



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA-UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO
E LINGUAGENS-PPGCEL

CAMILA NUNES SOUZA

PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM
OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO FORMADOR
CRÍTICO

Vitória da Conquista
2022

CAMILA NUNES SOUZA

**PRÁTICAS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UM
OLHAR SOBRE A ATUAÇÃO DO PROFESSOR COMO FORMADOR
CRÍTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), como pré-requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima.

Vitória da Conquista- BA
2022

S714p Souza, Camila Nunes.

Práticas interculturais no ensino de língua inglesa: um olhar sobre a atuação do professor como formador crítico. / Camila Nunes Souza, 2022.

124f.

Orientador (a): Dr. Diógenes Cândido de Lima.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste Bahia, Programa de Pós-graduação em Letras: cultura, educação e linguagens – PPGCEL, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referências: f. 96 – 104.

1. Língua Inglesa – Ensino. 2. Linguística aplicada. 3. Práticas interculturais – Cultura. 4. Pedagogia crítica – Formação crítica. I. Lima, Diógenes Cândido de. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós - Graduação em Letras: cultura, educação e linguagens- PPGCEL. III. T.

CDD: 428

Catálogo na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

Dedico esse trabalho ao meu maior porto seguro: minha família. Meu esposo e minha filha que fazem meus dias mais felizes e amáveis.

Este é um grande sonho realizado.

AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão ao meu Deus.

A Jesus, meu amigo e modelo de amor incondicional.

À minha amada filha, Laura, pela compreensão de cada momento de estudo que tão inocentemente compartilhou comigo. Dela veio toda a força para essa caminhada.

Ao meu amado esposo, Rafael, por todas as vezes que me impulsionou rumo ao final dessa jornada. Sua parceria foi essencial para partilharmos esse sonho.

À minha família “mosaico”, por cada palavra de incentivo, pela força e proteção.

À Carol, minha funcionária, por me ajudar das mais diversas formas.

Ao meu querido orientador, Professor Diógenes Cândido de Lima, pela confiança depositada, pela paciência, por todas as orientações e todos os ensinamentos tão valiosos dedicados a mim. Desse tempo juntos de trabalho de pesquisa foram dele as grandes lições de sabedoria, humildade e responsabilidade.

Ao professor Luciano Lima, por ter aceitado participar da minha banca de qualificação e por sua atenção e simpatia pessoal que levarei sempre comigo.

À querida professora Patrícia Rosa (Patty) que me proporcionou momentos de tanta alegria na vida acadêmica, desde a graduação até esse mestrado. Minha grande admiração pela forma tão leve de conduzir os trabalhos e pelo seu imenso carinho em nos ajudar com suas preciosas contribuições. Exemplo de generosidade e humildade que me inspiram para a vida.

A todas as professoras e professores do programa (PPGCEL) que ajudaram tanto na construção do meu conhecimento.

Em especial aos meus colegas de turma, apesar de não termos convivido presencialmente, todos me deram lições sobre dedicação, responsabilidade e amor ao sonho de concluir o curso, lições que me acompanharão para o resto da vida. Sofremos juntos e comemoramos juntos.

Agradeço em particular, às queridas amigas de turma Débora e Juliana, pela amizade e pelo compartilhamento de aprendizado.

Aos participantes da pesquisa, minha eterna gratidão. Sem a boa-vontade de vocês nada disso seria possível.

Agradeço a todos os meus alunos e ex-alunos, pois muito do que sou hoje aprendi com vocês.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma maneira, me ajudaram para o fim de mais esta etapa na minha vida. Em especial, aos companheiros de caminhada- meus amigos de sempre, de perto e de longe e meus colegas de trabalho.

RESUMO

Neste trabalho, estudamos as práticas interculturais no ensino de língua inglesa, a partir da visão de dois professores, nossos colaboradores da pesquisa, constituídas nas suas salas de aula de duas escolas, uma da rede privada e outra da rede pública de ensino, na cidade de Vitória da Conquista- BA. Nossa pesquisa se orienta a partir do objetivo geral de interpretar a prática do ensino de língua inglesa como língua estrangeira, inserida no contexto da interculturalidade e a atuação do professor mais especificamente, do 3º ano do ensino médio de forma crítica no processo de ensino- aprendizagem. Os dados advêm de uma pesquisa qualitativa de caráter interpretativista e cunho etnográfico (FLICK, 2002, 2004; DENZIN; LINCOLN, 2006; DENZIN, 1978; MENDES, 2004; VERGARA, 2006; WATSON-GECEO, 1988; SIMON & DIPPO, 1986; HINE, 2015). Ancoramo-nos bibliograficamente em estudos da Linguística Aplicada, ensino intercultural e Pedagogia Crítica Freireana que focalizam a sala de aula como espaço interacional, de produção de diálogos e de discursos, identidades e representações (MOITA LOPES, 2008; CELANI, 2000; PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003, 2005, 2009; KRAMSCH, 1991,1993; JORDÃO, 2014; SIQUEIRA 2008; LIMA 2009; FREIRE 1967, 1987, 1979, 1996). Os conceitos relacionados a ensino de língua inglesa no Brasil (MOITA LOPES, 2008; LIMA, 2009, 2019), fatores culturais (THOMPSON, 2009; GODOY & SANTOS, 2014; MEAD, 1973), papel do professor como ator em sala de aula (SIQUEIRA & CAMARGO, 2004), ensino intercultural e formação crítica do aluno (MENDES, 2004; SIQUEIRA, 2008; SCHEYERL et al., 2014), bem como, os postulados de Paulo Freire para esse campo, dentre outras discussões conceituais foram fundamentais para a tematização e tratamento do nosso objeto. De maneira complementar acrescentamos ao *corpus*, o produto discursivo advindo do instrumento roda de conversa virtual, realizada via *Google Meet*. Concluiu-se, a partir dos dados obtidos, que os professores colaboradores pleiteiam ações e pensamentos interculturais em suas salas de aula e que atuar de modo intercultural, na perspectiva da compreensão do diálogo, do respeito ao próximo, do combate às desigualdades e às questões excludentes, que tanto desafiam a sociedade é valer-se das práticas interculturais que levam à formação crítica. Nosso trabalho pode somar na e para a criação de fontes de referência para outros estudos, e embasamento científico para que o meio escolar e o de formação de docentes reconheçam a sistemática de ensino voltada para a interação cultural como uma forma de desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo do aprendiz.

Palavras-chave: Língua Inglesa. Linguística Aplicada. Cultura. Práticas Interculturais. Pedagogia crítica. Formação crítica.

ABSTRACT

In this work, we have studied the intercultural practices in the teaching of English, from the point of view of two teachers, our research collaborators, constituted in their classrooms of two schools, one from the private sector and the other from the public education sector, in the city of Vitória da Conquista- BA. Our research is guided by the general objective of interpreting the practice of teaching English as a foreign language, inserted in the context of interculturality and the role of the teacher, more specifically, of the 3rd year of high school in a critical way in the teaching-learning process. The data come from the qualitative research of interpretive and ethnographic nature (FLICK, 2002, 2004; DENZIN; LINCOLN, 2006; DENZIN, 1978; MENDES, 2004; VERGARA, 2006; WATSON-GECEO, 1988; SIMON & DIPPO, 1986; HINE, 2015). We are bibliographically based on studies of Applied Linguistics, intercultural teaching and Freirean Critical Pedagogy that focus on the classroom as an interactional space, for the production of dialogues and discourses, identities and representations (MOITA LOPES, 2008; CELANI, 2000; PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003, 2005, 2009; KRAMSCH, 1991, 1993; JORDÃO, 2014; SIQUEIRA 2008; LIMA 2009; FREIRE 1967, 1987, 1979, 1996). Concepts related to the teaching of English in Brazil (MOITA LOPES, 2008; LIMA, 2009, 2019), cultural factors (THOMPSON, 2009; GODOY & SANTOS, 2014; MEAD, 1973), the teacher's role as an actor in the classroom (SIQUEIRA & CAMARGO, 2004), intercultural teaching and critical formation of the student (MENDES, 2004; SIQUEIRA, 2008; SCHEYERL et al., 2014), as well as Paulo Freire's postulates for this field, among other conceptual discussions that are fundamental for the thematization and treatment of our object of study. In a complementary way, we added to the corpus, the discursive product arising from the virtual conversation wheel instrument, occurred via *Google Meet*. It was concluded, from the data obtained, that the collaborating teachers plead intercultural actions and thoughts in their classrooms and that acting in an intercultural way, from the perspective of understanding dialogue, respect for others, combating inequalities and excluding issues, which challenge society is to make use of intercultural practices that lead to critical formation. Our search can add to and for the creation of reference sources for other studies, and scientific basis so that the school environment and of teacher training recognize the teaching system focused on cultural interaction as a way of developing critical thinking- reflective of the learner.

Keywords: English language. Applied Linguistics. Culture. Intercultural Practices. Critical pedagogy. Critical training.

LISTA DE IMAGENS

FIGURA 1- Os três círculos concêntricos da expansão mundial do inglês.....	28
FIGURA 2- Imagem da roda de conversa.....	80
FIGURA 3- Tirinha do Armandinho.....	82

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ILF	Inglês Língua Franca
ILI	Inglês Língua Internacional
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE IMAGENS	8
LISTA DE SIGLAS	9
Primeiras palavras	12
Objetivos da pesquisa	16
Questões norteadoras	16
Aspectos metodológicos	17
Organização da dissertação	19
1- O inglês como língua internacional: o começo do caminho	20
1.1- Uma breve digressão histórica.....	21
1.2- E os sinais no inglês que temos hoje?	25
2- Ensinar e aprender inglês no Brasil: conceitos e perspectivas pedagógicas	26
2.1- O lugar da língua inglesa.....	27
2.1.1- Ideologia e a língua.....	30
2.1.2- Políticas linguísticas.....	31
2.2- Uma apreciação sobre a cultura.....	34
2.3- O ensino de língua inglesa de forma intercultural.....	37
2.4- Práticas interculturais e pedagogia crítica.....	43
3- O papel do professor na formação crítica	47
3.1- Por que formação crítica?	49
3.2- Princípios freireanos e a pedagogia libertadora.....	50
3.2.1- A pedagogia para a libertação.....	53
3.2.2- Reflexão crítica sobre a prática intercultural.....	54
3.3- O panorama intercultural e a prática libertadora.....	56
3.3.1- Interculturalidade em Freire: diálogo entre os conceitos e princípios freireanos e as práticas interculturais.....	58
4- Procedimentos metodológicos	60
4.1- Enfoque teórico.....	62
4.2- Comitê de ética da pesquisa.....	65
4.3- Participantes da pesquisa e contextos.....	66
4.3.1- Sujeitos e cenários da pesquisa.....	66

4.3.2- A Professora “A”	67
4.3.3- O Professor “B”	67
4.4- Procedimentos de pesquisa.....	67
5- Análise e discussão dos resultados.....	69
5.1- O contexto da coleta de dados.....	70
5.1.1.- A coleta de dados.....	71
5.2- Instrumentos de coleta de dados.....	72
5.3- A triangulação dos dados.....	73
5.4- Os professores participantes.....	73
5.4.1- O questionário da Professora “A”	74
5.4.2- O questionário do Professor “B”	74
5.5- Descrição e análise dos questionários.....	74
5.6- A proposta e execução da roda de conversa.....	79
5.6.1- A análise da roda de conversa.....	81
Considerações Finais.....	93
Referências.....	97
Apêndices.....	107

Primeiras palavras

A experiência em sala de aula e a busca por uma educação verdadeiramente democrática são responsáveis por minha estima pela a área de ensino intercultural. O ato de ministrar uma aula de maneira intercultural é sobretudo um comprometimento com o caráter sociocultural, histórico e político que atravessa as relações de educação e linguagens. O início da minha prática docente no ano de 2007, na cidade de Itabuna no sul da Bahia, não me despertou para tal conduta. Possivelmente pelo fato de estar sempre procurando encontrar o “melhor método”, ou aquele que focasse no desenvolvimento das habilidades isoladamente, acreditando na máxima de que “saber falar” inglês é um instrumento de ascensão social e/ou econômica, reforçando estereótipos resultantes de uma percepção homogeneizante. No entanto, ao me deparar com os estudos como o de Mendes (2004), compreendi que o ensino intercultural é uma forma de abordar o aprendizado unido à ação integradora que suscita comportamentos e atitudes comprometidos com os princípios de respeito ao outro e às diferenças. Sendo assim também, uma promoção da interação, integração e cooperação entre indivíduos na construção de novos significados.

Nesse processo, a oportunidade de ingressar em um curso de pós-graduação na área de educação, cultura e linguagens me fez constatar a indispensabilidade de reconhecimento do trabalho pedagógico voltado para a perspectiva cultural, segundo Lima (2009) “essencialmente plural”. O resultado dessa pluralidade é uma fonte de (re)criação de futuros cidadãos providos de um posicionamento crítico-reflexivo perante divergências culturais, consciente das diversidades que constituem o mundo que o cerca, ou não, dada a realidade global vivenciada por todos nos dias atuais. É apropriado também lembrar, que devido aos cenários de desigualdade social existentes no Brasil estar em contato com uma língua estrangeira (LE) na escola é para alguns, a primeira e única oportunidade de refletir mesmo que superficialmente, ou sem ter consciência, a língua como fator social e até como representação cultural, artística ou ideológica.

No presente momento da minha trajetória, em que me encontro vivendo, estudando e exercendo meu papel de professora na cidade de Vitória da Conquista, no sudoeste da Bahia, me sinto ainda mais inquieta ao pensar que conhecer uma LE envolve não somente o ambiente da sala de aula como também, a forma como os professores

propõem trabalhos de reflexão intercultural. Nesse ponto da minha jornada surge a seguinte questão: De que forma os professores de língua inglesa do ensino médio de Vitória da Conquista- BA trabalham a interculturalidade em suas salas de aula?

Diante do citado, reavivo o cenário dos meus primeiros momentos na universidade como estudante, aqueles que me levaram a um encantamento pertinente e motivador. Por outro lado, relembro os obstáculos encontrados no decorrer do caminho acadêmico e em especial ao me deparar com as primeiras práticas como professora de fato, que me fizeram refletir entre outras questões, com os desconfortos que encorajam este trabalho. A formação do professor, em vários momentos, acabou sendo voltada para questões unilaterais, como a busca em identificar e comparar métodos, abordagens e técnicas com finalidades prescritivas em busca dos melhores resultados na aprendizagem (MILLER, 2013). Porém, o diálogo entre as partes que configuram o processo de aprendizagem requer atenção, de acordo com Freire (1996), não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. Dessa forma, já que o aluno e o professor atuam em uma relação dialógica, a formação em múltiplas habilidades desse professor é extremamente importante, todavia isso nem sempre ocorre. No presente trabalho, a questão não é focalizar as causas dessa problemática, mas sim, interpretar os dados gerados no decorrer da pesquisa, a partir das diferentes narrativas sobre as práticas interculturais na visão dos sujeitos pesquisados.

Os processos de aprendizagem na sala de aula são fonte de diversas reflexões tanto no âmbito educacional quanto no âmbito cultural e assim também, é o cenário do ensino de língua inglesa como LE. De acordo com Jordão (2014), o *status* de língua estrangeira carrega toda uma implicação de questões sociais e lugar de distinção ocupado pela língua inglesa na contemporaneidade, que discutiremos mais adiante. Grande parte das formas de aprender está centrada em métodos que visam o sucesso evolutivo do aluno. Cabe frisar que a respeito de método, Ferreira (2004) explica que é um caminho para se chegar a um fim, aquele pelo qual se atinge um objetivo, ou uma série de ações em vista de um resultado determinado. Sendo assim, é possível compreender que o processo de aprendizagem não estará moldado no “método maior” e sim em questões da própria subjetivação do processo (BOHN, 2009), já que falamos de um percurso a ser trilhado.

Isso posto, dizemos que é imprescindível instruir para além da competência linguística, é necessário estar atento à aprendizagem intercultural já que, ela permitirá ao

aprendiz uma mudança de valores e na sua maneira de existir. Nesse sentido, concordamos com o pensamento de Mendes (2004, p. 117) de que “[...] a aprendizagem intercultural é, antes de tudo, uma experiência entre culturas”. De maneira complementar, ao destacar as palavras de Brun (2004, p. 80), “outras línguas significam outros mundos, outros cortes conceituais do mundo, outra organização inconsciente de uma dada comunidade”, percebemos que esse modo de ensinar/aprender, quando trabalhado adequadamente, é capaz de despertar uma atitude positiva, de curiosidade e abertura em relação ao outro.

Nessa perspectiva que envolve o campo da aprendizagem de LE e as práticas pedagógicas que configuram esse processo, temos a fundamentação dos estudos da Linguística Aplicada doravante (LA), definidos por Signorini (1998) como:

Uma espécie de interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas, não somente na área dos estudos da linguagem, como também na da Psicologia, da Sociologia, da Antropologia, da Pedagogia, da Psicanálise, entre outras (SIGNORINI, 1998, p. 89).

Os trabalhos de pesquisa na área da LA correlacionados à alçada cultural, como aqui colocado, resultam em novas estratégias, novos fundamentos na atuação e no papel do professor, enfoques diferenciados no planejamento, práticas discursivas, práticas pedagógicas e até elaboração de materiais. Ademais, é preciso compreender, assim como Freire (1987), que dentro de todo o processo escolar

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45).

Dessa forma, verifica-se a relevância tanto do aluno quanto do professor como sujeitos culturais capazes de construir relações sociais e interpessoais dentro desse diálogo. Nesse percurso, as várias faces da ação educativa intercultural são expostas e vividas, barreiras são desfeitas, ultrapassa-se a simples presença no mundo e desenvolve-se a capacidade de compreender o diferente o que propicia a insubmissão daquele que aprende, fator fundamental na educação democrática, defendida por este estudo.

Por fim, consideramos que a partir de pesquisas como essa, poderão ser criadas fontes de referência para outros estudos, embasamento científico e de constatação da atuação de professores que se valem das práticas interculturais. Assim como, para que em

um futuro próximo, a escola e o campo de formação docente nessa área possam se tornar reconhecedores dessas práticas como capazes de desenvolver o pensamento crítico-reflexivo do aprendiz.

Objetivos da pesquisa

Na esfera da problemática acima citada, o objetivo geral da pesquisa é interpretar como a interculturalidade se faz presente na prática pedagógica e na atuação de 2 professores de língua inglesa do ensino médio de 2 escolas de Vitória da Conquista -BA.

A partir desse objetivo geral, foram traçados como objetivos específicos: investigar, mediante pesquisa bibliográfica, a relação entre a interculturalidade e o ensino de língua inglesa como língua franca na contemporaneidade, compreendendo como o ensino intercultural dessa LE é uma forma de promover o pensamento crítico-reflexivo do aluno; descrever como o conceito de interculturalidade e língua como fator cultural são vislumbrados pelos docentes participantes; interpretar o emprego das práticas interculturais por parte dos colaboradores; demonstrar a atitude de formador crítico presente na prática desses docentes.

Questões norteadoras

Todas essas vertentes que relacionam as práticas pedagógicas interculturais levam aos múltiplos tipos de ações e atividades que podem ser usadas nas aulas com a presença das marcas culturais, visando auxiliar o aprendizado e atestar a riqueza presente na diversidade humana. Posto isso, as questões que embasam este estudo e apoiaram a formulação dos objetivos específicos são:

- 1) De que forma os professores de língua inglesa do 3º ano do ensino médio trabalham a interculturalidade em suas salas de aula?
- 2) Como o conceito de interculturalidade e língua como fator cultural são vislumbrados pelos docentes participantes da pesquisa?
- 3) Ao exercer sua função, os docentes conseguem ter a dimensão dessa prática como emancipadora e/ou inclusiva e chegam a atuar dessa forma?

Aspectos metodológicos

A atividade de pesquisa é uma atividade complexa e demanda um estudo sério, comprometido com a realidade e responsividade. Estudar os sujeitos, sua forma de pensar, seus conhecimentos e práticas de trabalho de maneira similar exige respeitabilidade. Ligado a tudo isso, acrescenta-se o engajamento necessário para enfrentar possíveis dificuldades para dar conta deste compromisso. Ao se entregar à essa atividade, o pesquisador deve estar aberto a compreender e eleger o caminho mais adequado que leva à sua tarefa, sendo esse um caminho que forneça os procedimentos e ferramentas ideais de análise, observação e estudo, e que além disso, o conduzam à coleta e apreensão dos dados que levarão à interpretação pertinente da conjuntura estudada.

Os caminhos metodológicos que melhor se adaptam a este trabalho são dois: o bibliográfico e o de campo. Aqui, esses caminhos estão inerentemente ligados à LA, uma vez que, o sujeito do estudo está imerso no fluxo da pesquisa, bem como sua perspectiva e seu ponto de vista, propiciando-se a partir disso, as considerações de teoria compromissada com questões de ordem prática. Nesse estudo, considera-se o arcabouço teórico e as experiências de pesquisa já desenvolvidas na área de atuação, partindo do pressuposto de que o professor, ao atuar através das práticas interculturais, no ensino de língua inglesa, oferta ao seu aluno uma compreensão dos diferentes contextos culturais e o diálogo presente nesse aprendizado.

A investigação bibliográfica acontece ancorada nos estudos em LA para tratar dos temas língua, ensino e aprendizagem de LE, práticas interculturais e Pedagogia Freireana, com vistas ao aprofundamento teórico dessas noções teóricas que coordenam nossa pesquisa.

Assim também, a partir da pesquisa de campo pretende-se discutir as práticas interculturais e a atuação do professor e a sua formação crítica no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Nessa esfera, os instrumentos para análise são um questionário online e uma roda de conversa virtual. Para tal tarefa, empreende-se uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, notadas as áreas social e cultural de sua natureza e de caráter interpretativista, utilizando-se de análise, descrição e interpretação de dados. Para Marconi e Lakatos (2006), a pesquisa qualitativa é eficaz para fornecer análises mais detalhadas sobre investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento, entre outros. Dessa forma, alinhada aos moldes dessa pesquisa, a

abordagem qualitativa leva em consideração o estudo do fenômeno no seu contexto social, interessando-se nos componentes envolvidos na situação e suas inter-relações.

Para Spradley (1979), a pesquisa etnográfica consiste em uma descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo, sendo assim, objetiva-se compreender as concepções, o modo de trabalho e as crenças dos sujeitos da pesquisa, levando em conta seus pontos de vista e comportamentos. É possível dizer que nossa trilha de estudos se dispõe a ir além do estudo “das” pessoas e projeta um “aprendizado com as pessoas”. A etnografia também está presente na metodologia, pois na forma de pesquisa aqui adotada, a cultura do grupo de participantes é tratada como parte integral da análise e não como um dos fatores isolados a serem considerados.

Este trabalho está inserido no contexto da pandemia do Covid-19¹ já que o período de produção foi de 2020 a 2021. Dentro dessa realidade, se fez necessário a aplicação do conceito de etnografia virtual. Conforme Hine (2015, p.170), “as conexões múltiplas e imprecisas entre on-line e off-line, e as diversas estruturas de produção de significado que usamos para construir sentido do que acontece on-line, com frequência nos levam a noções de campo móveis, conectivas e multiespaciais.” Essa configuração se aplica à pesquisa devido à roda de conversa virtual que ocorre como parte da coleta de dados.

Os aspectos descritivos também se fazem presentes no percurso metodológico deste estudo para descrever as concepções e o emprego das práticas interculturais e as ações manifestadas pelos sujeitos de pesquisa. São aplicadas ações que, de acordo com Gil (2002), estão presentes nas pesquisas descritivas tendo o objetivo de descrever as características de uma população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre variáveis. É importante lembrar que, aqui não se pretende fazer juízo de valor em relação às respostas dadas pelos sujeitos pesquisados e sim, um estudo com todo o respeito e rigor que as questões metodológicas da área de LA difundem. Segundo Aguiar e Bock (2011), a atividade de pesquisa nessa área é vista também, como atividade política, na medida em que implica em diferentes visões e projetos para a vida coletiva.

¹ Após um surto de pneumonia vivenciado em uma cidade do Interior da China, os pesquisadores chineses identificaram um novo coronavírus denominado (SARS-CoV-2) como agente causador de uma síndrome respiratória aguda grave, denominada doença do coronavírus 2019, tornando-se popularmente conhecida por COVID-19 (CAVALCANTE, et. al.,2020).

O caráter interpretativista deste trabalho dá-se pela busca de estudar os fatos, interpretando-os a partir dos significados que lhe são atribuídos pelos participantes. Para Erickson (1986), o que caracteriza uma pesquisa interpretativa, entre outras coisas, é o enfoque e a intenção que a substanciam e não o tipo de técnica ou procedimento de dados. Em outras palavras, destaca-se a perspectiva de significação dos atores de sala de aula, como sujeitos da pesquisa, e sua importância no processo educativo.

Organização da dissertação

Aqui temos a dissertação dividida em 5 (cinco) capítulos além da introdução e considerações finais. No princípio, temos a introdução na qual encontram-se as motivações para a pesquisa, relacionadas à minha vivência e a relevância do campo no qual se encontra inserida, evidenciando a real necessidade de trabalhos sobre o tema proposto. Ainda nessa parte, demonstra-se o ponto de partida que sustenta os estudos. Em seguida, os objetivos, geral e específicos são expostos e os questionamentos que embasaram os últimos, são apresentados. Dando continuidade, os caminhos metodológicos traçados são identificados e, por fim, revelamos a forma como a presente dissertação está disposta e organizada.

Os três próximos capítulos evidenciam os pressupostos teóricos utilizados para o exercício do aprofundamento dos conceitos e definições de: inglês como língua internacional, ensino de língua inglesa no Brasil, fatores culturais, papel do professor como ator em sala de aula, ensino intercultural e formação crítica do aluno. Adentra-se, também, aos postulados de Freire para esse campo. Dessa maneira, o suporte teórico construído é capaz de estruturar as discussões e reflexões empreendidas em relação ao tema ensino de língua inglesa intercultural e formação crítica. Destarte, oferece o suporte necessário para o entendimento do tratamento, análise e triangulação dos dados coletados e compreensão geral do trabalho.

Os procedimentos metodológicos da pesquisa são contemplados logo no quarto capítulo. A escolha de trazer a descrição da metodologia após o aporte teórico basilar dessa pesquisa se dá pela possibilidade de construção de entendimento dos pensamentos empreendidos pela pesquisadora na sua caminhada teórica. Por meio dessa organização, acreditamos que haja melhor entendimento do trabalho como um todo. Sendo assim, neste quarto capítulo estão descritos a área onde se insere a pesquisa; a abordagem metodológica teórica adotada; o papel do comitê de ética; o perfil dos sujeitos

participantes; e uma breve mostra dos procedimentos da pesquisa e dos instrumentos utilizados para a coleta e tratamento de dados.

No quinto capítulo, detalhamos a geração e a análise dos dados com fito de revelar os resultados obtidos. Nele estão demonstradas a perspectiva dos professores em relação à cultura e ensino intercultural nas suas formas de atuar; a conduta pedagógica praticada pelos docentes participantes e, a partir de uma revisitação do aporte teórico apresentado nas partes anteriores, as possíveis contribuições dos estudos para caminhos que levem à formação crítica dos alunos alinhados ao ensino de língua inglesa.

Na parte da conclusão, são apontadas as considerações finais sobre o trabalho, relacionando-as novamente com as perguntas de pesquisa e desvelando as impressões, conclusões e achados da pesquisadora, assim como possíveis considerações que encaminham para futuros estudos. Enfim, essas considerações não se apresentam como conclusivas, elas se apresentam como possível aporte que contribua para sedimentar essa linha de investigação, capaz de fornecer alternativas de reflexão e atuação para aqueles que acreditam que o processo de ensinar e aprender a língua inglesa é muito mais do que uma troca de conhecimento; é, também, uma construção dialógica atravessada pelo fator cultural.

1-O inglês como língua internacional: O começo do caminho

Assim, como linguistas aplicados e professores de inglês, devemos nos tornar atores políticos engajados num projeto pedagógico crítico e usar o inglês para se opor aos discursos dominantes do Ocidente e ajudar a articulação de contradiscursos em inglês. No mínimo, por estarmos intimamente envolvidos com a expansão do inglês, deveríamos estar sensivelmente cientes das implicações dessa expansão na reprodução e produção de desigualdades globais (PENNYCOOK, 1995, p. 55).

Para compreendermos o posicionamento atual da língua inglesa no mundo é preciso ter consciência da sua jornada histórica. Ela é considerada, de forma generalizada, uma língua internacional ou também é chamada de “língua franca” e isso reafirma sua capacidade de abrir portas para acesso a diálogos diversos. Nesse capítulo, nos remetemos a diálogos como usos da língua com diferentes propósitos em qualquer lugar e momento.

Jordão (2014) se refere ao inglês língua internacional (ILI), como um termo “guarda-chuva” capaz de abordar as questões voltadas aos usuários falantes, ouvintes, videntes e/ou escreventes (não)nativos e seus investimentos identitários, econômicos, político-ideológicos na língua inglesa nos tempos atuais. No que se refere à língua franca, Gimenez et. al (2015), aponta para as situações de usos nas quais os usuários compartilham inglês como língua comum e/ou como um recurso linguístico construído dinamicamente. Compatível com esse pensamento, temos o que Berns (2011) chama ‘língua franca’ ao assentar esse termo a um construto abstrato, podendo ser definido como o uso que se faz da língua.

Para Siqueira (2015, p. 232) “não há como refutar a condição de língua mundial de comunicação dos tempos atuais ostentada pela língua inglesa”, ou seja, o inglês percorreu e percorre trajetórias “[...]por entre comunidades locais, internacionais e/ou globais, sempre nos lembrando de sua condição eminentemente estradeira, camaleônica, permeável” (SIQUEIRA, 2018, p. 96-97). Nessa circunstância, para esse autor, o inglês língua franca (ILF) se estabelece, e desencadeia

um ambiente transcultural por excelência, tendo em mente os diversos atores que, nas mais variadas interações mundo afora, materializam de maneira contundente nos fluxos transculturais, novas formas de poder, desejo, cultura, resistência, mudança, apropriação e identidade (SIQUEIRA, 2018, p. 102).

Ou seja, não é somente o fato de ser falada de maneira desterritorializada (RAJAGOPALAN, 2004), mas também as forças interacionais promovidas por seu uso, que a conduzem à essa caracterização.

Reconhecemos, dessa forma, que essas conceituações têm a ver com um inglês para uma comunicação internacional e em termos mais amplos, para o seu uso tão diversificado em praticamente todos os cantos do planeta (GIMENEZ ET AL., 2015). Conforme Crystal² (2003), o que dá ao inglês essa conceituação de “inglês língua global” é uma única razão: o poder das pessoas que a utilizam. Assim, já vemos a questão social e de poder historicamente edificada em torno desse idioma.

1.1 Uma breve digressão histórica³

² Essa e todas as citações de obras em inglês, nessa pesquisa, tem tradução nossa.

³As informações na subseção 1.1 foram obtidas no livro de referência: GARCIA, N. G. & OLIVEIRA, R. A língua inglesa no contexto mundial, volume 1. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

A língua inglesa é fruto de uma história complexa e enraizada em um passado muito distante. Toda essa história foi construída de uma forma a levar a língua a um patamar de magnitude e, aos poucos, ao *status* de importância reconhecido atualmente. É preciso ter cuidado com essa situação de poder em razão dos eventos que levam a esse lugar. Como bem diz Rajagopalan (2009), essa língua pode ser enfiada goela abaixo das pessoas sem chance de escolha – ao se referir à sua alfabetização em língua inglesa na infância, ocorrida na Índia quando aquele país era uma colônia inglesa.

Focalizando no retrospecto histórico ao qual nos ateremos, houve um longo período, no qual a Grã-Bretanha era apenas uma porção de terra com uma parte ligada à costa oeste da Europa. Ao passar dos tempos, com o derretimento das geleiras após a última era glacial, ocorreu o aumento do nível do mar até que o chamado Mar do Norte e o Oceano Atlântico juntaram-se, criando o que é conhecido como Canal da Mancha (*English Channel*).

A Grã-Bretanha é a maior das chamadas ilhas britânicas e é composta pelos países: Inglaterra, Gales e Escócia. “*The British Isles*” é o nome dado a todo o conjunto de ilhas, incluindo Grã-Bretanha, Irlanda do Norte e República da Irlanda. “*The United Kingdom*” é o Reino Unido, composto pela Grã-Bretanha e a Irlanda do Norte. Fatos históricos e sítios arqueológicos evidenciam que as terras das ilhas britânicas já abrigavam próspera cultura há 8.000 anos, aqui essa reflexão será feita a partir de um breve delineamento da valia dos povos celtas e romanos.

Os registros do passado indicam que por volta de 1000 a.C., depois de muitas migrações, vários dialetos e línguas indo-europeias tornaram-se línguas distintas. O celta toma destaque na Europa, tornando-se a principal língua. Hoje, o povo celta habita os locais chamados de Espanha, França, Alemanha e Inglaterra. Presume-se que esse povo já habitava a Europa na Idade do Bronze (FRANK & GILLS, 1993).

Em 55 a.C. está datada a primeira invasão romana às ilhas britânicas e em 44 a. C., a segunda. A partir daí, essas ilhas foram anexadas ao Império Romano e o latim passou a influenciar a cultura celta. No entanto, linguisticamente falando, o latim não substituiu o *celtic* que era usado apenas pelos bretões nativos.

Após as dificuldades começarem a abater o Império Romano, as legiões se retiraram dos territórios das ilhas britânicas em 410 d. C., deixando os habitantes celtas à mercê de seus inimigos. Uma vez que, não dispunham de forças militares para sua defesa,

os celtas recorrem às tribos germânicas (*jutes, angles, saxons e frisians*) em 449 d. C. para conseguir ajuda. Essas tribos, de forma oportunista, acabam por se tornar invasores estabelecendo-se nas áreas mais férteis do sudeste da Grã-Bretanha. Em seguida, passam a destruir vilas e massacrar a população local e nessa situação, aqueles que sobreviviam eram empurrados para o oeste e norte.

Alicerçados nesses acontecimentos, os usos dos dialetos germânicos nessas regiões, mais especificamente, os falados pelos anglo-saxões vão dar origem ao inglês, classificado como uma língua do ramo germânico da família das línguas indo-europeias.⁴ Nesse momento, os estudos e os episódios, marcam o começo da história da língua inglesa. A palavra *England*, por exemplo, está definida como originária de *Angle-land* (terra dos *Angles*) termo que valida a persistência dos anglo-saxões no estabelecimento e reafirmação de terras como suas tribos, mais que de lugar⁵. A datar desse período, a história dessa língua é dividida em três partes: *Old English*, *Middle English* e *Modern English*. Nos seus estudos críticos sobre a história da língua inglesa, Lima (2019) enriquece a discussão dizendo que:

Inicialmente, nós devemos duvidar de datas precisas no desenvolvimento histórico de uma língua. Mudanças linguísticas ocorrem permanentemente, mas em ritmos diferentes para cada região, classe social, comunidades mais ou menos fechadas para o contato com outras línguas, etc. A história de uma língua e a história sociocultural dos seus usuários são interdependentes. Portanto, mudanças linguísticas não ocorrem abruptamente, da noite para o dia (LIMA, 2019, p. 32).

Sob essa perspectiva, admitimos que inteirar-se dos fatos e compreender essas três fases é de suma importância para chegarmos ao que conhecemos hoje como uma presença notadamente de destaque do inglês no mundo.

O período chamado *Old English* teve seu início marcado pelas invasões germânicas. Em meados de 597 d. C., a igreja envia missionários liderados por Santo Agostinho para conversão dos anglo-saxões ao cristianismo. Nesse processo lento e gradual de cristianização, fica marcado o início da influência do latim sobre a língua germânica dos anglo-saxões, origem do inglês moderno. Essa influência se deu mais

⁴ Para ver mais, consultar: PUCCI, B. R. F; MAXWELL, L. J. A língua inglesa numa perspectiva cultural. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

⁵ ENGLAND. In: Online Etymology Dictionary. 2021. Disponível em: <<https://www.etymonline.com/search?q=england>>

especificamente de duas formas: introdução de novo vocabulário referente à religião e adaptação do vocabulário anglo-saxão para entendimento de novas áreas de significado.⁶

Entre 1150 e 1500 d. C. é o período de uso da língua correspondente ao *Middle English*. Nesse tempo de grandes batalhas, uma se destacou: a Batalha de Hastings, travada entre o exército normando e o exército anglo-saxão. Houve vitória do exército normando comandado por William, Duque da Normandia (norte da França). A partir dessa conquista, foi caracterizado o uso pela centralização da força da língua dos conquistadores: o francês. Esse contato com a língua mudou profundamente a Inglaterra e por muitos anos o idioma usado pela sua aristocracia foi o francês. Nesse período, há sem dúvida uma forte presença e influência da língua francesa sobre o inglês, porém o passar dos anos e as disputas que acabaram ocorrendo, entre os normandos das ilhas britânicas e do continente, provocaram o surgimento de um sentimento nacionalista e pelo final do século o inglês havia prevalecido.

Após esse tempo, há o favorecimento da Grã-Bretanha como um estado-nação e a disseminação do inglês em Londres a partir de 1475 com o aparecimento da imprensa, e a criação de um sistema postal em 1516 passa a estabelecer a era do *Modern English*. Nesse processo de desenvolvimento e estabilização da língua, fala-se de uma padronização da língua inglesa, iniciada em princípios do século XVI, e sua fixação nas presentes formas ao longo do século XVIII.

Nos dias atuais, vivenciamos um avanço global da língua inglesa por efeito de todos esses acontecimentos históricos. Graddol (2006) se refere a um novo tempo: um quarto período da história do inglês. Um período de um inglês global, que acompanha em outros acontecimentos, o fato de estarmos inseridos em uma realidade globalizada e sendo cidadãos de uma “aldeia global” (MC LUHAN, 1967). Ainda para esses tempos, é claramente possível pensar em um inglês utilizado nessa aldeia global e toda a riqueza de diferenças que ele promove. É o que Seidlhofer (2011, p.7) postula como o inglês língua franca ao tratar dessa forma, “qualquer uso do inglês entre falantes de diferentes línguas maternas para quem ele é o meio de comunicação escolhido, e frequentemente a única opção.”

⁶ Para ver mais, consultar: PUCCI, B. R. F; MAXWELL, L. J. A língua inglesa numa perspectiva cultural. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

1.2 E os sinais no inglês que temos hoje?

Segundo Moita Lopes (2008), o reconhecimento do inglês no mundo contemporâneo é explicado pela importância que o Império Britânico teve no século XIX e no início do século XX. Esse pensamento confirma a significação da façção histórica da qual estamos diante. A partir dele, também é possível compreender que houve diante dos fatos, após a Segunda Guerra Mundial, uma predominância global da economia dos Estados Unidos reforçando esse imperialismo estabelecido pela língua.

Ainda de acordo com Moita Lopes (2008, p. 314), “nenhuma língua experimentou o poder do inglês em termos de domínio planetário.” É válido ressaltar nossa crença em muitos fatores que levaram a essa atribuição, tais como: forças e processos designados pelo desenvolvimento tecnológico, a interdependência mundial no setor econômico, o crescimento e aperfeiçoamento dos meios de comunicação mundial, além do contexto globalizado e sua capacidade de levar a língua inglesa a áreas distintas no mundo. Isso significa dizer que todos esses fatores proporcionam contato com diferentes culturas e habilitam a comunicação internacional, o que será discutido posteriormente.

Oliveira (2017), revela que a língua inglesa, nos últimos setenta anos, acompanhando a expansão hegemônica e econômico-cultural dos EUA, tem apenas crescido em popularidade. Ou seja, em um crescimento caracterizado não mais pela imposição direta, o idioma passou a ser vendido ao mundo como um recurso cultural extremamente útil e como algo que garante acesso a uma infinidade de produtos e informações não acessíveis em outros idiomas (OLIVEIRA, 2017).

Em conformidade com essa perspectiva, as palavras de David (2005) mostram:

[...]a língua inglesa hoje caracteriza-se como o código linguístico apropriado para satisfazer as necessidades e expectativas daqueles que anseiam em participar da comunidade internacional, quem não se utilizar desse instrumento, estará parcialmente excluído, como exemplo, pode-se citar os materiais bibliográficos, teóricos, jornais, aeroportos e controle de tráfico aéreo, conferências acadêmicas, ciência, música, tecnologia, medicina, diplomacia, competições internacionais e outros contextos, os quais, em grande parte, apresentam-se em língua inglesa. (DAVID, 2005, p.211)

O que é útil dessa reflexão para nossos fundamentos é que a demonstração da força e reconhecimento da língua está posto e atravessado por diversos fatores como os históricos, sociais, econômicos e mais destacadamente, ressaltamos os fatores culturais.

Essa visão também é argumentada por Phillipson (1992, apud SIQUEIRA, 2008) e sua crença de que a expansão do inglês é fruto de um plano patrocinado por forças poderosas (desde agências governamentais à indústria do ensino de língua inglesa, incluindo a do livro didático) resumido por ele no termo: ‘imperialismo linguístico’ (PHILLIPSON, 1992, apud SIQUEIRA, 2008). Ademais, o autor sustenta que o avanço do inglês tem se dado às custas do enfraquecimento e apagamento de outras línguas, e isso não tem recebido a devida análise crítica no mundo ocidental. Todavia, sabemos que isso se remonta ao cenário da época em que ele articulou tais pensamentos.

O que vemos é que muitos autores, posteriormente, pautados em diversas linhas de pensamento, já suscitaram e locucionaram argumentos sobre essa dominação linguística a partir da questão ideológica, política, sócio-histórica e cultural. Entre eles encontramos Rajagopalan (2005), Canagarajah (1999), Kumaravadivelu (2005), que a partir de um olhar crítico, foram capazes de lançar uma luz de complementação à ideia defendida pelo autor britânico.

O caminho do imperialismo da língua inglesa defendido por Phillipson (1992, apud SIQUEIRA, 2008) continua sendo trilhado, de acordo com suas próprias palavras na sua obra intitulada “*Linguistic Imperialism Continued*” (PHILLIPSON, 2010). Apesar de haver divergências de opiniões entre as teorias dos autores aqui citados, consideramos essa discussão como enriquecimento do tema, principalmente pelo fato de terem chegado ao nível daqueles que estão envolvidos na dimensão do ensino-aprendizado da língua.

Portanto, o inglês que temos hoje, respondendo à pergunta que intitula essa subseção, é um resultado da implicação do imperialismo linguístico, atravessado pela sua imagem do símbolo da colonização e da sua transformação em ferramenta da globalização (KUMARAVADILEVU, 2005).

2- Ensinar e aprender inglês no Brasil: conceitos e perspectivas pedagógicas

Na minha visão, as sociedades são desigualmente estruturadas e são dominadas por culturas e ideologias hegemônicas que limitam as possibilidades de refletirmos sobre o mundo, e conseqüentemente, sobre as possibilidades de mudarmos esse mundo (PENNYCOOK, 1990).

O ensino e a aprendizagem de língua inglesa no território brasileiro, estão pautados em um lugar de diversos questionamentos e reflexões. Como dito anteriormente, a necessidade de aprender e, em até certo ponto, ser capaz de utilizar esse idioma hoje é uma realidade indiscutível atravessada pelas questões econômica, política, cultural, social e ética (MOITA LOPES, 2008). Entre outros pensamentos imperialistas, como diz Rajagopalan (2003, p. 65), “a língua estrangeira sempre representou prestígio.”

Segundo Rajagopalan (2013), é preciso levar em consideração o porquê de os cidadãos brasileiros precisarem aprender a língua nos dias de hoje, e mais ainda, em que situação esse conhecimento será posto à prova. Lima (2019) assegura que um dos aspectos culturais da globalização no mundo é a própria disseminação da língua inglesa. Essa teorização nos faz enxergar que esse processo não é composto somente por pontos favoráveis e conotações ideológicas benéficas. E vamos além, acreditamos que por sua condição estabelecida, de língua internacional ou língua franca, que é o *status* pelo qual entendemos nessa pesquisa, se faz necessário a adoção de posturas cada vez mais reflexivas e críticas em relação à sua propagação e, em especial, ao seu ensino.

2.1- O lugar da língua inglesa

Como vimos na seção anterior, a língua inglesa se estabeleceu em um contexto mundial que a garantiu um lugar de *status* e reconhecimento de relevância. Diante da modernidade, falar inglês passou a ser uma exigência graças à marcha triunfante, e ao que parece, irreversível da globalização (RAJAGOPALAN, 2013). O mesmo autor chega ainda a afirmar que o inglês deixou de ser apenas uma língua estrangeira para se tornar uma *commodity*, considerada a sua “produção” e uso em escala mundial. A esse respeito, Fairclough (2001) nos facilita o entendimento de como esse processo ocorre. Para ele, o que ocorre é um processo no qual domínios e instituições sociais que não se relacionam à produção e ao consumo de bens, numa concepção mercantil, passam a ser concebidos dentro de uma lógica de mercado, “definidos em termos de produção, distribuição e consumo de mercadorias” (Fairclough, 2001). Logicamente, diante desse processo, Jordão (2004) coaduna com o referido autor quando diz que é uma *commodity* pois, nesse estágio, a língua representa uma habilidade fundamental para inserção do cidadão nas sociedades.

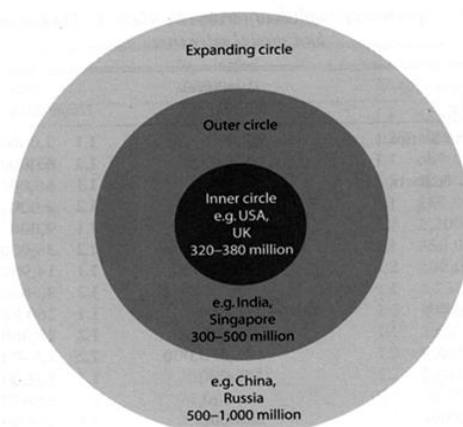
No quesito expansão e propagação do inglês como língua internacional, Cruz (2016) cita o conceito de Kachru (1985) e os três círculos concêntricos de classificação dos grupos de falantes da língua inglesa no mundo. À vista disso, Kachru (1985 *apud* CRUZ, 2016) definiu os três “círculos do inglês” da seguinte maneira: círculo interno (*inner circle*), círculo externo (*outer circle*) e círculo em expansão (*expanding circle*). Essa divisão sugere o processo de expansão do idioma e é bastante referenciada quando se fala sobre as relações de poder que a língua inglesa exerce no mundo hoje (CRUZ, 2016).

A divisão desses círculos, segundo Cruz (2016), é elucidada da seguinte forma:

- O círculo interno é composto pelos países nos quais o idioma é a língua materna das pessoas que o integram. Fazendo parte desse ciclo temos: Austrália, Canadá, Estados Unidos, Irlanda, Nova Zelândia e Reino Unido;
- O círculo externo é composto pelos países que têm a língua inglesa como segunda língua devido a razões históricas e culturais como Índia, Cingapura, Nigéria e Filipinas, entre outros;
- O círculo em expansão compreende os países que reconhecem o inglês como língua internacional, por exemplo: Brasil, Japão, China, Itália, Portugal, Grécia, Egito e Rússia. Esse é o maior e mais diversificado círculo e nesses países o idioma é estudado como LE, pois eles não possuem nenhum fator histórico como colonização por parte de algum país do círculo interno, nem têm a garantia de algum tipo de *status* oficial em suas instituições e contextos.

Crystal (2003), considera essa conceituação bem propícia para a percepção do lugar da língua inglesa no mundo e ilustra esses círculos de Kachru (1985) da seguinte forma:

FIGURA 1: Os três círculos concêntricos da expansão mundial do inglês.



Reproduzido de Crystal (2003, p.61)

Esses dados e essas classificações embora representem números de tempos passados, reforçam a dimensão considerável do número de falantes desse idioma. Para Siqueira (2008) a quantidade de falantes de inglês em todo o mundo já alcança patamares outrora inimagináveis. O autor argumenta dizendo:

Embora saibamos que, devido a muitos fatores já bastante discutidos, a condição do inglês venha mudando significativamente em várias partes do mundo, pode-se ver claramente que, pelo menos por enquanto, ‘o mundo fala inglês’, e não há sinais que mostrem que tal *status* esteja sendo abalado. (SIQUEIRA, 2008, p. 65)

Em outras palavras, todo o caminho percorrido pela língua até aqui, reforçou o seu estabelecimento como a língua conhecida e espalhada “no mundo”. Para Lima (2019), falar essa língua internacional tem um significado político e um tipo de empoderamento. Os acontecimentos históricos, políticos e sociais explicam como a língua anglo-saxã, insignificante por volta de 1600, em pouco mais de quatro séculos, trilhou para assumir o papel de língua internacional da atualidade (SIQUEIRA, 2008).

Hodiernamente, para Gimenez et al. (2015), as interações em inglês, da forma que acontecem, empregam recursos linguísticos e pragmáticos que tornam a referência a falantes nativos- aqueles que têm essa língua como língua materna- subalterna ao alcance satisfatório de seus propósitos comunicativos. Ou seja, fazem parte do fenômeno de uso da língua que extrapolam as convenções de emprego linguístico e certamente, reafirmam a natureza sociolinguística das interações no idioma. E sobre as diferentes realidades desse uso, vemos ainda nas palavras de Gimenez et al. (2015, p.598) “apesar de já fazer parte do senso comum a premissa de que o inglês é uma língua cada vez mais presente nas interações entre falantes de diferentes línguas maternas nas mais diversas situações comunicativas, há maneiras distintas de se representar essa realidade.” Uma confirmação da expansão de panoramas que são hegemônicos e por vezes opressores.

Nessa seara, cabe-nos discutir a essência da questão política na língua inglesa como se apresenta. Rajagopalan (2013 p. 149) testifica dizendo que “a moral da história não pode ser outra: a questão política está no âmago, na própria gênese da língua. Quer no seu sentido abstrato ou genérico, quer no seu sentido individualizante, o conceito de língua sempre esteve repleto de conotações políticas.” Em síntese, o autor nos mostra que uma língua carrega a conotação política em sua constituição e aplicação.

Da mesma forma, Makoni e Pennycook (2007, p. 2) preconizam que “as línguas não existem como entidades reais no mundo e nem emergem ou representam ambientes reais, elas são, ao contrário, invenções de movimentos sociais, culturais e políticos.” Destarte, aqui nos colocamos como reconhecedores do empreendimento ideológico e político da língua inglesa no território onde está presente.

2.1.1 Ideologia e a língua

A abordagem da ideologia toma parte neste estudo, pois remete ao conhecimento desse princípio, assim como as condições de existência em que está assentado. Segundo Bakhtin (2002, p. 36), “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência”. Nessa expressão fica explícito o poder que a língua tem na construção de um sistema de ideias, bem como na modificação de alguns deles. Da mesma forma, a língua tem a força de criação das representações e ideias capazes de revelar a compreensão que uma dada classe tem do mundo (SIQUEIRA, 2009).

Faraco (2003) expõe a seguinte definição de ideologia:

Algumas vezes, o adjetivo ideológico aparece como equivalente a axiológico. Aqui é importante lembrar que, para o Círculo [de Bakhtin], a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles, não existe enunciado não ideológico. E ideológico em dois sentidos: qualquer enunciado se dá na esfera de uma das ideologias (i.e., no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana) e expressa sempre uma posição avaliativa (i.e., não há enunciado neutro; a própria retórica da neutralidade é também uma posição axiológica). (FARACO, 2003, p. 47)

Por essa razão, atestamos que a linguagem tem um valor social e por consequência ideológico. Ela não pode ser vista como um instrumento neutro de comunicação, pois ao exercer essa funcionalidade ela veicula simultaneamente ideologias.

De maneira análoga às nossas ideias, Fiorin (1997), engrandece a discussão ao defender que, como não existem ideias fora dos quadros da linguagem, entendida no seu sentido mais amplo de instrumento de comunicação verbal ou não verbal, a visão de mundo não existe desvinculada da linguagem. A partir daí, temos o construto da sociedade que a usa, acrescentando o pensamento de que, quem tem acesso a uma determinada língua tem sua compreensão dada a partir de um contexto de sua produção histórica, social e em última instância, da produção dos seus discursos.

O fator ideológico ao qual nos atemos é como o de Fairclough (2001). Para ele, as ideologias são significações da realidade que têm sua materialização nas práticas discursivas e contribuem para a produção, reprodução ou transformação das relações de dominação entre as classes sociais. Assim também, estamos de acordo com Thompson (1987, p. 76), e sua concepção de que as forças ideológicas são “as maneiras das quais o significado (ou a significação) se serve com o objetivo de sustentar relações de dominação.” Em suma, essas concepções nos levam ao pensamento de imperialismo e colonização instituídos e intimamente ligados à língua no seu âmbito social.

2.1.2- Políticas Linguísticas

Em se tratando de um fenômeno essencialmente político, a língua viva⁷ ratifica a necessidade de estabelecimento e reconhecimento de políticas linguísticas onde ela se faz presente. Não é possível se distanciar da questão política envolvida na língua, inclusive asseguramos que a relação intrínseca entre a política e língua ao ser reconhecida, nos auxilia na meta de conduzir essa pesquisa objetivamente. Wright (2006, *apud*. RAJAGOPALAN, 2013), já alertou que a atividade de estudar linguagem precisa ser conduzida ao largo do reconhecimento de que ela se encontra visceralmente atrelada à sua atuação política no mundo.

Para falarmos em política linguística situados no cenário brasileiro nos remetemos ao tempo da sua relativa falta no passado. Pensando nas tomadas de decisão em âmbito nacional sobre os usos da língua, temos essa clara percepção. Mariani (2004) destaca a ação do decreto do Marquês de Pombal⁸ como sendo a primeira medida concreta da ordem de uma política linguística na história do nosso país. Nesse feito, no ano de 1757, após a expulsão dos jesuítas, Pombal determinou o uso “obrigatório” da língua portuguesa no Brasil (ELIA, 1979). Essa parte da história confirma o pensamento aqui defendido, de que a hegemonia política e social pode facilmente ser mantida através

⁷ Para Costa, (1996) A língua não é, como muitos acreditam, uma entidade imutável, homogênea, que paira por sobre os falantes. Pelo contrário, todas as línguas vivas mudam no decorrer do tempo e o processo em si nunca para. Ou seja, a mudança linguística é universal, contínua, gradual e dinâmica, embora apresente considerável regularidade.

⁸ Marquês de Pombal, nasceu em 13 de maio de 1699. Pertencia a uma família da pequena nobreza, desconhecida, e não relacionada à nobreza portuguesa. Durante um curto período de tempo, fez parte do exército e foi membro da Academia Real de História. Iniciou-se na vida pública somente a partir de 1738, quando foi nomeado para desempenhar as funções de delegado de negócios em Londres. (MACIEL ET. AL, 2006). Sobre sua vida na política e seus caminhos percorridos no Brasil consultar: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000300003>.

do domínio linguístico. Naquele momento, o que estava em jogo não era somente o “falar” português e sim uma forma de reforçar a situação de dominadores que os colonizadores exerciam a partir da associação de sua superioridade (CARBONI & MAESTRI, 2003). Impor a língua portuguesa no nosso território foi uma forma de demonstrar a questão política em sua forma de atuação mais clara. Carboni e Maestri (2003) ressaltam que

A proposta de um unitarismo linguístico nacional que, sem se manter numa total subserviência às normas e tendências linguísticas da ex-metrópole, permanece atrelado ao português culto praticado em Portugal, foi aceita por praticamente todos os intelectuais envolvidos na questão, constituindo a base da política linguística durante os primeiros tempos do Brasil independente. (CARBONI & MAESTRI, 2003, p. 32-33)

Assim, os autores nos permitem chegar ao entendimento de que o reconhecimento dessas propostas iniciais das políticas linguísticas na nossa nação se fez a partir de entraves expressivos. Com o passar do tempo, foi possível assumir, mesmo que de maneira superficial, a indissociabilidade política da língua (RAJAGOPALAN, 2007) através de ações de políticas linguísticas em vários campos como o econômico, social, educacional e estrangeiro.

No terreno da LE- inglês, as políticas linguísticas foram embasadas em grande parte, nos mesmos moldes dos referentes à língua portuguesa, devido ao seu caráter colonizador e por vezes capazes de ampliar a forma de pensar e agir discriminatório. O estabelecimento de uma forma cultural de “pensar” ligando o inglês ao que é “importado”, bem desenvolvido, levou a um pensamento coletivo de que o idioma era algo sempre benevolente garantindo seu controle imperialista geopolítico já instaurado na nação em que estava inserido. Essa é a característica da natureza política hegemônica que o idioma carrega. Assim, a falta de uma estrutura coerente ao modelo de uma política linguística focada nos interesses da nação pode ser altamente danosa no que diz respeito ao importante papel reservadamente assumido de uma língua.

No panorama cultural, a proposta de Schiffman (1996) é de que a política linguística está fortemente relacionada à cultura linguística. Ele chega a afirmar que

[...] a política linguística fundamenta-se, em última instância, na cultura linguística, ou seja, no conjunto de comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas populares de crenças, atitudes, estereótipos, formas de pensar sobre a linguagem e as circunstâncias histórico-religiosas associadas a uma língua específica[...] (SCHIFFMAN, 1996, p. 5).

Em outras palavras, o que é estabelecido como política linguística tem a força de intervir nas mudanças de comportamento de um povo, e até mesmo nas suas formas de pensar. Como diz Rajagopalan (2013, p. 159, grifo do autor), “as ações políticas são medidas **intervencionistas**.” Esse é um caminho que tem sido percorrido a passos relativamente ligeiros⁹, mas nos avanços em áreas como a linguística aplicada (LA) e a linguística aplicada crítica (LAC) já encontramos bons alicerces que indubitavelmente trazem perspectivas animadoras para um futuro próximo.

A própria história da LA demonstra todo o aparato necessário para o desempenho real das políticas que envolvem a língua. Pennycook (1990) deixa evidente que a essa área está envolvida com linguagem e educação, uma confluência de dois dos aspectos mais essencialmente políticos na vida. Ou seja, precisamos entender a força das percepções políticas sobre a linguagem. Esses princípios centrados no contexto aplicado nos oferecem a oportunidade de enxergar e refletir sobre onde as pessoas vivem e como agem, além de considerar a compreensão da forma que a vida pode tomar nos âmbitos sociocultural, político e histórico.

O projeto crítico da LA está voltado para a reflexão entre as áreas “teoria/prática” (RAJAGOPALAN, 2003). Aí está então o que o autor considera uma **nova linguística aplicada** que pode conduzir reflexões teóricas, motivadas pelo critério de sua aplicabilidade como o mais importante de todos (grifo nosso). Os trabalhos da LAC, desde o início, já nos trouxeram a consciência de que trabalhar com a língua, estudá-la, pesquisá-la ou até descrevê-la é necessariamente um agir politicamente envolvido na ética que dela emana. Também nos fizeram considerar o indivíduo- usuário dessa língua- como múltiplo, multifacetado, multidiscursivo, assim como, deixar de lado a obsessão pelos métodos, pela comprovação quantitativa e construir um projeto crítico (MENDES, 2004).

A ideia de que a língua é política e cultural já está estabelecida e dela fluem conceitos muito pertinentes para nosso trabalho. Como escreve Mendes (2004), parece absurda a ideia de dissociação entre língua e cultura, ou entre a língua e o modo como ela dá sentido a uma determinada realidade social. Assim também, Clyne (1994) explica

⁹ Segundo Silva (2011) considerem-se, por exemplo, as pesquisas atuais sobre políticas para LIBRAS, para línguas indígenas e de imigração, para o português como língua estrangeira etc. A relevância do tema também pode ser avaliada pela ampliação do número de publicações especializadas. Em 2012, a Gragoatá, periódico da Universidade Federal Fluminense (UFF), e a Revista Brasileira de Linguística Aplicada, da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB), publicaram números específicos sobre questões de Política Linguística.

a linguagem é a mais profunda manifestação da cultura, e o sistema de valores das pessoas, o qual inclui aqueles fornecidos pelo grupo do qual fazem parte, representa um papel fundamental no modo como usam não somente a sua língua materna, mas também como aprendem uma outra língua (CLYNE, 1994, *apud*, MENDES, 2004 p. 105).

Perante essas conceituações, assumimos a postura crítica dessa pesquisa e estruturamos o nosso espaço enquanto pesquisadores. É determinante articular nossos achados à essa assertiva de que a língua abrange a realidade cultural, seja do falante mais experiente ou daquele que dá os seus primeiros passos como aprendiz.

2.2- Uma apreciação sobre a cultura

Nessa pesquisa a cultura tem um lugar de destaque dado o reconhecimento da sua valia na vida em sociedade. Nessa seção pretendemos apresentar algumas concepções de cultura, para podermos embasar a linha de discussão que seguiremos. Cuidamos para olhar a conceituação de forma evolutiva no domínio do desenvolvimento das ciências sociais, aquela cujo objetivo é desencadear mudanças de cunho ético e político preocupada em defrontar as opressões. Dessa forma, escolher cultura como área de interesse aqui, significou abordá-la nos afastando do risco de traçar caminhos de estereótipos ou massificação que em vários momentos de conceituações pode se fazer presente, bem como, cuidando para não haver a banalização do termo. Portanto, propomos uma discussão sobre o que é cultura e o que ela representa por parte dos teóricos e pesquisadores modernos.

Sobre o vocábulo, Cuche (2002) considera que a invenção do conceito se deu após a evolução semântica da palavra cultura, que ocorreu na língua francesa no século XVIII, e só depois se difundiu, por empréstimo linguístico, às línguas alemã e inglesa. O autor complementa, explicando que o termo no seu sentido figurado começa a ser utilizado, com mais frequência, no século XVIII, inicialmente, seguido de um complemento, “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”, como se fosse necessário que a coisa cultivada estivesse explicitada.

Em seguida, ele passa a ser utilizado para designar a “formação”, a “educação” e posteriormente, num movimento inverso, deixa de ter o significado de “cultura” como ação -ação de instruir- e passa a “cultura” como estado [...] “estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que tem cultura [...]” (CUCHE, 2002).

Seguindo no tempo, para Mendes (2004) com a influência dos pensadores do Iluminismo, para os quais a oposição “natureza” e “cultura” era fundamental, ocorre que a palavra assume uma acepção mais ampla e passa a representar um caráter distintivo da espécie humana. Essa mesma autora afirma que “buscando resolver esse impasse é que as diferentes ciências buscaram elucidar/construir um conceito de cultura que fosse válido cientificamente” (MENDES, 2015, p. 205) ou seja, procurou-se conceituar a partir de diversas áreas do conhecimento, toda a complexidade do fenômeno. À vista disso, Godoy e Santos (2014) relatam essa trajetória da época, dizendo que “cultura” se inscreve plenamente na ideologia do iluminismo: a palavra é associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão que estão no centro do pensamento daquele período.

Diante disso, vemos a percepção do uso desse vocábulo tomar proporções relacionadas à diversidade humana e dos seus costumes. Sobre essa época, de acordo com Thompson (2009), o conceito de cultura que emerge no final do século XVIII e início do século XIX, e que foi principalmente articulado pelos filósofos e historiadores alemães pode ser descrito como a “concepção clássica”. Em suas palavras, [...] “cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna” (THOMPSON, 2009, p. 169, 170).

Ao percorrermos o itinerário histórico desse breve apanhado, percebemos a estrutura substancial de cultura se voltando para o homem e sua compreensão do “estar no mundo”. Para Godoy e Santos (2014) nas obras contemporâneas,

o sentido de cultura está associado a um sistema de significações em que, qualquer que seja a ação social, ela é informada, transmitida, apropriada, o que permite certa convergência entre os sentidos antropológico e sociológico da cultura e o sentido mais especializado de cultura como atividades artísticas e intelectuais; dessa forma, o caráter estético e o antropológico se conciliam (GODOY & SANTOS, 2014, p. 28).

O encontro desses sentidos, nos faz enxergar a pluralidade posta na dimensão cultural. Sobre esses aspectos, vale a pena ressaltar os trabalhos sobre cultura de Mead (1973) que teorizam um panorama bem próximo ao que acreditamos ser o mais adequado ao nosso estudo, não como resultado de julgo de valor desta ou daquela conceituação, mas sim porque se encontra vinculada à nossa ótica. Para essa autora, a conceituação seria de cultura com “C” maiúsculo e cultura com “c” minúsculo:

[...] cultura com “C” maiúsculo, representa todo o complexo de comportamento tradicional que vem sendo desenvolvido ao longo dos tempos, pela raça humana

e é apreendido sucessivamente, permitindo o repassar de conhecimentos de uma geração para outra. Já o termo cultura com “c” minúsculo, menos precisa, pode ser vista como formas de comportamento que são característicos de certa sociedade, certa área ou certo período de tempo, permitindo que um determinado grupo seja identificado por seus traços culturais. (MEAD, 1973 *apud* DAGIOS, 2010, p.29)

Sob esse prisma, a cultura com “C” é todo um complexo comportamental de tradições que são passadas de geração em geração ao longo dos tempos. Já cultura com “c” minúsculo é aquela que está associada ao comportamento, às crenças, relacionamentos, maneiras de interações de um povo. Temos então aí, a formação de indivíduos que são essencialmente em sua constituição, seres interculturais.

Aqui, o ponto de vista da cultura:

a) é um conceito histórico dado o seu valor alcançado no decorrer dos tempos, sendo passado de geração em geração e capaz de evoluir na vida dos indivíduos e no desenvolvimento das sociedades;

b) está na essência do ser humano visto que, impacta a vida das pessoas no aspecto interior atuando na constituição das subjetividades e identidades individuais e coletivas;

c) é capaz de direcionar nossas condutas e práticas como seres humanos inseridos em uma realidade social e dinâmica que a envolve;

d) é plural e constituído por diferentes aspectos que se entrelaçam e entrecruzam num arranjo complexo aos quais os indivíduos estão sujeitos.

Dentro dessa perspectiva, como dito anteriormente, assumimos que por estar envolvido por diversas culturas e por se relacionar com muitas delas, o ser humano se integra de modo intercultural. Há o destaque neste trabalho, para a aprendizagem intercultural dos discentes da LI já que, entre outros motivos, por se encontrarem imersos em um mundo e em uma sociedade globalizados, esses aprendizes são resultado de um processo cultural inevitavelmente plural.

Nas palavras de Fabrício (2006), na modernidade recente, está em operação um campo de forças plurais que entrelaça uma série de novos significados no que diz respeito aos fenômenos sociais. Essa percepção cultural não pode estar fora do campo da aprendizagem já que as práticas de ensino, principalmente da LE, não ocorrem em um

espaço imparcial desprovido de marcas sociais ou culturais e sim, inserido em uma trama de significado sociocultural e historicamente situado. Por essa razão, fica impraticável separar o que acontece na sala de aula do que se passa no mundo naturalmente.

Nesse sentido, não podemos pensar em uma dissociação entre a(s) cultura(s) e o aprendizado no ambiente de ensino. Ao fazer parte do processo de ensino-aprendizagem da LE, concordamos com Mendes (2015) quando ela diz que “mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda” (MENDES, 2015, p. 219).

Assim estamos em harmonia com as ideias de Brun (2004), quando ela diz que ao entrar em contato com a nova língua, o aprendiz é, de certo modo, obrigado a se renovar tanto linguística, quanto culturalmente. É a partir dessas constatações, que chegamos às propostas de ensino intercultural.

2.3- O ensino de língua inglesa de forma intercultural

Diante do panorama aqui descrito e exposto, fica evidente a questão cultural que envolve a língua inglesa dado o seu estabelecimento como língua reconhecida e falada mundialmente. À vista disso, é imprescindível considerar a forma como essa língua é ensinada e como esse processo implica o elemento cultural que o envolve.

A sala de aula em si já é um contexto repleto de possibilidades culturais, quando falamos de sala de aula de língua inglesa essas possibilidades se concretizam e formam o que chamamos de uma “teia cultural”. Essa teia não se assemelha à armadilha feita pelas aranhas no curso das suas vidas para capturar suas presas. E sim ao sentido figurado da palavra se referindo a uma estrutura complexa, organizada, capaz de envolver as pessoas presentes no processo de aprendizagem permitindo que elas entrem em uma dimensão maior da língua aprendida e ao ocorrer simbolicamente a mistura de culturas todos se deparem com a realidade intercultural.

No que diz respeito à interculturalidade, sabe-se que a percepção intercultural evidencia diferentes e importantes aspectos das dimensões sócio-histórica, cultural, política e econômica de um grupo, do mesmo modo que os contatos entre diferentes culturas em situação de assimetria podem promover. Falar em intercultural, para Fleuri

(2004) significa falar de movimentos sociais que visam a convivência democrática entre diferentes grupos e culturas, em diversos âmbitos como nacional e internacional, na busca de referenciais epistemológicos pertinentes em diferentes contextos.

Pode-se ir além, o trabalho intercultural é aquele que busca contribuir com o enfrentamento das atitudes de amedrontamento e por vezes de intolerância ou indiferença frente ao desconhecido. Fleuri (2004) ainda afirma que essa posição de entendimento intercultural é capaz de construir atitudes positivas em relação à pluralidade social e cultural. Ele explicita que "trata-se na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos" (FLEURI, 2004, p. 17). Assim, também, definimos como intercultural aquilo que promove o diálogo entre as culturas e que possibilita o reunir de forma conciliadora o que é tratado como diferente ou afastado de alguma forma. Uma postura intercultural é aquela que percebe o plural e possibilita a reflexão crítica em relação a ele.

As discussões e ideias a respeito dessa interculturalidade nos permitem compreender a valorização do quesito cultural nas ações pedagógicas que concebem o processo de aprendizagem de uma LE. A esse respeito, citamos a pedagogia de línguas que para Mendes (2004) é aquela que exige uma mudança na forma de pensar e se conceber o ensino- aprendizagem de línguas e de todos os elementos envolvidos nesse processo. Ela revela que nesse domínio, precisamos de:

mudanças que vão desde o planejamento dos cursos, procedimentos metodológicos, avaliação e produção de materiais didáticos, num sentido mais restrito, até a adoção de novas políticas educacionais por parte das instituições escolares, num sentido mais amplo. Por esse motivo, não raro enfrentamos resistência, e até urna certa desconfiança, por parte dessas instituições, as quais, na maioria das vezes, embora os planejamentos e planos estratégicos digam o contrário e busquem sensibilizar e humanizar o ensino, insistem nos modelos de ensino pautados nas pedagogias tradicionais, centradas nos conteúdos programáticos e no seu cumprimento. (MENDES, 2004, p. 93)

Em nossa acepção, enxergamos essa pedagogia como aquela que nos leva a uma pausa reflexiva a respeito do nosso comportamento e também do pensamento sobre a sala de aula de LE em tempos diversos. Em síntese, descrevemos como a pedagogia que abre um espaço de conversa entre antigas e novas ideias que compõem esse ambiente e esse processo.

As diversas concepções de educação intercultural¹⁰ (CANDAU, 2016) estão ancoradas nas premissas da oportunidade de realmente educar, confrontar pontos de vista, instigar o senso de cidadania nos alunos a partir das aulas de inglês. Todavia, segundo Siqueira (2009), as aulas de inglês nos dias de hoje se encontram por vezes, esvaziadas de criatividade, subjetividade e senso crítico, ou seja, estão fora da esfera da pedagogia crítica da linguagem em que “o professor deve estar atento aos diferentes contextos de uso da língua, os quais extrapolam o conhecimento restrito de aspectos formais, assim como deve incentivar o aluno a percebê-los conscientemente.” (MENDES, 2004).

Há destaque para a forma de atuação dos professores e educadores que através desse ensino ultrapassam a questão dos métodos de maior eficácia para desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar a língua aprendida, e alcança a não submissão do aluno a práticas sociais hegemônicas e modelos de sociedades autoritários. Para Fortes e Zilles (2009), é preciso ensinar

a crítica responsável a qualquer forma de colonialismo, imperialismo ou dominação. A formação do aluno não é completa – e nem mesmo satisfatória – se não o levar a pensar criticamente e a agir, com autonomia, de acordo com sua consciência, em busca de uma sociedade mais humana e justa (FORTES & ZILLES, 2009, p. 233).

Isso quer dizer que o ensino intercultural permite concretizar a função social da escola como formadora de cidadãos e cidadãs que compreendem a função e a importância da sua existência. As palavras de Lima (2019), anunciam que hoje, os professores de línguas estrangeiras estão se unindo aos seus colegas de outras áreas na construção de práticas pedagógicas críticas e reflexivas. A partir disso, enxergamos a marcha para as práticas interculturais inclusivas e engajadas nesse campo.

Essa movimentação em relação à práxis intercultural nos revela ainda por cima, a possibilidade de pôr em prática, uma pedagogia de tolerância, não no sentido de tolerar algo/alguém sem compreendê-lo. Mas aquela que combate o pensamento colonizador na

¹⁰ Para Candau (2016), o desenvolvimento de uma educação intercultural se dá a partir “olhar” do educador(a) para o seu próprio trabalho e sua forma de lidar com as questões de diferenças culturais, bem como para suas limitações e preconceitos com o intuito de uma mudança de postura. A autora acrescenta esclarecendo que entre os elementos potencializadores dessa educação estão as ações que envolvem o conhecimento do mundo cultural dos alunos; a percepção de que os alunos, ao frequentarem a escola, trazem experiências que são significativas e importantes; a atenção aos relatos de histórias de vida; a observância da cultura escolar, buscando elementos que possam quebrar a homogeneidade; a reflexão sobre os conhecimentos que se pretende construir e problematização das formas de construção desses conhecimentos na escola; o ouvir e prestar a atenção aos diferentes atores presentes na escola, através da aproximação e do sentir o outro; a descoberta no corpo docente de quem são as pessoas mais sensíveis ao tema e o estabelecimento de parcerias (CANDAU, 2016).

sala de aula que enfatizava as posturas rígidas e de padrões pré-estabelecidos que em tempos passados, focavam no *native-like* (MOTA, 2004).

Sobre o falante nativo, vamos aqui nos cobrir dos conceitos de Rajagopalan (1997) e sua assertiva de que a figura do nativo é uma espécie de fantasmagoria que existe somente no mundo dos sonhos do linguista teórico. Essa ideia, certamente provocadora, quer dizer que na realidade prática, o que encontramos é uma procura por um inglês originário de visão separatista, preconceituosa que coloca no pedestal da linguagem aquele que fala de maneira “pura” essa língua. Devemos sempre nos atentar para essa questão de “pureza” posto que, para nós já desapareceu essa noção de falante nativo como superior ou como aquele que deve ser seguido como padrão de fala já que ele nasceu no país onde a língua inglesa é a língua materna. Quando isso acontecia, o que se costumava ver era o aprendiz perseguindo o alvo não apenas de aprender o idioma, mas para obter o status do falante, tão admirado e desejado.

No fazer pedagógico, comportamentos como esses muitas vezes podem reforçar estereótipos negativos no imaginário dos alunos. Contudo, percorrendo os caminhos atuais da aprendizagem intercultural de LI compreendemos que trabalhar uma abordagem assimilacionista (MOTA, 2004), a partir da imposição de precisão e exatidão nos modos de falar, contribuiu e ainda contribui para a formação de uma sociedade menos solidária e que caracteriza muito fortemente a exclusão social e o posicionamento imperialista da língua inglesa.

Não podemos esquecer que até pouco tempo não existiam diretrizes claras a respeito do que e para que estudar a língua inglesa como língua estrangeira no Brasil. Todavia, nos tempos atuais, algumas ações já vêm sendo alcançadas e muito desse alcance é atribuído às objetivações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é utilizada como orientação acerca do ensino e aprendizagem do idioma no nosso país. Para o ensino médio, a fase da educação na qual focalizamos o nosso trabalho, o documento busca organizar os objetivos dentro de uma área mais ampla chamada de área de linguagens, definindo competências específicas e habilidades a serem praticadas e constituídas nesse período escolar como:

As aprendizagens em inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações relacionadas ao seu desenvolvimento cognitivo, linguístico,

cultural e social. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento (BNCC, 2017, p. 477, grifo nosso).

O ensino de língua inglesa a partir de um entendimento desse idioma como dito anteriormente, como ILI ou ILF, reforça a necessidade de ampliação da consciência, mediante as situações de práticas que permitam (re)construir sentidos para a relação língua/cultura nesse contexto (GIMENEZ et al., 2015).

Aqui nos servimos do que Kramsch (1993) chama de esfera de interculturalidade e toda sua construção acerca desse assunto. Ao lançar uma luz sobre a questão, ela afirma que a cultura é parte irrevogável da vida humana e de forma direta interfere no ensino-aprendizagem. Baseado nesse pensamento, é quase impossível separar as relações culturais da sala de aula e do que acontece diariamente nela, pois a cultura está sempre ligada a valores morais, noções de bom e ruim, beleza e feiura (KRAMSCH, 1993).

Descrevemos, a seguir, os três métodos de abordagem cultural ao se ensinar e aprender que se diferenciam de acordo com os objetivos que se desejam atingir, como fala Kramsch (1993).

Ela destaca que o primeiro método tem relação com a *cultura como informação*, se referindo mais especificamente à informação estatística – estruturas institucionais e fatos da civilização; informação erudita – os clássicos da literatura e artes; informações leigas – comidas, feiras, folclore, a vida do dia a dia. Nessa abordagem, segundo a autora, tendemos a focar nos fatos, ao invés de, nos significados e esse tipo de abordagem “não tem permitido aos estudantes o entendimento de atitudes estrangeiras, valores e suas mentalidades os têm deixado cegos para a própria identidade social e cultural, assumindo implicitamente um consenso entre o mundo deles e o mundo do outro” (KRAMSCH, 1993, p.24).

A *cultura como uma estrutura interpretativa* é o segundo método discutido por ela. Nele temos uma conceituação que vem da psicologia transcultural ou da antropologia cultural que, de acordo com a autora, usa categorias universais de comportamento humano e procedimentos de inferência para se ter noção da realidade estrangeira. O que ocorre é que ao ensinar, os professores acabam dando um determinado caminho para se interpretar um fenômeno da cultura do outro aos seus estudantes. Esse caminho pode levar

os estudantes a se tornarem receptores passivos do que estão “consumindo” em sala de aula. Assim, eles acabam por interpretar os aspectos culturais de acordo com a sua própria perspectiva social e pessoal, contudo não são instigados diretamente a entender os conflitos e contradições que surgem quando em face do ‘outro’.

Por fim, o terceiro método é o que aborda *a relação entre linguagem e cultura*, o método que nos moverá ao ensino de línguas de forma intercultural. Para Kramsch (1993):

Se é chamada de (francês) *civilization*, (alemão) *Landeskunde*, ou (inglês) *culture*, a cultura é geralmente vista como mera informação convencionalizada pela linguagem, não como a linguagem por si só; a consciência cultural se torna um objetivo educacional por si só e o cerne do ensino de línguas. A consciência cultural deve ser vista tanto como a possibilidade de proficiência linguística como um resultado da reflexão acerca da proficiência linguística (KRAMSCH, 1993, p. 8)

Esta relação na forma de ensinar, implica aos estudantes a reflexão acerca dos seus próprios significados e dos falantes da língua que estão aprendendo, entrando em cena ainda a intersubjetividade e questão da identidade¹¹. Para essa autora, “é através do diálogo com os outros, nativos e não nativos, que os estudantes descobrem caminhos para se falar e pensar que eles compartilham com os outros e que são únicos para eles mesmos” (KRAMSCH, 1993, p. 27). Dessa maneira, trata-se de uma forma de ensinar que considera as interações entre as culturas postas e propostas em sala de aula e que permite que os participantes, tanto professores quanto alunos, nos mais variados contextos, sejam empoderados nas suas práticas e nas suas ações para além dos muros da escola.

Portanto, dizemos que a sala de aula de língua inglesa é parte da formação da consciência crítica cultural e cidadã de um aprendiz. Isso significa que, ao frequentar a sala de aula o aluno é capaz de desenvolver o potencial comunicativo humanizador do

¹¹ Para Mendes (2004), a definição de identidade é muito complexa tem “duas faces do contemporâneo”. Na opinião da autora, a necessidade de falar sobre identidade e processos identitários ultrapassou as fronteiras do texto acadêmico e passou a ser uma questão política. Discutir 'identidade' e também, de certa forma, a sua contraparte, a 'diferença', tem sido uma tentativa de reposicionar o homem, trazê-lo de volta à sua casa ou devolver- lhe o lugar que lhe foi tirado, ou, pelo menos, redimensionado pelas desestabilizações empreendidas no mundo, nas relações sociais e em diferentes instâncias da vida contemporânea. Em seus escritos ela salienta que a identidade cultural de um indivíduo, embora seja um construto complexo, formado sob a influência de aspectos diversos, está sempre vinculada às culturas nacionais, a uma identidade 'nacional'. Segundo Hall (2001 *apud*. MENDES, 2004), embora essa identidade não seja determinada por nossos genes, nós a adotamos como se fosse parte indissociável da nossa natureza essencial, como se tivéssemos nascido com ela. Mas a ideia de uma 'cultura nacional', assim como a identidade cultural que advém dessa fonte, são construções simbólicas, formadas e transformadas no interior das relações sociais.

uso da linguagem (MATOS, 2004). A partir do contato com diferentes culturas o aluno se torna preparado para interagir criticamente através da percepção e compreensão do outro que lhe é apresentado pelo contato com a nova língua.

2.4- Práticas interculturais e a pedagogia crítica

Partimos do ponto de vista de que a interculturalidade na educação se faz cada vez mais necessária. A partir desse entendimento, sublinhamos a capacidade de compreensão de questões culturais e sociais- desde experiências, até vivências e ações- vinculadas ao que se aprende que não podem ser negligenciadas. Sob essa perspectiva, reconhecemos o conceito de Rosa (2017) de interculturalidade na educação como referência para nosso trabalho:

“[...]um movimento de reforma educativa, como também, um processo contínuo que aciona a relação dialógica e crítica entre as pessoas (docentes, discentes, pais de família, etc.) e os grupos diversos, movendo-os para encontros/interações (intensos e tensos) dentro dos mais variados contextos e dimensões das práticas educativas[...]” (ROSA, 2017, p. 72).

Para Siqueira e Camargo (2004) aprender culturalmente é a verdadeira revolução no ensino de LE. Essa revolução trouxe-nos a oportunidade de considerar o que é uma língua enquanto objeto de estudo e o que está envolvido em ensiná-la e aprendê-la. Os autores reforçam:

Dominar estruturas gramaticais isoladas já não é mais o objetivo daqueles que aprendem. A comunicação como expressão criativa, o estudo da cultura dos povos falantes da língua-alvo (e o impacto que esta exerce sobre a cultura daqueles que aprendem) passaram a ser objetivos pedagógicos da maior importância (SIQUEIRA & CAMARGO, 2004, p. 268).

De acordo com a perspectiva que vimos abordando nesse capítulo, e como destacamos anteriormente, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua é composto entre outras demandas, pela postura pedagógica daquele que ensina. Em particular, é composto pela forma como ele aplica, expõe e engaja os fatos culturais no seu modo de agir. De maneira geral, o que chamamos de postura pedagógica intercultural é a postura formada a partir do processo cultural. Em outras palavras, da criação do elo entre culturas feito pelo educador, assim também, como pelas escolhas cuidadosas de materiais didáticos, pelo planejamento e estruturação das aulas, pela elaboração de avaliação e monitoramento do aprendizado e propostas de diálogos entre o que se ensina, o que se aprende e a realidade em que se vive.

Ao assumir essa postura, o educador passa a se valer das práticas interculturais e do potencial de transformação sociocultural que elas são capazes de oferecer. Em consonância com Candau (2016), acreditamos que essas práticas são propostas educativas coletivas e plurais, capazes de oferecer contribuições especialmente relevantes para o contexto escolar. Nesse sentido, definimos aqui como práticas interculturais aquelas que:

- a) Propõem a construção do conhecimento pautadas no entendimento, na investigação e análise dos quesitos culturais da língua alvo, oportunizando a percepção entre os referenciais, os entendimentos e outros aspectos conhecidos ou não, por quem aprende.
- b) Integram conteúdos de forma efetiva, ou seja, práticas que estimulam a inserção de conteúdos e materiais didáticos que empregam contextos pautados na diversidade cultural e utilizam verdadeiramente sua capacidade de fomento à pluralidade.
- c) Empoderam culturalmente o aluno e a comunidade escolar, através promoção de diálogos nos encontros/interações (que podem ser tensos e intensos ao identificar as relações e conflitos de poder da sociedade), do incentivo ao reconhecimento das variedades culturais e valorização de cada uma das culturas que abarcam o ambiente escolar.
- d) Combatem os padrões opressores de ensino, no sentido de mudar os padrões muitas vezes repetidos através de um modo de ensino que subalterniza culturas e sujeitos em detrimentos de outros.

Isso significa que, o princípio das práticas interculturais destaca que o aprendizado não deve ser um caminho de uma única via, e sim um processo “entre” as culturas e que consegue atravessar limites históricos, sociais e individuais.

Muitas pesquisas contribuem para essa constatação, como enfatiza Mendes (2004):

Esse tipo de cuidado e orientação, fundamental para o processo de ensino/aprendizagem intercultural, impede-nos de incorrer no erro clássico de tratar o processo de ensinar e aprender como uma fórmula única e imutável, a qual se presta às mais diferentes situações; e, conseqüentemente, a língua como entidade abstrata e atemporal, que só pode ser analisada e compreendida de um só ponto de vista: o seu próprio. (MENDES, 2004, p. 115)

A importância dessa prática está na pluralidade existente no processo e na experimentação e confronto dos conteúdos culturais relativos ao aprendizado. Mas

como isso funciona no fazer pedagógico? Uma verdadeira prática intercultural se aplica em atividades que envolvem o que está além das quatro habilidades como escrever, ouvir, falar e ler. As atividades, por exemplo, são embasadas em textos autênticos e não-autênticos tendo o objetivo de levar o aluno a refletir sobre a sua realidade e a realidade do próximo. Atividades que envolvam o conhecimento sobre esportes, como o futebol por exemplo, esporte tão conhecido culturalmente no Brasil e sua comparação com outro esporte como o *rugby* na Austrália são eficientes para esse reconhecimento cultural de cada país. Outro bom exemplo, são atividades com textos poéticos- com o nivelamento adequado para cada turma- e suas traduções e interpretações literárias que fomentam as discussões críticas e formadoras de opinião a partir do desempenho das atividades de ler e falar.

Partindo dessas considerações, Tosta (2004) diz que há várias formas de aplicar a poesia na aula de língua estrangeira de uma maneira divertida, dinâmica, interessante e atraente, onde também sirva como um instrumento efetivo para desenvolvimento de consciência crítica. Estes exercícios com os textos poéticos de acordo com o autor, são capazes de “extrair reações significativas dos alunos, ajudando-os a relacionar o poema com as suas experiências, ampliando as discussões sobre o tema.” Nesse ponto, concordamos que quando os alunos interagem com o texto, instauram o conhecer crítico e (re)pensam sua construção de entendimento de mundo.

Lima (2009) complementa ao citar que a partir de um texto é possível descortinar o mundo que se abre na sua leitura, ou seja, pode-se ler o que está por detrás das palavras. O autor defende que o estudo de um texto em língua estrangeira “faz girar todas as dimensões desse ensino: lexical, gramatical, semântica, estética, política, cultural etc.” (LIMA, 2009, p. 51).

Compreendemos a partir dessas exemplificações que independentemente de uma atividade ser voltada para uma das quatro habilidades- como no caso, a leitura- o componente cultural pode e deve ser explorado. É a partir dele que o aluno será posto à integração, ao diálogo ou ao encontro com o diferente, em outras palavras, será estimulado a aprender culturalmente e a despertar o seu pensamento crítico.

De modo adicional, temos que citar aqui os desafios enfrentados pelos docentes no seu caminhar pedagógico. Já dissemos anteriormente que há uma falta de investimento em políticas linguísticas e uma desvalorização do cenário educacional como um todo e,

muitas vezes, de maneira ainda mais latente, um descaso com as áreas de línguas estrangeiras.

Na concepção de Hadley (2000), vários motivos acabam levando o professor de língua inglesa a negligenciar o componente cultural nas suas aulas. Ela complementa destacando a ausência de tempo para abordar outros aspectos linguísticos, o receio em ensinar cultura, por acharem que não conhecem muito sobre o assunto, e por último, os docentes evitam o aspecto cultural por achar que isso envolve atitudes, posturas e opiniões dos estudantes. Esses motivos demonstram o despreparo dos professores que muitas vezes tiveram sua formação marcada por uma sistemática pautada nos aspectos puramente linguísticos do ensino, como a ênfase na performance da cópia do falante nativo ou aspectos que reforçam o colonialismo que estimula preconceitos e estereótipos e desvalorização do aprendiz.

Rosa (2017) salienta que, falar de formação docente pelo viés da interculturalidade é, também, falar de uma conjuntura de transformações culturais, sociais, políticas, ideológicas e tecnológicas que clamam outros olhares para os projetos pedagógicos e seus currículos. Assim dizendo, uma formação comprometida com o diálogo, com um mundo mais equitativo e voltada para a emancipação de quem aprende.

Com essa compreensão, presumimos que o desenvolvimento da chamada revolução no ensino de línguas temos uma luz no “meio” do túnel, considerando que estamos caminhando para as mudanças, para os tempos de valorização social e cultural através da luta pedagógica inclusiva. A luta que promove a conscientização da diversidade cultural no mundo, permitindo que os aprendizes desenvolvam a tolerância e atitudes positivas em relação a outras culturas. Cabe salientar, que esse é o terreno da pedagogia crítica e grande já é a sua contribuição para a educação linguística cultural no mundo.

Optamos por falar na pedagogia crítica respaldada na atitude e na postura do professor ao aplicar seu modo de ensino de língua inglesa. É o que Siqueira (2009) afirma:

defendo que apenas uma pedagogia de língua estrangeira que suporte e privilegie a diferença, a inquietação, o diálogo, a esperança, o empoderamento e a ação, que conceba o professor como um intelectual transformador, um agente político e cultural, capaz de conduzir seus alunos ao desenvolvimento de uma consciência crítica e, em última instância, de formar cidadãos interculturais críticos (GUILHERME, 2002), tem condições de resgatar a educação de língua e cultura estrangeiras do tecnicismo e da dimensão

despolitizada em que se encontra atualmente, recolocando e priorizando a natureza sociopolítica da educação como um todo (SIQUEIRA, 2009 p. 92)

É assim que enxergamos uma pedagogia que seja capaz de contribuir decisivamente para a formação contínua numa perspectiva crítica, independentemente da classe social de quem aprende. Como parte integrante formadora desse trabalho, nos enlaçamos com a teoria da pedagogia crítica de Paulo Freire que está pautada na capacitação dos estudantes e professores a desenvolverem uma compreensão crítica consciente de sua relação com o mundo e com o que aprendem e ensinam e vice-versa em todo o processo. A partir disso, Freire (1979) alerta que há um momento de tomada de consciência no processo de fazer e refazer o mundo, tanto dos educadores quanto dos educandos, porém

esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. (FREIRE, 1979, p. 15)

Essa tomada de consciência é fator primordial que permite à pedagogia crítica o seu sucesso. A partir desse cenário, o aprendizado de forma emancipada, que empodera os aprendizes e que reforça o valor educativo (JORGE, 2009), na dimensão da língua inglesa, é a forma determinada de superação do imperialismo linguístico.

3- O papel do professor na formação crítica

Quando eu preciso dizer palavras que fazem mais do que simplesmente refletir ou se dirigir à realidade dominante, eu falo o vernáculo negro. Lá, nesse lugar, nós fazemos o inglês fazer o que nós queremos que ele faça. Nós tomamos a língua do opressor e a viramos contra ela mesma. Nós fazemos das nossas palavras uma fala contra hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem (HOOKS, 2008, p. 863).

Os pilares da educação de Freire (1996) que firmam nosso trabalho estão legitimados a partir do pensamento crítico no qual a prática educativa está inserida. Para o autor, ensinar não é transferir conhecimentos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Partindo dessa consideração, destacamos a oportunidade que os professores têm de formar para além do acadêmico, formar criticamente aqueles que cruzam seus caminhos pedagógicos do

processo de aprendizagem. Aqui nesse trabalho especialmente, nos cercamos da dimensão dos profissionais que ensinam a LI.

As ideias de Freire (1996) reforçam o sentido real do que é formar criticamente na sala de aula. Para ele, quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996). A essa experiência total, associamos o conhecimento na sua forma mais eficiente em que os educandos se transformam em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber adquirido, andando em conjunto com um educador, igualmente sujeito no percurso. Assim, um processo capaz de deflagrar (FREIRE, 1996) no aprendiz a curiosidade crescente inerente ao caráter formador desse encadeamento.

Os primeiros passos para essa jornada de formar criticamente no processo de ensino-aprendizagem são iniciados na formação do professor. É o que nos deixa claro Miller (2013), ao dizer que há no século XXI, a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, assim como de formar um professor crítico-reflexivo e ético, bem como investigar sua formação. Desse modo, vemos a reafirmação do que Freire (1996) enuncia sobre saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção ou sua construção. Rosa (2017) adiciona o ponto de vista da formação intercultural, ela argumenta que há uma falta de atenção, por parte das universidades brasileiras onde os professores são formados, para essa questão. Segundo suas palavras, muitas instituições não privilegiam esta formação e

Essa situação merece nossa atenção, visto a emergência de um contexto educacional que se quer plural, equitativo, heterogêneo, questionador dos aspectos monoculturais, hegemônicos, homogeneizadores e unilaterais do currículo (ROSA, 2017, p. 77).

Ou seja, saberes indispensáveis, que levarão o formando ao pensamento crítico, tão importante desde o princípio de sua construção de conhecimento. Portanto, o início do processo de formação desse professor já precisa ser embasado na busca de um futuro profissional que se reconhece como mediador da informação, capaz de (re)criar, interagir e estabelecer relações dialógicas entre o que ensina e para quem ensina.

Mais que teoria, a atividade de docência exige uma reflexão sobre a prática. A natureza dessa atividade é inerentemente influenciada pelo contexto interacional, além do contexto de espaço e tempo em que acontece. Ao refletir a sua prática o educador percebe

que sua atividade deve ser planejada e organizada de forma que o aluno seja o foco da dedicação do que ele produz, não só no aspecto cognitivo, mas que também contribua para a efetivação de laços entre colegas, o ambiente e os conteúdos escolares.

Rojo (2006) discute que é preciso trazer para a formação de professores, através das vertentes do olhar sociocultural e sócio-histórico, a “leveza do pensamento” - do pensar criticamente, tão necessária para quem trabalha com corpos e mente e formação. Por fim, deve-se refletir também, sobre os resultados que são obtidos desse processo de educação criticamente situado.

3.1- Por que formação crítica?

Para Freire (1967, p. 105) a consciência crítica é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. Esse tipo de consciência, portanto, fará o homem autenticamente lúcido daquilo que o cerca. Não que esse homem ainda estivesse vazio de consciência, mas sim constituído de uma consciência que Freire (1967) contrapõe chamando de “consciência ingênua em que se crê superior aos fatos, dominando-os de fora, e por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada” (PINTO, 1961 *apud* FREIRE, 1967, p. 95).

Morin (2001) vai além e complementa explicando sua proposta de desenvolvimento da “Identidade e Consciência Terrena” através do desdobramento de quatro consciências interligadas: a consciência antropológica, a consciência ecológica, a consciência cívica terrena e a consciência espiritual da condição humana. Isso significa a construção de um caminho de oportunidades para estar presente integralmente ao momento em que se vive. Nessa perspectiva, acreditamos numa formação crítica que permite o verdadeiro despertar crítico nos domínios social, econômico e histórico resultante da capacitação a partir da apreensão da causalidade autêntica (FREIRE, 1967).

A discussão de Morin (2001) é sobre o que realmente se experimenta na formação crítica de maneira integral, para ele

Aprender a estar aqui significa: aprender a viver, a dividir, a comunicar, a comungar; é o que se aprende somente nas – e por meio de- culturas singulares. Precisamos doravante aprender a ser, viver, dividir e comunicar como humanos do planeta Terra, não mais somente pertencer a uma cultura, mas também ser terrenos. Devemo-nos dedicar não só a dominar, mas a condicionar, melhorar, compreender (MORIN, 2001, p. 76).

A proposta aqui descrita é exatamente essa, voltada para a aplicação real do sentido do que é instruir, ampliando o conhecimento integrado à realidade plural e à indispensável organização reflexiva do pensamento do aprendiz.

Um outro aspecto, é sobre pôr em prática o aprendizado de forma global, aquele que vai desde a alfabetização até a forma de se relacionar com o mundo que agora se faz objeto de estudo e de conhecimento. Essa formação leva às discussões em termos evidentemente simples, mas criticamente objetivos, as relações entre os homens que não podem ser de dominação nem de transformação, como as anteriores, mas de sujeitos (FREIRE, 1967). Dessa maneira, chegamos à formação atravessada pelo Pensamento Decolonial.¹²

Conforme Ribeiro e Melo (2019) dentro deste movimento decolonial e de formação crítica, se reconhecem os grupos populares como aqueles capazes de desempenhar a transformação do mundo, justamente por sua posição de oprimidos, daqueles que sentem a ferida colonial diariamente. Observamos então, o princípio fundamental da existência consciente dialógica e que respeita os sujeitos que aprendem e constroem os seus aprendizados e o objeto constituinte desse processo. Ainda para os autores, “assim como o processo de desumanização está ligado à colonização, a existência e humanização encontram espaço no processo de descolonização a ser empenhado por estes grupos e coletivos” (RIBEIRO & MELO, 2019, p. 43). Esse pensamento, busca a atuação que excede o que é teórico e pressupõe uma filosofia de ação daqueles educadores que compreendem a criticidade do processo formador.

3.2- Princípios Freireanos e a pedagogia libertadora

Existem diversos estudos e conceituações que discutem os princípios de educação de Paulo Freire. Seu modo de defender a educação como forma de superar a opressão é, sem dúvida, um ponto fundante desta pesquisa. Ao longo de sua caminhada composta por implicações sociais e políticas a esfera pedagógica moveu esse autor para

¹² Para Ribeiro e Melo (2019) o Pensamento Decolonial Latino-Americano, como teoria construída a partir das bordas da teoria crítica e partindo das contribuições dos grupos subalternizados, permite que compreendamos o conhecimento em suas relações com a colonialidade e o eurocentrismo, o que reflete nas práticas educativas, pois a forma como se concebe o conhecimento e sua construção orienta tais práticas e se relaciona com o fim mesmo da educação. Uma educação cuja finalidade é democratizar as relações sociais e formar cidadãos críticos não se adequa a uma concepção de conhecimento presente na educação bancária, como explicitado por Paulo Freire em suas diversas obras.

as referências do que se conhece hoje como educação libertadora. O objetivo aqui não é propriamente efetuar uma descrição minuciosa dos seus postulados de ensino, senão evidenciar a relevância social e emancipadora de tais princípios. O pensar crítico e libertador dos seus ideais em vários momentos são reafirmados, de acordo com Feitosa e Gadotti (1999) eles servem

como inspiração para educadores do mundo inteiro que acreditam que é possível unir as pessoas numa sociedade com equidade e justiça. Isso faz com que Freire seja hoje um dos educadores mais lidos do mundo. Nas últimas décadas, temos presenciado a evolução e recriação de suas teses epistemológicas que apontam para a construção de novos paradigmas educacionais e constante recriação da práxis pedagógica (FEITOSA & GADOTTI, 1999, p. 19).

Com essa afirmação os autores proclamam o que já se conhece como legado assim como, os motivos de Freire ser um marco na história da educação mundial, realidade que ocasiona a criação de novos paradigmas e constante (re)estabelecimento da práxis libertadora, como proposto em nosso trabalho.

Diante disso, reforça-se a ideia de que seu pensar a educação é voltado para uma maneira de expressar o respeito pelo educando, na conquista da sua autonomia e da correlação entre ética e metodologia. De maneira igual, uma educação para a responsabilidade social, para o conhecimento político e tomada de decisão, que se resume a um saber democrático e chega a ser uma conquista coletiva, capaz de derrubar circunstâncias históricas de segregação a partir da consciência dos fatos.

Ponderamos a prática libertadora freireana como aquela que ajuda a acelerar as transformações na medida em que descortina as opressões alicerçando e tornando possível a interferência naquilo que se torna conhecido. Nesses moldes, o próprio Freire (1967) esclarece que não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio, a questão das relações sociais é inerente à educação.

De forma análoga, Celani (2000) afirma que os acontecimentos na sala de aula estão intimamente ligados a forças sociais e políticas. Portanto, essa sociedade ao fazer parte da realidade escolar precisa ter a oportunidade de tomar consciência desse fato, de forma que a concepção essencialmente democrática da educação seja necessariamente parte do processo.

As referências educacionais de Freire (1996) sobretudo revelam destaque aos papéis do professor e do aprendiz no momento da aprendizagem. Sua proposta se baseia

em uma indissociabilidade das ações do docente e dos discentes. Em suas palavras, compreendemos que a atitude de ensinar e de aprender se explicam, e seus sujeitos, apesar de conotarem diferenças, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Isso representa que ambos atuam ao mesmo tempo e solidifica a máxima de que ensinar não é uma “transação bancária na qual se deposita o conhecimento”, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 1996). Assim também, o reconhecimento dos contextos e histórias de vida dos sujeitos resulta em um diálogo da ação educadora se desdobrando em ação emancipadora.

Dentro desse contexto, como dito acima, seus postulados desaprovam o ensino considerado “bancário”, no qual acredita-se que aquele que ensina deposita, transfere, doa, oferece ao outro o conhecimento. As palavras de Freire (1996) deixam claro sua crítica e recusa ao “bancarismo” já que esse ensino deforma a necessária criatividade do educando e do educador. A ideia de que o professor é quem possui o conhecimento e a detenção desse conhecimento considerado legítimo pondo quem está na posição de aluno numa posição passiva, receptiva, chegando a ser tido como ingênuo, é desrespeitosa e renega segundo o pedagogo, a autonomia na educação para a criticidade.

Da mesma maneira, destaca-se entre seus princípios, a relevância da formação docente, posto que “ensinar exige pesquisa” (FREIRE, 1996). Nesse cenário, o autor faz referência ao buscar, (re)procurar contínuos como fonte para se conhecer o que ainda é desconhecido e comunicar ou anunciar a novidade de forma democrática. Miller (2013) acrescenta sobre formação de professores nos dias atuais

Em sintonia com a crescente preocupação com a transformação social na educação e com a urgência de encontrar novas formas de produzir conhecimento, busca-se no século XXI, formar um professor crítico reflexivo e ético, bem como investigar sua formação (MILLER, 2013, p.103).

Por conseguinte, vislumbra-se a prática docente crítica, implicante do pensamento que envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que se faz, bem como, do investimento em produzir conhecimento.

O exercício educativo cujo objetivo de ensinar é libertar das amarras impostas socio-historicamente, assegurado pelos postulados freireanos, centra-se na autonomia dos sujeitos, assim como nos principais atores da comunidade escolar, o professor e o aluno, e suas capacidades de intervir no mundo. Destarte, o saber democrático, é construído nas interações de respeito, embasado na construção de conhecimento crítico, nos caminhos

da educação problematizadora, com a postura ativa de alunos e professores, resultando na consciência crítica da realidade e promovendo a libertação.

3.2.1- A pedagogia para a libertação

A caminhada da educação é traçada pela pedagogia e suas estratégias e formas de ensino voltadas para a compreensão e para a condução de assuntos educacionais em um determinado contexto. À luz dessa concepção, entendemos que a formação do ser humano se dá pelos processos de (re)conhecimento do mundo que o cerca relacionados aos rumos do tempo e espaço que o elaboram.

Do ponto de vista educacional, nos resguardamos nas palavras de Freire (1967) que aprazam a educação como um esforço de libertação do homem e não como um instrumento a mais de sua dominação. É assim que percebemos a lógica da libertação defendida nesse trabalho, de que a educação não pode ser mecânica (pautada em uma repetição do que se ensina) que serve ao opressor e reforça a subalternização das classes. Ela precisa ser ancorada no esforço para a tomada de consciência de quem aprende sobre a realidade que o envolve, e como o pedagogo mesmo diz, liberta, pois através do conhecimento, o que era curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, vai se tornando crítica.

Aqui cabe bem a discussão sobre a libertação que ocorre através da percepção da presença no mundo. Consideramos que ela não ocorre no isolamento, ainda acrescentamos, ela resulta das relações pessoais, sob a influência de forças sociais, que não se compreendem fora da tensão entre o que se herda geneticamente, social, cultural e historicamente (FREIRE, 1996). Mais ainda, para Freire (1967) está patente nessa pedagogia a

Integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica que tanto a visão de si mesmo como a do mundo não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha (FREIRE, 1967, p. 38).

Nesse trecho, compreendemos o libertar como tomada de percepção que permite a participação efetiva no momento de cumprir a vocação ontológica de intervir o mundo. Intencionalmente, visando não acabar como meros repetidores passivos daquilo que se é condicionado a aprender.

Vale ainda ressaltar, nesse sentido, libertar do que está posto como verdade, em vários âmbitos. Em tempos atuais na sociedade brasileira, bem como aponta Freire (1967),

Das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhes entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida (FREIRE, 1967, p. 39).

Essas palavras nos fazem revisitar a nossa vivência contemporânea. Embora sejam originárias de outras épocas, nos remetem a tempos de exacerbação entre as disparidades no que diz respeito ao acesso ao conhecimento, e reforçam ainda mais, a condição fatalista da necessidade da conscientização.

Para compreender ainda mais essa discussão sobre pedagogia libertadora, contamos com as palavras de Souza e Melo (2020) ao dizerem que, Paulo Freire confere à educação o papel de transformar a sociedade, por meio da formação de sujeitos críticos e emancipados, superando a prática de dominação oriunda de políticas neoliberais e excludentes e construindo uma prática da liberdade. Partindo dessas discussões, o próximo item trará as relações entre teoria e prática de ensinos, bem como as implicações didáticas que delas decorrem.

3.2.2- Reflexão crítica sobre a prática intercultural

Aos passos da caminhada intercultural o que importa ser alcançado é o pensamento sobre como toda essa abordagem dialógica, inclusiva, reflexiva se faz passível de acontecer como ação. O campo intercultural por si só já carrega a força da reflexão sobre a prática, como diz Mendes (2020) “mais do que um conceito é um modo de ação.”¹³ A construção dessa ação é justamente o que chamamos de prática e acontece à medida que estamos vivendo. Os princípios dessa mesma autora nos fazem compreender que ser intercultural é um modo de vida, uma dimensão em movimento. Assim, “[...] o intercultural não existe como algo que está pronto, visto que precisa ser criado, construído, cultivado” (MENDES, 2019, apud ROSA, 2020).

¹³ Fala de Edleise Mendes na *live*, Comunicando Saberes: Educação e Interculturalidade, em jun. 2020, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2oeV4aJTW0Q>

Normalmente, pensar criticamente sobre aquilo que se ensina envolve a análise do que se utiliza como material didático, das temáticas que são abordadas em sala de aula, das conceituações apresentadas, dos posicionamentos políticos, enfim, do que reverbera através do ambiente de aprendizado e das relações tanto pessoais como interpessoais. Muitas vezes as ações de quem ensina são baseadas em uma prática que contempla currículos excludentes e que reforçam a opressão, e sem serem percebidas, essas ações são reforçadas e tomadas como necessárias academicamente falando. Um exemplo dessa atitude, é o que se encontra em escolas em que a língua inglesa que se ensina é baseada em uma formação do indivíduo exclusivamente focada em preparar candidatos para a aprovação em exames e concursos. Nesse aspecto, é fundamental pensar e compreender o objeto que está sendo ensinado, percebendo como foi produzido, dentro de qual “verdade” ele foi produzido, respondendo a quais contextos culturais, históricos, sociais e com quais objetivos.

Do mesmo modo, é importante ter a ciência de que quem está aprendendo também é parte significativa no processo. Aqui lembramos que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, nas palavras de Freire (1996, p. 21), “saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino dos conteúdos.” Assim, reafirmamos que o aluno não chega “vazio” na sua caminhada escolar, e sim composto por um saber que opera sobre ele e pragmaticamente elabora o contexto da sua aprendizagem. Em suma, é necessário interrogar-se acerca do que esse aluno já conhece como sujeito e ao aproximar-se dele, reconhecer que esses saberes cotidianos são resultantes de suas experiências de vida e são de todas as formas atravessados pela sua subjetividade.

De maneira ética, a reflexão crítica também recai sobre o sujeito que ensina. Quer dizer, é importante compreender o que forma esse professor como sujeito que ensina. Além disso, refletir de maneira adequada a essência dos valores que o constituem já que eles moldarão o exercício da sua função. Inclusive, nesse exercício de reflexão, é possível compreender de acordo com Freire (1996, p. 25), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...] Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa[...].” e dessa forma, pôr em prática a sensibilidade de compreender e partilhar diversos sentidos educacionais.

Aqui reiteramos a imprescindível tarefa de se questionar sobre a prática do ensino, tendo em vista os resultados do que os alunos vivenciam nos eventos de aprendizado. Quer dizer, pensar o que o aluno está aprendendo e como esse aprendizado o levará a novos rumos epistemológicos. Bem como, entender que aquilo que o sujeito professor assume como sendo sua prática irá influir na vida de quem está situado como sujeito que aprende nessa “teia” de significados.

Concordamos com Oliveira e Magalhães (2011), ao falarem sobre o assunto:

A prática como a entendemos, não é apenas uma transformação do mundo material, mas uma transformação de condutas, atitudes, valores, sentimentos- enfim, de uma totalidade. Trata-se de um processo de transformação da prática em **práxis crítica, inovadora e criativa**, que não incorpora somente a participação, mas também **o diálogo, a ação-reflexão-ação e a conscientização**, como possibilidade de superar a consciência comum[...] (OLIVEIRA & MAGALHÃES, 2011, p. 66, grifo nosso).

A partir desse pensamento, enxergamos a possibilidade de um fundamento prático que possibilita a compreensão de uma atuação que rege a prática social e a construção educativa com a colaboração crítica. Os autores complementam, “para que haja colaboração crítica o professor necessita entender que o repensar as suas ações consiste em um exercício de aprofundamento e criatividade[...] pois pensar a ação e seu *modus operandi* constitui-se na própria reflexão” (OLIVEIRA & MAGALHÃES, 2011, p. 68).

A reflexão crítica problematiza a aprendizagem movendo-se para o aprender transformador, criador e realizador de sonhos (FREIRE, 1996). Ela reafirma a importância do diálogo, como anunciado por Freire (1996, p.38), “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade”. Em outras palavras, é pensar a ação e respeitosamente praticar a tarefa de impulsionar a interação em sala de aula.

3.3- O panorama intercultural e a prática libertadora

A atual conjuntura de ensino de LE aponta a relevância de sempre trabalhar o ensino da língua atrelado à cultura. Há vários momentos relevantes da história desse ensino. Um deles é o marco de quando se passa a valorizar por exemplo, o Método Comunicativo surgido nos anos 1980 (SCHEYERL et al., 2014) no qual comunicar-se era o principal objetivo a ser atingido e outros aspectos como gramática ou conhecimento

de frases memorizadas não eram tão considerados. Dentre as marcas relevantes desse método, destaca-se a valorização da cultura e da língua como fator social, e para Scheyerl et al. (2014) vale salientar que

em se tratando do viés social, a abordagem comunicativa trouxe para a sala de aula a possibilidade do ensino mais explícito de cultura através da língua alvo e, desde então, os professores de línguas precisavam contemplar os aspectos culturais para que o aluno adquirisse com facilidade uma segunda língua. Afinal, essa concepção reforçava a ideia de que não havia aprendido sem a absorção da cultura do outro (SCHEYERL et. Al., 2014, p.150).

Não nos conformamos com essa premissa de absorver a cultura do outro, no nosso entendimento, nessa circunstância, visualiza-se o fenômeno que acontece naturalmente ao estar em contato com uma nova língua: a exposição à interculturalidade. De acordo com Lima (2009) as normas internacionais sobre ensino e aprendizagem de LE afirmam que para dominar a nova língua o estudante também precisa ter conhecimento do contexto cultural. A partir disso, demonstra-se, o que se conhece como desenvolvimento da competência intercultural do aprendiz.

Faz-se necessário citar que a aprendizagem intercultural aqui assumida, legitima o pensamento crítico, dinâmico e significativo. A partir dela é possível se afastar do enfoque voltado para um currículo cultural de curiosidades ou “currículo turístico” definido por Santomé (1995 *apud* LIMA, 2009) como aquele em que os conteúdos culturais são tratados muito periféricamente. Outro ponto importante, é a necessidade de maneira igual, de um cuidado no trato dos fatores culturais para que não haja desvalorização da cultura materna, o que de alguma forma poderá atribuir à nova língua um status de superioridade.

À vista disso, neste trabalho defendemos que o fator cultural na sala de aula de LE é um fator preponderante e auxilia o discente a compreender a cultura do outro, bem como a aceitá-lo como alguém que apresenta comportamentos, crenças e até características de vida distintas da dele, e isso é enriquecedor. Rajagopalan (2003) destaca que as línguas não são meros instrumentos de comunicação, elas são a própria expressão das identidades de quem delas se apropria. Ou seja, para esse autor quem aprende uma nova língua está se redefinindo como uma nova pessoa.

Ressaltam-se ainda, as conclusões de Lima (2009) ao enfatizar, que ensinar LE implica inclusão das competências gramatical, comunicativa, proficiência na língua, além de uma mudança comportamental no que diz respeito às culturas alheias. Diante desses fatos, esta percepção intercultural estaria em consonância com a pedagogia

problematizadora, libertadora e emancipadora na qual o modelo de educação freireana se fundamenta? Evidencia-se que sim, e em resposta ao questionamento, é possível caminhar no terreno dialógico entre formação crítica-reflexiva e o ensino intercultural.

3.3.1- Interculturalidade em Freire: diálogo entre os conceitos e princípios freireanos e as práticas interculturais

Para Scheyerl et al. (2014), ao conceber o ensino-aprendizagem de línguas com ênfase na visão sociocultural, permite-se que sejam ressaltadas questões emergentes da exposição à interculturalidade, inerente ao mundo em que se vive. A partir das concepções citadas anteriormente, nosso trabalho possibilita um entendimento de que as posturas dos participantes no processo de aprendizagem devem ser de quem tem mais do que a oportunidade de aprender uma LE, elas devem ser aquelas de quem amplia o cenário da consciência e se torna apto a ser um cidadão participante da sociedade de maneira emancipada. Fica revelado então, o processo educacional formador crítico no qual esses participantes tem a liberdade de pensar e agir, provenientes do despertar da consciência crítica e da multiplicidade de culturas existentes.

Nos inteiramos da necessidade desse agir interculturalmente nas aulas de uma LE. Conforme Kramsch (1991) é preciso uma abordagem intercultural para o ensino de línguacultura¹⁴ (referindo-se ao conceito do termo, no contexto em que língua e cultura são considerados fatores complementares e em constante fusão) em todos os níveis e em todos os aspectos do currículo escolar. Para Mendes (2015, p. 218), ao ensinarmos uma língua estamos ensinando essa língua-cultura, já que esse processo “[...]envolve, também, um conjunto de códigos sociais e culturais, inscritos em processos históricos mais amplos[...]”. Tal comportamento toma o momento do aprendizado como o momento integrador, no qual a cultura é vista, não somente como estereótipos a serem adquiridos ou fatos a serem assimilados e seguidos, e sim como um conhecimento de mundo a ser descoberto na língua e/ou na interação com indivíduos que a usam.

Na sequência, o fundamento da educação libertadora e sua capacidade de despertar a compreensão do mundo se dá em Freire (1987) através das palavras:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres

¹⁴ Para aprofundamento no assunto, ver Risager (2005; 2006), Agar (1994, *apud* RISAGER, 2006) e Mendes (2004).

“vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (FREIRE, 1987, p. 94)

Cabe realçar que tudo isso está, em síntese, ligado ao fator cultural do ser humano, e na relação entre quem ensina e quem aprende e o que se ensina e como se ensina. É a partir desse ponto que definimos como possível o diálogo entre essas teorias, evidenciando que as práticas interculturais ressignificam o ensinar para libertar.

Como vimos na parte anterior desse manuscrito, Pennycook (1998) postula a dimensão fortemente colonialista que o ensino de uma língua estrangeira pode alcançar. Assim também, retomamos o que Phillipson (1992) define como “linguiscismo” se referindo “às ideologias, estruturas e práticas que são mobilizadas para legitimar, efetuar e reproduzir uma divisão desigual de poder e recursos entre grupos demarcados com base linguística.” De maneira alarmante é preciso reparar que são esses os rumos que um ensino afastado da dimensão intercultural pode tomar.

Admitimos que a prática do ensino intercultural é uma oportunidade de exercer a cidadania, visto que propicia independência e se torna uma ferramenta no desvestir das roupagens alienadoras. Ademais, ela é capaz de cortar correntes às quais os cidadãos estão amarrados social e intelectualmente e produzir força de libertação. Isso está em consonância com o que Freire (1987) afirma sobre a pedagogia do oprimido:

como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (FREIRE, 1987, p 23).

Em suma, explica-se que uma ação profunda através da qual culturalmente, se enfrentará a cultura dominante é, indubitavelmente praticável. Falar em desvelar o mundo através do conhecimento é explicitar o caminho de emancipação que será percorrido no processo de aprendizagem.

No ensino da LE não é diferente, as práticas interculturais possibilitam que esse percurso de aprendizagem atravessado pelo componente cultural, trabalhado de maneira crítica, estabeleça o entendimento do que até então era estranho e distante passando-se a ampliar os horizontes. Então, possibilita-se a reflexão e o pensar sobre o contato com algo que previamente era entendido e encarado como superior (RAJAGOPALAN, 2003).

Não é de estranhar que Paulo Freire (1996) considere o educador um “problematizador”. Isso se deve à sua maneira de defender no ensino, as condições necessárias para o professor poder deixar transparecer aos educandos as belezas das pluralidades estabelecidas pelas diversas formas de estar no mundo e com o mundo, e a capacidade de intervindo no mundo, conhecê-lo.

Ensinar a LE utilizando-se das práticas interculturais é como diz Rajagopalan (2003) ensinar alguém a dominar a língua, fazendo com que ela se torne parte da sua própria personalidade; e jamais permitir que ela o domine. Para atingir essa força capaz de tornar o aluno um sujeito conscientemente crítico e não um sujeito dominado por aquilo que ele está aprendendo, é preciso promover a coragem que Freire (1996) legitima em sua compreensão do ser “educado” que vai gerando consciência e o que era insegurança passa a ser superado pela segurança do saber.

Defendemos que os pressupostos da pedagogia libertadora e as práticas interculturais se entrelaçam. Ambos estão embasados na dialogicidade alegada em Freire (1996) e o seu verdadeiro sentido, no qual os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela. Esses passos ratificam o vínculo existente entre aprender através da consolidação da cidadania, da participação democrática e do espaço de crescimento coletivo.

É importante reconhecer que a percepção desse diálogo possibilita ao professor uma leitura do seu trabalho, pautada na relação pedagógica que é inerentemente política, histórica e sociocultural. Sua compreensão associada à multiplicidade de culturas é parte do discernimento de sua própria presença no mundo e é aquela que oferta ao seu aprendiz a capacidade de reconhecer os vestígios do exercício de poder, ou até mesmo do jogo complexo operado pelo poder nas relações que o cercam.

Para tanto, Freire (1996) afirma que o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente lido, interpretado, escrito e reescrito, de forma a aprimorar as possibilidades da aprendizagem democrática. Dito de outra forma, a sala de aula, e aqui ressaltamos a sala de aula de língua inglesa, é repleta de atitudes que precisam ser endereçadas ao ensino democrático, e ressalta-se assim, a importância da concepção desse autor para o ensino intercultural.

4- Procedimentos Metodológicos

[...] estamos diretamente imbricados no conhecimento que produzimos (MOITA LOPES, 2006, p.100).

O desejo de pesquisar se origina de um problema, isso equivale a dizer que o pesquisador não faz pesquisa por fazer. Fazemos essa pesquisa quando percebemos o problema aqui estudado, entendendo que essa problemática pode ser compreendida e a partir dessa compreensão, podemos lidar com ela ou até mesmo propor soluções. Diante dessa constatação, submetemos a questão das práticas interculturais e atuação do professor de língua inglesa como formador crítico aos procedimentos científicos a fim de estudá-la gerando respostas e descobertas.

Apesar de todas as dificuldades que cercam o ato de pesquisar e do encontro com a realidade nos dias atuais, acreditamos que fazer pesquisa é uma contribuição para a sociedade, a partir dos significados e sentidos construídos pelo pesquisador na trilha da sua atividade. Como assinalam Aguiar e Bock (2011):

Pesquisar é uma atividade que contempla diversas visões epistemológicas e procedimentos metodológicos variados. É vista, também, como uma atividade política, na medida em que implica em diferentes visões e projetos para a vida coletiva. Busca-se, ao esclarecer a posição aqui apresentada, defender um determinado projeto, em que o pesquisar é, sem dúvida, uma maneira de se inserir na sociedade de forma crítica; contribuindo, assim, para um compromisso do pesquisador e do conhecimento com a produção de sujeitos democráticos que atuem de modo transformador na direção de condições dignas de vida para todos (AGUIAR & BOCK, 2011, p. 168 e 169).

Sendo assim, firmamos que a execução dessa atividade é capaz de trazer oportunidades para a abertura de novos horizontes tanto para o pesquisador quanto para o sujeito da pesquisa, fazendo-os enxergarem as dimensões sociais, de maneira crítica, além do entendimento de certos detalhes de maneira objetiva e clara. Em consonância com esse pensamento e com a metodologia de pesquisa aqui proposta, nos itinerários da linguística crítica Pennycook (1998), diz:

[...] a palavra crítica é usada com a intenção de incluir uma concepção de crítica **transformadora**. Isto significa dizer que nós, na qualidade de intelectuais e professores, precisamos assumir posturas morais e críticas **a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade** (PENNYCOOK, 1998, p. 39, grifo nosso).

Nessa formulação, ratificamos a ideia de pesquisa com propósito transformador, capaz de discutir os objetos visando a alteração das condições postas como permanentes em determinada problemática. E, além disso, acatamos a noção de que fazer pesquisa nessa área significa afastar-se de visões simplistas, a fim de reinstaurar o político e o ético como os principais elementos dos trabalhos acadêmicos (PENNYCOOK, 1998). Como

diz Rajagopalan (2006, p. 163), “os pesquisadores que trabalham na linha de linguística crítica entendem que suas atividades científicas têm uma dimensão política”. Ponderamos que isso se deve ao fato de que essas atividades contribuem largamente para a discussão dos problemas encontrados na vida real.

Destacamos também, que ao se colocar como pesquisador, o indivíduo deve ser capaz de eleger a fundamentação teórica mais adequada ao cumprimento de sua tarefa, a qual forneça os instrumentos e procedimentos de análise e observação. Segundo Mendes (2004), aqueles que permitam além da geração e apreensão de dados, a realização de uma adequada interpretação do fenômeno estudado.

4.1- Enfoque teórico

Em termos gerais, no campo da LA a pesquisa precisa ter como objetivo fundamental a problematização da vida social (MOITA LOPES, 2006). Precisa deixar exposta a intenção de compreender o papel crucial da linguagem nas práticas sociais. Nesse sentido, nos referimos à construção do conhecimento que enfatize a relação entre teoria e prática ao investigar as áreas de língua, cultura, ensino-aprendizagem de LE e formação crítica, sobre isso Moita Lopes (2006) anuncia:

Só podemos contribuir se considerarmos as visões de significado, inclusive aqueles relativos à pesquisa, como lugares de poder e conflito, que refletem os preconceitos, valores, projetos políticos e interesse daqueles que se comprometem com construção do significado e do conhecimento (MOITA LOPES, 2006, p. 102-103).

Nesse viés, focalizamos na questão da pesquisa que compreende o lugar socio-historicamente situado de quem participa, além do lugar ideológico desse campo de construção do conhecimento que não pode ser “desinteressado” (MOITA LOPES, 2006). Assim também, a visão de LA contemporânea que seguimos se alinha aos pressupostos de Rajagopalan (2006) quando ele diz, em relação aos termos práticos, que essa área da linguística precisa

intervir de forma consequente nos problemas linguísticos constatados, não procurando possíveis soluções numa linguística que nunca se preocupou com os problemas mundanos (e nem sequer tem intenção de fazê-lo), mas teorizando a linguagem de forma mais adequada àqueles problemas (RAJAGOPALAN, 2006, p. 165, grifo do autor).

Ou seja, pensar o problema e sua investigação de forma a enxergar o mundo real que o envolve, para através do conhecimento científico pensar na aplicação e na transformação social, participativa e efetivamente funcional da questão.

A nossa pesquisa desenvolve-se seguindo dois trajetos, o primeiro a partir de uma pesquisa bibliográfica, e o segundo através de uma pesquisa de campo qualitativa de caráter interpretativista e cunho etnográfico, utilizando-se de análise, descrição e interpretação de dados. Dentro desse pensamento, Denzin e Lincoln (2006) dizem,

Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e analisar as relações causais entre variáveis, e não processo (DENZIN; LINCOLN, 2006 p. 23).

Em consideração a isso, o método qualitativo aqui abordado dedica-se às questões descritíveis, ou seja, é utilizado para explicar e evidenciar o que os números de uma pesquisa quantitativa, e sua representação quantificável dos dados e informações coletados, muitas vezes, por si sós, não conseguem (SANTOS *et. al.*, 2010). Entretanto, como defende Neves (1996), as técnicas qualitativas não guardam relação de oposição com métodos quantitativos, os quais podem complementar e enriquecer umas às outras.

A alternativa mais utilizada nas pesquisas realizadas atualmente, e que se adequa muito bem ao presente estudo, é a triangulação de dados¹⁵ defendida por Jick (1979) como essa forma de assumir os métodos como complementares ao invés de rivais. Vergara (2006) diz que no âmbito das ciências sociais, a triangulação pode ser definida como uma estratégia de pesquisa baseada na utilização de diversos métodos para investigar um mesmo fenômeno.

Na literatura encontramos diferentes tipos de triangulação sendo apresentados. Denzin (1978, *apud.* VERGARA, 2006) por exemplo, define a triangulação de dados; de pesquisadores; de teorias e de métodos. A primeira é referente ao uso de diferentes fontes de dados, e nesse contexto é o estudo de um fenômeno a partir de diferentes momentos, locais e pessoas. No que diz respeito aos pesquisadores, essa triangulação se refere ao uso de diferentes observadores na investigação de um mesmo fenômeno, tentando detectar ou minimizar possíveis vieses provocados pela subjetividade do pesquisador. Sobre a

¹⁵ Para aprofundar o assunto, consultar Neves (1996) e Flick (2002;2004).

triangulação de teorias, é uma abordagem baseada em diversas perspectivas teóricas. Por fim, segundo essa teorização, a triangulação metodológica subdivide-se em intramétodo, ou seja, uso de técnicas diversas relacionadas a um mesmo método, e entre métodos, isto é, utilização de métodos distintos.

Assim, reconhecemos a abordagem qualitativa que empregamos, como um “multimétodo” (DENZIN, 1978; MENDES, 2004; VERGARA, 2006) que aproveita diversas formas de investigação sem privilegiar uma em detrimento da outra, que podem ser discutidas e exploradas com base em variados pontos de vista. Consequentemente, como uma estratégia para o alcance da validade do estudo e como uma alternativa para a obtenção de novas perspectivas e novos conhecimentos.

De acordo com Watson-Gegeo (1988), “a pesquisa qualitativa é um termo guarda-chuva” (1988, p. 576), ou seja, que abrange um grupo de conceitos relacionados. No caso do presente trabalho, há uma multiplicidade de técnicas de pesquisa sendo empregada e entre elas a etnografia. Watson-Gegeo (1988, apud MENDES, 2004) define a etnografia como o estudo do comportamento dos indivíduos em seu meio natural de ocorrência, sempre com o foco na interpretação cultural do comportamento humano. Em vista disso, o cunho etnográfico se dá pelo nosso objetivo de realizar uma descrição e interpretação do comportamento dos sujeitos da pesquisa, em determinado contexto, como a roda de conversa virtual, considerando o modo como interagem, e como compreendem suas ações. Dentre os princípios que caracterizam a pesquisa etnográfica, Watson-Gegeo (1988) destaca que, essa maneira de fazer pesquisa se difere das outras formas de pesquisa qualitativa no que diz respeito ao holismo e ao modo como trata a cultura como instância integral de análise, e não apenas como um dos muitos fatores a serem considerados.

Outra perspectiva pode ser contemplada no trabalho de Simon e Dippo (1986), no qual eles listam as demandas de um trabalho etnográfico crítico. São elas: a) uma problemática que pretenda revelar práticas sociais como formas de ação e de significado produzidas e reguladas; b) meios pelos quais ele possa ser levado para a esfera pública para promover a crítica e a transformação da sociedade; e c) ter um elemento autorreflexivo que permita abordar o caráter situado da pesquisa estando ela localizada em determinadas formas históricas e institucionais particulares. Mais importante ainda, tal projeto etnográfico não só vai além dos limites da pesquisa positivista, mas também

busca ir além das preocupações meramente hermenêuticas, em favor de um projeto emancipatório.

Vale ressaltar que dentro do escopo da pesquisa etnográfica, temos uma vertente atualmente conhecida como etnografia virtual, no entendimento de Hine (2015) é correto dizer que aplicar uma abordagem etnográfica à internet requer alguns tipos específicos de criatividade, de modo a ser capaz de detalhar os modos pelos quais as atividades on-line produzem sentido. Isso de fato ocorre no cenário no qual esse trabalho é produzido, um cenário pandêmico, em virtude do COVID-19 e toda a sua devastação no mundo. A autora ainda afirma que os etnógrafos são pessoas flexíveis que desenvolvem seus métodos em resposta aos contextos em que se encontram e cada estudo é, por isso, único em sua abordagem (HINE, 2015).

Em resumo, o panorama etnográfico aqui apresentado veio a se modificar a partir do surgimento da necessidade de uso do meio virtual (internet) para o contexto de interação, proposto pelo instrumento roda de conversa virtual. Cabe aqui destacar que o emprego desse instrumento favorece a construção de uma prática dialógica em pesquisa, que possibilita o exercício de pensar compartilhado. Diante do desafio em meio ao desconhecido, continuamos a fazer uma exploração de padrões que é utilizada para dirigir a etnografia a aspectos interessantes do campo de pesquisa e para produzir a antecipação de questões ou para contextualizar as narrativas (HINE, 2015).

Após esta exposição sobre os pilares da pesquisa qualitativa em que nosso trabalho de investigação se sustenta, nas próximas subseções, passaremos a discutir os sujeitos envolvidos, o contexto no qual os dados foram coletados e os elementos e procedimentos metodológicos que utilizamos.

4.2- Comitê de ética da pesquisa

Nos primeiros passos da nossa caminhada, preocupados com o elemento de integridade de quem colabora, o qual acreditamos ser imprescindível para a atividade científica, submetemos nossa pesquisa ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Primeiro, foram cumpridos todos os recursos legais e éticos exigidos pelo CEP, como a explicação das declarações e dos termos de consentimentos aos sujeitos da pesquisa. Em seguida, depois de colher todas as assinaturas legais necessárias, o projeto de pesquisa foi submetido ao CEP, sendo

aprovado com o Protocolo do Comitê de Pesquisa/Aprovação com parecer de nº 4.877.073. Assim, tendo a liberação do Comitê, a pesquisa foi iniciada.

4.3- Participantes da pesquisa e contextos

Nesta seção, serão apresentados os participantes da pesquisa, as instituições de ensino onde trabalham esses professores que fazem parte do nosso trabalho, as justificativas para a escolha dessas instituições, das séries e turmas, bem como o contexto no qual a pesquisa ocorre.

4.3.1- Sujeitos e cenário da pesquisa

A fim de coletar dados relevantes para nossa pesquisa foram escolhidos 2 (dois) professores. Tal escolha se deu dentro de uma rede de professores de que lecionam o inglês como LE, e que por conveniência fossem de alguma maneira, próximos da pesquisadora e atuantes em diferentes escolas do município de Vitória da Conquista/ BA. Para propiciar contextos educacionais adequados para a realização da pesquisa e da coleta de dados, como dito anteriormente, os 2 (dois) professores são parte do corpo docente de escolas diferentes, sendo uma da rede pública, a outra da rede privada da mesma cidade. Acreditamos que essa diferença do lugar de atuação desses professores seja fonte de pontos de vista distintos e ricos em detalhes que engendram um cenário pertinente de pesquisa.

A escolha da localidade se fez diante da importância da cidade de Vitória da Conquista, situada na região sudoeste do estado da Bahia e sua forte atuação no horizonte educacional da região. O município está localizado a 327 km da capital do estado da Bahia e conta atualmente com aproximadamente 341.128 mil habitantes de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020).

Vale ressaltar, que os dois professores participantes atuam no 3º ano do ensino médio, e essa seleção se fez por conta dessa série ser a última, aquela em que os alunos encerram sua vida escolar, e já se encontram de certa forma, experientes nessa caminhada. Esse quesito se faz relevante pois a forma como os professores trabalham nesse período é parte da condução do aprendiz à consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos anteriormente no ensino fundamental. Da mesma forma, conjugamos com a

ideia de que esse é, como em toda a vida escolar, um dos momentos de preparação para a atividade cidadã e conseqüentemente, desenvolvimento do aprendiz como pessoa humana. Após cursar tal trajetória, esse é considerado um tempo de consolidação da visão desses alunos como sujeitos. De acordo com Ramos (2004) sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura. Que têm necessidades diferenciadas, mas conquistaram direitos universais. É esse também, o período de conquistar conhecimentos que são construídos socialmente ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade a que todos têm direito (RAMOS, 2004, p. 3).

Em conformidade à ética de pesquisa, manteremos o anonimato dos professores participantes. Assim, chamaremos de Professora “A” e Professor “B”.

4.3.2- A Professora “A”

Atuante como professora na cidade de Vitória da Conquista, a Professora A tem 53 anos e é formada em Letras vernáculas com Inglês. Nossa participante não tem grau de especialização e atua na educação básica, em instituição escolar da rede privada.

4.3.3- O Professor “B”

O Professor B também atua na cidade de Vitória da Conquista, tem 29 anos e é formado em Letras Modernas- Português, Inglês e Respectivas Literaturas e tem grau de especialização em Docência e Performance na Educação à Distância. Ele exerce sua função docente na educação básica, em instituição da rede pública de ensino.

4.4- Procedimentos de pesquisa

A primeira parte da pesquisa, como dito previamente, se trata de uma pesquisa bibliográfica com o intuito de guiar, aprimorar e atualizar o conhecimento da pesquisadora, a partir de um levantamento bibliográfico na esfera teórica que embasa esse estudo.

A geração dos dados da nossa pesquisa de campo deu-se mediante dois instrumentos específicos: (1) questionário individual online e (2) roda de conversa virtual. Essa última proposta é feita através de uma conversa guiada, no ambiente da plataforma do *Google Meet*, com data e horário antecipadamente estabelecidos, contando com o auxílio de uma temática sugerida pela pesquisadora para que, gentilmente, seja discorrido o que a investigação pretende abordar. Apesar de haver uma temática para guiar a

conversa, as observações etnográficas são feitas sem rigidez e sem nenhum roteiro estruturado, pois o que mais almejamos é avançarmos no sentido de propor o diálogo nascido das interações entre os participantes.

Consideramos essa, uma oportunidade de utilizar a roda de conversa virtual como um instrumento de produção de dados da pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, observando as narrativas da caminhada coletiva, em que quem participa seja capaz de apreender e refletir com os outros, em um processo de diálogo nascido de histórias de vidas diferentes e experiências, visando propiciar a produção dos dados com autonomia e autoria. Ao definir e empregar esse instrumento de produção de dados na pesquisa ousamos com vistas a uma experiência enriquecedora e dialógica nos moldes do nosso estudo.

O primeiro instrumento de coleta de dados usado com os 2 (dois) professores é um questionário online constando de 21 (vinte e uma) perguntas, na sua maioria fechadas. Nesse momento também já será possível registrar brevemente os dados pessoais das participantes, formação profissional e experiência no trabalho exercido ensinando língua inglesa. O questionário se orienta de pontos essenciais para o trabalho como: a) dados pessoais, b) o ensino de língua inglesa, c) o fator cultural no processo de ensino-aprendizagem da língua, d) as práticas interculturais e por fim, e) os desafios relacionados à prática educativa.

O outro instrumento para nossa coleta de dados é uma roda de conversa virtual, com roteiro feito pela pesquisadora, somente para uma forma de condução da ferramenta de pesquisa, e não como uma forma de rigidez no momento da execução desse planejamento. Após a abertura de forma sensível e acolhedora, escutamos um poema sobre educar e sua transcendência, delinearemos a roda de conversa a partir de questionamentos propostos pela pesquisadora oralmente, seguindo uma sequência um pouco diferente do questionário de forma a dinamizar o nosso encontro. Nosso propósito com essa roda de conversa é proporcionar aos participantes uma oportunidade de interação, troca de vivências, em geral, trocas de maneiras abertas e exposição democrática de olhares sobre o que pretendemos retratar.

Uma vez feita essa tarefa de recolher os dados através dessas 2 (duas) diferentes fontes (questionário online e roda de conversa virtual), analisamos os dados, de maneira cuidadosa e responsável. Todo o material foi criteriosamente acondicionado, em seguida

estudado através de leituras e releituras e no caso da roda de conversa, como houve a gravação do material - feito com o consentimento dos participantes, nos ocupamos de transcrever de forma completa a conversa das participantes e da pesquisadora no desenrolar-se da atividade.

De posse das informações resultantes das fontes citadas, passaremos para o tratamento dos dados a partir da análise e interpretação. Para Gil (1999),

A análise tem como objetivo organizar e sumariar os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos (Gil, 1999, p. 168).

Nessa fase, fizemos e refizemos a verificação de tudo que é importante, manipulando exaustivamente o material resultante da pesquisa, comparando e cruzando informações, interpretando-o e realizando a triangulação de dados aqui proposta. Baseando-nos no que para Merriam (1998), não é um procedimento linear de busca literária, de estruturação teórica e identificação do problema, mas sim um processo interativo de inúmeras idas e vindas inerentes ao percurso de uma investigação científica.

Todo o trabalho de pesquisa empreendido aqui, teve o intuito de chegar aos dados finais relacionando-os aos objetivos e focos centrais da pesquisa nos levando a construir possíveis contribuições teóricas para área de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

5- Análise e discussão dos dados

A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação. A consciência é temporalizada. O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade (FREIRE, 2013, p. 33).

Neste capítulo apresentaremos os dados coletados no decorrer da pesquisa de campo e o traçar do tratamento dessas informações assistido pelo aporte teórico previamente estabelecido e apreendido pela nossa pesquisa bibliográfica. Metodologicamente, os dados que coletamos serão analisados através de cada instrumento da pesquisa separadamente. Dessa forma, se faz possível analisar e discutir

as questões propostas na pesquisa em dois momentos separadamente que correspondem aos dois instrumentos utilizados na nossa coleta. Tal como, desenvolvemos a triangulação dos dados com o objetivo de favorecer o entendimento dos ganhos da pesquisa.

Na primeira subseção será abordado o contexto no qual coletamos os dados e a forma como procuramos trabalhar para alcançar os resultados obtidos. Nele faremos um breve relato metodológico para que fiquem claros os passos e a forma como o estudo foi conduzido em relação a esse processo. Dessa forma, damos o devido valor à coleta de dados e sua capacidade de compor a apuração das informações para o caminho do nosso estudo.

Nas próximas 4 (quatro) subseções apresentaremos os instrumentos de coleta e suas respectivas análises. A partir disso, partilhamos informações sobre os sujeitos participantes e procuramos explicitar os instrumentos utilizados, bem como esses foram as ferramentas da coleta, do agrupamento dos dados e por fim, como puderam ser a fonte das informações e dos resultados. Assim também, publicizamos como esses recursos nos fizeram capazes de direcionar o sentido pelo qual a pesquisa seguiu.

Em conclusão, a partir do estudo minucioso dos dados procuramos compatibilizar os resultados ao construto teórico embasado na pesquisa bibliográfica, de forma a proporcionar a discussão sobre o conhecimento das práticas interculturais, por parte do professor na sala de aula de língua inglesa no 3º ano do ensino médio, tal como a sua utilização e compreensão como formadores críticos.

5.1- O contexto da coleta de dados

A coleta de dados do nosso trabalho visou captar todo o conteúdo que julgamos importante para o alcance dos resultados. Como tudo que envolveu essa pesquisa, a nossa proposta de coletar os dados foi ancorada em ações responsáveis, cuidadosas e comprometidas com o rigor científico. Para tal feito, começamos com a submissão do trabalho ao comitê de ética da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e assim que aprovado, com o retorno e liberação de tal colegiado demos início às atividades.

O movimento introdutório da coleta foi pautado na pesquisa bibliográfica, a qual serviu como recurso expressivo na construção das bases teóricas aqui ressaltadas. Nesse momento o objetivo foi formular, aprimorar e atualizar a fundamentação teórica através

de uma investigação científica da bibliografia pertinente já publicada nas áreas propostas do estudo.

Compete salientar que o período no qual essa pesquisa se inicia há o surgimento do cenário pandêmico do COVID-19 no Brasil, bem como o aumento e agravamento dos casos da doença, resultando em um momento de difícil produção de conhecimento tanto por questões sociais, quanto por questões pessoais. Diante de tantos acontecimentos trágicos e mortes, o mundo se viu obrigado a (re)pensar modos de viver, e de sobreviver ao caos. Aqui nos referimos com muito apreço àqueles que perderam seus entes queridos na batalha contra o vírus e também com todo o respeito e estima àqueles que perderam suas vidas tão preciosas. Portanto, nesse sentido, essa pesquisa também precisou de reenquadres no contexto da coleta de dados.

A parte bibliográfica prosseguiu conforme havíamos estabelecido, porém a parte de pesquisa de campo foi diretamente afetada por essa problemática. Havíamos decidido que aplicaríamos os dois instrumentos propostos de forma on-line e presencial, contudo a conjuntura nos fez modificar todo esse molde de trabalho. Conseqüentemente, nos permitimos modificar o projeto inicial de uma roda de conversa presencial, para uma roda de conversa virtual na plataforma *Google Meet*. Em seguida, nos deparamos com um obstáculo do número de participantes que diminuiu pela metade devido à própria doença ou a questões pessoais que afetaram sujeitos que participariam da pesquisa.

A pesquisadora, de maneira similar, também teve que travar batalhas relacionadas às questões de saúde mental e física nesses tempos complexos. Enfrentamos muitas alterações em toda estrutura da atividade de pesquisa, desde a rotina de estudos até a produção dos conteúdos. Todos esses fatos afetaram sem dúvida, nossa coleta de dados e comprometeu o seguimento do que havíamos decidido para o nosso trabalho, mas com a difícil tarefa de manter a calma, tentamos manter o foco e continuar o processo. Assim, apesar de todos os percalços com o tempo e os dias pandêmicos, através dos reenquadres persistimos acreditando na ciência e na produção científica para seguirmos os passos que tanto acreditamos serem necessários para a área na qual essa pesquisa está inserida.

5.1.1- A coleta de dados

Como parte da etapa inicial da nossa pesquisa de campo, os professores participantes foram convidados a responder ao questionário enviado por meio de um link.

O documento continha 21 (vinte e uma) perguntas que abordavam diretamente o objeto da pesquisa e também temas tangentes, porém relevantes para o trabalho. Concordamos com Gil (1999, p. 128) e sua conceituação sobre obtenção de dados a partir do questionário como uma “técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.”

Como dito anteriormente, a coleta também foi composta por uma roda de conversa virtual visando a obtenção de dados a partir do diálogo entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora de forma espontânea e amigável. Vale destacar que essa parte da pesquisa foi uma atividade bastante prazerosa e enriquecedora, resultando em uma totalidade de informações notáveis e proveitosas para o estudo. Na próxima seção apresentamos a descrição detalhada dessa nossa coleta de dados.

5.2- Instrumentos de coleta de dados

Conforme havíamos citado na introdução dessa dissertação, os instrumentos propostos para alcançar os objetivos da pesquisa foram os seguintes:

- questionário on-line respondido pelos professores em fevereiro de 2022: as perguntas utilizadas no questionário foram em seu total 21, sendo 15 fechadas com múltipla escolha e 6 abertas, visando objetividade e clareza nas respostas.
- roda de conversa on-line ocorrida em março de 2022: reunidos em uma sala virtual na plataforma *Google Meet*, os professores participantes e a pesquisadora conversaram sobre 3 tópicos expressivos da pesquisa, através dessa conversa foi possível proporcionar aos professores a oportunidade de interação, troca de experiências, e exposição livre e democrática dos seus pontos de vista.

Mais especificamente, no contexto da nossa pesquisa utilizamos o questionário, pois além de registrar brevemente os dados pessoais dos informantes, também colhemos informações como formação profissional, prática de ensino com língua inglesa e valores conceptuais orientados pelos temas centrais do trabalho como (1) ensino intercultural de língua inglesa, (2) a língua como fator cultural, (3) as práticas interculturais e por fim, (4) o professor como formador crítico do aprendiz de língua inglesa. Como na ordem descrita

acima, os questionários foram enviados antes da roda de conversa e conforme foram devolvidos foram arquivados recebendo a identificação adequada para o estudo posterior. Os questionários respondidos, com a identificação fictícia, constam nos apêndices desse trabalho.

No intuito de aprofundar nossa coleta de dados empreendemos a roda de conversa. Na oportunidade, os convidados contribuíram com a nossa pesquisa participando de uma atividade de conversação guiada por um roteiro, não com o intuito de formalizar ou enrijecer um caminho a ser seguido, mas sim para manter o foco na temática que embasa nosso trabalho. Dessa maneira, foi possível reunir diversas explanações, desde experiências pessoais no campo de trabalho até questões conceituais dos nossos colaboradores. A transcrição de partes desse instrumento e sua devida análise constam nas próximas seções.

5.3- A triangulação dos dados

A proposta do nosso trabalho visou uma atividade de pesquisa ancorada em um combinado de multimétodos. Vergara (2006) advoga que é possível fazer a triangulação a partir de duas óticas, estrategicamente, como uma forma de contribuir com a validade de uma pesquisa e como uma alternativa para a obtenção de novos conhecimentos através de novos pontos de vista. Assim, procuramos desenvolver um estudo por diferentes métodos e através de diferentes instrumentos com o intuito de consolidar os ganhos a respeito do fenômeno investigado.

Aqui nos amparamos inicialmente, em uma triangulação de métodos com a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo qualitativa o que possibilitou a construção teórica e textual do nosso trabalho, e em seguida na produção e obtenção de informações dessa pesquisa de campo utilizamos a triangulação dos dados. Dessa maneira, ao utilizarmos diferentes instrumentos de coleta como questionário e roda de conversa foi viável o alcance dos resultados advindos de diferentes ângulos.

5.4- Os professores participantes

Desde que foram decididos os aspectos metodológicos desse trabalho, já tínhamos em mente que os colaboradores seriam professores de língua inglesa que

trabalham no ensino médio na cidade de Vitória da Conquista no sudoeste baiano. Essa escolha foi centrada na questão da relevância da cidade para a região e também pelo fato de o ensino médio ser o momento final da vida acadêmica na educação básica. Acreditamos que no último ano do ensino médio- 3º ano- o aluno apresenta maturidade para compreensão e aproveitamento de discussões no âmbito cultural com as quais as práticas interculturais se associam.

É de extrema valia lembrarmos a importância dos professores participantes afinal, sem eles nosso trabalho não aconteceria e nem alcançaria o devido significado. O sentimento que obtivemos do envolvimento dos dois foi de grande prestatividade e disposição em participar e consideração dada tanto à relevância da pesquisa, quanto à área de concentração. Isso foi bastante satisfatório, visto que a situação pandêmica e todos os seus percalços haviam nos rodeado de grandes obstáculos relacionados aos partícipes.

Os dois colaboradores têm formação em Letras, nível avançado ou fluente em LI e isso foi um ponto muito positivo na nossa pesquisa visto que, essas semelhanças produziram dados extremamente relevantes. Não temos a informação exata de há quanto tempo os dois exercem a função, porém o ano de formação foi um fator determinante capaz de fomentar a geração de informações adicionais. No quesito do perfil social dos participantes, o gênero não foi levado em consideração e a diferença entre as idades nos possibilitou visões plurais de questões discutidas.

5.4.1- O questionário da Professora “A”

Assim que recebeu o questionário a participante não hesitou em responder e ao final encaminhou suas respostas. Das 21 questões, ela respondeu 19 de maneira adequada e satisfatória, no entanto, deixou 2 questões em branco. Sinteticamente, consideramos que suas respostas favoreceram a análise e a geração de dados.

5.4.2- O questionário do Professor “B”

A aplicação do questionário com o Professor B também foi uma atividade bem sucedida. Ao receber o *link*, prontamente respondeu e encaminhou suas respostas. Ele respondeu todas as 21 questões. Resumidamente, ponderamos que suas respostas foram de grande importância para a geração e o estudo dos dados.

5.5- Descrição e análise dos questionários

O questionário foi elaborado na intenção de compreender os valores conceituais sobre o objeto de pesquisa e conhecer a prática docente dos participantes do estudo através do posicionamento deles no contexto e, ao mesmo tempo, facilitar a análise das informações. Para tanto, demos o nome de *Questionário de Pesquisa* e essa nomenclatura já evidenciava seu propósito de aplicação. Diante do nosso objetivo, como citado, elaboramos 21 questões de cunho informativo, apropriadamente dispostas abaixo, uma por uma, seguidas de breves explicações a respeito dessas. Assim, os dados cotejados serão expostos a seguir, de maneira fiel, exatamente como foram informados pelos participantes.

No primeiro e segundo quesitos, perguntamos o nome e a data de nascimento dos participantes para a obtenção dos dados demográficos. Verificamos nesse momento, uma diferença de idade entre eles, sendo que a Professora A tem 53 anos e o Professor B tem 29. No terceiro quesito, foi indagado em que cidade essas pessoas atuam, pois esse era um fator essencial da nossa investigação, e os 2 responderam que atuam em Vitória da Conquista o que possibilitou o avanço dos estudos.

Para as questões quatro, cinco e seis, buscamos saber sobre a formação acadêmica dos participantes. A partir desses questionamentos as respostas mostraram que os dois participantes são graduados em Letras, sendo que a Professora A fez o curso de Letras Vernáculas com Inglês e o Professor B tem formação superior em Letras Modernas- Português, Inglês e Respectivas literaturas. Esses dados são relevantes para nosso estudo, pois sabe-se que em muitos cenários da educação básica brasileira, alguns professores que atuam em sala de aula, não tem sequer a formação específica para a matéria de LI e esse acontecimento reafirma a desimportância com a qual tal matéria é tratada. As palavras de Schmitz (2009) afirmam que muitas vezes para resolver o problema da “falta de professor” as escolas acabam caindo no perigo de contratar professores de outras áreas e o Inglês se torna a matéria “prima pobre” das escolas, ao se referir à essa desvalorização. Dando seguimento, a Professora A não respondeu se tem curso de especialização- sendo essa a sua primeira pergunta em branco, já o Professor B respondeu que tem curso de especialização *latu senso* na área de Docência e Performance na Educação à Distância. Percebemos aqui, que essa não é uma especialização especificamente, na sua área como professor de LE.

No que se refere à sétima e oitava questões, indagamos se o participante está trabalhando como professor atualmente e em qual segmento. Os dois responderam que sim, e exercem suas funções na educação básica. A partir dessas respostas seguimos o caminho de conhecer de maneira mais aprofundada o contexto profissional dos nossos colaboradores da pesquisa. Seguindo essa linha, na nona questão perguntamos sobre o tipo de instituição onde exercem suas funções, a Professora A respondeu que atua na rede privada e o Professor B na rede pública de ensino. Essa diferença foi bastante enriquecedora para nosso trabalho, primeiramente porque sabemos que há, nesses dois cenários, desigualdades que vão desde a estrutura física, metodológica, organizacional até a qualidade do ensino. Em segundo plano, também ficou explícito na roda de conversa- instrumento discutido e analisado na próxima seção- que aconteceu posteriormente, como a discussão das realidades de sala de aula e a questão do rendimento dos alunos e atuação direta dos professores em seus diferentes tipos de instituição é rica e fonte de diversas informações relevantes.

Sondamos no décimo quesito o nível de conhecimento da LI dos participantes. Como resposta obtivemos a Professora A considerando que tem nível avançado de conhecimento da língua e o Professor B respondendo que tem fluência no idioma. Em sintonia com a afirmação de Paiva (2009, p. 32), “é preciso que o professor saiba a língua, pois ninguém ajuda outra pessoa a aprender aquilo que ele mesmo não sabe”, esse dado nos contenta, pois além da formação na área, também inferimos um bom domínio do que se propõem a ensinar, o que consideramos muito importante no processo educacional em geral e mais fundamentalmente de formador crítico.

No item de número onze perguntamos: *Para você, ao atuar como professor, qual é o principal objetivo de ensinar a língua inglesa na sua sala de aula?* Tivemos como respostas diferentes afirmações. A Professora A diz que procura ajudar os alunos a compreenderem a importância da aquisição da LE com o objetivo de estarem aptos para o mercado de trabalho e para a vida. Diversamente, o Professor B diz que o seu principal objetivo, enquanto professor de ensino médio, é possibilitar que seus alunos tenham competência instrumental da língua, para que possam identificar elementos gramaticais básicos e conseguir interpretar textos. Verificamos assim, objetivos diferentes dos respondentes, visto que a primeira procura uma formação voltada para conquistas profissionais e pessoais e o outro visa o conhecimento instrumental da língua focalizado em gramática e interpretação textual.

No nosso entendimento, tais afirmações são justificadas a partir do questionamento do décimo segundo quesito, a saber: *ao atuar, você procura priorizar o que está sendo cobrado pela instituição ou se permite flexibilizar o que trabalha em sala de aula?* Do qual, obtivemos a resposta unânime de que procuram priorizar o que a instituição cobra que seja trabalhado. Dentro dessa lógica, captamos que embora haja uma mudança já sendo estabelecida pelas inovações curriculares e o favorecimento do foco da função social e política do inglês na BNCC e sua dimensão intercultural, ainda há um posicionamento inflexível ao atuar por parte dos nossos colaboradores. Ao compreendermos que uma mudança não acontece tão rapidamente quanto é necessária, presumimos que isso pode ser um reflexo dos antigos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) que segundo Oliveira (2009), sugeriam que as aulas de línguas estrangeiras fossem centradas no desenvolvimento apenas em uma habilidade: a de leitura.

Dando prosseguimento, no décimo terceiro quesito nos preocupamos em saber o que mais pesa no direcionamento da prática de ensino dos sujeitos da pesquisa. A Professora A respondeu que o currículo é que a direciona e o Professor B considerou o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) como sendo um grande encargo na direção da sua atuação. Esses dados comprovam o que dissemos anteriormente sobre a preocupação central em cumprir os moldes curriculares da educação básica brasileira no que diz respeito à LI. Ademais, compreendemos essa informação a partir das palavras de Lima (2008, p. 90) ao dizer que, “torna-se de fundamental importância a inserção, no currículo, de estratégias de ensino da cultura da língua-alvo numa perspectiva teórica e prática. Entende-se, contudo, que isso não é nada fácil, por razões diversas.” Diante disso, faz-se imperativo discutir essa questão e incentivar essa prática em todos os espaços possíveis, para que essa problemática seja mitigada.

Como traçado nos objetivos do nosso estudo, nos empenhamos em identificar o valor conceptual de língua como fator cultural dos professores inseridos no trabalho. Assim o fizemos na questão quatorze ao questionarmos se eles conheciam o conceito de língua como fator cultural. Em resumo, os dois participantes responderam que sim, que tem essa compreensão. Ressaltamos assim, o conhecimento de um conceito fundamental nas práticas interculturais e basilar no que diz respeito à formação crítica do aprendiz da LI. Enfim, percebemos o entendimento dessa língua e sua trajetória de expansão no mundo, dada a devida importância dessa consciência por parte dos respondentes.

Por outro lado, a questão quinze nos alertou para uma curiosidade. Ao utilizarmos os termos práticas interculturais no questionamento: *você já ouviu falar em práticas interculturais de ensino em língua inglesa?* A Professora A respondeu negativamente, enquanto o Professor B respondeu positivamente. Essa resposta negativa da Professora A nos chama atenção, pois apesar de ter uma grande experiência em sala de aula - como ela mesmo nos disse na roda de conversa (análise apresentada na próxima seção) - segundo seu questionário, ela não ouviu falar nessas práticas, que para nós são pressupostos marcantes na ação educadora. Ao responder positivamente, o Professor B afirma ter ouvido falar nessas práticas e esse fato demonstra o conhecimento da terminologia por pelo menos um dos nossos colaboradores. Atribuímos a resposta negativa da Professora A ao fato de que, por vezes ao atuar os professores não se situam, como diz Rosa (2017, p. 106) “culturalmente sensíveis independente de ser na língua estrangeira ou na língua materna.”

Para manter o foco nesse caminho, na questão dezesseis sondamos através de uma pequena conceituação seguida de um questionamento: *você considera que essas práticas estão presentes na sua sala de aula?* E ainda pedimos justificativa através de exemplos. Nesse quesito, tivemos as duas respostas revelando que as práticas interculturais não estão completamente presentes nas aulas dos professores participantes. A Professora A justifica apontando a falta de tempo hábil para tal, devido à quantidade de conteúdo proposta para ser trabalhada pelo material e a falta de interesse e autonomia do aluno. E isso acaba, segundo ela, deixando o seu trabalho mais voltado para uma aula tradicional com a passagem de conteúdos em que não há oportunidade de exploração das atividades que promovam maior interação cultural.

Na justificativa do Professor B, desse mesmo quesito, foi explicitado o fato de que, apesar de estudarem textos relacionados ao tema e de promover pesquisas relacionadas a outras culturas, o objetivo geral da aula acaba sendo a decodificação e interpretação de textos. As explicações que justificam as respostas citadas demonstram que certas vezes o professor embora trabalhe as práticas interculturais, não consegue perceber que essa atuação vai além da ação exclusivamente focada na questão cultural, ela está relacionada ao ato de pensar dialogicamente com seus alunos, enxergar de maneira empática suas realidades e refletir sua forma de representação em sala de aula.

As questões dezessete e dezoito foram elaboradas com o intuito de perceber o modo de pensar sobre ensino de LE como ação emancipadora e como parte da capacidade

inclusiva da educação, respectivamente. A Professora A respondeu sim para a dezessete, mas deixou a número dezoito em branco. As respostas do Professor B foram sim para as duas perguntas. As duas respostas “sim” ao quesito dezessete, quando observadas, nos permitem compreender que, na opinião dos dois, ensinar a língua estrangeira pode sim ser um caminho para a educação emancipadora. E sobre a questão de o ensino de LE ser uma atividade que promove a inclusão, na resposta do Professor B, reconhecemos um modo de pensar em consonância com o da nossa pesquisa. Ou seja, a compreensão de que ao ensinar, os atores da sala de aula podem promover mudanças sociais, uma vez que a escola é um espaço que forma cidadãos.

Por fim, as questões dezenove, vinte e vinte e um visam uma verificação quanto ao âmbito profissional de cada participante. Ao perguntarmos sobre o nível de satisfação com a profissão nos dias atuais, as motivações que avivam a atuação dos participantes e quais fatores os desmotivam ao executarem seu papel, obtivemos respostas iguais no quesito dezenove e discordantes nos quesitos vinte e vinte e um. A saber: os dois responderam satisfação média em relação à profissão, a Professora A respondeu que o que mais a anima em relação ao seu atuar é a instituição, enquanto o Professor B considera os alunos sua fonte de encorajamento. E no que diz respeito à desmotivação, a primeira diz que o desinteresse dos alunos com o crescimento pessoal e falta de autonomia tornam sua atuação profissional frustrante. De maneira divergente, na opinião do Professor B a instituição é sua fonte de desencorajamento no que se refere a sua forma de atuar. Em linhas gerais, essas respostas sobre a esfera profissional acabam por reafirmar os problemas latentes da educação brasileira, cujo cenário se resume em alunos e professores desmotivados e insatisfeitos com suas realidades. Diante do exposto, continuamos investigando e passamos a seguir para os resultados da roda de conversa.

5.6- A proposta e execução da roda de conversa

O propósito principal da roda de conversa foi aplicar um instrumento que consiste em um método de participação ativa e coletiva de debate acerca de determinada temática. Para além desse propósito, também visamos empregá-lo, pois em sua execução é possível estabelecer o diálogo entre os sujeitos, já que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos envolvidos no exercício reflexivo. Nessa subseção apresentaremos

os detalhes da organização e execução, bem como a análise dos dados gerados nesse instrumento.

A roda de conversa aconteceu no dia 14/03/2022, às 19:00 horas, no ambiente virtual de uma sala na plataforma *Google Meet*. Os participantes, que são nossos informantes, foram convidados a partir do *WhatsApp*, em seus números particulares. O link do evento foi enviado 5 minutos antes da hora marcada e a execução da atividade durou aproximadamente 40 minutos.

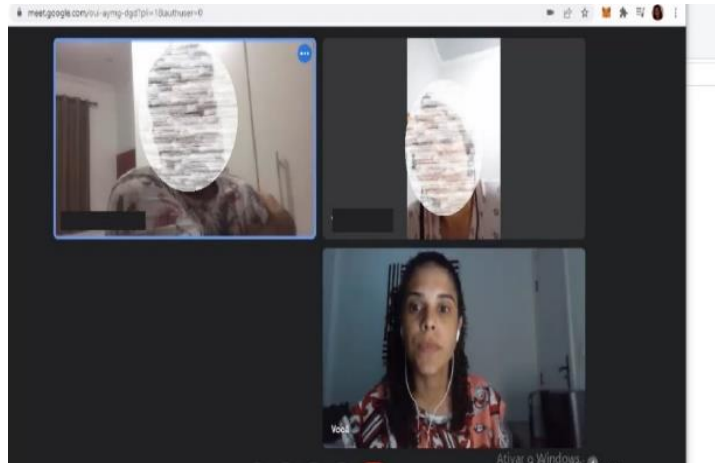
A língua escolhida para realizarmos essa atividade foi português apesar de todos os participantes falarem a língua inglesa sem dificuldades. Assim o fizemos, pois acreditamos que em língua portuguesa todos os conceitos e propostas seriam amplamente compreendidos e as análises futuras feitas de maneira satisfatória.

No decorrer da atividade, os professores participantes e a pesquisadora conversaram sobre 3 grandes tópicos inseridos no contexto da pesquisa, foram eles: (1) interculturalidade no ensino de língua inglesa, (2) conceito de cultura e a presença desse tema em suas salas de aula e (3) prática intercultural e formação crítica. Através dessa conversa, foi possível proporcionar aos professores a oportunidade de interação, troca de experiências, e exposição livre e democrática dos seus pontos de vista. Dessa forma, tínhamos um roteiro programado para trilhar o caminho da conversa, porém sem estabelecer de forma rígida o desenrolar da atividade.

Os professores foram informados que suas falas seriam registradas, mas seus nomes e imagens seriam protegidos de maneira a cumprir o rigor ético da nossa pesquisa. A roda de conversa foi gravada, transcrita e a composição da análise dos dados foi feita a partir dessa transcrição. Cabe salientar que a transcrição foi feita na íntegra- disposta no APÊNDICE “D”, desse trabalho- e contém traços da oralidade com a finalidade de dar mais fidelidade à análise e aos dados.

A foto a seguir ilustra a sala virtual onde a roda de conversa aconteceu, nela enfatizamos a proteção das imagens e das identidades dos participantes.

FIGURA 2: A roda de conversa.



5.6.1- A análise da roda de conversa

Esta subseção expõe detalhadamente a forma como aconteceu a roda de conversa, do mesmo modo, apresenta a análise do retorno dado pelos participantes. Tendo isso em mente, seguiremos a ordem cronológica de como executamos a tarefa para facilitar a compreensão tanto da forma como colhemos os dados, como da observação que nos propomos a fazer. É válido ressaltar que nessa tarefa buscamos compreender a prática do ensino de LI, inserida no contexto da interculturalidade e a atuação do professor como formador crítico no processo de ensino-aprendizagem.

O encontro começou com as boas vindas e os cumprimentos acontecendo de maneira informal, já que essa era a ambiência que priorizamos para tratar com nossos colaboradores. Foram feitos os agradecimentos e também foram lembrados os pontos éticos no qual a atividade se fez inserida. Para tanto, a pesquisadora lembrou a questão do sigilo, do registro das falas e da proteção da imagem e nome dos participantes, deixando-os livres para utilizar ou não a imagem através das câmeras. Também foi dito para que ficassem à vontade para participar e por fim, recordarmos que o propósito principal da pesquisa não é fazer julgo de valor ou avaliar os modos de trabalho ou as crenças culturais, sociais ou profissionais dos participantes e sim colaborar no desenvolvimento de caminhos que valorizam o ensino de LI de forma intercultural e aprimoramento de estudos da área.

Nesse contexto, a pesquisadora deu prosseguimento às boas vindas e fez a leitura de um poema- descrito integralmente no APÊNDICE “E” dessa pesquisa- do escritor Pessoa (1994), escrito por um de seus heterônimos, Ricardo Reis. O poema aborda os

ensinamentos deixados pelo seu mestre Alberto Caeiro, de quem se considera discípulo, o qual é referenciado e tem seus pensamentos partilhados no decorrer dos versos. A escolha dessa obra se deu, pois em suas palavras, o eu lírico usa da oportunidade para reconhecer entre outros benefícios, os aprendizados deixados por quem ele tanto considera, Caeiro seu mestre. Entre as palavras do autor, também é possível compreender, de acordo com Garcez (2004, p. 27), a alusão às crianças como “mestras pela sua inocência, e por viverem no presente e no instante presente.” Este pensamento também está em conexão com a imagem que temos dos aprendizes a quem nos referimos na trajetória do nosso trabalho como alunos.

Com o intuito de trabalhar de forma organizada, iniciamos a condução da primeira temática a partir de uma tirinha de Armandinho demonstrada abaixo. A escolha da tirinha se deu pela relevância do conteúdo e pelo papel de criticidade exercido pelo protagonista e sua carga argumentativa nessa série de cartum do autor Alexandre Beck¹⁶.

FIGURA 3- Tirinha de Armandinho utilizada na roda de conversa.



Tirinha do Armandinho cedida por Alexandre Beck para publicação no site do Inesc.
Disponível em: <https://www.inesc.org.br/educacao-publica-numa-democracia-moribunda/>

O propósito era despertar a reflexão nos participantes sobre o papel da escola na vida dos aprendizes. Dessa forma, a pesquisadora propôs a leitura da tirinha e iniciou-se a discussão. Os participantes foram avisados que poderiam falar livremente com turnos de fala abertos.

¹⁶ Ilustrador brasileiro que, por meio de sua arte e trabalho, criou o personagem Armandinho. Para saber mais, consultar: FRAGA, M. **Conheça o ilustrador que dá vida a Armandinho, que é sucesso no facebook.** Revista Encontro, Belo Horizonte, 06 março de 2015. Disponível em: <https://www.revistaencontro.com.br/canal/encontro-indica/2015/03/conheca-o-ilustrador-que-da-vida-a-armandinho-que-e-sucesso-no-facebo.html>. Acesso em: 25 maio. 2022.

As falas dos participantes após a apresentação e leitura da tirinha estão dispostas abaixo:

Professora A: - Eu penso que...é... na escola, quando ele fala assim... não é só ciências, eu acho que é muito mais as outras coisas do que essas que ele fala primeiro, né? Muito mais amigos, brincadeiras, os professores, acho que é muito mais isso do que realmente a parte acadêmica... que ... não só a que atinge, mas que atrai... né? não só que atinge, mas que atrai... eu acho.

Professor B: - É... a gente teve essa experiência, do convívio agora desses últimos anos, e a educação foi feita de forma virtual... eu costumo falar que esse vírus roubou dos alunos dois anos de vivência na escola...

Professora A: - Verdade...

Professor B: - É...eu particularmente não via a hora de voltar pra sala de aula... assim, a gente tem nossos desafios e tudo..., mas o contato ali com o aluno... o aluno estar na escola, naquele ambiente que é propício para a aprendizagem, né? Em teoria deveria ser... é... a relação com os coleguinhas, isso tudo com certeza enriquece muito a experiência de aprendizado, né? O aluno ele desenvolve como tá na tirinha tá falando aí, questões acadêmicas, mas assim... questões interpessoais que eles não tiveram a chance de desenvolver, é... enfim, é bem isso mesmo.

De acordo com as falas há um consenso em relação à escola ser um lugar que vai além do quesito acadêmico. Os dois acreditam que estar na escola significa se relacionar, brincar, aprender, conviver e experienciar trocas. Em primeiro plano, ao discutir este ponto específico da tirinha nos referimos a diversas áreas do conhecimento, e de maneira complementar, as falas dos participantes nos conduzem a um resultado que revela os pressupostos interculturais no ensino de LI defendidos no nosso estudo. Isso quer dizer, o ensino embasado nos ideais de que uma atitude intercultural é essa constância de interação, relacionamentos, vivências e flexibilidade capaz de formar uma teia complexa no cotidiano da escola. De modo complementar, o olhar de Candau (2016) nos alerta que uma perspectiva de interculturalidade crítica e suas características são capazes de promover a deliberada inter-relação entre diferentes sujeitos e grupos socioculturais de determinada sociedade, assim também o é na sociedade escolar.

Percebemos que as informações dadas, tanto pela Professora A quanto pelo Professor B seguem na mesma perspectiva. Reparamos que o posicionamento dos dois se aproxima do questionamento de Freire (1996, p. 22), “por que não estabelecer uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” Ou seja, fazer do ambiente escolar um revelador das riquezas sociais criadas nos diálogos e interações culturais capaz de oportunizar aos alunos a produção do conhecimento significativo e prático.

Não podemos deixar de citar a questão do ensino remoto exigido pelo afastamento social durante o ano inicial da pandemia do Covid-19. Quando o Professor B faz essa referência, é possível compreender que muitos desafios foram enfrentados pelos educadores nesses tempos. Na cidade de Vitória da Conquista, localidade na qual nossa pesquisa está situada, de acordo com a gestão municipal, um dos setores mais atingidos à época foi o setor da educação que precisou se reestruturar para seguir o ano escolar, cheio de incertezas (PMVC, 2020). Foram tempos em que os alunos e professores precisaram se adaptar e se reinventar para viver de modo emergencial, a sala de aula virtual.

A curto prazo, podemos concluir que estar longe fisicamente do ambiente escolar e dos sujeitos que o compõem foi uma adversidade experimentada por todos e ao que parece, pela falta de escolha, nos adaptamos bem e a inserção das ferramentas tecnológicas sem dúvida, nos auxiliou nessa adaptação. A longo prazo, as consequências negativas são imensuráveis devido ao grande impacto da separação e das desigualdades que assolam o sistema educacional brasileiro. Diante desse cenário, nos dias atuais- mais do que nunca- como nos atenta Alves (2012), precisamos reforçar os mecanismos de interação solidária e os procedimentos cooperativos, já que esse é um imperativo da política educativa que busca assumir a educação como responsabilidade social.

Dando continuidade à atividade, tomamos como recorte o conceito de cultura de Maher (2007, p. 261) “Cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação: é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos”. A partir dessa contextualização, propusemos a reflexão sobre a percepção dessa cultura na forma de trabalhar a língua inglesa por parte dos colaboradores. Como resposta do Professor B (que tomou o turno de fala inicialmente), obtivemos:

Olha...é... eu tou num contexto muito específico, eu não sei nem se isso contribui, porque assim... quando eu graduei, eu já trabalhava em curso particular de inglês...é... desde a metade da graduação, assim...eu fiquei uns quatro anos trabalhando em curso particular de inglês, essas escolas particulares né?...e daí eu fiz o concurso, eu passei e entrei na escola pública, então o contexto de ensino é completamente diferente assim... é... dentro da escola de inglês que eu dava aula, era uma coisa bem puxado pro *american, british*, então a gente sempre trabalhava... eu, trabalhava muito isso, eu tinha uma direção muito clara assim, pra mim, de onde eu tinha que ir com essas aulas, então assim... eu entendia porque cada palavra é falada de diferente forma, em diferentes países, então sempre trazia uma curiosidade pros meus alunos... em relação a isso, ó... nesse país a gente usa essa expressão, nesse

outro país a gente usa essa expressão por isso, isso e isso... essa expressão é utilizada de forma mais formal, essa aqui não é, por conta disso, então eu acho que tudo isso, o aluno já vai criando uma consciência cultural a respeito de como é que as coisas funcionam em outros países falantes daquela língua... é... agora que eu entrei na escola pública...é... e foi bem recente, eu tenho me deparado com coisas que eu não precisava me preocupar antes, que é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que são é... os orientadores pedagógicos, e a BNCC ela tem essa... ela trouxe muito forte a coisa da língua franca, então assim... o inglês ele não pertence mais a outros países, o inglês ele... ele não pertence a países específicos, ele... ele pertence a todos os países e funciona como veículo de contato, né? de comunicação...então, a forma como eu tenho preparado minhas aulas agora, elas focam na nossa cultura, como é que o inglês, ele se relaciona com a nossa cultura... então assim... é... qual vocabulário que eu posso usar que é interessante pros meninos da zona rural? que é onde eu ensino, né? então eu não vou falar que "*my father is a lawyer*", porque eu não tenho nenhum aluno que tem um *lawyer* como *father*, né? então... como eu vou falar da fazenda?...como é que eu vou falar do trato dos animais... então, eu tenho me preocupado com isso agora, né? não coloquei em prática ainda, porque eu... a gente teve esse problema aí...então a gente tá voltando pra sala de aula agora... mas é a preocupação que eu tou tendo... acho que é isso... não sei se respondi tua pergunta.

As primeiras palavras do participante nos levam à origem da sua carreira, que como dito por ele, teve início antes mesmo da sua graduação. Essa afirmação nos permite compreender que a entrada no mercado de trabalho para ensinar LI pode ocorrer muito cedo e antes da formação completa. No tocante a esse assunto, em um cenário animador nos dias atuais, podemos notar uma mudança nessa conduta. Nas palavras de Siqueira (2008) compreendemos que:

a profissionalização está se impondo na carreira, em especial nos cursos livres, onde para se tornar professor se exigia apenas o domínio do idioma, flexibilizando-se ou até negligenciando-se os aspectos da formação acadêmico-pedagógica (SIQUEIRA, 2008, p.43).

Em seguida, nosso colaborador, confirmando o que foi dito, ainda nos informa que trabalhava em uma escola de inglês e que nessa vivência, ele tinha noção do trabalho cultural voltado para pronúncias e regionalismos. Dessa forma, em seu trabalho sempre costumava citar curiosidades e diferenças entre países onde a língua inglesa é falada e que a partir disso o aluno tinha a oportunidade de criar uma consciência a respeito de tal fenômeno cultural.

O posicionamento demonstrado nessas primeiras palavras, de alguma maneira, nos leva a uma noção de trabalho com cultura no ensino de LI um tanto simplista voltado para a exposição, sem discussões, sem vistas ao enfoque, percepção e compreensão crítica do aluno até porque, como exemplos são citadas pronúncias do inglês americano-carregado de poder hegemônico- e do inglês britânico. Há de se acordar que, como afirma Anjos (2019, p. 21), “o inglês tem sido usado cada vez mais em perspectivas locais, não

faz mais sentido tomar esse idioma, de caráter franco global, com referências hegemônicas exclusivas.”

Entretanto, no decorrer da resposta constatamos uma virada de pensamento quando o participante cita sua mudança de emprego e início do trabalho na rede pública de educação. Segundo ele, ao se deparar com a BNCC e seus caminhos pedagógicos, ele passa a compreender fortemente o inglês como língua franca. Ainda conseguimos evidenciar em suas palavras uma forma de considerar a LI assim como Berns (2011), uma língua franca devido ao uso e sua função de comunicação, sendo pertencente àqueles que a falam.

De maneira encorajadora, o participante nos revela que suas aulas a partir desse pensamento, se configuram na perspectiva cultural do Brasil e sua relação com nossa nação. Mais especificamente, em seu campo de trabalho, ele prioriza fazer vínculos com o que é interessante para os seus alunos da zona rural ao aprender a LI. Aqui, nos deparamos com uma fala altamente intercultural e marcada pelo pensamento empático que envolve a interculturalidade e conseqüentemente, as práticas interculturais. Dessa forma, fica evidente a atitude intercultural do participante.

Na parte final dessa resposta, fica manifestada a forma de adaptação que esse professor utiliza ao trabalhar determinados conteúdos no seu exercício. Enxergamos assim, um modo de atuar pautado nos ideais de Lima (2019), no qual o professor deve agir a partir de suas práticas locais, respondendo aos anseios das especificidades do contexto no qual os sujeitos envolvidos estão inseridos. De acordo com o que o respondente diz, ao se deparar com uma atividade ou temática proposta no material, ele observa o conteúdo e acaba fazendo alterações de forma a contemplar seus aprendizes, ou pelo menos essa é a sua intenção na execução das suas aulas. Mais uma vez, fica atestada a atitude intercultural desse professor, pois ele coloca em prática a ideia anunciada por Mendes (2004):

“Essa observação é importante porque tipos de públicos e situações de contato intercultural diferentes pressupõem perspectivas diferentes de condução do processo como um todo, até mesmo se consideramos uma mesma sala de aula e os diferentes mundos culturais representados por alunos e professores” (MENDES, 2004, p. 123).

Diante dessa constatação, o que se compreende é uma valorização da cultura do público a quem a aula ou temática se destina, marcando o desenvolvimento de uma abordagem intercultural.

Para esse mesmo momento de diálogo na roda de conversa, observamos uma fala completiva da Professora A. No começo de sua resposta, ela até diz que as palavras do outro participante foram muito boas e que ela concorda com o que ele disse. Para ela, as diferenças de ambientes onde se está trabalhando faz com que o professor tenha necessidades específicas.

Em seguida, ela nos anuncia que tem muitos anos de carreira e que também, assim como o Professor B, iniciou os trabalhos em escolas de idiomas. Dando continuidade, suas palavras são ricas em proposições sobre atitudes interculturais no seu modo de atuar. Esse é um dado notável, pois no questionário essa mesma participante respondeu que não ouvira falar em práticas interculturais, porém nesse momento é possível interpretar uma consciência intercultural atrelada à sua conduta.

A Professora A comenta:

Aí... essa coisa realmente é bem diferente, antigamente, isso eu vou dizer da minha época, de quando eu comecei a estudar, isso faz muito tempo... o Professor B nem tinha nascido ainda, 85... em 85 quando eu comecei a estudar inglês, é... a pergunta era essa: esse inglês é americano ou britânico? todo mundo perguntava isso, a gente perguntava né? e, com o passar do tempo com essa mudança que o mundo teve, né? essa coisa que a gente chamou uma época aí de globalização, essa diferença ela foi caindo, ela foi morrendo, na verdade... porque o inglês atingiu todos os países e hoje realmente, como língua franca, os meus alunos me perguntam, e aí professora a gente tá estudando inglês britânico ou inglês americano? eu falo assim: a gente está estudando "*standard english*" ou "*business english*" porque é o *english* que a gente vai usar em qualquer lugar que a gente for, então essa diferença de... essa diferença cultural, na verdade, entre ingleses e americanos ela meio que arrefeceu, e hoje o que a gente vê, é a nossa cultura na língua inglesa, né? a cultura de cada país... hoje é... a gente procura inclusive é... mostrar, é meio complicado pra gente fazer isso na escola né? com tanto aluno na sala, mas eu procuro mostrar pra eles assim... olha existe o inglês brasileiro, o inglês indiano, o inglês alemão, porque todo mundo fala inglês, então essas diferenças né? de... a porque que a minha pronúncia... a minha pronúncia vai ser aceita em qualquer lugar? ela vai ser aceita, porque hoje você precisa de inglês para se comunicar, é lógico que o inglês americano, quer dizer, não o americano, na verdade, o inglês de Hollywood, que atinge não só americanos mas qualquer nacionalidade, ele tá ali mais presente, mas se a gente assistir filmes de Bollywood a gente vai ver que tem a cultura indiana ali dentro, né? Então, eu acho que essa coisa de cultura a gente tá colocando dentro da língua de acordo com a nossa vivência, né?...

A partir das palavras citadas por ela, percebemos que ao considerar as diferenças culturais, há sim uma atitude que valoriza a cultura do aprendiz, afastando-se do modelo que acredita que o inglês é propriedade dessa ou daquela nação ou daquele país (RAJAGOPALAN, 2009). As expressões de “inglês padrão” ou “inglês de negócios” utilizadas pela participante, nos remontam ao conceito de ILF (SIQUEIRA, 2015) e sua confirmação da condição de língua internacional do inglês defendida pelo nosso trabalho.

À vista disso, ela reforça os desafios encontrados em sala de aula devido ao grande número de alunos, porém continua discutindo o fato de procurar despertar no aluno o aprendizado de um inglês culturalmente situado.

Após essa discussão, o Professor B insere à temática a questão do falante nativo, um item também abordado na nossa pesquisa. A primeira fala sobre isso é dele na seguinte proposição, logo respondida pela outra participante:

Professor B: - E botar em cheque a noção do falante nativo mesmo, né? tipo assim...

Professora A: -Isso...

É possível concluir, a partir desse comentário e das palavras que seguem falando, que para os dois, a reflexão sobre o falante nativo está em conformidade com os pensamentos basilares dessa pesquisa. Quando nos referimos a LI ensinada, e seu *status* de língua internacional, não faz sentido falarmos em falantes nativos como possuidores originários da língua, muito menos com um lugar de privilégio como “donos” ou “falantes autênticos” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 42).

Vale destacar uma ponderação da Professora A, no meio da conversa, sobre essa conceituação. Entendemos, pelo menos em um primeiro momento, que de alguma forma ela acredita no fato de que os que têm o inglês como língua materna devem ser chamados nativos, ela diz assim:

[...]que não existe falante nativo, eu não sei... eu... eu... eu creio que nós não somos nativos realmente, risos..., mas quem nasce com a língua, né? como língua mãe, eu acho que a gente tem que continuar chamando de nativo sim...

Não obstante, as palavras que seguem essa sua fala, substanciam as ideias aqui defendidas. Concordamos que não há donos da língua, o que há é um uso pautado em uma interação capaz de desempenhar uma comunicação eficaz. Assim, ela continua:

Professora A: [...] eles talvez, eles não tenham posse, porque hoje em dia... existia essa coisa, né? de ter posse da língua... eles não têm mais essa posse, hoje quem tem posse é quem fala, né? se você fala essa língua, você tem posse dela, né? E pode usar da maneira que lhe convém, pra se comunicar, né?

Professor B: -Perfeito!

Ao concordar, o Professor B manifesta sua semelhança no modo de pensar. Dessa maneira, fechamos esse ponto em harmonia com a citação de Rajagopalan (2009),

Como professores de inglês, é nosso dever preparar nossos alunos para serem cidadãos do mundo novo que se descortina diante dos nossos olhos e sobre o qual temos apenas uma ideia ainda muito vaga. Para atuar nesse admirável

novo mundo, os nossos alunos têm de aprender a lidar com **todas** as formas de falar inglês (RAJAGOPALAN, 2009, p. 45, grifo do autor).

Ou seja, precisamos nos adaptar e preparar os alunos para essa constante adaptação às diferentes formas de falar e ao comportamento flexível que um usuário deve ser capaz de alcançar.

O grande tópico posterior discutido na nossa roda de conversa foi a perspectiva intercultural, como apresentado aqui em nosso estudo, e sua capacidade de compreensão, aceitação, empatia e diálogo dentro do ambiente de sala de aula de LI. Para iniciar o tópico, a pesquisadora citou esse panorama de acordo com Mendes (2020), e ocasionou a reflexão dos participantes, perguntando diretamente se eles se consideravam professores interculturais.

Como primeira resposta, obtivemos as palavras da Professora A dizendo acreditar que sim, que pensa ser uma professora intercultural. Logo em seguida, observamos no decorrer da sua resposta uma avaliação da questão do livro didático, em seu contexto de escola particular. Para ela, a obrigatoriedade do uso dos livros, por diversas razões, dentre elas, o alto valor que custa aos pais matricularem e bancarem os estudos dos filhos na instituição, é um fator que pode dificultar o êxito desse exercício. E assim, suas palavras finais nesse momento, nos fazem entender que há tentativas de atuar a partir da abordagem intercultural, mas as vezes não alcança êxito, ela diz:

-Se a aceitação, do outro... eu acho que sim! Eu acho que sim! Porque foi bem o que o Professor B falou, né? Quando a gente procura... é... uma maneira de fazer com que o nosso aluno se... é... veja aquilo dentro da sua cultura, eu acho que aí a gente tá tendo um diálogo, tá tendo uma empatia sim. Às vezes, não é uma coisa tão simples, porque existe... não sei o contexto do Professor B aí, mas existe o livro didático que a gente precisa, né? O pai paga pelo livro didático, né? A gente que trabalha em escola particular é assim, né? Então você, se você não segue aquilo, né? Fica mais complicado, na nossa... no meu contexto lá, na escola... inclusive eu acho uma coisa complicada, é pelo seguinte, o livro que nós hoje temos, é um livro muito denso, e tem uma coisa muito boa, assim... tem muita coisa boa no livro, só que ele não permite que a gente faça nada fora dele, porque não dá tempo! Cê sabe que língua inglesa tem duas aulas semanais... né? e... com a quantidade de alunos que a gente tá tendo em sala de aula, a gente não tem condição de variar... a gente não tem condição de nada disso, então a empatia aí... a gente quer ter, mas as vezes não dá, né?

Nos comentários seguintes, os dois concordam sobre a problemática do livro didático que tem um alto custo e por vezes, se apresenta denso. Ainda segundo suas palavras, é irreal utilizá-lo e muitas vezes compromete até o dinamismo da aula ou a

aplicação de recursos tecnológicos complementares, como vídeos e músicas para otimizar o trabalho e até obter o bom desempenho dos alunos.

Sendo assim, fica evidente a insatisfação de ambos com determinadas situações que permeiam o terreno de ensino da sua matéria. Reparamos assim, a falta de um propósito claro sobre a prática desse ensino no cotidiano escolar, mas é preciso ter a convicção de que, segundo Lima (2019):

a finalidade do ensino e aprendizagem de língua inglesa no contexto atual deve ser a conquista da proficiência linguística por meio de situações reais de comunicação, a partir da autonomia baseada na vontade de aprender e na cooperação para o crescimento tanto do educador, quanto do educando (LIMA, 2019, p. 120).

Caso contrário, cairemos em um emaranhado de descontentamentos superficiais que não levam às mudanças necessárias. Concordamos com Jorge (2009) e seus argumentos de que os professores precisam ser reivindicativos sobre as condições de trabalho, porém mais importantes são as práticas pedagógicas inovadoras que possibilitam o valor educativo do ensino de LE.

Consecutivamente, para responder sobre o questionamento a respeito da sua autopercepção como um professor intercultural, o Professor B nos contemplou com as seguintes palavras:

Professor B: - Sobre a pergunta da Pesquisadora, é... eu tou estudando no mestrado motivação, então eu tou estudando o que é que eu posso fazer pra motivar meus alunos a aprender inglês dentro de um contexto rural que é muito diferente, né? De um contexto urbano, enfim... porque... eu fico pensando justamente, nessa coisa da cultura, as vezes você abre um livro de inglês, e já aconteceu comigo uma vez, que eu abri um livro de inglês lá pra eles, e tinha falando sobre família e daí era tipo assim, a família de Luke Sky Walker, e ninguém tinha... os meninos novos, nunca tinham assistido Star Wars, não sabiam quem era que tava falando, então, era uma coisa que é de uma cultura pop, mas não faz sentido pra eles...

Professora A: - Fora da realidade.

Professor B: - É outra realidade, então, quando... isso é uma coisa que eu tenho tentado fazer justamente pra ver se os alunos respondem de maneira a ficar mais interessados na aula de inglês, interessados no conteúdo, se eles perceberem que faz parte da cultura deles... se é uma coisa que eles podem aplicar no dia a dia deles, que tá próximo deles... entendeu? Então, é uma preocupação que eu tenho tido, é uma coisa que eu tou começando a fazer, e que eu não tenho resultado ainda, mas eu tou muito ansioso pra chegar no final do ano e ver como é que esses meninos vão responder a isso, mas assim... eles precisam entender que inglês realmente é uma língua que abraça várias culturas e que pode abraçar a deles também. Que o inglês deles não é errado, a forma como eles... porque somos falantes brasileiros... né? a gente sempre vai ter marca de sotaque... nosso vocabulário é diferente, né? Então, as vezes eles percebem o inglês como uma coisa muito distante até porque, realmente a gente precisa de uma cultura ali, por trás da língua, e a cultura que... que...

jogou essa língua pro mundo é a cultura americana, então...nem sempre se consegue fugir cem por cento disso. Mas eles precisam perceber que não é só porque existe aquela cultura por trás que eles não podem aproximar a língua da cultura deles também.

Em todos os aspectos citados por ele, nessa sua resposta, observamos um posicionamento intercultural. Sua prática é inclusiva, interculturalmente situada e preocupada com a realidade de quem compõe a sala de aula. Seu exemplo de atividade presente no livro didático e percepção de que aquela atividade não contemplava culturalmente seus alunos reforça essa conduta de quem (re)conhece as diferenças e compreende que elas precisam ser aceitas e legitimadas em suas práticas. Encontramos dessa forma, uma prática intercultural como posta anteriormente nesse trabalho, mais especificamente, quando dissemos que essas práticas integram conteúdos de forma efetiva, ou seja, práticas que estimulam a inserção de contextos pautados na diversidade cultural e utilizam verdadeiramente sua capacidade de fomento à pluralidade.

Caminhando para os momentos finais da aplicação do instrumento, a pesquisadora anunciou o último tópico que seria discutido. Em virtude de até aqui termos nos amparado nas teorias Freireanas, a fim de continuar desenvolvendo a discussão, perguntamos se eles acreditavam que ensinar inglês pode ser uma maneira de levar o aluno a pensar criticamente. Ademais, questionamos sobre essa ser uma prática capaz de formar culturalmente os alunos e/ou de maneira emancipadora.

Ao responderem, os dois participantes sinalizaram que sim. Nas palavras da Professora A, ela chama a nossa atenção através do relato de aplicação de uma atividade, na qual o tema era a árvore genealógica e a partir disso, sentir a necessidade de trabalhar com os alunos não só o conteúdo em inglês, como também a visão dos novos conceitos de família existentes em nossa sociedade contemporânea. Segundo ela, essa foi uma oportunidade de trabalhar o pensamento crítico dos seus aprendizes. Também destacamos uma exteriorização da ideia de que, ao trabalhar uma língua é possível gerar essa reflexão crítica. A colaboradora afirma:

[...]Então, é... eu acho que o estudo da língua inglesa pode gerar também essa coisa da análise crítica da sociedade, né? Com relação ao que é que comum aqui, e o que não é comum, o que vem de lá, o que que tão trazendo pra mim, isso é uma coisa muito importante que a gente tem que pensar[...]

De maneira equivalente, destacamos as palavras do Professor B, que muito sensivelmente, apresentou um raciocínio complementar ao da colega com quem dividiu a participação nessa pesquisa. Ele vai além e diz que é preciso, além de condicionar o

aluno a esse pensamento crítico, levá-lo a compreender os motivos de estar aprendendo a LI e não uma outra língua. Ele questiona citando a língua de matriz africana, porque não estamos estudando o *Yorubá*¹⁷? Por que não estudamos uma língua indígena? Prontamente, ele continua dizendo que é preciso despertar no aluno as relações de poder que uma língua pode estabelecer perante outras, em especial a LI. Destacamos suas declarações que seguem nesse sentido e sua finalização:

[...]que é realmente uma língua que você pode usar como uma língua franca, pra ser entendido em diversos contextos do mundo pra você mudar a sua realidade através dela, é... isso é muito forte, assim... o aluno, ele precisa saber disso, né? Então, eu penso nesse ensino crítico, nesse sentido assim... falar pro aluno, por que que você acha que quando tem um protesto no Brasil, as pessoas escrevem os cartazes em inglês? Não é só pra ser entendido e ouvido aqui no Brasil, eles querem ser ouvidos e entendidos no mundo... E você pode fazer isso também, né? Então, perceba como é importante a língua e aprenda a usá-la de forma adequada, né? É isso!

Portanto, essas narrativas nos permitem confirmar o posicionamento de formadores críticos desses professores em suas atuações e em seus modos de pensar. Fica nítido que esses dois participantes têm consciência da real necessidade de se trabalhar no caminho que leva à emancipação dos seus alunos e que é possível fazer isso ao dar aulas de LI. As perspectivas enunciativas dos participantes nos fazem notar uma concordância com as premissas de uma educação para a libertação, contrária à prática “bancária” no conceito de Freire (1996), indispensáveis para a concepção problematizadora da manifestação da consciência do mundo por parte do aluno e seu comprometimento com a própria realidade.

As palavras finais da roda de conversa foram voltadas para os agradecimentos. A pesquisadora contextualizou o momento de conclusão citando as palavras de Freire (1992) sobre esperar, e seu conceito do verbo, no sentido de ter esperança. A partir daí, foi reafirmada para os participantes a real necessidade de ir à luta pelo bem comum da área de ensino de LI, já que a nossa esperança é de formar criticamente o aluno através das práticas interculturais. Nesse final, os participantes também demonstraram alegria pela participação no trabalho e por poderem contribuir com a pesquisa. Todos se cumprimentam e um ar de agrado e contentamento encheu o ambiente virtual da conversa, ensejando uma despedida cordial. Destarte, colocadas as seções de análises, damos início às considerações finais desse trabalho.

¹⁷ De acordo com Caputo (2015, p. 773), “a língua africana viva praticada em candomblés no Brasil.”

Considerações finais

Ora, para que nossa ação transformadora sobre o mundo em estado de fluxo seja eficaz é imprescindível que ela seja também pensada e praticada de maneira pragmática- isto é, atendendo-se a mudanças em curso o tempo todo (RAJAGOPALAN, 2003, p. 114).

No presente estudo, assumimos que o ensino de LI atrelado às práticas interculturais é fonte do despertar da consciência crítica e que a ideia de trabalhar sob essa óptica, por vezes é uma realidade da qual os professores ainda não se deram conta. Reconhecemos que isso ocorre devido a diversos fatores que vão desde a formação inicial desses professores, até as dificuldades que pairam no contexto escolar em geral. Depois de termos concentrado nossos esforços na parte teórica do nosso estudo, compreendemos a ação de ensinar numa perspectiva intercultural como necessária. Além disso, ao aplicarmos nossos instrumentos de pesquisa, nos vimos alcançados pela ação dialógica interativa e isso nos possibilitou perceber o outro- representado pelos nossos respondentes- sob o panorama intercultural e sua riqueza humana, social e histórica tão relevante para a sociedade como um todo.

Essa dissertação de mestrado teve como objetivo geral interpretar a prática do ensino de língua inglesa como LE, inserida no contexto da interculturalidade e a atuação do professor de língua inglesa do 3º ano do ensino médio de duas (2) escolas de Vitória da Conquista- BA de forma crítica no processo de ensino- aprendizagem. Para sua produção, tomamos como recorte e ponto de partida um breve apanhado sobre os caminhos traçados pelo inglês, até o seu *status* de ILI e condição de ILF. Em seguida, vimos e refletimos o cenário de ensino- aprendizagem de forma intercultural dessa língua no Brasil e por fim, dado o devido destaque ao papel de quem ensina, evidentemente, mergulhamos na conjuntura do professor formador crítico.

De maneira aprofundada, o caminho teórico foi conquistado percorrendo pelas premissas da Linguística Aplicada, do ensino intercultural e da Pedagogia Crítica Freireana que focalizam a sala de aula como espaço interacional, de produção de diálogos e de discursos, identidades e representações (MOITA LOPES, 2008; CELANI, 2000; PENNYCOOK, 1998; RAJAGOPALAN, 2003, 2005, 2009; KRAMSCH, 1991,1993; JORDÃO, 2014; SIQUEIRA 2008; LIMA 2009; FREIRE 1967, 1987, 1979, 1996).

Continuamos seguindo a trilha dos conceitos relacionados ao ensino de língua inglesa no Brasil (MOITA LOPES, 2008; LIMA, 2009, 2019), aos fatores culturais (THOMPSON, 2009; GODOY & SANTOS, 2014; MEAD, 1973), ao papel do professor como ator em sala de aula (SIQUEIRA & CAMARGO, 2004), ao ensino intercultural e à formação crítica do aluno (MENDES, 2004; SIQUEIRA, 2008; SCHEYERL et al., 2014). Do mesmo modo, marchamos pelos postulados de Paulo Freire para esse campo, o que nos levou à nossa pesquisa de campo.

A partir disso, empenhamos nossa atenção na investigação que nos apresentou resultados satisfatórios a partir da problemática central do nosso estudo: a atuação do professor em tempos interculturais. Reiteramos a importância dos colaboradores levando sempre em consideração, de forma individual e pessoal, a contribuição, sendo estes, não meros sujeitos, que apenas forneceram dados estatísticos, mas participantes ativos do estudo, que colaboraram intensamente com a produção dos conhecimentos gerados no trabalho.

As respostas obtidas por meio dos questionários e os diálogos resultantes da roda de conversa nos mostraram que os professores colaboradores pleiteiam ações e pensamentos interculturais em suas salas de aula. À vista disso, foi possível reconhecer que os dois compreendem o conceito de língua como fator cultural e toda sua influência em nível social, geopolítico e histórico.

De modo apropriado, consideramos que as respostas similares dos participantes, reforçaram a questão das vivências e experiências acontecerem de modo semelhante no ambiente escolar. Assim também, quando percebemos diferenças de posicionamentos, compreendemos como uma forma de enriquecer a visão cultural e do contexto social nos quais essa pesquisa foi embasada.

Pertinentemente, através das respostas, foi viável identificar a presença da percepção da educação como emancipadora e inclusiva, por parte dos docentes. Observamos que suas enunciações condizem com os pressupostos estudados nesse trabalho que consideram o ensino de LI, através das práticas interculturais, um caminho para o despertar da consciência crítica- reflexiva do aluno.

Outrossim, através das palavras ditas pelos nossos colaboradores, identificamos a presença de um modo de refletir as suas práxis em sala de aula, visto que eles demonstraram cuidado e precaução no que diz respeito à realidade dos seus alunos e ao

contexto no qual esses estão inseridos. Entendemos que suas atitudes descritas representam suas preocupações com o despertar do aluno para as diferenças em geral, e a influência que o inglês tem atualmente no mundo. Sobre isso, Siqueira (2015) nos alerta:

[...]é crucial que o docente analise criticamente o conteúdo cultural dos materiais didáticos que tendem a apresentar esses aspectos como pacotes estanques de informação e, muitas vezes, a promover a exaltação e o reforço de valores e comportamentos oriundos das culturas hegemônicas de língua inglesa (SIQUEIRA, 2015, p. 15).

Em outras palavras, há uma grande responsabilidade por parte do professor no desenvolvimento da consciência intercultural, pois suas atitudes levarão aos meios de acesso ao conhecimento de mundo, e nesse sentido, resultarão em novas formas de pensar, agir, sentir o que está ao seu dispor.

Devido ao número reduzido de participantes, por conta da questão da pandemia do Covid-19, não podemos afirmar que todos os professores de LI pensam em conformidade com o que está revelado a partir desse estudo e das palavras dos nossos respondentes. Dessa forma, afirmamos que como o estudo não é concentrado na produção de um resultado numérico-estatístico, nossa amostra nos levou à compreensão de que entre aqueles que participaram há o entendimento do vínculo entre o ensino de LI e a promoção da inclusão através do conhecimento que descortina as desigualdades e oportuniza a percepção da realidade. Verificamos, portanto, uma correspondência com pensamento de Freire (2013 p. 12) de que “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir. É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele.”

A triangulação dos dados nos levou à interpretação de uma circunstância interessante no tocante ao estudo. Quando responderam ao questionário, os professores afirmaram que as práticas interculturais não estavam completamente presentes em suas formas de atuar, por outro lado, suas narrativas na roda de conversa nos revelaram ações notórias desse comportamento. Dessa forma, evidenciamos que apesar das dificuldades enfrentadas, o modo de execução de suas aulas está pautado no desempenho da competência intercultural e seus resultados.

Por conseguinte, inferimos que eles se manifestam atuantes na prática, contudo, teoricamente, demonstram um posicionamento controverso. É possível depreender de tal fato que nossos respondentes experienciam o que Freire (1967) defende:

De teoria que implica uma inserção na realidade, num contato analítico com o existente, para comprová-lo, para vivê-lo e vivê-lo plenamente, praticamente. Neste sentido é que teorizar é contemplar. Não no sentido distorcido que lhe damos, de oposição à realidade. De abstração. Nossa educação não é teórica porque lhe falta esse gosto da comprovação, da invenção, da pesquisa (FREIRE, 1967, p. 84).

Ou seja, para vivenciar a perspectiva intercultural na qual acreditamos, não é preciso que isso seja algo teoricamente comprovado ou até mesmo afastado da realidade, intuitivamente, na forma de atuar, encontra-se o enfoque no que consistem as práticas interculturais. No entanto, não ficou totalmente claro se os nossos colaboradores consideram essas práticas como a parte mais importante de suas realidades de ensino.

Dessa forma, muito mais do que o foco no conteúdo, no melhor método, no sotaque ou pronúncia de maneira isolados, o ensino de LI ancorado nas práticas interculturais traz em sua essência o deslocar-se “[...] pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na situação de aprendizagem” (MENDES, 2008, p. 2). Reiterando esse pensamento, ressaltamos o conceito de Rosa (2017) que confirma, ao se referir à interculturalidade:

a maneira de ser e de se comportar em um terceiro espaço de tradução e negociação vai possibilitar não somente a promoção da superação do medo ou da indiferença diante de outra cultura, bem como o diálogo/encontro (tenso e intenso) entre várias culturas, questionando, analisando e intervindo nas relações assimétricas de poder (ROSA, 2017, p. 105).

Com base nisso, concordamos que atuar de modo intercultural, na perspectiva da compreensão do diálogo, do respeito ao próximo, do combate às desigualdades e às questões excludentes, que tanto desafiam a sociedade é valer-se das práticas interculturais que levam à formação crítica.

Por isso, reforçamos a importância de estudos e do surgimento de novas pesquisas relacionadas à atuação do professor, sendo esse um processo de constante mudanças, susceptível às questões que vão desde a formação desse profissional até o seu modo de ver/compreender seus alunos. Em tempos modernos, afirmamos que essa atuação se encontra em constante evolução, por ser uma atitude de respeito mútuo (MENDES, 2004) e uma ação transformadora. Acreditamos que os percalços que envolvem o campo de educação, especificamente do campo de ensino-aprendizagem de LI são muitos, porém na nossa perspectiva nos afinamos sob o pensamento de Lima (2019),

Talvez a questão da maior importância e urgência é pensar como fazer com que debates dessa natureza venham a ultrapassar os muros da universidade e

possam ser melhor discutidos e não assimilados, incorporados aos discursos como verdades absolutas, já que, agindo dessa maneira, haveria um eterno retorno ao pensamento colonial, prescritivo e normativo (LIMA, 2019, p. 118).

Como se observa no decorrer do trabalho, não é a nossa intenção apresentar soluções ou respostas definitivas para a problemática. Em outros termos, entendemos que as inquietações que nos motivam não foram sossegadas, afinal não procuramos moldar um perfil singular e ideal de professor de LI e sim nos permitimos caminhar a passos contemplativos pelas narrativas dos participantes que foram tão valiosas e nos enriqueceram como pesquisadores e como pessoas.

Referências

AGUIAR, W. M. J de. & BOCK, A. M. B. Apreensão dos sentidos: A busca do método. In: MAGALHÃES, M. C. C; FIDALGO S. S. (orgs). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

ALVES; R. **A Escola que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. 13ª Edição. Campinas: Papirus, 2012.

ANJOS, F. A. **Desestrangeirizar a língua inglesa: um esboço da política linguística**. Cruz das Almas: EdUFRB, 2019.

_____. (Org.). **Língua inglesa em foco: experiências de aprendizagem e ensino**. Cruz das Almas: EdUFRB, 2020.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9ª ed. São Paulo: HUCITEC ANNABLUME, 2002.

BERNS, M. Entrevista- English as a língua franca: a conversation with Margie Berns. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (Ed.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

BOHN, H. I. O método “soberano” para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p 169-178.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria da Educação Básica. 2017.

BRUN, M. (Re) Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.

- CANAGARAJAH, A. S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CANDAU, V. M. F. **Cotidiano escolar e práticas interculturais**. Cadernos De Pesquisa, 46(161), p. 802–820, 2016.
- CAPUTO, S. G. **Aprendendo yorubá nas redes educativas dos terreiros: história, culturas africanas e enfrentamento da intolerância nas escolas**. Revista Brasileira de Educação [online]. 2015, v. 20, n. 62 [Acessado 16 maio 2022], p. 773-796. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782015206211>>.
- CARBONI, F. & MAESTRI, M. **A linguagem escravizada. Língua, história, poder e luta de classes**. 2 a ed. rev. e ampl. São Paulo: Expressão Popular, 2003.
- CAVALCANTE, J. R. et al. **COVID-19 no Brasil: evolução da epidemia até a semana epidemiológica 20 de 2020**. Epidemiologia e Serviços de Saúde [online]. v. 29, n. 4 [Acesso em 10 janeiro de 2022], e2020376, 2020 Disponível em: <<https://doi.org/10.5123/S1679-49742020000400010>>.
- CELANI, M. A. A. A relevância da Língua Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP M. M. B., TOMITCH, L. M. G. (orgs.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao Professor Hilário I. Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p.17-32.
- COSTA, V. L. A. **A importância do conhecimento da variação linguística**. Educar em Revista. 1996, n. 12, p. 51-60.
- CRUZ, G. F. **Inglês como língua global: reflexões sobre o ensino/aprendizagem**. *fólio-Revista De Letras*,8(1). 2016. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/2866>.
- CRYSTAL, David. **English as a Global Language**. 2ª ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2003.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.
- DAGIOS, M. G. **As concepções de interculturalidade e suas aplicações no ensino de língua inglesa: uma análise da visão dos professores do sudoeste do Paraná**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 29. 2010.
- DAVID, P. D. **O inglês no mundo: língua de prestígio**. Revista Trama, v. 1, n. 2, 2005. p.209-215.
- DENZIN, N. K. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. (2a ed). New York: Mc Graw-Hill.1978.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a pratica da pesquisa qualitativa. In: _____. (orgs). **Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: ARTMED, 2006.

ELIA, S. **A unidade linguística no Brasil: condicionamentos geoeconômicos**. Rio de Janeiro: Padrão, 1979.

ENGLAND. In: **Online Etymology Dictionary**. 2021. Disponível em: <https://www.etymonline.com/search?q=england>

ERICKSON, F. Qualitative Methods in research on teaching. In.: WITTROCK, M. C. (org.) **Handbook of research on teaching**. New York: Macmillan, 1986. P. 119-161.

FABRÍCIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de “desaprendizagem”: Redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editora, 2006. p. 45 a 65.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e Mudança Social**. Brasília: Ed. UNB, 2001.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Paraná: Criar edições, 2003. p. 45-108.

FEITOSA, S. C. S. & GADOTTI, M. **Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERREIRA, A. B. de H. **Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa**. Curitiba: Positivo, 2004.

FIORIN, J. L. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 1997

FLEURI, R. M. Prefácio: O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola. In: PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004. p. 13-18.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. São Paulo: ARTMED, 2002.

FLICK, U.; NETZ, S.; SILVEIRA, T. da. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2 ed. 2004.

FORTES, M. S.; ZILLES, A. M. S. Avaliação: uma reflexão. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 221-233.

FRANK, A. G.; GILLS, B. K. **The World System: Five Hundred Years or Five Thousand?** London: Routledge, 1993.

FRAGA, M. **Conheça o ilustrador que dá vida a Armandinho, que é sucesso no facebook**. Revista Encontro, Belo Horizonte, 06 março de 2015. Disponível em: <https://www.revistaencontro.com.br/canal/encontro-indica/2015/03/conheca-o-ilustrador-que-da-vida-a-armandinho-que-e-sucesso-no-facebo.html>. Acesso em: 25 maio. 2022.

FREIRE, P. R. N. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- _____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Educação e mudança.** [recurso eletrônico] /-1. ed.- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- GARCEZ, M. H. N. **Fernando Pessoa: aspectos de intertextualidade.** Voz Lusíada. São Paulo, n. 21, p. 15-35, 2004.
- GARCIA, N. G. & OLIVEIRA, R. **A língua inglesa no contexto mundial, volume 1.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- _____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GIMENEZ, T.; EL KADRI, M. S.; CALVO L. C. S.; SIQUEIRA, D. S. P.; PORFIRIO, L. **Inglês como Língua Franca: desenvolvimentos recentes.** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Belo Horizonte, 2015.
- GODOY, E. V; SANTOS, V. M. **Um olhar sobre a cultura.** Educação em Revista, Belo Horizonte, 2014, v. 30, n. 3, p. 15-41.
- GRADDOL, D. **English Next: Why global English may mean the end of English as a Foreign Language.** London: British Council, 2006.
- HADLEY, A. O. **Teaching language in context.** Boston: Heinle & Heinle, 2000.
- HINE, C. **Ethnography for the internet: embedded, embodied and everyday.** Huntingdon, GBR: Bloomsbury Publishing, 2015.
- HOOKS, bell. **Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens.** Revista Estudos Feministas, Florianópolis, 2008.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados – Vitória da Conquista, 2020.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ba/vitoria-daconquista.html>. Acesso 19 de janeiro de 2022.
- JICK, T. D. **Mixing qualitative and quantitative methods: triangulation in action.** Administrative Science Quarterly, 24(4), 1979. p. 602-611.
- JORDÃO, C. M. **ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?** Revista Brasileira de Linguística Aplicada, 14(1), 13-40, 2014.
- _____. **A Língua Inglesa como “commodity”:** direito ou obrigação de todos? VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra, Portugal, p.01-12,2004. Disponível em:

<https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf>.
Acesso em: 22 de fev. 2022.

JORGE, M. L. S. Preconceito contra o ensino de língua estrangeira na rede pública. In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 161-168.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. G. (Org.). **English in the world**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Culture in Language Learning: a view from the United States. In: DEBOT, K; KRAMSCH, C; GINSBERG, R. B. (Ed.). **Foreign Language Research in Cross-cultural Perspective**. 1991. p. 217-240.

KUMARAVADIVELU, B. Deconstructing Applied Linguistics: a postcolonial perspective. In: FREIRE, M. M.; ABRAHAO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 25-37.

LIMA, D. C. O ensino de Língua Inglesa e a questão cultural. In: _____(org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 179-190.

_____. Educação linguística em inglês na escola pública e as demandas da contemporaneidade. In: FERRAZ, D. M.; KAWACHI-FURLAN, C.J. (Org.). **Bate-papo com educadores linguísticos: letramentos, formação docente e criticidade**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019, p. 115-124.

_____. **Vozes da (Re)conquista: o papel da cultura no ensino da Língua Inglesa**. Polifonia (UFMT), v. 15, p. 87-107, 2008.

LIMA, L. R. **A Critical History of the English Language**. Amazon Digital Services LLC - Kdp Print Us, 2019.

_____. Texto e discurso no ensino de inglês como língua estrangeira. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 47-52.

MACIEL, L. S. B.; SHIGUNOV N.; ALEXANDRE A. **educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa. 2006, v. 32, n. 3, p. 465-476.

MAHER, T. M. **A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo**. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (org.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MAKONI, S. PENNYCOOK, A. (Ed.). **Disinventing and reconstituting languages**. Clevedon: Multilingual Matters, 2007.

MARCONI, M. D. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARIANI, B. **Colonização linguística: línguas, política e religião (Brasil, sécs. XVI a XVIII e Estados Unidos da América, século XVIII)**. Campinas: Pontes, 2004.

MATOS, F. G. Como usar uma linguagem humanizadora. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.

MCLUHAN, H. M. **The Medium is the Massage: An Inventory of Effects**, Bantam Books, 1967.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. Campinas, SP: 2004. Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

_____. Live: **Comunicando Saberes: Educação e Interculturalidade**, em jun. 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2oeV4aJTW0Q>. Acesso em 27 janeiro de 2022.

_____. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M.L.S. **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas/SP: Pontes Editores, 2008. p. 57-77.

_____. **A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2**. Entre Línguas, Araraquara, v.1, n.2, jul./dez., p. 203-221, 2015.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

MILLER, I. K. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-121.

MOTA, K. M. S. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo – novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.

MOITA LOPES, L. P. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: _____. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-107.

_____. **Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos**. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada. 2008, v. 24, n. 2.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Ed. Cortez, 2001.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, FEA-USP, São Paulo, v. 1. n. 3, 1996.

OLIVEIRA, D. V. B. **Imperialismo linguístico e o professor brasileiro de inglês: desatando nós, apontando caminhos**. Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira. Dissertação (Mestrado- Programa de pós-graduação em língua e cultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/26656> . Acesso em: 20 de fev. de 2021.

OLIVEIRA, L. A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p 21-30.

OLIVEIRA, W.; MAGALHÃES, M.C.C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2011. p.65-76.

PAIVA, V. L. M. O. O ensino de língua estrangeira e a questão da autonomia. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 31-38.

PENNYCOOK, A. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; M. C. CAVALCANTI (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. English in the World/The World in English. In J. W. Tollefson (Ed.), **Power and Inequality in Language Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

_____. **Towards a critical applied linguistics for the 1990s**. Issues in Applied Linguistics. 1990, vol. 1, no. 1, p. 8-29.

_____. **English and the discourses of colonialism**. London: Routledge, 1998.

PESSOA, F. **Poemas de Ricardo Reis**. Vol. III. Edição de Luiz Fagundes Duarte. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. p. 87, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford University Press, 1992.

_____. **Linguistic Imperialism Continued**. Routledge, 2010.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **31/03 – Boletim epidemiológico: Sobe para 166 notificações para casos suspeitos de Coronavírus em Vitória da Conquista**. 2020. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/31-03-boletim-epidemiologico-sobe-para-166-notificacoes-para-casos-suspeitos-de-coronavirus-em-vitoria-da-conquista/> Acesso em: 23 de maio 2022.

PUCCI, B. R. F; MAXWELL, L. J. **A língua inglesa numa perspectiva cultural**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola, 2009. p 39-46.

_____. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: Por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. (org.); RAJAGOPALAN, K. **A Geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

_____. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. **The concept of ‘World English’ and its implications for ELT**. *ELT Journal* v. 58, n. 2, 2004, p. 111-117.

_____. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, L. P (Org.) **Linguística aplicada na modernidade recente: *festschrift* para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, pp. 143-162.

_____. **Review of Language and Politics by John Joseph**. *Applied Linguistics*. 2007, v. 28, p. 330-333.

_____. **Linguistics and the myth of nativity: Comments on the new/non-native Englishes**. *Journal of Pragmatics*, 1997, v. 23, p. 225-231.

_____. Repensar o papel da linguística aplicada. In: In: MOITA LOPES, L. P. (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 149-168.

RAMOS, J. M. Rodriguez. **Globalização e comunicação**. Disponível em: <http://www.portaldafamilia.org/artigos/artigo114.shtml>, 2003. Acesso em: 09 fev. 2022.

RAMOS, M. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2004. p.37-52.

RIBEIRO, D.; MELO, A. **Reflexões decoloniais sobre conhecimento e educação a partir do diálogo em Paulo Freire**. *Diálogos Latinoamericanos*, vol. 20 n. 28, 2019, p. 41-52.

RISAGER, K. Languaculture as a key concept in language and culture teaching. In: PREISLER, B.; FABRICIUS, A.; HABERLAND, H.; KJAERBECK, S.; RISAGER, K. (Eds.). **The consequences of mobility**. Roskilde: Roskilde University, 2005. p. 185-196.

_____. **Language and culture: global flows and local complexity**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2006.

ROJO, R. H. R. Fazer linguística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In: MOITA LOPES, L. P. da (org.). **Por uma linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 253- 276.

ROSA, P. A. **A perspectiva intercultural na formação de professores de língua estrangeira em serviço.** Tese (Doutorado – Programa de Pós Graduação em língua e cultura), Universidade Federal da Bahia, Salvador. 2017.

_____. **A perspectiva intercultural na formação docente: novos desafios, velhas questões.** Estudos Linguísticos e Literários, n° 68, Salvador. 2020. p.372-393.

SCHEYERL, D.; BARROS, K; SANTOS, D.O.E. **A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios.** Estudos Linguísticos e Literários, n° 50, jul – dez, 2014. p. 145-174.

SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and Language Policy.** London: Routledge, 1996

SCHMITZ, J. R. Ensino/aprendizagem das quatro habilidades linguísticas na escola pública: uma meta alcançável? In: LIMA, D. C. (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas.** São Paulo: Parábola, 2009. p 13-20.

SEIDLHOFER, B. **Understanding English as a Lingua Franca.** Oxford: Oxford University Press, 2011.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo a ao complexo: o objeto da pesquisa em linguística aplicada. In: SIGNORINI, I.; M. C. CAVALCANTI (orgs.) **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, E. R. **A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos.** Trabalhos em Linguística Aplicada. 2011, v. 52, n. 2, p. 289-320.

SIMON, R.; DIPPO, D. **On critical ethnographic work.** Anthropology & Education Quarterly, 17 (2), 1986. p. 195-202.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica.** Tese de Doutorado (Letras e Linguística). Universidade Federal da Bahia, Salvador (BA), 2008.

_____. Como abordar questões ideológicas nas aulas de língua estrangeira? In: LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p. 79-92.

_____. **Inglês como Língua Franca Não é Zona Neutra, é Zona Transcultural de Poder: Por Uma Descolonização de Concepções, Práticas e Atitudes.** Línguas & Letras, [S. l.], v. 19, n. 44, p. <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20180027>, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257>. Acesso em: 8 jun. 2022.

_____. **Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica.** Estudos Linguísticos e Literários, Salvador, n. 52, 2015, p. 231-256.

SIQUEIRA, S.; CAMARGO, A. Estimulando a desmistificação de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras.** Salvador: EDUFBA, Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.

SOUZA, V. E. B.; MELLO, R. M. A. V.. **Pensar, agir e se libertar: concepções da pedagogia freiriana para a educação.** Olhar de Professor, v. 23, 2020, p. 1-13.

SPRADLEY, J. **The ethnographic interview.** Forth Worth: Hancourt Brace Jovanovich. College, 1979.

THOMPSON, J. B. **Language and Ideology: a Framework for Analysis.** Sociological Review, n. 35, v. 3, 1987, p. 516-536.

_____. **Ideologia e cultura moderna. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa.** Petrópolis: Vozes, 2009.

TOSTA, A. L. de A. Além de textos e contextos: língua estrangeira, poesia e consciência cultural crítica. In: MOTA, K. e SCHEYERL, D. (Orgs.). **Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras.** Salvador: EDUFBA, Instituto de Letras, Departamento de Letras Germânicas, 2004.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2006.

WATSON-GECEO, K. A. **Ethnography in ESL: defining the essentials.** Tesol Quartely, v. 22, n.4, 1988. p. 575-593.

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - UESB/Jequié - (73) 3528-9727 |
cepjq@uesb.edu.br

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações abaixo e, se você estiver de acordo, rubriche as primeiras páginas e assine a última, na linha “Assinatura do participante”.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Camila Nunes Souza.

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Professor Diógenes Cândido de Lima.

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Práticas Interculturais no ensino de língua inglesa: um olhar sobre a atuação do professor como formador crítico.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

Porque a partir de estudos como esse, pode-se evidenciar a importância das práticas interculturais e as consequências dessa prática.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

Interpretar a prática do ensino de língua inglesa como língua estrangeira, inserida no contexto da interculturalidade, e a atuação do professor de forma crítica no processo de ensino-aprendizagem.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você responderá um questionário com 21 questões sobre sua profissão e atuação na área e participará de uma roda de conversa sobre a temática da pesquisa, com tópicos previamente anunciados e troca de experiências em geral.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

O questionário será respondido online e no dia 29/07/2021, faremos a roda de conversa, caso seja preciso por necessidade dos participantes ou pesquisador, essa data poderá sofrer alterações.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

O questionário durará o tempo necessário que o participante utilize para responder e a roda de conversa em média 50 min.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA?

Segundo as normas que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. No caso desta pesquisa, classificamos o risco como sendo: Mínimo.

4.1 NA VERDADE, O QUE PODE ACONTECER É: (detalhamento dos riscos)

Quebra do sigilo, ou cansaço ao responder ao questionário e participar da roda de conversa.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE:

(meios de evitar/minimizar os riscos): É garantido o sigilo através desse termo e da atuação do pesquisador. Sobre o questionário, ele está bem direto e o mais breve possível, e quanto à roda de conversa será bem objetiva e agradável.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa): Percepção da sua forma de atuar como profissional além de ser uma oportunidade de crescimento pessoal.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Proporcionar novas formas de compreender o ato de ensinar e as práticas interculturais.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER

(Direitos dos participantes):

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas e se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só

serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Camila Nunes Souza

Endereço: Avenida Luís Eduardo Magalhães, n 84, ap. 502.- Ed. Vila Florença

Fone: 27 98149-3369 / E-mail: camila_nsouza@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepiq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

em participar do presente estudo;

com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas. -

Enviada por e-mail ao aceitar participar da pesquisa.

Assinatura eletrônica do(a) participante (ao clicar em aceite participar)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto

pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Vitória da Conquista - Ba,

Assinatura do(a) pesquisador

APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DA PROFESSORA A

Questionário de pesquisa

Antes de iniciar as respostas ao questionário é importante a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e somente após ser aceito é que poderá ser iniciado.

1- Qual é o seu nome?

“Professora A”.

2- Qual é a sua data de nascimento?

18/08/1968

3- Em que cidade você atua?

Vitória da Conquista.

4- Qual é o seu grau de escolaridade?

Ensino Superior.

5- Qual o seu curso de graduação?

Letras vernáculas com inglês.

6- Caso tenha, qual o seu curso de pós-graduação?

(Em branco).

7- Atua como professor?

Sim.

8- Se atuar como professor, em qual segmento atua?

Educação Básica.

9- Em qual tipo de instituição você trabalha?

Rede privada.

10- Qual o seu nível de inglês?

Avançado.

11- Para você, ao atuar como professor, qual é o principal objetivo ao ensinar a língua inglesa na sua sala de aula?

Ajudar os alunos a compreenderem a importância da aquisição da língua estrangeira com o objetivo de estarem aptos para o mercado de trabalho e para a vida.

12- Ao atuar, você procura priorizar o que está sendo cobrado pela instituição ou se permite flexibilizar o que trabalha em sala de aula?

Priorizo o que é cobrado pela instituição.

13- O que mais pesa ao direcionar sua prática?

Currículo.

14- Você conhece o conceito de língua como fator cultural?

Sim.

15- Você já ouviu falar em práticas interculturais de ensino em língua inglesa?

Não.

16- De acordo com Santos (2004), em sua tese: Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas, a prática intercultural é uma forma de abordar o aprendizado unido à ação integradora que suscita comportamentos e atitudes comprometidos com os princípios de respeito ao outro e às diferenças, sendo também uma promoção da interação, da integração e cooperação entre indivíduos construindo novos significados. Sendo assim, você considera que essas práticas estão presentes na sua sala de aula? Justifique com exemplos.

Não completamente. A carga horária disponível para língua estrangeira, a quantidade de conteúdos propostos pelo material didático e a falta de interesse e autonomia dos alunos no aprendizado acabam levando a uma prática tradicional em sala de aula com a passagem de conteúdos e impedindo a exploração de atividades que promovam maior interação cultural.

17- Ensinar língua estrangeira, na sua opinião, pode ser um caminho para a educação emancipadora?

Sim.

18- Ensinar língua estrangeira, na sua opinião, pode ser um caminho para a educação inclusiva?

(Em branco).

19- Qual o seu nível de satisfação em relação a sua profissão atualmente?

Média.

20- O que mais te anima hoje na sua atuação profissional?

Instituição.

21- O que mais te desencoraja hoje na sua atuação profissional?

Outro: O desinteresse dos alunos com o crescimento pessoal e sua falta de autonomia tornam a minha atuação profissional frustrante.

APÊNDICE C- QUESTIONÁRIO RESPONDIDO DO PROFESSOR B

Questionário de pesquisa

Antes de iniciar as respostas ao questionário é importante a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e somente após ser aceito é que poderá ser iniciado.

1- Qual é o seu nome?

“Professor B”.

2- Qual é a sua data de nascimento?

21/02/1993.

3- Em que cidade você atua?

Vitória da Conquista.

4- Qual é o seu grau de escolaridade?

Especialização *latu sensu*.

5- Qual o seu curso de graduação?

Letras Modernas- Português, Inglês e Respectivas literaturas.

6- Caso tenha, qual o seu curso de pós-graduação?

Docência e Performance na Educação à Distância.

7- Atua como professor?

Sim.

8- Se atuar como professor, em qual segmento atua?

Educação Básica.

9- Em qual tipo de instituição você trabalha?

Rede pública.

10- Qual o seu nível de inglês?

Fluente.

11- Para você, ao atuar como professor, qual é o principal objetivo ao ensinar a língua inglesa na sua sala de aula?

Meu principal objetivo enquanto professor de ensino médio é possibilitar que meus alunos tenham competência instrumental da língua, para que possam identificar elementos gramaticais básicos e conseguir interpretar textos.

12- Ao atuar, você procura priorizar o que está sendo cobrado pela instituição ou se permite flexibilizar o que trabalha em sala de aula?

Priorizo o que é cobrado pela instituição.

13- O que mais pesa ao direcionar sua prática?

ENEM.

14- Você conhece o conceito de língua como fator cultural?

Sim.

15- Você já ouviu falar em práticas interculturais de ensino em língua inglesa?

Sim.

16- De acordo com Santos (2004), em sua tese: Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas, a prática intercultural é uma forma de abordar o aprendizado unido à ação integradora que suscita comportamentos e atitudes comprometidos com os princípios de respeito ao outro e às diferenças, sendo também uma promoção da interação, da integração e cooperação entre indivíduos construindo novos significados. Sendo assim, você considera que essas práticas estão presentes na sua sala de aula? Justifique com exemplos.

Não considero que as práticas interculturais estejam plenamente presentes em minha sala de aula. Apesar de trazer textos relacionados ao tema e de promover pesquisas relacionadas a outras culturas, o objetivo geral da aula acaba sendo a decodificação e interpretação de textos.

17- Ensinar língua estrangeira, na sua opinião, pode ser um caminho para a educação emancipadora?

Sim.

18- Ensinar língua estrangeira, na sua opinião, pode ser um caminho para a educação inclusiva?

Sim.

19- Qual o seu nível de satisfação em relação a sua profissão atualmente?

Média.

20- O que mais te anima hoje na sua atuação profissional?

Alunos.

21- O que mais te desencoraja hoje na sua atuação profissional?

Instituição.

APÊNDICE D- TRANSCRIÇÃO COMPLETA DA RODA DE CONVERSA- 14/03/2022

Pesquisadora:- Boa noite, que bom ter vocês aqui, vamos começar, que eu sei que nosso tempo é precioso, né? E a gente as vezes tem muita coisa pra fazer. Então eu começo assim, agradecendo a vocês de coração por estarem aqui, tá? Quero falar que faz parte da nossa pesquisa, o sigilo, claro, do nome de vocês, né? Da imagem também, então, caso vocês queiram fechar as câmeras, fiquem a vontade, mas nós garantimos esse sigilo da imagem e dos nomes de vocês, lembrando que as falas de vocês, elas são registradas, mas não estamos aqui para fazer juízo de valor e nem tá percebendo, pensando naquilo que vocês acreditam, na forma como vocês trabalham, e sim, fazendo um registro, pra uma pesquisa, pra que essa pesquisa possa ajudar os caminhos do desenvolvimento aí, do ensino de língua inglesa, que a gente sabe que é tão necessário... pela precariedade, seja no ensino público, na rede privada. A gente sabe que muitas vezes o ensino da língua inglesa, ele é deixado em segundo lugar, em segunda opção. Então, que pesquisas como essa possam ajudar aí, nesse caminho trilhando, né? Novas formas de pensar, novas formas de agir na nossa docência, né? Eu compartilho com vocês essa profissão também, e sou muito grata por vocês estarem aqui.

Pesquisadora: - É... pra começar, eu vou ler pra vocês um poema que eu separei aqui, de Fernando Pessoa, é um poema muito bonito, que fala justamente sobre a nossa arte de educar... sobre a forma como a gente lida no dia a dia aí, com esse trabalho, né? com essa profissão.

Pesquisadora:- Começa assim o poema...

(Leitura do poema)

Pesquisadora: - Com essas palavras então, eu dou as boas-vindas a vocês por estarem aqui na nossa roda de conversa, para falarmos um pouquinho sobre a nossa atuação na sala de aula, sobre o ensino de língua inglesa de forma intercultural e como nos comportamos em relação a sermos formadores críticos.

Pesquisadora: - Pra começar, gente, eu vou mostrar pra vocês, uma tirinha que vai trazer pra gente, é... uma forma de imaginar, então, vamos ver o que essa tirinha nos traz de reflexão. Deixa eu ver se eu consigo abrir aqui... sim, já está na tela, vocês estão conseguindo ver direitinho?

Professora A: - *Tá meio pequeno, mas dá pra gente se esforçar... risos...*

Pesquisadora: -Deixa eu ver se eu consigo aumentar...

Professora A: -*Aí! Agora ficou ótimo!*

Pesquisadora: - Beleza!... Armandinho me trouxe uma surpresa muito boa no ano passado, quando eu tava trabalhando com uma turma do sétimo ano, em que uma aluna, de forma que eu não imaginava, eu tava trabalhando língua portuguesa naquela turma, e uma aluna me disse assim: ô pró... eu percebi que tudo que Armandinho fala, é uma crítica... e eu falei... nossa! Essa aluna tá chegando onde a gente quer, né? ela percebeu as entrelinhas do que Armandinho queria falar, na tirinha que tinha no livro dela, e eu fiquei muito feliz, eu acredito que vocês devem compartilhar desse sentimento também

quando a gente vê, né? O aluno saindo assim daquela "casquinha" e já nos demonstrando, nos entregando alguma coisa em relação ao aprendizado... E essa aluna me compartilhou isso e eu fiquei mais fã ainda das tirinhas de Armandinho que tinham no livro, e eu trouxe pra vocês uma tirinha que diz assim:

(LEITURA DA TIRINHA)

Pesquisadora: - Então, esse pensar de Armandinho já nos inquieta, né? Vocês poderiam compartilhar alguma coisa? Lembrando que, é uma roda de conversa, fiquem à vontade e podem falar aí, nos turnos que quiserem...

Professora A: - *Eu penso que...é... na escola, quando ele fala assim... não é só ciências, eu acho que é muito mais as outras coisas do que essas que ele fala primeiro, né? Muito mais amigos, brincadeiras, os professores, acho que é muito mais isso do que realmente a parte acadêmica... que ... não só a que atinge, mas que atrai... né? não só que atinge, mas que atrai... eu acho.*

Professor B: - *É... a gente teve essa experiência, do convívio agora desses últimos anos, e a educação foi feita de forma virtual... eu costumo falar que esse vírus roubou dos alunos dois anos de vivência na escola...*

Professora A: - *Verdade...*

Professor B: - *É...eu particularmente não via a hora de voltar pra sala de aula assim, a gente tem nossos desafios e tudo..., mas o contato ali com o aluno... o aluno estar na escola, naquele ambiente que é propício para a aprendizagem, né? Em teoria deveria ser... é... a relação com os coleguinhas, isso tudo com certeza enriquece muito a experiência de aprendizado, né? O aluno ele desenvolve como tá na tirinha tá falando aí, questões acadêmicas, mas assim... questões interpessoais que eles não tiveram a chance de desenvolver, é... enfim, é bem isso mesmo.*

Pesquisadora: - *Verdade, eu concordo com vocês... é... Armandinho ele, fala assim, né?... A escola é muito mais do que só o acadêmico, só o que tá no papel, só o que tá no livro... né? a escola vai além, a gente aprende muito mais coisas na escola. Esse é mais ou menos o rumo da nossa conversa aqui, né? Eu queria saber de vocês... é... eu tenho um conceito aqui de cultura muito interessante que é... de Terezinha Maher... ela fala assim: do ponto de vista antropológico, cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações de ação... é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos, ela falou isso em 2007. Terezinha Maher, então ela diz assim... resumindo, né? Que a cultura é a forma como enxergamos o outro, a cultura é a forma como nós...é... construímos o nosso modo de ver, o nosso modo de agir e tudo que nos cerca. Dentro desse conceito, eu queria saber de vocês, se você sente, que você consegue a partir do seu trabalho...é... claro com todos os desafios, se você consegue perceber essa cultura na sua forma de trabalhar a língua inglesa...*

Professor B: - *Olha...é... eu tou num contexto muito específico, eu não sei nem se isso contribui, porque assim... quando eu graduei, eu já trabalhava em curso particular de inglês...é... desde a metade da graduação, assim...eu fiquei uns quatro anos trabalhando em curso particular de inglês, essas escolas particulares né?...e daí eu fiz o concurso, eu*

passei e entrei na escola pública, então o contexto de ensino é completamente diferente assim... é... dentro da escola de inglês que eu dava aula, era uma coisa bem puxado pro american, british, então a gente sempre trabalhava... eu, trabalhava muito isso, eu tinha uma direção muito clara assim pra mim, de onde eu tinha que ir com essas aulas, então assim... eu entendia porque cada palavra é falada de diferente forma, em diferentes países, então sempre trazia uma curiosidade pros meus alunos... em relação a isso, ó... nesse país a gente usa essa expressão, nesse outro país a gente usa essa expressão por isso, isso e isso... essa expressão é utilizada de forma mais formal, essa aqui não é, por conta disso, então eu acho que tudo isso, o aluno já vai criando uma consciência cultural a respeito de como é que as coisas funcionam em outros países falantes daquela língua... é... agora que eu entrei na escola pública...é... e foi bem recente, eu tenho me deparado com coisas que eu não precisava me preocupar antes, que é a BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que são é... os orientadores pedagógicos, e a BNCC ela tem essa... ela trouxe muito forte a coisa da língua franca, então assim... o inglês ele não pertence mais a outros países, o inglês ele... ele não pertence a países específicos, ele... ele pertence a todos os países e funciona como veículo de contato, né? de comunicação...então, a forma como eu tenho preparado minhas aulas agora, elas focam na nossa cultura, como é que o inglês, ele se relaciona com a nossa cultura... então assim... é... qual vocabulário que eu posso usar que é interessante pros meninos da zona rural? que é onde eu ensino, né? então eu não vou falar que "-my father is a lawyer", porque eu não tenho nenhum aluno que tem um lawyer como father, né? então... como eu vou falar da fazenda?...como é que eu vou falar do trato dos animais... então, eu tenho me preocupado com isso agora, né? não coloquei em prática ainda, porque eu... a gente teve esse problema aí...então a gente tá voltando pra sala de aula agora... mas é a preocupação que eu tou tendo... acho que é isso... não sei se respondi tua pergunta.

Pesquisadora: -Sim, ótimo, muito bom!

Professora A: -Muito bom! É... eu concordo com Professor B, da diferença de...de ambiente que faz com que a gente tenha uma necessidade diferente. É... eu também fui professora de idiomas a vida toda, passei a dar aulas em escola de fundamental e médio, já bem depois na minha carreira né?

Professor B: - Parece ser grande né? Risos...

Professora A: -Mas faz um tempão...é... e aí, essa coisa realmente é bem diferente, antigamente, isso eu vou dizer da minha época, de quando eu comecei a estudar, isso faz muito tempo... o Professor B nem tinha nascido ainda, 85... em 85 quando eu comecei a estudar inglês, é... a pergunta era essa: esse inglês é americano ou britânico? todo mundo perguntava isso, a gente perguntava né? e, com o passar do tempo com essa mudança que o mundo teve, né? essa coisa que a gente chamou uma época aí de globalização, essa diferença ela foi caindo, ela foi morrendo, na verdade...porque o inglês atingiu todos os países e hoje realmente, como língua franca, os meus alunos me perguntam, e aí professora a gente tá estudando inglês britânico ou inglês americano? eu falo assim: a gente está estudando "standard english" ou "business english" porque é o english que a gente vai usar em qualquer lugar que a gente for, então essa diferença de... essa diferença cultural, na verdade, entre ingleses e americanos ela meio que arrefeceu, e hoje o que a gente vê, é a nossa cultura na língua inglesa, né? a cultura de cada país...hoje é... a gente

procura inclusive é... mostrar, é meio complicado pra gente fazer isso na escola né? com tanto aluno na sala, mas eu procuro mostrar pra eles assim... olha existe o inglês brasileiro, o inglês indiano, o inglês alemão, porque todo mundo fala inglês, então essas diferenças né? de... a porque que a minha pronúncia... a minha pronúncia vai ser aceita em qualquer lugar? ela vai ser aceita, porque hoje você precisa de inglês para se comunicar, é lógico que o inglês americano, quer dizer, não o americano, na verdade, o inglês de Hollywood, que atinge não só americanos mas qualquer nacionalidade, ele tá ali mais presente, mas se a gente assistir filmes de Bollywood a gente vai ver que tem a cultura indiana ali dentro, né?. Então, eu acho que essa coisa de cultura a gente tá colocando dentro da língua de acordo com a nossa vivência, né?...

Professor B: - *E botar em cheque a noção do falante nativo mesmo, né? tipo assim...*

Professora A: - *Isso...*

Professor B: - *Então, o seu inglês só vai ser aceito, como você botou isso, se você falar de determinada forma, engraçado, outra coisa que você botou aí que eu achei muito interessante, a questão dos cursos de inglês, a gente via muito, até quando eu comecei a estudar, é... propaganda de curso de inglês, se escorando nisso... aqui é inglês britânico, aqui é inglês americano...*

Professora A: - *Isso...É...*

Professor B: - *Hoje em dia, eu não percebo mais essa tendência nas escolas, né? Então, é interessante mesmo, é bem isso... tá se desconstruindo e é um processo que eu considero muito positivo, assim...*

Professora A: - *Eu também... eu também... Uma época que eu estudei especialização, é... o professor, eu não me lembro mais o nome dele, ele é um professor da UFBA (Universidade Federal da Bahia) parece, e ele chegou com essa... com esse conceito, de que não existe mais...é... falante nativo, né? Houve um certo... uma certa... como é?... o pessoal ficou meio espantado com isso, né? e eu realmente, não sei se eu concordo bem com ele... porque... o nativo que a gente fala é aquele que nasce com a língua, né? e a gente é simplesmente usuário da língua, então, eu acho que ele, eu não sei se essa... se esse conceito pegou, porque depois eu perdi o contato e tal... eu não tenho mais muito contato assim, mas ele falava bem isso... que não existe falante nativo, eu não sei... eu... eu... eu creio que nós não somos nativos realmente, risos..., mas quem nasce com a língua, né? como língua mãe, eu acho que a gente tem que continuar chamando de nativo sim...eles talvez, eles não tenham posse, porque hoje em dia, existia essa coisa, né? de ter posse da língua... eles não tem mais essa posse, hoje quem tem posse é quem fala, né? se você fala essa língua, você tem posse dela, né? E pode usar da maneira que lhe convém, pra se comunicar, né?*

Professor B: - *Perfeito!*

Pesquisadora: - *Que riqueza, que riqueza de discussão, minha gente! Obrigada! Vamos só continuar aqui, é...um segundo tópico, né? A gente falou bastante de cultura aí, de cultura na língua inglesa né? No ensino dessa língua, aí entra a parte da nossa pesquisa de falar sobre interculturalidade, de pegar, de enxergar essas culturas... a cultura da sala de aula, a cultura do aluno, a cultura da língua, a cultura do professor, né? E transformar*

isso numa teia naquele ambiente, naquela arena de aprendizado que é a sala de aula. Edleise Mendes agora em 2020, numa *live* ela diz assim ó: sem compreensão e empatia nenhuma teoria intercultural dará certo. Ela fala que ser intercultural é ter empatia, ela até fala que a gente não precisa tolerar, porque tolerar... é até forte você falar em tolerar alguém, mas sim, você compreender, dialogar... isso! A palavra é diálogo, é você permitir o diálogo entre a sua cultura e a cultura de quem tá aprendendo, ou de quem tá fazendo parte desse processo. Então, ela fala muito bem, né? Sem compreensão e empatia dessas culturas não tem teoria intercultural que aconteça. Dentro desse conceito, né? De teoria intercultural que permite diálogo, que permite compreensão, que permite empatia, vocês se consideram professores interculturais na aula de língua inglesa?

Professora A: *-Se a aceitação, do outro... eu acho que sim! Eu acho que sim! Porque foi bem o que o Professor B falou, né? Quando a gente procura... é... uma maneira de fazer com que o nosso aluno se... é... veja aquilo dentro da sua cultura, eu acho que aí a gente tá tendo um diálogo, tá tendo uma empatia sim. Às vezes não é uma coisa tão simples, porque existe... não sei o, contexto do Professor B, aí, mas existe o livro didático que a gente precisa, né? O pai paga pelo livro didático, né? A gente que trabalha em escola particular é assim né? Então você, se você não segue aquilo né? Fica mais complicado, na nossa... no meu contexto lá, na escola... inclusive eu acho uma coisa complicada, é pelo seguinte, o livro que nós hoje temos, é um livro muito denso, e tem uma coisa muito boa, assim... tem muita coisa boa no livro, só que ele não permite que a gente faça nada fora dele, porque não dá tempo! Cê sabe que língua inglesa tem duas aulas semanais... né? e... com a quantidade de alunos que a gente tá tendo em sala de aula, a gente não tem condição de variar... a gente não tem condição de nada disso, então a empatia aí... a gente quer ter, mas as vezes não dá, né?*

Professor B: *- E é bem o que você falou... eu também trabalhei em uma escola particular de ensino médio e se não usar, o pai reclama porque pagou e foi caro, né?*

Professora A: *- Claro, é caro! O livro didático é caro demais e a gente sabe disso, né? E se você não usa, e eu inclusive, nem tenho condição de fazer o livro todo, eu nunca consegui fechar o livro...*

Professor B: *- É eu acho que eu também não...*

Professora A: *- Quer dizer... É irreal...*

Professor B: *-É irreal!!*

Professora A: *- E o que eles lançaram agora, porque é um livro novo, foi lançado agora, tem três anos... lançaram no primeiro ano da pandemia... então... é... é um livro que ele, ele é maravilhoso, ele quer explorar muita coisa, eu digo pra vocês, eu vou pulando... não dá pra fazer isso... não dá, não dá! E a gente vai na parte que precisa fazer, né?*

Professor B: *- Às vezes tem até propostas boas, mas não dá!*

Professora A: *- É isso! Coisas interessantes, mas não dá não! É essa coisa, é muito denso! Às vezes perguntam pra gente: você usa um vídeo, você usa uma música? Que hora? O negócio é o livrinho aí... é o cuspe e o giz como o povo diz... risos. Isso é antigo viu? Risos.*

Professor B:- *Sobre a pergunta da Pesquisadora, é... eu tou estudando no mestrado motivação, então eu tou estudando o que é que eu posso fazer pra motivar meus alunos a aprender inglês dentro de um contexto rural que é muito diferente, né? De um contexto urbano, enfim... porque... eu fico pensando justamente, nessa coisa da cultura, as vezes você abre um livro de inglês, e já aconteceu comigo uma vez, que eu abri um livro de inglês lá pra eles, e tinha falando sobre família e daí era tipo assim, a família de Luke Skywalker, e ninguém tinha... os meninos novos, nunca tinham assistido Star Wars, não sabiam quem era que tava falando, então, era uma coisa que é de uma cultura pop, mas não faz sentido pra eles...*

Professora A: *-Fora da realidade.*

Professor B:- *É outra realidade, então, quando... isso é uma coisa que eu tenho tentado fazer justamente pra ver se os alunos respondem de maneira a ficar mais interessados na aula de inglês, interessados no conteúdo, se eles perceberem que faz parte da cultura deles... se é uma coisa que eles podem aplicar no dia a dia deles, que tá próximo deles... entendeu? Então, é uma preocupação que eu tenho tido, é uma coisa que eu tou começando a fazer, e que eu não tenho resultado ainda, mas eu tou muito ansioso pra chegar no final do ano e ver como é que esses meninos vão responder a isso, mas assim... eles precisam entender que inglês realmente é uma língua que abraça várias culturas e que pode abraçar a deles também. Que o inglês deles não é errado, a forma como eles... porque somos falantes brasileiros... né? a gente sempre vai ter marca de sotaque... nosso vocabulário é diferente, né? Então, as vezes eles percebem o inglês como uma coisa muito distante até porque, realmente a gente precisa de uma cultura ali, por trás da língua, e a cultura que... que... jogou essa língua pro mundo é a cultura americana, então...nem sempre se consegue fugir cem por cento disso. Mas eles precisam perceber que não é só porque existe aquela cultura por trás que eles não podem aproximar a língua da cultura deles também.*

Pesquisadora: *- Perfeito, perfeito! Vamos caminhando pro último tópico, tá gente? É... eu penso que vocês lembram, né? Que Armandinho (se referindo à tirinha do início da roda de conversa), ele diz assim, aprendemos muito mais coisas na escola, e dentro dessas coisas a gente tem a questão de pensar criticamente, né? Eu queria saber se vocês reconhecem que a língua inglesa, que ensinar a língua inglesa é uma oportunidade de trazer pra esse aluno uma forma de pensar criticamente, ou uma forma de trabalhar esse aluno pra que ele seja emancipado, né? Então, eu consigo numa aula de inglês, por exemplo, trazer pra o meu aluno esse pensar criticamente? Como eu poderia trazer isso, através de uma atividade? Através de uma fala? Através de uma reflexão? Vocês acreditam que ensinar inglês pode ser uma prática de formar culturalmente os alunos ou de maneira emancipadora?*

Professor B: *- Eu acho que sim.*

Professora A: *- É sim! Olha eu penso que sim... assim... É... se houver uma análise, porque assim... como Professor B falou aí agora sobre a família, por exemplo... né? Que ele teve esse contexto aí dentro do livro dele, né? É... tem como você falar de... é... deixa eu falar de uma experiência minha inclusive, é... quando eu dava aula em outra escola, eu... sabe aquela coisa do livro que fala assim: faça a família... não, a árvore genealógica, e começou a... isso foi há uns... uns doze anos talvez, e aí eu falei assim...*

não, vou fazer a árvore genealógica, legal! Só que eu tive problemas seríssimos porque as famílias não são como eram antigamente, não dá pra você fazer uma árvore genealógica hoje, tá? É... não sei se eu soube na época, na época eu ainda muito verde nesse negócio de escola de fundamental, sabe? Eu tava muito lá dentro da minha escola de idiomas e pra mim, tava indo muito bem, então na escola é... fundamental eu não sei se eu soube lidar com a situação direito, mas eu acho que é um momento de fazer o aluno pensar criticamente, né? De você mostrar pra ele que é... a família hoje, ela não tem muito a ver com sangue, mas sim com relacionamento, né? Então, é... eu acho que o estudo da língua inglesa pode gerar também essa coisa da análise crítica da sociedade, né? Com relação ao que é que comum aqui, e o que não é comum, o que vem de lá, o que que tão trazendo pra mim, isso é uma coisa muito importante que a gente tem que pensar... eu tou assistindo um filme, tou assistindo um vídeo, hoje com esses influencers aí a gente tá vendo que os jovens hoje estão tão...é... não sei se é, eles tão se deixando influenciar de tal forma, né? Por esses influencers e fica assim... ah! mas eu também quero ter aquilo, eu quero ter aquela... sei lá... aquela roupa, aquele cabelo, aquela coisa toda, né? E a gente tem que tentar ver, é... fazer com que esses meninos, eles comecem a fazer essa crítica né? será que aquilo é minha cultura, isso cabe, será que aqui na minha casa, né? não digo nem cultura, na minha vida...porque as vezes a gente tem essa cultura como uma coisa da sociedade, mas eu tenho que pensar na cultura pessoal, né? Será que na minha cultura isso cabe, ou não? Né? Então, eu acho que é importante nesse caso, do ensino da língua estrangeira, não só inglês, qualquer uma, vê se aquilo que a gente tá trazendo, ele cabe ou não aqui... então, é importante fazer essa... esse pensamento crítico no aluno, né?

Professor B:- *Perfeito, perfeito! Muito bom! É... eu acho que... que... além disso ainda, tudo isso que você falou, é muito, muito significativo, mas assim... eu acho que o aluno, ele tem que saber, por exemplo porque que ele está aprendendo inglês, e não uma outra língua... As relações de poder que acontecem através da língua, não é verdade? E pensar criticamente nesse sentido também, por que que eu tou aprendendo inglês e não Yorubá? Por que... que não uma língua indígena da minha terra, não é? E... entender que o inglês, ele precisa ser usado como uma ferramenta de mudança social, porque você existe na sociedade através da linguagem e daí... quando você toma posse de uma... de uma... ferramenta tão poderosa que é uma linguagem que é falada no mundo todo né? que... que é realmente uma língua que você pode usar como uma língua franca, pra ser entendido em diversos contextos do mundo pra você mudar a sua realidade através dela, é... isso é muito forte assim... o aluno, ele precisa saber disso, né? Então, eu penso nesse ensino crítico, nesse sentido assim... falar pro aluno, por que que você acha que quando tem um protesto no Brasil, as pessoas escrevem os cartazes em inglês? Não é só pra ser entendido e ouvido aqui no Brasil, eles querem ser ouvidos e entendidos no mundo... E você pode fazer isso também, né? Então, perceba como é importante a língua e aprenda a usá-la de forma adequada, né? É isso!*

Pesquisadora: - *Muito bom! Gente, nós vamos chegando ao final, eu agradeço muitíssimo!*

Professor B:- *Já?*

Professora A: - *Só isso? Risos.*

Pesquisadora: -Que bom, o tempo passou muito rapidinho, a gente tem trinta minutos aí já, mas assim... muito enriquecedor, tá? Tudo que vocês falaram foi muito bacana, engraçado que vocês vão falando assim... e vai me enchendo, sabe? De orgulho, de felicidade de saber que eu tou no caminho certo, e que as pessoas estão enxergando isso, né? Nas suas salas de aula. Muito bom! Muito obrigada, mesmo! Eu vou encerrar, deixando algumas palavras de Paulo Freire, quando ele diz do verbo esperar, né? Ele escreveu isso e, é um momento que cabe muito essa reflexão porque nós temos aí, o mundo com pandemia, um mundo com guerras, né? A gente tá vendo aí, todos os dias, tudo que tem acontecido no mundo, de forma tão difícil, que nos atravessa, né? Independente de não estarmos ali na Ucrânia, né? No fogo cruzado, mas isso nos atravessa de todas as formas... Então, ele deixa as palavras sobre esperar e eu vou ler pra vocês aqui, pra gente finalizar... E quando a gente finalizar, fiquem à vontade, vocês podem falar as palavras que quiserem... Ele diz assim:

Pesquisadora: - “É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperar é se levantar, esperar é ir atrás, esperar é construir, esperar é não desistir! Esperar é levar adiante, esperar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...”

Pesquisadora: -Então, vocês são os outros que estão me fazendo esperar!

Professora A: - Ô... *que bom!*

Pesquisadora: - Meu coração é só gratidão!

Professora A: - *Eu agradeço também pela confiança, e por essa amizade aí... De ter me chamado pra participar disso! Eu espero que tenha sido de bom pra você, né? De boa contribuição, e que dê tudo certo lá no seu trabalho! Deus te abençoe! E prazer, hein, Professor B!*

Professor B: - *Prazer em conhecer, Professora A, risos! Eu também, quando me chamou, eu falei que responsabilidade, contribuir assim com a pesquisa, na minha cabeça eu ainda tou na fase meio verde, como a Professora A falou, pra contribuir assim... mas assim... muito gostoso comentar sobre essas coisas, eu particularmente adoro falar sobre prática, eu acho que é assim que a gente aprende, a gente evolui, né?*

Professora A: - *Sim... isso!*

Professor B: - *E eu achei assim... muito bonito, assim... eu fiquei apaixonado pela forma como você conduziu as coisas, do poema, eu espero ter essa sensibilidade pra fazer igual, quando eu estiver pesquisando, risos! Mas assim... tá de parabéns, o que você precisar de mim, estou aqui!*

Pesquisadora: -Brigada, muito obrigada!

APÊNDICE E- POEMA LIDO PARA OS PARTICIPANTES DA RODA DE CONVERSA

Mestre, são plácidas
Todas as horas
Que nós perdemos.
Se no perdê-las,
Qual numa jarra,
Nós pomos flores.
Não há tristezas
Nem alegrias
Na nossa vida.
Assim saibamos,
Sábios incautos,
Não a viver,
Mas decorrê-la,
Tranquilos, plácidos,
Tendo as crianças
Por nossas mestras,
E os olhos cheios
De Natureza...
À beira-rio,
À beira-estrada,
Conforme calha,
Sempre no mesmo
Leve descanso
De estar vivendo.
O tempo passa,
Não nos diz nada.
Envelhecemos.
Saibamos, quase
Maliciosos,
Sentir-nos ir.

Não vale a pena
Fazer um gesto.
Não se resiste
Ao deus atroz
Que os próprios filhos
Devora sempre.
Colhamos flores.
Molhemos leves
As nossas mãos
Nos rios calmos,
Para aprendermos
Calma também.
Girassóis sempre
Fitando o Sol,
Da vida iremos
Tranquilos, tendo
Nem o remorso
De ter vivido.

PESSOA, F. **Poemas de Ricardo Reis**. Vol. III. Edição de Luiz Fagundes Duarte. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda. p. 87, 1994.