



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
CAMPUS VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL

DANIELA APARECIDA ARAUJO ALVES MALAGUTI

**ABORDAGEM INTERCULTURAL E A VALORIZAÇÃO DA
CULTURA LOCAL COMO ELEMENTOS FACILITADORES
NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

VITÓRIA DA CONQUISTA – BAHIA
2023

DANIELA APARECIDA ARAUJO ALVES MALAGUTI

**ABORDAGEM INTERCULTURAL E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA
LOCAL COMO ELEMENTOS FACILITADORES NO PROCESSO DE
ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia a ser utilizado como requisito final à obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

Área do conhecimento: Linguística Aplicada
Orientador: Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima

M197a Malaguti, Daniela Aparecida Araujo Alves.

Abordagem intercultural e a valorização da cultura local como elementos facilitadores no processo de ensino/aprendizagem de Inglês. / Daniela Aparecida Araujo Alves Malaguti, 2023.

112f.

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, 2023.

Inclui referências: f. 86 – 89.

1. Língua inglesa. - Ensino/aprendizagem. 2. Abordagem Intercultural. 3. Valorização cultural. 4. Cultura. 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: 428.007

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

UESB – Campus Vitória da Conquista - BA

DANIELA APARECIDA ARAUJO ALVES MALAGUTI

ABORDAGEM INTERCULTURAL E A VALORIZAÇÃO DA CULTURA LOCAL COMO ELEMENTOS FACILITADORES NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DE INGLÊS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia a ser utilizada como requisito final à obtenção do título de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens.

Defendida em 22 de março de 2023 e APROVADA pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB
(Orientador)

Prof.^a Dra. Eliana Márcia dos Santos Carvalho
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
(Examinadora Externa)

Prof. Dr. Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia -UESB
(Examinador Interno)



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Recredenciada pelo Decreto Estadual

ATA DE DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO EM LETRAS: CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DA UESB.

No vigésimo segundo dia do mês de março de 2023, reuniu-se, por meio digital/virtual, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, os membros da Banca Examinadora constituída pelos professores: Dr. Luciano Rodrigues Lima (PPGCEL/UESB) e Dr.^a Eliana Márcia dos Santos Carvalho (UNEB) e pelo Dr. Diógenes Cândido de Lima (PPGCEL/UESB) orientador, para julgar a dissertação “*Abordagem Intercultural e a valorização da cultura local como elementos facilitadores no processo de ensino/aprendizagem de inglês*”, de autoria de Daniela Aparecida Araujo Alves Malaguti. Depois da apresentação pela candidata e arguição pela banca, deliberou-se pela **Aprovação**, condicionando-se o efeito legal desta ata, para o fim específico de emissão de diploma de Mestre em Letras: Cultura, Educação e Linguagens, Linha de Pesquisa: Linguagens e Educação, à entrega de versão definitiva da dissertação até 30 dias decorridos da data de defesa, conforme preconiza artigo 62, capítulo XXIV – Da Versão Final da Dissertação, da Resolução Consepe N° 38/2020 – que aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens. Nada mais havendo a ser tratado, a comissão examinadora encerrou a sessão pública de defesa, da qual lavrei a presente ata que, após a sua leitura, será assinada por mim, pelos demais membros da banca e pela candidata ao título de mestre.

Vitória da Conquista, 22 de março de 2023

Campus de Vitória da Conquista
ppgcel@gmail.com

(77) 3424-8695 |

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX.: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeizinho
CEP 45.200 - 000
PABX.: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP.: 45031 - 300
PABX.: (77) 3424 - 8600



PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:
CULTURA, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Recredenciada pelo Decreto Estadual

Orientador – Prof. Dr. Diógenes Cândido de Lima

Examinador Interno – Prof. Dr. Luciano Rodrigues Lima

Examinadora Externa – Prof.ª Dr.ª Eliana Márcia dos Santos Carvalho

Mestranda – Daniela Aparecida Araujo Alves Malaguti

Campus de Vitória da Conquista
ppgcel@gmail.com

(77) 3424-8695 |

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX.: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequezinho
CEP 45.200 - 000
PABX.: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP.: 45031 - 300
PABX.: (77) 3424 - 8600

AGRADECIMENTOS

Inicio os meus agradecimentos com um pensamento de São Josemaria Escrivá que bem descreve o que, para mim, significou a caminhada desde a primeira etapa da seleção do mestrado até o presente momento em que, com alegria, carrego comigo a sensação de ter ‘cumprido o dever’: *“Viste como levantaram aquele edifício de grandeza imponente? - Um tijolo, e outro. Milhares. Mas, um a um. - E sacos de cimento, um a um. E blocos de pedra, que são bem pouco ante a mole do conjunto. - E pedaços de ferro. - E operários trabalhando, dia após dia, as mesmas horas... Viste como levantaram aquele edifício de grandeza imponente?... À força de pequenas coisas! (Caminho, ponto 823 – São Josemaria Escrivá)”*.

É certo que aqui não quero afirmar que o meu trabalho possa ser considerado “um edifício imponente”, mas trago a clareza do quanto à força de pequenas coisas o resultado do trabalho vem. Considero os operários, citados no exemplo de São Josemaria, como todos aqueles que ao longo de minha jornada educacional e pessoal, me ajudaram a carregar os tijolos, os blocos de pedra, os sacos de cimento, um a um. Para externar a grandeza da ajuda de cada um, gostaria de lembrar, nesse espaço, de Nosso Senhor que me sustentou e me sustenta em cada passo do caminho e também de Sua Mãe Maria Santíssima a quem me foi ensinado a recorrer durante as tribulações pedindo a Sua intercessão: obrigada meu Pai, obrigada Nossa Senhora!

Já aqui na vida cotidiana, preciso falar de minha mãe Hosana que, dentre tantas coisas que me ensinou, foi também aquela que me alfabetizou, graças a ela, quando fui matriculada na escola regular, eu já conseguia ler pequenos textos: obrigada, mãe!

Ao meu pai Marivaldo que não me ensinou a resolver tarefas da escola, mas com o seu exemplo de caráter, honestidade e trabalho me mostrou o caminho a ser trilhado: obrigada, pai!

À minha avó Maria Miranda, minha primeira professora ‘oficial’ que me guiou durante todos os primeiros anos do Ensino Fundamental e me despertou a vontade de um dia me tornar professora: obrigada, vovó!

Ao meu esposo querido, Rafael, por todo apoio e torcida incondicionais em todos os meus projetos: obrigada, meu amor!

Aos meus tios Reinaldo e Vilma que sempre me apoiaram e me deram suporte todas as vezes em que precisei, além de me incentivarem a continuar a busca pelo conhecimento: tia Vilma e Reinaldo, muito obrigada!

Aos meus irmãos Camilla e José por externarem a sua felicidade ao ver as minhas conquistas: obrigada, Milla e José!

À minha prima Manuela, hoje já crescida, mas que sempre ao vê-la me recordo o quanto a sua presença na minha rotina na época da graduação, etapa anterior a essa, deixava mais leve toda a lida: obrigada, Manu!

Às minhas queridas amigas ‘desde sempre’ Daniela, Jessiara e Neila, por sempre me apoiarem ao longo da caminhada: obrigada, amigas!

Às minhas queridas colegas e amigas que o mestrado me deu, Grazi e Maiara, por trazerem leveza para a rotina de estudos: obrigada, meninas!

À minha querida amiga e colega, Adriane, que está comigo desde o Ensino Médio, na Graduação, no Trabalho e também no Mestrado: obrigada pela parceria de sempre, Dri!

Ao meu orientador Diógenes Cândido de Lima por toda ajuda e colaboração durante o período de pesquisa e escrita dessa dissertação e também ao professor Luciano Rodrigues Lima que foi o primeiro a me orientar neste trabalho: obrigada, professores!

Aos participantes dessa pesquisa por estarem dispostos a me ajudar alcançar os objetivos pretendidos: obrigada, queridos!

Para finalizar, parafraseando ainda São Josemaria Escrivá, deixo a todos que lerem essa dissertação a seguinte reflexão: “*que sua vida não seja estéril, sê útil, deixe rastros*” como todos que citei aqui, eles passaram/passam pela minha vida e deixaram/deixam os seus rastros e suas marcas. Muito obrigada a todos que direta ou indiretamente somaram comigo ao longo dessa jornada!

RESUMO

Tendo em vista o novo papel assumido pela língua inglesa no mundo, tornando-se uma língua franca, internacional, global (CANAGARAJAH, 2014; CRYSTAL, 2003), o ensino/aprendizagem deste idioma no Brasil necessita se adequar ao novo cenário em que ele está inserido. Diante disso, neste trabalho, propomo-nos a compreender como a abordagem intercultural e a valorização da cultura de origem do aprendiz, no processo de ensino/aprendizagem de inglês, podem alicerçar a formação de indivíduos conscientes do atual *status* da LI, das suas variedades culturais, das variações do inglês e do valor da cultura de origem deles e das questões políticas e sociais envolvidas durante o processo. Os participantes da pesquisa foram cinco alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública do interior da Bahia. O trabalho tem como metodologia o estudo de caso (GIL, 2002, YIN, 2001) dentro da área da Linguística Aplicada e, para a coleta de dados, aplicamos dois questionários investigativos e realizamos uma oficina cuja temática foi a abordagem intercultural no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, buscando repensar o papel da cultura nesse ambiente (ALVES, 2015; KRAMSCH, 1998; SANTOS, 2015; SIQUEIRA, 2012), as observações por parte da pesquisadora e a atividade produzida pelos participantes. Para isso, abordamos os conceitos de língua franca, global, internacional com o objetivo de explicarmos o *status* atingido pelo inglês mundialmente (ALVES, 2015; CANAGARAJAH, 2014; CRYSTAL, 2003). Por fim, os dados obtidos através dos questionários investigativos e dos demais instrumentos utilizados na coleta de dados foram analisados qualitativamente, à luz dos autores utilizados em nosso referencial teórico. Quanto aos resultados obtidos, foi possível observar que uma metodologia de ensino de LI pautada na abordagem intercultural traz resultados significativos como, por exemplo, a valorização e o reconhecimento da cultura de origem do aprendiz, contudo, percebemos que a cultura na sala de aula de LI ainda é apresentada com base nos países hegemônicos.

Palavras-chave: Abordagem Intercultural. Cultura. Ensino/aprendizagem. Língua inglesa. Valorização cultural.

ABSTRACT

In view of the new role assumed by the English language in the world, becoming a lingua franca, international, global (CANAGARAJAH, 2014; CRYSTAL, 2003), the teaching-learning of this language in Brazil needs to adapt to the new scenario in which it is inserted. In this dissertation, we propose to understand how the intercultural approach and the appreciation of the learner's culture of origin, in the English teaching/learning process, can support the formation of individuals aware of the current status of EL, of its varieties, variations of English and the value of their culture of origin, and the political and social issues involved in the process. The research participants were five Elementary School II students from a public school in the interior of Bahia. The work has as methodology the case study (GIL, 2002, YIN, 2001) within the field of Applied Linguistics and, for data collection, we applied two investigative questionnaires and held a workshop whose theme was the intercultural approach in the teaching process / English language learning, seeking to rethink the role of culture in this environment (ALVES, 2015; KRAMSCH, 1998; SANTOS, 2015; SIQUEIRA, 2012), the observations by the researcher and the activity produced by the participants. For this, we approach the concepts of lingua franca, global, international in order to explain the status achieved by English worldwide (ALVES, 2015; CANAGARAJAH, 2014; CRYSTAL, 2003). Finally, the data obtained through investigative questionnaires and other instruments used in data collection were analyzed qualitatively, in the light of the authors used in our theoretical framework. As for the results obtained, it was possible to observe that an EL teaching methodology based on the intercultural approach brings significant results, such as the appreciation and recognition of the learner's culture of origin, however, we realize that the culture in the classroom of EL is still presented based on hegemonic countries.

Keywords: Culture. Cultural Appreciation. English Language. Intercultural Approach. Teaching/Learning.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 11 |
| 2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA | 18 |
| 2.1 Natureza de pesquisa..... | 18 |
| 2.2 Caracterização do ambiente de pesquisa..... | 20 |
| 2.3 Instrumentos para geração de dados | 21 |
| <i>2.3.1 Os questionários de pesquisa</i> | <i>21</i> |
| <i>2.3.2 A oficina e o minidicionário</i> | <i>22</i> |
| 2.4 Caracterização dos participantes do estudo..... | 24 |
| 3. O INGLÊS GLOBAL: UMA LÍNGUA SEM GEOREFERENCIAMENTO | 26 |
| 3.1 Língua sem georreferenciamento – compreendendo o conceito | 26 |
| 3.2 A ascensão de uma língua: um fenômeno observado na língua inglesa | 28 |
| 4. CULTURA GLOBALIZADA..... | 34 |
| 4.1 Cultura sob a ótica das ciências sociais | 35 |
| 4.2 O Global e o Local | 38 |
| 4.3 A Cultura e o Ensino/Aprendizagem de língua inglesa: uma relação essencial | 43 |
| 5. A LINGUÍSTICA APLICADA NA SALA DE AULA DE LI E SEUS DESDOBRAMENTOS | 48 |
| 5.1 A LA e a Interculturalidade na sala de aula de LI..... | 48 |
| <i>5.1.1 O professor e o aluno frente à abordagem intercultural na aula de LI.....</i> | <i>50</i> |
| <i>5.1.2 Valorização cultural, Variação linguística e Economia local: estabelecendo elos com o ambiente educacional</i> | <i>53</i> |
| 6. MEU INGLÊS É CAETITEENSE: APRESENTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA | 60 |
| 6.1 Análise dos questionários de pesquisa I e II..... | 60 |
| <i>6.1.2 O Questionário de Pesquisa I: conhecendo os participantes e suas percepções sobre aprendizagem de língua inglesa e a relação entre língua e cultura</i> | <i>61</i> |
| <i>6.1.3 O Questionário de Pesquisa II: comparando os resultados pré-oficina e pós-oficina ...</i> | <i>68</i> |
| <i>6.1.4 O Minidicionário</i> | <i>75</i> |
| 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 82 |
| REFERÊNCIAS | 86 |
| APÊNDICES | 90 |
| APÊNDICE A – Questionário de pesquisa I..... | 91 |
| APÊNDICE B - Questionário de Pesquisa II..... | 93 |

| | |
|--|-----|
| APÊNDICE C – Plano de Aula: Oficina “Meu inglês é caetiteense” | 95 |
| ANEXOS | 97 |
| ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Participante com maioridade civil) | 98 |
| ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Responsável pelo participante – para os participantes com menos de 18 anos) | 103 |
| ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (Para participantes entre 12 e 17 anos de idade) | 108 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1. Os círculos concêntricos de Kachru..... | 30 |
|---|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1. Comparativo entre a língua latina e a língua inglesa (elaborado pela proponente da pesquisa)..... | 32 |
| Quadro 2: Componentes da Competência Intercultural | 64 |
| Quadro 3: Quadro comparativo entre as respostas do QPI E QPII à pergunta: “O que é cultura para você?” baseado em Byram et al. (2002 apud OLIVEIRA, 2020) e Alves, 2015)..... | 70 |
| Quadro 4: Quadro comparativo entre as perguntas similares presentes no QPI e QPII..... | 72 |
| Quadro 5 - Categorização das palavras e expressões catalogadas pelos participantes..... | 79 |
| Quadro 6 – Minidicionário Manual do Sertão (PT-EN) | 79 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CCI | Competência Comunicativa Intercultural |
| FIOL | Ferrovía Oeste-Leste |
| LA | Linguística Aplicada |
| LE | Língua Estrangeira |
| LI | Língua Inglesa |
| QPI | Questionário Investigativo I |
| QP II | Questionário Investigativo II |
| QERC | Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas |
| TALE | Termo de Assentimento Livre e Esclarecido |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O papel assumido pela língua inglesa (LI) no mundo adjetivado como língua franca, internacional, global¹ (CANAGARAJAH, 2014; CRYSTAL, 2003), traz consequências diversas dentre as quais está o movimento de ensinar/aprender este idioma aos arredores do globo. Neste contexto, vemos o inglês se consolidar como a “[...] língua dos negócios, da pesquisa científica, do comércio, da tecnologia e da comunicação internacional” (FRAGOSO, 2011, p.165).

Todavia é possível perceber, por vezes, nos países que adotam a língua inglesa como língua franca, língua oficial e/ou segunda língua, a hipervalorização do “*made in USA*” e “*made in U.K*” (abrangendo desde produtos comerciais à própria cultura e vivência social destas nacionalidades), principalmente nos países subdesenvolvidos, podendo gerar a interpretação de um povo e uma cultura “melhor” do que a nacional.

Após estarmos familiarizados com este fenômeno de globalização do inglês (ALVES, 2015), que revela um movimento importante relacionado diretamente com os avanços tecnológicos e da internet: a abertura das fronteiras (culturais, linguísticas, geográficas, políticas e econômicas) entre os continentes, partiremos do olhar global para o local. Essa ação que consiste em observar a realidade brasileira no processo de ensino e aprendizagem desta língua, seja na escola pública, privada ou em curso de idiomas, revela-nos uma necessidade proeminente de adequação ao cenário de espraiamento do inglês que assume o caráter de língua desnacionalizada (ALVES, 2015).

Desse modo, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 2) afirmam que, “enquanto a urgência do inglês não havia batido à porta, fazíamos corpo mole para o arrematado fracasso do ensino de língua estrangeira na escola pública”, porém, com a realidade mencionada, é sumariamente importante avaliar, refletir e propor melhorias aos desafios das práticas de ensino e aprendizagem do idioma em questão no ambiente educacional, tendo em vista uma prática que consiga abarcar tanto os aspectos globais quanto os locais, objetivando a valorização da cultura e das bases de conhecimento que carrega o aprendiz.

¹ Inglês como Língua Franca é “uma língua de contato usada entre pessoas que não compartilham uma primeira língua, e é comumente entendida como a segunda língua ou língua subsequente de seus falantes” (ALVES, 2015, p.52 apud JENKINS, 2007, p. 1); Inglês como Língua Internacional “[...] é outro termo em circulação que se refere ao uso do inglês pelo mundo, e se trata da interação entre pessoas de diferentes nações ou culturas que utilizam diferentes L1s” (ALVES, 2015, p. 51); Inglês como Língua Global “conforme se observa em Erling (2005), a expressão refere-se ao inglês utilizado em todas as circunstâncias do plano global por pessoas de qualquer etnia” (ALVES, 2015, p. 51).

O processo de ensino e aprendizagem de qualquer idioma estrangeiro pode provocar no aprendiz uma série de inquietações que, por vezes, permanecem no inconsciente dele e desencadeia bloqueios e/ou impedimentos para a continuação deste processo de aprender uma nova língua. Não queremos levantar discussões a respeito do método, mas trazemos uma reflexão crítica sobre questões intrínsecas ao processo de aprendizagem que podem levar até a uma possível desistência do aprendiz durante o percurso. E o aspecto cultural pode ser uma das questões principais que desmotivam o aluno, porque, ao aprendermos um novo idioma é inegável que a cultura dos falantes nativos dele exerça alguma influência em nós. Um ponto de suma importância é saber até quando esta influência é positiva.

Kramersch (2000) chama a atenção para o fato de que a aprendizagem de um idioma desconhecido pode revelar uma lacuna que, por não ser perceptível em nossa língua materna, visto que o processo de aquisição da mesma é orgânico, não é completamente visível. Essa lacuna é o fato de que a língua é cultura e voz, e ao aprendermos uma língua estrangeira, ela [lacuna] se torna aparente. Kramersch (2000, p. 5) ressalta que

ensinar inglês como cultura significa mostrar aos alunos como a gramática e o vocabulário expressam, constroem e são uma metáfora para a realidade social e cultural de um mundo falante de inglês (Halliday, 1978; Kramersch, 1998) e como as expressões idiomáticas dizem algo sobre as mentalidades e crenças gerais de falantes nativos de inglês (Lakoff & Johnson, 1980). Mas ensinar inglês como cultura e voz envolve mostrar a eles como as escolhas feitas por usuários individuais de inglês, sejam eles nativos ou não, constroem relações entre enunciados e entre enunciados e seus destinatários (Kramersch 1995, 2000).²

Com a linguagem expressamos a nossa cultura que é a nossa voz, assim, não há como dissociar a aprendizagem de uma língua da cultura. O equilíbrio consiste em não colocar a cultura do idioma estrangeiro em detrimento da cultura de origem do aprendiz durante o processo.

Conforme o contexto apresentado, percebemos que a abordagem intercultural na sala de aula de LI como forma de desconstruir os mitos de uma cultura superior e a ideia de cultura hegemônica que surge, por vezes, como maneira de viabilização da aprendizagem de língua estrangeira, conforme aponta Santos (2015), faz-se necessária. Alves (2015) destaca que a consolidação do inglês como língua desnacionalizada levanta a necessidade de representação

² Teaching English as culture means showing the students how grammar and vocabulary express, construct and are a metaphor for the social and cultural reality of an English-speaking world (Halliday, 1978; Kramersch, 1998), and how idiomatic expressions say something about the general mindsets and beliefs of native speakers of English (Lakoff & Johnson, 1980). But teaching English as culture and voice entails showing them how the choices made by individual users of English, be they native or non-native, construct relationships among utterances, and between utterances and their recipients (Kramersch 1995, 2000).

dos indivíduos que utilizam esta língua, entretanto “essa natureza plural do inglês que representa seus respectivos usuários, em contextos diversos, é raramente reconhecida e legitimada nos meios educacionais” (ALVES, 2015, p. 16).

O objetivo geral dessa pesquisa, que teve o ensino e a aprendizagem de língua inglesa, enquanto língua estrangeira na sala de aula brasileira, como objeto de observação e discussão consistiu em compreender como a abordagem intercultural e a valorização da cultura de origem do aprendiz, no processo de ensino/aprendizagem de inglês, podem alicerçar a formação de indivíduos conscientes do atual *status* da LI.

Com essa pesquisa, pudemos conduzir junto aos participantes discussões durante a oficina em que falamos sobre as entrelinhas da aprendizagem de uma língua estrangeira como o inglês, falamos de suas variedades culturais, das variações do inglês e do valor da cultura de origem deles e das questões políticas e sociais envolvidas durante o processo.

Percebemos que o fato de propormos diálogos como os descritos anteriormente, puderam também servir, inclusive, como fator motivacional, além das reflexões tecidas. Conforme aponta Lima (2010), a motivação, de certa forma, age como um impulso, uma vontade, uma emoção interna que faz com que a pessoa aja de determinada maneira, “[...]se um objetivo for percebido como suficientemente atraente, ficar-se-á muito motivado a fazer o possível para conquistá-lo” (LIMA, 2010, p.117), ou seja, se uma pessoa se sente motivada, ela terá mais disposição para concretizar certos planos.

Dessa maneira, sendo a cultura um produto que deriva das relações humano-sociais, é, de certo modo, um aspecto orgânico do cotidiano. Se ela estiver inserida no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, poderá ser um fator motivacional também. Em virtude destas reflexões, foram delimitados os seguintes objetivos específicos:

- a) Verificar, através de questionário investigativo, aplicado aos participantes, o conhecimento e a importância dada por eles à aprendizagem de LI sob uma abordagem intercultural;
- b) Perceber como a valorização da cultura de origem pôde propiciar ao participante momento de análise e reflexão sobre os aspectos políticos, culturais, sociais e econômicos na aprendizagem de LI;
- c) Desenvolver uma proposta de ensino de LI, utilizando a abordagem intercultural valorizando a cultura de origem do participante através de oficina.

Segundo Siqueira (2012), é importante saber qual o lugar da cultura no processo de ensino de línguas, já que ambas estão intrinsecamente ligadas e se complementam, apesar de serem entidades distintas. Com isso, a motivação para esse trabalho iniciou-se a partir de reflexões da pesquisadora e de sua própria identidade como uma estudante universitária em um

curso de licenciatura em Letras/Inglês e literaturas, em que, ao participar de várias discussões em sala de aula, problematizando a hipervalorização da cultura norte-americana, os mitos do falante nativo e a busca por uma pronúncia perfeita percebeu que a cultura, durante sua formação na educação básica, raramente aparecia nas aulas de inglês e nos poucos momentos de contato com a cultura dos países falantes de LI como primeira língua, salientavam-se apenas o *McDonalds*, a *Disney*, *Hollywood* e a beleza das músicas *pop* e do *Rock'n Roll* que em sua maioria são produzidas nos EUA.

As informações supracitadas baseiam o foco da pesquisa que, como já afirmado, consistiu em buscar compreender como a abordagem intercultural e a valorização da cultura de origem do aprendiz, no processo de ensino/aprendizagem de inglês, podem alicerçar a formação de indivíduos conscientes do atual *status* da LI, porque, ao longo, das leituras e pesquisa, percebemos que apesar de conhecida, a abordagem intercultural ainda apresenta uma lacuna entre as dimensões teóricas e práticas (ALVES, 2015).

A partir das reflexões anteriores e tendo como um possível caminho para o processo de ensino e aprendizagem de LI a busca da valorização das manifestações da cultura de origem do aprendiz e a abordagem intercultural como metodologia, e por notar, ainda, que a valorização da cultura local é pouco contemplada nas aulas de inglês, surgiram nossas perguntas de pesquisa que listaremos a seguir: Que ações deverão ser tomadas pelo professor de LI para desconstruir a ideia de uma cultura hegemônica como viabilização para o ensino desse idioma? De que maneira a cultura de origem do aluno poderá ser utilizada na sala de aula de língua inglesa? Como desenvolver uma proposta de ensino de LI, no intuito de apresentar a diversidade cultural e despertar o valor da cultura de origem do aprendiz neste processo?

Com base nas questões levantadas anteriormente, refletimos que a cultura do aprendiz, pode servir como facilitadora nesse processo. Se utilizada, além do fator motivacional, a cultura de origem da comunidade em que vive o aluno poderá ser um interessante meio de aprendizagem de língua inglesa. Outra questão que devemos levar em consideração é a probabilidade da abordagem cultural em sala de aula de LI estar voltada apenas para as culturas americanas e britânicas, anulando a possibilidade de mostrar ao aluno que o inglês, por ser um idioma global, está posicionado em vasta diversidade cultural.

Além disso, os alunos, muitas vezes, não percebem e/ou não sabem a dimensão que a LI tomou, a nível mundial, e, por desconhecerem esse fenômeno, poderão desenvolver em suas concepções inverdades como esta: “é impossível falar inglês, pois não consigo imitar os falantes nativos (britânicos e americanos)”. Há algumas crenças, conforme aponta Lima (2012), em relação ao ensino e a aprendizagem de inglês, duas dela são: a crença de que o aprendiz precisa

imitar o falante nativo, procurar a pronúncia “perfeita” e a crença de que o aprendiz também pode ter como meta falar como um americano ou um britânico:

Do ponto de vista das crenças sobre o ensino e a aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira (English as a Foreign Language - EFL), a noção de imitação está alicerçada em outra crença, mais profunda: a de que o aprendiz pode aspirar a falar como um americano ou um britânico. Observe, também, que entre professores, alunos e profissionais envolvidos no ensino de EFL, as pessoas costumam se perguntar: “O seu inglês é britânico ou americano?” (LIMA, 2012, p.174, tradução nossa)³.

Como consequência disso, teremos alunos desmotivados e que acabam por considerar o inglês enquanto disciplina como difícil e sem importância.

Para a realização da pesquisa de campo, necessitamos do apoio e disponibilidade de alunos da educação básica, de escola pública e que vivem no interior da Bahia. Eles foram os participantes da pesquisa que utilizou como ambiente, para desenvolvimento do planejado, a escola (secretaria) em que estão matriculados esses estudantes e também as aulas em ambiente virtual, devido ao cenário pandêmico de Covid-19.

À vista das considerações feitas anteriormente, essa pesquisa mostrou-se relevante, pois, apesar das várias discussões a respeito do ensino de inglês considerando os aspectos culturais nas escolas públicas do país, é perceptível que muitos dos debates relacionados ao tema permanecem em suas dimensões conceituais e teóricas. Por isso, o estudo culminou em uma aplicação de oficina de língua inglesa, ou seja, em uma atividade prática, com a temática voltada para a abordagem intercultural e a valorização da cultura da comunidade em que vivem os envolvidos da pesquisa. Nessa oficina, confeccionamos um minidicionário português-inglês trazendo o significado de palavras, expressões idiomáticas, comidas regionais e termos utilizados localmente pela população da região.

Ainda sobre a relevância da pesquisa, utilizaremos, nesse trecho e somente nele, a conjugação verbal em primeira pessoa do singular para descrever uma situação que ocorreu no ambiente de trabalho da proponente da pesquisa e que se desdobrou em reflexões para com os alunos do estágio da graduação da mesma, servindo também como mais um fator motivacional para o desenvolvimento do projeto de mestrado: “Trabalho em uma mineradora de urânio, localizada no sertão da Bahia, e quando da visita de chineses à empresa em questão, presenciei a comunicação de colegas de trabalho com os visitantes utilizando o inglês como língua franca,

³ From the perspective of beliefs about teaching and learning of English as a foreign language (EFL), the notion of imitation is based in another belief, more profound: that the learner could aspire to talk like an American or a Briton. Note, also, that among teachers, students and professionals involved in the teaching EFL, people often wondered: “Is your English British, or American?”

esta situação provocou em mim o desejo de despertar em alunos do meu estágio (nessa mesma época, eu fazia graduação em Letras/Inglês e Literatura) o entendimento de o porquê e para que aprender uma língua que atingiu *status* de língua internacional como o inglês, pois constantemente era surpreendida com a clássica frase “professora, eu não preciso aprender inglês, nunca vou viajar para os Estados Unidos mesmo”. Aproveitei a oportunidade dos visitantes chineses na empresa em que trabalho para explicar aos alunos do meu estágio da graduação que saber inglês era uma urgência que batia em nossa porta, com base em Assis-Peterson e Cox (2007), e que, por isso, precisávamos estar preparados para falar sobre nós em inglês, já que é a língua amplamente utilizada em nível mundial”. Além da minha experiência pessoal nas aulas de língua inglesa ao longo da educação básica, a experiência profissional também me ajudou a delimitar o tema da pesquisa em questão”

A observação do que ocorre ao nosso redor ordinariamente pode nos provocar grandes reflexões, aproveitamos a narrativa anterior para reafirmar que mesmo vivendo em uma cidade do interior, os docentes, principais agentes de transformação social, não podem se furtar de apresentar aos seus aprendizes que aprender uma língua estrangeira como o inglês vai muito além da gramática e da tão sonhada fluência, é preciso uma “consciência cultural” para que não seja suprimida do aprendiz a sua identidade, suas características pessoais que o tornam único mesmo em um mundo globalizado, já que em algum momento poderá ser confrontado por uma experiência de comunicação em que o idioma de contato seja o inglês.

O desenvolvimento dessa pesquisa apontou a uma relevância para a sociedade local pelo fato de os participantes viverem em uma região rica em minério de ferro, urânio, pedras semipreciosas como ametista e esmeralda, e ser polo de grande parque de energia eólica, além de obras como as da Ferrovia Oeste-Leste (FIOL). As atividades econômicas citadas anteriormente ocasionam o contato dos cidadãos da região com muitos estrangeiros, assim o material produzido servirá de apoio e divulgação da cultura dos participantes e poderá promover a facilidade na comunicação entre locais e estrangeiros (vindos de outros países).

Esperamos que esse projeto tenha contribuído significativamente para o processo de ensino/aprendizagem de inglês e mostrado que alinhar o reconhecimento e a valorização da cultura do aprendiz ao ensino de língua inglesa poderá acarretar positivos resultados a curto/médio/longo prazo e mudanças significativas que sirvam para a reavaliação das metodologias de ensino de LI no Brasil, embasada e referenciada no campo da Linguística Aplicada, ciência que, devido à grande quantidade de conhecimento produzido a partir do seu alicerce, endossa a nossa preocupação em tornar efetivo, ainda que em pequena escala, o

ensino/aprendizagem de inglês no país, que é visto como ineficiente, conforme apontam Assis-Peterson e Cox (2007).

Esse trabalho de pesquisa divide-se em cinco capítulos, além das “Considerações Iniciais”, que apresenta o percurso inicial da pesquisa com a temática proposta, os objetivos, a problemática, a hipótese, a motivação da proponente e a reflexão sobre a relevância do trabalho. Reservamos o capítulo inicial para apresentarmos a metodologia da pesquisa, esse foi denominado de “Percurso metodológico da pesquisa”. O segundo capítulo, “O inglês global: uma língua sem georeferenciamento”, aborda uma analogia do alcance do inglês em dimensões globais com um campo de estudo das ciências da terra, o georeferenciamento, nesta seção, a língua inglesa é apresentada como uma língua que não mais pertence apenas aos países hegemônicos e por isso não mais pode ser georeferenciada. O terceiro capítulo, intitulado de “Cultura Globalizada”, traz conceitos e reflexões sobre os termos cultura e globalização, mostrando a relação do fenômeno da globalização e a cultura das nações que igualmente se tornou global provocando diversos impactos tanto de natureza global quanto local. Para o quarto capítulo, escolhemos o título “A Linguística Aplicada na sala de aula de LI e seus desdobramentos”, aqui tratamos sobre como a ciência Linguística Aplicada enxerga as implicações do processo de ensino/aprendizagem de uma língua de *status* global como o inglês. No quinto capítulo, chamado de “Meu inglês é caetiteense: apresentando os resultados da pesquisa”, mostramos os resultados obtidos com a pesquisa de campo e fazemos a análise dos dados. Por fim, a guisa de refletirmos sobre os objetivos alcançados com a pesquisa, passamos para as “Considerações finais”.

Ao findarmos nossas considerações iniciais, imediatamente seguiremos para o primeiro capítulo em que apresentaremos os caminhos metodológicos de nossa pesquisa.

2. PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

A pesquisa em questão desenvolveu-se sob aspectos metodológicos que nos possibilitaram compreender, verificar e analisar casos específicos de ensino de língua inglesa sob uma perspectiva que contemplasse a cultura, bem como sustentasse ou desenvolvesse uma valorização cultural local/regional por parte do participante dela. Para isso, seguimos os passos metodológicos de Gil (2002) e Yin (2001) e também utilizamos amplamente teóricos que advogam sobre o ensino de língua inglesa através de uma abordagem intercultural citados ao longo dessa dissertação (ALVES, 2015; KRAMSCH, 1998; MENDES, 2007; OLIVEIRA, 2020, entre outros).

2.1 Natureza de pesquisa

Essa pesquisa está amparada nos estudos da Linguística Aplicada (LA) e, de acordo com Jesus, Deus e Silva (2013, p. 217) “vários estudos desenvolvidos na área da Linguística Aplicada descrevem o contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira (LE) em escolas públicas como deficitário”. Corroborando com esta afirmação, desenvolveremos um projeto que mostrará uma possibilidade de ensino de LI contextualizado, buscando melhoria no processo ensino/aprendizagem.

Para alcançarmos os nossos objetivos, foi realizada uma pesquisa de natureza qualitativa e, segundo Rees (2008 apud ALVES, 2015, p. 25), esta “[...] procura interpretar, holisticamente, os significados culturais”. A pesquisa qualitativa nos permite coletar os dados abertamente, analisá-los de forma interpretativa e as hipóteses e operacionalização são evitadas, além disso, “a pesquisa qualitativa não está moldada na mensuração, como acontece nas ciências naturais” (FLICK, 2013, p.23).

Utilizamos o método estudo de caso para o desenvolvimento da pesquisa. O estudo de caso, segundo Flick (2013), objetiva descrever ou reconstruir precisamente um caso. Levando em consideração o que diz Yin (2001, p. 19) sobre os estudos de caso, um aspecto particular trazido por ele em seu livro “Estudo de Caso: Planejamento e Métodos” nos fez ter uma maior precisão na escolha do método de pesquisa, o autor diz que quando as questões de pesquisa apresentam as palavras “Como” e “Por que”, “os estudos de caso representam a estratégia preferida, [...] quando o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real”.

Historicamente, o estudo de caso foi largamente utilizado nas áreas de Ciências Biomédicas, entretanto, atualmente esse método vem sendo utilizado também nas Ciências Sociais e é explicado como “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32). Existem críticas e objeções quanto ao uso desse método pelo estereótipo designado aos pesquisadores que o utilizam, como se eles estivessem se desviando de suas disciplinas acadêmicas e que seus resultados de pesquisa apresentassem imprecisão, conforme explica Yin (2001) no prefácio da segunda edição de seu livro “Estudo de Caso: Planejamento e Métodos”.

Entretanto, mesmo com essa mácula sobre o método estudo de caso, ele continua sendo utilizado amplamente em várias áreas como, por exemplo, nas ciências sociais envolvendo pesquisa em disciplinas diversas: psicologia, sociologia, história, antropologia, administração pública, economia e educação. Yin (2001), ainda no prefácio de seu livro, advoga que os argumentos estereotipados em relação ao estudo de caso tendem a ser equivocados. Segundo o autor, isso pode estar ocorrendo porque os pesquisadores compreendem mal os “pontos fortes e fracos” do método e para esclarecer a situação é necessária uma nova perspectiva sobre ele. Assim, no decorrer do texto, Yin (2001) vai desenvolver as características do estudo de caso ao longo da realização da pesquisa: definição do problema, delineamento da pesquisa, coleta de dados, análise de dados e composição e apresentação dos resultados.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa, seguimos os passos metodológicos sugeridos por Gil (2002) e Yin (2001), inicialmente formulamos os problemas de pesquisa que se definem em três questões-problema, em seguida, determinamos o número de casos a ser analisado. Definidos os caminhos da pesquisa, fomos à busca da comunicação formal e apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE aos prováveis participantes que foram alunos do Complexo Integrado de Educação de Caetité, da rede estadual de ensino no município de Caetité localizado no sudoeste baiano, com esclarecimentos relacionados à pesquisa. Após esse primeiro contato, partimos para a coleta de dados que se deu por meio de dois questionários, notas de campo da pesquisadora e resultados da oficina.

O primeiro contato com os participantes se deu por meio de participação em aula via *Google Meet*, a convite da professora regente da turma. A professora já estava ciente do conteúdo e objetivos propostos nesta pesquisa, pois houve contato prévio com ela por telefonema. Além disso, a mesma docente conhecia a proposta dessa pesquisa desde o período de estágio curricular da graduação da pesquisadora que ocorreu em uma turma de língua inglesa em que ela era a regente. No encontro, via *Google Meet*, foram apresentados os objetivos da

pesquisa detalhadamente e aberto espaço para dúvidas e questionamentos dos alunos que queriam ser participantes dela.

Depois da resposta positiva dos que seriam os participantes do estudo, o TCLE foi lido com atenção, preenchido e assinado por eles, entretanto alguns participantes ainda não possuíam maioridade civil, pois eles eram alunos do Ensino Fundamental II, nono ano. Foi informado anteriormente pela professora da turma que alguns alunos eram maiores de idade e outros menores de idade, sendo isso uma realidade, foi solicitado aos mesmos que os seus responsáveis legais assinassem o termo, para a continuidade da pesquisa dentro dos limites éticos e que os participantes também assinassem o TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido). Ao final dessa etapa, os participantes devolveram o(s) documento(s) completamente preenchido(s) e assinado(s) à pesquisadora.

A etapa de assinatura do TCLE e TALE, descrita anteriormente, aconteceu da seguinte forma: periodicamente, os alunos desta escola em que aconteceu a pesquisa dirigiam-se até o Centro Integrado de Educação de Caetité para pegar atividades avaliativas impressas que seriam realizadas em casa e depois devolvidas à secretaria da escola para correção. Foi acordado com a professora da turma dos participantes que o TCLE e o TALE seriam impressos e deixados na secretaria da escola para que os alunos que, confirmassem o interesse em colaborar com a pesquisa, pudessem lê-los atentamente e preenchê-los, assim, quando retornassem para a entrega das atividades impressas, entregariam também o TCLE e, no caso dos menores de idade, o TALE. Vale ressaltar, que cada participante teve consigo uma via do TCLE ou TALE.

Entendemos que, embora o método estudo de caso seja criticado em algumas esferas no universo da pesquisa acadêmica, ele se mostrou eficiente para alcançarmos os resultados do nosso trabalho, primeiro porque segundo Yin (2001), ele é utilizado no campo da Educação e em segundo plano, apesar de o curso da pesquisa ter sofrido algumas modificações por imprevistos como o contexto pandêmico nos anos 2020 e 2021, o que impactou diretamente o desenvolvimento dela, com a maleabilidade do método, foi possível darmos prosseguimento ao projeto que havia sido inicialmente planejado.

2.2 Caracterização do ambiente de pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma turma do nono ano da rede estadual de ensino na cidade de Caetité, interior da Bahia. Os alunos que compõem essa turma estão no Ensino fundamental II da Educação Básica. A escolha por este local de pesquisa se deu pelo fato de a pesquisadora ter feito o componente Estágio Curricular, na época da graduação, na escola em questão e ali

se familiarizou com a professora regente da turma e também com a diretora da instituição de ensino, o que facilitou nas demandas do processo referente à pesquisa de campo propriamente dita.

A escola é estadual e, de acordo com o *site* oficial do Governo do estado da Bahia, os alunos matriculados somam 739, sendo destes 325 do Ensino Profissionalizante, 70 alunos do Ensino Médio e 344 alunos do Ensino Fundamental série finais. Há aulas no período matutino, vespertino e noturno. As séries variam do 5º ano do Ensino Fundamental II até o 3º ano do Ensino Médio e também possui turmas de ensino profissionalizante. Sua grade docente, além das demais áreas de ensino, é composta por 3 professores de língua inglesa. Essa instituição de ensino, antes denominada de Escola Estadual Tereza Borges de Cerqueira, passou recentemente por mudanças estruturais e, por consequência, mudou o nome para Complexo Integrado de Educação de Caetité, pois visa, em um futuro próximo, se tornar uma escola de ensino integral.

2.3 Instrumentos para geração de dados

De acordo com os objetivos desse trabalho, utilizamos como instrumentos para a geração de dados: dois questionários investigativos, questionários pré-oficina e pós-oficina aplicados aos participantes; as observações de campo realizadas pela pesquisadora; e os resultados da oficina, que culminou na produção de um minidicionário português-ínglês com vocábulos e expressões locais e regionais. Utilizamos esses instrumentos de coleta de dados, pois no estudo de caso é possível valer-se de mais de uma técnica, visto que “os dados devem ser obtidos pela convergência/divergência das observações e evidências” (ORSOLINI; OLIVEIRA, 2013, p. 13).

2.3.1 Os questionários de pesquisa

Na coleta de dados, utilizamos dois questionários de pesquisa, um questionário pré-aplicação de oficina e outro questionário pós-oficina, com o intuito de avaliar o impacto causado aos participantes sob a perspectiva (inter)cultural no desenvolvimento dos trabalhos propostos na oficina, utilizamos também o produto resultante das atividades propostas na oficina: o minidicionário com vocábulos locais/regionais português-ínglês. O primeiro questionário, denominado de Questionário de Pesquisa I, estava dividido em duas partes, sendo a primeira parte formada por 04 perguntas que visavam compreender qual o contato que os participantes tinham com a língua inglesa e por onde ocorria este contato, além de averiguar

sobre a utilidade do inglês para o cotidiano deles, as dificuldades percebidas ao estudar o idioma e se sentiam motivados durante esse processo. As questões foram construídas mesclando perguntas objetivas e uma subjetiva (sobre motivação).

Na segunda parte do Questionário de Pesquisa I, solicitamos aos participantes que emitissem suas opiniões sobre o que é cultura, qual a relação de cultura com ensino/aprendizagem de línguas, além disso, essas perguntas serviram para sondar sobre a percepção deles em relação ao que é apresentado nas aulas de língua inglesa ao tratar sobre aspectos culturais de países que são falantes de língua inglesa e entender qual a relevância dada por eles à aprendizagem de língua inglesa na realidade em que eles estão inseridos. O objetivo deste primeiro questionário foi compreender o contexto em que se encontrava esse aluno de língua inglesa, participante da pesquisa, e sobre sua percepção da relação de língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro. No primeiro questionário também perguntamos informação de caráter pessoal como nome e pedimos para que o participante indicasse um nome fictício, caso ele quisesse, pois desta maneira a sua identidade estaria resguardada ao apresentar os dados no corpo da dissertação.

No Questionário de Pesquisa II, apresentamos aos participantes 06 perguntas mescladas entre perguntas objetivas e subjetivas. Com essas perguntas, objetivamos analisar se a oficina (que será mais adiante detalhada) que eles participaram trouxe alguma mudança em suas percepções de cultura, de relação entre língua e cultura. Houve também uma questão similar ao do Questionário de Pesquisa I, em que perguntamos aos participantes qual o grau de relevância de aprender inglês no Brasil, mais precisamente em sua região. Aqui quisemos fazer um comparativo com a pergunta do questionário anterior, para avaliar se a grau de importância relacionada à aprendizagem de um idioma estrangeiro como o inglês, sofreu alguma mudança. Os questionários de pesquisa foram respondidos via *Google forms*, pedimos aos participantes, no primeiro contato que ocorreu durante aula da professora de língua inglesa deles, os seus números de telefone e e-mails para nossa comunicação e disponibilização de questionário. Para que esse primeiro encontro virtual acontecesse, acordamos antecipadamente com a diretora do Centro Integrado de Educação de Caetité e com a docente da turma a nossa participação em uma aula já programada no cronograma da escola, via *Google meet*.

2.3.2 A oficina e o minidicionário

Entre o Questionário de Pesquisa I e II, aplicamos uma oficina para trabalhar com os participantes a relação de cultura e língua, a importância de valorizar a cultura local, e reflexão

sobre a hegemonia de países como EUA e Inglaterra quando tratamos do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa nas salas de aula de nosso país. Foi proposto aos participantes, após essas reflexões, o desenvolvimento de um minidicionário com vocábulos e expressões locais e regionais que tiveram seus significados traduzidos para o inglês.

A oficina proposta foi realizada via *Google Meet* com os participantes. No primeiro momento, a pesquisadora apresentou o questionário de pesquisa I, fazendo alguns esclarecimentos sobre as questões presentes nele. Depois disso, o questionário foi disponibilizado aos participantes através de *link* do *Google forms*, foi combinado um tempo para que eles o respondessem e, depois de respondidos, iniciou um diálogo junto com a explanação de conceitos trazidos ao longo desse texto em relação à posição da língua inglesa em caráter global, ali foi falado sobre o conceito de inglês como língua global, língua internacional e como língua franca e posteriormente foi discutido sobre a relação entre língua e cultura, também foi apresentado aos participantes exemplos de países e alguns de seus aspectos culturais que estão “posicionados” no círculo em expansão em *The three ‘circles’ of English* de Kachru (1988) para que eles refletissem sobre como a língua inglesa deixou de pertencer aos norte-americanos e britânicos para pertencer ao mundo inteiro. Essas discussões foram mediadas pela pesquisadora com tópicos norteadores como, por exemplo, conceito de cultura; o que são os chamados países hegemônicos no contexto de ensino/aprendizagem de inglês na escola; conceito de língua franca, língua internacional; países que utilizam a língua inglesa como língua oficial ou primeira língua além dos EUA e Inglaterra; influência da cultura norte-americana em nosso cotidiano.

Ainda nesse encontro, foi proposta a reflexão sobre a importância de valorizar cultura local e que ao aprender uma língua estrangeira não se pode negar ou tentar “apagar” a cultura do aprendiz por uma hipervalorização da outra cultura, além de lembrar aos participantes como a língua inglesa está presente no seu cotidiano citando exemplos das visitas de estrangeiros à região em que eles vivem, além do contato com o mundo que foi facilitado pelos avanços tecnológicos e a internet.

Finalizado o diálogo com os participantes, continuamos ainda a videoconferência para que a pesquisadora pudesse explicar aos participantes como seria a confecção do minidicionário português-inglês com vocábulos e expressões utilizados pelos cidadãos da região dos participantes que teriam seus significados traduzidos para o inglês com ajuda da pesquisadora. Inicialmente, para a produção desse minidicionário, foi solicitada aos participantes uma pesquisa simples com seus familiares e também na internet sobre palavras e expressões, com os seus significados, que são comumente utilizados pelas pessoas que vivem na região. Para

essa pesquisa, ficou acordado o prazo de doze dias e depois desse período uma nova reunião via *Google meet* se realizou para que os participantes apresentassem os resultados dela e com a ajuda da pesquisadora organizassem em um livreto chamado de minidicionário que apresentará a palavra ou expressão em português e a sua possível tradução para o inglês. Ficou combinado que cópias do minidicionário estarão disponíveis na escola em que eles estudam e também no *campus* universitário do município em que essa pesquisa foi realizada. Essa foi uma singela forma de mostrar aspectos da língua e cultura dos participantes aos visitantes e estrangeiros que transitam na região.

Ao término da oficina, os participantes receberam um segundo questionário via *Google forms*, responderam e enviaram à pesquisadora. Os resultados alcançados com a pesquisa serão, futuramente, apresentados aos participantes como maneira de agradecer e valorizar o trabalho que, com eles, foi desenvolvido.

Devido ao contexto pandêmico em que ainda estamos inseridos, todas as etapas citadas anteriormente ocorreram de maneira remota para evitar o risco de exposição e contágio dos participantes e pesquisadora pelo novo coronavírus, exceto a entrega dos TCLE e TALE que foram disponibilizados na secretaria do Centro Integrado de Educação de Caetité – CIEC para que os participantes, que são alunos desta instituição de ensino, pudessem pegá-los no mesmo dia em que fossem buscar as atividades impressas pela escola - programação previamente acordada entre escola alunos e seus responsáveis -, para que eles as realizassem em casa, como informado em outro momento ao longo do texto.

2.4 Caracterização dos participantes do estudo

O primeiro contato com o ambiente escolar, sob a ótica de docente, da desenvolvedora da pesquisa se deu no Centro Integrado de Educação de Caetité - CIEC, escola em que estão matriculados aqueles que foram os participantes dela. O contato inicial com a diretora da instituição de ensino ocorreu via telefone e depois de explicados os objetivos da pesquisa ela leu e assinou o documento com a Autorização de Pesquisa naquela escola, além disso, conversamos também via telefone com uma das professoras de inglês da instituição, esta foi regente de estágio docente no período de graduação da pesquisadora e, por isso, já havia um conhecimento prévio por parte da mesma sobre a intenção de realização de uma pesquisa naquela escola. A professora permitiu que a pesquisa fosse realizada na turma de nono ano do Ensino Fundamental, esse foi um critério particular da docente (ela não externou os motivos de não podermos desenvolver a pesquisa com/em outras turmas), baseada na colocação da docente,

solicitamos aos alunos da turma a colaboração na pesquisa e, foi explicado que seriam necessários pelo menos dez participantes, mas se mais alunos desejassem participar, estaríamos à disposição. Os participantes da pesquisa foram alunos que fazem parte do corpo discente da escola pública estadual já apresentada, escola esta que se localiza no estado da Bahia, em uma cidade do interior denominada Caetité. Os alunos estavam no nono ano do Ensino Fundamental e pela série em que eles eram matriculados e a relação de faixa etária com as etapas educacionais (entre 14 e 16 anos), e segundo informações da docente da turma, concluímos que poderíamos ter a maioria dos participantes (foi informado por ela que havia alguns alunos com 18 anos completos) que ainda não havia atingido a maioridade civil. Por isso, explicamos aos menores de idade que precisariam da anuência de seus responsáveis para a participação na pesquisa. Deixamos, nesse momento de conversa, claramente explicado a preservação de suas identidades assegurada pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE e TALE (Termo de Assentimento Livre e Esclarecido).

3. O INGLÊS GLOBAL: UMA LÍNGUA SEM GEOREFERENCIAMENTO

Diante da expansão da língua inglesa em nível mundial, que, como salienta Crystal (2003), ocorreu desde as primeiras viagens dos ingleses para a América e Ásia e que continuou no século XIX na África e no Pacífico, esta língua recebeu o *status* de língua internacional, língua global e língua franca (ALVES, 2015, p. 54). Acerca disso, Lima (2010, p. 120) salienta que “atualmente a língua considerada verdadeiramente universal é a língua inglesa, dada a sua tradição histórica, sua força política, econômica, cultural, social, comercial e militar”.

A ascensão da língua inglesa começou desde o imperialismo britânico no século XIX e depois com a economia da superpotência americana que toma seu espaço mundialmente após o desfecho da Segunda Guerra Mundial. Rajagopalan (2013, p.43) afirma que “o papel que a língua inglesa começou a exercer no mundo pós-Segunda Guerra Mundial se deveu à ascensão dos EUA no cenário global, uma vez que a Grã Bretanha emergia da guerra bastante enfraquecida economicamente e, em razão da perda do seu império”. Como consequência disso, a hegemonia estadunidense se concretizou de tal maneira que o inglês consolidou-se mundialmente como língua internacional, língua global, língua desnacionalizada (ALVES, 2015, CRYSTAL, 2003, DUARTE; SANTOS, 2016), língua dos negócios, língua da internet.

A língua inglesa, além de todos os termos já conhecidos para entendermos o fenômeno de expansão ocorrido com ela, apresenta uma característica que podemos melhor compreender utilizando conceito das ciências que estudam a Terra (geografia, cartografia, topografia), isto é, a língua inglesa tornou-se uma língua sem georreferenciamento. Para o entendimento desse fenômeno ocorrido com o inglês, a seguir, apresentaremos a analogia de uma das técnicas utilizadas nas ciências que estudam a Terra - o georreferenciamento – principalmente com o pertencimento do inglês aos britânicos e norte-americanos, para, em seguida, traçarmos o conceito de língua “sem georreferenciamento” como sinônimo para a expansão do inglês a nível mundial atravessando inclusive os limites cartográficos. Além disso, trataremos também desta expansão, as suas causas e consequências.

3.1 Língua sem georreferenciamento – compreendendo o conceito

Entende-se por georreferenciamento “a determinação precisa de um ponto na superfície terrestre” (ROQUE et al., 2006, p. 87). É uma técnica amplamente utilizada na Cartografia, Geologia, Geografia, Mineração etc. com o propósito de determinar as coordenadas geográficas da localização exata de um ponto no globo. Segundo Roque et al. (2006), a técnica também é

utilizada no Brasil em propriedades rurais com o objetivo de localizar um bem individualizado dentro do globo terrestre, ilustram esse objetivo, por exemplo, o georreferenciamento de pés de eucalipto de um reflorestamento (obtendo as coordenadas geográficas de cada árvore) e georreferenciar uma área, delineando seus limites formando um polígono.

Tomando como base o conceito de georreferenciamento, partiremos para uma analogia em referência, principalmente, ao pertencimento da língua inglesa aos norte-americanos e britânicos com esta técnica de estabelecimento de coordenadas de um ponto no globo. Percebe-se que, ao georreferenciar uma área, delineamos os seus limites formando um polígono, conforme elucidam Roque et al. (2006). Nesse sentido, podemos comparar o polígono às fronteiras dos países hegemônicos que, bem delimitadas, formam uma barreira linguístico-cultural/econômica-política. Mas, embora bem localizada a língua inglesa nessa poligonal, o sistema de coordenadas que antes eram conhecidas “num dado sistema de referência” (ROQUE et al., 2006, p. 89) perdeu os seus Pontos de Controle – “locais que oferecem uma feição física perfeitamente identificável” (ROQUE et al., 2006) – com a globalização, os avanços tecnológicos e a Internet, dando lugar a uma língua “sem georreferenciamento”, configurando, assim, a expansão desse idioma no mundo.

Entretanto, para que o inglês assumisse o papel de língua, global, internacional (DUARTE; SANTOS, 2016) e sem ponto georreferencial, uma série de acontecimentos foi desenhando este atual *status* e, portanto, é válido ressaltar o contexto histórico de sua consolidação. Primeiramente, o inglês das Ilhas Britânicas, que é resultado da junção de dialetos falados por vários povos que por lá viveram (Anglo-saxões, Bretões, Escoceses, Romanos, etc.), passou por três períodos definidos como: *Old English*, *Middle English* e *Modern English*. Crystal (2004) diz que o *Old English* – período compreendido entre os séculos V e XI - é resultado de uma população pequena em números, mas formada por povos diversos: migrantes, mercenários, colonos que permaneciam na ilha temporariamente, famílias estabelecidas, povos de diversas origens étnicas, ou seja, “[...] condições ideais para a proliferação de dialetos” (CRYSTAL, 2004, p. 1, tradução nossa). Ainda nesse período, destacam-se quatro reinos Anglo-saxões: o *West Saxon*, o *Kentish*, o *Mercian* e o *Northumbrian*. Estes povos são responsáveis pelo surgimento dos diversos dialetos falados hoje.

No período conhecido como *Middle English*, que deu o seu início com a Batalha de Hastings em 1066, ocorreu o maior crescimento populacional das Ilhas Britânicas e, segundo Crystal (2004), com isso, as variações de sotaques e dialetos se espalharam. Aconteceram mudanças também nas denominações dos reinos. O reino de *Northumbrian* passou a se chamar *Northen*, *West Saxon* recebeu o nome de *South-Western* ou *Southern*, *Kentish* era referido como

South-Eastern e *Mercian* como *East Midlands* e *West Midland*. Além disso, foi um período fortemente marcado pela influência do francês no inglês, como apontam Figueiredo e Marzari (2012).

O inglês atualmente conhecido, chamado inglês moderno ou *Modern English*, começou a se consolidar como língua nacional da Inglaterra com o advento da imprensa e início de uma literatura inglesa com as obras de William Shakespeare. O fortalecimento deste idioma se deu principalmente pela valorização do sentimento nacionalista na Inglaterra, ainda no *Middle English*, e o crescimento do poder econômico dos ingleses já no *Modern English*, nos séculos 18, 19 e 20, alcançado com a Revolução Industrial (SCHÜTZ, 2017) e, na atualidade, com o poder econômico e político dos EUA.

Com base neste recorte do histórico da língua inglesa, podemos entender como ela alcançou o seu estágio atual, sendo uma língua que é amplamente utilizada no mundo por diversas razões e percebemos também que é uma língua construída através da contribuição de muitos povos e, por isso, altamente pluricultural desde sua origem. O seu espalhamento pelo mundo fez com que as culturas se cruzassem ainda mais, dando origem a uma língua global, mestiça, que, por esta característica, traz uma combinação única de culturas distintas que precisam dialogar entre si. Por este motivo, é preciso, no ensino desse idioma, uma pedagogia de valorização da cultura, “que mais do que cultural, é intercultural ou ‘entrecultural’”, conforme elucida Mendes (2007, p. 120).

Mendes (2004, p. 109-110) explica que um ensino de línguas que se diz intercultural visa compreender o ‘outro’ e a sua linguagem nacional. Assim como é necessária a compreensão da linguagem do outro, é importante também compreender a cultura do ‘outro’. Nesse contexto, o prefixo ‘inter’ agregado ao termo ‘cultural’ poderá imprimir um significado, por vezes, restritivo, no sentido de que uma abordagem que se diz intercultural pode focalizar apenas na troca de informações culturais e não promover e incentivar uma “intercomunicação entre mundos linguísticos-culturais”. O professor, como mediador desse processo, precisa utilizar dessa abordagem intercultural como forma de propor um diálogo entreculturas, pois “a aprendizagem intercultural não deve ser um processo em uma única via, ou seja, como o prefixo ‘inter’ sugere, mas um processo entre culturas, uma aprendizagem que atravessa limites e fronteiras culturais” (MENDES, 2004, p.112).

3.2 A ascensão de uma língua: um fenômeno observado na língua inglesa

Em face da atual situação da língua inglesa mundialmente, muitas são as suposições sobre quais caminhos uma língua percorre para se tornar uma língua global. Sobre isto, Crystal (2003) esclarece que a expansão de uma língua, para muitos, se dá pelas suas qualidades estéticas, clareza de expressão, poder literário ou posição religiosa e tenta explicar o fenômeno da expansão do inglês através da proposição de uma língua de fácil estrutura gramatical. No entanto, o autor nos afirma que o crescimento de uma língua sob estes aspectos citados é considerado uma má interpretação.

Nesse sentido, Crystal (2003) alega que a expansão de uma língua não possui relação com a gramática ou escrita dela, esses fatores podem ser motivadores para o aprendiz, mas não impedem ou ajudam a língua a obter *status* internacional. Ou seja, a língua adquire dimensões internacionais por uma principal e forte razão: o poder político, econômico e militar do seu povo.

Uma língua também pode estar na condição de língua franca que, segundo Jenkins (2007, p.1 apud ALVES, 2015, p. 54), é “uma língua de contato usada entre pessoas que não compartilham uma primeira língua”. Um idioma pode ser usado como língua franca quando nos países como a Índia ou Singapura, por exemplo, em que há um grande número de línguas e dialetos coexistindo, surge a necessidade de uma língua em comum, ou ainda quando duas ou mais pessoas de diferentes línguas maternas, que precisam estabelecer comunicação entre si e desconhecem o idioma falado pelo outro, podem optar pela utilização de uma língua que atenda o objetivo de comunicação e o inglês tem assumido este papel.

Além disso, a língua inglesa é também utilizada como língua franca para atender às demandas surgidas com os avanços tecnológicos, visto que as formas de comunicação superaram as distâncias e até reuniões de negócios estão sendo realizadas via computadores conectados à Internet. Por isso, Crystal (2003) fala que estamos vivendo em uma aldeia global tendo a LI como uma ponte que liga várias sociedades e culturas. Vale ressaltar que o principal motivo para esse uso do inglês como língua franca continua sendo a influência política e econômica norte-americana.

O crescimento de uma língua está, portanto, diretamente relacionado com a influência e o poder que a nação que a tem como língua materna possui no mundo. Contudo, é importante lembrar que as línguas podem ser extintas com o passar dos anos. Sobre isto, Crystal (2003) afirma que não se sabe ao certo, desde o surgimento da humanidade, quantas línguas já desapareceram. Esta situação ocorre atualmente, principalmente com línguas indígenas e ocorreu também com o latim.

Se os principais motivos para uma língua se difundir pelas fronteiras do globo são os poderes político, econômico e militar do país ou países que a têm como língua materna, estas também são as razões pelas quais uma língua pode entrar em declínio. O Latim já foi uma língua amplamente utilizada como língua internacional, em menores proporções quando comparada com o inglês, mas, com o declínio do Império Romano, ela perdurou por mais mil anos e isso devido ao domínio da Igreja Católica e a difusão do Cristianismo. A esse respeito, Crystal (2003, p. 7, tradução nossa) esclarece que “sem uma forte base de poder [...] nenhuma língua pode fazer progresso como meio internacional de comunicação”⁴.

De acordo com estas considerações, Crystal (2003) nos alerta sobre um possível fim da LI, uma língua que está altamente hibridizada devido ao seu espalhamento pelo mundo e o contato com outras línguas. Na figura abaixo, apresentamos os círculos concêntricos do linguista norte-americano Braj Kachru (1988, p. 5 apud CRYSTAL, 2003, p. 61) para observarmos como tem acontecido a disseminação do inglês no mundo.

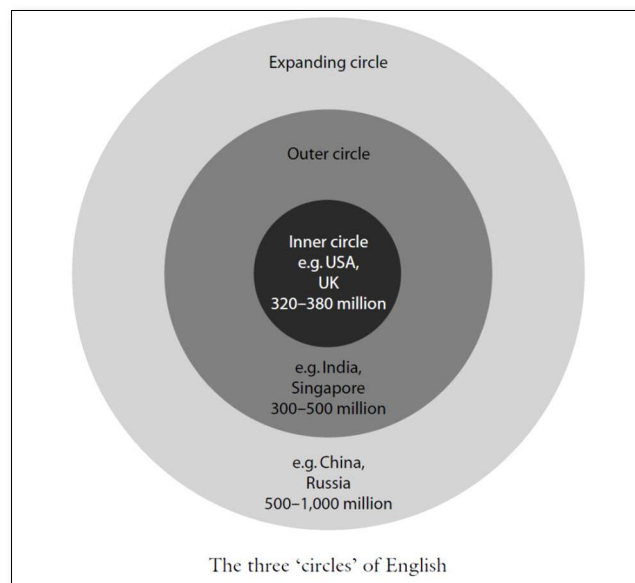


Figura 1 - Os círculos concêntricos de Kachru (1988, p. 5 apud CRYSTAL, 2003, p. 61)

Sobre os três círculos do inglês⁵, Crystal (2003) explica que o chamado *Inner Circle* representa os países que falam a língua inglesa como língua materna ou primeira língua como os EUA, Austrália, Canadá, Inglaterra, etc. No *Outer Circle*, temos as nações que utilizam o inglês como segunda língua e que, geralmente, são ex-colônias britânicas, como exemplo,

⁴ Without a strong power-base, of whatever kind, no language can make progress as an international medium of communication.

⁵ The three 'circles' of English.

podemos citar Índia, Singapura, etc. Já no terceiro círculo, *Expanding Circle*, podemos observar que estão englobados os países que reconhecem o *status* adquirido pelo idioma nos últimos tempos e o utilizam como língua internacional, língua estrangeira, são exemplos: o Brasil, a China, o Japão, a Grécia, entre outros.

Através dos círculos kachruvianos, é possível observar que o número de falantes não nativos de LI é maior que o número de falantes nativos. Isso revela que a língua inglesa vem sendo utilizada mais como segunda língua ou língua franca do que como língua materna, tornando-se uma língua cada vez mais híbrida. Em Singapura, por exemplo, conforme nos apresenta Crystal (2003), houve uma mistura de inglês com malaio e chinês que resultou em um dialeto chamado de *Singlish*. Acerca disso, o autor nos fala sobre um episódio que ocorreu em Singapura em uma celebração nacional do país, na ocasião o primeiro ministro pediu para que os singapurianos mantivessem o inglês padrão e reduzissem o uso do *Singlish*. Esta situação revela que o modelo de uma língua padronizada ainda é supervalorizado.

No modelo de Kachru, segundo Canagarajah (2014), o círculo que pertencia aos países em que a língua inglesa era utilizada como língua estrangeira e não como segunda língua, tal como nos países pós-coloniais, a variedade utilizada deveria ser o inglês britânico ou americano. Contudo, estudos apontam que mesmo nas nações em que o inglês é utilizado como língua de contato com outros estrangeiros, como língua estrangeira há variedades do idioma que não são britânicas ou americanas.

Diante disso, podemos apontar que o mito do falante nativo e as características de um inglês utilizado nos países hegemônicos como sinônimos de inglês padrão continuam em voga, mesmo ante a situação da língua inglesa atualmente. Em relação a isso, Crystal (2003, p. 176) salienta que “a questão do quanto a fonologia, a gramática, o vocabulário e a pragmática locais”⁶ devem interferir em uma segunda língua é difícil de ser estabelecida.

Crystal (2003) afirma que muitos atribuem a expansão de uma língua pelas suas qualidades estéticas, clareza de expressão, poder literário ou posição religiosa e tentam explicar o fenômeno da expansão do inglês, pelo fato dessa língua ser considerada de estrutura gramatical fácil. O crescimento da língua, nesses aspectos citados, é considerado por Crystal (2003) como uma má interpretação. A língua adquire dimensões internacionais por uma principal e forte razão: o poder político, econômico e militar do seu povo. A língua inglesa, por exemplo, começou a se expandir desde o imperialismo britânico no século XIX, depois com a economia da superpotência americana.

⁶ The question of just how much local phonology, grammar, vocabulary and pragmatics [...]

Canagarajah (2014) salienta que se pudéssemos estar preparados para utilizar, em um contexto comunicativo real, uma variedade de inglês pré-estabelecida, levando conosco regras gramaticais, seria mais fácil para os pesquisadores e professores desenvolverem pesquisas e metodologias de ensino, mas a língua é viva e, conseqüentemente, mutável e esses rótulos de linguagem e gramática normativa são construções dadas por professores e linguistas, que não se adaptam ao mundo real em que as línguas são variáveis, móveis. Sobre isso, Canagarajah (2014, p.770, tradução nossa)⁷ afirma que “não existem línguas ou variedades de línguas puras”. Ao vermos as línguas dessa maneira, não significa que estamos desprezando a gramática, mas sim as percebendo como emergentes, em construção e não estabelecidas.

A partir dessas reflexões, levando em consideração como se dá a ascensão e o declínio de uma língua que foi ou é considerada global, traçaremos, a seguir, um quadro comparativo entre a língua latina e a língua inglesa, visto que estes são os exemplos em que se têm maiores informações sobre os vários aspectos relacionados ao processo de expansão. Através do quadro comparativo, pretendemos mostrar a evolução de ambas e, no caso do Latim, mostrar também o seu declínio.

Quadro 1. Comparativo entre a língua latina e a língua inglesa (elaborado pela proponente da pesquisa)

| LÍNGUA LATINA (MARTINS, 2006) | LÍNGUA INGLESA (ALVES, 2015; CRYSTAL, 2003; 2004) |
|---|--|
| Raízes nas línguas indo-europeias (osco, umbro, línguas itálicas); | Raízes nas línguas latinas, célticas, nos dialetos falados pelos Anglo-saxões, dialetos escoceses etc.; |
| O Latim foi a língua oficial de Roma, representante do poder; | O Inglês é utilizado como segunda língua e como língua oficial por aproximadamente 800 milhões de pessoas; |
| O principal fator de divulgação da língua latina pelo vasto Império Romano foi o exército; | A colonização britânica, a globalização, os avanços tecnológicos e o poder político e militar dos Estados Unidos, na atualidade, ajudaram o inglês a se espalhar pelo globo; |
| Com a expansão do Latim pelo Império Romano, a língua se tornou mestiça devido o contato com vários dialetos; | A língua inglesa adquiriu caráter híbrido ao se espalhar pelo mundo tomando para si uma mistura de dialetos e sotaques; |
| A língua adquiriu <i>status</i> elevado pelo poder do Império Romano tomando para si 301 províncias de toda região da Europa; | A língua inglesa se tornou a língua global pelo poder político, econômico e militar dos países hegemônicos Inglaterra e EUA; |
| O Latim é subdividido em algumas fases: O Latim Arcaico, O Latim Clássico, O Latim Culto falado e o Latim Vulgar; | A Língua Inglesa se divide em três períodos: <i>Old English</i> , <i>Middle English</i> e <i>Modern English</i> ; |
| O registro mais antigo em Latim Arcaico está escrito em uma fivela de ouro encontrada em Prenestre; | O registro mais antigo em <i>Old English</i> é a oração do “Pai Nosso”; |
| O Latim era a língua oficial para a escrita de documentos da Igreja Católica, fortalecendo assim o idioma; | O Inglês ganhou força com o advento da imprensa na Inglaterra e com a literatura de Shakespeare; |
| O Latim Vulgar era a língua da plebe; | Com a expansão da língua inglesa a nível global, não há como dividir a língua como ocorreu com o |

⁷ There are no pure languages or language varieties.

| | |
|---|---|
| | latim, mas são perceptíveis as diferenças de sotaques nos próprios países hegemônicos dependendo da região em que vive o falante; |
| Um dos fatores que fez o latim se extinguir foi a divisão entre latim culto falado e latim vulgar, além do latim clássico utilizado nos documentos oficiais do império, fazendo com que o vocabulário fosse sofrendo bruscas mudanças a ponto de não ser reconhecido por todos os falantes. | A língua inglesa continua em expansão. |

Com os dados do quadro comparativo, percebemos que línguas podem se extinguir com o passar do tempo, entretanto, no caso da língua inglesa, a realidade nos mostra um idioma que continua em expansão e tem como aliados, nesse processo, a globalização e os avanços tecnológicos. Assim, conforme a língua evolui, adquire novos vocábulos e expressões e, rapidamente, estas transformações são divididas com o mundo através das tecnologias da informação. Como não é interessante dissociarmos língua de cultura, é importante lembrarmos que, da mesma maneira, as transformações culturais também são difundidas através desses meios tecnológicos.

Através das reflexões feitas anteriormente, concluímos que a língua, conforme aponta Kramsch (1998), é um dos principais meios de conduzir nossas vidas em sociedade, em junção a ela, a cultura aparece em complexas e múltiplas formas. Por isso, a cultura é um dos aspectos intrínsecos à língua, sendo tratada por vários autores (ALVES, 2015; KRAMSCH, 1998 e 2000; MENDES, 2007; SANTOS, 2015; SIQUEIRA, 2012) que estudam o processo de expansão e o *status* atingido, especificamente, pelo inglês na atualidade. Kramsch (1998) e Mendes (2007) enfatizam que a língua simboliza a realidade cultural e, portanto, o ensino de línguas não pode ser dissociado da cultura.

4. CULTURA GLOBALIZADA

No processo de ensino e aprendizagem de uma língua que continua em expansão, diversos aspectos dela devem ser levados em consideração. Um dos aspectos, que pode ser avaliado como dos mais relevantes, é o cultural. Quando tratamos de ensino/aprendizagem de uma língua que atingiu uma posição de língua global, internacional, desnacionalizada, sem georreferenciamento, como o inglês, o aspecto cultural no ambiente de aprendizagem torna-se imprescindível, porque assim como pode haver a priorização dos *accents* americanos e britânicos na busca de um inglês ‘ideal’, há também a possibilidade de hegemonia cultural de países como EUA e Inglaterra, considerados como os ‘pais’ deste idioma.

No contexto apresentado anteriormente, percebemos que em um ambiente de aprendizagem em que apenas a cultura dos países hegemônicos é mostrada/estudada, há o eminente risco da cultura dos outros povos que utilizam o inglês a nível global ser desconsiderada, inclusive a própria cultura do aprendiz, que embora esteja aprendendo outro idioma, não perde sua identidade cultural, a menos que a ideia de hegemonizar a cultura de origem do aprendiz seja um objetivo do educador. É válido ressaltar que por não termos o hábito de exercitar o nosso pensamento crítico em relação às várias correntes ideológicas e pensamentos, podemos não notar que estamos inseridos neste contexto ‘hegemonizador’ na aprendizagem de um idioma como o inglês. Nesse sentido, cabe ao professor estar em constante reflexão sobre sua prática para não se tornar este ‘hegemonizador’ na sala de aula de LI.

Dado ao exposto anteriormente, podemos observar que a cultura no processo de ensino/aprendizagem de qualquer idioma não pode ser desprezada, porque assim como a língua, conforme aponta Kramsch (1998), é um dos principais meios de conduzir nossas vidas em sociedade, em junção a ela, a cultura aparece em complexas e múltiplas formas que configura também a maneira como os povos vivem em sociedade. Por isso, a cultura é um dos aspectos intrínsecos à língua, sendo tratada por vários autores (ALVES, 2015; KRAMSCH, 1998; MENDES, 2007; SANTOS, 2015; SIQUEIRA, 2012) que estudam o processo de expansão e o *status* atingido, especificamente, pelo inglês na atualidade. Kramsch (1998) e Mendes (2007) enfatizam que a língua simboliza a realidade cultural e, portanto, o ensino de línguas não pode ser dissociado da cultura.

Além dos argumentos mencionados, cada vez mais pesquisas mostram como as formas de negociações globais vêm se modificando, além da rapidez no compartilhamento de informações, arquivos e propostas permitidos pela *World Wide Web* (rede mundial de computadores) através da internet, em que ainda continuam tendo o inglês como língua de

comunicação, os donos de empresas querem que cada vez mais os seus colaboradores sejam não apenas bilíngues, mas também interculturais, conforme apontam Sercu et al.(2005). Como essa realidade impacta diretamente o contexto de ensino/aprendizagem de inglês, os professores percebem-se inseridos no desafio de promover a aquisição da competência intercultural durante o processo de ensino (SERCUC, 2005, p.1).

A partir das reflexões apresentadas, evidencia-se a importância de repensar o ensino de LI no Brasil, levando em consideração a associação de língua e cultura, ou ainda, em uma relação de “simbiose”, “língua-cultura alvo” (MENDES, 2007, p. 119), pois assim como a língua, a cultura também é viva sendo ambas fruto da produção humana. Excluir cultura do ensino de língua e dissociar língua de cultura é tratar os dois fenômenos de forma mecanicista.

Desta forma, propor uma abordagem intercultural exigirá do docente o olhar crítico e reflexivo, capaz de mostrar aos alunos a diversidade cultural dos países que utilizam a língua inglesa, seja como língua materna, segunda língua ou como língua franca e não deixar de lado a cultura do aprendiz, uma vez

que é importante considerar a cultura local como um ponto de partida em direção ao diálogo, lembrando que a intenção não é privilegiar cultura alguma, mas estabelecer o diálogo intercultural entre elas (MENDES, 2007 apud SANTOS, 2015, p. 145).

O diálogo intercultural é mais que uma “ferramenta” de socialização, é sobretudo um modo de se reconhecer e perceber o nosso lugar no mundo, mesmo fazendo parte de um todo global, pois conforme enfatiza Mendes (2007), somos globais, mas também somos daqui, somos locais.

4.1 Cultura sob a ótica das ciências sociais

A cultura e a globalização são termos complexos que vêm sendo discutidos por muitos estudiosos na atualidade. Estas duas representações são frutos da ação do homem enquanto ser social. Contudo, conceituá-las tem sido uma difícil tarefa, principalmente em relação à cultura, pois ela apresenta significados diversos dentre várias áreas do conhecimento, tais como: a História, a Antropologia, a Filosofia. Na Antropologia, por exemplo, Edward Burnett Tylor foi o primeiro a empregar o termo cultura no ano de 1871 “para referir-se a todos os produtos comportamentais, espirituais e materiais da vida social humana” (MINTZ, 2009, p. 224).

A Antropologia como ciência da humanidade e da cultura propõe estudar o homem e suas obras e, segundo Marconi e Presotto (2015), ela se divide em dois grandes campos de estudo: Antropologia Física e Antropologia Cultural. É na Antropologia Cultural que se insere

o ramo da Linguística, “[...] a Linguística é o mais auto-suficiente, em função da independência que envolve o seu conhecimento. A linguagem é um meio de comunicação e também um instrumento de pensamento” (MARCONI; PRESOTTO, 2015, p. 6), logo, é uma representação cultural, pois é produção humana. A língua e a cultura possuem uma relação direta, já que para Marconi e Presotto (2015), a grande diversidade de línguas acompanha também a grande diversidade de culturas.

É sob o objeto de estudo da Linguística (que se desdobra ainda em outra ciência, a Linguística Aplicada), um dos ramos da Antropologia Cultural, que podemos melhor compreender a relação intrínseca de duas entidades distintas: língua e cultura. A cultura de um povo é constituída de vários elementos como conhecimentos, crenças, valores, normas e símbolos (MARCONI; PRESOTTO, 2015) e todos esses elementos para serem transmitidos precisam da língua.

Como cultura e língua são produções humanas, as características de cada manifestação dispõem de particularidades de um grupo com certa homogeneidade, mas que por ser formado por indivíduos apresenta também as especificidades de cada um. O produto dessas particularidades é de complexo entendimento, conforme afirma Goodenough (1989, p.157, tradução nossa) “[...] as maneiras específicas pelas quais línguas, culturas e povos se relacionam são mais complicadas do que normalmente se supõe”⁸. Entretanto, a expressão dessas particularidades acontece através da linguagem, Goodenough (1989, p.165, tradução nossa) lembra-nos que “[...] sem a linguagem dificilmente teria sido possível alcançar algo do que entendemos por cultura humana”⁹.

Atualmente, com a globalização, vemos que a linguagem mostrou ainda mais a sua relevância nas relações sociais mundialmente. Percebemos que para a vivência em um mundo globalizado pressupõe haver uma língua em comum, foi o que vimos acontecer com o inglês que, após a Segunda Grande Guerra, como contextualizado ao longo deste trabalho, foi se consolidando como idioma internacional devido ao contexto geopolítico em que os EUA se encontravam/encontram.

Com as diferentes línguas apresentadas globalmente por meio das variadas formas de comunicação que existem atualmente (TV, telefone, *smartphone*, computadores etc.), formas inegavelmente possibilitadas pelos avanços tecnológicos, a cultura de cada indivíduo que se posiciona globalmente é compartilhada, mesmo que inconscientemente por ele, também de

⁸Pero las formas concretas en que las lenguas, las culturas y los pueblos se relacionan entre sí son más complicadas de lo que normalmente se supone.

⁹Sin el lenguaje apenas habría sido posible conseguir algo de lo que entendemos por cultura humana.

maneira global através destas manifestações linguísticas. Sabemos que, mesmo com a democratização da linguagem através dos meios de comunicação atuais, há uma língua que se sobressai nestas relações, e esta língua é a inglesa.

Em relação ao apresentado anteriormente, com um idioma de *status* internacional como o inglês, o compartilhamento dos aspectos culturais dos países hegemônicos (EUA, Inglaterra) não acontece de maneira inconsciente, percebe-se que houve/há uma espécie de “*lobby* linguístico” que gerou/gera muitos dividendos, é o que observamos com a quantidade de escolas/cursos de idiomas fortemente focadas no ensino de língua inglesa. Se uma língua, como o caso do inglês, está posicionada mundialmente como a língua das comunicações, dos negócios, da ciência etc., pode ocorrer uma grande influência cultural a nível mundial por parte dos falantes nativos.

Podemos completar o raciocínio acima ressaltando a relação de língua e cultura. Quando uma língua adquire prestígio a nível mundial, por exemplo, é certo que a cultura do povo que a utiliza será também difundida. Além disso, Rajagopalan (2003, p.61) salienta que “[...] o avanço triunfante da língua inglesa como meio preferido de comunicação internacional está afetando diretamente as demais línguas do mundo”. Concretizada a íntima ligação entre língua e cultura, tendo em vista o posicionamento do autor Rajagopalan (2003) apresentado acima, podemos afirmar, analogamente, que o avanço da língua inglesa no mundo está afetando diretamente as demais culturas mundiais.

Diante disso, historicamente, é possível perceber as mudanças culturais que vêm ocorrendo em diversas sociedades e, em sua fase atual, a globalização tem sido a responsável por essas mudanças que podem ocorrer com um indivíduo ou um grupo. Tais mudanças ocorrem com as migrações, os contatos com povos de outras culturas, as inovações científicas e, principalmente, com as inovações tecnológicas. A internet, dentro das inovações tecnológicas, tem sido a principal forma de difusão cultural neste século, conectando milhões de pessoas por diversos propósitos, tornando possíveis as interações em grande distância e em tempo real (KUMARAVADIVELU, 2008).

Nesse contexto, a globalização, termo que, segundo Costa Júnior (2016), refere-se às questões de relação política entre estados-nação e ao novo formato adquirido nas interações sociais a nível global, apresenta uma forte relação com as diferentes culturas do globo. Este fenômeno é responsável pelo processo de aculturação que têm ocorrido na atualidade, visto que, com o desaparecimento das fronteiras, “as vidas econômicas e culturais das pessoas do mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas” (KUMARAVADIVELU, 2008, p. 131).

Conforme tópicos acima referidos, com o processo de globalização, os países que possuem maior domínio econômico e político conseqüentemente serão as nações conhecidas como desenvolvidas e, neste contexto, uma grande potência como os Estados Unidos, por exemplo, estará no topo desse *ranking*. Rajagopalan (2013, p. 40) indica que “globalização é um fenômeno que desperta reações extremas e discussões acaloradas. Aqueles que se opõem a ela o fazem alegando que ela é outro nome para uma espécie de “estadunização” ou ainda, “coca-colonização””, referindo-se à hegemonia norte-americana no mundo após a Segunda Grande Guerra influenciando nos bens de consumo e no comportamento das pessoas e nas relações políticas e econômicas em uma dimensão global.

Como consequência disso, a língua, que é o instrumento que permite as relações entre os povos, também adquire prestígio: este fato é perceptível no *status* adquirido pelo inglês nos últimos tempos, tornando-se uma língua global. Assim, percebemos o que é esta cultura globalizada e é por isso que o termo globalização é utilizado como base para estudos que abordam novas perspectivas para o ensino de línguas (BORGES, 2015), pois é um tema que, além de outros aspectos, lida também com questões relacionadas à influência da cultura e ao contato com diferentes línguas, e desta maneira, a língua da globalização, conforme assinala Kumaravadivelu (2008), é o inglês.

4.2 O Global e o Local

Os efeitos da Globalização na sociedade pós-moderna são inegáveis, contudo, o termo tornou-se tão comum e natural que raramente nos lembramos deste fenômeno que ocorreu principalmente em função dos avanços tecnológicos da chamada Era Digital. Podemos considerar o “naturalismo” com que é encarada essa nova realidade como prejudicial em certos aspectos, pois não mais refletimos sobre os impactos trazidos pelo processo de globalização em nossa realidade local.

O geógrafo Milton Santos (2000), em seu livro “Por uma outra globalização”, apresenta em um dos conceitos de globalização a ideia deste fenômeno como fábula, um mundo que, segundo o autor, nos fazem crer existir, porque ao tempo que se sustenta a ideia de um mundo cada vez mais interligado em vários aspectos, o encurtamento das distâncias, para os que podem viajar, a noção de espaço e tempo contraídos, na verdade, na globalização real, percebe-se a acentuação das desigualdades. Santos (2000, p. 9) afirma que “[h]á uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal”.

Continuando com o pensamento de Santos (2000) sobre a globalização, vimos o autor trazer à tona o caráter de divisão provocado por este fenômeno, enquanto observamos nos meios de comunicação (as redes sociais, atualmente, representam o meio facilitador deste contato mundial estabelecido entre os sujeitos), comandados pelas *Big techs* e pelos mercados globais, a ideia de uma globalização homogeneizante e que apresenta inúmeras vantagens para o indivíduo que agora pode se conectar, negociar e se expressar para o mundo. O autor salienta que o que ocorre fora do “mundo de fábula” é uma divisão em compartimentos dos cidadãos do mundo, como se observa no seguinte excerto de Santos (2000, p. 39) “Hoje, com a globalização, pode-se dizer que a totalidade da superfície da Terra é compartimentada [...]”.

Contudo, Santos (2000) também concorda que a globalização realmente impacta diretamente a vida das sociedades mundiais e atribui este impacto a dois principais interesses: a difusão da informação e a economia. Aventa, ainda, a possibilidade de “a tirania do dinheiro” ser o principal interesse nestas relações globais, “[p]or intermédio do dinheiro, o contágio das lógicas redutoras, típicas do processo de globalização, leva a toda parte um nexos contábil, que avassala tudo” (p.17).

Milton Santos (2000) traz três conceitos para o termo globalização, sendo eles: a globalização como fábula, a globalização como perversidade e uma outra globalização. A globalização como fábula compreende, segundo o autor, uma série de ideias fantasiosas sobre o mundo como aldeia global em que com a difusão instantânea das notícias nos fazem crer que realmente as pessoas estão sendo informadas, que as fronteiras foram encurtadas fazendo parecer com isto que todos podem viajar a qualquer tempo, difundindo a noção de tempo e espaço encurtados. “É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas” (SANTOS, 2000, p.9).

Sobre a globalização como perversidade, Santos (2000) lembra que esta é a real globalização em que os interesses de poucos são atendidos enquanto que a maioria continua vivendo nas mazelas da pobreza, da corrupção, da falta de segurança, de saúde e de emprego. “Todas essas mazelas são direta ou indiretamente imputáveis ao presente processo de globalização” (SANTOS, 2000, p.10). Todavia, Santos (2000) entende que há um caminho em que o processo de globalização, inerente à nossa realidade, pode trilhar, é o que ele chama de “uma outra globalização”. Nessa, o processo como um todo é mais humano, podendo as mesmas bases técnicas que fazem a globalização perversa caminhar a passos largos, servir a outros objetivos, “se forem postas ao serviço de outros fundamentos sociais e políticos” (SANTOS, 2000, p. 10).

Diferente de Santos (2000), Franco (2003) se mostra mais otimista com o fenômeno globalização, mas com suas ponderações em relação a ele. Franco (2003) vem nos lembrar de que o conceito de globalização, em nosso século, não deve se reduzir às questões mercadológicas. Para melhor compreendermos o posicionamento desse autor, vamos observar a conceituação que ele nos apresenta em seu trabalho:

- 1 – O fenômeno da globalização é separável da ideologia mercadocêntrica que acompanhou as primeiras tentativas de conceitualizá-lo.
- 2 – A globalização não é um fenômeno exclusivamente econômico.
- 3 – Não poderemos compreender adequadamente o que é a globalização enquanto não nos desvencilharmos de visões mercadocêntricas e estadocêntricas. Porque a globalização é, fundamentalmente, um fenômeno da (uma mudança global na) sociedade.
- 4 – O novo ambiente político mundial e a inovação tecnológica que têm possibilitado o surgimento do fenômeno que interpretamos como globalização é acompanhado por uma mudança social em sentido amplo (ou seja, no sentido “micro”, relativo ao “corpo” e ao “metabolismo” das sociedades, isto é, aos padrões de organização e aos modos de regulação de conflitos; e no sentido “macro”, cultural-civilizacional), interagindo, todos esses fatores, em um mesmo processo de “co-originação dependente”.
- 5 – A globalização é um fenômeno irreversível. Ao que ela vai levar, contudo, depende da evolução do sistema diante da bifurcação que se defronta na atualidade.
- 6 – A globalização é inédita: está criando algo que nunca existiu antes.
- 7 – A globalização não é uma ordem, mas um processo de desconstituição da velha ordem.
- 8 – “A saída democrática para a crise atual exige mais globalização e não menos globalização” (Giddens, 2001) (10).
- 9 – A globalização está em disputa e essa disputa não é somente entre os neoliberais (favoráveis) e os estatistas (contrários), mas envolve uma diversidade de posições variantes e conforma novos campos políticos de convergência que superam tal contradição.
- 10 – Não se pode captar plenamente o sentido do processo se não se compreender que a globalização é, simultaneamente, uma localização do mundo e uma mundialização do local; ou seja, é uma ‘glocalização’ (mas não exatamente no sentido do marketing, que foi atribuído pelos economistas japoneses que inventaram o termo no final da década de 1980 e nem apenas nos sentidos que lhe atribuiu seu principal divulgador, Roland Robertson, a partir de meados dos anos 90). (FRANCO, 2003, p. 16-17)

É perceptível que, na visão de Franco (2003), a globalização atual é um fenômeno prioritariamente resultante de uma mudança social a nível mundial, não mais fechada àquela ideia antiga de globalização como um “movimento” surgido apenas para o fortalecimento das relações mercadocêntricas e estadocêntricas, e, como enfatiza o autor, é um movimento irreversível.

Observa-se também, nos conceitos apresentados por Franco (2003), o termo glocalização, o autor nos explica que este termo também sofreu mudanças em relação ao seu

sentido inicial, que foi uma jogada marqueteira dos economistas japoneses na década de 80, e é diferente da forma como foi divulgada por Roland Robertson, nos anos 90, e para esse autor [Robertson] “a palavra glocalização descreve os efeitos moderadores de condições locais sobre pressões globais” (FRANCO, 2003, p.83).

Para além do neologismo formado pelas palavras “globalização” e “localização”, a glocalização, segundo Franco (2003, p. 17), é essencialmente “uma planetarização e uma comunitarização”. Sobre isso, o autor vai esclarecer que esse termo significa uma localização no mundo e mundialização do local, essa

[...] mudança social em curso, que está na base do processo de globalização atual, tem um duplo sentido. O significativo não é a expansão dos fenômenos para uma escala global em si, mas a simultaneidade entre global e local que ocorre em virtude da possibilidade da conexão global-local (FRANCO, 2003, p. 82).

[...]E que o sentido do processo de glocalização, entendido nesses termos, é o da formação de uma nova sociedade cosmopolita global (planetária) como uma rede de comunidades (sócio-territoriais e virtuais – subnacionais e transnacionais) interdependentes (FRANCO, 2003, p.87).

Por fim, Franco (2003, p. 89) diz que “[a] consciência da glocalização começa quando se pode ver o planeta como um lugar, mas só se afirma plenamente quando se pode ver um lugar como um holograma do planeta inteiro”.

Depois de acompanharmos as mudanças ocorridas ao cunhar os conceitos de globalização e glocalização, ao longo dos anos, Franco (2003) nos chama a atenção para compreendermos o conceito de localização. Sobre o termo, o autor ratifica que a mudança social que vem ocorrendo no mundo tem impacto direto nas relações da dimensão global e local, isso é dado pela possibilidade de conexão direta que temos, na atualidade, do local com o global e vice-versa.

Segundo Franco (2003, p. 136), o conceito já absorvido de localização “(ou nacionalização) é o processo de se transferir dados de uma localidade a outra”. Na Geografia, a localização é baseada em valores angulares expressos em graus, de acordo com a posição do objeto e/ou pessoa nos hemisférios, utilizando ainda o conhecimento de latitude e longitude para a obtenção das chamadas coordenadas geográficas que mostra o posicionamento de tal objeto e/ou pessoa no globo (CARVALHO; ARAÚJO, 2008). Mas Franco (2003, p.165) vem apresentar um conceito de localização, em um sentido sociológico, em que “[l]ocalização não significa isolamento, mas um campo configurado com certo grau de estabilidade para permitir a conservação e a reprodução de uma mesma dinâmica endógena”. Aqui, Franco (2003) elucida

que quando as identidades locais são fortalecidas, considerando o contexto de sociedade em rede e globalizada, o comportamento local é também expandido, assim, ao assumirmos a importância do local, estamos evidenciando os aspectos particulares que formam as identidades de quem nele vive e expomos isto para o mundo através do fenômeno globalizante que é, na verdade, uma glocalização.

Quando pensamos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, que assumiu a posição de língua desnacionalizada como o inglês, e está diretamente ligada a essa conexão global que vem acontecendo, é preciso refletir estrategicamente sobre o fortalecimento das identidades locais para que estas não se percam durante o processo, é importante valorizar o saber local, tendo em vista que o indivíduo é moldado pela vivência em comunidade e carrega consigo uma série de conhecimentos que independem de um sistema educacional ou teorias preconcebidas. Assim, mesmo o mestre que passou por uma academia e teve o contato com o conhecimento técnico-científico, não perde os saberes adquiridos no contato com a sua realidade local. Na sala de aula de LI, o saber local precisa estar presente apesar dos outros saberes que serão adquiridos ao longo do processo de ensino/aprendizagem. A esse respeito, Canagarajah (2005 apud URVINIS, 2009, p. 13)

define o saber local como as estratégias efetivas de ensino-aprendizagem de línguas criadas pelo professor em seu contexto cotidiano de trabalho, as quais podem não gozar de reconhecimento profissional ou acadêmico por contrastar com o conhecimento oficial produzido pelas autoridades e especialistas. O saber local refere-se [...] às decisões teórico-metodológicas tomadas pelos professores no âmbito da realização de sua atividade de ensinar e aprender uma LE, com base em suas visões a respeito do que melhor pode se adequar ao contexto no qual ele e seu aluno se encontram inseridos.

Canagarajah (2005 apud URVINIS, 2009) explica também que o saber local é híbrido, porque com a realidade da globalização, não é possível encontrar saberes locais puros, esses saberes já possuem elementos do saber global.

O que formam esses saberes é a junção de aspectos particulares de cada indivíduo com os aspectos culturais e tradicionais que são compartilhados ao longo da história do local. Ao encararmos o ensino/aprendizagem de inglês, nos moldes conhecidos, como processo capaz de modificar esse saber e essa identidade local, notamos a importância de enfatizar a valorização do que é local e a conscientização do global para que, com a intenção de abarcar a realidade hodierna de globalização, possamos viver o fenômeno mais completo que é a glocalização, “[...]isso significa que a glocalização confere um novo *status* ao local que, para ser revelado, exige também um novo *construct* e uma nova hipótese: a hipótese (no sentido forte) da localização” (FRANCO, 2003, p.88). Acerca disso, Urvinis (2009, p.14) conclui que o saber

local é um saber glocal, pois é construído a partir do diálogo do global com o local e complementa com a opinião de Canagarajah (2005) que afirma que “o saber local não é um *produto*, [...], mas um *processo* de negociar os discursos dominantes e engajar-se em uma construção contínua de conhecimento que seja relevante para um determinado contexto sócio-histórico-cultural”.

4.3 A Cultura e o Ensino/Aprendizagem de língua inglesa: uma relação essencial

Dessa maneira, como supracitado, o contexto assumido pela língua inglesa no mundo demanda dos professores a necessidade de reverem suas práticas pedagógicas. Assim, uma proposta bastante pertinente é a abordagem intercultural, que conforme aponta Kramsch (1998, p. 81), essa abordagem, no ensino de língua estrangeira, procura formas de entender o outro que vive do outro lado da fronteira através da aprendizagem de sua língua nacional. Essa abordagem poderá ser uma via que irá propor um diálogo “entreculturas” e a valorização da cultura do aprendiz, mas não se resume a isso, é mais ainda: “um processo que deve ser construído de modo dialógico, e não como uma simples troca de informações culturais” (MENDES, 2007, p. 131).

Vale salientar que a abordagem intercultural advém da abordagem comunicativa, que como o nome nos diz, busca desenvolver no aprendiz a competência comunicativa. Ao longo dos estudos relacionados ao processo de ensino/aprendizagem de línguas, surgiu a necessidade de englobar a perspectiva cultural, isso ocorre principalmente no século XX dadas as migrações europeias. Segundo Janowska (2020), o Conselho da Europa desenvolveu trabalhos relativos à área de migração e educação ajudando a desenvolver políticas de reconhecimento das multiplicidades culturais envolvendo as novas relações no contexto migratório, assim esse reconhecimento possibilitou levar a interculturalidade para uma prática pedagógica consciente ajudando os aprendizes a compreender e aceitar as diversidades culturais para além das necessidades e dificuldades comunicativas surgidas na fase de migrações na Europa. Por esse motivo, a abordagem comunicativa agregou às suas características o componente cultural, esse

passou a ser parte da competência comunicativa e indicar um conhecimento sobre a cultura-alvo, o qual nos permite prever possíveis desentendimentos e assim evitar interrupções no processo de comunicação, além de esclarecer situações de conflito. (JANOWSKA, 2020, p. 45).

Dessa forma, inicia-se o conceito de abordagem comunicativa intercultural que tem como pressuposto desenvolver a competência comunicativa intercultural.

Percebendo a ligação direta entre cultura e língua, o ambiente educacional deve proporcionar aos aprendizes uma formação que contemple o ato de refletir sobre o que é aprendido/estudado. A sala de aula de língua estrangeira parece revelar uma urgência de formação do senso crítico nos alunos, de modo que mais que aprender uma língua estrangeira, eles estejam atentos à forma que esta língua é apresentada. Na Era Digital em que as fronteiras entre nações parecem não mais existir, é de fundamental importância uma abordagem educacional que não negue aos aprendizes uma perspectiva de criticidade a respeito do que lhes é apresentado e a maneira como é apresentada. Em uma aula de língua estrangeira essa noção de criticidade é ainda mais necessária, porque é preciso entender “por que” e “para que” aprendemos uma LE.

Consequentemente, a escolha da metodologia ao ensinar uma LE é um ponto que precisa de atenção e que ainda gera polêmica nas discussões acadêmicas e nas rodas de conversa entre docentes. A língua inglesa - que era amplamente inserida nas grades curriculares das escolas brasileiras e que, depois da publicação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, segundo o portal do Ministério da Educação (BRASIL, 2021) será oferecida de maneira obrigatória nas escolas brasileiras a partir do 6º ano do ensino fundamental - passa por constantes debates em relação ao melhor método ou abordagem para o ensino/aprendizagem dela.

Com isso, percebemos ainda deslizos nesses debates no sentido de que os pesquisadores e profissionais que possuem uma visão mais estruturalista da língua defendem o processo de aprendizagem arraigado na gramática e pronúncia. Em resumo, como salienta Oliveira (2020), quando o docente ensina inglês nesta visão estruturalista, não apenas foca nas estruturas gramaticais sem quase nenhuma preocupação com o uso real delas, mas também ignora as questões ideológicas que estão entranhadas em uma língua, trazendo à tona a ênfase no inglês padrão e no falante nativo. Oliveira (2020) afirma ainda que este modo de ensinar LI pode trazer sérias consequências, pois os aprendizes “acabam não sendo provocados a refletirem sobre a língua do ponto de vista geopolítico, ideológico” e completa dizendo que muitos brasileiros, ainda hoje, consideram melhor estudar inglês com um falante nativo do que com professores brasileiros.

Em virtude das ideias apresentadas anteriormente, refletimos sobre o objeto de estudo da Linguística Aplicada que é a língua em uso. A língua em uso pressupõe sujeitos que apresentam particularidades e que no ato comunicativo, na “língua em prática” revelam-se

como seres políticos. Os sujeitos, como lembra Oliveira (2020), “travam relações de poder nos seus encontros sociolinguísticos”. Ao refletir acerca desse tema, percebemos a necessidade de uma abordagem ou metodologia que contemple esse sujeito e sua prática sociolinguística, sem reducionismos, ou seja, sem determinar uma única via para a aprendizagem desse idioma que pelo processo histórico de consolidação como língua global resultante do imperialismo britânico e norte-americano chegou aos quatro cantos do globo.

Em razão da aprendizagem de uma língua estrangeira como a língua inglesa, considerada de prestígio na atualidade, ser permeada por jogos de interesses, por uma hierarquia determinada pelo poder político, econômico e bélico de um povo (CRYSTAL, 2003), como é o caso dos EUA, a cultura que como já discutido ao longo deste trabalho está inteiramente ligada à língua, e por isso é preciso estar inserida no processo de ensino/aprendizagem de forma direta, também deve ser olhada por meio de uma visão crítica durante o processo.

Acerca disso, considerar a crença de cultura hegemônica no tocante ao ensino/aprendizagem de LI como viabilização desse processo não condiz com a posição do inglês como língua franca, língua global, conforme elucida Santos (2015), visto que a LI não pertence a um único povo e/ou uma cultura. Siqueira (2012) certifica que, com a ascensão e consolidação desse idioma como língua franca na modernidade, as práticas e os conceitos pedagógicos devem ser revistos, já que não mais atendem ao contexto atual, pois essa nova realidade demanda novas posturas e estratégias por parte dos docentes.

Em consequência disso, ao apresentar essa realidade, o professor de inglês necessita de uma metodologia que o auxilie na sala de aula de LI. Uma metodologia centrada no cotidiano do aluno, mas que também não negue a ele os diversos contextos existentes nesta grande aldeia global. Há aí uma dificuldade de embasar as aulas por meio de uma abordagem que atenda ao professor e ao aluno frente à realidade atual de um mundo globalizado.

No ensino de línguas estrangeiras, existe uma série de métodos e abordagens já consolidadas, alguns buscando competência comunicativa, outros com um foco maior para a parte estrutural da língua etc. Neste *mix* de métodos e abordagens, é grande a responsabilidade do docente, porque os métodos e abordagens não devem encerrar em si, é preciso formar o estudante de forma que além das competências que os métodos e abordagens utilizados possam oferecer, ele saiba usar o que foi aprendido para avaliar as realidades que o rodeiam.

Levando em consideração o contexto apresentado, é importante entender o que está ao alcance do docente no que se refere à forma adotada no ensino/aprendizagem de línguas. No caso do Brasil, recentemente aprovado, temos um conjunto de princípios norteadores que estão reunidos em um documento robusto fazendo alusão às variadas disciplinas que compõem o

currículo escolar na educação básica, o documento de caráter normativo chamado de Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Segundo a BNCC, no que tange ao ensino de língua inglesa, o processo deve ser realizado de maneira a contemplar “uma aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BRASIL, 2017, p.241). Além disso, o documento salienta ainda que é preciso ensinar inglês numa perspectiva que reveja as relações entre língua, cultura, território, mesmo porque os falantes de inglês não são mais apenas dos países que utilizam esse idioma como língua oficial ou que o têm como língua materna.

A BNCC também se mostra preocupada com um ensino de língua inglesa que não respeite os diferentes repertórios linguísticos e culturais, sem estes critérios, o ensino de LI poderá sustentar a ideia de um idioma padrão e considerado como correto que seria aquele falado pelos estadunidenses ou britânicos. Nesse sentido, o documento normativo vai trazer ainda os direcionamentos para uma abordagem de ensino que abarque o novo cenário do inglês mundialmente, afirmando que esta consciência exigirá do

professor uma atitude de acolhimento e legitimação de diferentes formas de expressão na língua [...]. Em outras palavras, não queremos tratar esses usos como uma exceção, uma curiosidade local da língua, que foge ao “padrão” a ser seguido. Muito pelo contrário – é tratar usos locais do inglês e recursos linguísticos a eles relacionados na perspectiva de construção de um repertório linguístico, que deve ser analisado e disponibilizado ao aluno para dele fazer uso observando sempre a condição de inteligibilidade na interação linguística. (BRASIL, 2017, p. 242)

Embora compreendamos a preocupação da base comum curricular com o ensino/aprendizagem de LI levando em consideração a natureza assumida por este idioma no mundo atual, a realidade percebida tende a ser diferente na medida em que aos professores não é dada a possibilidade de formação contínua de maneira eficaz. Entretanto, o professor, que busca por si mesmo formação continuada e tem a prática de refletir sobre sua atuação, consegue problematizar com seus alunos o papel assumido pelo inglês atualmente.

Percebendo também o aspecto cultural da língua inglesa, bem pontuado no texto da BNCC, trazemos, com o intuito de aprofundamento, um modo de ensinar língua estrangeira por meio de reflexões acerca da relação de língua e cultura. Essa forma do ensino/aprendizagem de língua estrangeira estar diretamente relacionada com a cultura é chamada de Abordagem Comunicativa Intercultural que se caracteriza, segundo Oliveira (2020, *e-book Kindle*), como uma abordagem que objetiva

ajudar os aprendizes a desenvolverem não apenas sua competência comunicativa, mas também sua competência comunicativa intercultural, que pode ser definida como um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que um indivíduo interaja, de forma efetiva e apropriada, com outros indivíduos que são linguística e culturalmente diferentes dele (FANTINI, 2005; BYRAM, GRIBKOVA, STARKEY, 2002).

Como é sabido, o assunto não é novidade, mas carece de aplicações práticas no contexto escolar.

Da mesma forma, Sercu et al. (2005) afirmam que, no caso de um ensino de línguas baseado na abordagem intercultural, o docente precisa ajudar os aprendizes a reconhecer e relacionar a sua cultura com a cultura da língua estrangeira que está sendo aprendida, esse movimento visa estabelecer, além da aproximação com sua própria cultura que por vezes é esquecida, ter empatia pelas diferenças culturais estrangeiras. Para tal, Sercu et al. (2005, p. 156) dirão ainda que os professores precisam estar aptos a escolherem materiais que sejam adequados à proposta, porque a depender do material utilizado, os objetivos de ensino baseados na competência intercultural poderão não ser atingidos. A percepção crítica do professor em relação aos materiais disponíveis e distribuídos aos estudantes, como o livro didático, por exemplo, ou ainda a própria ementa escolar em que constam ali os assuntos que deverão ser abordados durante as aulas, melhorará a forma como esse ensino/aprendizagem de outro idioma tem ocorrido.

A BNCC deixa claro que o *status* assumido pelo inglês - língua estrangeira que passa a ser obrigatória nas escolas do país - como língua internacional, língua franca, e, por conseguinte, pluricultural, não comporta mais aulas que não tragam “o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural” (BRASIL, p. 245). Sob o mesmo ponto de vista, Alves (2015, p. 84) argumenta que

a competência comunicativa intercultural torna-se extremamente necessária, pois se trata de um construto que acomoda o inglês como um meio internacional e intercultural de comunicação e que enfatiza a importância da variedade, adaptação e mudança no ensino de língua e de cultura.

Entretanto, Sercu et al. (2005) esclarecem que o ensino de língua estrangeira, no caso específico desse trabalho, o inglês, praticado nas aulas revela que os professores ainda não estão se valendo das competências pedagógicas interculturais.

5. A LINGUÍSTICA APLICADA NA SALA DE AULA DE LI E SEUS DESDOBRAMENTOS

A Linguística Aplicada, por vezes, erroneamente é caracterizada como um braço da Linguística que se encarrega de aplicar a teoria oriunda dela enquanto ciência. Os novos pesquisadores, em um primeiro contato, podem se deparar com esta ideia de aplicação da teoria e não compreender bem que a Linguística Aplicada é uma ciência interdisciplinar e com objetivos particulares distintos da outra ciência, a Linguística. É válido lembrar que embora tenham objetivos diferentes, não são ciências opostas ou rivais.

5.1 A LA e a Interculturalidade na sala de aula de LI

A Linguística Aplicada (LA) para construir o seu espaço no Brasil sofreu e sofre muitos embates advindos de outras ciências. Muitas vezes, a LA é chamada, talvez com um ar de desdém por alguns, como a “outra linguística”. De fato, a LA é mesmo a outra linguística, visto que para as teorias de aprendizagem/aquisição de línguas e todas as demais questões envolvidas na área das linguagens, temos também a Linguística Geral, ciência bastante conhecida no ambiente de ensino/aprendizagem de línguas. Acerca disso, Rajagopalan (2003, p. 106) afirma que “é lícito dizer que a linguística aplicada nasceu no berço esplêndido do mundo acadêmico, como uma subárea de investigação dedicada a eventuais aplicações de uma disciplina mãe já consagrada – a linguística geral ou teórica”, contudo, cresceu e se tornou uma ciência, mesmo que ainda demonstre, por vezes, uma “[...] tradicional postura de subserviência - em relação à linguística teórica” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 112).

Entretanto, não temos por objetivo dissecar as duas linguísticas ou fazer juízo de valor sobre uma ou outra. A principal intenção desse trabalho é compreender, em um contexto específico: sala de aula de língua inglesa - como a abordagem intercultural e a valorização da cultura local neste ambiente podem contribuir para a formação de pessoas conscientes das questões implícitas no processo como, por exemplo, a ideia do inglês padrão norte-americano, da cultura hegemônica nas aulas deste idioma (principalmente através de muitos materiais didáticos que enfatizam a cultura dos EUA, Inglaterra), bem como levar os participantes a perceberem que o fenômeno do inglês como língua internacional está diretamente relacionado com o poder político e econômico dos EUA e também com o imperialismo britânico.

Rajagopalan (2003, p.112) critica o modo de fazer linguística aplicada que muitas vezes se preocupa mais com a teoria *in vitro* e de como aplicar automaticamente no mundo da prática,

do que com a realidade verificada na prática oriunda da “vida vivida”. No caso específico do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, mesmo um leigo no assunto, consegue analisar preliminarmente que não estamos em coerência com a ideia defendida no campo da LA de uma prática pedagógica crítica e reflexiva, buscando o aprimoramento do trabalho que se propõe realizar no contexto educacional.

Quando o trabalho realizado no campo educacional, especificamente no caso do ensino de línguas, está em consonância com o movimento constante de criticidade sobre a prática na sala de aula, percebemos formadores com a postura de

proporcionar aos aprendizes capacidade de desenvolver formas de resistência e dar-lhes condições de enfrentar os desafios e decidir o que é melhor para si. No caso do ensino de línguas, mas especificamente de línguas estrangeiras, a questão adquire uma certa urgência, diante do efeito avassalador do fenômeno conhecido como “imperialismo linguístico”. (Phillipson, 1992; Pennycook, 1994,1998 apud RAJAGOPALAN, 2003, p.112)

Posto isso, é no campo da Linguística Aplicada que as questões acima mencionadas encontram amparo teórico e metodológico para seguirem neste movimento crítico-reflexivo objetivando ressignificar o complexo processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, mesmo que em pequenas doses, pois o ressignificar acontece no cotidiano através do olhar atento do docente para a sua prática.

Para Moita Lopes (1996 apud Moita Lopes, 2006), a Linguística Aplicada não pretende encaminhar resoluções de problemas com que ela se defronta ou constrói, pelo contrário, a LA busca problematizá-los de forma tal que alternativas para essas situações e contextos possam ser enxergadas. Moita Lopes (2006, p.20) relembra ainda que

havia nessa perspectiva uma simplificação da área, então entendida como lugar de encontrar soluções para problemas relativos ao uso da linguagem, apagando a complexidade e efemeridade das situações de uso estruturadas, que não, necessariamente, se replicam da mesma forma, o que impossibilita pensar em soluções.

Assim sendo, a LA não se fecha a conceitos acabados, ao contrário disso, ela levanta a constante necessidade de repensar a forma de teorizar que se estabelece de maneira concreta na vivência e observação de um contexto real que envolve indivíduos reais e com suas particularidades. Nesse sentido, a Linguística Aplicada não pode se fechar em resoluções de problemas seguindo os mesmos moldes prescritos em uma teoria, pois cada situação exigirá

uma análise particular e pormenorizada para fazer o que Moita Lopes (2006) chama de “criar inteligibilidades” sobre o que é visto.

Dessa forma, a Linguística Aplicada configura-se como a ciência que abarca os desafios presentes na sala de aula de línguas, especificamente neste contexto, língua inglesa, e os seus desdobramentos, porque não analisa as relações presentes neste ambiente por um olhar quantitativo, visto que, usando uma metáfora da Matemática, a soma de ‘dois mais dois’ nos processos de ensino/aprendizagem não resulta o valor quatro, isto é, as particularidades de cada pessoa envolvida no contexto citado são muitas e são relevantes a ponto de demandar um olhar personalizado em cada situação. Tomar para si o desejo de fazer linguística aplicada é desafiador, necessário e possível.

5.1.1 O professor e o aluno frente à abordagem intercultural na aula de LI

Conforme refletido anteriormente, a Linguística Aplicada não pode estacionar-se em prateleiras de bibliotecas universitárias, essa ciência deve estar presente na formação docente de forma prática e contínua, para que o tempo dispensado em pesquisas seja útil no desenvolvimento pleno do aprendiz, que consideramos o maior propósito no exercício do magistério.

Amparados nesta ciência, observamos algumas realidades das salas de aulas de línguas estrangeiras que nos fazem refletir sobre o ensino e a aprendizagem de idiomas. Sobre isso, Rajagopalan (2003, p.65) enfatiza que na elaboração de currículos e ementas curriculares, faltam aos pesquisadores e professores se perguntarem “Por que é que os alunos querem aprender uma língua estrangeira?” e ratifica que o descaso e desinteresse de levar em consideração a resposta da pergunta anterior na elaboração das propostas de ensino de línguas advém da premissa de que todo aquele que deseja aprender uma língua estrangeira o faz para ter “acesso a um mundo melhor”, pois “[...] a língua estrangeira sempre representou prestígio”.

Como vivemos em um mundo globalizado e, com os avanços tecnológicos, as fronteiras entre os continentes tornaram-se menores, aqueles que trabalham com o ensino de línguas não poderão deixar de apresentar aos alunos a pluralidade cultural e também tornar claro que mesmo aprendendo uma língua estrangeira de *status* internacional como o inglês, por exemplo, não existe língua superior à outra e conseqüentemente, como a cultura é “codificada” através da linguagem, deve-se reafirmar que assim como não há língua superior, também não existe cultura superior ou melhor que outra.

Pensando no contexto de ensino de língua inglesa, a percepção do valor da cultura deve ser aguçada, já que, com o caráter assumido pelo inglês como língua global, há o risco de priorização dos valores culturais americanos/britânicos em detrimento de nossa própria cultura. Em razão disso, Rajagopalan (2003, p. 68) lembra que

não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística. Pois o lado mais nocivo e macabro que norteou [...] os programas de ensino de língua estrangeira é que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes.

Por isso, ao tratarmos sobre o ensino de LI, é preciso pensar em uma prática docente crítica e reflexiva.

Moita Lopes “questiona o caráter apaziguador, harmonizador e amigável do ensino de inglês como meio de conhecer outra cultura e de fazer amigos” (1996 apud PACCI, 2007, p. 7). Para o autor, este modo de ensinar inglês deve ser repensado no Brasil, pois apenas reforça o desejo de identificar com o pertencer à cultura do outro. Por outro lado, Mendes (2007, p. 119) salienta que é importante

incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.

Tendo em vista as opiniões dos autores acima citados, percebemos também que há uma linha tênue entre o amor e o ódio relacionados à língua inglesa. Quando o docente, coautor do processo ensino/aprendizagem, não possui ou possui consciência do grande poder atribuído à língua que ele ensina e de questões de cunho político e econômico dos países hegemônicos direcionadas ao mundo oriental e ocidental, poderá ele, no primeiro caso, endeusar o idioma, podendo causar ao aluno a rejeição por não se sentir ali representado. Enquanto que, na segunda situação, poderá o professor odiar a língua inglesa a ponto de não enxergar vantagens em sua aprendizagem, despertando no aluno o desinteresse por ela, o que já é latente nas escolas públicas brasileiras por motivos outros como: “salas numerosas, [...] falta de material didático e da descrença de alunos e professores quanto à possibilidade de aprendizagem da língua” (GUEDES, 2016, p.1417).

Esta situação nos leva a refletir em relação ao que afirma Pennycook (1994 apud ASSIS-PETERSON e COX, 2007, p. 7) sobre a desconstrução do discurso que atribui à característica da “mundialidade do inglês como natural, neutra e benéfica”. Contudo, conforme alertam Assis-Peterson e Cox (2007, p. 7), o autor “não recomenda a atitude radical de recusa pura e simples do inglês, mas sim a sua apropriação para a produção de contra-discursos que tragam à tona o poder centrípeto do inglês e do discurso neoliberal que fala por meio dele”.

Nesse sentido, o professor consciente e atento às entrelinhas que encorpam as ementas, os livros, os recursos didáticos, recursos marqueteiros e a construção da “*persona* linguística” do inglês no mundo, saberá desconstruir idealismos propostos nesta *persona* de modo que o aluno, bem orientado, perceberá que o inglês é uma ferramenta útil no mundo globalizado, mas não possui um dono ou donos, ao contrário, justamente por sua mundialização, se tornou uma língua do todo global, sem georreferenciamento. Corroborando com a importância do professor crítico-reflexivo no ambiente de aprendizagem de língua inglesa, Brun e Brun (2010, p.103) afirmam que ele [o professor]

enquanto exclusivo elemento de ligação entre dois mundos sempre radicalmente diferentes, carrega a responsabilidade de extrair da aprendizagem essa fantasia misteriosa, bastante autorregenerativa, para transformá-la em conhecimento proativo. Este conhecimento do outro evoluirá de acordo com os contatos diretos durante e após a aprendizagem.

O contato direto com as realidades que permeiam as relações globais, nas quais a língua inglesa, por ser considerada língua internacional, presta ao papel de codificadora das várias porções e movimentos que formam o mundo globalizado - e nesta “codificação” verbalizada, conhece-se também as manifestações culturais de vários povos ao redor do globo - estabelece ou deve estabelecer em ambiente educacional uma abordagem que revele todos os aspectos decorrentes deste fenômeno. Percebemos que conforme caminhamos nos estudos e pesquisas que envolvem este tema dentro do campo da LA, a abordagem intercultural pode ser aposta bem sucedida na busca de uma sala de aula de língua estrangeira que não pareça estranha, alheia e distante da realidade do aprendiz. Brun e Brun (2010, p. 102) nos conduzem a uma análise importante sobre a aprendizagem de língua e cultura, que se encaixa no conceito de uma abordagem intercultural, afirmando que

[u]m contato significativo no processo de aprendizagem de uma Língua e Cultura Estrangeiras (LCE) passa pelos inúmeros contatos humanos diretos, não simbolizados e padronizados, através de situações interpessoais artificiais que são apresentadas nos materiais didáticos de LCE tal como textos, fotos, músicas, filmes, sites internet etc. Essa substituição do real, mesmo sendo

muitas vezes caracterizada através de material autêntico, transforma a LCE-alvo num objeto inerte, longínquo, forasteiro e, por consequência, carregado de mistérios e incógnitas.

Por um viés destoado da realidade, os materiais didáticos ou o planejamento pedagógico que abordem apenas a cultura dos países hegemônicos trazendo discursos prontos e repetíveis para “melhorar a fluência” não contemplarão a posição de uma língua estrangeira que atingiu uma posição global como a língua inglesa. De posse da ideia de um formador com a preocupação de apresentar aos seus alunos a condição do inglês como idioma global, o que implica as diversas questões abordadas ao longo deste trabalho, não cabe mais espaço para desvencilhar a relação de língua com cultura, aqui como duas manifestações essencialmente humanas.

Canagarajah (2014) explica que é de extrema importância que os alunos percebam os diferentes contextos comunicativos, as diferentes normas e expectativas que circundam o ato de se comunicar em língua inglesa, especificamente. Muitos ainda poderão ter em si o preconceito linguístico e arraigado em sua consciência o considerado inglês padrão que não os deixarão refletir sobre as mudanças ocorridas em uma língua que se tornou global. E o professor nesse ambiente tem o importante papel de levá-los a refletir e ainda aprender com os seus alunos sobre o fenômeno da língua que atingiu os *status* de internacional, global.

5.1.2 Valorização cultural, Variação linguística e Economia local: estabelecendo elos com o ambiente educacional

Ao tempo que a valorização da aprendizagem de uma língua considerada de prestígio, como o inglês, fez surgir uma grande quantidade de métodos e abordagens para o ensino/aprendizagem dela, fez também emergir uma preocupação em como essa língua vem sendo ensinada ao longo dos anos tanto nas escolas regulares quanto em cursos de idiomas em nosso país. Esta preocupação, encabeçada por linguistas aplicados, provém de diversas pesquisas no campo da LA que revelam o viés hegemônico pelo qual a língua inglesa é “apresentada” nos ambientes de aprendizagem e como esse inglês exclusivo – inglês britânico e norte americano – pode suprimir o sentimento de pertencimento e desenvolver uma ideia de povo e cultura melhor do que os do aprendiz.

Ao longo do texto, falamos sobre a importante e quase intrínseca relação entre língua e cultura. Entretanto, mesmo levando em conta essa relação, surge ainda o questionamento: se a língua ensinada amplamente nas escolas é uma língua que atingiu a posição de língua

internacional, língua global, que cultura é mostrada nas aulas deste idioma? Como apresentamos no parágrafo anterior, o ensino de inglês no Brasil, de acordo com pesquisas da LA, mantém aulas por vezes descontextualizadas (ALVES, 2015), com um olhar voltado para o “jeito norte-americano de ser”, que sustentam o tão falado mito do falante nativo e a existência de uma cultura superior, de povos mais “civilizados”. Daí advém o objetivo geral desse trabalho que é compreender como a valorização da cultura local do aprendiz poderá ajudá-lo a aprender um idioma que não mais pertence aos países do *Inner circle* que Kachru (1988) nos apresenta, mas que, por ter se espreado pelo globo, adquiriu tantas nuances linguísticas tornando-se uma língua mestiça.

A realidade do inglês mundializado aponta para uma urgente necessidade de buscarmos, como pesquisadores e docentes, formas de o processo de ensino/aprendizagem desse idioma ocorrer de maneira que o aprendiz entenda não apenas os aspectos estruturais da língua, mas também os vieses políticos e econômico-mercadológicos por trás deste fenômeno que ocorreu com a língua inglesa. O que aventamos em nossa pesquisa é a unidade entre língua e cultura, mas desconsiderando a conhecida hegemonia predominante nas salas de aula de inglês em que entende-se por cultura apenas a estadunidense e/ou britânica. Para ilustrar o que foi dito, segue um pequeno exemplo: qual professor de inglês já não festejou o *Halloween* em suas turmas? Com essa ilustração, corroboramos com a colocação de ALVES (2015, p.78) sobre as aulas de inglês que, quando em uma tentativa de abordagem cultural, “[o] que se observa são abordagens culturais inexpressivas que, assim como os aspectos linguísticos, tendem a priorizar os modelos provenientes dos países dominantes, ostentando conteúdos quase sempre irrelevantes para os contextos locais”.

Diante disso, é preciso buscar uma abordagem que abarque as características e implicações dessa língua sem fronteiras, uma abordagem que, para além de apresentar o mundo ao aprendiz, mostre-o ainda o que há de ser valorizado em seu local de origem. Santos (2015) revela essa preocupação de um ensino de língua estrangeira contextualizado, para tal, pensamos na abordagem intercultural como um interessante meio de concretizar o ensino intercultural, um ensino que afirme ao aluno a sua qualidade de indivíduo que vive em um mundo globalizado, mas que não se esquece do local de origem, com isso a autora nos diz muito sobre a temática ao afirmar na seguinte frase que “sou global, mas sou daqui” (SANTOS, 2015, p. 145).

Ainda sobre a abordagem intercultural, vale salientar que caberá ao docente uma busca genuína de conteúdos que contemplem diálogos culturais. Não falamos aqui de uma cultura que revele apenas o folclore de um povo, mas sim uma cultura que mostre as características desse

povo pertencente a um mundo globalizado que preserva os traços particulares, pois são esses traços que o fazem tão único diante de outros povos. Quando o docente está disposto a praticar essa possibilidade de ensino/aprendizagem de língua inglesa, podemos esperar um grupo de aprendizes que saberá levantar discussões e questões atuais relevantes e manterá, diante de uma tentativa de padronização global do modo como vivemos, uma espécie de sensor que provoca no aprendiz o constante aprimoramento e/ou desenvolvimento de seu senso crítico.

Ao longo desse trabalho, percebemos que a grande preocupação da abordagem intercultural é não segregar língua de cultura. Essa abordagem visa capacitar o aprendiz para que além das quatro habilidades linguísticas conhecidas, *listening, speaking, reading e writing*, ele possa desenvolver a competência cultural. Oliveira (2020, *e-book Kindle*) afirma que essa abordagem intercultural não nega os princípios da abordagem comunicativa que contempla as quatro habilidades anteriormente descritas, ela une esses princípios à preocupação com a “dimensão cultural do ensino e da aprendizagem de línguas estrangeiras”.

No que tange aos estudos referentes à disseminação dessa abordagem, ao longo dos anos, em cursos de idiomas e escolas, o Conselho da Europa, já citado anteriormente ao longo desse texto, teve papel relevante, pois a partir da concepção de que havia forte onda de migrações na Europa do século XX e que, por isso, o contato entre diferentes culturas ocorria cotidianamente, já se começou a pensar nessa perspectiva de ensino sob um viés intercultural.

Conforme Janowska (2020), já no século XXI, esse mesmo conselho, expressamente, apoia políticas educacionais e linguísticas que objetivam tolerância e compreensão mútua no continente europeu. Nesse contexto, foi descrito o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, o QECR, com o objetivo de promover o aprendizado de diferentes línguas e culturas. Janowska (2020, p. 46) salienta que “[d]esde o seu surgimento, [...] tem influenciado o processo de aprendizagem, ensino e avaliação como um todo, tanto em instituições de educação europeias, quanto em instituições que se encontram além das fronteiras da Europa”. O quadro orienta para a necessidade de um aprendiz de idiomas desenvolver competências gerais e competências comunicativas e essas se conectam diretamente com a competência intercultural.

Segundo Byram et al. (2002 citados por OLIVEIRA, 2020 e ALVES, 2015), a competência comunicativa intercultural propõe que o aprendiz desenvolva, dentro da abordagem comunicativa, não apenas competência comunicativa baseada no domínio das quatro habilidades linguísticas, mas que ele seja capaz de se comunicar interculturalmente. Assim, a abordagem comunicativa ganha o adjetivo intercultural e passa a preocupar-se com o desenvolvimento do aprendiz, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, associando ao processo a dimensão cultural. Sobre essa competência comunicativa

intercultural, Byram et al. (2002 citados por OLIVEIRA, 2020, *e-book Kindle*) afirmam que ela pode ser definida “como o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que o indivíduo interaja, de forma efetiva e apropriada, com outros indivíduos que são linguística e culturalmente diferentes dele”.

Assim sendo, para a competência comunicativa intercultural, Byram et al. (apud OLIVEIRA, 2020) preconizam cinco componentes ou conhecimentos, derivados do francês *savoir*. Estes componentes são o *savoir être*, os *savoirs*, o *savoir comprendre*, o *savoir apprendre/faire* e o *savoir s’engager*. O primeiro conhecimento, *savoir être* (conjunto de atitudes interculturais) consiste na habilidade adquirida pelo indivíduo em que ele demonstra curiosidade e disposição para dissipar suas descrenças sobre outras culturas e crenças sobre a sua cultura. Os *savoirs*, segundo componente da competência comunicativa intercultural, são conhecimentos que o indivíduo possui sobre si mesmo e sobre os grupos sociais, suas práticas em sociedade, conhecimentos de como essas interações ocorrem em seu próprio país ou no país do outro. O terceiro conhecimento, *savoir comprendre*, é o conjunto de habilidades de interpretação e de relação que asseguram ao indivíduo entender um documento e ou evento de outra cultura e correlacioná-los à sua própria cultura. Sobre isso, Alves (2015, p. 86) afirma que essas interpretações “são elementares porque permitem aos falantes enxergarem como os maus entendidos podem surgir e como eles podem ser resolvidos”. O quarto componente, *savoir apprendre/faire*, consiste na habilidade que o indivíduo tem de desenvolver concepções e construir conhecimento sobre uma determinada cultura ou outras práticas culturais diferentes das suas, concepções estas que acontecem em tempo real no momento da interação. O quinto e último componente da competência comunicativa intercultural, o *savoir s’engager*, é a consciência crítica cultural que consiste na capacidade que o indivíduo possui de interpretar criticamente, baseado em critérios explícitos, os comportamentos culturais de sua própria cultura e em diferentes culturas.

Em relação aos componentes da competência comunicativa intercultural, pensando no contexto em que essa pesquisa se desenvolveu, sala de aula de língua inglesa, entendemos que o professor pode contribuir diretamente para que os aprendizes adquiram consciência crítica de modo que aqueles que aprendam uma língua estrangeira como o inglês saibam lidar com a complexidade que envolve a relação entre linguagem, cultura e interações sociais e forme indivíduos capazes de interagir interculturalmente respeitando as peculiaridades de cada cultura e evitando julgamentos pré-concebidos. Entretanto, os docentes ainda não estão familiarizados o suficiente com a competência comunicativa intercultural (CCI), conforme afirma Alves (2015, p. 86),

[e]m virtude da escassez de orientações em torno da aplicabilidade da abordagem intercultural, parece-nos evidente que os professores ainda não tenham uma ideia clara de como integrá-la ao ensino. A consciência cultural e a consciência intercultural, vistas como características-chave da CCI, são dois construtos dignos de destaque porque desafiam a visão limitada da competência comunicativa predominante nas práticas de ELI.¹⁰

Diante disso, o papel do docente na abordagem intercultural é ajudar os aprendizes a formarem a sua consciência intercultural e, cabe lembrar que, de acordo com Oliveira (2020), o professor não buscará mudar as concepções dos aprendizes, mas sim torná-los conscientes da complexidade que envolve as relações interculturais. Como resultado desse trabalho de conscientização, teremos indivíduos capazes de “transitar” nesse mundo sem fronteiras, utilizando uma língua global como o inglês para se expressar (expressar aqui não é utilizado como sinônimo de comunicar, neste contexto, o verbo em questão traz um significado mais completo para o que desejamos alcançar em uma proposta de aula de inglês intercultural, pois o ato de expressar-se possibilita uma comunicação em maior profundidade, uma comunicação que revela as particularidades do indivíduo e promove uma troca mútua de interpretações a aprendizagens sobre a vivência em sociedade, bem como trocas culturais).

Voltando o nosso olhar ao cenário de pesquisa em que esse trabalho se desenvolveu, vale argumentar que, tendo em mente a valorização da cultura local e o ensino/aprendizagem de língua inglesa por uma abordagem intercultural, entendemos que a junção destes dois aspectos por si poderia justificar a intenção desse projeto, contudo, percebemos que as atividades econômicas, que mantêm a economia local, circulam por trabalhos prestados por servidores públicos à prefeitura e atividades do setor de mineração. Esse último, representado por exploração de minério de ferro, mineração de urânio, exploração de pedras semipreciosas como ametista e esmeralda, além da geração de energia oriunda da força dos ventos da região – o que permitiu a instalação de parques eólicos -, promove a interação dos cidadãos caetiteenses com outros cidadãos do mundo tendo em vista a constante movimentação que o setor de mineração traz à cidade.

Complementando o que foi dito, tivemos recentemente visita de investidores da exploração do minério de ferro objetivando fortalecer a proposta de escoar o minério por meio da Ferrovia Oeste Leste – FIOLE, tivemos também em anos anteriores visita de chineses às instalações da mineração de urânio, que dista do município cerca de 40 km, para conhecerem a

¹⁰ Ensino de Língua Inglesa (ELI).

tecnologia utilizada no processo de lavra e beneficiamento do urânio. É de conhecimento de boa parte dos munícipes que a ametista daqui extraída é negociada com indianos. Enfim, em todos os exemplos citados, o contato entre estrangeiros e cidadãos locais precisou ocorrer sendo nas negociações diretas, nas visitas técnicas, como no caso dos chineses à empresa de mineração de urânio e também à empresa de mineração de ferro, conforme notícia publicada no jornal *Metro 1*, ou ainda as relações indiretamente ligadas a essas negociações (os estabelecimentos comerciais locais que prestam serviços de hotelaria, de conveniência, de alimentação e lazer aos visitantes).

O que expomos anteriormente revela que, embora façamos parte de uma comunidade do interior de um grande território como a Bahia, somos constantemente confrontados por relações com membros de uma comunidade internacional, o que nos leva a refletir sobre como se dá a comunicação nessas relações e as possíveis trocas culturais. Por essa realidade social da região em que a pesquisa ocorreu, a abordagem intercultural como metodologia de ensino/aprendizagem de inglês nas salas de aula possibilita, além do conhecimento intercultural, visto que o inglês não é utilizado apenas pelos países hegemônicos como já mencionado, a valorização da própria cultura do aprendiz ao passo que ao entender a relação de língua e cultura, ele poderá estar apto a reconhecer as diferenças que existem dentro de sua própria comunidade de fala, diferenças dialetais que tornam cada sociedade tão singular. Como nos lembra Goodenough (1989, p. 226)

[v]imos com a linguagem que os membros individuais de um grupo social ou comunidade têm diferentes graus de competência em diferentes números de dialetos e / ou línguas. Eles também têm um conhecimento entre si - expectativas comuns - sobre qual dessas línguas e dialetos de seus repertórios individuais é o mais adequado para uma determinada situação.

Ao trazer tal afirmação, o autor citado ratifica que o indivíduo se molda em uma determinada situação comunicativa utilizando estratégias comunicativas que sirvam para melhor expressar o que está pensando. Com essa constatação, entendemos que mais do que ensinar um idioma estrangeiro como o inglês pelas vias estruturais, é preciso ensinar também a forma como o aprendiz irá “se fazer entender” em uma situação real de comunicação entre pessoas de países, línguas e culturas distintas, visto que mesmo em sua língua de origem há variações internas, as variações dialetais que modificam os significados das palavras e expressões.

Entendemos que tais vislumbres são grandes desafios, mas com o desenho atual das relações globais e a tentativa de homogeneização dos povos com o argumento de vivermos em uma “aldeia global”, os aspectos que tornam um grupo único precisam ser levados em consideração no meio educacional. Por isso é de grande relevância pautar a formação dos docentes e futuros docentes de língua inglesa na relação língua/cultura, considerando-a não como uma relação superficial, mas determinante durante o processo de ensino/aprendizagem. Cabe ratificar que, se valendo da abordagem intercultural para esta empreitada linguística, aulas contextualizadas são fundamentais. O papel do professor aqui “é ajudar seus alunos a desenvolverem habilidades que os ajudem a lidar com situações de interação com pessoas que vivem em outras culturas, evitando mal-entendidos com interlocutores de culturas diferentes” (OLIVEIRA, 2020, *e-book Kindle*).

As estratégias para a aprendizagem do idioma deverão ser pensadas levando em conta a pluralidade de culturas, a abertura das fronteiras com a globalização e a identidade dos usuários dessa língua, e a abordagem intercultural parece atender essa demanda. Entendemos que o processo de ensino e aprendizagem de LI pautado nessa abordagem, unindo aspectos da cultura de origem do aprendiz com as representações culturais de outros países que falam a língua inglesa (pensando também nos países que a utilizam como segunda língua), poderá ser um caminho para um ensino que represente os usuários desse idioma. Contudo, propor um diálogo intercultural exigirá do docente o olhar crítico e reflexivo, capaz de mostrar aos alunos a diversidade cultural dos países que utilizam a língua inglesa, seja como língua materna, segunda língua ou como língua franca e não deixar de lado a cultura e a identidade do aprendiz.

6. MEU INGLÊS É CAETITEENSE: APRESENTANDO OS RESULTADOS DA PESQUISA

Com o intuito de visualizar na prática as possibilidades e possíveis vantagens do processo de ensino/aprendizagem de inglês por uma perspectiva intercultural, foi proposta, nessa pesquisa, uma oficina denominada “Meu inglês é caetiteense”. O nome da oficina *per se* consegue apresentar o caráter do inglês como língua mestiça e não pertencente a apenas um grupo de falantes, ao tempo que também mostra a desvinculação de um inglês falado no “padrão” americano ou britânico. O nome da oficina foi escolhido com base em reflexões dos pesquisadores sobre o fenômeno do inglês como língua: sem georreferenciamento, desnacionalizada, língua franca, língua global.

Os dados analisados na próxima seção são oriundos das respostas aos dois questionários de pesquisa, Questionário de Pesquisa I e Questionário de Pesquisa II, das notas de campo feitas pela pesquisadora e do trabalho produzido pelos participantes na oficina intitulada “Meu inglês é caetiteense!” que foi o minidicionário português-inglês com vocábulos, expressões, comidas regionais e termos utilizados localmente. Os dados serão analisados e tratados qualitativamente e com base em critérios definidos pela pesquisadora de acordo com os componentes da abordagem intercultural, os *savoirs* (conhecimentos), apresentado por Oliveira (2020) e Alves (2015), ambos citando Byram et al. (2002) e com os passos metodológicos de Gil (2002) e Yin (2001) e também com base nas subdivisões feitas em cada um dos questionários correlacionando-os com o resultado do minidicionário e com os *savoirs*.

6.1 Análise dos questionários de pesquisa I e II

Os questionários foram divididos em perguntas objetivas e subjetivas, o primeiro questionário de pesquisa, que tem por objetivo fazer uma sondagem sobre as concepções que os participantes têm sobre a aprendizagem de inglês e sobre cultura, foi dividido em duas partes, a primeira parte trata “Sobre aprender inglês” e a segunda “Sobre Cultura e língua inglesa”. O segundo questionário apresentou algumas perguntas similares as do primeiro para que pudessemos observar se a opinião dos participantes sofreu alguma mudança com a participação deles na oficina sobre língua, cultura e valorização da cultura local denominada de “Meu inglês é caetiteense!” e assim continuarmos a análise utilizando os componentes da abordagem intercultural.

6.1.2 O Questionário de Pesquisa I: conhecendo os participantes e suas percepções sobre aprendizagem de língua inglesa e a relação entre língua e cultura

Para as primeiras considerações sobre a pesquisa de campo que, para além dos dois questionários respondidos pelos participantes, houve também entre os dois, a aplicação de oficina denominada de “Meu inglês é caetiteense!”, apresentaremos a seguir as respostas dadas pelos participantes ao Questionário de Pesquisa I (QPI). Como já citado em capítulo anterior, ao longo desse trabalho, esse questionário foi dividido em duas partes, a primeira tratou sobre como se dava a aprendizagem de inglês por parte dos participantes e se eles a consideravam importante. A segunda parte tratou especificamente sobre a relação entre cultura e língua inglesa.

Vale ratificar que selecionamos, amparados pelos estudos de Gil (2002), uma amostra de participantes, tendo em vista que o nosso universo de pesquisa, sala de aula, era amplo e entendendo que “quando [...] o universo é numeroso e esparso, é recomendável a seleção de uma amostra” (GIL, 2002, p. 145), definimos um total de 10 participantes para uma sala de aula com 33 alunos, esse número de participantes representa cerca de 30% do total que compunha a sala. Contudo, devido ao contexto pandêmico derivado pela COVID-19, esse número de participantes selecionados reduziu pela metade, pois ao apresentarmos a proposta de oficina, muitos desistiram porque falaram que estavam fazendo muitas atividades de outras disciplinas para suprir o período em que ficaram sem aulas (remotas). Ao final, nossa amostra foi diminuída para um total de 5 participantes.

No início dos questionários de pesquisa, solicitamos aos participantes que escolhessem nome fictícios para podermos citá-los ao longo dessa dissertação, o número foi reduzido, como explicado anteriormente, e dos 5 (cinco) que continuaram fazendo parte de nossa pesquisa foram Jorge Aragão, Maria (essa participante não escolheu nome fictício, então optamos por chama-la de Maria), Zé, Srta. Prim e Lexie. Destes, duas pessoas eram do sexo masculino e três do sexo feminino. Em relação às idades, o participante Jorge Aragão tinha 18 anos, a participante Maria tinha 17 anos, a participante Lexie tinha 16 anos, a participante Srta. Prim tinha 19 anos e o participante Zé tinha 17 anos.

Quando perguntados de que maneira acontecia o contato com a língua inglesa no cotidiano dos participantes, foram apresentadas algumas opções em que eles deveriam sinalizar alguma ou mais de uma, as opções foram: Ensino Fundamental e Ensino Médio (escola); Na escola e em cursos de idiomas; Apenas em cursos de idiomas; Outras formas: aplicativo de celular, músicas em inglês e vídeos no *YouTube*. Sobre essa primeira questão, o participante

Jorge Aragão respondeu que ele tem contato com a língua inglesa através da escola e cursos de idiomas. A participante Maria sinalizou que ela tem contato com a língua inglesa através da escola e por outros meios como aplicativos de celular, músicas em inglês e vídeos no *YouTube*. A participante Srta. Prim escolheu a opção “Outras formas: aplicativo de celular, músicas em inglês e vídeos no YouTube”, o Zé, assim como Jorge Aragão, optou por “Na escola e em cursos de idiomas” e a participante Lexie apontou “Outras formas: aplicativo de celular, músicas em inglês e vídeos no *YouTube*” como a Srta. Prim.

Ao perguntarmos sobre qual a utilidade da língua inglesa na vida dos participantes, resposta que foi dada através de questão objetiva, Jorge Aragão, diante das opções: nenhuma; pouca utilidade; útil e bastante útil, respondeu que para ele a língua inglesa é “bastante útil”.

Já a Maria considerou que o inglês em sua vida é “útil”. A Srta. Prim escolheu a opção “útil”, o participante Zé considera que a língua inglesa em sua vida tem “pouca utilidade”. A Lexie considera que o inglês não tem “nenhuma” utilidade para ela.

Ainda na parte I do QPI perguntamos sobre qual seria a maior dificuldade do participante ao aprender inglês, para a pergunta, disponibilizamos algumas opções, foram elas: pronúncia; ouvir em inglês; ler em inglês e não se identifica com o idioma. Para essa pergunta, Maria respondeu que a maior dificuldade dela é a “pronúncia”, assim como a Lexie e a Srta. Prim que também apontaram essa opção. Para o Jorge Aragão, a maior dificuldade para com o processo de aprendizagem de inglês é “ouvir” no idioma. E o participante Zé marcou que “ler em inglês” é a sua maior dificuldade.

Perguntados sobre se sentirem motivados a aprender inglês, o Jorge Aragão afirmou que “sim”, Maria disse que “às vezes se sente motivada”, mas acha que as aulas de inglês são poucas e “não dá tempo aprender muito”, a participante Lexie afirmou ter “vontade” de aprender, o participante Zé respondeu que não se sente motivado e a Srta. Prim disse que tem motivação para aprender o idioma. Aqui notamos a importância da escola na aprendizagem de LI e também a falha dela nesse processo, conforme alertam Assis-Peterson e Cox (2007), pois a realidade educacional brasileira está rodeada por uma série de fatores que são determinantes no processo de ensino/aprendizagem de LI e envolvem, dentre eles, a desvalorização da disciplina, a quantidade de tempo dispensada ao seu ensino, formação docente e o projeto político pedagógico da escola que, frequentemente, não leva em consideração a dimensão cultural neste ambiente (SILVA, 2012). Além disso, a participante Maria fala sobre “motivação”, e Pinillios (1975 apud ALVAREZ, 2007, p. 204) explica que essa palavra advém do latim *motus* e designa os fatores internos do sujeito, que são mais determinantes na ação que os fatores externos.

Entretanto Gardner (1985 apud ALVAREZ, 2007, p. 205) esclarece que a motivação, em relação às atitudes do discente, são reações baseadas em fatores externos que vão se encontram com as suas crenças e opiniões internas, dessa forma, percebemos que a maneira como o processo de ensino/aprendizagem é conduzido pode ajudar na motivação do aprendiz ou desmotivá-lo. Nesse caso, o papel do professor/formador é fundamental, mas entendemos que “salas numerosas, [...] falta de material didático e da descrença de alunos e professores quanto à possibilidade de aprendizagem da língua” (GUEDES, 2016, p.1417) contribuem expressivamente para a desmotivação durante esse processo.

Na primeira parte do Questionário de Pesquisa I, notamos que três dos participantes consideram útil e importante aprender inglês, dois deles veem pouca ou nenhuma utilidade em aprendê-lo, mas algo comum a todos é apontar as suas dificuldades nesse processo, como notamos nas respostas dadas quando questionados sobre a maior dificuldade em aprender o idioma e Jorge Aragão citou a dificuldade em ouvir em inglês, a Maria, a Lexie e a Srta. Prim escolheram como dificuldade a pronúncia e Zé disse que a sua dificuldade era ler no idioma.

Voltando o nosso olhar para o segundo bloco do QPI, a seguir apresentaremos as respostas e análises de questões relacionadas à língua e cultura. Para tal, ressaltamos que conforme citado anteriormente no quarto capítulo dessa dissertação, existem cinco componentes da Competência Comunicativa Intercultural (CCI) - propostos por Byram, Gribkova e Starkey (2002), segundo Oliveira (2020, *e-book Kindle*) - que iremos utilizar durante a análise dos dados coletados, são eles denominados de *savoir être*, *savoir*, *savoir comprendre*, *savoir apprendre/faire*, *savoir s/engager*. Abaixo, apresentaremos uma tabela com uma compilação dos significados desses componentes:

| | |
|----------------------------------|--|
| 1. <i>Savoir être</i> | Conjunto de atitudes culturais: curiosidade, abertura a mudança de crenças pré-concebidas sobre outras culturas e sobre a própria cultura do indivíduo. Essas atitudes ajudam o estudante de línguas relativizar valores e entender que seus valores não são universais, além de “valorizar as atitudes e crenças do outro” (ALVES, 2015, p.85). |
| 2. <i>Savoir</i> | Conhecimentos que o indivíduo possui em relação aos grupos sociais e sobre produtos e práticas desses grupos seja sobre os grupos de seu próprio país ou do país de seu interlocutor. |
| 3. <i>Savoir comprendre</i> | Habilidades que o indivíduo possui de interpretar documentos ou eventos de outra cultura e conseguir explicá-los e/ou relacioná-los com a sua própria cultura. |
| 4. <i>Savoir apprendre/faire</i> | Habilidade de o indivíduo construir novos conhecimentos sobre uma cultura e sobre práticas culturais e a habilidade de avivar conhecimentos e atitudes nos |

| | |
|----------------------------|---|
| | limites da comunicação e da interação em tempo real, atualmente, uma maneira de ativar esse componente é utilizando a internet para conhecer outras culturas. |
| 5. <i>Savoir s/engager</i> | Habilidade que o indivíduo possui de avaliar de maneira crítica os comportamentos culturais de sua própria cultura e da cultura de outros países. |

Quadro 2: Componentes da Competência Intercultural propostos por Byram et al. (2002 apud OLIVEIRA, 2020)

Para início da análise baseada nos Componentes da Competência Intercultural, conforme Byram et al. (2002 apud OLIVEIRA, 2020 *e-book Kindle*) e com o intuito de também percebermos como os participantes entendiam a relação de língua e cultura antes da oficina de pesquisa observaremos, a seguir, as perguntas e respostas dadas por eles no bloco em que perguntamos sobre essa temática.

Na segunda parte do Questionário de Pesquisa I, a primeira pergunta apresentada foi “O que é cultura para você?”, o Jorge Aragão respondeu que “*cultura é tudo passado de parentes e amigos para outras gerações como tradições*”. Maria, por sua vez, respondeu que cultura é “*A base de uma sociedade, os hábitos, costumes, comemorações, e tudo que está englobado*”. O Zé respondeu que não sabia defini-la. Srta. Prim disse que “*A cultura é todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade*”¹¹ e a Lexie afirmou que cultura é “*Algo que marca a nossa vida*”. Nessas respostas, vemos que quase todos os participantes apresentam, discretamente, a habilidade do segundo componente da CCI, o *savoir*, a evidência está na afirmação que alguns fazem ao responder o que é cultura, eles entendem cultura como produto e prática de um determinado grupo social.

Quando perguntados se consideravam importante trabalhar com cultura nas aulas de língua inglesa, o Jorge Aragão respondeu que “*sim, considero sim, porque em alguma hora da vida iremos usar*”. A participante Maria disse que considera importante, “*para melhor entrosamento*”. A participante Srta. Prim afirmou que “*sim*”, justificando sua resposta,

“[a] língua inglesa é imprescindível nos dias atuais, pois a globalização faz com que se torne algo fundamental. O inglês é a língua internacional, a língua dos estudos, das viagens, dos negócios, a língua da comunicação com todo o mundo”.

¹¹ A título de justificativa e explanação sobre a resposta de uma participante, informamos que a Srta. Prim trouxe uma definição de cultura bastante completa, o que nos chamou à atenção tendo em vista as respostas dos outros participantes. Como o questionário foi disponibilizado pelo *Google forms*, levamos em consideração uma possível pesquisa na ferramenta de busca do *Google*, resolvemos então conferir e encontramos em um site a definição dada pela participante.

A Lexie considerou que “*sim*” e completou dizendo “*caso precisar uma hora*”. O participante Zé respondeu que não é importante falar de cultura em aulas de inglês.

Ainda nessa etapa do primeiro questionário, levantamos uma hipótese de que se fossemos trabalhar com cultura na aula de inglês, qual (is) cultura (s) deveríamos escolher? O Jorge Aragão respondeu que com “*a cultura indígena, não só a americana como a brasileira*”. É perceptível, na resposta do participante Jorge Aragão traços do quinto componente, o *Savoir s/engager*, pois ele levanta a possibilidade de trabalhar com a cultura indígena não apenas a americana como também a brasileira, mostrando que ele, enquanto aprendiz de língua inglesa, está atento ao ponto de valorizar o que existe em seu país trazendo um aspecto crítico à sua resposta. A Maria respondeu que deveríamos escolher a cultura dos Estados Unidos ou Canadá, possível reflexo do ensino de inglês, mesmo que sob um aspecto cultural, direcionado apenas aos países hegemônicos. Lexie disse que não sabia, essa foi também a resposta do participante Zé. A Srta. Prim pareceu não ter compreendido o enunciado dessa questão e respondeu que deveríamos trabalhar a pronúncia.

Na pergunta “Em relação à cultura nas aulas de Língua Inglesa, em sua opinião, é válido afirmar que:” que trazia como opções de escolha as afirmações: “É necessária, pois linguagem e cultura possuem forte relação”; “Não é importante, pois a aprendizagem de Língua Inglesa se relaciona com gramática, fala, leitura, escrita e audição neste idioma, enquanto que a cultura envolve, apenas, folclore, costumes etc.”; “É importante aprender apenas a cultura dos países hegemônicos Estados Unidos e Inglaterra”; e “Nenhuma das alternativas anteriores”, os cinco respondentes assinalaram a opção que afirma “É necessária, pois linguagem e cultura possuem forte relação”. Percebemos que eles já possuem consciência da intrínseca ligação entre língua e cultura, conforme apontam Mendes (2007) e Siqueira (2012), possivelmente essa conscientização tem influência da escola e da própria vivência em sociedade. Além disso, Siqueira e Barros (2013) afirmam que, com as novas transformações geopolíticas, com a cultura cada vez mais híbrida e devido à globalização, o inglês como língua franca, global vem contribuir decisivamente para a comunicação entre as pessoas neste mundo globalizado, levando-nos a entender que todas essas transformações atuais que são frutos do mundo globalizado interferem diretamente na cultura e na língua utilizada mundialmente para a comunicação.

Quando perguntados se eles conheciam a(s) cultura(s) de algum(ns) país(es) que fala(m) a língua inglesa, o Jorge Aragão respondeu que “*Não! Não conheço.*”, enquanto que a Maria respondeu que conhece “*um pouco da cultura americana*”. O participante Zé disse não conhecer a cultura de algum país que tem inglês como primeira língua ou língua oficial. A

participante Lexie afirmou não conhecer também. Já a Srta. Prim respondeu que conhece a cultura dos EUA e Canadá. Um ponto importante e válido salientar é que dois dos participantes afirmam conhecer a cultura norte-americana, nesse ponto, percebemos que por mais discutidas que sejam as questões relacionadas ao ensino de inglês com o foco nos países hegemônicos, mesmo assim o *lobby* norte-americano ainda continua em alta, acerca disso, Siqueira (2008, p.102) afirma que

[é] fato que a pedagogia mundial de inglês como LE, desde os seus primórdios, esteve praticamente calcada em paradigmas importados dos países do ‘círculo central’, difundidos em escala global. Essa pedagogia sempre encampou suas teorias de aquisição de segunda língua, seus métodos de ensino, modelos curriculares, livros didáticos e materiais complementares impregnados de conteúdos voltados para a cultura alvo, contando com a aquiescência de muitos profissionais que, de alguma maneira, se furtaram em exercitar sua competência intercultural crítica.

Embora ainda haja essa “preferência”, às vezes até involuntária, pelo o que é norte-americano, Siqueira (2008) ratifica, com base em estudos, que esse cenário vem mudando ao longo dos anos e muitos docentes dos círculos ‘externos’ e ‘em expansão’ (KACHRU, 1988) têm tomado uma posição mais crítica e buscam uma prática que considere a perspectiva intercultural.

Depois disso, perguntamos aos nossos participantes: “O que mais te chama atenção na nossa cultura? Você considera importante valorizá-la?”, o participante Jorge Aragão respondeu que “*no momento não me vem a mente, mas existe muita coisa*”. A Maria respondeu que considera importante valorizar a cultura local, e lembrou que ela gosta muito “*de ver o desfile do 2 de julho*”. A Srta. Prim respondeu que “*o que me chama atenção é a escrita e a pronúncia [...]*”, o participante Zé afirmou categoricamente que “*nada*” chama a atenção dele em relação à pergunta mencionada. E, por último, a Lexie respondeu apenas que “*sim*” acha importante valorizar a nossa cultura, mas não citou nenhum aspecto da nossa cultura que chame sua atenção. Acerca da importância de valorizar a cultura local de onde vivem os participantes, Mendes (2007), citada por Santos (2015, p. 145), esclarece “que é importante considerar a cultura local como um ponto de partida em direção ao diálogo, lembrando que a intenção não é privilegiar cultura alguma, mas estabelecer o diálogo intercultural entre elas”. Dessa maneira, as discussões promovidas na oficina, juntamente com a produção do minidicionário, tiveram como pressuposto a ideia de valorizar a cultura local, levantar diálogos sobre a temática buscando, mesmo que de maneira preliminar, esse diálogo intercultural, i.e., aprendendo uma língua estrangeira, mas sem negligenciar a própria origem do aprendiz/participante.

Por último perguntamos: “Você considera que existem culturas superiores ou inferiores à nossa cultura? Justifique”. Como respostas obtivemos de Jorge Aragão que “*não existe, a não ser culturas que tem a ver com o nasismo*¹², *mas tirando essa não*”. E a Maria também afirmou que não existe cultura superior, mas não justificou o porquê da afirmação. A Srta. Prim respondeu que:

*[n]ão. Cultura é algo bem subjetivo, não podemos dizer que uma cultura é superior ou inferior a outra pois cada povo tem seu jeito, hábitos, conhecimentos próprios. Podemos notar que vários povos dominantes absorveram muito da cultura dos dominados e a tomaram como sua.*¹³

O participante Zé, por sua vez, afirmou que “*sim*”, existem culturas superiores, porém não justificou seu ponto de vista. A participante Lexie afirmou que, em sua opinião, não existem culturas superiores ou inferiores à nossa, mas também não justificou a sua resposta.

Embora, a maioria dos participantes tenha respondido que não há cultura superior ou inferior a outra, o participante Zé afirmou que existe cultura superiores, isso nos inquietou e, ao longo do encontro da oficina, conversamos sobre a problemática e salientamos que não há superioridade entre culturas, eles mostraram compreensão sobre o assunto e, informalmente, falaram sobre o modo que refletiam sobre as culturas que conheciam e que já consideraram haver alguma superioridade de algumas sobre outras. Algo que nos chamou a atenção foi o fato de os mesmos relacionarem superioridade cultural com países desenvolvidos e, novamente, voltamos para a discussão sobre países hegemônicos, potências mundiais, e percebemos como essa ideia de superioridade estava também atrelado à língua inglesa, na concepção dos participantes. E como não devemos dissociar língua de cultura, nesse ponto, refletimos como o docente de LI tem um papel fundamental para ajudar os alunos a trilharem um percurso de consciência cultural. Acerca disso, Duarte, Santos e Lima (2011, p. 306), afirmam que o professor precisa estar atento “para que não haja uma desvalorização da cultura materna atribuindo a LE um *status* de superioridade”.

Em termos gerais, percebemos que os participantes já possuem alguma consciência cultural em relação à aprendizagem de língua inglesa. A respeito do processo de aprendizagem desse idioma, Assis-Peterson e Cox (2007, p. 5) afirmam que “ninguém quer/pode esperar mais para aprender inglês”, visto que o fenômeno da globalização nos rodeia, a língua dela é o inglês, e, como disse um dos participantes em conversa informal com a pesquisadora, mesmo que não

¹² Palavra apresentada conforme aparece digitada pelo participante no Questionário de Pesquisa I.

¹³ Informamos que o texto foi transcrito conforme a resposta digitada pela participante, inclusive as pontuações.

gostemos de aprender inglês nos dias de hoje, precisamos aprender para não ficarmos “para trás”.

O principal objetivo do Questionário de Pesquisa I foi de sondar a percepção cultural dos participantes da pesquisa em relação ao ensino/aprendizagem de língua inglesa. De maneira geral, os participantes demonstraram ter compreensão da intrínseca relação de língua e cultura, mesmo que de uma forma introdutória, mas também nos trouxe preocupação em saber que um participante considera que exista cultura superior ou inferior à nossa, aproveitamos então essa resposta para levantarmos diálogos na oficina.

Quando nos deparamos com as respostas do primeiro questionário, vimos a necessidade de nós, enquanto educadores, trazermos maiores discussões envolvendo a temática para as salas de aula de LI promovendo reflexões críticas sobre o processo de ensino/aprendizagem de inglês e buscando o melhoramento contínuo desse exercício para a formação de indivíduos que se reconheçam como parte de um mundo globalizado, mas que respeitem a sua origem e consequentemente a do outro, visto que a conformação dos tempos atuais nos mostra que a comunicação a nível internacional se dá em inglês em boa parte das relações cotidianas, mesmo que de forma indireta, daí a necessidade urgente de uma abordagem que habilite o aprendiz a falar de si com o outro e a escutar o outro (re)conhecendo e deixando ser (re)conhecido nessa troca, desenvolvendo simultaneamente as habilidades *Savoir faire e Savoir s/engager*.

6.1.3 O Questionário de Pesquisa II: comparando os resultados pré-oficina e pós-oficina

A aplicação do Questionário de Pesquisa II (QP II) teve o intuito de verificar os resultados da oficina, esse segundo questionário foi dividido em dois eixos temáticos: valorização cultural e conceito de cultura e a aprendizagem de inglês como LE (língua estrangeira) no Brasil. Inicialmente, a título de comparação com as opiniões expressadas pelos participantes no Questionário de Pesquisa I, novamente perguntamos “O que é cultura para você?”, além disso, construímos ainda, com outras palavras, questões que também foram apresentadas no primeiro questionário para perceber como eles entendiam os conceitos de valorização cultural e cultura após o término da oficina. Em relação à escrita dos participantes, não foram feitas correções, por isso, as respostas foram transcritas da mesma maneira que estavam nos questionários.

A primeira pergunta do Questionário de Pesquisa II foi “O que significa valorização cultural para você?”. Podemos observar as respostas abaixo:

Maria - *Dar a importância de cada cultura, ou seja, mostrar suas características.*

Srta. Prim - *Para mim, significa tradições de uma sociedade ou estado.*

Lexie - *Eu acho que temos que valorizar nossa cultura que é muito boa, festa juninas...*

Zé - *Valoriza minha cultura e as demais.*

Nas respostas dadas pelos participantes, percebemos que, pelo menos dois deles (Maria e Zé), entendem que a valorização cultural está diretamente relacionada com o respeito às manifestações e produtos das relações em sociedade, tanto tendo como referência a cultura deles quanto a cultura do outro. O participante Zé sintetiza isso quando afirma que valorização cultural é “valoriza minha cultura e as demais”, e apresenta ainda em seu conhecimento cultural traços do *savoir être*, esse saber mostra a capacidade que o indivíduo possui de compreender e relativizar as suas atitudes e estar aberto a valorização das crenças e atitudes dos outros. A Lexie demonstra um sentimento de orgulho em relação à sua cultura, dizendo “que é muito boa”. E a Srta. Prim afirma ser tradições de uma sociedade ou estado.

Sendo um dos principais objetivos da abordagem intercultural em LI “promover a integração e o respeito à diversidade dos povos [...] permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo”, conforme salienta Mendes (2007, p. 119), vemos pelas respostas dos participantes, supracitadas, que essa maneira de enxergar a vivência em sociedade está presente na construção de seu pensamento crítico.

Na próxima pergunta do QPII, trouxemos o mesmo questionamento do QPI - “O que é cultura para você?” - e tivemos como respostas, os textos transcritos a seguir:

Maria - *Cultura é aquele “jeitinho” que cada local tem para se diferenciar de outros lugares.*

Srta. Prim - *Cultura é tradições, conhecimentos de um grupo social em que podemos está incluindo as línguas de outros países.*

Lexie - *Eu acho que cultura é algo que não deixamos morrer, sempre fazemos ela.*

Zé - *Trata de um conjunto de conhecimentos.*

| QPI | QPII |
|--|---|
| Jorge Aragão: <i>cultura é tudo passado de parentes e amigos para outras gerações como tradições</i> | Jorge Aragão: - (desistiu da pesquisa) |
| Maria: <i>A base de uma sociedade, os hábitos, costumes, comemorações, e tudo que está englobado</i> | Maria: <i>Cultura é aquele “jeitinho” que cada local tem para se diferenciar de outros lugares. Traços dos <i>savoir</i> e <i>savoir comprendre</i> – conhecimentos que participante demonstrou ter sobre si mesma e apresenta uma “predisposição” a interpretar e relacionar informação.</i> |

| | |
|---|---|
| Srta. Prim: <i>A cultura é todo aquele complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade</i> | Srta. Prim: <i>Cultura é tradições, conhecimentos de um grupo social em que podemos está incluindo as línguas de outros países.</i> Traço do <i>savoir comprendre</i> , pós-oficina, relaciona o conhecimento aprendido, demonstra isso ao mostrar a ligação entre língua e cultura) |
| Lexie: <i>Algo que marca a nossa vida</i> | Lexie: <i>Eu acho que cultura é algo que não deixamos morrer, sempre fazemos ela.</i> Traços dos <i>savoirs</i> - são conhecimentos que o indivíduo possui sobre si mesmo e sobre os grupos sociais, suas práticas em sociedade) |
| Zé: - (Não soube responder) | Zé: <i>Trata de um conjunto de conhecimentos.</i> A resposta revela algum traço da competência <i>savoir</i> , embora a dê margem para muitas interpretações |

Quadro 3 - Quadro comparativo entre as respostas do QPI E QPII à pergunta: “O que é cultura para você?” baseado em Byram et al. (2002 apud OLIVEIRA, 2020) e Alves, 2015)

Quando comparamos as respostas dessa pergunta específica repetida propositadamente nos dois questionários de pesquisa, verificamos que os participantes entendem que cultura não se resume a apenas costumes e tradições. O conhecimento intercultural pressupõe que o indivíduo, munido do senso crítico, consiga interpretar a realidade do mundo globalizado entendendo-se como parte dele e, portanto, enxergando as suas relações multiculturais e diversas.

Quando falamos de abordagem intercultural em ensino de línguas, precisamos entender esse cenário multicultural e estabelecer os elos entre o que é nosso e o que é do “outro”. A percepção dos participantes revelada a nós através das respostas do questionário traz à tona a urgência de os meios educacionais olharem com mais dedicação para os aprendizes que não são seres isolados do mundo quando adentram uma sala de aula, pelo contrário, trazem toda a bagagem cultural que os posiciona como seres “globais”, “mas daqui” (SANTOS, 2015).

Esses alunos/participantes, que hoje estão na condição de aprendizes, serão futuros profissionais das mais diversas áreas. A formação restrita a currículos fechados e focados em obter bons resultados em Enem e vestibulares nos anos vindouros, veta deles a possibilidade de dialogar com o mundo e de mostrar a sua identidade, sua cultura. Isso irá impactar as suas relações pessoais e profissionais.

Segundo Alexandre e Luna (2015), as empresas têm entendido a necessidade de profissionais que, para além de capacitados em suas áreas de atuação, sejam também conhecedores e sensíveis à diversidade do mundo. Entretanto, os mesmos autores dizem que, como a escola não tem se dedicado a essas questões com afinco, as empresas, quando recebem esses profissionais formados em um contexto deficitário em relação à competência intercultural, preenchem essas lacunas, porque querem profissionais que possam “dialogar com o mundo” em suas negociações. Alexandre e Luna (2015, p. 263) afirmam ainda que “isso

ocorre em razão de a escola não conceber, tampouco desenvolver um currículo que aborde as salas, seus ocupantes, como multiculturais”.

Em seguida, perguntamos “Você considera a sua cultura importante? Por quê?”, e os participantes responderam:

Maria - *Não só a minha mas todas tem a sua cara, a sua origem.*

Srta. Prim - *Sim. A cultura é importante na nossa formação pessoal e intelectual.*

Lexie - *Sim, pois são nossos antepassados.*

Zé - *Sim. Porque a diversidade cultural é um elemento fundamental para os desenvolvimentos das pessoas.*

| QPI: O que mais te chama à atenção na nossa cultura? Você considera importante valorizá-la?” | QPII: “Você considera a sua cultura importante? Por quê?” |
|---|---|
| Jorge Aragão: <i>no momento não me vem a mente, mas existe muita coisa.</i> | Jorge Aragão: (desistiu da pesquisa) |
| Maria: <i>é importante valorizar a cultura local, gosto muito de ver o desfile do 2 de julho.</i> | Maria: <i>Não só a minha [cultura] mas todas tem a sua cara, a sua origem</i> |
| Srta. Prim: <i>o que me chama atenção é a escrita e a pronúncia.</i> | Srta. Prim: <i>Sim. A cultura é importante na nossa formação pessoal e intelectual.</i> |
| Lexie: <i>sim.</i> | Lexie: <i>Sim, pois são nossos antepassados.</i> |
| Zé: <i>nada.</i> | Zé: <i>Sim. Porque a diversidade cultural é um elemento fundamental para os desenvolvimentos das pessoas.</i> |

Quadro 4 - Quadro comparativo entre as perguntas similares presentes no QPI e QPII

No primeiro questionário, é possível notar que os participantes, em sua maioria, embora compreendam que a algo a ser valorizado em sua própria cultura, parecem resumir o conceito às manifestações populares, Maria, por exemplo, deixa clara essa proposição quando cita o desfile do 2 de julho, Jorge Aragão não se lembrou no momento, mas diz existir “muita coisa”, dando a entender a cultura como ideia de algo “palpável” “visual”.

Após a oficina de pesquisa, as respostas sofreram algumas mudanças, unanimemente os participantes afirmaram ser importante valorizar a sua cultura e, ainda, trouxeram justificativas que apresentam um posicionamento mais crítico-reflexivo em relação ao tema. A Maria, por exemplo, ao responder a pergunta “Você considera a sua cultura importante? Por quê?” do QPII, traz traços do *savoir être*, entende que não apenas a sua cultura é importante, mas a do outro também, ou seja, ela relativizou a si mesma e valorizou as crenças e atitudes dos outros (ALVES, 2015).

Diante das respostas à pergunta supracitada, presente no QPII, percebemos que os participantes pós-oficina, passaram a ter uma consciência sobre culturalidade e valorização cultural muito mais ampla, se comparada com a visão pré-oficina, o que nos levou a concluir

que a abordagem intercultural em sala de aula de LI traz grandes contribuições para a formação crítica do aluno, além de prepará-lo para a vivência nesta sociedade global que, apesar de toda influência advinda de outras culturas, forma-se também com a cultura local de cada indivíduo.

Dando seguimento ao conteúdo do QPII, perguntamos “Em sua opinião, é importante aprender uma língua estrangeira considerando os aspectos culturais do povo que a utiliza? Por quê?”. Vamos observar as respostas:

Maria - Sim, para não cometermos gafes.

Srta. Prim - Sim. A língua estrangeira ajuda a abrir portas para o desenvolvimento profissional, pessoal e cultural.

Lexie - Sim, é muito importante aprendermos outras línguas, podemos precisar uma hora.

Zé - Não vejo importância em aprender outra Língua estrangeira e nem outros aspectos culturais.

Para a Maria aprender uma língua estrangeira desenvolvendo competência comunicativa intercultural (embora no questionário não tenhamos utilizado o termo competência intercultural, a intenção foi de analisar a resposta com base na CCI) é importante e justifica dizendo que assim se evitaria cometer “as famosas gafes”. Esse modo de analisar a aprendizagem de língua em união com a cultura, que a participante revela, corrobora com o objeto da CCI que é a justaposição dos conhecimentos, das habilidades, das atitudes essenciais para que uma pessoa possa interagir com uma outra linguística e culturalmente diferentes de forma efetiva (OLIVEIRA, 2020, *e-book Kindle*). Srta. Prim e Lexie elevam a importância de se aprender uma língua estrangeira considerando também os aspectos interculturais a conceitos mais elaborados e relacionados com a vida profissional, no caso da Srta. Prim, e em uma amplitude maior, na resposta da Lexie, dizendo que em algum momento poderemos precisar.

O participante Zé disse não ver importância em aprender língua estrangeira, nem mesmo se isso ocorrer também levando em conta os aspectos culturais. Aqui, voltando o nosso olhar para o professor, na realidade da sala de aula de línguas, um aluno como o participante Zé implica um desafio a mais, pois, por mais que, em um cenário proposto para o ensino de línguas com base na abordagem intercultural, como foi o da oficina, pareça e deseje ser um meio mais completo para o processo de ensino/aprendizagem, esse aprendiz não se mostra aberto e/ou motivado à aprendizagem. Contudo, mesmo que existam muitos “Zé”, o professor, consciente de sua atuação como mediador do processo, precisa internalizar que “o sujeito local possui um inventário cultural muito significativo para que ele seja simplesmente negligenciado” (SCHEYERL; BARROS; SANTO, 2014, p. 154), para tal, a abordagem intercultural faria o

papel de estabelecer um contato saudável entre as culturas envolvidas, conforme salienta Mendes (2007).

Apresentamos a questão abaixo, e os participantes escolheram a última alternativa como resposta, exceto o participante Zé que também assinalou a alternativa “*Uma língua atinge o status de língua global devido ao poder político e econômico da nação que a utiliza*”:

“Assinale a(s) alternativa(s) abaixo que você considere verdadeira(s):

- () Língua e Cultura possuem conceitos iguais e, por isso, ao aprender uma língua, não é preciso falar de cultura, mas sim focar na estrutura gramatical da língua.
- () Uma língua atinge o *status* de língua global devido ao poder político e econômico da nação que a utiliza.
- () A expansão de uma língua a nível global acontece quando esta possui uma estrutura gramatical fácil de ser compreendida.
- () É importante valorizar a nossa cultura mesmo quando estamos aprendendo uma língua estrangeira.”

Essa pergunta foi formulada com o intuito de sondar se, depois da oficina ministrada, os participantes, dado aos diálogos e discussões construídos nela, estavam convictos da relação intrínseca entre língua e cultura e da importância de não desvalorizar a cultura do aprendiz, e concluímos que o objetivo geral da pesquisa, que consistiu em compreender como a abordagem intercultural e a valorização da cultura de origem do aprendiz, durante a aprendizagem de inglês, poderiam alicerçar a formação de indivíduos conscientes do atual *status* desse idioma, foi atingido, se considerarmos apenas as respostas dessa questão, pois todos mostraram entender que é importante levar em consideração a sua cultura no momento em que se aprende uma língua. Além disso, o participante Zé mostrou uma visão crítica ainda maior escolhendo também a alternativa que afirma “uma língua atinge o *status* de língua global devido ao poder político e econômico da nação que a utiliza”.

No QPII, voltamos a perguntar sobre a importância dada à aprendizagem de inglês no Brasil e a maioria dos participantes considerou que é “bastante útil” aprender esse idioma, contudo o participante Zé escolheu a alternativa “pouca utilidade” aprender inglês no Brasil.

Com o intuito de verificar se, depois da oficina, os participantes considerariam aprender inglês na realidade em que eles vivem seria relevante, perguntamos: ‘Sobre a importância de aprender inglês na Bahia, Brasil, em sua opinião: Muito importante; Importante; Pouco importante; Não há importância’. A participante Srta. Prim assinalou que era “*muito importante*”, a Lexie assinalou que era “*importante*”, a participante Maria também considerou “*importante*” como resposta e o participante Zé escolheu a alternativa “*não há importância*”.

Depois da pergunta anterior, pedimos para eles justificarem as respostas, a Srta. Prim respondeu que:

Para o nosso país, eu acho de extrema importância aprendermos a língua estrangeira. Mas para nós baianos, eu acho de pouca importância, pois pensamos que não precisamos desse tipo de linguagem no nosso dia a dia.

Lexie justificou afirmando “*porque podemos precisar usar*”. O participante Zé afirmou que “*não vejo importância no lugar que moro*”. A Maria ratificou sua resposta anterior dizendo: “*Pois, querendo ou não um dia você irá precisar usar o inglês*”. Temos nessas respostas dois participantes que não veem importância em aprender inglês na região em que eles vivem, enquanto que as outras duas consideram importante aprender essa língua. A participante Srta. Prim até afirma que aprender inglês a nível de Brasil é sim importante, mas pensa diferente quando se trata da sua região.

A pergunta supramencionada, em que pedimos para justificar a resposta de uma outra questão objetiva que eles responderam anteriormente a ela, foi formulada utilizando o nome do estado em que vivem os participantes, com o intuito de despertar neles a reflexão em relação à relevância de se aprender uma língua de representatividade mundial, mesmo vivendo em seu estado e, às vezes, sem a perspectiva de saída do seu lugar de origem. Essa pergunta foi apresentada, também, para suscitar neles a percepção de que a língua inglesa está presente em sua realidade, sendo assim, a aprendizagem desse idioma na atualidade não permanece ligada apenas às viagens à *Disney*, como foi sustentado durante muito tempo, e parecendo, para muitos, um objetivo inalcançável, mas, sim, que esse idioma tem nos rondado diariamente e, muitas vezes, nem o notamos. Esse olhar sobre a aprendizagem de LI, através da valorização de sua cultura local é favorável neste processo, pois o “sujeito social pensa, ou produz conhecimento, a partir de sua história local, ou seja, a partir do modo que lê ou vive a história local” (ACHUGAR, 2006, p. 29 apud SCHEYERL; BARROS; SANTO, 2014, p. 154).

Na penúltima pergunta, questionamos: “Qual a sua opinião em relação as aulas de inglês na escola pública?” e tivemos as respostas:

Lexie disse que é “*muito importante como qualquer outra matéria*”; Srta. Prim afirmou que as aulas são “*Horríveis. Pois saímos das escolas sem ao menos saber o que é o verbo “to be*”; e participante Maria escreveu que as aulas de inglês na escola pública são “*somente o básico*”; e por último, Zé afirmou que é “*muito ruim*”. Nesse ponto do QPII, enxergamos uma realidade não muito agradável sob a perspectiva de ensino/aprendizagem de inglês na escola pública. A maioria dos participantes declara a sua insatisfação em relação as aulas de LI. A situação revelada nas respostas dos participantes nos deixou, enquanto professores-pesquisadores,

desconcertados, pois revela que no interim do trabalho realizado no que tange ao ensino de língua inglesa, a engrenagem não tem funcionado bem o quanto gostaríamos. Mas o que há de errado? Diante disso, relembramos a afirmação de Assis-Peterson e Cox (2007) em relação ao arrematado fracasso do ensino de LI na escola pública na atualidade e a urgência de transformar esta realidade.

Na última pergunta do Questionário de Pesquisa II, falamos sobre motivação, a questão apresentada foi “Aprender inglês com base na valorização de sua cultura de origem te deixa mais motivado (a)? Por quê?”. Como respostas tivemos:

Lexie - *Sim, tenho vontade de aprender a falar outras línguas;*
 Srta. Prim – *Sim, pois vou ter curiosidade de saber sobre a cultura daquele outro país.*
 Zé – *Não.*
 Maria – *Sim, por achar que a cultura é importante mesmo estando conhecendo novas.*

Com base nas respostas, vemos que a maioria dos participantes se sente motivada quando há a possibilidade de aprender inglês sem dissociar a cultura e principalmente em valorizar a sua própria cultura no processo.

6.1.4 O Minidicionário

Durante a oficina, explicamos aos participantes como funcionaria a pesquisa para a confecção do minidicionário que funcionou da seguinte forma: pedimos para eles atentarem aos diálogos em família, em conversas com os vizinhos, conversar com os avós e dessas conversas, eles iriam anotar palavras e expressões utilizadas na região em que eles vivem e que fazem parte da variação linguística regional. Foi estipulado um prazo de aproximadamente duas semanas para essa pesquisa e criamos um grupo de *WhatsApp* em que eles adicionavam os resultados da pesquisa conforme os diálogos iam acontecendo naturalmente em seus círculos de convívio. Foram catalogadas 59 expressões que seguem abaixo:

1. Isguaritado(a): (adjetivo) perdido em algum lugar ou sem direção nas tomadas de decisões;
2. Encafifado: (adjetivo) alguém encabulado, impressionado;
3. Triminar: (verbo) dar ordens;
4. Chiado ou chiata: (adjetivo) barulho agudo, exemplo - “Para de chiado, menino” (parar de fazer barulho agudo);
5. Escangotar: (verbo) se contorcer;
6. Esgarriçado: (adjetivo) despenteado;

7. Imbira: (substantivo) tira de pano ou de sola utilizado como cinto para apertar calça folgada;
8. Xôxo (a): (adjetivo) murcho;
9. Xulado (a): (adjetivo) pessoa com glúteo pequeno;
10. Librina: (substantivo) chuva que cai em pouco volume;
11. Chuva mansa: (expressão idiomática) chuva que cai em pouco volume;
12. Chuva grossa: (expressão idiomática) chuva caudalosa, cai em grande volume (chuva de verão);
13. Seca e z'água: (expressão idiomática) estações do ano em que não chove e estações do ano em que chove;
14. Quentura: (adjetivo) sinônimo de calor;
15. Mormaço: (adjetivo) calor em dia nublado;
16. Ingrujido: (adjetivo) enrugado;
17. Baratinado: (adjetivo) confuso;
18. Espreitar: (verbo) Observar alguém sem ser notado por ele;
19. Meia sola: (expressão idiomática) banho incompleto, lavar as partes do corpo apenas do quadril até os pés.
20. Escaxuado: (adjetivo) despedaçado;
21. Estoporar: (verbo) paralisia facial resultante de choque térmico;
22. Repunar: (verbo) refugar;
23. Cara igual a um réu: (expressão idiomática) Cara de bravo;
24. Garupeiro: (adjetivo) aproveitador;
25. Lutrido: (adjetivo) exibido;
26. Infunado: (adjetivo) raivoso, irado;
27. Inguento: (substantivo) remédios naturais;
28. Tirar sapiranga dos olhos: (expressão idiomática) Tirar remela;
29. Remela: (substantivo) lágrima em estado sólido no canto interno dos olhos;
30. Botar sentido: (expressão idiomática) Vigiar
31. Siligristido: (adjetivo) animado, expansivo;
32. Giriza: (substantivo) sentir repulsa;
33. Futricar: (verbo) fofocar;
34. Livusia: (substantivo) feiura, assombração;
35. Voz embargada: (expressão idiomática) voz rouca;
36. Minha péda: (expressão idiomática) meu grande amigo;
37. Péda noventa: (expressão idiomática) uma pessoa muito boa, muito agradável;

38. Pancoso: (adjetivo) alguém bem vestido;
39. Lorde: (adjetivo) alguém bem vestido, exemplo: “Olha como João ficou lorde vestido paletó”!
40. “Crein dos pade”: (expressão idiomática) variação da expressão “Creio em Deus Pai”;
41. Ruero (a): (adjetivo/expressão idiomática) Alguém que gosta muito de sair de casa;
42. Pispiar: (verbo) assoprar, exemplo: “Dona Maria pispou o fogo”.
43. Gastura: (substantivo) enjojo, náuseas;
44. Mingonga: (adjetivo) palhaçada;
45. Remedar: (verbo) imitar;
46. Latumia: (substantivo) choro, lamentação - exemplo: “tanta latumia atoa, pois não resolveu nada”;
47. Cacunda: (substantivo) costas;
48. Escadeira: (substantivo) quadril;
49. Churri: (substantivo) diarreia;
50. Lançadeira: (substantivo) vômito;
51. Andaço: (substantivo) virose;
52. Zambeta: (substantivo) tonta;
53. Faxiar: (verbo) brilhar;
54. Cuscuz: massa doce preparada com farinha de milho, açúcar, sal e cozido a vapor em um utensílio denominado cuscuzeiro;
55. Brevidade: bolo doce que tem como base polvilho, açúcar, manteiga e ovos. Seu preparo existe muito tempo incorporando os ingredientes para que o bolo não apresente “o cheiro de ovo”;
56. Chimango: espécie de biscoito salgado feito com polvilho, sal, ovos, óleo, depois de misturado os ingredientes, é modelado em formato de ferradura e depois assado;
57. Chiringa ou avoador: biscoito similar ao chimango, mas o ponto da massa é diferente, depois de assada, fica mais crocante que o chimango. Na receita utiliza-se também polvilho, sal, óleo etc.;
58. Beijú: panqueca feita de polvilho umedecido com água, sal, é cozida em uma frigideira e depois recheado com ingredientes doces ou salgados, como recheio doce é comum colocar coco e leite condensado e como recheio salgado pode adicionar frango desfiado, carne etc.;
59. Torresmo: um crocante feito de pele de porco frito em óleo muito quente.

Depois de catalogadas as expressões com os seus respectivos significados, iniciamos o trabalho de separação por categorias a saber: verbos, substantivos, adjetivos, e expressão

idiomática. Foram colhidos 18 adjetivos, 19 substantivos, 9 verbos e 14 expressões idiomáticas, conforme distribuídos na tabela abaixo:

| ADJETIVOS | SUBSTANTIVOS | VERBOS | EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS |
|------------------|--------------|------------|---------------------------|
| Baratinado | Andaço | Escangotar | “Crein dos pade” |
| Chiado ou chiata | Cacunda | Espreitar | Botar sentido |
| Encafifado | Churri | Estoporar | Cara igual um réu |
| Escaxuado | Escadeira | Faxiar | Chuva grossa |
| Esgarriçado | Gastura | Futricar | Chuva mansa |
| Garupeiro | Giriza | Pispiar | Meia sola |
| Infunado | Imbira | Remedar | Minha péda |
| Ingrujido | Inguento | Repunar | Péda noventa |
| Isguaritado(a) | Lançadeira | Triminar | Ruero (a) |
| Lorde | Latumia | | Seca e z'água |
| Lutrido | Librina | | Tirar sapiranga dos olhos |
| Míngonga | Livusia | | Voz embargada |
| Mormaço | Remela | | |
| Pancoso | Zambeta | | |
| Quentura | Cuscuz | | |
| Siligristido | Brevidade | | |
| Xôxo (a) | Chimango | | |
| Xulado (a) | Chiringa | | |
| | Torresmo | | |

Quadro 5 - Categorização das palavras e expressões catalogadas pelos participantes

Após a separação das expressões por categorias, solicitamos aos participantes que começassem a fazer a tradução dos significados de cada uma delas para o inglês. A divisão das palavras foi feita de forma que cada participante traduzisse a mesma quantidade que outro. Findado o processo de tradução, que foi feito sob supervisão da pesquisadora via *WhatsApp* (esclarecimento de dúvidas, dificuldades em formular uma tradução que atendesse o significado de uma dada expressão em português etc.), eles enviaram todas as expressões catalogadas juntamente com as traduções possíveis para cada significado e estas foram analisadas e preparadas para a formatação do minidicionário. Abaixo apresentamos o resultado final desse trabalho realizado pelos participantes em parceria com a pesquisadora:

| | |
|-----------------------|--------------------------------|
| Andaço | <i>(noun) - Viral disease;</i> |
| Baratinado (a) | <i>(adjective) - Confused;</i> |

| | |
|----------------------------|---|
| Beijú | <i>(noun - Pancake made of flour moistened with water, salt, it is cooked in a frying pan and then stuffed with sweet or savory ingredients, as a sweet filling it is common to put coconut and condensed milk and as a savory filling you can add shredded chicken, meat etc.;</i> |
| Botar sentido | <i>(idioms) - Keep an eye on; When someone wants to take care of other people's lives, instead of caring about their own life</i> |
| Brevidade | <i>(noun) - Sweet cake based on flour, sugar, butter and eggs. Its preparation requires a lot of time incorporating the ingredients so that the cake does not have "the smell of eggs";</i> |
| Cacunda | <i>(noun) - Low back;</i> |
| Cara igual a um réu | <i>(idiom) - Angry face;</i> |
| Chiado ou chiata | <i>(adjective) - High-pitched noise;</i> |
| Chimango | <i>(noun) - A kind of salty biscuit made with flour, salt, eggs, oil, after mixing the ingredients, it is shaped into a horseshoe shape and then baked;</i> |
| Chiringa or avoador | <i>(noun) - Biscuit similar to chimango, but the dough point is different, after being baked, it gets crunchier than chimango. The recipe also uses flour, salt, oil, etc.;</i> |
| Churri | <i>(noun) – Diarrhea;</i> |
| Chuva grossa | <i>(idiom) - Torrential rain, falls in large volume (summer rain);</i> |
| Chuva mansa | <i>(idiom) - Rain that falls in little volume;</i> |
| Crein dos pade | <i>(idiom) - Variation of the expression "I believe in God the Father", or "God forbid";</i> |
| Cuscuz | <i>(noun) – Couscous: sweet dough prepared with corn flour, sugar, salt and steamed in a utensil called cuscuzeira or pan to cook couscous;</i> |
| Encafifado (a) | <i>(adjective) - Impressed;</i> |
| Escadeira | <i>(noun) - Hip;</i> |
| Escangotar | <i>(verb) - Squirm;</i> |
| Escaxuado (a) | <i>(adjective) - Shattered;</i> |
| Esgarriçado (a) | <i>(adjective) - Disheveled;</i> |
| Espreitar | <i>(verb) – Peek. Eg: Watching someone without being noticed by them;</i> |
| Estoporar | <i>(verb) - Facial paralysis resulting from heat shock;</i> |
| Faxiar | <i>(verb) - Shine;</i> |
| Futricar | <i>(verb) - Gossip;</i> |
| Garupeiro (a) | <i>(adjective) - Profiteer;</i> |
| Gastura | <i>(noun) - Motion sickness, nausea;</i> |
| Giriza | <i>(noun) - Repulse;</i> |
| Imbira | <i>(noun) - Strip of cloth or leather sole used as a belt to fasten loose pants;</i> |
| Infunado (a) | <i>(adjective) - Angry, irate;</i> |
| Ingrujido (a) | <i>(adjective) - Wrinkled;</i> |
| Inguento | <i>(noun) - Natural remedies;</i> |
| Isguaritado (a) | <i>(adjective) - Lost;</i> |

| | |
|----------------------------------|--|
| Lançadeira | <i>(noun) - Vomit;</i> |
| Latúmia | <i>(noun) - Weeping, lamentation;</i> |
| Librina | <i>(noun) - Rain that falls in little volume;</i> |
| Livusia | <i>(noun) - Ugliness, haunting;</i> |
| Lorde | <i>(adjective) - Someone well dressed;</i> |
| Lutrido | <i>(adjective) - Exhibitionist;</i> |
| Meia sola | <i>(idiom) - Incomplete bath, in which only half of the body is washed: from the hips to the feet;</i> |
| Mingonga | <i>(adjective) - Clownery;</i> |
| Minha péda | <i>(idiom) - My big friend;</i> |
| Mormaço | <i>(adjective) - Heat on a cloudy day;</i> |
| Pancoso | <i>(adjective) - Well-dressed person;</i> |
| Péda noventa | <i>(idiom) - A very good person, very pleasant;</i> |
| Pispiar | <i>(verb)-To fan;</i> |
| Quentura | <i>(adjective) - Synonymous with heat;</i> |
| Remedar | <i>(verb) - To Imitate;</i> |
| Remela | <i>(noun) - Solid-state tear in the inner corner of the eye;</i> |
| Repunar | <i>(verb) -To Reject;</i> |
| Ruero (a): | <i>(adjective/idiom) - Someone who likes to go out a lot;</i> |
| Seca e z'água | <i>(idiom) - Seasons of the year when it does not rain and seasons of the year when it does rain;</i> |
| Siligristido (a) | <i>(adjective) - Lively, expansive;</i> |
| Tirar sapiranga dos olhos | <i>(idiom) - Take the crust away, the solid tear in the inner corner of the eye;</i> |
| Torresmo | <i>(noun/food) - A crispy made from pork skin fried in very hot oil.</i> |
| Triminar | <i>(verb) - Call the shots;</i> |
| Voz embargada | <i>(noun) - Hoarse voice;</i> |
| Xôxo (a) | <i>(adjective) - Wither;</i> |
| Xulado (a) | <i>(adjective) - Person with small gluteus;</i> |
| Zambeta | <i>(noun) - Dizzy;</i> |

Quadro 6: Minidicionário Manual do Sertão (PT-EN)

O objetivo do minidicionário foi despertar nos participantes a valorização de sua cultura. Lembrando da relação entre linguagem e cultura, temos a própria linguagem (variação linguística) como expressão cultural. Por ela e através dela, mostramos como as pessoas vivem, se comunicam e fazem cultura. No caso dessa pesquisa, o minidicionário retrata, em pequena escala, a forma como as pessoas do interior do sertão da Bahia se expressam, de modo tão único e característico, portanto cultural. O outro objetivo é divulgar o que é nosso para o estrangeiro,

sabendo que, como citado anteriormente, as atividades econômicas da região são majoritariamente voltadas à mineração e atraem muitos estrangeiros, assim esse trabalho será útil no contexto comunicativo entre um não brasileiro e um sertanejo baiano que esteja envolvido em trabalhos com mineração. Imaginemos um contexto real em que um indiano, comprador de ametista, chegue para negociar com os mineradores locais. As expressões amplamente utilizadas poderiam não ser compreendidas no diálogo, mas um trabalho como esse, ainda que careça de ser alimentado com mais vocábulos, serviria para orientar a comunicação e mediar as negociações de forma clara e com maior transparência.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Findado o percurso de nossa pesquisa, chegamos ao tópico “considerações finais” com uma inquietação típica de um pesquisador que percebe que o caminho trilhado desemboca em outras trilhas ainda pouco exploradas. Assim sentimos que, embora façamos as nossas conclusões ditas “finais” sobre esse trabalho, o que foi abordado nele não se encerra em um ponto final. Por isso, desejamos que aqueles que tenham contato com nossa pesquisa, sintam-se motivados a buscarem mais conhecimentos e reflexões acerca da temática desenvolvida. Isso posto, iremos retomar brevemente às perguntas de pesquisa objetivando fazer uma síntese do que foi proposto e o que foi desenvolvido.

À medida que o inglês se consolida como língua global, língua desnacionalizada (ALVES, 2015), língua sem georreferenciamento, percebemos que é urgente a resignificação do ensino desse idioma nas escolas de nosso país. Nesse contexto, estamos também posicionados em uma ampla variedade cultural provocada por fenômenos como a globalização e os avanços tecnológicos. Esses fenômenos nos levam a outro processo que é a indissociação de língua e cultura (MENDES, 2007). Sabendo dessa relação intrínseca, surgem preocupações de como se valer de uma abordagem intercultural em sala de aula de LI diante da pluralidade cultural dos usuários desse idioma. Mais ainda, é preciso nos preocupar em buscar abordagens que direcionem os indivíduos envolvidos no processo a um diálogo intercultural com outras culturas sem deixar a sua origem à parte dessa ação.

No cenário apresentado, a nossa pesquisa surgiu após uma reflexão pessoal sobre como o ensino de inglês ocorria/ocorre na escola pública, por vezes, desconsiderando a relação entre língua e cultura. A partir dessa reflexão, traçamos três questões problema para nortear o nosso trabalho, foram elas:

- Que ações deverão ser tomadas pelo professor de LI para desconstruir a ideia de uma cultura hegemônica como viabilização para o ensino desse idioma?
- De que maneira a cultura de origem do aluno poderá ser utilizada na sala de aula de língua inglesa?
- Como desenvolver uma proposta de ensino de LI, no intuito de apresentar a diversidade cultural e despertar o valor da cultura de origem do aprendiz neste processo?

O resultado para esses questionamentos veio através do desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa que se valeu do estudo de caso como método para a coleta, análise e triangulação dos dados utilizando como instrumentos de coleta os questionários pré e pós-oficina, o minidicionário e as observações de campo feitas por parte dos pesquisadores.

Para o primeiro questionamento, percebemos que a desconstrução de uma hegemonia cultural, em um contexto de aula de inglês, ocorre quando o professor está consciente que há essa tentativa de vincular o idioma ensinado aos EUA e Inglaterra, basta observarmos os materiais didáticos espalhados pela *internet*, certos livros didáticos, planejamentos de aula que, mesmo propondo um ensino/aprendizagem cultural, fortalecem apenas os aspectos culturais dos países já citados ou resumem esse planejamento ao folclore, comidas típicas etc., embora saibamos que esses elementos também façam parte do conceito de cultura conhecido. Nesse sentido, o docente, consciente da problemática, tem grande responsabilidade de conduzir os seus alunos à análise crítica do que ocorre em seu cotidiano e em suas relações humanas.

Entendemos, através da aplicação da oficina intitulada “Meu inglês é caetiteense”, que o primeiro passo para a desconstrução da ideia de hegemonia cultural e linguística está no planejamento das ações e estas dependem de uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica do docente. O professor precisa romper, em sua relação com a língua inglesa, com a ideia da existência de um padrão, seja ele cultural ou linguístico, baseado nos falantes nativos dos países hegemônicos. Portanto, é preciso retirar da sua prática a pergunta frequente: “Que tipo de inglês que é ensinado nas minhas aulas? É a variedade do inglês norte-americano ou do inglês britânico?”. Conforme esse tipo de questionamento deixar de ser tão frequente, veremos os frutos da desconstrução hegemônica.

Com as reflexões apresentadas, compreendemos que, na maioria das vezes, o ensino de língua inglesa parte dessa hegemonia e é esquecida a natureza híbrida da LI no mundo (DUARTE; SANTOS, 2016, LEFFA, 2006, SIQUEIRA; BARROS, 2013). Justamente, por essa natureza, a língua inglesa deve representar os seus usuários que estão espalhados pelo mundo e, para isso, o docente precisa promover o diálogo entre-culturas, conforme afirma Mendes (2007), para que o aluno, principal ator desse processo, possa se reconhecer como ser global, mas que também possui os valores locais que precisam ser legitimados (ALVES, 2015) e reconhecidos no ambiente de aprendizagem, a sala de aula.

Para o segundo e o terceiro questionamento supracitados, apesar do contexto pandêmico da COVID-19, buscamos conhecer os participantes e sondar as suas percepções em relação ao ensino de língua inglesa e cultura em sua realidade escolar através dos questionários. Tendo em vista o isolamento social e os cuidados para evitar a disseminação do vírus, foi preciso aplicar os questionários via *Google forms*, dessa forma, não tivemos um contato presencial com os participantes, entretanto, com o nosso contato virtual e por meio das respostas dos questionários podemos concluir que era preciso uma atividade primária (porque temos consciência de que apenas o tempo definido para a oficina não é suficiente para transformar um aprendiz de LI em

competente intercultural) que levasse os participantes/alunos a entenderem a importância de sua cultura e, conseqüentemente, valorizá-la. Para isso, consideramos relevante desenvolver a oficina “Meu inglês é caetiteense”, na qual os participantes realizaram atividades de pesquisa em seus círculos de vivência trazendo vocábulos e expressões idiomáticas escutadas em seus convívios e, em seguida, fizeram atividade de tradução dos significados de cada palavra para a língua-alvo, o inglês, como explicado anteriormente na metodologia da pesquisa.

Dessa forma, eles puderam analisar que, embora a língua inglesa tenha adquirido prestígio mundial, ela não pertence aos norte-americanos e britânicos, mas a todo usuário ao redor do globo e que, por isso, não há um único jeito de se expressar nesse idioma. Aproveitamos ainda, durante as discussões levantadas na oficina *online*, para desconstruir o chamado mito do falante nativo com o intuito de mostrar a eles que todos podem falar inglês e que através dessa língua global é possível falar de si e dos seus ao mundo.

Através do segundo questionário de pesquisa e também da partilha feita pelos participantes ao final da oficina, percebemos que, de fato, é possível trazer para a sala de aula de língua inglesa a proposta de um ensino intercultural. Ao mesmo tempo, notamos que a abordagem intercultural, nesse ambiente de aprendizagem, não se encerra em apenas um momento de valorização da cultura do aprendiz e que não existem fórmulas adequadas para esse tipo de ação, como nos lembram Fennes e Hapgood (1997 apud MENDES, 2007). Deve ser um processo contínuo e natural, de forma que o aluno conheça a cultura do outro reconhecendo-se em sua própria cultura.

Considerando os dados analisados neste estudo, constatamos que a maioria dos participantes compreende que aprender inglês no contexto atual em que estamos inseridos é importante e útil como citado pelos mesmos. Contudo, o que queríamos incitar neles era a percepção de como esse idioma atingiu o *status* de língua global e quais as influências desta ascensão no nosso cotidiano. Nossa preocupação primeira foi levar os participantes a terem atitude de criticidade e de reflexão diante da expansão do inglês pelo mundo. Além disso, nosso intuito também foi despertar neles o sentimento de valorização de sua cultura de origem, mesmo ao aprender uma língua de alcance mundial como a LI, através da abordagem intercultural, buscando formar indivíduos sensíveis às diferenças. Todavia,

cabe salientar que o papel do docente não é apontar as diferenças e semelhanças entre a cultura da língua alvo e a língua materna e, sim, estimular essa percepção evitando preconceitos, estereótipos e a desvalorização da cultura do aprendiz (DUARTE; SANTOS; LIMA, 2011, p. 305).

Ao final da pesquisa, foi possível perceber que, apesar de estudos nessa mesma linha, ainda existem muitas discussões para serem realizadas. Na realidade da sala de aula de LI, podemos vivenciar grandes conflitos ao ensinarmos esse idioma, por isso, é preciso pensar em uma proposta de ensino que busque a consciência crítica do aprendiz. A tomada de decisão por parte do docente de como apresentar a relação língua-cultura na sala de aula de inglês deve iniciar, sobretudo, de um planejamento didático que não é estático, estará sempre em construção, como nos lembra Mendes (2007). Um planejamento que vise levar a abordagem intercultural para o ambiente de ensino/aprendizagem de LI como maneira de apresentar o global ao aprendiz, partindo do local. Desse modo, acontecerá o que Ortiz (2000 apud MENDES 2007, p. 136) propõe que “é privilegiar a riqueza cultural das línguas e os modos em que essa carga cultural pode encontrar tradução através das relações de troca e contato cultural”.

Somando a isso, Mendes (2007) afirma que uma abordagem que se propõe intercultural deve ser antes de tudo dialógica. Isso significa que se deixarmos o aluno levar as suas próprias experiências para a sala de aula e permitirmos que estas dialoguem com as experiências da cultura do outro de modo intersubjetivo, estaremos, assim, nos colocando no lugar dele, enquanto interpretamos o mundo ao nosso redor. Somente dessa forma será possível promover um diálogo intercultural pautado sobretudo no respeito, a partir das trocas entre língua e cultura, mundo e sujeito diferentes, permitindo derrubar diversos obstáculos que interferem no ensino/aprendizagem de línguas.

Para concluirmos, esclarecemos que não intencionamos pautar as respostas encontradas nessa pesquisa como acabadas, partindo da ideia de que o conhecimento não é perene. Mas esperamos que os resultados encontrados possam servir como fonte, e não como fim em si mesmo, para novas pesquisas na área de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Sentimos que o caminho percorrido está longe de seu fim e isso nos alegra e motiva, porque vemos que novos pesquisadores irão fazer esse caminhar, pois, citando Josemaria Escrivá de Balaguer, para concluirmos, “o heroísmo de um trabalho consiste em “acabar” cada tarefa”. Muitas tarefas virão, sigamos, pois, juntos e motivados.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. Crenças, motivações e expectativas de alunos de um curso de formação Letras/Espanhol. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. (Org) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UnB - Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 191-231.

ALVES, Polyanna Castro Rocha. **O ensino de inglês como língua desnacionalizada e a dimensão cultural: A visão de professores formadores**. 24 de agosto de 2015. 230 f. Dissertação de Mestrado-Universidade Federal da Bahia-UFBA. Salvador, 2015. Disponível em:
<<http://www.ppglinc.lettras.ufba.br/sites/ppglinc.lettras.ufba.br/files/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20POLYANNA%202015.pdf>> Acesso em 24 jul. 2017.

ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de; COX, Maria Inês Pagliarini. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. **Calidoscópio**, v. 5, n. 1, p. 5-14, jan./abr.2007.

ALEXANDRE, Aline Facchini; LUNA, José Marcelo Freitas de. Do referencial de competência comunicativa intercultural para o seu desenvolvimento na educação básica. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo** - v. 11 - n. 2 - p. 261-276 - jul./dez. 2015.

BORGES, Mônica Veloso. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) e a sala de aula de Língua Inglesa em tempos de globalização. In: BORGES, Mônica Veloso; NETO, Raulino Batista Figueiredo (Org.). **A Linguística Aplicada vai à escola: um diálogo com os PCN de Língua Inglesa**. Salvador: EDUNEB, 2015, p. 49-72.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Educação é a Base**. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em 12 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo Ensino Médio - perguntas e respostas**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>>. Acesso em 12 ago. 2021.

CANAGARAJAH, Suresh. In search of a New Paradigm for Teaching English as an International Language. **TESOL Journal**. Pennsylvania, n. 5.4, p. 767-785, 2014.

CARVALHO, Edilson Alves de; ARAÚJO, Paulo César de. **Leituras cartográficas e interpretações estatísticas I: geografia**. Natal, RN: EDUFRN, c2008, 248 p.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. New York: Cambridge University Press, 2003.

DUARTE, Daniela Moreira; SANTOS, Keila Mendes do.; LIMA, Diógenes Cândido de. O professor frente aos dilemas da abordagem de aspectos culturais na aula de língua inglesa: a interculturalidade em discussão. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1, p. 295-308, jan./jun. 2011.

DUARTE, Daniela Moreira; SANTOS, Keila Mendes do. Reflexões sobre a perspectiva do ILF na prática do ensino de LI: conversando com professores pesquisadores. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 8, n. 1, p. 277-300, jan./jun. 2016.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução de Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FRAGOSO, Carina Silva. Cultura e Sociolinguística no ensino e na aprendizagem de língua estrangeira. **Fólio – Revista de Letras**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 1 p. 151-167, jan./jun. 2011.

GUEDES, Annallena de Souza. A leitura em língua inglesa na educação profissional e tecnológica: um relato de experiência com alunos de ESP. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVI, Nº 04, t. 2. Anais do XVI CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2012. Disponível em <http://www.filologia.org.br/xvi_cnlf/tomo_2/126.pdf> Acesso em 14 mar. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOODENOUGH, Ward H. Cultura, lenguaje y sociedad. In: KAHN, J. S (Ed.). **El concepto de cultura**: textos fundamentales. Barcelona, Spain: Editorial Anagrama. Ano 1989, p. 157-244.

GOVERNO DO ESTADO DA BAHIA. **Complexo Integrado De Educação de Caetité - Cie de Caetité**. Site oficial do governo do estado da Bahia. Disponível em <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/node/12895>> Acesso em 16 nov.2021.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. New York: Oxford University Press, 1998.

KRAMSCH, Claire. Language, culture, and voice in the Teaching of English as a Foreign Language. Feature Article, 2000, **novELTy** Volume 8, Number 1. pp 4-21.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008, p. 129-148.

JANOWSKA, Iwona. Interculturalidade no ensino de línguas: contextos polono-brasileiros. **Revista X**, v. 15, n. 6, p. 42-67, 2020.

JESUS, Cristina Ulisses de; DEUS, Luciano César Alves de; SILVA, Luciano da Anunciação. Pesquisa-ação colaborativa: professores de inglês de escolas públicas e pesquisadores. In: DUTRA, Deise Prina; MELLO, Heliana Ribeiro de. (Orgs.). **Educação Continuada**: diálogos entre ensino, pesquisa e extensão. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 217-229.

LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Aprendizagem de língua inglesa**: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

LIMA, Luciano Rodrigues. Movies and cartoons in the EFL classroom: for a critical cultural immersion. In LIMA, Diógenes Cândido de. (Ed.). **Language and its Cultural Substrate**:

Perspectives for a Globalized World. Campinas: Pontes Editores; Vitória da Conquista: Edições UESB, 2012, p. 173-191.

MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. **Antropologia: uma introdução**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

MARTINS, Maria Cristina. A língua latina: sua origem, variedades e desdobramentos. **Revista Philologus**, Ano 12, n. 36. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez.2006.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.) **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Brasília, DF: UnB - Universidade de Brasília/Finatec; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007, p. 119-139.

MINTZ, Sidney W. **Cultura: uma visão antropológica**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v14n28/a10v1428.pdf>> Acesso em: 14 set. 2018.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2020. *E-book Kindle*.

ORSOLINI, Alba Valéria Penteado; OLIVEIRA, Sheila Fernandes Pimenta e. Estudo de caso como método de investigação qualitativa: uma abordagem bibliográfica. In: XIV Encontro de Pesquisadores - Uni-FACEF, 2013, Franca. **Caderno de Resumos - Na vanguarda do conhecimento: Diálogos e debates**. Franca: Centro Universitário de Franca - Uni-FACEF, 2013. v. 1. p. 66-67.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. O ensino de línguas como parte da macro-política linguística. In: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. de.; CARVALHO, A. M. (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino: língua e literatura**. Campinas: Pontes/ALAB. Pontes. ISBN: 978-85-7113-444-7, 2013, p. 47 – 73.

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

SANTOS, Kelly Barros. Sou global, mas sou daqui: as questões identitárias e culturais dentro do contexto do ensino de Inglês como Língua Franca (ILF). In: BORGES, Mônica Veloso; NETO, Raulino Batista Figueiredo (Orgs.). **A Linguística Aplicada vai à escola: um diálogo com os PCN de Língua Inglesa**. Salvador: EDUNEB, 2015, p. 145-176.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal**. São Paulo: Record, 2000.

SCHEYERL, Denise; BARROS, Kelly; SANTO, Diogo Oliveira do Espírito. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**, nº 50, Salvador, Bahia, jul/dez, 2014, p. 145-174.

SERCU, Lies. **Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation**. Clevedon: Multilingual Matters, 2005.

SIMONI, Matheus. Chineses fazem visita e sobrevoam mina de ferro e ferrovia em Caetité. **Metro 1**, Salvador, BA, 12 ago. 2018. Disponível em: <<https://www.metro1.com.br/noticias/bahia/59600,chineses-fazem-visita-e-sobrevoam-mina-de-ferro-e-ferrovia-em-caetite>> Acesso em: 24 nov. 2021.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; BARROS, Kelly Santos. Por um ensino intercultural de inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, nº 48. Salvador, Bahia, jul/dez, 2013, p. 5-59.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. English Language teaching and the place of culture: for a critical intercultural approach. In: LIMA, Diógenes Cândido de (Ed.). **Language and its Cultural Substrate: Perspectives for a Globalized World**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012, p. 193-216.

URVINIS, Patrícia. **Reflexões sobre os saberes locais-globais de professoras de inglês da rede pública**. São Paulo, s.n., 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário de pesquisa I

Questionário de pesquisa I

Prezado (a) estudante,

Este questionário é parte do trabalho de pesquisa para conclusão de curso intitulado “Abordagem Intercultural na sala de aula de língua inglesa: da teoria para a prática”, que objetiva compreender como, em aulas de língua inglesa, de uma turma do Ensino Médio, a abordagem intercultural e a valorização da cultura de origem do aprendiz, no processo de ensino/aprendizagem de inglês, poderão alicerçar a formação de indivíduos conscientes do atual *status* da LI, das suas variedades culturais, das variações do inglês e do valor da cultura de origem deles e das questões políticas e sociais envolvidas durante o processo.

- Informamos que os dados serão utilizados apenas para fins de cunho científico. Salientamos, ainda, que sua identidade como participante da pesquisa será totalmente preservada.

Desde já, agradecemos a sua atenção e colaboração.

Pedimos, por favor, que indique seu nome e escolha um nome fictício para utilizarmos em nosso estudo, caso queira indicar (este procedimento é para que ao citá-lo no corpo da pesquisa, sua identidade seja resguardada):

NOME: _____

NOME FICTÍCIO: _____

Parte I: Sobre aprender inglês

1- Onde ocorre ou tem ocorrido o seu contato com a Língua Inglesa? Escolha uma das alternativas abaixo:

- Ensino Fundamental e Ensino Médio (escola)
- Apenas no Ensino Médio
- Apenas no Ensino Fundamental
- Na escola e em cursos de idiomas
- Apenas em cursos de idiomas
- Outras formas: aplicativo de celular, músicas em inglês e vídeos no *YouTube*

2 – Qual a utilidade da Língua Inglesa em sua vida?

- nenhuma
- pouca utilidade
- útil
- bastante útil

3 – Qual é a sua maior dificuldade ao aprender inglês? (Você poderá escolher mais de uma opção)

- pronúncia
- ler em inglês
- ouvir em inglês
- não se identifica com o idioma

4 – Você se sente motivado (a) para aprender inglês?

Parte II: Sobre Cultura e língua inglesa

1 - O que é cultura para você?

2 – Você considera importante trabalhar com cultura nas aulas de Língua Inglesa? Por quê?

3 – Se fossemos trabalhar com cultura na aula de inglês, qual(is) culturas(s) deveríamos escolher para estas aulas?

4 – Em relação à cultura nas aulas de Língua Inglesa, em sua opinião, é válido afirmar que:

- É necessária, pois linguagem e cultura possuem forte relação.
- Não é importante, pois a aprendizagem de Língua Inglesa se relaciona com gramática, fala, leitura, escrita e audição neste idioma, enquanto que a cultura envolve, apenas, folclore, costumes etc.
- É importante aprender apenas a cultura dos países hegemônicos Estados Unidos e Inglaterra.
- Nenhuma das alternativas anteriores

5 – Você conhece a(s) cultura(s) de algum(ns) país(es) que fala(m) a Língua Inglesa? Qual(is)?

6 – O que mais te chama à atenção na nossa cultura? Você considera importante valorizá-la?

7– Você considera que existem culturas superiores ou inferiores à nossa cultura? Justifique.

Link para acesso deste questionário no Google forms:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScBL3I8X0ahHNcbRciimehpiXCT2tI9uesqIDggIJOoHa-lwA/viewform?usp=sf_link

APÊNDICE B - Questionário de Pesquisa II

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA II

Pedimos, por favor, que indique nome fictício para utilizarmos em nosso estudo, (este procedimento é para que ao citá-lo no corpo da pesquisa, sua identidade seja resguardada), lembrando que este nome deve ser o mesmo utilizado no Questionário de Pesquisa I, que foi por você respondido:

1 – O que significa valorização cultural para você?

2 – O que é cultura para você?

3 - Você considera a sua cultura importante? Por quê?

4 – Em sua opinião, é importante aprender uma língua estrangeira considerando os aspectos culturais do povo que a utiliza? Por quê?

5 – Assinale a(s) alternativa(s) abaixo que você considere verdadeira(s):

Língua e Cultura possuem conceitos iguais e, por isso, ao aprender uma língua, não é preciso falar de cultura, mas sim focar na estrutura gramatical da língua.

Uma língua atinge o status de língua global devido ao poder político e econômico da nação que a utiliza.

A expansão de uma língua a nível global acontece quando esta possui uma estrutura gramatical fácil de ser compreendida.

É importante valorizar a nossa cultura mesmo quando estamos aprendendo uma língua estrangeira.

6 - Sobre a aprendizagem de inglês como língua estrangeira no Brasil:

- Qual a utilidade da Língua Inglesa em sua vida?

nenhuma pouca utilidade útil bastante útil

- Sobre a importância de se aprender inglês na Bahia, Brasil, em sua opinião:

Muito importante Importante Pouco importante Não há importância

Por que escolheu esta alternativa?

- Qual a sua opinião em relação às aulas de inglês na escola pública?

-
-
- Aprender inglês com base na valorização de sua cultura de origem te deixa mais motivado (a)? Por quê?
-
-

Obrigada!

Link para o questionário no Google forms:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdSGrVC3RW6K5FGSiUQK8AcAzOWqN5UQOintDtGXWakDIF8pw/viewform>

APÊNDICE C – Plano de Aula: Oficina “Meu inglês é caetiteense”



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
CAMPUS VITÓRIA DA CONQUISTA – BA
Programa de Pós-Graduação em Letras: Cultura, Educação e Linguagens - PPGCEL
 Orientador: Diógenes Cândido de Lima
 Mestranda: Daniela Aparecida Araujo Alves Malaguti

OFICINA: MEU INGLÊS CAETITEENSE

| |
|--|
| TEMÁTICA: |
| ✓ Abordagem intercultural na sala de aula de língua inglesa |
| 1. CONTEÚDO |
| ✓ Relação entre Língua e Cultura; Conceitos de cultura; Cultura local e aprendizagem de língua inglesa; como confeccionar um minidicionário de português-inglês com palavras e termos utilizados local e regionalmente. |
| 2. OBJETIVO GERAL: |
| ✓ Compreender como a abordagem intercultural e a valorização da cultura local do aluno poderão alicerçar a formação de indivíduos conscientes do atual <i>status</i> da LI, das suas variedades culturais, das variações do inglês e do valor da cultura de origem deles e das questões políticas e sociais envolvidas durante o processo e também servir, inclusive, como fator motivacional. |
| 3. OBJETIVOS ESPECÍFICOS: |
| a. Apresentar a relação entre língua e cultura; |
| b. Mostrar alguns conceitos do termo cultura utilizados nas ciências antropológicas; |
| c. Problematizar sobre o atual <i>status</i> da língua inglesa no mundo: hegemonia americana e britânica, variações do inglês, países que utilizam a língua inglesa como língua oficial. |
| d. Desenvolver com os participantes um minidicionário português-inglês com palavras e termos utilizados regionalmente. |
| 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: |
| a. Início da oficina com apresentação da proposta de trabalho que será desenvolvida; |
| b. Apresentação, através de slides, dos conceitos de Cultura, língua e cultura, aprendizagem de língua inglesa por meio de abordagem intercultural, <i>status</i> atingido pela língua inglesa mundialmente na atualidade, países que utilizam a língua inglesa como língua oficial excetuando os EUA e a Inglaterra; |
| c. Apresentação da proposta de confecção de um minidicionário português-inglês com palavras e expressões utilizadas localmente; |
| d. Definição de prazos para catalogação destas palavras e expressões com seus respectivos significados; |

| |
|--|
| e. Confecção do minidicionário pelos participantes com a colaboração da pesquisadora na edição e ajuda com as traduções do português para o inglês. |
| 5. RECURSOS: |
| a. Computador; b. Slides; c. Smartphone; d. Aplicativo de mensagens (<i>WhatsApp</i>); e. Ferramenta digital para reuniões virtuais (<i>Google meet</i>); f. Ferramenta digital para preenchimento de formulários (<i>Google forms</i>); g. Impressora. |
| 6. PROCESSO AVALIATIVO: |
| ✓ Serão avaliados a interação e o desempenho dos participantes na realização da atividade proposta. |
| 7. REFERÊNCIAS: |
| COSTA JUNIOR, Pedro Wilson Oliveira da. O local do global: as contribuições sociológicas de Roland Robertson acerca da globalização. Revista Cadernos de Estudos Sociais e Políticos , v. 5, n. 9, p. 163 – 182, jan/junho 2016. Disponível em: < http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/CESP/article/view/25892 > Acesso em 13 nov. 2017. |
| MARCONI, Marina de Andrade; PRESOTTO, Zelia Maria Neves. Antropologia: uma introdução . 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015. |
| SANTOS, Kelly Barros. Sou global, mas sou daqui: as questões identitárias e culturais dentro do contexto do ensino de Inglês como Língua Franca (ILF). In: BORGES, Mônica Veloso; NETO, Raulino Batista Figueiredo (Orgs.). A Linguística Aplicada vai à escola: um diálogo com os PCN de Língua Inglesa . Salvador: EDUNEB, 2015, p. 145-176. |
| Você sabe quais os países que têm o inglês como língua oficial? Disponível em: < https://challengecentrodeidiomas.com.br/2017/08/07/voce-sabe-quais-os-paises-que-tem-o-ingles-como-lingua-oficial/ > Acesso em 07 nov. 2018 |
| Yes, we can? Por que o Brasil não consegue falar inglês. Disponível em: < ">https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/yes-we-can-por-que-o-brasil-nao-consegue-falar-ingles-7ffa7dpsc04nr8rn487c0igi5/Copyright © 2018, Gazeta do Povo.> > Acesso em 07 nov. 2018 |

ANEXOS

ANEXO A: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE (Participante com maioria civil)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

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

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, rubricue 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: Daniela Aparecida Araujo Alves Malaguti
1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Diógenes Cândido de Lima

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

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Abordagem Intercultural e a Valorização da Cultura local como elementos facilitadores no processo de ensino/aprendizagem de inglês

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

Por considerarmos a nossa cultura local e regional muito valiosa e também entendermos a importância de aprender a língua inglesa que se tornou uma língua falada globalmente, decidimos propor uma forma de aprendermos inglês falando de nossa cultura local/regional com uma metodologia chamada abordagem intercultural.

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

Estamos propondo esta pesquisa com o objetivo de compreender como a abordagem intercultural e a valorização da cultura local do participante dela, no processo de ensino e aprendizagem de inglês, poderão alicear a formação de pessoas conscientes da atual posição da língua inglesa mundialmente, das suas variedades culturais, das variações da língua no mundo e do valor da cultura dos participantes.

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 a dois questionários de pesquisa, ambos pelo aplicativo Google Forms, um realizado antes da oficina que iremos propor a você e aos demais participantes, e outro depois de finalizarmos as atividades da oficina. O primeiro questionário divide-se em duas partes: a primeira possui 04 perguntas e a segunda parte 07 perguntas mesclando entre objetivas e subjetivas. O segundo questionário por 09 perguntas. O primeiro questionário, denominado de Questionário de Pesquisa I, é dividido em duas partes, sendo a primeira parte formada por 04 perguntas que visam compreender qual o contato que você tem com a língua inglesa e por onde ocorre/ocorreu este contato, além de versar sobre a utilidade do inglês em seu cotidiano, as dificuldades percebidas por eles ao estudar o idioma e se eles se sentem motivados neste processo. Estas questões são mescladas entre objetivas e uma subjetiva (sobre motivação). Na segunda parte do Questionário de Pesquisa I, solicitamos a vocês que emita sua opinião sobre o que é cultura, qual a relação de cultura com ensino/aprendizagem de línguas, além de perguntar sobre a sua percepção em relação ao que é apresentado nas aulas de língua inglesa ao tratar sobre aspectos culturais de países que são falantes de língua inglesa, perceber qual a relevância dada por você

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Página 1

à aprendizagem de língua inglesa na realidade em que você se encontra. O objetivo deste primeiro questionário é entender o contexto em que você está inserido, como aluno de língua inglesa, e sobre sua percepção da relação de língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro. Neste primeiro questionário também perguntamos informação de caráter pessoal como nome e pedimos para que o participante indique um nome fictício, caso queira, pois desta maneira a sua identidade será resguardada ao apresentar os dados no corpo da dissertação. No Questionário de Pesquisa II, apresentamos para você 09 perguntas mescladas entre perguntas objetivas e subjetivas. Este questionário será respondido após a oficina que você participará caso concorde. Nestas perguntas, objetivamos analisar se a oficina (que será mais adiante detalhada) trouxe (verbo no passado, entendendo que você responderá este questionário apenas se participar da oficina) alguma mudança em suas percepções de cultura, de relação entre língua e cultura. Há também uma questão similar ao do Questionário de Pesquisa I, em que perguntamos a você qual o grau de relevância de aprender inglês no Brasil, mais precisamente em sua região, aqui queremos fazer um comparativo com a pergunta do questionário anterior, para ver se a grau de importância relacionada à aprendizagem de um idioma estrangeiro como o inglês, sofreu alguma mudança. Em relação a oficina, salientamos que esta consistirá em um momento de conversa e discussões sobre a relação de cultura e língua, a importância de valorizar a cultura local e reflexões sobre a hegemonia de países como EUA e Inglaterra quando tratamos do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa nas salas de aula de nosso país. Estas discussões serão mediadas pela pesquisadora com você e os demais participantes com tópicos norteadores como, por exemplo: conceito de cultura; o que são os chamados países hegemônicos no contexto de ensino/aprendizagem de inglês na escola; conceito de língua franca, língua internacional; países que utilizam a língua inglesa como língua oficial ou primeira língua além dos EUA e Inglaterra; influência da cultura norte-americana em nosso cotidiano; importância de valorizar a nossa cultura. Será proposto a você e aos demais participantes, após estas reflexões, o desenvolvimento de um minidicionário com vocábulos e expressões locais e regionais que terão seus significados traduzidos para o inglês com ajuda da pesquisadora. Inicialmente, para a produção desse minidicionário, será solicitada a você e aos demais participantes uma pesquisa simples com seus familiares e também na internet sobre palavras e expressões, com os seus significados, que utilizamos em nossa região, no nosso cotidiano. Depois com a ajuda da pesquisadora serão organizadas em um livreto que chamaremos de minidicionário e traduziremos para a língua inglesa. Esta é uma singela forma de mostrar aspectos de nossa língua e cultura aos estrangeiros que transitam em nossa região e valorizar o que temos aqui. Posteriormente, o nosso trabalho será exposto na escola em que você estuda e no Campus universitário, Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Campus VI, caso você e os outros participantes autorizem. Sobre o tempo para a realização dessas atividades, estimamos cerca de vinte dias, contanto desde o primeiro dia de apresentação deste TCLE a você, até o vigésimo dia em que você responderá o Questionário de Pesquisa II. Segue programação resumidamente: primeiro dia - apresentação da proposta de pesquisa em um tempo cedido por sua professora de inglês à pesquisadora durante sua aula remota, além da comunicação de que este TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- que será assinado por seu responsável legal ou por você, caso tenha maioria civil) estará disponível na escola em que você está matriculado para que o leve consigo assim que for buscar as suas outras atividades escolares impressas; Segundo dia – dia da devolução dos termos assinados à secretaria da escola para que a pesquisadora, com eles em mãos, possa iniciar a programação da pesquisa; Terceiro dia – encontro via Google Meet para a primeira etapa da oficina; Quarto dia –você estará com este tempo disponível, até o décimo primeiro dia de pesquisa, para realizar a outra parte da oficina que consiste em pesquisa de palavras e expressões utilizadas regionalmente; Décimo Segundo dia - Segundo encontro remoto via Google meet para a confecção do minidicionário com as palavras pesquisadas por você e pelos outros participantes; Vigésimo dia –(sete dias após nosso segundo encontro remoto) – entrega do minidicionário e resposta do Questionário de Pesquisa II. Reforçamos que todas as atividades descritas terão o acompanhamento e o auxílio da pesquisadora na realização.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Devido ao cenário pandêmico da Covid-19, realizaremos todas as etapas da pesquisa virtualmente utilizando a plataforma do Google meet e Google forms, estas serão: apresentação da pesquisa (neste primeiro encontro, a sua professora de inglês nos auxiliará cedendo um espaço na aula de vinte minutos para explicarmos a você detalhadamente como será a oficina); entrega de Questionário de Pesquisa I e posterior recebimento dele preenchido; desenvolvimento da oficina de língua inglesa em que iremos produzir juntos um minidicionário com manifestações culturais da nossa região com termos e palavras regionais utilizados pelo povo que aqui vive, conceituando-os em inglês; e por último a entrega e o

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Página 2

preenchimento do segundo questionário de pesquisa, via Google forms. O nosso contato via Google meet, para desenvolvimento desta pesquisa, será possível apenas se você e o seu responsável concordarem com sua participação, assim sendo, solicitaremos o seu contato para enviarmos o link da reunião em dia acordado e faremos a nossa oficina virtual.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

O questionário I terá 24h de prazo para ser respondido e devolvido via Google forms (para responder aos questionários você gastará entre meia à uma hora do seu tempo); A oficina terá duração de 4h/aula que serão divididas em dois encontros de 2h/aula cada, no intervalo (intervalo de sete dias entre eles) desses encontros, você e os outros participantes pesquisarão palavras e expressões peculiares que utilizamos em nossa região para no outro encontro começarmos a trabalhar na montagem do minidicionário. A entrega do minidicionário terá o prazo máximo de uma semana após o término da oficina; o segundo e último questionário terá o prazo de 24h para ser respondido e devolvido via Google forms para a pesquisadora, (como explicitado anteriormente, você gastará em média de meia à uma hora para responder a este questionário).

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

MODERADO

ALTO

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

O participante poderá se sentir minimamente constrangido ou desconfortável ao responder a algumas perguntas dos questionários, ou em algumas situações que poderão, por ventura, atingir suas dimensões moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os instrumentos de coleta de dados serão seguramente preservados, asseguramos também que a manipulação destes dados ocorrerá apenas pelos responsáveis da pesquisa e ainda garantimos a preservação do anonimato do participante da pesquisa.

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

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Visão crítica-reflexiva em relação ao ensino/aprendizagem de uma língua de status internacional como a língua inglesa; Valorização da cultura local/regional do aprendiz de língua inglesa; Desenvolvimento de habilidades linguísticas como leitura e escrita em inglês.

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

Minidicionário em inglês com termos utilizados localmente e descrição de manifestações culturais local/regional que poderá ficar disponível em escola, hotéis e restaurantes pensando em revelar a cultura local para visitantes estrangeiros.

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.

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Página 3

- 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 destruídas.
- 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.

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Daniela Aparecida Araujo Alves Malaguti

Endereço: Rua Plínio de Iam, 72, Observatório, Caetité-BA

Fone: (77) 34544801/(77)999025991 / E-mail: daniela.araujo1401@yahoo.com.br

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: cepjq@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.

Caetité, 25 de maio de 2022

Página 4

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.

Caetitê, 25 de maio de 2022

Assinatura do(a) pesquisador

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Página 5

Rubricas:

ANEXO B: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
(Responsável pelo participante – para os participantes com menos de 18 anos)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

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

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: Daniela Aparecida Araujo Alves Malaguti

1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Diógenes Cândido de Lima

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

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Abordagem Intercultural e a Valorização da Cultura local como elementos facilitadores no processo de ensino/aprendizagem de inglês

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

Por considerarmos a nossa cultura local e regional muito valiosa e também entendermos a importância de aprender a língua inglesa que se tornou uma língua falada globalmente, decidimos propor uma forma de aprendermos inglês falando de nossa cultura local/regional com uma metodologia chamada abordagem intercultural.

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

Estamos propondo esta pesquisa com o objetivo de compreender como a abordagem intercultural e a valorização da cultura local do participante dela, no processo de ensino e aprendizagem de inglês, poderão alicerçar a formação de pessoas conscientes da atual posição da língua inglesa mundialmente, das suas variedades culturais, das variações da língua no mundo e do valor da cultura dos participantes.

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:

O indivíduo sob sua responsabilidade responderá a dois questionários de pesquisa, ambos pelo aplicativo Google Forms, um realizado antes da oficina que iremos propor a ele e aos demais participantes, e outro depois de finalizarmos as atividades da oficina. O primeiro questionário divide-se em duas partes: a primeira possui 04 perguntas e a segunda parte 07 perguntas mesclando entre objetivas e subjetivas. O segundo questionário por 09 perguntas. O primeiro questionário, denominado de Questionário de Pesquisa I, é dividido em duas partes, sendo a primeira parte formada por 04 perguntas que visam compreender qual o contato que o participante tem com a língua inglesa e por onde ocorre/ocorreu este contato, além de versar sobre a utilidade do inglês em seu cotidiano, as dificuldades percebidas por ele ao estudar o idioma e se ele se sente motivado neste processo. Estas questões são mescladas entre objetivas e uma subjetiva (sobre motivação). Na segunda parte do Questionário de Pesquisa I, solicitamos ao participante que emita sua opinião sobre o que é cultura, qual a relação de cultura com ensino/aprendizagem de línguas, além de perguntar sobre a sua percepção em relação ao que é apresentado nas aulas de língua inglesa ao tratar sobre aspectos culturais de países que são

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessá
rio, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Página 1

falantes de língua inglesa, perceber qual a relevância dada por ele à aprendizagem de língua inglesa na realidade em que se encontra. O objetivo deste primeiro questionário é entender o contexto em que o participante está inserido, como aluno de língua inglesa, e sobre sua percepção da relação de língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro. Neste primeiro questionário também perguntamos informação de caráter pessoal como nome e pedimos para que o participante indique um nome fictício, caso queira, pois desta maneira a sua identidade será resguardada ao apresentar os dados no corpo da dissertação. No Questionário de Pesquisa II, apresentamos para o participante 09 perguntas mescladas entre perguntas objetivas e subjetivas. Este questionário será respondido após a oficina que o indivíduo, que o Sr./Sr(a) é responsável, participará - caso concorde. Nestas perguntas, objetivamos analisar se a oficina (que será mais adiante detalhada) trouxe (verbo no passado, entendendo que o participante responderá este questionário apenas se fizer parte da oficina) alguma mudança em suas percepções de cultura, de relação entre língua e cultura. Há também uma questão similar ao do Questionário de Pesquisa I, em que perguntamos ao participante qual o grau de relevância de aprender inglês no Brasil, mais precisamente em sua região, aqui queremos fazer um comparativo com a pergunta do questionário anterior, para ver se o grau de importância relacionada à aprendizagem de um idioma estrangeiro como o inglês sofreu alguma mudança. Em relação à oficina, salientamos que esta consistirá em um momento de conversa e discussões sobre a relação de cultura e língua, a importância de valorizar a cultura local e reflexões sobre a hegemonia de países como EUA e Inglaterra quando tratamos do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa nas salas de aula de nosso país. Estas discussões serão mediadas pela pesquisadora com os membros participantes com tópicos norteadores como, por exemplo: conceito de cultura; o que são os chamados países hegemônicos no contexto de ensino/aprendizagem de inglês na escola; conceito de língua franca, língua internacional; países que utilizam a língua inglesa como língua oficial ou primeira língua além dos EUA e Inglaterra; influência da cultura norte-americana em nosso cotidiano; importância de valorizar a nossa cultura. Será proposto aos participantes, após estas reflexões, o desenvolvimento de um minidicionário com vocábulos e expressões locais e regionais que terão seus significados traduzidos para o inglês com ajuda da pesquisadora. Inicialmente, para a produção desse minidicionário, será solicitada ao participante e aos outros uma pesquisa simples com seus familiares e também na internet sobre palavras e expressões, com os seus significados, que utilizamos em nossa região, no nosso cotidiano. Depois, com a ajuda da pesquisadora, serão organizadas em um livreto que chamaremos de minidicionário e traduziremos para a língua inglesa. Esta é uma singela forma de mostrar aspectos de nossa língua e cultura aos estrangeiros que transitam em nossa região e valorizar o que temos aqui. Posteriormente, o nosso trabalho será exposto na escola em que o indivíduo, pelo qual o Sr. ou a Sr(a) é responsável, estuda e no Campus universitário, Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Campus VI, caso o Sr. ou a Sr(a) e os outros participantes autorizem. Sobre o tempo para a realização dessas atividades, estimamos cerca de vinte dias, contanto desde o primeiro dia de apresentação deste TCLE ao Sr./ à Sr(a), até o vigésimo dia em que o indivíduo pelo qual é responsável responderá o Questionário de Pesquisa II. Segue programação resumidamente: primeiro dia - apresentação da proposta de pesquisa em um tempo cedido pela professora de inglês do participante à pesquisadora durante sua aula remota, além da comunicação de que este TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- que será assinado pelo Sr./Sr(a)) estará disponível na escola em que o participante está matriculado para que o leve consigo assim que for buscar as suas outras atividades escolares impressas; Segundo dia – dia da devolução dos termos assinados à secretaria da escola para que a pesquisadora, com eles em mãos, possa iniciar a programação da pesquisa; Terceiro dia – encontro via Google Meet para a primeira etapa da oficina; Quarto dia – o participante estará com este tempo disponível, até o décimo primeiro dia de pesquisa, para realizar a outra parte da oficina que consiste em pesquisa de palavras e expressões utilizadas regionalmente; Décimo Segundo dia - Segundo encontro remoto via Google meet para a confecção do minidicionário com as palavras pesquisadas pelo participante e pelos demais; Vigésimo dia –(sete dias após o segundo encontro remoto) – entrega do minidicionário e resposta do Questionário de Pesquisa II. Reforçamos que todas as atividades descritas terão o acompanhamento e o auxílio da pesquisadora na realização

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Devido ao cenário pandêmico da Covid-19, realizaremos todas as etapas da pesquisa virtualmente utilizando a plataforma do Google meet e Google forms, estas serão: apresentação da pesquisa (neste primeiro encontro, a professora de inglês do participante nos auxiliará cedendo um espaço na aula de vinte minutos para explicarmos a ele e aos demais detalhadamente como será a oficina); entrega de Questionário de Pesquisa I e posterior recebimento dele preenchido; desenvolvimento da oficina de

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Página 2

língua inglesa em que a pesquisadora junto com os participantes da pesquisa irão produzir um minidicionário com manifestações culturais da nossa região com termos e palavras regionais utilizados pelo povo que aqui vive, conceituando-os em inglês; e por último a entrega e o preenchimento do segundo questionário de pesquisa, via Google forms. O contato via Google meet, para desenvolvimento desta pesquisa, será possível apenas se o Sr./ a Sr(a) concordarem com a participação do indivíduo pelo qual é responsável legalmente, assim sendo, solicitaremos o contato do Sr./Sr(a) ou do participante, mediante vossa autorização, para enviarmos o link da reunião em dia acordado e faremos a oficina virtual.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

O questionário I terá 24h de prazo para ser respondido e devolvido via Google forms (para responder aos questionários o participante gastará entre meia à uma hora do seu tempo); A oficina terá duração de 4h/aula que serão divididas em dois encontros de 2h/aula cada, no intervalo (intervalo de sete dias entre eles) desses encontros, o participante e os demais pesquisarão palavras e expressões peculiares que utilizamos em nossa região para no outro encontro começarmos a trabalhar na montagem do minidicionário. A entrega do minidicionário terá o prazo máximo de uma semana após o término da oficina; o segundo e último questionário terá o prazo de 24h para ser respondido e devolvido via Google forms para a pesquisadora, (como explicitado anteriormente, o participante gastará em média de meia à uma hora para responder a este questionário).

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

MODERADO

ALTO

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

O participante poderá se sentir minimamente constrangido ou desconfortável ao responder a algumas perguntas dos questionários, ou em algumas situações que poderão, por ventura, atingir suas dimensões moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os instrumentos de coleta de dados serão seguramente preservados, asseguramos também que a manipulação destes dados ocorrerá apenas pelos responsáveis da pesquisa e ainda garantimos a preservação do anonimato do participante da pesquisa.

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

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Visão crítica-reflexiva em relação ao ensino/aprendizagem de uma língua de status internacional como a língua inglesa; Valorização da cultura local/regional do aprendiz de língua inglesa; Desenvolvimento de habilidades linguísticas como leitura e escrita em inglês.

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

Minidicionário em inglês com termos utilizados localmente e descrição de manifestações culturais local/regional que poderá ficar disponível em escola, hotéis e restaurantes pensando em revelar a cultura local para visitantes estrangeiros.

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 3

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 destruídas.
- 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.

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papéis.)

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Daniela Aparecida Araujo Alves Malaguti

Endereço: Rua Plínio de Ilam, 72, Observatório, Caetité-BA

Fone: (77) 34544801/(77)999025991 / E-mail: daniela.araujo1401@yahoo.com.br

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), Jequiézinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@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.

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

Rubricas:

Caetité, 25 de maio de 2022

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.

Caetité, 25 de maio de 2022

Assinatura do(a) pesquisador

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Página 5

Rubricas:

ANEXO C - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE (Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS
(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

Olá!

Vim CONVIDÁ-LO para participar de uma pesquisa. Por favor, leia, com atenção, este documento e me diga se você concorda. Se concordar, te pedirei para assinar na caixa onde tem escrito “Rubrica” em todas as páginas e, também, lá no final, na linha “Assinatura do Participante”.

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?! Desde já, obrigado!

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: *Daniela Aparecida Araujo Alves Malaguti*

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

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

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Abordagem Intercultural e a Valorização da Cultura local como elementos facilitadores no processo de ensino/aprendizagem de inglês

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

Por considerarmos a nossa cultura local e regional muito valiosa e também entendermos a importância de aprender a língua inglesa que se tornou uma língua falada globalmente, decidimos propor uma forma de aprendermos inglês falando de nossa cultura local/regional com uma metodologia chamada abordagem intercultural.

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

Estamos propondo esta pesquisa com o objetivo de compreender como a abordagem intercultural e a valorização da cultura local do participante dela, no processo de ensino e aprendizagem de inglês, poderão alicerçar a formação de pessoas conscientes da atual posição da língua inglesa mundialmente, das suas variedades culturais, das variações da língua no mundo e do valor da cultura dos participantes.

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

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Abordagem Intercultural e a Valorização da Cultura local como elementos facilitadores no processo de ensino/aprendizagem de inglês

Você responderá a dois questionários de pesquisa, ambos pelo aplicativo Google Forms, um realizado antes da oficina que iremos propor a você e aos demais participantes, e outro depois de finalizarmos as atividades da oficina. O primeiro questionário divide-se em duas partes: a primeira possui 04 perguntas e a segunda parte 07 perguntas mesclando entre objetivas e subjetivas. O segundo questionário por 09

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

perguntas. O primeiro questionário, denominado de *Questionário de Pesquisa I*, é dividido em duas partes, sendo a primeira parte formada por 04 perguntas que visam compreender qual o contato que você tem com a língua inglesa e por onde ocorre/ocorreu este contato, além de versar sobre a utilidade do inglês em seu cotidiano, as dificuldades percebidas por eles ao estudar o idioma e se eles se sentem motivados neste processo. Estas questões são mescladas entre objetivas e uma subjetiva (sobre motivação). Na segunda parte do *Questionário de Pesquisa I*, solicitamos a vocês que emita sua opinião sobre o que é cultura, qual a relação de cultura com ensino/aprendizagem de línguas, além de perguntar sobre a sua percepção em relação ao que é apresentado nas aulas de língua inglesa ao tratar sobre aspectos culturais de países que são falantes de língua inglesa, perceber qual a relevância dada por você à aprendizagem de língua inglesa na realidade em que você se encontra. O objetivo deste primeiro questionário é entender o contexto em que você está inserido, como aluno de língua inglesa, e sobre sua percepção da relação de língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem de um idioma estrangeiro. Neste primeiro questionário também perguntamos informação de caráter pessoal como nome e pedimos para que o participante indique um nome fictício, caso queira, pois desta maneira a sua identidade será resguardada ao apresentar os dados no corpo da dissertação. No *Questionário de Pesquisa II*, apresentamos para você 09 perguntas mescladas entre perguntas objetivas e subjetivas. Este questionário será respondido após a oficina que você participará caso concorde. Nestas perguntas, objetivamos analisar se a oficina (que será mais adiante detalhada) trouxe (verbo no passado, entendendo que você responderá este questionário apenas se participar da oficina) alguma mudança em suas percepções de cultura, de relação entre língua e cultura. Há também uma questão similar ao do *Questionário de Pesquisa I*, em que perguntamos a você qual o grau de relevância de aprender inglês no Brasil, mais precisamente em sua região, aqui queremos fazer um comparativo com a pergunta do questionário anterior, para ver se a grau de importância relacionada à aprendizagem de um idioma estrangeiro como o inglês, sofreu alguma mudança. Em relação a oficina, salientamos que esta consistirá em um momento de conversa e discussões sobre a relação de cultura e língua, a importância de valorizar a cultura local e reflexões sobre a hegemonia de países como EUA e Inglaterra quando tratamos do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa nas salas de aula de nosso país. Estas discussões serão mediadas pela pesquisadora com você e os demais participantes com tópicos norteadores como, por exemplo: conceito de cultura; o que são os chamados países hegemônicos no contexto de ensino/aprendizagem de inglês na escola; conceito de língua franca, língua internacional; países que utilizam a língua inglesa como língua oficial ou primeira língua além dos EUA e Inglaterra; influência da cultura norte-americana em nosso cotidiano; importância de valorizar a nossa cultura. Será proposto a você e aos demais participantes, após estas reflexões, o desenvolvimento de um minidicionário com vocábulos e expressões locais e regionais que terão seus significados traduzidos para o inglês com ajuda da pesquisadora. Inicialmente, para a produção desse minidicionário, será solicitada a você e aos demais participantes uma pesquisa simples com seus familiares e também na internet sobre palavras e expressões, com os seus significados, que utilizamos em nossa região, no nosso cotidiano. Depois com a ajuda da pesquisadora serão organizadas em um livreto que chamaremos de minidicionário e traduziremos para a língua inglesa. Esta é uma singela forma de mostrar aspectos de nossa língua e cultura aos estrangeiros que transitam em nossa região e valorizar o que temos aqui. Posteriormente, o nosso trabalho será exposto na escola em que você estuda e no Campus universitário, Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Campus VI, caso você e

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Página 2

os outros participantes autorizem. Sobre o tempo para a realização dessas atividades, estimamos cerca de vinte dias, contanto desde o primeiro dia de apresentação deste TALE a você, até o vigésimo dia em que você responderá o Questionário de Pesquisa II. Segue programação resumidamente: primeiro dia - apresentação da proposta de pesquisa em um tempo cedido por sua professora de inglês à pesquisadora durante sua aula remota, além da comunicação de que este TALE mais TCLE (TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- que será assinado por seu responsável legal) estarão disponíveis na escola em que você está matriculado para que os leve contigo assim que for buscar as suas outras atividades escolares impressas; Segundo dia – dia da devolução dos termos assinados à secretaria da escola para que a pesquisadora, com eles em mãos, possa iniciar a programação da pesquisa; Terceiro dia – encontro via Google Meet para a primeira etapa da oficina; Quarto dia – você estará com este tempo disponível, até o décimo primeiro dia de pesquisa, para realizar a outra parte da oficina que consiste em pesquisa de palavras e expressões utilizadas regionalmente; Décimo Segundo dia - Segundo encontro remoto via Google meet para a confecção do minidicionário com as palavras pesquisadas por você e pelos outros participantes; Vigésimo dia –(sete dias após nosso segundo encontro remoto) – entrega do minidicionário e resposta do Questionário de Pesquisa II. Reforçamos que todas as atividades descritas terão o acompanhamento e o auxílio da pesquisadora na realização.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

Devido ao cenário pandêmico da Covid-19, realizaremos todas as etapas da pesquisa virtualmente utilizando a plataforma do Google meet e Google forms, estas serão: apresentação da pesquisa (neste primeiro encontro, a sua professora de inglês nos auxiliará cedendo um espaço na aula de vinte minutos para explicarmos a você detalhadamente como será a oficina); entrega de questionário I e posterior recebimento dele preenchido; desenvolvimento da oficina de língua inglesa em que iremos produzir juntos um minidicionário com manifestações culturais da nossa região com termos e palavras regionais utilizados pelo povo que aqui vive, conceituando-os em inglês; e por último a entrega e o preenchimento do segundo questionário de pesquisa, via Google forms. O nosso contato via Google meet, para desenvolvimento desta pesquisa, será possível apenas se você e o seu responsável concordarem com sua participação, assim sendo, solicitaremos o seu contato para enviarmos o link da reunião em dia acordado e faremos a nossa oficina virtual.

3.3 QUANTO TEMPO DURARA CADA SESSÃO:

O questionário I terá 24h de prazo para ser respondido e devolvido via Google forms (para responder aos questionários você gastará entre meia à uma hora do seu tempo); A oficina terá duração de 4h/aula que serão divididas em dois encontros de 2h/aula cada, no intervalo (intervalo de sete dias entre eles) desses encontros, você e os outros participantes pesquisarão palavras e expressões peculiares que utilizamos em nossa região para no outro encontro começarmos a trabalhar na montagem do minidicionário. A entrega do minidicionário terá o prazo máximo de uma semana após o término da oficina; o segundo e último questionário terá o prazo de 24h para ser respondido e devolvido via Google forms para a pesquisadora, (como explicitado anteriormente, você gastará em média de meia à uma hora para responder a esse questionário).

Seja consciente: ao imprimir este documento, se necessário, use a frente e o verso do papel. :)

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da 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, podemos dizer que o risco é

MÍNIMO

MODERADO

ALTO

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

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

Rubricas:

O participante poderá se sentir minimamente constrangido ou desconfortável ao responder a algumas perguntas dos questionários, ou em algumas situações que poderão, por ventura, atingir suas dimensões moral, intelectual, social, cultural ou espiritual.

4.2 MAS PARA EVITAR QUE ISSO ACONTEÇA, FAREMOS O SEGUINTE: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Os instrumentos de coleta de dados serão seguramente preservados, asseguramos também que a manipulação destes dados ocorrerá apenas pelos responsáveis da pesquisa e ainda garantimos a preservação do anonimato do participante da pesquisa.

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

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Visão crítica-reflexiva em relação ao ensino/aprendizagem de uma língua de status internacional como a língua inglesa; Valorização da cultura local/regional do aprendiz de língua inglesa; Desenvolvimento de habilidades linguísticas como leitura e escrita em inglês.

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

Minidicionário em inglês com termos utilizados localmente e descrição de manifestações culturais local/regional que poderá ficar disponível em escola, hotéis e restaurantes pensando em revelar a cultura local para visitantes estrangeiros.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM 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 destruídas.

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.

Seja
conscien-
te: ao
imprimir
este
docume-
nto, se
necessár-
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

Página 4

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: Daniela Aparecida Araujo Alves Malaguti

Endereço: Rua Plínio de Lima, 72, Observatório, Caetité-BA

Fone: (77)34544801/(77)999025991 / E-mail: daniela.araujo1401@yahoo.com.br

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: cepjq@uesb.edu.br

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

8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que estou ciente e concordo em participar deste estudo. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Caetité, 25 de maio de 2022

Seja
conscien
te: ao
imprimir
este
docume
nto, se
necessár
io, use a
frente e
o verso
do
papel. :)

9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Caetité, 25 de maio de 2022

Assinatura do(a) pesquisador

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

Rubricas: