



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS DE PORTO NACIONAL  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

Jd dos Ipês, Rua 03, Q. 17, s/nº, Bloco dos Professores, Sala 15 | 77500-000 | Porto Nacional/TO  
(63) 3363-0566 | [www.uft.edu.br/ppgletrasporto](http://www.uft.edu.br/ppgletrasporto) | [ppgletrasporto1@uft.edu.br](mailto:ppgletrasporto1@uft.edu.br)

**LUDMILA CORRÊA DA SILVA HONORIO E SANTOS**

**O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA SOB AS LENTES DA  
INTERCULTURALIDADE: UM BREVE RECORTE DA REALIDADE  
DA CIDADE DE PALMAS (TO)**

PORTO NACIONAL  
2017

LUDMILA CORRÊA DA SILVA HONORIO E SANTOS

**O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA SOB AS LENTES DA  
INTERCULTURALIDADE: UMBREVE RECORTE DA REALIDADE DA CIDADE  
DE PALMAS (TO)**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLetras/CPN) como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

PORTO NACIONAL  
2017

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

S237e Santos, Ludmila Corrêa da Silva Honório.

O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA SOB AS LENTES DA INTERCULTURALIDADE: UM BREVE RECORTE DA REALIDADE DA CIDADE DE PALMAS (TO) . / Ludmila Corrêa da Silva Honório Santos. – Porto Nacional, TO, 2017.

133 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras, 2017.

Orientador: Domingos Sávio Pimentel Siqueira

1. Interculturalidade. 2. Materiais Didáticos. 3. Língua Inglesa. 4. Ensino de Línguas. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

LUDMILA CORRÊA DA SILVA HONORIO E SANTOS

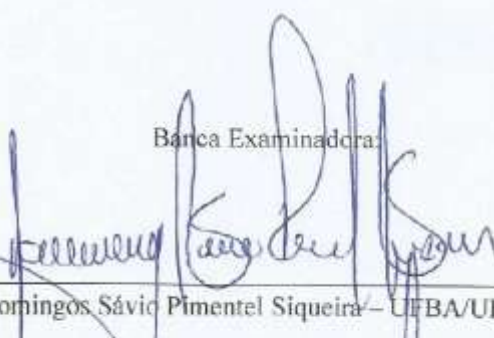
**O ENSINO DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA SOB AS LENTES DA  
INTERCULTURALIDADE: UMBREVE RECORTE DA REALIDADE DA CIDADE  
DE PALMAS (TO)**

Trabalho de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGLEtras/CPN) como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

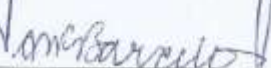
Orientador: Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira

Defendida em 11 de agosto de 2017 e **Aprovada** pela seguinte banca examinadora:


Banca Examinadora:



Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA/UFT (orientador)



Profa. Dra. Ana Maria Ferreira Barcelos – UFV (Examinadora Externa)



Profa. Dra. Adriana Carvalho Capuchinho – UFT (Examinadora Interna)

*Para Cláudia,  
que se obrigou a crescer para ser meu exemplo  
que sempre me desafiou e subverteu com sua firmeza e força  
que me alinhavou um par de asas  
e me deixou partir.*

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por ter me dado a força para essa jornada.

A Adriano Moraes, o eterno e incondicional incentivador dos meus sonhos, por ser meu porto seguro e minha fortaleza em todos os momentos, pelo amor e cuidado, e pela compreensão das minhas muitas ausências durante esses dois anos.

A minha família, pelo amor, incentivo e apoio apesar da distância tão doída.

A meu orientador prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira, por sua orientação segura e competente, por me levar à dúvida e por consequência à busca de novos encantos pelo mundo adiante, pelo suporte, pelas correções, pelos incentivos, pela compreensão de meus limites, e claro, pelas cocadinhas baianas...

A todo o corpo docente do Programa de Pós-graduação em Letras da UFT, que oportunizou a concretização desta conquista, pela competência e ética aqui presentes e que me servirão de exemplo sempre.

As minhas queridas Karla, Lidiane, Márcia, Mírian, Suiane e Welma, pela amizade verdadeira, pela solidariedade, paciência, incentivo e força. Sem vocês essa caminhada teria sido árdua demais. Umas pelas “zonzotas”, sempre!

As colegas informantes pelas preciosas contribuições.

A Lara Primo e a Rafaela Furtado, por não medirem esforços para ajudar essa professora/mestranda, organizando meus horários, planejamentos e livre-docência. E, claro, pelo ombro amigo de todas as horas.

A Lillian Nascimento, por me ensinar tanto sobre a vida, o amor, a caridade, o respeito, e por me fazer compreender, em sua simplicidade e espontaneidade, o verdadeiro sentido do fazer intercultural.

A Bruno Silveira, o incentivador financeiro da minha pesquisa.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, muito obrigada.

## RESUMO

O entendimento de que a língua inglesa pode ser facilitadora e mediadora de encontros interculturais, tem promovido discussões a respeito de posturas e práticas pedagógicas menos tradicionais e mais críticas que ressaltem a importância de se compreender a própria cultura e também a do outro. As obras aprovadas pelo governo federal e disponibilizadas às escolas públicas do país por meio do Programa Nacional do Livro Didático estão em consonância com essa percepção. Este trabalho busca observar, sob a ótica de uma perspectiva intercultural, como tem se dado a relação entre os(as) professores(as) de língua inglesa do ensino fundamental II (EFII) de algumas escolas do município de Palmas – TO, e o material didático disponibilizado pelo PNLD/2014 em sala de aula, e como isso se reflete nas práticas de ensino desses docentes. A literatura utilizada nesta dissertação está alicerçada nas pesquisas de autores como Baker (2009), Byram (2006, 2001), Cogo e Dewey (2012), Estermann (2010), Jenkins (2007), Kumaravadivelu (2003), Liddicoat e Scarino (2013), Mendes (2012), Oliveira (2012), Rajagopalan (2010), Risager (2006), Seidlhofer (2005) e Siqueira (2008, 2010, 2012, 2013), para citar alguns. A pesquisa realizada pode ser caracterizada como qualitativa, de cunho etnográfico e interpretativista, tendo como instrumentos de pesquisa um questionário individual, notas de observação de aula e uma entrevista semi-estruturada não-diretiva com as professoras participantes. Quanto aos resultados obtidos, foi possível observar que, apesar da consciência das professoras quanto à importância de se estabelecer oportunidades para trocas interculturais em suas práticas e seus espaços instrucionais, raros foram os momentos em que esses diálogos se consolidaram no sentido de viabilizar atitudes e comportamentos despidos de preconceitos e estereótipos culturais. A lacuna existente entre teoria e prática na docência do inglês destacou-se fortemente, indicando que a efetivação de uma atitude mais consciente e inteirada da relevância política e social do ensino da língua, deve demandar tempo e dedicação no sentido de desconstruir um modelo institucional ainda alicerçado em práticas tradicionais e hegemônicas de ensino. Todavia, as participantes mostraram-se conscientes do caráter independente e libertador da língua a partir da ótica intercultural.

**Palavras-chave:** Interculturalidade. Materiais Didáticos. Língua Inglesa.

## ABSTRACT

The understanding that the English language can be a facilitator and mediator of intercultural encounters, has promoted discussions about less traditional and more critical attitudes and pedagogical practices that emphasize the importance of appreciating the culture of the other and one's own. The textbooks approved by the federal government and made available to the country's public schools by the National Textbook Program (PNLD) are in line with this perception. This work observes, from an intercultural perspective, the relation between English teachers in some primary schools in Palmas-TO and the didactic material made available by PNLD / 2014. It also investigates how this relation reflects on the participants teaching practices. The literature used in this dissertation is founded on authors such as Baker (2009), Byram (2006, 2001), Cogo and Dewey (2012), Estermann (2010), Jenkins (2007), Kumaravadivelu (2003), Liddicoat and Scarino (2008), Rajagopalan (2010), Risager (2006), Seidlhofer (2005) and Siqueira (2008, 2010, 2012, 2013), to name a few. This research can be characterized as qualitative, of ethnographic and interpretative nature, having as research instruments an individual questionnaire, notes of class observation and a semi-structured non-directive interview with the participants. Regarding the results obtained, it is possible to observe that, despite the teachers' awareness of the importance of establishing opportunities for intercultural exchanges in their practices and their instrumental spaces, rarely were the moments when they became consolidated in the sense of enabling attitudes and behaviors free of cultural prejudices and stereotypes. The gap between theory and practice in the teaching of English was strongly highlighted, indicating that the establishing of a more conscious attitude about the political and social relevance of language teaching should require time and dedication in the sense of deconstructing an institutional model still based on traditional and hegemonic teaching practices. However, the participants showed awareness of the independent and liberating character of the language from an intercultural perspective.

**Keywords:** Interculturality. Teaching materials. English language.



## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1	Perfil dos professores de inglês no Brasil	28
Figura 2	Os componentes da competência comunicativa intercultural	47

## **LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Perfil das professoras participantes (2016/2017)	27
Quadro 2	Pontos de articulação entre cultura e língua na comunicação	43
Quadro 3	Ficha de Avaliação Pedagógica GLD/PNLD 2014, Parte A.	64
Quadro 4	Ficha de Avaliação Pedagógica GLD/PNLD 2014, Parte A e B.	65

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1	Aulas observadas por professora e turma (2016/2º semestre)	29
----------	--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A	Aluno(a)
AA	Alunos(as)
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
EFII	Ensino Fundamental II
FN	Falante Nativo
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GLD	Guia do Livro Didático
ILF	Inglês como Língua Franca
L1	Primeira língua
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LE	Língua Estrangeira
LEM	Língua Estrangeira Moderna
LI	Língua Inglesa
MEC	Ministério da Educação e Cultura
P	Professor(a)
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
TO	Tocantins

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS PASSOS</b>	12
1.1 Introdução	12
1.2 Motivação para a pesquisa	14
1.3 O problema e a problemática	17
1.4 Justificativa	19
1.5 Objetivos da pesquisa	19
1.5.1 Objetivo geral	19
1.5.2 Objetivos específicos	20
1.6 Perguntas de pesquisa	20
1.7 Organização da dissertação	20
<b>CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS</b>	22
2.1 A pesquisa qualitativa	22
2.2 A pesquisa etnográfica	24
2.3 Aspectos metodológicos da pesquisa	26
2.3.1 Os informantes e critérios para seleção	26
2.3.2 Procedimentos de pesquisa	28
<b>CAPÍTULO 3 – INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E AS LENTES DA INTERCULTURALIDADE</b>	32
3.1 Inglês como Língua Franca – definições	32
3.2 Língua e Cultura	37
3.3 A perspectiva intercultural	43
<b>CAPÍTULO 4 – O PNLD, O LIVRO DIDÁTICO E A QUESTÃO CULTURAL</b>	53
4.1 O PNLD – breve histórico	53
4.2 O livro didático de língua inglesa – histórico e posicionamentos ideológicos	57
4.3 PNLD/2014: um olhar intercultural sobre o GLD/LE do EFII	60
<b>CAPÍTULO 5 – AS LENTES DA INTERCULTURALIDADE: UMA PESQUISA COM PROFESSORES(AS) DE INGLÊS DE PALMAS, TOCANTINS</b>	68
5.1 Inglês como língua franca: concepções de língua	68
5.2 A perspectiva intercultural	72
5.3 O Uso Sistemático do LD	81
5.4 O tratamento dos aspectos culturais no LD	86

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	89
<b>REFERÊNCIAS</b>	94
<b>APÊNDICES</b>	101
<b>ANEXOS</b>	105

## **CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS PASSOS**

### **1.1 Introdução**

O termo ‘globalização’ nos moldes atuais encerra em si um conjunto de significações com carregado peso político e ideológico; ele pode significar, entre outras coisas, homogeneização, apagamento de identidades e diluição de marcas culturais de minorias, mas também a transposição de barreiras físicas, políticas e sócio-culturais ao redor do mundo no que diz respeito à difusão de notícias e de conhecimentos científicos de forma mais rápida.

Sousa Santos (2009) traz uma definição de globalização mais sensível às dimensões sociais, políticas e culturais que centrada na economia. O autor sustenta não haver uma entidade única chamada globalização, e observa que o termo deveria sempre ser usado no plural. Ele propõe quatro formas de globalização: a) a primeira, o localismo globalizado, consiste no processo pelo qual um fenômeno local é globalizado com sucesso; b) a segunda, o globalismo localizado, se traduz no impacto específico de práticas e imperativos transnacionais em condições locais; c) a terceira, o cosmopolitismo, é um conjunto de iniciativas, movimentos e organizações que partilham a luta contra a exclusão e a discriminação sociais, recorrendo a articulações transnacionais tornadas possíveis pela revolução das tecnologias de informação e de comunicação; d) a quarta, o patrimônio comum da humanidade, refere-se à emergência de temas como a sustentabilidade da vida humana na Terra e temas ambientais.

Tendo como fundamento o enfoque da terceira forma da globalização que, segundo Sousa Santos (2009, p. 13), inclui “[...] diálogos e articulações Sul-Sul, novas formas de intercâmbio operário, redes transnacionais de lutas ecológicas, pelos direitos da mulher, pelos direitos dos povos indígenas, pelos Direitos Humanos em geral”, podemos afirmar que o vínculo e a correlação entre as mais diversas culturas do globo intensificam-se e, no bojo desse movimento, o inglês, por ter se firmado como a língua comum deste processo, se estabelece como um instrumento de ação social, delegando poder, autoridade, e promovendo participação e autonomia a quem o utiliza com propriedade argumentativa. O inglês se traduz em uma língua de influência e prestígio na política, nos negócios e nos mais variados campos sociais. Por essa razão, torna-se balizador das relações de poder nas mais diversas situações.

Com o encurtamento das distâncias, do tempo e até mesmo das fronteiras políticas, econômicas e culturais promovido pelas transformações trazidas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, o diálogo entre culturas se tornou mais presente e cada vez mais

intenso. Grande parte desses contatos se dá por meio da língua inglesa, que agora serve de instrumento de comunicação entre falantes de diferentes L1, ou seja, o inglês pode ser percebido como uma língua franca internacional.

Nesse contexto, o entendimento de uma língua franca passa ao largo de uma língua neutra cultural e ideologicamente. Na verdade, antes ela deve servir de suporte para o fomento de um diálogo que promova, segundo Sousa Santos (2009, p. 17), não só a curiosidade por outras culturas, mas também uma consciência autoreflexiva. Se referindo ao Inglês como Língua Franca (ILF) em situações de negócio, por exemplo, Cogo (2012, p. 365) assinala que

Quando profissionais se comunicam em Inglês como Língua Franca (ILF) seu principal objetivo não é mostrar a sua capacidade linguística, ou melhorar sua proficiência, mas lidar com o seu negócio, para dar continuidade à sua prática profissional. A língua ainda é um aspecto importante do seu trabalho, mas a sua preocupação não é como soar ou falar como falantes nativos, mas como eles podem fazer sua comunicação eficaz, apesar das diferenças linguísticas e sócio-culturais.<sup>1</sup>

O ILF se torna, desta maneira, uma língua mediadora em encontros cada vez mais interculturais. Para (2010, p. 33), a “interculturalidade [...] descreve relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, a fim de enriquecer-se mutuamente e contribuir para uma maior plenitude humana.”<sup>2</sup> A interculturalidade sustenta a relação crítica e solidária em ambientes culturais plurais, e sob esta lente, o outro deve ser respeitado justamente em sua alteridade. Uma atitude intercultural, num mundo globalizado, vai além da convivência pacífica e da tolerância com a diferença, ela aponta para um enriquecimento mútuo das partes envolvidas e em contato, permitindo trocas, compartilhamentos e a releitura de crenças e valores. Implica, conforme Mendes (2012, p. 361), “abrir-se para a outra cultura e deixar-se ver pelo outro com o qual se estabelece um diálogo”. Sobre a interculturalidade no contexto de ensino-aprendizagem, Mendes (2012, p. 360) aponta,

[...]o sentido que atribuo ao termo *intercultural* é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito com o outro, às diferenças, à

---

<sup>1</sup>When professionals communicate in English as a Lingua Franca (ELF) their main aim is not to display their language ability, or to improve their proficiency, but to deal with their business, to carry on with their professional practice. Language is still an important aspect of their work, but their concern is not with how to sound or speak like native speakers, but with how they can make their communication effective, despite linguistic and socio-cultural differences. (Todas as traduções ao longo do trabalho são de responsabilidade da autora.)

<sup>2</sup> La “interculturalidad” [...] describe relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas, a fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a mayor plenitud humana.

diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino-aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo.

Na perspectiva da interculturalidade no contexto de ensino-aprendizagem, o espaço da sala de aula de língua inglesa se apresenta como um lugar singular para a concretização de um crescimento cultural significativo.

Considerando, assim, a importância de se compreender a própria cultura e também a do outro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Fundamental (1997), que apresentam a pluralidade cultural como um dos temas curriculares transversais, irrompem como uma oportunidade de proposta educativa que observa a interculturalidade.

Em concordância com os referidos PCN estão as obras selecionadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – programa do governo federal que tem como objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica – que ressaltam em um dos seus Guias do Livro Didático a “valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como os aspectos socioculturais de outros povos, incluindo aqueles que se expressam em línguas estrangeiras” (BRASIL, 2013, p. 7). Consoante a uma proposta intercultural, o edital do PNLD 2014 registrou um conjunto de preceitos organizadores da proposta de avaliação dos livros didáticos em língua estrangeira:

Considerou-se que aprender uma língua estrangeira tem como princípios: proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-se no e sobre o mundo; e articular ações que permitam romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Esses princípios devem estar articulados ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que essa possa ocupar seu espaço na escola pública e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã. (BRASIL, 2013, p. 11).

Posto isso, este trabalho de pesquisa tem como proposta a análise da relação entre três professoras de língua inglesa do município de Palmas-TO e o material didático disponibilizado pelo PNLD sob as lentes da interculturalidade, e as consequências dessa relação na prática docente.

## **1.2 Motivação para a pesquisa**

A motivação para a pesquisa que ora apresentamos surgiu da nossa experiência pessoal e de toda uma trajetória de vida. Desta forma, visando a uma maior personalização do que aqui foi experimentado, pedimos licença, para apenas nesta seção – *Motivação para pesquisa*, usar a primeira pessoa.

Quando ingressei no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Tocantins (UFT), em 2015, pressenti que, a partir daquele momento, algo se transformaria em minha vida na condição de aluna e professora de língua inglesa. Sou nascida e fui criada na cidade de Goiânia, capital do Estado de Goiás, e me mudei para a cidade de Palmas, no estado do Tocantins, em 2008. Sou bacharel em Relações Internacionais (2005) pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e, em 2010, ingressei no curso de Letras – Língua Inglesa e Literaturas – Licenciatura, na UFT-Porto Nacional. Concluí a graduação no fim do primeiro semestre de 2014. Nesta mesma instituição, obtive, também em 2014, o grau de especialista em Ensino de Língua Inglesa.

Tenho estado envolvida com o ensino da língua inglesa desde a adolescência em cursos livres, e participei de diversos treinamentos sobre metodologias e materiais didáticos específicos das várias instituições onde trabalhei, inclusive ministrando os cursos e selecionando pessoal para diversas empresas. Recentemente, fui aprovada em concurso público do município de Palmas como professora do ensino fundamental, trabalho que venho conduzindo desde então.

A experiência da sala de aula na rede pública de ensino tem sido única, pois, apesar de lecionar a língua há algum tempo, nunca havia tido a experiência do ensino regular. Toda a minha experiência prévia se baseava em salas de aula de cursos de idiomas. O cotidiano do ensino regular é muito distinto do dia a dia dos cursos livres: a realidade, os problemas e os dramas que se apresentam divergem em quase todos os parâmetros que se possa estabelecer. A relação e responsabilidade do professor do ensino regular com seus alunos são infinitamente mais fortes e concretas, se compararmos esse mesmo laço no tocante ao professor de cursos livres de línguas, ao menos no meu caso.

Esse laço de afetividade e sentimento de responsabilidade com o futuro dos alunos eu ainda não havia experimentado, e o programa do mestrado, com toda sua carga de leitura, discussões e troca de experiências, tem auxiliado no desenvolvimento de ações afirmativas mais eficazes de transformação social da realidade da comunidade escolar da qual eu sou parte. As discussões que tomaram corpo, nesse período, acerca de temas como língua, cultura, identidade e diferença, ensino, interculturalidade, políticas de ensino de línguas, globalização e desdobramentos identitários, consumismo, movimentos sociais, entre outros, nutriram a



compreensão das transformações culturais que vêm permeando meu cotidiano e minhas práticas como educadora.

A identidade do(a) professor(a) é construída ao longo de seu magistério em sala de aula. Em sua trajetória, o(a) professor(a) irá somar à sua prática, a ética profissional, a competência e compromisso com um projeto político democrático. Mas todo esse processo é expandido e corporificado por meio dos subsídios teóricos que interiorizamos, digerimos, reconstruímos e devolvemos ao mundo na esperança de transformação social. As discussões mais significativas e transformadoras da minha própria prática foram as que envolveram o conceito do *intercultural*. A partir de um contexto de problemas reais e palpáveis da escola, fazer a conexão com o que debatemos na academia é de extrema importância.

Nesse sentido, Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que ensinar é uma especificidade humana que exige segurança, competência profissional e generosidade. Segundo o autor, “A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional” (FREIRE, 1996, p.91). Ele aponta que o(a) professor(a) deve levar a sério sua formação para que sua práxis pedagógica tenha força moral. O educador coloca ainda que a prática democrática do professor ou professora não depende de sua competência científica, mas que a incompetência profissional desqualifica sua autoridade. Para Freire (1996, p. 102), o processo de ensinar exige comprometimento e o entendimento de que a educação é uma forma de intervenção no mundo: “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura”. Esse posicionamento proposto por Freire é importante nos processos educacionais em geral, mas, particularmente quando tratamos de ensino de língua inglesa. Na verdade, ele torna-se fundamental quando consideramos o contexto marcadamente político em que se insere o ensino de línguas.

Ensinar línguas, e especificamente a língua inglesa, a partir de uma perspectiva intercultural, exige exatamente essa tomada de posição. Tendo decidido por uma transformação na minha própria prática, que sempre foi muito mais anglófila/americano-fila que intercultural, tenho me deparado com situações que antes passavam totalmente despercebidas. Ouvir meus alunos, seus pontos de vista, e promover momentos de encontro e debate entre a imensa diversidade cultural de cada sala de aula, as identidades e diferenças que se colocam, tem se mantido como prioridade para além do conteúdo programático estabelecido. Minhas aulas têm se moldado antes na consciência de que tanto a cultura quanto a aprendizagem de línguas situam-se num lugar permeado por relações de poder e essa consciência não pode ser deixada de fora da sala de aula. Mais que compreender como se dá a

conjugação do verbo *to be*, por exemplo, eu espero que meus alunos compreendam a valor político, histórico e social que ele tem quando inserido na frase: “*Her English is funny because she is not a native speaker.*” (*O inglês dela é engraçado porque ela não é nativa*).

Uma experiência educacional desprovida de criticidade traz, na melhor das hipóteses, “uma experiência educacional superficial, e na pior, um processo subliminar de alienação auxiliado pela língua estrangeira (LE).” (ALMEIDA FILHO, 2005, p.20). O processo de ensinar, para Freire (1996), exige saber escutar, não se ensimesmar, e abrir desta forma, a possibilidade para o diálogo. Ensinar é querer bem aos educandos através da tomada consciente de suas decisões:

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo. (FREIRE, 1996, p. 103)

A atitude intercultural desperta em todos os envolvidos no processo educacional o entendimento de que a educação, o processo de ensinar, só ocorre quando os indivíduos, tanto docentes quanto discentes, tomam consciência de seu papel como seres sociais e históricos, e das grandes mudanças que podem ser concretizadas através dessa tomada de consciência. Sendo assim, esta pesquisa pode indicar reflexões interessantes a serem ponderadas e discutidas no contexto da comunidade acadêmica local, assim como no ambiente da escola, entre os professores de língua estrangeira, principalmente de língua inglesa.

### **1.3 O problema e a problemática**

A regulamentação do ensino das línguas estrangeiras no país obedece às seguintes instâncias: a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e, por fim, os documentos oficiais emitidos pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios. O ensino do inglês no Brasil integra a parte diversificada da Base Curricular Comum, ainda em andamento, e deve ser adequado a cada região, isso implicando, muitas vezes, a percepção da língua inglesa como complementar dentro do currículo escolar. Essa posição marginal se materializa, por exemplo, no contexto do próprio PNLD, que somente a partir de 2011, iniciou a oferta de livros didáticos de língua estrangeira às escolas públicas do país.

Todavia, desde então, professores de inglês passam a contar com um novo recurso para a preparação e condução de suas aulas. Entretanto, apesar dos critérios estabelecidos pelos editais do programa para a inscrição e análise das obras estimular, segundo Paiva (2014, p. 353), “a criação de um material mais afinado com a língua em uso, muitos professores gostariam que o estudo gramatical fosse priorizado”. Essa preferência dos professores por uma prática pedagógica com menos ênfase na língua em uso, como apontado por Paiva (2014), deve nos servir de alerta para uma observação mais atenta a respeito dos programas de formação continuada oferecidos aos professores de línguas estrangeiras (LE) no país.

Pesquisa recente feita pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o British Council sobre o Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira aponta que, “81% dos professores afirmam que a maior dificuldade enfrentada em sala de aula é a falta ou a *inadequação* dos materiais didáticos” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 15, grifo nosso). Historicamente, no país, o ensino da língua inglesa tem sido pautado no conteúdo, na gramática, e tem permanecido por longa data, negligente do seu papel fortemente político. Nesse sentido, Siqueira (2008, p. 24) observa que,

a importância de adotarmos uma postura crítica, reflexiva e política na docência do inglês em países periféricos, parece-nos ainda bastante restrito aos meios acadêmicos ou a estudos e pesquisas mais avançados, deixando de fora a maioria dos professores que atuam há anos regidos por crenças, conceitos e metodologias fartamente difundidos e consolidados que primam por seu caráter prescritivo.

A substituição de uma prática educativa solidificada em uma postura tradicional, que preza por um caráter prescritivo do ensino de línguas, por uma conduta crítica, reflexiva e política, é uma possibilidade que pode ser nutrida por meio de uma proposta de formação continuada. Essa formação deve aproximar professores e suas questões cotidianas na escola, dos temas amplamente debatidos na academia em prol de uma educação linguística que se preocupe mais com a língua em uso.

Sobre o delineamento das obras didáticas estabelecido pelos editais do PNLD em contraste com o perfil do professor que irá utilizá-lo, Paiva (2014, p. 355) afirma:

Atender ao edital significa produzir livros bem diferentes dos que até então circulavam nas escolas. No entanto, a emergência de materiais mais inovadores está sujeito à natural resistência às inovações e ao conflito entre a teoria e as práticas já cristalizadas. Enquanto os editais se baseiam nas tendências mais modernas do ensino de línguas, muitos professores resistem a abandonar suas crenças e práticas.

Sendo assim, parece razoável observar que estamos perante uma problemática que é desfavorável à adoção de uma perspectiva intercultural e não prescritiva de ensino de língua inglesa e que desconsidera aspectos relevantes, tais como, o desenvolvimento da competência intercultural, o papel do inglês como uma língua de alcance global e o papel político e ideológico do material didático nesse processo.

#### **1.4 Justificativa**

A percepção de que a língua inglesa pode ser facilitadora e mediadora de encontros interculturais, tem promovido discussões a respeito das práticas pedagógicas assumidas nas salas de aula de língua inglesa no sentido de uma reflexão sobre posturas menos tradicionais e mais críticas por parte dos profissionais da área. Consoante a esta percepção estão as obras selecionadas pelo PNLD, incluindo as de língua estrangeira, ressaltando a importância de se compreender a própria cultura e também a do outro.

Entretanto, sob a ótica de uma perspectiva intercultural, a relação entre professores de inglês e o material didático aprovado pelo governo federal ainda carece de uma observação mais atenta a respeito da maneira como isso reverbera nas práticas de ensino cotidianas. A natureza dessa conjuntura é o que motiva trabalhos de pesquisa como o que propomos. Entendemos ser relevante investigar como os professores enxergam essa relação com as obras selecionadas, e como eles se posicionam nesse processo, se como atores centrais ou coadjuvantes.

Desta forma, justificamos este trabalho de pesquisa a partir dessa oportunidade de analisar e repensar posturas, atitudes e lugares de sujeito dos profissionais de língua inglesa, assim como sua relação com o livro que lhe é disponibilizado. E, ainda, da oportunidade de compreendermos as implicações de se ensinar uma língua que promove por si só a possibilidade de práticas interculturais.

#### **1.5 Objetivos da pesquisa**

##### **1.5.1 Objetivo Geral**

- Observar, a partir da perspectiva intercultural, como tem se dado a relação entre os(as) professores(as) de língua inglesa do ensino fundamental II (EFII) de

algumas escolas do município de Palmas – TO, e o material didático disponibilizado pelo PNLD/2014 em sala de aula, e como isso se reflete nas práticas de ensino desses docentes.

### **1.5.2 Objetivos Específicos**

- Analisar, sob uma perspectiva intercultural, a relação de três professores(as) de língua inglesa do EFII da cidade de Palmas – TO com o material didático disponibilizado pelo PNLD/2014;
- Discutir se e como esses(as) professores(as) enxergam nesses materiais elementos de uma proposta intercultural de ensino de inglês neste contexto;
- Investigar se e como ocorre a prática destes docentes sob um viés intercultural;
- Analisar o potencial do material didático no contexto específico para se fomentar o ensino de inglês a partir de uma perspectiva intercultural;

### **1.6 Perguntas de pesquisa**

As seguintes perguntas servirão de guia à proposta deste estudo:

- Como se dá a relação entre os(as) professores(as) de inglês e o material didático aprovado pelo governo federal sob a ótica da interculturalidade? Como eles se posicionam nesse processo, atores principais ou coadjuvantes?
- Os(as) professores(as) enxergam nos materiais usados no contexto específico elementos de uma proposta intercultural de ensino de inglês? Se sim, que elementos são estes?
- Os docentes conduzem sua prática sob uma perspectiva intercultural? Se sim, como isso ocorre?
- O material didático usado no contexto estudado apresenta potencial de fomentar o ensino de inglês a partir de uma perspectiva intercultural? Se sim, como isso pode se materializar?

### **1.7 Organização da dissertação**

Esta dissertação está organizada em cinco capítulos. O capítulo 1 – Primeiros Passos – traz, em linhas gerais, os caminhos percorridos na concepção do trabalho e também nossas motivações; ele apresenta o problema de pesquisa, a justificativa, os objetivos e nossas perguntas norteadoras. O capítulo 2 – Considerações Metodológicas – apresenta uma revisão de literatura da pesquisa qualitativa e da pesquisa de cunho etnográfico, assim como aponta os aspectos metodológicos do nosso estudo, pormenorizando o perfil dos informantes e os critérios de seleção; traz, por fim, os procedimentos que orientaram a análise e interpretação dos dados.

Já o capítulo 3 - Inglês como Língua Franca e as Lentes da Interculturalidade – traz a primeira parte da fundamentação teórica do trabalho. Iniciamos com as noções do significado do inglês como língua franca global, para então discutirmos a relação entre língua e cultura, passando pelos princípios básicos da interculturalidade, a relevância desse conceito no contexto educacional do ensino de línguas, e ainda o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI).

O capítulo 4, O PNLD, o Livro Didático e a Questão Cultural, por sua vez, traz um breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático, e aborda os vínculos entre ele, o livro didático de língua inglesa de maneira específica e o elemento cultural, e é seguido pelo capítulo 5 – As Lentes da Interculturalidade: uma pesquisa com professores(as) de inglês de Palmas, Tocantins, que apresenta a pesquisa propriamente dita, com a análise dos dados, apoiado nos quatro eixos norteadores do estudo: (1) inglês como língua franca: concepções de língua, (2) a perspectiva intercultural, (3) o uso sistemático do LD, (4) o tratamento dos aspectos culturais no LD. Na sequência, são apresentadas as Considerações Finais, além das Referências, Apêndices e Anexos.

Finda esta explanação inicial, que compreende o cerne deste capítulo, passamos a discutir no capítulo 2 as questões metodológicas pertinentes ao trabalho.

## **CAPÍTULO 2 – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**

Para Deslandes (2013), o pesquisador deve dispor de dedicação e cuidado na definição da metodologia utilizada no seu trabalho de investigação. Na sua visão, “mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, a metodologia indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo” (DESLANDES, 2013, p. 46). Sobre a relação entre pesquisador e método de pesquisa, Siqueira (2014, p. 29) observa:

É necessário que o pesquisador, portanto, tenha uma visão clara e objetiva do seu objeto de estudo para que o processo de investigação leve-o a optar pelo método de pesquisa que lhe ofereça os instrumentos e os procedimentos mais adequados ao trabalho que pretende desenvolver.

Nesse sentido, esse capítulo apresenta uma revisão de literatura da pesquisa qualitativa e da pesquisa de cunho etnográfico, apontando os aspectos metodológicos do nosso estudo, pormenorizando o perfil dos informantes e os critérios de seleção, assim como os procedimentos que orientaram a análise e interpretação dos dados.

### **2.1 A pesquisa qualitativa**

Este estudo fará uso da abordagem qualitativa que nos interessa por sua característica de preocupação com o aprofundamento da compreensão de um determinado comportamento em um grupo social. O rigor de uma pesquisa de natureza qualitativa, para Suassuna (2008, p. 348), não se mede somente por “comprovações estatísticas, mas justamente pela amplitude e pertinência das explicações e teorias, ainda que estas não sejam definidas e não sejam generalizáveis os resultados alcançados”. Por conseguinte, a pesquisa qualitativa pode ser percebida como um avanço para as ciências humanas, uma vez que esta alcançou lugares nunca atingidos pelo modelo quantitativo.

A abordagem qualitativa analisa os aspectos das relações sociais que não podem ser quantificados através de dados estatísticos, ou seja, “ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”. (MINAYO, 2013, p. 9). Para Chizzotti (2010, p. 79), a abordagem qualitativa parte do fundamento que “há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Por se tratar de uma pesquisa social, é preciso atentar-se para o fato de que a subjetividade do sujeito

não pode ser medida em números. É necessário antes preocupar-se com a compreensão e explicação das dinâmicas que caracterizam as relações sociais. Sobre a natureza da pesquisa qualitativa, Minayo (2013, p. 21) assinala que

[esta] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Siqueira (2014, p. 32), por sua vez, observa algumas características da pesquisa qualitativa como essenciais e convergentes, tomando como base os apontamentos de Godoy (1995) e Mendes (2004):

(1) o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental; (2) o caráter descritivo; (3) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida como preocupação do investigador; e (4) o enfoque indutivo. Em um nível mais filosófico, Mendes (2004, p.23) relaciona outras duas características da pesquisa qualitativa que considera fundamentais: (1) o compromisso com uma abordagem hermenêutica e (2) uma crítica à política e aos métodos positivistas.

Já Cavalcanti e Moita Lopes (1991 *apud* SUASSUNA, 2008, p. 352) relacionam cinco características distintivas da pesquisa qualitativa: a) ser um estudo, acima de tudo, exploratório; b) não haver exigência de hipóteses prévias ou de categorias rígidas de análise; c) permitir que ao longo da pesquisa o pesquisador tome decisões; d) oportunizar uma teorização fundamentada nos dados; e) preocupar-se com o particular.

Os fenômenos educativos têm uma natureza complexa e subjetiva e pedem uma metodologia de investigação que considere sua natureza de um “caráter inacabado e (que) são marcados por sua dimensão criativa, autotransformadora e aberta à mudança”(SUASSUNA, 2008, p. 358). A autora ainda aponta que:

Outro aspecto importante é que, no âmbito da semiótica dos fatos educativos, a relação entre significante observável e o significado latente é indeterminada e polissêmica. O objeto da investigação educacional é um complexo sistema simbólico, que se dá num espaço institucional determinado, de modo que o conteúdo e as formas de pensar, sentir e agir dos sujeitos envolvidos são necessariamente afetados por essas redes moventes de significados. (SUASSUNA, 2008, p. 358)

Assim, podemos apontar que no campo de ensino e aprendizagem de línguas as pesquisas qualitativas privilegiam o contexto da interação em sala de aula, que se constituem



de um objeto de observação complexo e dinâmico, sendo, desta maneira, uma via de processo de investigação apropriado para o estudo em questão.

## 2.2 A pesquisa etnográfica

A pesquisa etnográfica é uma modalidade amplamente utilizada nas “pesquisas realizadas sobre os processos educativos, que analisam as relações entre escola e professor, aluno e sociedade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 41).

André (2005, p. 25) faz uma análise da aproximação entre a pesquisa no contexto educacional e a etnografia – que é uma perspectiva de pesquisa tradicionalmente utilizada por antropólogos para estudar a cultura de um grupo social – e indica que “o que se tem feito, de fato, é uma adaptação da etnografia à educação, o que me leva a concluir que fazemos estudos do tipo etnográfico e não etnografia no seu sentido estrito”. A autora descreve que o princípio básico da etnografia é a relativização, que implica tirar o eixo de referência do universo do observador e deslocá-lo para o universo do investigado. Ela aponta ainda que a tarefa do etnógrafo é descrever densamente a realidade observada de maneira a tentar capturar a perspectiva do outro.

Siqueira (2014, p. 33) ressalta que “a pesquisa etnográfica ou etnografia tem-se destacado como um dos métodos qualitativos de grande relevância para a pesquisa social na atualidade, com penetração cada vez mais firme na área educacional”. Fazendo uma leitura de Nunan e Bailey (2009), o autor observa que os dados da pesquisa etnográfica são por natureza qualitativos e distintivamente sujeitos a análises interpretativas. Sobre o enfoque interpretativo nas pesquisas qualitativas, Suassuna (2008, p.359) afirma:

O enfoque interpretativo caracteriza-se por ser progressivo: ao longo do processo de investigação, vão sendo produzidas sucessivas definições de análise e focalização dos dados, conforme se evidencia sua relevância para o debate sobre o tema em questão. Em tese, todos os resultados, previstos ou não, devem ser levados em conta como informações potencialmente úteis para interpretar e compreender a complexidade da realidade educacional.

Siqueira (2014, p. 34) aponta para três características da pesquisa do tipo etnográfica que a distingue das demais formas de pesquisa qualitativa:

- o trabalho etnográfico é longitudinal, de longo prazo, no intuito de capturar a complexidade do grupo social observado;

- destaca-se por sua amplitude, promovendo a descrição e interpretação do maior número possível de aspectos inerentes ao espaço pesquisado;
- os comportamentos dos indivíduos são concebidos em termos culturais.

Trazendo para o contexto do ensino de LE, Moita Lopes (1992, p. 11) comenta sobre a pesquisa etnográfica:

A etnografia na sala de aula é uma descrição narrativa dos padrões característicos da vida diária de seus atores sociais (professores e alunos), na tentativa de compreender os processos de ensinar/aprender línguas. Para fazer este tipo de pesquisa, é necessário [...] escrever diários, entrevistar alunos e professores, gravar aulas em áudio e vídeo etc., para, então, tentar descobrir: a) o que está acontecendo neste contexto; b) como estes acontecimentos estão organizados; c) o que significam para alunos e professores; e d) como estas organizações se comparam com organizações em outros contextos de aprendizagem.

Moita Lopes (1992) observa ainda que, uma vez estabelecida a sala de aula como campo de investigação, o que norteará o estudo será uma questão da pesquisa, e não categorias preestabelecidas. Na pesquisa etnográfica são relevantes não somente a observação não-estruturada, mas também a ênfase no processo em detrimento dos resultados finais, assim como a visão dos participantes da pesquisa a respeito de sua própria experiência. Para Cançado (1994, p. 55), a etnografia é “a descrição de culturas ou de grupos de pessoas que são percebidas como portadoras de certo grau de unidade cultural. É um método [...] que enquadra-se dentro de um paradigma qualitativo ou interpretativista de pesquisa”. Em outras palavras, a pesquisa etnográfica traduz a importância de se observar o comportamento em seu contexto social. Cançado (1994, p. 56) aponta também para os princípios básicos que guiam esse tipo de pesquisa:

A etnografia é guiada por dois princípios básicos: “o princípio êmico” e “o princípio holístico”. O “princípio êmico” demanda que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas, padrões de medição, modelos, esquemas e tipologias, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia a dia. O “princípio holístico” examina a sala de aula como um todo: todos os aspectos têm relevância para a análise da interação.

A natureza subjetiva da análise do corpus da pesquisa etnográfica deve ser salientada; advoga-se em favor da triangulação, ou seja, da utilização de uma variedade de instrumentos de pesquisa para assegurar que “a teoria está sendo testada em mais de uma maneira [...]”. As vantagens do uso de observadores múltiplos são óbvias: testa o caráter real das observações e

os eventuais desvios do observador podem ser julgados” (CANÇADO, 1994, p. 57). Assim, a triangulação traz a possibilidade de agregar mais confiabilidade à análise do recorte observado.

## **2.3 Aspectos metodológicos da pesquisa**

Após a apresentação dos conceitos basilares da pesquisa qualitativa e etnográfica que alicerçam nosso trabalho, serão demonstrados e discutidos os procedimentos metodológicos empregados neste estudo, assim como serão fundamentados os parâmetros que serviram para a seleção dos participantes da pesquisa. A pesquisa será desenvolvida no contexto do município de Palmas-TO, no recorte das escolas públicas do EFII, de 6º a 9º ano. De modo geral, procuramos contemplar um panorama o mais amplo possível, de maneira que, entre as instituições participantes há tanto escolas de tempo integral como de tempo parcial, atendendo tanto ao público do Plano Diretor<sup>3</sup> de Palmas quanto às áreas periféricas ao sul.

### **2.3.1 Os informantes e critérios para seleção**

Visando abarcar um panorama amplo da realidade, mas atentando para o extenso volume do material proporcionado pela pesquisa etnográfica, foram selecionadas três professoras da rede municipal de ensino de Palmas, que se mostraram interessadas no projeto, e que se enquadraram nos critérios de seleção, quais sejam: ser licenciado(a) em Letras (a intenção deste estudo é trabalhar com licenciados(as) da área), ser servidor(a) efetivo(a) da rede municipal de Palmas (professores(as) contratados(as) podem ser substituídos(as) por efetivos(as) a qualquer época do semestre letivo, e isso seria um contratempo para a pesquisa), atuar nas séries finais do EFII – 6º a 9º ano (os livros didáticos do PNLD ainda não atendem a primeira fase do EF) e adotar a mesma obra didática dentre os livros selecionados pelo PNLD/2014 (para o triênio 2014/2015/2016 foram aprovadas três coleções; a escolha da obra dentre as aprovadas fica a critério de cada unidade escolar).

A obra didática utilizada pelas três professoras participantes – que atuam em praticamente todos os anos finais do EFII – no ano letivo observado (2016, segundo semestre), foi o *Vontade de Saber Inglês*, (KILLNER; AMANCIO, 2012) referente ao

---

<sup>3</sup> O Plano Diretor de uma cidade é uma lei elaborada pela Prefeitura Municipal com a participação da sociedade que define as regras para o funcionamento e crescimento da cidade. É instrumento básico de um processo de planejamento municipal para a implantação da política de desenvolvimento urbano.

PNLD/2014. De acordo com esclarecimentos da Secretaria Municipal da Educação de Palmas, esta foi a obra mais amplamente utilizada pelas escolas da rede, tendo sido a escolha de aproximadamente 80% das unidades educacionais. O processo de escolha foi feito por meio de votação com maioria simples, e teve a participação dos(as) professores(as) de inglês atuantes na rede municipal.

O quadro abaixo resume o perfil das professoras participantes da pesquisa;

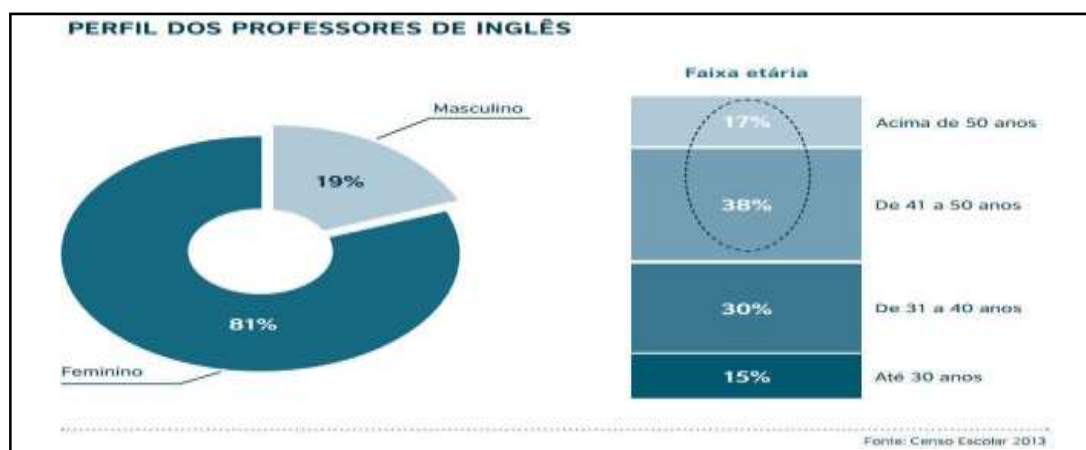
**Quadro 1 – Perfil das professoras participantes, experiência e formação (2016/2017)**

<b>Professora</b>	<b>Experiência</b>	<b>Idade</b>	<b>Formação</b>	<b>Instituição onde atua</b>
P1	23 anos	43	Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Especialização em Língua Inglesa e Literatura Americana.	Escola Municipal de Tempo Integral – região sul, periférica ao Plano Diretor de Palmas
P2	11 anos	37	Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Especialização em Linguística Aplicada.	Escola Municipal de Tempo Parcial – região sul, periférica ao Plano Diretor de Palmas.
P3	14 anos	45	Licenciatura em Letras com habilitação em Língua Inglesa. Especialização em Metodologia da Língua Inglesa.	Escola Municipal de Tempo Integral – região norte, inserida no Plano Diretor de Palmas.

**Fonte:** Produção da própria autora.

As participantes da pesquisa, como mostra o quadro acima, têm idade entre 30 e 50 anos e, muito embora os fatores sexo e idade não tenham sido um critério de seleção, eles conferem à amostra uma representatividade relevante quanto ao perfil demográfico de quem ensina inglês nas escolas públicas do país. Segundo estudo realizado pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE para o British Council (2015, p. 11), no Brasil, “os professores de inglês possuem um perfil feminino e maduro: as mulheres representam 81% dos professores”, e 85% têm mais de 31 anos. A figura abaixo ilustra o panorama desse perfil:

**Figura 1 – Perfil dos professores de inglês no Brasil**



**Fonte:** Reproduzido de British Council (2015, p. 11)

No caso do nosso trabalho, o tempo de experiência variou entre 23 anos (o mais longo) e 11 anos (o mais curto), de maneira que pudemos observar professoras com certo grau de experiência, prática e maturidade profissional. No tocante à formação, todas são licenciadas e especialistas em sua área de atuação, mostrando uma preocupação com uma formação acadêmica sólida.

As instituições onde atuam as professoras participantes da pesquisa atendem tanto o Plano Diretor da cidade quanto as áreas periféricas, no sistema integral e parcial de ensino.

### 2.3.2 Procedimentos de pesquisa

O processo de coleta de dados deste estudo está apoiado no tripé estabelecido por três instrumentos: (1) questionário individual, (2) notas de observação de aula e (3) uma entrevista semi-estruturada não-diretiva com os(as) professores(as) participantes. Os dados gerados foram confrontados na fase da triangulação. Sobre os dados obtidos através da triangulação, característica importante da pesquisa etnográfica, Cançado (1994, p. 57) observa que,

[o]s dados obtidos através de uma etnografia em sala de aula, diferentemente de uma pesquisa quantitativa em que resultados de natureza estatística são relevantes, podem ser obtidos de um número pequeno de informantes. Ainda assim, ao final da coleta o que se tem é uma grande quantidade de registros. Existe aí uma necessidade de cortes e vieses que será dirigida pelo foco da pesquisa em questão, e também pela habilidade do pesquisador, que traz como característica uma bagagem de intuições e experiências que foram acumuladas ao longo de sua trajetória, principalmente quando se trata de sala

de aula, um lugar com o qual estamos tão habituados e familiarizados desde o começo de nossas vidas.

Os instrumentos para este estudo estão, todos eles, voltados para a produção primária de dados, quando o pesquisador está em interação direta com os participantes da pesquisa; todos os dados são igualmente importantes –“a constância das manifestações e sua ocasionalidade, a frequência e a interrupção, a fala e o silêncio. É necessário encontrar o significado manifesto e o que permaneceu oculto” (CHIZZOTTI, 2010, p. 84).

O primeiro instrumento de coleta de dados utilizado, como mencionado, foi o questionário, aberto e individual – possibilitando respostas com maior profundidade e dando às participantes da pesquisa maior liberdade de resposta – constando de 20 (vinte) perguntas organizadas da seguinte forma: perguntas introdutórias (sobre a formação do docente), perguntas do eixo 1 (inglês como língua franca: concepções de língua), perguntas do eixo 2 (a perspectiva intercultural), perguntas do eixo 3 (o uso sistemático do livro didático (doravante LD) e perguntas do eixo 4 (o tratamento dos aspectos culturais no LD). O questionário foi encaminhado via email a cada uma das professoras que receberam uma identificação aleatória (P1, P2, P3). Os questionários preenchidos, sem identificação, constarão nos Apêndices.

O segundo instrumento de coleta de dados foram as notas de observação de aula. As observações foram do tipo não-participante, pois “no caso específico da etnografia, basicamente, ‘fotografamos’ de uma maneira ampla o que aconteceu nas salas de aula” (SIQUEIRA, 2008, p. 44). Observamos 4 (quatro) aulas de cada professora nos anos finais do ensino fundamental (EF). As aulas observadas variaram de 45 (quarenta e cinco) a 60 (sessenta) minutos, e aconteceram em turmas diversas, somando 3 (três) turmas de 6º ano, 5 (cinco) turmas de 7º ano, 2 (duas) turmas de 8º ano e 2 turmas de 9º ano. As notas de observação constam do Apêndices. A tabela abaixo organiza as informações:

**Tabela 1 – Aulas observadas por professora e turma (2016/2º semestre)**

Professora	6º ano	7º ano	8º ano	9º ano	Total de aulas assistidas por professora
P1	---	2 aulas	2 aulas	---	4 aulas
P2	2 aulas	2 aulas	---	---	4 aulas
P3	1 aula	1 aula	---	2 aulas	4 aulas
Total de aulas por turma	3 aulas	5 aulas	2 aulas	2 aulas	---

Fonte: Produção da própria autora.

As entrevistas, terceiro instrumento de coleta de dados, foram semi-estruturadas e não-diretivas para que as informantes pudessem falar livremente sobre o tema. Consoante Deslandes (2013, p. 65), “uma entrevista está sujeita à mesma dinâmica das relações existentes na própria sociedade [...] cada entrevista expressa de forma diferenciada a luz e a sombra da realidade”. Contudo, elas foram desenvolvidas em torno dos quatro temas norteadores da pesquisa: (1) inglês como língua franca: concepções de língua, (2) a perspectiva intercultural, (3) o uso sistemático do LD, e (4) o tratamento dos aspectos culturais no LD, obedecendo a mesma sequência das perguntas do questionário. Cada entrevista foi registrada em áudio e transcrita em seus pontos principais posteriormente. Os áudios completos das entrevistas estão compartilhados online e podem ser acessados através dos links indicados abaixo. Os nomes usados durante as entrevistas são fictícios, e foram escolhidos pelas participantes.

- <https://drive.google.com/file/d/0B4FZFnwd8KPcQVRqZGYzNmpiZDA/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/0B4FZFnwd8KPCm1NrOU40UTVoLXM/view?usp=sharing>

Lamentavelmente, a participante P3, após ter gentilmente contribuído com nosso estudo, permitindo a observação de suas aulas e respondendo ao questionário, retirou-se da pesquisa por contratempos de ordem familiar antes de dar sua contribuição com a entrevista. À vista disso, pudemos contar apenas com o aporte em áudio concedido pelas informantes P1 e P2.

Uma vez finalizadas as entrevistas, passamos para a fase de tratamento dos dados. A análise e interpretação de dados são dois processos que estão estreitamente ligados. Para Gil (2008), o objetivo da análise é organizar e resumir os dados de forma que seja possível fornecer respostas ao problema da investigação, e a interpretação, por sua vez, procura o sentido mais amplo das respostas por meio da ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. Na pesquisa qualitativa, Suassuna (2008, p. 350) observa que

[o] procedimento do pesquisador na abordagem qualitativa é um pouco diferente: atento à multiplicidade de dimensões de uma determinada situação ou problema, e após a análise de dados, ele lança possibilidades de explicação da realidade, tentando encontrar princípios subjacentes ao fenômeno estudado e situar as suas descobertas num contexto mais amplo; trata-se de um esforço de construção ou estruturação de um quadro teórico dentro do qual o fenômeno possa ser interpretado e compreendido.

Nesse trabalho, os dados foram analisados e interpretados conjuntamente por meio de triangulação, considerando a natureza da pesquisa etnográfica em questão.

Finda a explanação no tocante ao percurso metodológico, passamos agora ao capítulo 3 - Inglês como Língua Franca e as Lentes da Interculturalidade – que trará a primeira parte da fundamentação teórica desse trabalho. Iniciamos com as noções do significado do inglês como língua franca global, a relação entre língua e cultura, alguns princípios básicos da interculturalidade, a relevância desse conceito no contexto educacional do ensino de línguas.



## **CAPÍTULO 3 – INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E AS LENTES DA INTERCULTURALIDADE**

O terceiro capítulo traz a primeira parte da fundamentação teórica desse trabalho. Inicialmente, apresentamos as noções do significado do inglês como língua franca global, para, então, discutirmos a relação entre língua e cultura. Passamos, em seguida, pelos princípios básicos da interculturalidade, a relevância desse conceito no contexto educacional do ensino de línguas. Abordamos ainda o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural (CCI) como basilar para a formação de interlocutores mediadores capazes de se envolverem com a complexidade e as múltiplas identidades do mundo contemporâneo, sem se deixar dominar por estereótipos que possam acompanhar a percepção do outro em sua alteridade.

### **3.1 Inglês como Língua Franca**

A hegemonia do inglês como língua de contato entre as diferentes nações do mundo é visível e palpável para qualquer observador, inclusive os mais desatentos. Seja nas relações de negócio ou nas interações sociais, principalmente aquelas que se utilizam da internet, a língua inglesa (doravante LI) tem marcado seu lugar de influência e predomínio ao longo de várias décadas nesses tempos contemporâneos. Como se sabe, essa hegemonia não é uma conquista recente nem repentina, e vem se desenrolando desde o século XIX, de forma mais marcante a partir das empreitadas coloniais inglesas em todas as partes do globo.

No início do século XX, grande parte da população mundial estava sob o poder dos britânicos, ficando célebre a afirmação de que o sol nunca se punha no império inglês, tão vastos eram seu domínio e expansão territoriais. Para corroborar com a manutenção da expansão da LI, o pós-Segunda Guerra Mundial testemunhou a ascensão do império estadunidense como grande potência política e econômica mundial. Mais uma vez, o inglês viu garantido seu status de principal língua de contato entre as nações do planeta.

No entanto, apesar do seu avanço notável, o que vem sendo registrado em tempos mais recentes, é uma “desnacionalização” desta língua. Para Rajagopalan (2010), por exemplo, é um equívoco atrelar o destino do inglês ao futuro dos Estados Unidos como potência mundial. Segundo o mesmo autor, “a língua inglesa que está se colocando como língua de contato entre as diferentes nações do mundo de hoje, tem apenas o nome da língua que se fala no Reino Unido ou nos EUA ou onde quer que seja” (RAJAGOPALAN, 2010, p. 23). O autor

apresenta esta ‘nova língua’ (que, na sua leitura, apenas se assemelha superficialmente ao inglês da Rainha da Inglaterra) como dotada de características fonológicas, morfológicas e sintáticas próprias, como uma língua sem dono, que pertence, antes de mais nada, a todos aqueles milhões de indivíduos que dela fazem uso diário no mundo inteiro.

A condição de língua de comunicação internacional do inglês em nossa sociedade se concretiza, cada vez mais fortemente, por conta dos movimentos inerentes ao atual processo de globalização. No entanto, para compreender a profundidade desta constatação é preciso antes clarear nosso entendimento de como se constrói o retrato de nossa contemporaneidade. As mudanças trazidas por uma nova ordem mundial globalizada estabelecem e intensificam a interdependência entre diferentes culturas e sociedades.

Vivemos um momento histórico que vários estudiosos como, por exemplo, Fredric Jameson, Michael Foucault, Zygmunt Bauman, Homi Bhabha, Gayatri Spivak, Stuart Hall, Eduard Said, entre outros – chamam de ‘pós-modernidade’. Nosso momento histórico é marcado pelo encurtamento da noção de espaço-tempo, pela fugacidade e ligeireza de existência de costumes e hábitos que mal chegam a se consolidar; além de novas tecnologias que rapidamente tornam-se inócuas, assim como as relações sociais tendem a ser apressadamente descartáveis. Nesse novo paradigma em que estamos inseridos, ideias como fronteiras fixas, normas de conduta rígidas, imposições quanto à construção do conhecimento, verdades absolutas e uniformidades tendem a ser consideradas conceitos anacrônicos. Para Bauman (2007, p. 7), a sociedade moderna passa de uma fase sólida para uma fase líquida, que ele conceitua como:

[...] uma condição em que as organizações sociais (estruturas que limitam as escolhas individuais, instituições que asseguram a repetição de rotinas, padrões de comportamento aceitável) não podem mais manter sua forma por muito tempo (nem se espera que o façam), pois se decompõem e se dissolvem mais rápido que o tempo leva para moldá-las e, uma vez reorganizadas, para que se estabeleçam.

Nesta ‘modernidade líquida’ alcinhada por Bauman (2007) caem as fronteiras, encurtam-se as distâncias geográficas e caracterizam-se a pluralidade linguística e a multiculturalidade nas sociedades. A língua inglesa se apresenta como um ícone representativo desta pós-modernidade. Ela se estabelece em uma posição central nos mais variados setores da sociedade, estando presente nos discursos das pesquisas científicas e congressos, no mundo dos negócios, nos eventos esportivos, nas artes, na política, em boa parte dos conteúdos que circulam pela internet e nas redes sociais.

Segundo estatísticas, o inglês sustenta um número de “quatro vezes mais falantes não nativos que nativos” (SIQUEIRA, 2015, p.15). O idioma ele se tornou uma língua difundida globalmente, um meio de comunicação para atores dos mais variados contextos linguísticos e culturais, ou seja, em última instância, uma língua franca global (JENKINS, 2007). É necessário ressaltar, entretanto, como Siqueira (2010) observa, que qualquer língua franca, mesmo aquelas de grande alcance territorial, estará sempre longe da ideia utópica de uma língua desnudada de ideologias ou presunções políticas e culturais. Em outras palavras, uma condição de prestígio de uma determinada língua não a torna neutra nem apaga as marcas de seu passado.

Para Seidlhofer (2005, p. 339), “o termo ‘inglês como uma língua franca’ (ILF) emergiu como uma maneira de se referir à comunicação em inglês entre falantes de diferentes línguas maternas”<sup>4</sup>. Cogo e Dewey (2012, p. 8) ainda acrescentam que “ILF é um termo usado para descrever o uso do inglês em locais onde ele é falado como língua de contato por falantes de experiências linguísticas e culturais variadas, para quem geralmente não há outra língua comum disponível”<sup>5</sup>. Já Jenkins (2006, p. 157) afirma que “ILF refere-se ao inglês quando é usado como uma língua de contato através de *linguaculturas* cujos membros estão entre os assim chamados não-nativos”<sup>6</sup>.

Na pesquisa de Cogo e Dewey (2012), os autores definem ILF a partir de três perspectivas, isto é, em termos de contexto, função e campo de investigação. O contexto da investigação na pesquisa em ILF pode ser o ambiente de qualquer contato linguístico no qual o inglês é falado como principal meio de comunicação. A função, por sua vez, é compreendida pelos autores como quaisquer interações nas quais o inglês é a opção priorizada para a comunicação intercultural, e onde é falado predominantemente (mas não exclusivamente) por falantes do chamado círculo de expansão de Kachru<sup>7</sup>, entre os quais não há outra língua compartilhada. Os autores pormenorizam;

---

<sup>4</sup>*In recent years, the term ‘English as a lingua franca’ (ELF) has emerged as a way of referring to communication in English between speakers with different first languages.*

<sup>5</sup>*ELF is a term used to describe the use of English in settings where it is spoken as a contact language by speakers of a varying linguacultural backgrounds for whom there is not usually another shared language available.*

<sup>6</sup>*ELF refers to English when it is used as a contact language across linguacultures whose members are in the main so-called nonnative speakers.*

<sup>7</sup>Em meados da década de 80 do século passado, o linguista BrajKachru cunhou o termo “*World Englishes*” determinando a presença do inglês no mundo em três círculos concêntricos: o interno (Reino Unido, EUA, Austrália, etc.) onde o inglês é uma L1; o externo (Índia, Nigéria, Singapura, etc.) onde o inglês se tornou uma língua oficial ou L2 por força principalmente da colonização britânica; e o círculo em expansão (China, México, Brasil, etc.) onde o inglês é estudado e falado como língua estrangeira.

O que mais importa em termos de definição de uma interação ILF não é tanto a localização geográfica de um evento comunicativo, mas sim a composição linguisticocultural de seus participantes, bem como sua orientação uns para com os outros e a própria linguagem. (COGO; DEWEY, 2012, p. 12)<sup>8</sup>

Como campo de investigação, o ILF é descrito como o estudo empírico dos usos inovadores do inglês em *corpora* de conversas espontâneas, envolvendo pesquisa em fonologia, propriedades lexicogramaticais e processos pragmáticos como, por exemplo, a acomodação e alternância linguística. A pesquisa desenvolvida a partir desta perspectiva, de acordo com os autores, descreve os processos em operação durante um diálogo em língua franca, e fornece ocorrências de formas contemporâneas da língua. No entanto, a intenção não é fixar a língua, nem identificar propriedades do ILF como uma variedade única, mas “ilustrar sua natureza híbrida e mutável”<sup>9</sup> (COGO; DEWEY, 2012, p. 13).

Nesse sentido, podemos observar que a condição e essência das línguas francas, encerrando aqui o ILF, tem como característica não a uniformidade e regularidade, mas a pluralidade, a mestiçagem cada vez mais marcante. Cogo e Dewey (2012) listam, ainda, quatro características inerentes ao ILF:

- O ILF é um fenômeno linguístico que ocorre naturalmente, é largamente difundido e especialmente contemporâneo (justificando assim uma investigação empírica sistemática);
- O ILF pode acontecer numa extensa gama de domínios e funções, implicando em contato entre falantes de variadas *linguaculturas* (logo, não é um tipo reduzido de variedade de contato);
- Para se adaptar e satisfazer as necessidades comunicativas específicas de interlocutores, envolve modificação online de recursos de língua inglesa, resultando em usos inovadores de formas lexicais, gramaticais, pragmáticas e socioculturais (e assim é uma manifestação legítima de inglês por si só);
- Implica processos intemporais que ocorrem sempre que falantes interagem, incluindo sinalização de identidade, alternância linguística, acomodação e variação linguística (por consequência, é uma parte natural e inevitável das realidades sociolinguísticas, incluindo identidade e cultura).

---

<sup>8</sup> *What matters most in terms of defining an ELF interaction is not so much the geographic location of a communicative event, but rather the linguacultural makeup of its participants, as well as their orientation towards each other and the language itself.*

<sup>9</sup> [...] *but rather to illustrate its hybrid, mutable nature.*

O ILF ocorre não de maneira localizada geograficamente (e suscetível de exame por meio de categorias de análise tradicionais tais como classe, gênero e território), mas por meio de redes de interação que são inconstantes e variáveis, e que independem de uma configuração física para se estabelecer. Esse ordenamento reivindica revisões do trabalho linguístico descritivo e analítico. Uma reflexão a respeito do paradigma do ILF envolve, segundo Cogo e Dewey (2012, p. 165),

[...] uma reconsideração da maneira como entendemos "variedade", mas também questões importantes sobre como concebemos a própria língua e, por sua vez, como desenvolvemos noções de "competência" e "proficiência" em relação ao ensino de línguas. Repensar esses conceitos terá, naturalmente, grandes implicações para as práticas atuais do ensino da língua inglesa.<sup>10</sup>

A respeito das implicações trazidas pela noção do ILF para o ensino da língua inglesa tido como ‘tradicional’, Jenkins (2006) aponta que professores e aprendizes devem aprender não uma variedade de inglês, mas ingleses (no plural), com suas similaridades e suas diferenças, atentando para a estreita ligação entre língua e identidade, e sem se furtar da discussão de questões que envolvem a noção de inteligibilidade. A autora coloca que no lugar do empenho em se falar “[...] uma variedade monolítica de inglês, é mais importante para os falantes de ILF serem capazes de ajustar seus discursos de maneira a se tornarem inteligíveis a interlocutores de uma larga extensão de contextos de L1”<sup>11</sup> (JENKINS, 2006, p. 174). Aqui vale mencionar a distinção advogada por Cogo e Dewey (2012) entre as noções de ‘usuário’ e ‘aprendiz’ da língua inglesa, considerando ‘performance’ – sob a perspectiva do falante de ILF há diferença e não deficiência, ou seja, os falantes de ILF são legítimos usuários da língua e não aprendizes deficientes engajados em comunicações em interlíngua<sup>12</sup>.

A perspectiva da abordagem tradicional do inglês como língua estrangeira, de maneira oposta, apoia-se em uma relação de dependência com o que Cogo e Dewey (2012, p. 37) chamam de ideologia do falante nativo (FN) que “[...] explicita – ou implicitamente, reconhece o FN como sendo a realização máxima e constrói a língua do falante não nativo (e

<sup>10</sup>[...] a reconsideration of the way in which we understand ‘variety’, it also raises important questions about how we conceive language itself, and in turn how we develop notions of ‘competence’ and ‘proficiency’ in relation to language education. Rethinking these concepts will of course have major implications for current practices in English language teaching.

<sup>11</sup>Instead of speaking a monolithic variety of English, it is considered more important for speakers of WEs and ELF to be able to adjust their speech in order to be intelligible to interlocutors from a wide range of L1 backgrounds[...]

<sup>12</sup>Sobre o conceito de interlíngua: “[...] a ‘língua’ utilizada por aprendizes que não dominam ainda uma língua estrangeira; é uma realidade provisória e instável, entre duas línguas, mas em relação à qual se postula uma coerência relativa” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 287).

a cultura no caso de algumas literaturas interculturais), como um obstáculo à comunicação bem sucedida”<sup>13</sup>. O paradigma do inglês como língua estrangeira (ILE), desta forma, concebe a deficiência, pois tem o modelo do falante nativo como um fim a ser alcançado. Já em contextos de língua franca, os falantes de ILF são percebidos como usuários legítimos, e nesse sentido, “[...] uma comunicação bem sucedida é qualquer troca que se prove significativa aos participantes e que tenha alcançado o propósito, ou propósitos exigidos”<sup>14</sup> (COGO; DEWEY, 2012, p. 36).

### 3.2 Língua e Cultura

Os usuários do ILF são parte integrante de contextos marcados pela comunicação eletrônica e internet, onde testemunhamos as fronteiras nacionais “se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação à ideias, normas, culturas e valores” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131). Nesse cenário, a percepção de que cultura e ensino de inglês estão notadamente relacionados fica patente. No entanto, apesar da obviedade dessa associação, é preciso ponderar sobre o redimensionamento sofrido por essa relação entre língua e cultura nos contextos de ILF. Baker (2009, p. 567) aponta que “dado aos contextos multiculturais e multilíngues de grande parte das comunicações em ILF, qualquer tentativa de propor uma correlação direta entre língua-cultura-nação deve ser vista como uma simplificação excessiva e grosseira”<sup>15</sup>.

Ainda segundo o autor, a associação entre cultura-alvo e língua alvo fica muito aquém das necessidades das conjunturas que envolvem o inglês como língua franca, e desta forma, esse vínculo deve antes, e de maneira mais abrangente, incorporar “[...] uma consciência de culturas híbridas e dinâmicas, e as habilidades para negociá-las de maneira bem sucedida”<sup>16</sup> (BAKER, 2009, p. 567). Baker observa ainda que, uma vez suprimida a propriedade dos países do círculo central sobre o inglês, os vínculos entre esta língua e a cultura destes países tornam-se mais frágeis. Baker (2009, p. 568) afirma,

[...] culturas no IFL deveriam ser concebidas como liminares, como recursos emergentes que estão em constante estado de fluidez e fluxo entre

<sup>13</sup>[...] explicitly or implicitly, recognizes the NS as the ultimate attainment and constructs NNS language (and culture in the case of some intercultural literature) as a hindrance to successful communication.

<sup>14</sup>[...] successful communication is any exchange that proves to be meaningful for the participants and that has reached the required purpose or purposes.

<sup>15</sup>Given the multilingual and multicultural contexts of much ELF communication, any attempt to propose a straightforward language–culture–nation correlation must be seen as a gross oversimplification.

<sup>16</sup>[...] an awareness of dynamic hybrid cultures and the skills to successfully negotiate them.

referências locais e globais, criando novas práticas e formas em cada instância da comunicação intercultural.<sup>17</sup>

Sobre a relação entre língua e cultura, Kramersch (2000, p. 4) comenta:

Toda vez que embarco em um trem do metrô no Reino Unido, lembro-me do vão entre a plataforma onde estou de pé e o vagão no qual estou prestes a entrar. “Cuidado com o vão” poderia ser o lema do aprendiz de língua prestes a embarcar no trem da língua e cultura estrangeira?<sup>18</sup>

Corbett (2003), por sua vez, aponta para cultura como ‘todo um modo de vida’; as crenças e pressuposições de um determinado grupo se relacionam com seu comportamento e com tudo aquilo que tal grupo produz para celebrar e afirmar sua identidade e seus valores, e a língua daquele grupo é o que constrói e mantém sua identidade e coesão. No entanto, alerta o autor, crenças, práticas, normas e língua de qualquer grupo social não são estáticas, mas, sim, dinâmicas – os grupos estão constantemente negociando e renegociando suas normas e valores entre seus membros. Como ele aponta,

A cultura de um grupo pode ser considerada como sendo a relação entre suas crenças e valores centrais, e os padrões de comportamento, arte e comunicação que ele produz, mantendo em mente que estas crenças e valores estão constantemente sendo negociados dentro do próprio grupo<sup>19</sup> (CORBETT, 2003, p. 20).

Para Siqueira(2008, p. 103), “cultura diz respeito a todos os aspectos da vida social, é conhecimento adquirido socialmente. Cultura está relacionada às forças sociais que movem a sociedade, está ligada à constatação de diversidade”. Assim como Bauman (2012), que defende a ambivalência do conceito de cultura (a que chama de autoconsciência da sociedade moderna), Kumaravadelu (2003), também enxerga complicações em um conceito estático do termo. Para o autor indiano, não há maneiras de se chegar a definições simples ou a uma definição única de cultura. Na verdade, ela inclui uma multiplicidade de construtos tais como “[...] hábitos mentais, preconceitos pessoais, valores morais, costumes sociais, realizações

---

<sup>17</sup>[...]cultures in ELF should be conceived as liminal, emergent resources that are in a constant state of fluidity and flux between local and global references, creating new practices and forms in each instance of intercultural communication.

<sup>18</sup>Every time I board an underground train in the UK, I am reminded of the gap between the platform I stand on, and the carriage I am about to step into. "Mind the gap" could be the motto of the language learner about to board the train to unfamiliar language and culture?

<sup>19</sup>The ‘culture’ of a group can be considered the relationship between its core beliefs and values, and the patterns of behaviour, art and communication that the group produces, bearing in mind that these beliefs and values are constantly being negotiated within the group.

artísticas e preferências estéticas de sociedades específicas”<sup>20</sup> (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 267). Cultura, observada assim, deve ser compreendida como um processo, uma forma de se perceber e interpretar a realidade e o mundo à nossa volta.

Sobre a relevância desse conceito, Liddicoat e Scarino (2013) apontam para algumas limitações da leitura que tem sido feita do termo ‘cultura’, apesar da importância do construto para o ensino/aprendizagem de línguas. Cultura, segundo os autores, tem sido entendida, de maneira reducionista, como (a) atributos nacionais ou (b) normas sociais; os autores, entretanto, contrapõem uma observação de cultura como (c) sistemas simbólicos e (d) práticas.

Sob o prisma de (a) atributos nacionais, cultura está amarrada às fronteiras geográficas de uma determinada nação e retrata, para os autores, uma visão essencialista e, geralmente, estereotipada, uma vez que deixa de problematizar o conceito e o reduz a um rótulo da geografia política. A nação como lugar normal da cultura sufoca a existência de grupos culturais dentro desse próprio espaço que divergem no interior do todo por sua herança étnica, classe social, idade, gênero, crenças religiosas, etc. As culturas nacionais são produtos estáticos e acabados e “[...] removem as possibilidades de contestação e criação como uma característica da vida social”<sup>21</sup> (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 18). Entendidas como (b) normas sociais, cultura e competência cultural giram em torno de saber prever as propensões de certo grupo social a respeito de suas atitudes em determinadas situações, e também em poder avaliar o peso cultural depositado em cada ação ou crença. Essa visão é problemática, pois “deixa o aprendiz dentro de seu próprio paradigma cultural, observando e interpretando as palavras e ações de um interlocutor de outro paradigma cultural” (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 19). Isso, para esses autores, pode levar a uma estereotipação da cultura alvo e, conseqüentemente, sua apresentação como estática e homogênea.

As abordagens à cultura apresentadas pelos estudiosos não representam contraposição, mas, sim, complementação. Para eles, “uma abordagem sólida à cultura no ensino de língua deve integrar uma gama de compreensões diferentes de cultura”<sup>22</sup> (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 21).

Avançando, então, a construção de significado é permitida aos participantes das culturas por meio de (c) sistemas de símbolos. Sob esta ótica, culturas são sistemas de

---

<sup>20</sup>[...] *mental habits, personal prejudices, moral values, social customs, artistic achievements, and aesthetic preferences of particular societies.*

<sup>21</sup>[...] *removing the possibilities for contestation and creation as a feature of social life.*

<sup>22</sup>*A solid approach to culture in language education should integrate a range of different understandings of culture.*



significados compartilhados, que fazem sentido coletivo da experiência. Ou seja, o uso de símbolos é contemplado como um componente de construção de sentido. Assim, no lugar da exposição à informação sobre uma determinada cultura, se estabelece o desenvolvimento de recursos interpretativos que são fundamentais ao entendimento das práticas culturais.

Já como (d) práticas, culturas se traduzem em momentos de interação. Significados são antes fragmentados e até contraditórios dentro das práticas de determinados grupos sociais e não construções coerentes que são simplesmente compartilhadas. Sendo assim, um mesmo evento pode ser interpretado de maneiras diferentes por indivíduos que são considerados de um grupo cultural similar. Entre significado e ação não deveria haver, então, uma cisão que se estabeleça como natural; símbolos e práticas são mais bem entendidos como interdependentes. Conforme apontam Liddicoate e Scarino (2013, p. 22),

Cultura não é simplesmente um conjunto de conhecimentos, mas uma conjuntura na qual as pessoas vivem suas vidas, se comunicam, interpretam significados compartilhados, e selecionam possíveis ações para atingir objetivos [...]. As pessoas podem resistir, subverter ou desafiar as práticas culturais às quais elas são expostas.<sup>23</sup>

Quando percebido, não como um conjunto fechado de informações, mas como um cenário onde práticas e experiências são compartilhadas, o entendimento de cultura apresenta a identidade individual como um conceito central. A identidade cultural não é definida tão somente pela filiação linguística ou nacional do indivíduo, mas por uma gama de fatores de influência que envolve, entre outras coisas, escolhas pessoais, crenças e estilo de vida. Todo esse conjunto de fatores de influência que determina o perfil cultural de um indivíduo é materializado, sobretudo, em atos de comunicação; a relação entre língua e cultura é estabelecida e consolidada de tal maneira que torna-se complexo particularizar os construtos separadamente.

Risager (2006), por sua vez, aponta para o grande volume de trabalhos e pesquisa desde a década de 1990 que destacam a relação entre língua e cultura, e que levou a uma intensificação nas investigações sobre como as diferenças culturais se expressam e como elas são criadas por meio de discursos e práticas linguísticas, sobre como visões de mundo e sistemas conceituais culturalmente diferentes estão contidos em sistemas semânticos e pragmáticos de várias línguas e como o desenvolvimento linguístico e a socialização contribuem para a construção de identidades culturais. A autora defende a ideia de que “[...]”

---

<sup>23</sup>*Culture is not simply a body of knowledge but a framework in which people live their lives, communicate and interpret shared meanings, and select possible actions to achieve goals [...]. People can resist, subvert, or challenge the cultural practices to which they are exposed [to].*

as línguas se espalham pelas culturas e as culturas se espalham pelas línguas”<sup>24</sup> (RISAGER, 2006, p. 2). Neste contexto, práticas linguísticas e culturais transformam-se e espalham-se por redes sociais ao redor do mundo como resultado de todo tipo de mobilidade. Entretanto, ela sustenta haver um foco ambíguo demais na estreita relação entre língua e cultura, que implica numa identificação simplista entre os conceitos.

Risager (2010) propõe um terceiro posicionamento para a compreensão da relação entre língua e cultura, em detrimento das considerações antagônicas que presentemente dividem a opinião dos estudiosos da área, quais sejam: (1) língua e cultura são inseparáveis (o que implica reafirmação do paradigma nacional em que a língua é delimitada pela cultura), e (2) línguas são culturalmente neutras (reivindicando que podem ser vistas como um código, aproximando-se da reconstituição da concepção estruturalista clássica de autonomia da língua). O ponto de vista proposto pela autora contorna a problemática dos conceitos acima quando coloca:

- Língua e cultura podem ser separadas; e
- Língua nunca é culturalmente neutra, ela carrega a *linguacultura*.

Para esclarecer as observações acima e ainda o termo *linguacultura*, Risager (2010), primeiramente, aponta que o objeto do ensino/aprendizagem de línguas, a língua alvo, não precisa estar necessariamente ligado aos ‘países da língua alvo’, em especial, no caso de diferentes línguas francas como o inglês na atualidade. É possível incluir estudos do uso da língua alvo em vários tipos de contextos culturais e a relevância da comunicação na língua alvo em contextos culturais diversos deve ser incentivada, uma vez que a escolha dos contextos não precisa estar condicionada ao círculo dos países da língua alvo, ao contrário, deve transcender esses limites. Segundo a autora, o vínculo entre o estudo de línguas e o estudo da ‘sua’ literatura não é natural. Risager (2010) observa, então, que tal concepção é antes de tudo uma construção histórica que um dia foi importante no processo de construção do estado-nação; assim, língua e cultura (paradigma nacional) podem ser separadas, uma vez que, em interações de língua franca, por exemplo, “a conexão entre língua e cultura é gerada a cada novo evento comunicativo”<sup>25</sup> (RISAGER, 2006, p. 185).

Segundo, uma língua nunca é culturalmente neutra, no sentido que “[...] qualquer língua carrega significado e, nesse sentido, qualquer língua carrega cultura. Um termo especial para

---

<sup>24</sup>[...] languages spread across cultures, and cultures spread across languages.

<sup>25</sup>...the link between language and culture is created in every new communicative event.

isto é *linguacultura*, que pode também ser chamado de ‘cultura na língua’”<sup>26</sup>(RISAGER, 2010, p.7). A autora singulariza o conceito de *linguacultura*, enfatizando a oportunidade que o termo oferece de acentuar o perfil cultural da língua e os fluxos linguísticos que se estabelecem através dos mais variados contextos culturais do mundo. Risager (2010, p. 7), então, define *linguacultura* como:

[...] um conceito que pode nos oferecer a oportunidade de destacar a culturalidade da linguagem, ao mesmo tempo em que mantém a concepção (metáfora) dos fluxos de linguagem através dos contextos culturais do mundo. Assim, é possível dizer que as línguas (ou seja, os usuários da língua) se espalham em redes sociais, através de contextos culturais e comunidades de discursos, mas que levam consigo a *linguacultura*.<sup>27</sup>

Partindo da concepção da referida metáfora dos fluxos de linguagem, Risager (2006) afirma que do ponto de vista do usuário do inglês como língua franca internacional, língua e cultura podem ser separadas. Para esclarecer sua afirmação ela estabelece uma particularização entre língua e cultura em um sentido genérico (em que fica estabelecida a impossibilidade de separação dos construtos, uma vez que “a cultura humana sempre inclui a língua e a língua humana não pode ser concebida sem a cultura”<sup>28</sup> (RISAGER, 2006, p. 4); e língua e cultura em um sentido diferencial (em que as especificidades de cada língua e cada cultura permitem que as definições sejam percebidas separadamente). A respeito da categorização de Risager (2006), Baker (2009, p. 571) aponta:

Embora sua argumentação seja complexa, a principal premissa é que todas as línguas, e especialmente línguas internacionais como o inglês, podem, em prática (por exemplo, durante uma circunstância real de uso), assumir novos significados culturais, ou ao que ela se refere como *linguaculturas* (Risager, 2006, p. 110), dependendo do usuário ou do contexto, e que “a conexão entre língua e cultura é criada em cada novo evento comunicativo” (p. 185). Portanto, uma língua como o inglês terá tantas *linguaculturas* quantos forem os falantes da língua, e neste sentido, não há uma cultura identificável à qual a língua seja inseparavelmente ligada.<sup>29</sup>

<sup>26</sup>[...] any language carries meaning, and in this sense any language carries culture. A special term for this is ‘linguaculture’, which could also be called ‘culture in language’.

<sup>27</sup>[...] a concept that may offer us the opportunity of highlighting the culturality of language while at the same time maintaining the conception (metaphor) of linguistic flows across cultural contexts in the world. So it makes it possible to say that languages (i.e. language users) spread in social networks, across cultural contexts and discourse communities, but they carry linguaculture with them.

<sup>28</sup> Human culture always includes language, and human language cannot be conceived without culture.

<sup>29</sup>Though her argument is complex, the main premise is that all languages, and especially international languages such as English, can in practice (i.e., during actual instances of use) take on new cultural meanings, or what she refers to as linguacultures (Risager, 2006, p. 110), depending on the user and context, and that ‘the link between language and culture is created in every new communicative event’ (p.185). Therefore, a language such as English will have as many linguacultures as there are speakers of the language, and in this sense there is no identifiable culture to which a language is inseparably tied.

A leitura feita por Baker (2009, p. 571) do trabalho de Risager (2006) aponta que “[...] línguas nunca são culturalmente neutras para seus usuários, a concepção de Risager sobre a relação entre línguas e culturas permite que o uso do inglês no contexto do IFL seja separado das culturas dos países dos círculos centrais”<sup>30</sup>.

Consoante a este entendimento de complexidade da relação entre língua e cultura de Risager, está a asserção de Liddicoat e Scarino (2013) de que línguas medeiam culturas; para os autores, não há um nível em que língua e cultura sejam independentes, mas há a percepção de que alguns aspectos das práticas humanas são mais culturais que linguísticos e vice-versa, como mostra o Quadro 2 abaixo, apontando para os pontos de articulação entre língua e cultura nos atos de comunicação:

**Quadro 2 – Pontos de articulação entre cultura e língua na comunicação**

Cultura mais aparente			Língua mais aparente	
Conhecimento de mundo	Gêneros falados/escritos	Normas Pragmáticas	Normas de interação	Normas de formas linguísticas
↓	↓	↓	↓	↓
Cultura como contexto	Cultura em estruturas gerais de texto	Cultura no significado dos enunciados	Cultura no posicionamento de unidades de linguagem	Cultura em estruturas linguísticas e paralinguísticas

Fonte: Reproduzido de Liddicoat e Scarino (2013, p. 26)

No quadro, é possível perceber uma interface em que a relação língua-cultura é vista em uma linha de continuidade indo de um extremo onde os aspectos culturais são mais aparentes, a outro onde os aspectos linguísticos prevalecem, sem esconder a integralidade do envolvimento dos conceitos no transcurso.

### 3.3 A perspectiva intercultural

O entendimento de língua como uma construção profundamente envolvida pelo aspecto cultural, harmoniza com os princípios básicos da interculturalidade, como é

<sup>30</sup>*languages are never culturally neutral for their users, Risager's conception of the relationship between languages and cultures allows English use in ELF to be separated from the cultures of the inner circle countries.*

observado por Estermann (2010, p. 35), ao afirmar que, “[...] antes de ser uma nova teoria ou moda filosófica, política, social e cultural, a interculturalidade é uma atitude”. A empreitada crítica de uma perspectiva intercultural seria, para o autor, a de denunciar o perfil *monocultural, superculturale supracultural*<sup>31</sup> de uma multiplicidade de manifestações que se presumem universais sendo difundidas como verdades absolutas. Ele propõe a chamada ‘hermenêutica da suspeita’, que consiste em, diante de um discurso universalista, adotar um posicionamento de questionamento buscando em outras culturas e outras épocas posturas distintas àquela declarada. Estermann (2010, p. 38) fundamenta;

Só podemos nos salvar destes preconceitos e estereótipos culturais, quando tomamos consciência da “culturalidade” da nossa própria postura. [...] quando consigo admitir a relatividade do meu próprio “universo cultural”. [...] ao tomar consciência da minha própria “culturalidade”, crio um espaço onde pode ser acomodada outra “culturalidade”.<sup>32</sup>

Somente nos deparamos com a alteridade cultural quando saímos de nosso próprio universo cultural e nos encontramos com pessoas diferentes de nós mesmos, por exemplo, de outras classes sociais ou que falam outro idioma. A estranheza ante a alteridade é compreensível, contudo, ela pode tornar-se problemática quando queremos impor nossos valores ao outro (ESTERMANN, 2010). Nessa linha de pensamento, Bauman (1999, p. 249) observa;

[...] é preciso honrar a alteridade no outro, a estranheza no estranho, [...] minha ligação com o estranho é revelada como *responsabilidade*, não apenas como neutralidade indiferente ou mesmo aceitação cognitiva da similaridade de condição (e certamente não através da desdenhosa versão da tolerância: “Fica-lhe bem ser como é. Que o seja. Só que eu jamais seria assim.”) [...] A uma sina comum bastaria a *tolerância* mútua; o destino comum requer *solidariedade*. O direito do outro à sua estranheza é a única maneira pela qual meu próprio direito pode expressar-se, estabelecer-se e defender-se. É pelo direito do Outro que meu direito se coloca. “Ser responsável pelo Outro” e “Ser responsável por si mesmo” vêm a ser a mesma coisa.

<sup>31</sup>Os conceitos de (a) monoculturalidade, (b) superculturalidade e (c) supraculturalidade aparecem em Estermann (2010, p. 34), referindo-se a: (a) monoculturalidade: quando somente uma cultura hegemoniza sobre as outras – como na constituição das nações modernas; (b) superculturalidade: quando uma cultura oprime a outra por méritos que são considerados intrínsecos a ela, quando na verdade eles são militares, conjunturais e políticos; (c) supraculturalidade: atitude para encontrar verdades metafísicas válidas para todas as culturas, mesmo sabendo que elas são muito particulares de cada cultura.

<sup>32</sup>Uno/a sólo puedesalvarse de tales “prejuicios” (preconceptos, estereotipos) culturales, si toma nota de la “culturalidad” de supropia postura. [...] me pongo a otronivel y puedo admitir larelatividad de mi propio “universo cultural”. [...] al tomar nota de lapropia “culturalidade”, creo un espacioen donde puedetener cabida otra “culturalidad”.

De maneira consoante a Bauman (1999), Estermann (2010) coloca que um dos objetivos da interculturalidade é a convivência pacífica entre os seres humanos de diferentes grupos, nações, civilizações e religiões. O autor ainda acrescenta; “[...] para além da mera convivência (tolerando-se mais ou menos), a interculturalidade aponta para um enriquecimento mútuo das partes, para que a humanidade como tal avance e se projete numa utopia de equidade e justiça” (ESTERMANN, 2010, p. 44)<sup>33</sup>.

No contexto do ensino e aprendizagem de línguas, a perspectiva intercultural apresenta os educandos a outros mundos e à experiência da alteridade; eles se envolvem com o que é familiar e com o que é desconhecido por intermédio de uma outra língua. Segundo Siqueira e Barros (2013, p. 23), o diálogo intercultural “pretende contribuir para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural do mundo em que vivemos”. Fleuri (2001, p. 45), por sua vez, aponta que o panorama de uma educação intercultural “propõe o desenvolvimento de estratégias que promovam a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças, ao mesmo tempo em que sustentem a inter-relação crítica e solidária entre diferentes grupos”. Já para Mendes (2012, p. 359), o termo intercultural no contexto educacional refere-se à,

[...] compreensão de que é possível, no emaranhado das diferenças e choques culturais que estão em jogo no mundo contemporâneo, estabelecer pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente.

Uma orientação intercultural no contexto educacional também é sustentada por Liddicoat e Scarino (2013, p.49) quando apontam as línguas e as culturas como um lugar de “engajamento interativo no ato de produção de sentido e implica um engajamento transformacional do aprendiz no ato de aprender”. O propósito de um ensino de línguas pautado em uma proposta intercultural, portanto, é relativizar a compreensão dos educandos de si mesmos como seres culturais, de seus valores, crenças e comportamentos à medida que despertam curiosidade pela alteridade no outro.

O perfil de um falante intercultural foi traçado por Byram, Nichols e Stevens (2001, p. 5), como sendo alguém que “[...] tem uma habilidade de interagir com ‘outros’, de aceitar outras perspectivas e percepções do mundo, de mediar entre perspectivas diferentes, de serem

---

<sup>33</sup>[...] *allá de la mera convivencia (tolerándose más o menos), La interculturalidad apunta a un enriquecimiento mutuo de las partes, con tal de que La humanidad como tal avance e se proyecte a una utopia de equidad y justicia.*

conscientes de suas avaliações da diferença”<sup>34</sup>; e acrescenta que o falante intercultural “[...] não está tentando imitar o falante nativo de uma língua estrangeira, mas visa adquirir uma habilidade de ocupar os ‘espaços entre’ culturas de grupos diferentes e estabelecer e mediar as relações entre elas”<sup>35</sup> (BYRAM, 2006, p. 122). Indivíduos interculturalmente sensíveis e competentes são capazes de lidar com contradições de maneira consciente, pois de acordo com Weber (2003, p. 200), são “[...] tolerantes com a ambiguidade e são abertos, flexíveis, respeitosos, adaptáveis, sensíveis e criativos, bem como metacognitivos”.<sup>36</sup>

Uma abordagem intercultural tem como proposta o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural. O conceito foi proposto por Byram no final da década de 1980, e encerra um corpo de saberes: “[...] saberes, habilidades e atitudes complementados pelos valores que uma pessoa possui por pertencer a um número de grupos sociais ou a uma determinada sociedade” (BYRAM; NICHOLS; STEVENS, 2001, p. 5)<sup>37</sup>. Esse corpo de saberes são os pilares da competência comunicativa intercultural, e estão especificados em Byram, Nichols e Steven (2001, p. 5), como a seguir:

- *Atitudes interculturais (savoir être – saber ser)*: envolvem a curiosidade, abertura e disponibilidade para relativizar sobre sua própria cultura e crenças e também sobre a cultura e crenças do outro; compreender que os próprios comportamentos não podem ser os únicos naturalmente corretos, e saber projetar sua própria imagem a partir da perspectiva de alguém que possui um conjunto de valores, crenças e comportamentos diferentes – ou seja, descentrar-se;
- *Saberes (savoirs – saberes)*: conhecimento de como funcionam grupos e identidades sociais, suas práticas e processos gerais de interação – ou seja, conhecimentos de processos sociais e conhecimentos das ilustrações desses processos e produtos. Isso inclui saberes sobre como outras pessoas estão propensas a perceber você, assim como a si mesmas;

---

<sup>34</sup>[...] has an ability to interact with ‘others’, to accept other perspectives and perceptions of the world, to mediate between different perspectives, to be conscious of their evaluations of difference”.

<sup>35</sup>[...] is not attempting to imitate a native speaker of a foreign language but aiming to acquire an ability to occupy the ‘space between’ cultures of different groups and establish and mediate relationships between them”.

<sup>36</sup>[...]they are tolerant of ambiguity and are open, flexible, respectful, adaptable, sensitive and creative as well as metacognitive).

<sup>37</sup>[...]knowledge, skills and attitudes complemented by the values one holds because of one’s belonging to a number of social groups, values which are part of one’s belonging to a given society.

- *Habilidade de interpretar e relacionar (savoir comprendre – saber compreender)*: habilidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo a outros documentos e eventos da sua própria cultura;
- *Habilidade de descobrir e interagir (savoir apprendre/faire– saber aprender/fazer)*: habilidade de descobrir novos conhecimentos a respeito de uma cultura e práticas culturais e integrá-los aos que já se tem, e habilidade de lidar /operacionalizar conhecimentos, atitudes e habilidades dentro das limitações da comunicação e interação em tempo real;
- *Consciência cultural crítica (savoir s’engager – saber pertencer)*: habilidade de avaliar, criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos em sua própria e outras culturas e países.

Entretanto, no intuito de promover posicionamentos que, de acordo com Byram, Nichols e Stevens (2001, p. 7) “[...] reconheçam o respeito pela dignidade humana e igualdade de direitos humanos como base democrática para interação social”<sup>38</sup>, a competência intercultural é necessária mesmo quando não há uma segunda língua envolvida. Byram (2006, p. 123), em trabalho individual, aponta que “[...] o modelo de competência intercultural torna-se um modelo de competência comunicativa intercultural quando é parte do ensino e aprendizado de língua estrangeira, e quando os objetivos incluem a aquisição de competência linguística, sociolinguística e discursiva”. O autor pormenoriza o conceito na Figura 2 abaixo:

**Figura 2 –Os componentes da competência comunicativa intercultural**



**Fonte:** Reproduzido de Byram (2006, p. 118)

<sup>38</sup>[...] acknowledges respect for human dignity and equality of human rights as the democratic basis for social interaction.



Mendes (2004, p.126 apud SIQUEIRA, 2008, p. 119) pormenoriza e especifica cada uma destas competências apontadas por Byram (2006) na Figura 2 (competência linguística, competência sociolinguística e competência discursiva), observando que elas se relacionam ao desenvolvimento de habilidades específicas:

a primeira, para aplicar o conhecimento de regras de uma dada versão padrão de uma língua, com o objetivo de produzir e interpretar a linguagem falada e escrita; a segunda, a habilidade do indivíduo de atribuir à linguagem produzida por um interlocutor, falante nativo ou não da língua, significados que são referendados por ele, ou significados que são negociados e tornados explícitos *com* o interlocutor, e a última, para usar, descobrir e negociar estratégias para a produção, interpretação e negociação de textos que seguem as convenções da cultura do interlocutor ou de textos interculturais para diferentes fins, em situações contextuais específicas.

Isto posto, o ensino de línguas sob o prisma da interculturalidade continua valorizando o desenvolvimento da *competência comunicativa*<sup>39</sup> necessária à comunicação, mas, sobretudo, procura formar interlocutores interculturais ou mediadores:

[...] a “dimensão intercultural” no ensino de línguas visa a desenvolver alunos como interlocutores interculturais ou mediadores que são capazes de se envolver com complexidade e múltiplas identidades e evitar os estereótipos que acompanham a percepção de alguém através de uma única identidade. Baseia-se em perceber o interlocutor como um indivíduo cujas qualidades estão para serem descobertas, em vez de como um representante de uma identidade atribuída externamente.<sup>40</sup>(BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 9)

Em um contexto caracterizado por processos simultâneos de globalização econômica e cultural, dificilmente, a comunicação intercultural transparece como imparcial entre interlocutores de culturas nacionais diferentes. Antes, esta comunicação deve ser vista como um “complexo sistema de significados multilíngues emergentes com resultados não lineares e

<sup>39</sup>Hymes, (1972, 1979) e Canale e Swain, (1980), a partir da noção de competência desenvolvida por Noam Chomsky (1965), ampliaram o conceito, cunhando o termo competência comunicativa, que se refere ao uso da língua em situações concretas. Esta competência, para o autor, carrega consigo duas subcompetências indispensáveis: a linguística (uso de normas gramaticais a língua) e a sociocultural (o uso da língua em contextos socioculturais específicos de fala). Posteriormente, Canale&Swain (1980) acrescentam ao conceito de competência comunicativa de Hymes, uma terceira subcompetência, a estratégica – referindo-se a estratégias de comunicação verbais e não-verbais utilizadas para compensar falhas na comunicação. Mais tarde, Canale (1983) revisa e modifica o modelo, acrescentando a competência discursiva - referindo-se à maneira como as formas gramaticais e os significados se combinam para se chegar a um texto (falado ou escrito) unificado.

<sup>40</sup>[...] *the 'intercultural dimension' in language teaching aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity.*

imprevisíveis, onde interlocutores ocupam várias posições de sujeito em diversas escalas de tempo e com várias formas de dominação e controle”.<sup>41</sup> (KRAMSCH, 2011, p. 309).

Uma compreensão mais complexa da dinâmica cultural que envolve o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, particularmente a língua inglesa no contexto de ILF, aponta o conceito de “consciência cultural crítica” como um construto fundamental no processo de desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, e Kumaravadivelu (2003, p. 271) aponta que:

A meu ver, o desenvolvimento da consciência cultural crítica exige o reconhecimento de uma verdade simples: não há uma cultura que incorpora tudo e só o melhor da experiência humana; e, não há uma cultura que incorpora tudo e só o pior da experiência humana. Cada comunidade cultural tem virtudes para se orgulhar, e cada comunidade cultural tem vícios de que se envergonhar. Desenvolver a consciência cultural crítica permite aprender e crescer, mudar e evoluir, de modo a responder aos desafios da realidade global emergente de hoje.<sup>42</sup>

Siqueira (2005, p. 17), por outro lado, discorre sobre a importância do desenvolvimento da consciência cultural crítica de educadores e educandos, considerando a empreitada política a que se presta o ensino de línguas. Segundo o autor, “[...] é um erro achar que ensinar uma língua é um processo que pode se ancorar em neutralidade ou onde relações de poder e ideologia podem ser facilmente ignoradas” (2005, p. 37). E complementa: “Ensino de línguas tem que rimar com formação cidadã” (SIQUEIRA, 2015, p. 19).

Na percepção de hooks<sup>43</sup> (1994, p. 37), “[...] nenhuma educação é politicamente neutra”<sup>44</sup>. Em outras palavras, a língua está imersa em lutas sociais, econômicas e é fortemente marcada política e culturalmente. Como também salienta Rajagopalan (2006, p. 163), “a atividade linguística é uma prática social; [s]endo assim, qualquer tentativa de analisar a língua de forma isolada, desvinculada das condições sociais dentro das quais ela é usada, cria apenas um objeto irreal”. O desenvolvimento da consciência cultural crítica, portanto, traz consigo a reformulação do lugar de sujeito de educadores e educandos,

---

<sup>41</sup>[...] a complex system of emergent multilingual meanings with non-linear and unpredictable outcomes, where interlocutors occupy various subject positions on various timescales and with various forms of dominance and control.

<sup>42</sup>As I see it, the development of critical cultural consciousness requires the recognition of a simple truth: there is no one culture that embodies all and only the best of human experience; and, there is no one culture that embodies all and only the worst of human experience. Every cultural community has virtues to be proud of, and every cultural community has vices to be ashamed of. Developing critical cultural consciousness enables one to learn and grow, to change and evolve, so as to meet the challenges of today’s emerging global reality.

<sup>43</sup>Neste texto foi mantido o formato requisitado pela autora que assina suas obras em letras minúsculas, alegando que o mais importante em seus livros são as ideias e não quem ela é.

<sup>44</sup>[...] no education is politically neutral.

trazendo-os para o centro de um processo onde educandos são ativamente responsáveis pela construção de seus saberes. Nesse pormenor, Siqueira (2005, p. 19) defende que a soma do desenvolvimento da consciência cultural crítica a uma pedagogia adequada seria capaz de:

[...] alcançar o seu aluno, colocando-o no contexto não como consumidor passivo de conhecimento ‘cosmético’, vítima do que Rifkin (2000) chamou de ‘capitalismo cultural’, mas um ser pensante ativo disposto a confrontar ideias, valores, padrões de comportamento de forma equânime, sem se deixar levar por complexos de inferioridade. Acima de tudo, ser capaz de comunicar sobre sua cultura materna na língua estrangeira alvo.

Para Siqueira (2005), o resgate do educador como sujeito de transformação pode, certamente, acontecer por meio do desenvolvimento da competência intercultural e, por consequência, da consciência cultural crítica. Entretanto, ele alerta para a necessidade de revisitação dos programas de treinamento e capacitação docente:

[...] os programas de treinamento e capacitação docente, quando ocorrem, colocam maior ênfase no desenvolvimento da competência intercultural do aluno, assumindo, basicamente que, ao receber um conjunto de modelos, regras e normas, técnicas e atividades para ensinar e avaliar o seu aprendiz a partir de uma perspectiva intercultural, o professor internaliza e adquire tal competência. Ou que, por falar e ensinar uma língua estrangeira, essa competência já está plenamente desenvolvida. (SIQUEIRA, 2008, p. 120)

Em consonância com os apontamentos de Siqueira (2008), Oliveira (2012), no intuito de assistir educadores interessados em trabalhar aspectos interculturais em sala de aula de LE, traz um conjunto de princípios pedagógicos relacionados com a necessidade de “tornar o professor de línguas consciente da importância de discutir e ser crítico do conteúdo do material apresentado no livro didático, ou por ele preparado, para que o desenvolvimento da CCI seja a meta principal” (OLIVEIRA, 2012, p. 201). São eles, na percepção da autora:

- Discutir aspectos culturais de outros grupos sociais locais e estrangeiros;
- Ser crítico do livro-texto;
- Desenvolver a consciência metacognitiva do aluno;
- Sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais existentes dentro do próprio grupo;
- Estar atento para as oportunidades não planejadas de discutir representações identitárias e culturais;
- Levar o aluno ao questionamento e a um posicionamento crítico de seu universo linguístico-cultural;

- Respeitar as semelhanças e diferenças culturais presentes na sala de aula;
- Estabelecer objetivos para o ensino que incluam o desenvolvimento da CCI dentro de uma visão transdisciplinar de educação.

Os princípios pedagógicos relacionados acima por Oliveira (2012) ilustram que o ensino de língua e cultura a partir de uma perspectiva intercultural, concomitantemente ao desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, não acontecem em um vácuo didático; os educadores linguísticos devem decidir sobre o tipo de *input* que será trabalhado em sala de aula como base para as atividades propostas. Esta decisão deve levar em consideração o que Tomalin (2008, p.1) define por habilidades culturais, ou seja, “o desenvolvimento de consciência e sensibilidade intercultural”<sup>45</sup>. O autor aponta para a cultura como a quinta habilidade linguística, em complemento às habilidades de leitura, escrita, compreensão auditiva e fala, em face de duas razões, o papel internacional da língua inglesa e a globalização. Nesse sentido, é importante entender o processo de aprender uma nova língua e o papel da cultura em tal contexto, em especial no caso de uma língua global como o inglês. É o que assinala Tomalin (2008, p. 2) ao nos lembrar que,

[a]té recentemente, eu presumia que se você aprendesse a língua você aprenderia a cultura, mas isso não é verdade. Você pode aprender vários traços culturais, mas eles não te ensinam sensibilidade e consciência ou mesmo como se comportar em determinadas situações. O que a quinta habilidade linguística ensina é a mentalidade e as técnicas para adaptar o seu uso do inglês para aprender, compreender e apreciar os valores, modos de fazer as coisas e qualidades únicas de outras culturas.<sup>46</sup>

A cultura como quinta habilidade linguística envolve as capacidades de compreender a língua e aceitar as diferenças; promove a flexibilidade e maneiras de fazer as coisas que possam ser diferentes das suas. Como ressalta Tomalin (2008, p. 2), a quinta habilidade “é uma mudança atitudinal expressada pelo uso da língua”<sup>47</sup>.

É nesse espírito do discurso da diversidade, tolerância, diálogo e respeito que as lentes da interculturalidade e a perspectiva do inglês como língua franca (ILF) se encaixam, nos proporcionando respostas e ao mesmo tempo reflexões a respeito de temas que, como aponta

---

<sup>45</sup> *The development of intercultural sensitivity and awareness.*

<sup>46</sup> *Up until recently, I assumed that if you learned the language, you learned the culture but actually it isn't true. You can learn a lot of cultural features but it doesn't teach you sensitivity and awareness or even how to behave in certain situations. What the fifth language skill teaches you is the mindset and techniques to adapt your use of English to learn about, understand and appreciate the values, ways of doing things and unique qualities of other cultures.*

<sup>47</sup> *It is an attitudinal change that is expressed through the use of language.*

Siqueira (2015, p.18), não podem mais ser evitados, como “cidadania, ética, valores, princípios, crenças, posturas, violência, direitos humanos, questões raciais, de gênero, preconceito, etc”, se o propósito dessa educação for a formação de indivíduos mais conscientes e críticos a respeito de sua própria cultura e sociedade, e a respeito da alteridade no outro.

Encerrado este capítulo sobre o inglês como língua franca global, interculturalidade e seus desdobramentos, segue o capítulo 4 que abordará os vínculos entre o PNLD, o livro didático de língua inglesa e o elemento cultural, completando, desta forma, o aporte teórico do presente trabalho.

## **CAPÍTULO 4 - O PNLD,O LIVRO DIDÁTICO E A QUESTÃO CULTURAL**

O quarto capítulo traz a segunda parte da fundamentação teórica desse trabalho. Inicialmente, apresentamos um breve histórico do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, para, em seguida, fazermos observações mais pontuais sobre a história do livro didático de língua inglesa no Brasil, refletindo sobre as estéticas ideológicas que vêm alicerçando a produção desses materiais no país. Por fim, discutimos alguns aspectos relevantes para o estudo do Guia do Livro Didático de Língua Estrangeira Moderna (GLD/LEM) do Ensino Fundamental II que acompanhou o PNLD/2014, a partir de uma perspectiva intercultural.

### **4.1 O PNLD – breve histórico**

Segundo as informações disponibilizadas no site do FNDE – Fundo Nacional de desenvolvimento da Educação<sup>48</sup>, o PNLD é um programa do Ministério da Educação e Cultura (MEC) que trata das políticas de distribuição de livros didáticos(LD) à rede pública de ensino no Brasil. Desde a década de 1930 existem regulamentações sobre a distribuição dos LDnas escolas do país, mas foi na década de 1980 que o programa adquiriu o formato e a denominação atual. Batista (2001, p. 7) sintetiza os objetivos do programa:

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) é uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC). Seus objetivos básicos são a aquisição e a distribuição, universal e gratuita, de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro. Realiza-se por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal vinculada ao MEC e responsável pela captação de recursos para o financiamento de programas voltados para o ensino fundamental. Afim de assegurar a qualidade dos livros a serem adquiridos, o Programa desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras nele inscritas, coordenado pela Secretaria da Educação Fundamental (SEF) do Ministério da Educação.

A relação do Estado com o LD tal como se caracteriza hoje é o resultado de um longo processo, e um momento significativo deste período foi o Decreto nº 9.154 de 19/08/85, que implantou as seguintes mudanças: “indicação do livro didático pelos professores, reutilização do livro implicando na abolição do descartável e aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção” (BATISTA, 2001, p. 50). Foi somente em 1996, no entanto, que se iniciou o processo de avaliação pedagógica dos livros inscritos, passando, então, o programa a

---

<sup>48</sup> <<http://www.fnde.gov.br/>>

adquirir e distribuir livros didáticos de Alfabetização, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Estudos Sociais, História e Geografia para as séries do chamado Ensino Fundamental. O Ensino Médio, por sua vez, passou a fazer parte do programa a partir de 2003 e, em 2011, “os componentes curriculares de inglês e espanhol foram inseridos no programa para os quatro anos finais do Ensino Fundamental” (SARMENTO; SILVA, 2013, p. 2).

Simultaneamente à análise e à avaliação pedagógica dos livros distribuídos pelo programa, foi implementado o Guia do Livro Didático (GLD), produzido por especialistas sempre no final de todo o processo avaliativo. Este documento foi concebido como um instrumento de apoio aos(as) professores(as) que escolhem trabalhar com as obras selecionadas, sendo publicado pelo MEC com as resenhas das coleções consideradas aprovadas na avaliação geral.

Para Batista (2001), a relevância do GLD se coloca, pois, “com base[nele], os professores[podem] ter condições mais adequadas para a escolha do livro que[julguem] mais apropriado a seus pressupostos, às características de seus alunos, às diretrizes do projeto político-pedagógico de sua escola” (BATISTA, 2001, p. 14). A título de curiosidade, o primeiro guia foi encaminhado às escolas acompanhando o PNLD de 1997 e, atualmente, todos os GLD são disponibilizados no site do FNDE. Apenas em 2011, entretanto, com a inclusão da LE no conjunto das disciplinas contempladas pelo PNLD, é que foi apresentado o primeiro GLD/LEM.

O projeto do documento contava, em linhas gerais, com a apresentação do Guia aos(as) professores(as), critérios de avaliação das obras selecionadas, quadro comparativo das coleções aprovadas, e suas respectivas resenhas. A estrutura dos Guias dos triênios seguintes, 2014 e 2017, manteve disposições semelhantes, com pequenos acréscimos ou decréscimos.

O GLD/LEM 2017, por exemplo, não exibe um quadro comparativo das coleções de língua estrangeira moderna (LEM), como as edições anteriores. Em contrapartida, apresenta dentro da seção intitulada ‘coleções aprovadas’, temas como “Diversidade linguística e cultural através de textos” e “O(a) professor(a) protagonista: analisar, compreender e subverter”. Cada uma dessas subseções traz em si a possibilidade de oportunizar discussões mais aprofundadas entre os(as) professores(as) de LEM na hora da escolha do LD.

OPNLD, como é possível aventar, confere destaque à continuidade do processo de análise e seleção de materiais instrucionais por parte do(a) professor(a):

[...] o PNLD é o terceiro maior programa de avaliação e distribuição de livros didáticos do mundo, ficando atrás apenas dos Estados Unidos e da

China. Contudo, quando comparado a esses programas, o PNLD apresenta uma diferença substancial: [os(as) professores(as)] podem escolher os LD que receberão (SARMENTO; SILVA, 2013, p. 3)

É pertinente ressaltar, entretanto, que a escolha dos livros acontece entre os títulos disponíveis, previamente aprovados por um corpo de avaliadores especialistas selecionados pelo MEC, de diversas universidades do Brasil, procurando garantir, desta maneira, confiabilidade e transparência ao processo. Não obstante, segundo Alvim (2009, p. 4),

[...] ainda que a ação dos avaliadores se dê em um contexto político legal e determinado, fato é que a dimensão dos seus saberes está emaranhada nesta política pública, sendo decisiva na delimitação do universo de livros didáticos disponíveis à escolha do professor.

Alvim (2009) aponta ainda que o processo de avaliação dos livros didáticos não pode ser percebido à parte de políticas públicas educacionais e, no caso da língua inglesa, de políticas linguísticas que são manifestas, segundo Davies (2001 *apud*, 2017, p. 4),

[...] em políticas promulgadas por governos e são definidas e implantadas por meio de ações e medidas específicas. Mas podem também resultar de uma corrente de opinião popular, muitas vezes em rota de colisão com políticas existentes ou propostas a partir dos altos escalões do poder político.<sup>49</sup>

Sobre a definição de Davies, Rajagopalan (2017) assinala que as opiniões populares são verdadeiramente o material do qual a política linguística é feita e, por essa razão, são tão relevantes. Para o autor, que nos alerta para o teor fundamentalmente político do ensino de línguas, a política linguística de um país deve contemplar a grande maioria da população, e não somente uma pequena parcela (RAJAGOPALAN, 2017). Em reflexão anterior, ele coloca ainda que a primeira questão que deve ser levantada para a formulação de uma política de ensino de língua inglesa, por exemplo, seria: “Por que ensinar a língua inglesa? Por que é do interesse do cidadão dominar o idioma?” (RAJAGOPALAN, 2013, p. 15).

No âmago dessa discussão, pensando no contexto brasileiro, documentos orientadores oficiais como os PCN de língua estrangeira de 1998, por exemplo, recomendam a ênfase em leitura e escrita, o que, apesar das críticas pós-publicação desta primeira versão, Celani (2011), coautora do documento, enfatizava que “justamente as práticas de leitura e escrita aparecem como uma necessidade social”, tendo em mente, claro, a realidade do ensino de LE

---

<sup>49</sup> [...] it is manifested in policies enacted by governments and these policies are spelt out and implanted through specific actions and measures. But it can also result from a groundswell of popular opinion, often in a collision course with existing or proposed policies from the higher echelons of political power.



no espaço educacional público. Contextualizando a proposta e não esquecendo a habilidade produtiva mais saliente, a oralidade, em entrevista concedida à revista nova escola, ela já se posicionava ao questionar: “[C]omo, sem preparo, o professor pode desenvolver a habilidade de fala com 50 crianças por classe em duas horas semanais?” (CELANI, 2011). Estes são alguns dos pontos polêmicos gerados a partir da publicação desses documentos e dos outros que viriam a ser publicados nos anos seguintes.

Muito embora as diretrizes de uma política linguística contemporânea no Brasil, para LE, ter sido rascunhada nos PCN já em 1998, a inclusão do componente LE no PNLD ocorre somente em 2011, para o Ensino Fundamental II, e em 2012, para o Ensino Médio. Diferentemente dos outros componentes, o LD de língua estrangeira foi tratado com o status de “consumível”, não tendo, portanto, que ser devolvido pelos alunos no fim do ano letivo para reutilização. O GLD de língua estrangeira moderna (LEM) que acompanha o PNLD/2011, por exemplo, nesse aspecto, coloca;

Cada aluno, agora, terá direito a receber em sua escola um livro consumível, das disciplinas Espanhol ou Inglês, acompanhado de um CD de áudio. Para o aluno, além do contato com o professor e da experiência de sala de aula, os livros e os CDs das coleções didáticas terão um papel importante no processo de aprendizagem da língua estrangeira em sua totalidade, servindo-lhe como instrumentos confiáveis e sempre à sua disposição. Esse material deve dar ao aluno condições de aprender a ler, escrever, ouvir e falar na língua estrangeira. (BRASIL, 2010, p. 9 *apud* SARMENTO; SILVA, 2013, p. 4)

Como aponta o excerto acima, o LD de língua estrangeira propõe condições e subsídios para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, e também da fala e da escuta. A partir do PNLD/2014, ficou estabelecida a possibilidade de as coleções apresentarem também conteúdo multimídia. As coleções do Tipo 1 apresentaram conjunto de livros impressos, correspondendo ao livro do aluno, manual do professor e CD em áudio, e as coleções do Tipo 2 apresentaram, além do conjunto de livros impressos, também um DVD com conteúdos multimídia.

Já no PNLD/2017, um dos pontos que se destaca é o cuidado empregado na escolha de obras que se preocuparam com um aperfeiçoamento do Manual do Professor, trazendo em sua forma de organização e conteúdos, subsídios que oportunizam ferramentas para a autoformação do docente. O GLD/2017 coloca:

Também estão presentes nos Manuais do Professor temas relevantes para a reflexão do(a) professor(a) e que, de certo modo, contribuem para prepará-lo(a) para fazer um uso consciente e adequado do livro que tem em mãos.

Assim, temas como a diversidade linguística, a interdisciplinaridade e a interculturalidade, os multiletramentos e as tecnologias são recorrentes nas coleções, bem como a abordagem de aspectos que se relacionam com o uso do livro no contexto brasileiro, o papel do livro na formação do(a) professor(a), a formação do(a) professor(a) reflexivo(a) e crítico(a), entre outros. (BRASIL, 2016, p. 26)

A passagem acima, retirada de uma seção do GLD/2017 que apresenta as coleções selecionadas, enfatiza a presença de temas como a diversidade linguística, a interculturalidade, os multiletramentos, entre outros, como assuntos recorrentes nas obras do triênio em questão. O documento articula também sobre a relevância do LD na continuidade da formação do(a) professor(a), o que significa um avanço em relação à edição anterior do PNLD.

#### **4.2 O livro didático de língua inglesa – histórico e posicionamentos ideológicos**

Ao observar a história do livro didático de língua inglesa no Brasil, Paiva (2009) aponta que, na primeira metade do século 20, esses materiais tinham enfoque na gramática e em tradução, refletindo um conceito de língua centrado em conjuntos de regras gramaticais. Os manuais, portanto, traziam listas de palavras, frases para serem traduzidas e conjugações verbais. Já no final da década de 1940, os manuais de gramática foram cedendo lugar a materiais que acentuavam também a importância da língua falada. As funções de linguagem começaram a ganhar espaço na sistematização dos livros didáticos somente na década de 1970 (apesar da preponderância ainda das formas gramaticais), seguidas do *boom* das abordagens comunicativas que sinalizaram “a mudança de foco do sistema abstrato de regras para a língua em uso, a língua para comunicação” (PAIVA, 2009, p. 19).

Também Scheyerl (2012) faz uma análise da história do livro didático no Brasil, mas sob a ótica das estéticas ideológicas que vêm alicerçando a produção dos materiais de língua estrangeira no país, especialmente de língua inglesa, desde a aurora de sua produção. Ela apresenta três posturas ideológicas que refletem diferentes concepções de língua e abrangem as mais difundidas abordagens e métodos de ensino de língua estrangeira.

De acordo com a autora, os materiais didáticos moldados pela primeira postura, chamada por ela de “mito da mimese” ou “mito do colonizador”, retratam o mundo WASP<sup>50</sup>, branco, anglo-saxão e protestante, preconizando a apropriação de uma nova identidade por parte do educando e a rejeição da sua própria. Nessa orientação, a pronúncia do falante nativo

---

<sup>50</sup>White Anglo Saxon Protestant.

é representada como o único modelo a ser buscado e, nessa medida, encerram-se os métodos da Gramática e Tradução<sup>51</sup>, da Leitura<sup>52</sup>, Áudio-lingual<sup>53</sup>.

Todos os aspectos culturais desse modelo, como se pode prever, são exclusivamente anglo-saxões, sendo que, sobre o papel do(a) professor(a), Scheyerl (2012, p. 41) aponta ainda que “os professores, porta-vozes dessa pedagogia, seriam, desse modo, veículos de manipulação ideológica das culturas estrangeiras, desconhecendo a possibilidade de um trabalho de enriquecimento cultural”. Ou seja, caso trabalhem de forma acrítica, os(as) professores(as), ainda que, inconscientemente, exercerão um papel pouco agradável de reiterar o domínio de uma cultura sobre a outra.

Uma segunda estética ideológica, chamada pela autora de “o mito do *meltingpot*”, vem ancorada em uma “Pedagogia da tolerância”, preconizando a adoção de princípios dos movimentos multiculturalistas. Essa postura surge em consequência dos movimentos sociais em prol dos direitos civis das minorias norte-americanas que questionavam “a visão de que a formação cultural do país era decorrente do chamado efeito *meltingpot* ‘caldeirão de misturas’, em que as diversas culturas foram ‘misturadas’ para caracterizar o ideal democrático da nação” (MOTA, 2010, p. 42 *apud* SCHEYERL, 2012, p. 42). A partir desse momento, consoante Scheyerl (2012, p. 42),

[...]passou-se a incorporar os princípios do movimento multiculturalista, os quais, enfatizam Ryoo e McLaren (2010, p. 213), “[...] continuam a perpetuar a violência epistêmica mediante a exploração de classe e práticas racistas, sexistas e heterossexistas”, marcando-se, então, uma falsa adoção de multiculturalismo.<sup>54</sup>

<sup>51</sup>Neste método, os estudantes primeiro aprendiam as regras de gramática e listas bilíngües de vocabulário pertencentes à leitura ou leituras de aula. A gramática era aprendida dedutivamente; uma vez que as regras e vocabulário haviam sido ensinados prescrevia-se a tradução de exercícios que seguiam as explicações gramaticais dadas. A compreensão das regras e leituras era testada pela tradução; a língua nativa e a língua alvo eram constantemente comparadas, e poucas oportunidades eram oferecidas aos alunos para ouvir e falar, pois o método se concentrava na leitura e tradução; não havia necessidade do professor saber falar a língua alvo. (KRÜGER; PARISE, 2007, p. 1)

<sup>52</sup>O objetivo principal é desenvolver a habilidade da leitura. O desenvolvimento do vocabulário é considerado essencial, e tenta-se expandi-lo o mais rápido possível. Não há a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua. Predominam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos. A gramática restringe-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns. (LEFFA, 1988, p. 217)

<sup>53</sup>Segundo este método, o aluno só deve ser exposto à escrita quando os padrões da língua oral já estiverem automatizados; a escrita é uma fotografia mal feita da fala. Acredita-se que o erro deve ser evitado para que não seja solidificado. Aprende-se por meio da prática, não através de explicações gramaticais. Utilizam-se *drills*, que consistem em um modelo oral para o aluno, seja através de fitas gravadas ou pelo próprio professor, seguido de intensa prática oral. (LEFFA, 1988, p. 222)

<sup>54</sup> Para Silva (2000, p. 73), o chamado multiculturalismo tem se apoiado “num vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença”. Para o autor, nessa perspectiva, a ideia de diversidade é especialmente problemática, uma vez que naturaliza e essencializa a diferença e a identidade, ao invés de percebê-las como produto de uma construção social, cultural e intensamente política. Fleuri (2001,

Sendo assim, os materiais didáticos idealizados sob a égide dessa postura ideológica, trazem o elemento cultural exposto, por exemplo, através do folclore e da culinária, para a admiração e contemplação do educando, perdurando a valorização das culturas europeia e americanagenéricas e generalizadas. Entretanto, firma-se uma concepção articulada de língua, preocupada com o desenvolvimento das competências linguísticas e comunicativas. Nessa conjuntura, são citados o Método Situacional<sup>55</sup> e a Abordagem Comunicativa<sup>56</sup>.

Já o “mito do consumismo”, como terceira estética ideológica, é sustentado por uma Pedagogia Bancária, “uma prática que, segundo Freire (1977), seria instrumento de opressão, aquela em que o educador é o sujeito do processo de aprendizagem, enquanto os educandos são meros depositários de conhecimentos a serem assimilados sem reflexão” (SHEYERL, 2012, p. 43). A autora amplia o termo e acrescenta uma conotação mercantil ao conceito freiriano, observando que o processo da globalização trouxe consigo “uma nova homogeneidade cultural, na qual as diversas culturas se fundem em apenas uma, a consumista” (SHEYERL, 2012, p. 44). As mercadorias são atreladas a estereótipos que impedem a retratação de temas verdadeiramente relevantes do mundo real nos materiais instrucionais, que acabam por representar o que Siqueira (2012, p. 339) chama de “mundo plástico” dos livros didáticos. Para o autor,

o mundo não está nos materiais didáticos de língua inglesa porque o mundo que lhes parece mais conveniente e apropriado para os futuros usuários do inglês é um mundo cosmético, “aspiracional” (GRAY, 2002), voltado umbilicalmente para os valores das sociedades hegemônicas de língua inglesa.

---

p.46), por sua vez, aponta que o multiculturalismo observa cada povo e grupo social como possuidores de culturas próprias; enfatiza a historicidade e o relativismo do processo de construção de suas identidades, mas corre o risco de justificar, entretanto, a fragmentação e a criação de guetos culturais, produzindo desigualdades e discriminações sociais.

<sup>55</sup>No Método Situacional o ensino de línguas se inicia com a linguagem oral, a língua alvo é a língua da sala de aula e os novos pontos de linguagem são apresentados e praticados dentro de situações. Itens de gramática são graduados seguindo o princípio de que formas simples devem ser ensinadas antes das mais complexas e a leitura e escrita são introduzidas uma vez que a base lexical e gramatical seja estabelecida. (KRÜGER; PARISE, 2007, p. 3)

<sup>56</sup> O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma linguística, mas na comunicação. As formas linguísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa a poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical. (LEFFA, 1988, p. 232)

Para Scheyerl (2012), as grandes editoras são historicamente as porta-vozes dos três mitos e seria preciso contestar esses valores com o auxílio do que ela chama de “materiais de dentro”. Na sua visão, estes materiais devem estar imbuídos de um caráter intercultural no sentido atribuído por Mendes (2012, p. 360), isto é, “o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural”, e trazer consigo

a possibilidade de levar o mundo até a sala de aula, problematizando questões culturais, apresentando um cenário multicultural e integrando as diversas culturas onde as diferenças entre os indivíduos são valorizadas e variedades de vozes e discursos substituam a visão etnocêntrica dos livros didáticos de línguas estrangeiras (LE). (SCHEYERL, 2012, p. 48)

#### 4.3 PNLD/2014: um olhar intercultural sobre o GLD/LE do EFII

O delineamento intercultural dos materiais didáticos de LE advogado por autores como Scheyerl e Mendes, vai ao encontro da noção da dimensão intercultural apresentada por Byram (2002) atrelada à percepção de competência intercultural. Para o autor (2002), um ensino intercultural procura desenvolver mediadores interculturais capazes de compreender múltiplas identidades e evitar estereótipos, e está baseado em “perceber o interlocutor como um indivíduo cujas qualidades estão por serem descobertas, ao invés de um representante de uma identidade externamente atribuída”<sup>57</sup> (BYRAM, 2002, p. 10). Assim, uma comunicação intercultural seria alicerçada no respeito aos indivíduos, na igualdade dos direitos humanos como as bases democráticas da interação social. A dimensão intercultural do ensino de línguas está associada ao desenvolvimento da competência intercultural do educando, sendo esta percebida como sua “[...] capacidade de interagir com as pessoas como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e sua própria individualidade”<sup>58</sup> (BYRAM, 2002, p. 10).

No bojo dessa discussão, Byram (2002) estabelece os já bastante difundidos componentes da competência intercultural, apontando inicialmente para as atitudes interculturais (saber ser) – *intercultural attitudes (savoir-être)* do falante e mediador, como sendo a fundação dessa competência. Este componente está atrelado à curiosidade, abertura e prontidão em suspender crenças a respeito da sua própria cultura e da cultura do outro e relativizar seus valores e comportamentos não assumindo serem eles os únicos corretos, e

<sup>57</sup>It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity.

<sup>58</sup>[...] their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality.

ainda ser capaz de se perceber pelo olhar do outro que possui valores, crenças e comportamentos diferentes dos seus próprios. O autor chama isso de habilidade de ‘descentrar’.

Na sequência, saberes – *knowledge (savoirs)* são estabelecidos como cruciais para uma interação intercultural; estes saberes envolvem não um conhecimento primário a respeito de uma cultura específica, mas conhecimento a respeito de como funcionam grupos sociais e suas identidades múltiplas, e o que está envolvido em interações interculturais; estes saberes envolvem conhecimento sobre processos sociais e ainda de como são ilustrados estes mesmos processos.

O terceiro componente da competência intercultural designado por Byram(2002) está apoiado nas habilidades de interpretar e fazer relações (saber compreender) – *skills of interpreting and relating (savoir comprendre)*, isso por que o mediador intercultural deve conseguir perceber como desentendimentos podem surgir e como resolvê-los, com o apoio da análise da perspectiva do outro (com um identidade social diferente da dele) de determinada situação.

Já o quarto componente também indica uma habilidade, mas agora de descobrir e interagir (saber aprender/fazer) – *skill of Discovery and interaction (savoir apprendre/faire)*, que se traduz em saber adquirir novos conhecimentos sobre uma determinada cultura e suas práticas, ao operar sob as limitações de uma interação em tempo real, considerando que não é possível antecipar todo o conhecimento necessário para uma comunicação intercultural.

Por fim, o quinto componente estabelecido por Byram(2002) se revela na consciência cultural crítica (saber pertencer) – *critical cultural awareness (savoir s’engager)*; esta seria a capacidade de perceber que seus próprios valores, crenças e comportamentos interferem e influenciam na maneira através da qual os valores, crenças e comportamentos do outro são percebidos e julgados; e por meio desta consciência estabelecer critérios que permitam a observação crítica de sua própria cultura e da cultura do outro.

Assim, os objetivos da educação intercultural no ensino de línguas seriam, segundo Byram (2002, p. 10):

[...] proporcionar aos educandos competência intercultural, bem como competência linguística; prepará-los para a interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los a compreender e aceitar pessoas de outras culturas como indivíduos com perspectivas, valores e comportamentos distintos; e ajudá-los a observar que tais interações são uma experiência enriquecedora.<sup>59</sup>

---

<sup>59</sup>[...] to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals

É possível perceber, nessa abordagem intercultural, um deslocamento do foco nas regras gramaticais e funções de linguagem “para as relações que se desenvolvem **na** e **com** a língua a ser aprendida, e para os sujeitos que estão em interação” (MENDES, 2012, p. 358). Uma abordagem intercultural, pode-se dizer, enfatiza a relevância da necessidade do reconhecimento das diferenças culturais dos envolvidos no processo e, principalmente, da mediação desses encontros, alertando para a necessidade da construção de “pontes, diálogos inter/entre culturas, individuais e coletivas, de modo que possamos conviver mais respeitosamente, mais democraticamente” (MENDES, 2012, p. 359).

Em outras palavras, a educação intercultural não acontece abstratamente. Ela se dá entre sujeitos que decidem construir contextos de aproximação e interação, e que por meio dessas relações, provocam mudanças, reforçam a consciência de si, da própria identidade anulando, dessa forma, a legitimidade de relações de sujeição e de exclusão social.

Isto posto, podemos inferir que o LD de língua inglesa, a partir da perspectiva intercultural, deva ser capaz de promover a circulação de informações entre os sujeitos, a partir de seus mais variados contextos sociais e culturais, de maneira que exista uma relação de interação, sintonia e solidariedade entre as diferentes identidades envolvidas no processo educacional. Observando, sobre o alicerce da dimensão intercultural do ensino de línguas, os critérios de avaliação utilizados para a aprovação das obras inscritas no PNLD/2014, é possível traçar o contorno proposto pelo programa para o material didático de LE.

Especificamente, no GLD do PNLD/2014, já na Apresentação é ressaltada a relevância da escola como espaço de “valorização da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como dos aspectos socioculturais de outros povos, incluindo aqueles que se expressam em línguas estrangeiras” (BRASIL, 2013, p. 7). A concepção de ensino de língua estrangeira expressa no guia, portanto, está associada a uma formação escolar voltada à construção da cidadania, “afastando-se de orientações teórico-metodológicas que não a favoreçam” (BRASIL, 2013, p. 7).

O entendimento de língua e do papel da língua estrangeira assumida pelo programa para as séries finais do EF segue descrito na seguinte passagem do GLD/LEM-2014,

Desse modo, o processo foi orientado pelo entendimento de língua como portadora de sentimentos, valores e saberes profundamente atrelados a processos histórico-sociais muito diversificados. Além disso, considerou-se que aprender uma língua estrangeira tem como princípios: proporcionar o acesso a sentidos relacionados a outros modos de compreender e expressar-

---

*with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience.*

se no e sobre o mundo; e articular ações que permitam romper estereótipos, superar preconceitos, criar espaços de convivência com a diferença, que vão auxiliar na promoção de novos entendimentos das nossas próprias formas de organizar, dizer e valorizar o mundo. Esses princípios devem estar articulados ao caráter educativo da língua estrangeira, de modo que essa possa ocupar seu espaço na escola pública e participar do esforço conjunto de garantir uma formação cidadã (BRASIL, 2013, p. 11).

O excerto acima mencionado aponta para o contorno de critérios que estabelecem um crivo intercultural para as obras selecionadas, no sentido que faz transparecer uma concepção de língua não mais centrada unicamente em competências comunicativas, mas também, consoante Mendes (2012), em relações desenvolvidas entre os sujeitos do processo **na e com** a língua a ser aprendida.

O trecho ressalta ainda o caráter histórico-social diversificado da concepção adotada que reforça a dimensão essencialmente política da língua, como defendida por Rajagopalan (2015), quando ele aponta que “[...] a língua é constitutivamente e, por consequência, indissociavelmente política”<sup>60</sup> (RAJAGOPALAN, 2007, p.330 *apud* RAJAGOPALAN, 2015, p. 8). Ainda é possível concatenar o fragmento ao primeiro do conjunto de saberes, que segundo Byram (2002, p. 12), fazem parte dos componentes da competência intercultural:

Atitudes interculturais (*savoir être*): essas atitudes estariam expressas na curiosidade e abertura, prontidão para suspender a descrença sobre outras culturas e crenças sobre sua própria. Isso significa uma boa vontade em relativizar seus próprios valores, crenças e comportamentos, não assumir que eles são os únicos possíveis e os naturalmente corretos, e ser capaz de ver como eles podem aparentar a partir da perspectiva do Outro, que tem um conjunto diferente de valores, crenças e comportamentos. Essa pode ser chamada de a habilidade de ‘descentrar’.<sup>61</sup>

Essa mesma concepção de língua e do papel da LE assumidos pelo PNLD para as séries finais do EF orientaram a elaboração da ficha de avaliação das coleções inscritas. Segundo o GLD/LEM 2014, os critérios específicos convergem na direção de “garantir variedade representativa da diversidade étnica, social e cultural brasileira e das comunidades falantes de língua estrangeira” (BRASIL, 2013, p. 12). Na sequência, são elencados alguns dos critérios trazidos pelo Guia. É importante salientar que cada uma das perguntas que

<sup>60</sup> [...] language is *constitutively* and hence *indissociably* political.

<sup>61</sup> Intercultural attitudes (*savoir être*): curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own. This means a willingness to relativise one's own values, beliefs and behaviours, not to assume that they are the only possible and naturally correct ones, and to be able to see how they might look from an outsider's perspective who has a different set of values, beliefs and behaviours. This can be called the ability to 'decentre'.



compõe este recorte foi selecionada por representar, em nossa opinião, um questionamento quanto ao contorno intercultural das obras inscritas, em relação ao ensino de língua estrangeira.

Como se pode ver, a ficha de avaliação é constituída por duas partes: Parte A, que trata dos critérios teórico-metodológicos gerais e de língua estrangeira moderna(LEM), e parte B, que versa sobre os critérios legais, éticos e democráticos. Todas as perguntas do Quadro 3 a seguir integram a Parte A da ficha de avaliação:

**Quadro 3 – Ficha de Avaliação Pedagógica GLD/PNLD 2014, Parte A.**

<b><u>PARTE A: Critérios teórico-metodológicos gerais e de Língua Estrangeira Moderna</u></b>
<p><b>BLOCO II</b> - em relação aos textos, a coleção:</p> <p>7. Reúne um conjunto representativo de diferentes comunidades falantes da língua estrangeira?</p>
<p><b>BLOCO V</b> - no que se refere à compreensão oral, a coleção:</p> <p>22. Permite o acesso a variedades linguísticas, por meio de diferentes pronúncias e prosódias?</p>
<p><b>BLOCO VII</b> - no que se refere aos elementos linguísticos, a coleção:</p> <p>26. Aborda variações linguísticas no uso da língua estrangeira?</p>
<p><b>BLOCO X</b> - no que se refere ao Manual do Professor, a coleção:</p> <p>46. Sugere respostas às atividades propostas no Livro do Aluno, no CD em áudio e no DVD, sem que tenham caráter exclusivo nem restritivo, em especial quando se referem a questões relacionadas à diversidade linguística e cultural expressa na língua estrangeira?</p>

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir de Brasil (2013, p. 44)

Os questionamentos do Quadro 3 acima, colocados às obras como critérios de avaliação, deixam transparecer a preocupação, no caso do inglês, com seu delineamento como língua desnacionalizada, no sentido de procurar evitar a perpetuação do culto ao falante nativo, e buscam de maneira oposta, valorizar as ‘variantes’ dos círculos externo e em expansão como delineados por Kachru(1985), tão legítimas quanto os falares das comunidades que se encontram no chamado círculo interno, isto é, os países onde o inglês é língua materna ou nativa.

Nesse sentido, faz-se importante refletir sobre o que trazem Cogo e Dewey (2012, p. 37) ao versarem sobre a dicotomia falante nativo x não-nativo, dentro do paradigma que eles defendem, o Inglês como Língua Franca (ILF);

A dicotomia nativo/não-nativo não é adequada e nem útil para uma exploração de interações em ILF [inglês com língua franca]. Em primeiro lugar, para além da negatividade óbvia implícita na rotulagem dos falantes de L2 como ‘não’ nativos, esta classificação binária também coloca automaticamente todos os os falantes ‘não’ nativos na mesma cesta dos estudantes de idiomas, independentemente do seu domínio da língua, suas percepções de mestria e os seus propósitos quando falam inglês.<sup>62</sup>

Podemos observar, assim, que a preocupação com a representatividade de diferentes comunidades de falantes da língua estrangeira em foco expressa nas perguntas da ficha de avaliação acima, se traduz numa atenção para com um possível e esperado delineamento intercultural do LD. É possível postular que a avaliação trata de privilegiar um processo de desconstrução do modelo do falante nativo, de libertação de um ensino de línguas moldado em práticas prescritas pelos países tidos como hegemônicos de língua inglesa, podendo criar, dessa maneira, espaço na sala de aula para a interação entre culturas que se reconheçam numa relação não hierarquizada, “em prol não só do reconhecimento da diversidade, mas da integração e diálogo entre as diferenças” (MENDES, 2012, p. 360).

Este espaço de interação entre culturas, na nossa visão, deve ser pautado na observação, reflexão e análise; estas se estabelecem como elementos-chave para o desenvolvimento de uma postura mais intercultural. A problematização da questão cultural, fugindo da superficialidade de apresentar o ensino de cultura por meio da ‘cultura de almanaque’, pode ser apontada a partir das indagações levantadas pelas seguintes perguntas também encontradas na ficha de avaliação do GLD/PNLD 2014 elencadas no Quadro 4 abaixo, que traz questões que integram as partes A e B da ficha de avaliação;

**Quadro 4 – Ficha de Avaliação Pedagógica GLD/PNLD 2014, Parte A e B.**

**PARTE A: Critérios teórico-metodológicos gerais e de Língua Estrangeira Moderna**

**BLOCO II** - em relação aos textos, a coleção:

**8.** Contribui para a compreensão da diversidade cultural, social, étnica, etária, de gênero?

**BLOCO III** - no que se refere à compreensão leitora, a coleção:

**15.** Propõe atividades comprometidas com o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica?

<sup>62</sup>[...] *the native/non-native dichotomy is neither appropriate nor useful for an exploration of ELF interactions. In the first place, apart from the obvious negativity implied in the labelling of L2 speakers as ‘non’ native, this binary classification also automatically places all NNSs in the same basket of all language learners, regardless their mastery of the language, their perceptions of mastery and their purposes when speaking English.*

**BLOCO VIII** - em relação às atividades, a coleção:

**31.** Oferece oportunidade de acesso a manifestações estéticas das diferentes comunidades que se identificam com a cultura estrangeira e com a nacional, com o propósito de desenvolver o prazer de conhecer produções artísticas?

**BLOCO IX** - no que se refere a questões teórico-metodológicas, a coleção:

**36.** Propõe atividades de avaliação e de autoavaliação que integram os diferentes aspectos que compõem os estudos da linguagem nesse nível de ensino, buscando harmonizar conhecimentos linguístico discursivos e aspectos culturais relacionados à expressão e à compreensão na língua estrangeira?

**37.** Contribui para a apreensão das relações que se estabelecem entre a língua estrangeira e suas funções socioculturais?

**38.** Favorece o desenvolvimento de capacidades básicas do pensamento autônomo e crítico?

### **PARTE B – Critérios legais, éticos e democráticos**

Em relação a tais critérios, a coleção:

**2.** É isenta de estereótipos e preconceitos? Caso a resposta seja negativa, indique a natureza do preconceito ou estereótipo apresentado: social, regional, étnico-racial, cultural, de gênero, de orientação sexual, de idade, de linguagem, outras formas de discriminação ou de violação dos direitos? Especifique.

**Fonte:** Adaptado pela autora a partir de Brasil (2013, p. 45)

A interculturalidade não é um processo passivo, está sempre em construção. Ela demanda reflexão sobre si mesmo através de seu próprio olhar e por meio do olhar do outro; demanda ainda um esforço no sentido de desvelar a cultura deste outro por meio da desconstrução dos estereótipos forjados a partir da escassez do pensamento emancipado e independente. Os critérios relacionados no Quadro 4 acima materializam o ‘saber pertencer’, a consciência cultural crítica, apontada por Byram (2002, p. 13) como um dos componentes da competência intercultural, isto é, “a capacidade de avaliar, de forma crítica e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos na sua própria cultura e em outras culturas e países”<sup>63</sup>.

<sup>63</sup>[...] an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries

A partir da explanação, é possível notar um esforço desenhado no GLD/LEM em pauta para que as obras inscritas apresentassem um delineamento intercultural no sentido de promover vínculos e conexões entre culturas, em direção a uma convivência mais harmônica, respeitosa e igualitária, apesar das diferenças e dos choques culturais tão latentes no contexto globalizado atual. É possível observar também um esforço, nos critérios específicos da ficha de avaliação, por um material didático que não esteja apenas “decorado com conteúdos culturais” (MENDES, 2012, p. 368), mas que remeta a uma noção de cultura mais ampla, sendo esta, “o produto de tudo o que sentimos, fazemos e produzimos ao vivermos em sociedade, o que inclui as nossas crenças, tradições, práticas, artefatos, mas não só isso” (MENDES, 2012, p. 369). Assim, numa perspectiva mais ampla e para uma política linguística verdadeiramente intercultural, é preciso mais, é necessário ir além. No tocante a materiais didáticos, por exemplo, vale refletir sob essa ótica o que coloca Siqueira (2012, p. 341):

Materiais didáticos são apenas um dos muitos flancos que precisam ser analisados e discutidos de forma crítica e sistemática no sentido de avançarmos com as mudanças necessárias à pedagogia de línguas na contemporaneidade [...]. Somente o professor, em especial aquele professor intelectual transformador, como preconizado por Giroux (1997), terá condições de conduzir essa tarefa que produz efeitos emancipatórios [...]

Ao fim e ao cabo, a continuidade do processo de avaliação dos livros indicados pelo PNLD, já contando com várias edições, deve se fortalecer na criticidade dos(as) professores(as), no diálogo com a realidade e necessidades de cada educando em sua comunidade, considerando que, como afirma Siqueira (2010, p. 249 *apud* SIQUEIRA, 2012, p.341) “[...] o livro didático não é um inimigo a ser combatido, mas um companheiro a ser avaliado criticamente à luz das necessidades e características de cada contexto específico”.

Dito isso, seguiremos para o próximo capítulo que tratará de apresentar e analisar detalhadamente os dados deste estudo.

## **CAPÍTULO 5 – AS LENTES DA INTERCULTURALIDADE: UMA PESQUISA COM PROFESSORES(AS) DE INGLÊS DE PALMAS, TOCANTINS.**

O Capítulo 5 apresenta e analisa de maneira mais acurada os dados deste estudo. Partimos de uma postura que considera a centralidade do papel do(a) professor(a) no ensino de inglês como língua franca a partir de uma perspectiva intercultural e refletimos sobre o crivo político da sua posição de sujeito nesse processo. Pretendemos, a partir da adoção dessa premissa, observar como esses docentes no contexto da escola pública de Ensino Fundamental da rede municipal da cidade de Palmas-TO têm se relacionado com o Livro Didático de língua inglesa do PNLD e como isso tem se refletido em sua prática em sala de aula.

Desta forma, buscaremos confrontar os dados coletados com nosso arcabouço teórico, no intuito de discutir e observar atitudes que possam conduzir a uma prática pedagógica linguística mais ajustada a uma perspectiva intercultural. Uma prática que não negligencie a formação de interlocutores mediadores capazes de se envolverem com a complexidade e as múltiplas identidades do mundo contemporâneo, e que tenha em conta a necessidade da construção de uma percepção mais democrática e solidária de si mesmo e do outro em sua alteridade.

Como apresentado no Capítulo 2, foram selecionadas 3 (três) professoras atuantes nas séries finais do Ensino Fundamental da Rede Municipal de Palmas, sendo que a coleta de dados se deu a partir de três instrumentos de pesquisa: (1) um questionário aberto e individual, (2) notas de observação de quatro aulas, (3) uma entrevista semi-estruturada e não-diretiva registrada em áudio.

Os dados gerados a partir de cada instrumento de pesquisa foram analisados e interpretados de maneira conjunta por meio da triangulação, oportunizando a discussão concomitante das questões levantadas durante os momentos distintos do estudo e considerando a natureza de cunho etnográfico do trabalho em questão. Metodologicamente avançamos com a análise atentando para os quatro eixos norteadores da pesquisa, quais sejam, (1) inglês como língua franca: concepções de língua, (2) a perspectiva intercultural, (3) o uso sistemático do LD, (4) o tratamento dos aspectos culturais no LD.

### **5.1 Inglês como língua franca: concepções de língua**

As análises a partir do primeiro eixo norteador da pesquisa trazem, em linhas gerais, assertivas por vezes controversas que nos levam a inferir que, apesar das participantes

possuírem um entendimento comum do conceito de língua franca, existe uma dificuldade no que diz respeito à implementação de um processo de ensino-aprendizagem que seja orientado por essa perspectiva. O modelo do falante nativo ainda se faz presente como um paradigma estabelecido e irremissível. Ademais, a percepção do inglês como uma língua internacional, e por consequência, desterritorializada, é contradita por uma aceitação passiva de sua posse e propriedade pelos falantes nativos.

Se nos questionários e nas entrevistas foi possível perceber nas declarações das professoras suas impressões sobre o conceito do ILF, os registros de cunho etnográfico, de modo contrário, mostraram que no cenário observado, não houve reflexão ou apontamento a respeito do *status* de língua internacional do inglês como ele se apresenta nos dias atuais. Contrariamente, em momentos específicos, foi percebido um reforço da noção do correto x incorreto em relação às pronúncias, sempre em comparação ao padrão do falante nativo. Seguem excertos dos registros:

**Observação de aula:**

**Aula 1, 6º ano, 3 de outubro de 2016, P2:**<sup>64</sup>

13h50min: P começa a analisar a *familytree* dos Simpsons; Ensina como se diz avô e avó. Depois acompanha o desenho indo para o lado dos avós maternos; fala de Homer e Margie, *father mother*; corrige pronúncia “incorreta” de *father*, e ensina a “correta” /fɑðər/. Segue com as palavras irmão e irmã. Um dos irmãos é ‘meio-irmão’. Uma A pergunta: “Professora, e a Pat e a Selma?” P responde: “são *sisters*”. Não comenta mais nada do ‘meio-irmão’. Continua explicando *family*: “essa menina é filha só da Selma” (para explicar *cousin*) – depois ensina ‘tia’. Aqui enfatiza que nos Estados Unidos pronuncia-se /ænt/ e na Inglaterra a pronúncia correta é /ɑ:nt/.

**Observação de aula:**

**Aula 2, 9º ano, 25 de outubro de 2016, P3:**

13h50min: os mesmos AA que estavam cantarolando músicas em inglês, agora conferem com a P como dizer obrigado(a) e de nada em inglês. Ela responde enfatizando a pronúncia “correta” /θæŋk/ e alertando que ao pronunciar /tæŋk/ ou /sæŋk/ estamos a dizer outra coisa. Ela então dá a tradução das palavras *tank* e *sank*. Depois ensina a dizer de nada em inglês.

É possível reparar no primeiro trecho que, no momento desta aula, existiu um ponto fixo de referência que determinou uma pronúncia certa e outra errada a partir de duas variedades do inglês tomadas como de prestígio, uma estadunidense e outra inglesa. Já no segundo excerto, um ponto de vista sobre a questão da inteligibilidade da comunicação em inglês foi estabelecida a partir dos parâmetros do modelo do falante nativo.

Quando questionado sobre quais critérios utilizar para definir a variante do inglês a ser estudada em salas de aula de língua estrangeira a partir da perspectiva do inglês como língua

<sup>64</sup> P= Professor(a); A= Aluno(a); AA= Alunos(as); “Aspas”= Fala de P ou AA; *Itálico*= termos em inglês.

franca, ou “*World English*” como costuma acunhar, Rajagopalan(2009, p. 45) responde: “‘Nenhuma’ ou, o que dá na mesma: ‘Todas’”. Logo em seguida, ele alerta para a importância do papel do professor(a) de inglês no sentido de preparar os alunos para serem cidadãos do mundo, sugerindo que, para tanto, eles devem aprender a lidar com todas as formas de falar inglês. Acerca disso, Cogo e Dewey (2012, p. 165) apontam para a urgência de serem revisados os conceitos de “variedade”, “competência” e “proficiência”, e acrescentam que repensar estes conceitos suscitará implicações para o ensino da língua inglesa, considerando o contexto de ILF. Os autores ainda acrescentam a respeito da questão da inteligibilidade que, a partir da perspectiva do falante de ILF, sobre sua ‘performance’ não deve existir a ideia de deficiência, mas sim de diferença, advogando pela legitimidade dos falantes não como aprendizes, mas como usuários autênticos da língua.

Assim, o que gerou motivo para inquietação na forma como a P1 e a P2 lidaram com as situações descritas acima, no momento específico destas aulas, não é terem pontuado sobre pronúncia, mas a maneira como pontuaram: reforçando um binarismo essencialista que coloca de um lado o modelo do falante nativo como certo, e de outro quaisquer outras pronúncias como não-válidas. De fato, a existência de outras variantes que não a estadunidense e a inglesa sequer foi registrada, mostrando que é possível conjecturar que a ligação que se fez entre o inglês e uma ou duas culturas-nacionais particulares foi bastante forte no contexto observado.

Em contrapartida, as declarações extraídas do questionário e entrevista são reveladoras de uma consciência ainda latente do caráter independente e libertador da língua a partir da ótica do ILF.

**Questionário (P1):**<sup>65</sup>

Penso que o inglês como língua franca seja uma língua global, conhecida e falada hoje em quase todos os países do mundo como primeira ou segunda língua, no turismo, negócios, ciências e tecnologia [...] para ensinar inglês como língua franca o professor tem que ter um conhecimento básico da língua quanto à gramática e pronúncia, conhecimento cultural de países de língua inglesa, e conhecimento mundial geral. Consciência crítica política, econômica e religiosa.

**Entrevista (P1):**

Eu acho que língua franca é uma língua na qual as pessoas podem se comunicar independente de qual seja sua língua nativa, sua primeira língua. Eu até estava falando hoje para os meninos que seria assim: uma pessoa brasileira, conversando com um francês, e o francês sem saber português e o brasileiro sem saber francês e eles conversassem em inglês, eu acho que é mais ou menos isso; não envolve tanto a cultura materna, né? Porque cada um vai ter a sua.

**Questionário (P2):**

---

<sup>65</sup> [...] = supressão de trechos de fala; [entre colchetes] = acréscimo de comentário nosso

O inglês pode e deve ser considerado uma língua franca, uma língua de comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua materna, porém, na minha realidade escolar não é tratado com tal importância, e os alunos não o consideram como essencial para uma possível comunicação.

**Entrevista (P2):**

Eu costumo falar para os meus alunos assim, um grande empresário da China vai fazer um negócio com outro da Espanha, nenhum dos dois fala inglês como primeira língua, mas os dois têm obrigação de saber o inglês; o inglês é sim uma língua franca, uma língua internacionalmente conhecida. Eu sempre digo para os meus alunos que baseado em dados não é a língua mais falada do mundo, mas é a mais conhecida, né? E assim, [riso] a gente não pode ficar pra trás, né!

**Questionário (P3):**

A língua franca é uma maneira que as pessoas usam para se comunicar uns com os outros e difere das línguas maternas. É uma maneira das pessoas se comunicarem em determinadas situações em que nem todos falam a mesma língua. É essencial que o professor tenha conhecimento do mundo juvenil, ou seja, envolver-se com o linguajar dos jovens que nos dias atuais são dinâmicos e “ligados” nas mídias, nas redes sociais, etc.

É possível perceber que as participantes compartilham de um entendimento sobre língua franca que perpassa a ideia de uma língua de contato em comunicações entre falantes de L1 diferentes, indo ao encontro das definições de autores como Seidlhofer (2005), Jenkins (2006) e Cogo e Dewey (2012). Em trechos do questionário podemos apontar para uma sensibilidade crítica das participantes quando indicam a consciência política, econômica e religiosa como competências do(a) professor(a) que se dispõe a ensinar a partir do viés do IFL. Podemos também observar nos excertos a percepção de que o inglês firma-se em um contexto de globalização, e que por meio da internet e das “mídias e redes sociais”, momentos de interação são diariamente oportunizados entre pessoas de diferentes *linguaculturas*, e que é papel do(a) professor(a) estar atento à esse “linguajar”.

Dessa forma, embora os registros de cunho etnográfico tenham mostrado que nos momentos observados, um posicionamento a favor de uma concepção de inglês como língua franca não tenha sido colocado em prática, as posturas e opiniões que se revelam nos questionários e entrevistas sustentam um posicionamento contrário.

O exame dos dados dos três instrumentos aponta que a proposta de ensino de ILF ainda se apresenta bastante imprecisa e difícil de ser colocada em prática, pois a atuação em sala de aula ainda é pautada em premissas e modelos instrucionais alicerçados por referências dos países hegemônicos. Tais verificações não resultam na dedução de que as participantes estão alheias às implicações políticas e sociais do ensino de ILF e do posicionamento central do(a) professor(a) nesse processo, mas que a implementação dessa postura ainda deve



demandar tempo e empenho no sentido de desconstruir um paradigma institucional calcado em práticas tradicionais e hegemônicas de ensino de línguas.

## 5.2 A perspectiva intercultural

No tocante ao segundo eixo norteador desse estudo – a perspectiva intercultural, pudemos observar que, muito embora os aspectos culturais sejam introduzidos pelos conteúdos do livro didático, oportunizando discussões interculturais, elas se mostraram por vezes superficiais e com desdobramentos insuficientes. Entretanto, houve momentos em que foi possível perceber um esforço no sentido de tirar o véu do deslumbramento pelo que é estrangeiro (e supostamente melhor *per se*), nutrindo uma reflexão sobre si mesmo e sobre sua própria cultura(s) quando diante do outro. Vejamos alguns exemplos:

### **Aula 1, 8º ano, 19 de outubro de 2016, P1:**

8h35min: P pede que AA abram os livros na unidade 6 que fala sobre hábitos alimentares. P pergunta o que eles podem ou não podem comer, o que é saudável ou não. Ela lê parte dos enunciados da unidade didática em português e parte em inglês. P pergunta se AA já pararam pra pensar que o alimento mais saudável às vezes é o mais caro...P diz: “mas dá pra comermos bem sem gastarmos muito dinheiro”. Ela fala das frutas da ‘roça’ e dá alguns exemplos de frutas nativas da região. AA se empolgam contando das frutas que eles têm no próprio quintal...todos querem falar ao mesmo tempo...todos parecem ter algo a dizer. A: “Eles comem arroz e feijão? Eles gostam?!”. Outra A: “Come não, muié!”. P pede que AA levantem a mão para falar. Depois de ouvir vários alunos, a P comenta que fora do país as pessoas se encantam com o arroz e feijão; diz que nossa alimentação é muito balanceada em comparação com a alimentação ‘deles’, referindo-se aos estadunidenses.[...] Um A pergunta se *lunch* é lanche; a P1 explica que ninguém para no meio do dia para cozinhar nos Estados Unidos, eles fazem apenas um lanche. O A diz: “vou morar nos Estados Unidos! Aí não vou ter que comer salada no almoço!”.

A P1 conseguiu, neste momento, construir com seus alunos uma ponte de acesso à proposta da discussão trazida pelo LD, quando sugeriu que o debate partisse do que eles encontravam em seus próprios quintais. Poder falar sobre as ‘frutas da roça’ fez crescer o interesse sobre o que seria a alimentação de outras pessoas, e a partir desse momento surgiu a curiosidade a respeito do que se come nesse ou naquele lugar, será que ‘eles’ comem como nós? Como ‘eles’ nos veem? Como ‘eles’ percebem o nosso arroz e feijão? O momento possibilitou que os alunos revisitassem seus hábitos alimentares a partir de um outro olhar, nutrindo reflexões acerca de suas identidades culturais que, para Liddicoat e Scarino (2013, p. 22), são definidas não exclusivamente pela filiação linguística ou nacional do indivíduo, mas por um conjunto de fatores de influência que envolve, entre outras coisas, escolhas pessoais, crenças e estilo de vida.

Nessa ocasião, entretanto, a P1 remete unicamente aos Estados Unidos quando busca um ponto de referência para personificar o outro, o que reforçou a problemática do falante nativo como proprietário “por direito” da língua e dos aspectos culturais que possam envolvê-la. Estando a língua imersa em lutas sociais, econômicas e fortemente marcada política e culturalmente, é preciso perceber que não há neutralidade política em nossos posicionamentos enquanto professores(as) em sala de aula. Quando escolhe exclusivamente os Estados Unidos como o “outro”, a P1 adota uma posição de sujeito dentro de um sistema complexo de globalização econômica e cultural que está pautado por várias formas de dominação e controle. O que prende a atenção no excerto em questão é a fala de fechamento da professora; o que causa inquietação não é a escolha dos Estados Unidos como um representante de hábitos culturais diferentes, mas sim a escolha desse país como o único representante de outra cultura, que no momento da observação, nos pareceu estar profundamente ligada à propriedade da língua inglesa.

Num contexto de ensino de inglês a partir de uma perspectiva intercultural, talvez tivesse sido interessante a observação dos hábitos alimentares de outras culturas, falantes “nativos” ou não da língua, de maneira a enriquecer as conexões entre o conhecido e o desconhecido, favorecendo e impulsionando o desenvolvimento da consciência cultural crítica. Byram (2002, p.13) descreve esse construto como sendo a capacidade de perceber que seus próprios valores, crenças e comportamentos interferem e influenciam na maneira através da qual os valores, crenças e comportamentos do outro são percebidos e julgados. O desenvolvimento dessa consciência depende, segundo Kumaravadivelu (2003, p. 271), do reconhecimento de que “não há uma cultura que incorpora tudo e só o melhor da experiência humana; e, não há uma cultura que incorpora tudo e só o pior da experiência humana”.

Contudo, apesar de haveremos pontuado a respeito da escolha da P1 para referenciar o “outro”, sua condução do momento da aula observada foi capaz, de uma maneira muito sutil, de fazer com que seus alunos refletissem sobre seus hábitos alimentares e os valorizassem, o que a nosso ver conta como um ponto extremamente positivo, uma vez que o ensino de línguas pautado em uma proposta intercultural envolve também (e sobretudo) a valorização e a compreensão dos educandos de si mesmos como seres culturais, de seus valores, crenças e comportamentos, e ao mesmo tempo desperta a sensibilidade e o respeito pela diferença no outro.

Na entrevista e no questionário a P1 esboçou que há cuidado e solicitude de sua parte no sentido de buscar abordagens interculturalmente sensíveis e, para além disso, foi possível notar sua consciência da centralidade do papel do professor nesse processo. Pudemos também

observar a partir de suas falas uma predisposição à integração de aspectos culturais que sejam capazes de proporcionar momentos de diálogos interculturais. Percebemos, ainda, firmeza e solidez na sua disponibilidade em inserir discussões a respeito de aspectos culturais de outros países, o que procura validar com sua moradia fora do Brasil, nos Estados Unidos e em Cingapura. A participante tem uma noção bastante ampla da relação entre língua e cultura(s), e seu discurso é comprometido com a desconstrução de mitos e com o reforço da identidade brasileira.

**Questionário (P1):**

[O aspecto cultural nas aulas de língua inglesa] expande os horizontes do aluno, abre fronteiras, desperta o interesse do educando pelo mundo. [...] Busco em todas as aulas inserir o conhecimento cultural em um grau menor ou maior dependendo do conteúdo ministrado. [...] Sinto segurança ao abordar aspectos culturais por ter morado em dois países de língua inglesa [Estados Unidos e Cingapura]. Não é rápido ou simples entender os aspectos culturais de um povo. Uma leitura superficial tende a ser equivocada, pois é necessário conhecer a história e vivência de um povo. [...] Uma cultura não é algo estático. Um ano que fico sem ir aos Estados Unidos a linguagem coloquial, a moda, as abordagens culturais se evoluem, mudam rapidamente e aquilo que antes era já deixou de ser. Por isso a necessidade de interação constante com alguma forma da cultura estrangeira. Outro aspecto a ser lembrado é que em um mesmo país há muitas culturas o que torna impossível o conhecimento de todas.

**Entrevista (P1)**

Pois é, eu sou desorganizada com isso [ensino sistemático de aspectos culturais], porque eu me preocupo tanto mais com a gramática, não só com a gramática, com o vocabulário, que aí eu vou deixando, assim, eu não paro para pensar: o que é que eu vou falar, né? Mas na hora que eu estou vendo o assunto, eu percebo que tem uma abertura pra falar sobre a cultura, e aí é quando eu dou aquela paradinha pra falar sobre esses aspectos culturais, vem muito da minha experiência, dificilmente eu vou parar pra pesquisar algo cultural, às vezes eu trago fotos minhas, de lugares que eu acho interessantes, mas o que eles mais gostaram mesmo até hoje foi de fazer os brownies.

**Questionário (P1):**

Acho importante valorizar a cultura brasileira, mostrar as riquezas culturais de nosso país, retirar o conceito equivocado de que somos inferiores a outras nações. Acredito que o interessante de se conhecer uma outra cultura é que passamos a enxergar a importância da nossa. O estudo de outras culturas nos faz enxergar com outros olhos a nossa. Passamos a ver a nossa com mais clareza.

**Entrevista (P1):**

Eu percebo que os alunos não dão o mesmo valor que dão para as culturas de fora para a cultura brasileira; assim, por algum motivo, o brasileiro sempre acha que a cultura americana é melhor, e aí eu tento mostrar pra eles que a cultura em si, nenhuma é melhor que a outra. Nós temos que aprender a mostrar o que nós temos de melhor para o outro; mostrar para quem vem de fora que nos também temos algo bom...é uma questão de autovalorização [...] por exemplo, uma coisa que eu admiro no brasileiro é o empreendedorismo. Aqui todo mundo saber se virar, isso faz parte da nossa cultura...todo mundo vende um bombom, um Avon, todo mundo aqui se vira...isso é uma qualidade nossa!

Apesar de declarar na entrevista que o ensino de aspectos culturais não acontece de maneira sistemática em sua prática (senão de maneira incidental e de acordo com as oportunidades que vão surgindo no decorrer da aula), a participante antecipa estas discussões, mesmo que de maneira inconsciente, por meio de materiais adicionais que traz para sala (fotos de suas viagens) e ainda por meio da preparação de alimentos típicos de outra cultura (*brownies*). Ademais, ela parte do entendimento que “o estudo de outras culturas nos faz enxergar com outros olhos a nossa”, demonstrando disposição a uma postura intercultural, apesar de carregar muito fortemente em si a marcação do outro representada, sobretudo, pelos estadunidenses. Outro aspecto positivo que deve ser realçado é seu empenho em reforçar uma identidade cultural brasileira, no entanto, plenamente consciente de que “cultura não é algo estático”, e que “em um mesmo país há muitas culturas”.

Outra ocasião, agora a partir das observações feitas junto à P2, mostrou que diálogos interculturais poderiam ter sido estabelecidos de maneira mais significativa em uma aula em que o tema principal era família. Seguem os registros:

**Aula 1, 6º ano, 3 de outubro de 2016, P2:**

13h50min: P orienta AA sobre como fazer o exercício. Segue perguntando e ajudando os AA a responder. Alguns respondem em voz alta à pergunta lida pela P: “*What’s your mother’s name?*”; A responde: “É Vanice, *teacher!*”; AA seguem respondendo perguntas do livro. P o tempo todo orientando como responder às perguntas; AA ficam na dúvida se devem colocar o nome de todos os familiares. Nenhuma resposta. P atende alguns alunos na carteira; vai até o fundo da sala para ajudar. Uma A pergunta: “entendi...é pra colocar só o nome da mãe...mas quando pergunta do pai...como faz quem não tem pai? P responde: “nada...passa um traço...agora vamos para a família dos *Simpsons*”.

**Aula 2, 6º ano, 5 de outubro de 2016, P2:**

14h35min: P orienta AA a fazerem o exercício com respostas pessoais. A pergunta: “O nome é completo, é *teacher?*...é no livro, é?” AA começam a fazer o exercício. Uma A pergunta: “*Teacher*, e se não tiver pai? Como é que responde?”. P responde: “Coloca um tracinho”. P explica que o exercício pede para completar com o nome dos irmãos e irmãs. AA comentam “*Teacher*, mas eu não tenho irmãos!”, outro: “*Teacher*, eu tenho dez irmãos, coloca o nome de todos?”, outra: “*Teacher*, não sei o nome da minha mãe!”. P: “Pessoal, coloca o nome que vocês sabem!”. P segue com o livro analisando a árvore genealógica dos *Simpsons*. Ela diz: “Olhem lá na listinha de vocês como diz avô em inglês!” Alguns AA respondem: “*grandfather*”. P segue traduzindo a árvore genealógica.

Nas duas aulas observadas, sobretudo como resultado da agitação dos alunos, a professora pôde apenas orientá-los quanto à realização mecânica dos exercícios propostos, traduzindo e explicando de maneira geral o exemplo modelo. Ainda assim, oportunidades de uma interação intercultural foram esboçadas, e entendemos serem válidas as reflexões a respeito do que poderia ser projetado nesse sentido.

O tema família, a partir de uma perspectiva intercultural, tem sua relevância no contexto da construção de identidades sociais por ser palco e microcosmo das relações históricas, sociais e políticas da nossa civilização. “Desde Freud, família (...) tem aparecido como referencial explicativo para o desenvolvimento emocional da criança, [tendo sido considerada] o *locus* potencialmente produtor de pessoas saudáveis, emocionalmente estáveis (...) ou como núcleo gerador de inseguranças e desequilíbrios” (SZYMANSKI, 1995, p. 23). Esse entendimento levava em consideração o modelo de família nuclear burguesa, composta de pai, mãe e filhos, exatamente nessa ordem hierárquica; “toda família que se afastava da estrutura do modelo, era chamada de *desestruturada* ou *incompleta*”. (SZYMANSKI, 1995, p. 23).

Nesse contexto, a aceitação do modelo familiar burguês como norma e não como modelo historicamente construído, implica na aceitação dos valores, regras e crenças atrelados a ela. Implica na aceitação, como verdade estabelecida, das relações baseadas no poder e na obediência, na hierarquia e na subordinação; e ainda na interiorização do “discurso implícito de incompetência e inferioridade, referindo-se àqueles que não *conseguem* viver de acordo com o modelo [...] essa sensação de ser *diferente, menos do que, e incompetente*.” (SZYMANSKI, 1995, p. 25).

Posto isso, num viés intercultural, o livro didático do PNLD, e em específico a unidade utilizada na aula observada, promovem oportunidades de reflexão sobre as novas configurações familiares e como elas se constroem e são representadas no contexto da sociedade atual.

Declarações como as que surgiram na aula: “como faz quem não tem pai?”, “mas eu não tenho irmãos!”, “eu tenho dez irmãos”, “*Teacher*, eu não sei o nome da minha mãe”, poderiam servir de gatilho para ponderações sobre as novas constituições de família, direcionando todos os envolvidos naquela interação a pensar o conceito como uma construção histórica e social, permeado por diferentes valores e contradições sociais. Nesse sentido, uma discussão atenciosa acerca da complexidade dos arranjos familiares contemporâneos, poderia ajudar no afastamento da sensação de ser “*menos do que, e incompetente*” (SZYMANSKI, 1995, p. 25), e semear o sentimento de que família não é um conceito dado, natural e imutável; elas são antes forjadas na necessidade do contexto no qual se estabelecem, influenciadas por processos históricos, às vezes na mão, às vezes na contramão dos significados mais conservadores do conceito. Por fim, para Mussalim (2012, p.116) “a linguagem se apresenta como lugar privilegiado em que a ideologia se materializa”, e nessa perspectiva, o espaço da sala de aula de língua estrangeira se apresenta como um lugar

privilegiado para a concretização de vínculos de solidariedade, um dos conceitos basilares das relações interculturais.

Na contramão, entretanto, da ausência da promoção de diálogos interculturais percebidos especificamente nos registros de cunho etnográficos das aulas observadas da P2 estão seus apontamentos no questionário e entrevista. Apesar da falta de motivação que manifestou em algumas falas, a P2 mostrou-se perseverante em inserir o ensino de cultura de maneira sistemática em suas aulas. Seguem alguns trechos:

**Entrevista (P2):**

Quando se trata de cultura eles ficam muito interessados, muito mesmo! [...] quando chega nas regrinhas, nos exercícios, eles ficam bem preguiçosos, mas quando se trata de falar de interculturalidade, falar de viagens, de expressões, daí eles gostam [...] o que eles querem saber é assim: professora, lá nos EUA tem gíria? Eu falo: “tem uai, igual tem aqui”. Assim, essa parte cultural interessa muito a eles e cabe à gente buscar.

**Questionário (P2):**

É extremamente importante levar em consideração o aspecto cultural e também o social para tentar desenvolver algo, a que se diz respeito no ensino de língua inglesa. [...] O ensino sistemático de cultura já fez parte do meu planejamento no passado. Atualmente não vejo motivação. [...] Felizmente, muitos alunos ainda têm interesse em conhecer a língua inglesa, por isso ainda pesquiso muito sobre a cultura em diferentes países que falam a língua e trago muita novidade cultural (música, comida, roupas, eletrônicos, internet, etc.). Ainda há alunos que se interessam, e enquanto houver interesse haverá motivação. Alunos gostam de novidade e dinâmica!

**Entrevista (P2):**

Uma vez eu levei uma menina que era da Holanda, e aí eles [os alunos] começaram a entrevistar ela, mas em português mesmo, ela entendia português, aí depois eu pedi pra eles fazerem algumas perguntas em inglês, né, e eles claro, não conseguem aprofundar muita coisa, mas aí eu falei: “Gente, usa o que vocês sabem!” Aí foi de *What's your name?*, perguntando idade, essas coisinhas mais simples que eles aprendem, mas como não usam eles acham que não é importante. [...] Eles amaram porque começaram a perguntar, e mesmo assim entre aspas, perguntando errado, ela entendia, respondia [...] eu mostrei pra eles que o que vale é a comunicação. O importante era eles se entenderem, nem que eles complementassem com gestos, [...] aí eu disse: “Tá vendo como é bom a gente entender outras línguas, [...] olha aí ó, uma pessoa de um outro país tão longe! Aí atravessa um bocado de coisa né, até a geografia, olha aí. Olha onde ela mora, olha de onde ela é...totalmente diferente, distante da gente!”

No primeiro fragmento de entrevista apresentado acima, é possível observar que a P2 tem ciência do interesse dos alunos por assuntos que envolvam o tema cultura, e acrescenta que a responsabilidade de buscar recursos e elementos para a inserção dessa “parte cultural” é do professor. Ao tomar essa responsabilidade para si, a professora assume um papel ativo em sua formação, no sentido do desenvolvimento de sua própria competência intercultural, competência esta que não vem incorporada a nenhum material didático, ou modelos para

ensinar a partir de uma perspectiva intercultural, e dessa maneira promove, como aponta Siqueira (2005), o resgate do educador como sujeito de transformação.

Entretanto, o que salta aos olhos é sua declaração de que os alunos gostam de falar de interculturalidade, ou seja, a P2 de maneira consciente ou não, ao discutir o conceito do intercultural em sala, viabiliza oportunidades para o desenvolvimento da consciência metacognitiva de seus alunos, assim como na proposta de Oliveira (2012, p. 201), que sugere essa consciência como um dos componentes dos princípios pedagógicos que devem ser adotados por professores(as) que desejam ter como meta principal de suas aulas a promoção da CCI de seus alunos(as).

Outra declaração que chama atenção é o relato da experiência de trazer uma pessoa de fora do país (representando outra cultura) para ser entrevistada pelos alunos. A P2, nesse momento, oportunizou a discussão de aspectos culturais de outros grupos sociais estrangeiros e também locais (OLIVEIRA, 2012, p. 201), sensibilizando os educandos para as semelhanças e diferenças culturais existentes entre os dois países e ainda, favoreceu o desenvolvimento a CCI de seus alunos a partir de uma visão transdisciplinar de educação, salientando os conhecimentos da Geografia envolvidos no processo.

Podemos dizer então, que apesar de não termos presenciado a implementação da postura estabelecida na entrevista e no questionário pela P2 nos registros de cunho etnográfico que pudemos coletar, é visível que a participante valoriza e tem consciência da importância do diálogo intercultural em sala de aula. E, essa percepção por si só, já deve ser considerada positivamente, pois, tomar consciência é acender a luz, e à luz da consciência geralmente segue-se o estabelecimento efetivo e bem sucedido de posturas interculturais.

Outro momento, agora a partir das observações feitas junto à P3, mostrou que diálogos interculturais poderiam ter sido estabelecidos de maneira mais significativa em uma aula em que o tema principal era inclusão e diferença a partir de esportes paralímpicos. Seguem as passagens:

**Aula 1, 9º ano, 18 de outubro de 2016, P3:**

8h10min: Uma A pergunta à P a tradução de uma palavra relacionada à uma deficiência física, ela traduz e pergunta se alguém na sala conhece uma pessoa que tem aquela deficiência. AA respondem que não com acenos de cabeça. P pede mais uma vez que alunos não fiquem presos à tradução 'ao pé da letra'. [...] Usando o livro como referência, a P pergunta o que eles acham que a menina da imagem está fazendo. Ela esclarece que todas as pessoas que estão nas imagens daquela página têm um 'deficiência', uma 'incapacidade'. Ela continua lendo as instruções e traduzindo no sentido de orientar os alunos sobre o que fazer naquela atividade. Alunos silenciosamente respondem às perguntas. Eles devem escrever as respostas em inglês a respeito da figura que eles estão observando. Enquanto a atividade é feita, a professora faz a chamada.

**Aula 2, 9º ano, 25 de outubro de 2016, P3:**

13h05min: A P começa a ler as instruções do livro sobre esportes paralímpicos. Ela segue traduzindo o enunciado, mas alguns alunos dizem que não estão entendendo o que ela explica. A P então vai até o quadro e explica novamente, agora fazendo o primeiro exercício com eles [...] Numa página seguinte, a P diz que o texto trata da história de vida de Jéssica, que conseguiu vencer várias dificuldades. P diz que para entender o texto eles devem usar todo o conhecimento de vocabulário que têm. [...] P pede a AA que parem por um momento e prestem atenção porque ela vai explicar o trabalho: “Na página 91, vocês leram a biografia de Jéssica”. O trabalho é uma proposta do próprio livro didático, a P abre na página indicada e lê as instruções para os AA sem fazer comentários pessoais. P enfatiza que o trabalho deve ser feito em folha própria e entregue: “não é pra fazer no livro, gente!”. Ela diz que a biografia deve ser escrita em inglês.

As possibilidades de se repensar valores e disposições a partir de um posicionamento intercultural surgem espontaneamente nas salas de aula de línguas; é preciso estar atento a essas oportunidades. Entretanto, são vários os fatores que influenciam no silenciamento dessas aberturas: a falta de um planejamento sistemático que inclua o ensino de cultura, crenças em um desinteresse supostamente intrínseco aos alunos, desmotivação do(a) professor(a), entre outros. Especificamente, nestes registros de cunho etnográfico observados a partir da condução da aula da P3, uma discussão sobre inclusão, identidade e diferença, a partir de uma perspectiva intercultural, poderia ter sido proveitosa tomando como ponto de partida a proposta do LD a respeito de esportes paralímpicos.

A P3 ateu-se somente à explicação mecânica dos exercícios, no caso da ‘biografia de Jéssica’, enfatizou unicamente a “deficiência” e a “incapacidade” das personagens retratadas na unidade didática em questão, e silenciou-se quanto às discussões que poderiam e deveriam se desdobrar a partir daí. Irrefletidamente, ao assumir esta postura, a P3 reforçou a ideia de identidades estáticas e de diferenças fixas, historicamente construídas, que reforçam a presumida insuficiência e inabilidade das pessoas deficientes. De acordo com Mantoan (2003, p. 20) as diferenças são feitas e refeitas continuamente, “elas são produzidas e não podem ser naturalizadas, como pensamos, habitualmente. Essa produção merece ser compreendida, e não apenas respeitada e tolerada”.

O foco central de uma prática educativa intercultural aponta para a construção de sociedades que assumam as diferenças como sendo “constitutivas da democracia e sejam capazes de construir relações novas, verdadeiramente igualitárias entre os diferentes grupos socioculturais, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados.” (CANDAU, 2012, p. 244). Uma atitude intercultural suscita a valorização do potencial educativo dos conflitos, da compreensão das diferenças, buscando por meio delas a interação e a reciprocidade entre grupos identitários diversos que têm como resultado o crescimento e o



enriquecimento cultural mútuo; a interculturalidade sustenta a relação crítica e solidária em ambientes culturais plurais.

Desta forma, o que pode ser revelado como controverso nos registros feitos desta aula específica da P3 não é o pronunciamento da deficiência como existente, mas sim a ausência de uma discussão que pudesse favorecer o reconhecimento das diferenças como constitutivas de identidades particulares e que pudesse sustentar uma relação benéfica e solidária entre os diferentes.

As respostas fornecidas no questionário, entretanto, nos levam a inferir que apesar de não ter esboçado uma predisposição em oportunizar diálogos interculturais com seus alunos nos momentos de sala de aula observados, a P3 tem em consideração a relevância da perspectiva intercultural para uma educação linguística significativa e emancipatória. Seguem alguns trechos:

**Questionário (P3):**

O aspecto cultural está sempre presente nas aulas de LI, o livro didático já traz uma abordagem nos textos e os próprios alunos também fazem comentários com seu conhecimento de mundo.[...] Ambas [língua e cultura] caminham juntas. [...] é necessário fazer essa leitura cultural, principalmente em relação à outros países, pois dessa maneira o aluno amplia seu conhecimento cultural, conhece o modo de viver, a crença, a língua, etc.[...] a nossa cultura é fonte de inspiração para que o aluno a compare com outras culturas.[...]

**Questionário (P3):**

[uma abordagem intercultural] é uma troca de informações que sugere formas mais eficazes e mais condizentes para o desenvolvimento crítico do aprendiz em línguas. Busca apresentar formas e conteúdos contemporâneos pela busca de um diálogo transcultural num universo cada dia mais globalizado.

**Questionário (P3):**

[...] a aquisição de uma língua estrangeira não se deve reduzir a aquisição de estruturas gramaticais ou do vocabulário, pois é um processo global, tomando a língua como instrumento de comunicação social e não como instrumento abstrato desvinculado da realidade. É conhecer culturas diferentes da nossa, é um passo para nos reconhecermos num universo cultural, com hábitos e crenças diferentes.

Os argumentos aqui apresentados demonstram que, ainda que não tenhamos presenciado a efetivação das posturas delineadas no questionário durante nossa visitação às suas aulas, a participante tem em conta o aspecto intercultural e defende que ele deve estar sempre presente no ensino da LI. Os apontamentos da P3 deixam claro sua preocupação tanto com a presença de elementos culturais em sua prática, como também com o desenvolvimento crítico do aluno de línguas, e defende, adiante, um ensino que não promova a língua como um ‘instrumento abstrato desvinculado da realidade’.

A análise dos dados dos três instrumentos, desta maneira, indica que a proposta de ensino do inglês a partir de um posicionamento intercultural, no contexto observado, tem dado os primeiros passos no sentido de se estabelecer de maneira mais sólida e contundente. Apesar das dificuldades encontradas pelas participantes em alinhar suas aceções acerca da relevância da abordagem intercultural no ensino de línguas, com a implementação de uma postura condizente com essas aceções em sua prática docente, percebemos uma configuração positiva e promissora desse cenário, que nesse caminhar, poderá nutrir a sensibilidade e a empatia para aprender, compreender e apreciar valores de outras culturas, promovendo assim um pensar mais profundo sobre nós mesmos e o outro.

### 5.3 O Uso Sistemático do LD

O livro didático de língua estrangeira passou a ser disponibilizado pelo PNL D a partir de 2011 para os anos finais do Ensino Fundamental e 2012 para o Ensino Médio. Desde então, as coleções inscritas são analisadas e selecionadas por professores e especialistas em comissões criadas pelo Ministério da Educação, no intuito de garantir a atualização científica e metodológica das obras. Essas comissões são responsáveis também pela elaboração do GLD que se propõe a resenhar as características pedagógicas de cada coleção aprovada, informando seus pontos fortes e suas limitações. Sarmiento (2016, p. 21) aponta, entretanto, que o PNL D não se resume a documentos, editais de lançamento, Guias e coleções didáticas. “São os professores, nas suas práticas cotidianas, que dão vida ao Programa, sendo, dessa forma, tão importantes quanto, por exemplo, os autores dos livros ou os formuladores dos editais”.

Dessa maneira, partindo do pressuposto da autonomia dos professores e do seu papel central em um processo democrático de escolha, a análise do uso sistemático do LD, terceiro eixo norteador desse estudo, será feita a partir do confronto dos dados dos três instrumentos de pesquisa já mencionados: os registros de cunho etnográfico, a entrevista e o questionário.

A coleção *Vontade de Saber Inglês* apresenta, no manual do professor, uma seção intitulada Orientações Gerais. Nela as autoras apontam os principais objetivos da obra:

O principal objetivo da obra é promover situações de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa por meio das quais os alunos possam desenvolver competências comunicativas, ou seja, a habilidade de usar a língua de maneira efetiva para comunicar-se. Além disso, a coleção visa estar em consonância com os princípios éticos e de construção de cidadania, proporcionando a formação de indivíduos críticos e aptos a conviver socialmente (KILLNER; AMANCIO, 2012, p. 7).

Sobre o manual do professor, as autoras ainda destacam que ele visa colaborar com o trabalho do docente, auxiliando na organização do planejamento e na ampliação de sua ação em sala de aula.

De maneira geral, os objetivos postulados acima podem ser observados nas declarações das participantes, entretanto, com alguns apontamentos.

**Questionário (P1):**

Gosto do livro didático. Em minha opinião ele é agregador. Embora qualquer livro didático tenha suas limitações, acredito ser melhor ter o livro especialmente em nossa realidade onde os recursos didáticos são limitados. O livro abre os horizontes culturais e textuais. Provê estudos textuais, compreensão leitora, estudo da língua contextualizada.

**Entrevista (P1):**

Quem estiver organizando esses livros tinha que estar mais em contato com os nossos alunos. Por exemplo, livros que têm muita pergunta para o aluno responder em inglês, não é nossa realidade. Ele não escreve em inglês; ele pode escrever uma frase – *Yes, I do; No, I don't* – mas ele não vai escrever uma resposta completa, bem elaborada em inglês, então talvez fosse o caso de umas questões não mais simples, mas mais objetivas. Que não fosse tão complexo pra o aluno. Até certo ponto está ótimo, mas aí tem umas certas partes do livro que eu pulo. A gente gasta tempo demais traduzindo para o aluno, que não está nem interessado em ficar ouvindo a minha fala. Ele está interessado em interagir e quando ele não consegue mais ele se perde [...] acho que os textos têm que ser de um tamanho razoável, não muito longo.

**Questionário (P2):**

[O livro didático é] agregador, sem dúvida. O professor deve ter o discernimento para utilizá-lo, lembrando que o uso deve ser de acordo com o planejamento flexível do professor e também de acordo com o contexto e realidade do seu público.

**Entrevista (P2):**

Eu não vou dizer que o livro é ruim por que ele tem um texto grande; ele é difícil para os meninos, se você for deixar eles mexerem sozinhos fica difícil, mas você ali, explicando, intervindo, orientando, trabalhando com interpretação, você facilita. Eu me considero uma facilitadora, porque se eles acharem que o inglês é inalcançável e incompreensível vai ficar difícil pra eles.

**Questionário (P3):**

O livro didático é um instrumento de grande importância na rotina das aulas, costumo usá-lo sempre, pois nele o aluno agrega grande parte do seu conhecimento.

**Aula 1, 9º ano, 18 de outubro de 2016, P3:**

P pede a AA que não fiquem presos à mesma página do livro, eles devem folhear o livro, descobri-lo: “Conheçam o livro de vocês!”.

Podemos perceber nas falas das participantes que está delineado um entendimento de que a disponibilidade do LD de língua inglesa é algo positivo. Segundo as educadoras, de modo geral, ele é um elemento agregador que, por vezes, assume o perfil de principal elemento e recurso didático utilizado em sala de aula. Os dados indicam o estabelecimento de uma relação de parceria com o material.

Embora tenha sido avaliado como um instrumento agregador, os dados sugerem que o LD parece não satisfazer plenamente as expectativas das colaboradoras da pesquisa; são insatisfações quanto à qualidade dos textos, considerados distantes da realidade dos alunos, demasiadamente longos e pouco atrativos. Apesar das críticas, contudo, observou-se também que o LD traz uma sensação de conforto para as professoras facilitando a condução do trabalho pedagógico.

Em outros momentos, as declarações das participantes deixam transparecer a preocupação com a adequação da proposta do LD ao público que se deseja assistir. Para Faria (2000 apud PESSOA, 2009, p. 57), “o livro didático é um veículo de informações que não faz uma leitura integral da realidade, sendo sua visão ideológica e, por isso, fragmentada e alienante” e ressalta ainda que o(a) professor(a) deve “saber desenvolver os conteúdos com uma linguagem que seja adequada às capacidades cognitivas e linguísticas dos estudantes, além de fomentar sua reflexão, seu espírito crítico e sua criatividade”. Quando alertam, em suas declarações, que o professor deve ter “discernimento” para usar o LD, e advogam por um planejamento que seja “flexível” e que esteja atento ao contexto onde será aplicado, as participantes revelam perseverança e obstinação na emancipação do trabalho docente, no intuito de permanecerem em uma posição de sujeito do ato de ensinar, mostrando que, a nível de discurso, elas estão lúcidas de sua atuação política e atentas às implicações sociais que permeiam o diálogo pedagógico.

Para Menegazzo e Xavier (2004, p. 123), a emancipação do trabalho docente é um objetivo histórico e condição para o desenvolvimento profissional e pessoal do(a) professor(a), e, para as autoras, ela é conquistada individualmente por meio da adoção de uma postura crítica em relação à sua própria prática e escolhas, e coletivamente na medida em que educadores(as) têm a chance de em conjunto, elaborar propostas pedagógicas, projetos de trabalho, documentos normatizadores, dentre outras tarefas compartilhadas. Em princípio, o processo de escolha do LD disponibilizado pelo PNLD pode integrar esse rol de atividades.

Para auxiliar professores(as) na escolha do LD, o programa PNLD viabiliza o GLD. A publicação é dividida por disciplinas e traz resenhas das obras aprovadas, destacando as características pedagógicas, os pontos fortes e as limitações. A execução do programa, resumidamente, segue os passos elencados abaixo:

- As escolas manifestam interesse por meio de adesão formal (termo de adesão);
- Os editais que estabelecem as regras para a inscrição do livro didático são publicados no Diário Oficial da União; as editoras inscrevem-se no processo, as obras passam por

triagem e avaliação; especialistas analisam as obras segundo os critérios divulgados no edital. Esses especialistas elaboram as resenhas dos livros aprovados, que passam a compor o Guia de Livros Didáticos– GLD;

- O FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) disponibiliza o GLD em seu portal na internet e envia o mesmo material impresso às escolas cadastradas no censo escolar. O guia se propõe a orientar a escolha dos livros a serem adotados pelas escolas;
- Os livros devem passar por um processo democrático de escolha, com base no GLD. Diretores e professores analisam e escolhem as obras que serão utilizadas pelos alunos em sua escola;
- A distribuição do livro é feita pelos Correios diretamente da editora para as escolas com o acompanhamento das secretarias estaduais e municipais de educação.

Muito embora o GLD seja disponibilizado no portal do programa na internet e enviado impresso às escolas cadastradas no censo escolar, as participantes da pesquisa desconheciam o documento. A respeito de suas opiniões sobre o GLD em relação à sua funcionalidade como instrumento de apoio ao professor para a escolha da obra a ser adotada, e se ele é discutido entre os professores de língua inglesa no âmbito da escola e do município de Palmas, as educadoras afirmaram:

**Questionário (P1):**

Não tive acesso ao Guia do Livro Didático. Por algum motivo ele não foi entregue em nossa escola. Numa reunião com outros professores de língua inglesa foram discutidos os livros propostos e feito uma votação.

**Entrevista (P1):**

Olha, eu não sei muito bem, eu vejo que as editoras levam seus livros para as escolas, para os professores darem uma olhada. Eu não recebi todos os livros que tinham disponíveis, que estavam na lista, mas é para você receber antes que é para dar tempo de analisar, e depois tem uma reunião com todos os professores de inglês do município. Chegando lá não tem muito uma discussão sobre o livro. É assim, cada um vota no que achou melhor, e aí contam-se os votos. Tem uma votação que elege o primeiro e o segundo lugar e pronto. [...] O que a moça explicou lá é que se você escolher um [livro] diferente dos outros, a sua escola vai receber aquele, só que se faltarem livros, se abrirem mais turmas do que o esperado, você vai demorar muito a receber o livro e não vai ter como enviar de uma escola para a outra. [...] existe uma certa pressão para que todo mundo escolha igual.

**Questionário (P2):**

Não tive acesso [ao GLD], não posso comentar.

**Entrevista (P2):**

Acontece assim, eles convidam a gente, chega o ofício, a gente vai lá na SEMED, mas já tem uma pré-seleção. E eu sempre fico muito chateada com esse negócio dessa escolha desse livro porque é assim, há um direcionamento, o discurso é: olha,

you can choose on your own, [...] but when it gets there, the vast majority of teachers choose one for the first option and one for the second option. It happened with me, for example, to choose a book that was not what the world had chosen, what is the discourse? "Look, you can stay without a reserve! The people advise you to choose the same as the others are choosing".

**Questionário (P3):**

Não tenho muito conhecimento no referido assunto [GLD].

Muito embora a escolha do LD tenha como proposta a elaboração de um diálogo democrático de tomada de decisão, o que é possível inferir dos excertos acima, é que parece existir uma orientação para que todos escolham a mesma obra a fim de que não haja falta de LD na rede municipal de ensino da cidade durante o período letivo. O GLD não é conhecido pelas participantes, indicando que a análise que levou à escolha da obra por aquela unidade educacional específica pode ou não ter levado em consideração as ponderações da proposta do programa.

Podemos perceber um descontentamento a respeito do processo de escolha de uma maneira geral, no sentido de que elas parecem não se sentir parte ativa do processo, mas sim, que lhes é atribuída uma participação passiva, como nos revela as declarações da P1 e P2, respectivamente: "*Chegando lá não tem muito uma discussão sobre o livro. É assim, cada um vota no que achou melhor, e aí contam-se os votos*", "*[...]há um direcionamento*". Agindo individualmente, o(a) professor(a) dificilmente será capaz de superar os entraves encontrados no caminho do processo de escolha do LD da maneira como apresentado no contexto observado. Conjecturamos que talvez fosse mais válido um agir coletivo para que uma reação que faça frente a situações que restringem sua prática pedagógica autônoma possa se estabelecer. Uma solução de ordem prática é sugerida no próprio *site* do PNLD quando o assunto é a autonomia dos professores no processo de escolha:

Conforme a Resolução CD FNDE nº 42/2012, compete às escolas e às secretarias de educação garantir que o corpo docente da escola participe do processo de escolha de modo democrático. Para registrar a participação dos professores na escolha e dar transparência ao processo, sugerimos que a decisão sobre a escolha das coleções seja documentada por meio da Ata de Escolha de Livros Didáticos. (BRASIL, 2016, p. 16)

A escolha do LD pelos(as) professores(as) deve ser um momento que oportunize o conhecimento não só das obras mas também dos pontos de vista dos colegas, um momento de aproximação e de fortalecimento da noção de pertencimento a um grupo que é responsável por promover oportunidades de desenvolvimento ao aluno(a) que participa e transforma a sociedade

De maneira geral, os resultados aqui obtidos mostram sinais de flexibilidade na relação professor/LD, tendo sido possível observar maturidade, prudência e ponderação das participantes quando promovem uma reflexão cuidadosa a respeito de seus conteúdos e maneiras de trabalhá-los, considerando os objetivos de aprendizagem mais relevantes e significativos para o contexto de comunidades escolares onde atuam, a partir de suas experiências adquiridas no cotidiano escolar e fora dele.

#### **5.4 O tratamento dos aspectos culturais no LD**

A coleção em foco nessa pesquisa, *Vontade de Saber Inglês*, esclarece no manual do professor, na seção Orientações Gerais – Fundamentação Teórica, o tratamento dado aos aspectos culturais trazidos pela obra, destacando que o ensino de LI deve ser voltado, principalmente, para o desenvolvimento dos seguintes objetivos:

- Favorecer o contato com aspectos culturais de outros povos, a fim de que o aluno possa compreender melhor sua própria cultura, conscientizando-se sobre seu lugar como cidadão apto a agir no mundo;
- Proporcionar a conscientização do aluno a respeito do papel social da língua estrangeira;
- Entender que o acesso a uma língua estrangeira pode abrir portas para o contato a bens culturais de várias partes do mundo;
- Compreender de forma crítica o uso da linguagem como prática social nas interações.

As análises feitas a partir do quarto eixo norteador da pesquisa permitem inferir que as participantes percebem os objetivos da obra assim como descritos acima, tanto quanto entendem os aspectos culturais trazidos pelo LD como relevantes para as discussões estabelecidas em sala de aula, porém com algumas ressalvas. As professoras apontaram os pontos positivos e os negativos percebidos por elas na obra no que diz respeito ao ensino de cultura:

**Questionário (P1):**

[...] os pontos positivos são muitos. Os livros utilizados trazem conhecimentos culturais diversos: arte, música, esporte, família, locais turísticos, etc. Infelizmente, muitos de nossos alunos não têm acesso à cultura brasileira, muito menos internacional. Por esse motivo, as alusões a certos aspectos culturais se tornam muito distantes de suas humildes realidades. Falar do Luvre, de Mona Lisa a uma

criança que não teve a oportunidade de ir à Praça dos Girassóis, ao Shopping Capim Dourado ou ao cinema, dói. Mesmo diante disso, como educadora, tenho a responsabilidade e o privilégio de abrir os horizontes do meu aluno, de mostrar as possibilidades ou quem sabe fazê-lo sonhar com algo além da sua cultura local. [...] O livro almeja conectar a cultura do aluno à cultura estrangeira. Utiliza-se do que é conhecido e apresenta o novo. O problema que encontra é por não ser um livro regionalizado. Ancora-se na cultura brasileira como um todo e não necessariamente na da região norte. Portanto, fazer a ponte se torna mais complicado. O professor tem que construir os dois lados do conhecimento. Nesse aspecto, o livro deixa a desejar.

**Entrevista (P1):**

O livro didático é rico no aspecto cultural, ele traz muitas referências culturais tanto dos Estados Unidos, como da Europa, dos países de língua inglesa, [...] cada capítulo tem uma parte cultural, seja sobre alimentação, sobre o turismo, museu, literatura, [...]. Agora os aspectos negativos é que às vezes é tão distante da realidade do aluno que ele se torna desinteressado. O capítulo sobre literatura: ninguém tinha conhecimento dos livros que foram citados, por exemplo, ou sei lá, de algum filme, ou de alguma atriz, que pra nós pode ser muito conhecida mas não faz parte da realidade deles. Então assim, embora seja bom, rico e interessante, às vezes está passando tão longe da realidade do aluno que ele perde o interesse.

**Questionário (P2):**

Tem aspectos positivos e negativos. Tenho que selecionar os temas que são mais relevantes para minha realidade em sala de aula. [...] Pontos positivos: temas variados e vocabulário. Pontos negativos: textos longos e alguns temas totalmente distantes da nossa realidade. Ex.: como é trabalhado as estações do ano por exemplo.

**Entrevista (P2):**

[...] o livro traz aspectos culturais, ele faz você buscar, te dá uns toques, tem uns pontos interessantes, e aí você vai atrás. Por exemplo, já teve coisa aqui no livro que eu não sabia exatamente, coisas de outros países que eu tive que pesquisar. O livro traz essa parte cultural que é interessante.

**Questionário (P3):**

A abordagem cultural está inscrita em muitos textos. Quando fazemos as interpretações os alunos sempre perguntam e dão sua opinião. [...] Os pontos positivos são: conhecer a realidade de outros países, entender o modo de viver de seus habitantes, aguçar a curiosidade dos alunos, etc. Já os pontos negativos é que a maioria dos textos são longos e o aluno não está preparado para lidar como este tipo de situação.

De maneira geral, é possível apontar que as informantes reconhecem o valor dos aspectos culturais trazidos pelo LD para sua prática e se declaram envolvidas no processo de abordar o tema de maneira sistemática, entretanto, observam também que há limitações para o ensino de cultura assim como é proposto pela obra. As queixas indicam a extensão e a complexidade dos textos apresentados, assim como a necessidade de adequação das propostas que, de acordo com os relatos, são muito distantes de suas realidades em sala de aula. O desacordo manifestou-se, entretanto, nos registros de cunho etnográfico, que delinearam, de maneira geral, uma postura mais voltada para o ensino de inglês como estrutura pronta, como conjunto de formas gramaticais a ser apresentado e aprendido, de certa maneira alheio ao contexto social que o envolve.



Apesar disso, destacamos pontos positivos como a delicadeza do cuidado externado por uma das participantes no sentido de não constranger o aluno que nunca havia saído de seu próprio bairro ao falar de museus famosos e obras de arte canonizadas, revelando que a empatia também é parte integrante de sua competência intercultural. Outra preocupação relevante que se destacou dos excertos acima foi quanto à necessidade de adequação dos temas aos contornos locais e a preocupação com a regionalização dos conteúdos culturais do LD.

Sabemos da limitação de um estudo que considera apenas um número reduzido de participantes, mas a partir das análises realizadas neste microcosmo, foi possível ponderar a respeito do papel do LD e entender de maneira mais próxima sua relação com as professoras participantes. Os dados apontaram para uma dissonância entre o discurso e a prática das professoras que, apesar de estarem abertas ao diálogo intercultural e perceberem sua relevância na ampliação das possibilidades de agir discursivamente no mundo de seus alunos, não conseguiram colocar em prática seus posicionamentos.

Contudo, entendemos que devemos estar receptivos e sensíveis às menores demonstrações de preocupação com a implementação de um ensino de inglês sob o prisma do intercultural que puderam ser observadas em vários momentos da análise. O caminho a ser percorrido certamente é longo, mas a consciência de que esse é o caminho já é um grande passo rumo à construção de uma sociedade mais democrática e menos discriminatória.

Em suma, a este capítulo seguem as Considerações Finais, onde procuraremos responder às perguntas de pesquisa, dentro das possibilidades e limitações do presente trabalho. Igualmente, alicerçados nas reflexões tecidas ao largo deste estudo, buscaremos sintetizar as discussões e os temas abordados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegada a etapa final de nossa jornada, firma-se a convicção de que a caminhada ainda está distante de terminar. Nos atrevemos, entretanto, a pensar possibilidades, a partir das discussões estabelecidas nesta dissertação, para uma docência da língua inglesa que preconize o desenvolvimento da competência intercultural, a posição do inglês como uma língua de alcance global e o papel político e ideológico do material didático nesse processo.

Propomos, neste capítulo, a retomada das perguntas de pesquisa no intuito de sumarizar os resultados mais relevantes do nosso trabalho, apontando as implicações do presente estudo para o ensino de LI nas escolas em geral, e, de modo específico, no contexto das escolas públicas da rede municipal de Palmas - TO.

Em nossas investigações, buscamos examinar como se dá a relação do(a) professor(a) de inglês atuante na rede pública municipal de Palmas – TO e o material didático proposto e distribuído pelo governo federal por meio do PNL D, sob a ótica de uma perspectiva intercultural, e de que forma isso reverbera nas práticas de ensino cotidianas. Assim, formalizamos quatro perguntas de pesquisa alinhadas com os objetivos específicos do estudo investigativo:

- (1) Como se dá a relação entre os(as) professores(as) de inglês e o material didático aprovado pelo governo federal sob a ótica da interculturalidade? Como eles se posicionam nesse processo, atores principais ou coadjuvantes?
- (2) Os(as) professores(as) enxergam nos materiais usados no contexto específico elementos de uma proposta intercultural de ensino de inglês? Se sim, que elementos são estes?
- (3) Os docentes conduzem sua prática sob uma perspectiva intercultural? Se sim, como isso ocorre?
- (4) O material didático usado no contexto estudado apresenta potencial de fomentar o ensino de inglês a partir de uma perspectiva intercultural? Se sim, como isso pode se materializar?

Os procedimentos que orientaram a análise e interpretação dos dados coletados no decorrer desta investigação firmaram-se nos fundamentos da pesquisa qualitativa associada a uma abordagem de cunho etnográfico. Os instrumentos de pesquisa incluíram questionário individual, notas de observação de aula e uma entrevista semi-estruturada não-diretiva com as professoras participantes. Não temos a pretensão, todavia, de responder definitivamente as

questões levantadas. Esperamos, tão somente, oferecer contribuições que possam ser úteis para a projeção de novos olhares sobre os estudos a respeito do tema.

Em resposta à primeira pergunta de pesquisa, as colaboradoras demonstraram estar cientes da visão ideológica e do caráter político das obras didáticas de maneira geral e, principalmente, do seu papel de sujeito ativo na relação professor/LD, alertando para o discernimento e flexibilidade imprescindíveis para a adequação das obras às realidades regionais. Esse posicionamento nos faz conjecturar que há nas participantes uma predisposição em perceber o cotidiano da sala de aula através das lentes da interculturalidade, no sentido de promover não só o aprendizado de uma língua estrangeira, mas, principalmente, a consciência da culturalidade de seu próprio agir no mundo (assim como dos educandos) e como consequência, a culturalidade de posturas diversas. No nível de seus discursos, as professoras revelam perseverança na emancipação do trabalho docente, no intuito de permanecerem em uma posição de sujeito do ato de ensinar, demonstrando estarem atentas às implicações sociais que permeiam o diálogo pedagógico.

Com a segunda pergunta de pesquisa, procuramos investigar se as professoras identificam elementos de uma proposta intercultural de ensino de inglês nas obras utilizadas. Os dados sugerem que as colaboradoras percebem o LD como algo positivo e estabelecem com ele uma relação de parceria. Entretanto, muito embora seja encarado como um elemento agregador, as expectativas das colaboradoras não são atendidas plenamente. Na verdade, pudemos observar uma insatisfação quanto à qualidade dos textos, considerados distantes da realidade dos alunos, demasiadamente longos e pouco atrativos.

Apesar das queixas, o material é notado como um facilitador da condução do trabalho pedagógico, trazendo elementos interculturais para a prática do ensino de inglês. As participantes citam, de maneira geral, itens que remetem à cultura como arte, música, esportes, locais turísticos, etc. As declarações deixam transparecer um entendimento reducionista do conceito, atrelando o construto unicamente a atributos nacionais e normas sociais. A efetivação de uma prática verdadeiramente orientada por uma perspectiva intercultural, nós inferimos, ainda carece de amadurecimento de conceitos basilares, uma vez que este modelo propõe um entendimento de língua como uma construção profundamente envolvida pelo aspecto cultural.

Com a terceira pergunta de pesquisa, buscamos examinar se e como a prática docente das participantes é conduzida sob uma perspectiva intercultural. Apesar de um discurso aparentemente comprometido com a proposta, os registros de cunho etnográfico delinearam, de modo geral, uma postura prescritiva, mais voltada para o ensino de inglês como estrutura

pronta, como conjunto de formas gramaticais a ser apresentado e aprendido, demonstrando um agir alheio ao contexto social no qual se estabelece.

Os dados, então, sinalizam uma desarmonia entre o discurso e a prática das professoras que, mesmo tendo respondido positivamente à adoção da perspectiva intercultural de ensino, não conseguiram preencher a lacuna firmada entre teoria e prática. Dentro dos contornos desta pesquisa, foram poucas as evidências práticas que alcançaram conhecimento, as habilidades e as atitudes necessárias para a comunicação intercultural bem sucedida.

A análise dos dados nos permitiu constatar, inicialmente, entre outras premissas relacionadas à tradição de ensino de língua inglesa, um reforço do modelo do falante nativo e, em consequência, a invalidação de acesso a quaisquer outras variantes da língua. Isso nos direcionou a conjecturar que a ligação que se fez entre o inglês e uma ou duas culturas-nacionais particulares foi bastante forte nos registros de cunho etnográfico. Em contrapartida, as declarações extraídas do questionário e entrevista foram reveladoras de uma consciência ainda latente do caráter independente e libertador da língua a partir da ótica intercultural. Aqui, mais uma vez, a lacuna existente entre teoria e prática na docência do inglês destacou-se fortemente, indicando que a efetivação de uma atitude mais consciente e inteirada da relevância política e social do ensino da língua, deve demandar tempo e dedicação no sentido de desconstruir um modelo institucional ainda alicerçado em práticas tradicionais e hegemônicas de ensino.

Uma perspectiva intercultural sustenta a relação crítica e solidária em ambientes culturais plurais; aponta para sociedades capazes de construir relações igualitárias e nutrir a compreensão das diferenças como constitutivas de crescimento e enriquecimento cultural mútuos. A partir desta concepção, a análise dos dados indica que a implementação de diálogos interculturais poderiam ter sido mais sólidos e com desdobramentos mais profundos. Apesar disso, percebemos uma configuração positiva deste cenário retratada na disposição das professoras em inserir no contexto de sala de aula, discussões comprometidas com a desconstrução de mitos, com o reforço da identidade brasileira e com o refinamento da sensibilidade e da empatia para aprender, compreender e apreciar valores de sua cultura assim como de outras.

A quarta e última pergunta de pesquisa indagou sobre o potencial do material didático usado em fomentar o ensino de inglês a partir de uma perspectiva intercultural e, em caso de resposta positiva, como isso se materializaria.

No contexto do ensino e aprendizagem de línguas, as lentes da interculturalidade apresentam os educandos a outros mundos e à experiência da alteridade. Não há dúvidas que eles se envolvem com o que é familiar e com o que é desconhecido por intermédio de outra língua. O que pudemos observar em nossas investigações foi que, apesar do LD apresentar potencial de fomentar o ensino de inglês a partir de uma ótica intercultural, sua relação com o(a) professor(a) é por vezes infrutífera. Presumimos, grande parte das vezes, que a competência intercultural do professor está plenamente desenvolvida, uma vez que ele fala e ensina a língua (SIQUEIRA, 2008). Concluimos equivocadamente que o(a) professor(a) é, por natureza, interculturalmente competente e sensível, e a ele cabe apenas fomentar o desenvolvimento da consciência cultural crítica de seus alunos e alunas.

A realidade, talvez, se distancie do retrato acima delineado. Por isso, insistimos que o aperfeiçoamento profissional é uma necessidade constante, e apesar de sabermos que ele é, em grande parte, uma questão de compromisso pessoal, somos cientes também de que ele demanda apoio institucional. Assim sendo, os resultados desse estudo podem servir de sinal para uma observação mais atenta a respeito dos programas de formação continuada oferecidos aos professores de línguas estrangeiras no município de Palmas.

Cientes da limitação de uma pesquisa que considera um número restrito de participantes, de maneira geral, podemos apontar que o ensino de inglês na escola pública de Palmas, a partir do recorte estabelecido, e sob as lentes da interculturalidade, carece ainda de maior envolvimento e aprofundamento teórico, levando-se em consideração a complexidade e a relevância do tema. Apesar da consciência das professoras quanto à importância de se estabelecer oportunidades para trocas interculturais em suas práticas e seus espaços instrucionais, raros foram os momentos em que esses diálogos se consolidaram no sentido de viabilizar atitudes e comportamentos despidos de preconceitos e estereótipos culturais.

A substituição de uma prática educativa solidificada em uma postura tradicional, que preza por um caráter prescritivo do ensino de línguas, por uma conduta crítica, reflexiva e política, é uma possibilidade que pode ser nutrida por meio de uma proposta de formação continuada que, consoante Siqueira (2005), seja capaz de resgatar o educador como sujeito de transformação por meio do desenvolvimento da competência intercultural e, por consequência, de sua consciência cultural crítica.

Ademais, consideramos oportuno reiterar as recomendações de Oliveira (2012, p. 201) àqueles educadores interessados em um ensino de LE a partir de uma perspectiva intercultural. Os princípios pedagógicos elencados pela autora incluem:

- Discutir aspectos culturais de outros grupos sociais locais e estrangeiros;

- Ser crítico do livro-texto;
- Desenvolver a consciência metacognitiva do aluno;
- Sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais existentes dentro do próprio grupo;
- Estar atento para as oportunidades não planejadas de discutir representações identitárias e culturais;
- Levar o aluno ao questionamento e a um posicionamento crítico de seu universo linguístico-cultural;
- Respeitar as semelhanças e diferenças culturais presentes na sala de aula;
- Estabelecer objetivos para o ensino que incluam o desenvolvimento da CCI dentro de uma visão transdisciplinar de educação.

Ao fim e ao cabo, a título de reflexão final, temos a convicção de que esse estudo representou mais um relevante passo em nosso processo pessoal de formação, e desejamos que a investigação e as ponderações aqui apresentadas possam motivar novas pesquisas que venham a contribuir para o fomento de uma educação linguística que se proponha a formar indivíduos mais conscientes e críticos a respeito de sua própria cultura e sociedade, e a respeito da alteridade no outro.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada, ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes/ArteLíngua, 2005. 111 p.
- ALVIM, Y. C. A avaliação do livro didático de História: diálogos entre pareceristas e professores à luz dos Guias de Livros Didáticos do PNLD. In: *Anais do XXV Simpósio de História*, Fortaleza, 2009. Disponível em: <<http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S25.0952.pdf>>. Acesso em: 06 maio 2016.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivros, 2005. 70 p.
- BAKER, W. The Cultures of English as a Lingua Franca. In: *TESOL Quarterly*, v. 43, n. 4, p. 567-592, dez. 2009.
- BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política pública de livros didático*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001. 58 p.
- BAUMAN, Z. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012. 328 p.
- \_\_\_\_\_. *Modernidade e ambivalência*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999. 336 p.
- \_\_\_\_\_. *Tempos Líquidos*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007. 120 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Guia de livros didáticos: PNLD 2014: língua estrangeira moderna: ensino fundamental: anos finais*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. PNLD 2017: apresentação – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997. 126p.
- BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira: Elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE*. 1. ed. São Paulo, 2015. 42 p.
- BYRAM, M. Developing a Concept of Intercultural Citizenship. In: ALRED, G.; BYRAM, M.; FLEMING, M. *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters, 2006. p. 109-129

BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. Introduction. *In: BYRAM, M.; NICHOLS, A.; STEVENS, D. Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters, 2001. p. 1-8

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002. 41 p. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2016.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada*, São Paulo, v. 23, p. 55-69, jan./jun. 1994. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/2524>>. Acesso em: 7 maio 2016.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. *In: Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235 – 250, jan.-mar. 2012. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v33n118/v33n118a15.pdf)>. Acesso em 22 jan. 2016.

CELANI, M. A. A. Antonieta Celani fala sobre o ensino de Língua Estrangeira. *Revista Nova Escola*, 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-estrangeira/fundamentos/nao-ha-receita-ensinolingua-estrangeira-45087>>. Acesso em: 08 out. 2016.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004. 555 p.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2010. 166 p.

COGO, A.; DEWEY, M. *Analyzing English as a Lingua Franca: A Corpus-driven Investigation*. London: Bloomsbury, 2012. 216 p.

CORBETT, J. *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003. 240 p.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. Pesquisa Social, teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 96 p.

ESTERMANN, J. *Interculturalidad: vivir la diversidad*. La Paz: ISEAT, 2010. 88p.

FLEURI, R. M. Desafios à Educação Intercultural no Brasil. *In: Educação, Sociedade & Cultura*, n. 16, 2001, p. 45-62. Disponível em: <[www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf](http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. 200 p.



HOOKS, Bell. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York: Routledge, 1994. 216 p.

JENKINS, J. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. In: *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 157-181, mar. 2006. Disponível em: <<http://www2.hawaii.edu/~cmhiggin/PDFs/Jenkins%20TQ%202006.pdf>>. Acessoem: 12 nov. 2016.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. *English in the world: teaching and learning and literatures*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1985, p.11-30.

KILLNER, M.; AMANCIO, R. *Vontade de Saber Inglês*. São Paulo: FTD, 2012.

KRAMSCH, C. Language and Culture. In: SIMPSON, J. (Org.). *The Routledge Handbook of Applied Linguistics*. New York: Routledge, 2011. Disponível em: <[https://is.muni.cz/el/1421/jaro2014/AJ29512/um/5A\\_LCulture.pdf](https://is.muni.cz/el/1421/jaro2014/AJ29512/um/5A_LCulture.pdf)>. Acessoem: 25 maio 2016.

\_\_\_\_\_. Language, culture, and voice in the Teaching of English as a Foreign Language. In: *novELTy* v. 8, n. 1, p. 4-21, 2000. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/events/past/2003-4/KramschArticle.pdf>>. Acessoem: 25 abr. 2016.

KRÜGER, C. I. T.; PARISE, L. T. G. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras. In: *Synergismus scyentifica*, v. 2. Pato Branco: Ed. UTFPR, 2007

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macro-strategies for Language Teaching*. London: Yale University Press, 2003. 339 p.

\_\_\_\_\_. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma linguística aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 129-148.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. Da UFSC, 1988, p. 211-236.

LIDDICOAT, A.; SCARINO, A. *Intercultural Language Teaching and Learning*. Somerset: Wiley-Blackwell, 2013. 208 p.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYREL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, 355-378.

MENEGAZZO, R. E., XAVIER, R. P. Do método à autonomia do fazer crítico. *Trabb. linguist. apl.*, Campinas, v. 43, n. 1, p. 115-126, Jun. 2004. Disponível

em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010318132004000100009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132004000100009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 10 jun 2017.

MINAYO, M. C. S. O Desafio da Pesquisa Social. In: MINAYO, M. C. S. (Org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. *Pesquisa Social, teoria, método e criatividade*. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 96 p.

MOITA LOPES, L. P. Tendências Atuais da Pesquisa na Área de Ensino/aprendizagem de Línguas no Brasil. In: *Letras 4*, Santa Maria, , p. 07-13 jul/dez, 1992. Disponível em: <[cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/.../pdf](http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/.../pdf)>. Acesso em: 07 maio 2016.

MUSSALIM, F. Análise do discurso (capítulo revisto e ampliado). In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras* (edição revista e ampliada), v. 2, n. 9. São Paulo: Cortez editora, 2012, p. 112-161.

OLIVEIRA, A. O desenvolvimento da competência intercultural (CCI) na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYREL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, 189-212.

PAIVA, V. L. M. O. Os Desafios na Produção de Materiais Didáticos para o Ensino de Línguas no Ensino Básico. In: *Revista (Con)Textos Linguísticos*, Vitória, v. 8, n. 10.1, p. 344-357, 2014.

\_\_\_\_\_. História do Material didático de língua inglesa no Brasil. In: Dias, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2009. Disponível em: <[www.veramenezes.com](http://www.veramenezes.com)>. Acesso em: 18 set. 2016.

PESSOA, R. R. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 48, n. 1, p. 53-69, Jan./Jun. 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S010318132009000100005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010318132009000100005&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 02 jun. 2017.

RAJAGOPALAN, K. PEREIRA, M. N. O inglês como língua internacional na prática docente. In: LIMA, D. C. (Org.). *Ensino Aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p 39-46.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o Papel da Linguística Aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 145-168

\_\_\_\_\_. On the Challenge of Teaching English in Latin America with Special Emphasis on Brazil. In: RIVERS, D. *Resistance to the Known: Counter-Conduct in Language Education*. Palgrave, UK, 2015, p. 121-143.

\_\_\_\_\_. A política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: LOPES, M. (org.) *Linguística Aplicada na Modernidade Recente- Festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

\_\_\_\_\_. Prescription, language politics and the Field of Applied Linguistics: a tribute to Prof. Alan Davies. In: *Language & Communication*. Elsevier, Jan. 2017.

\_\_\_\_\_. O Lugar do Inglês no Mundo Globalizado. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes, 2010, p. 21-23

RISAGER, K. The language teacher facing transnationality. In: EUNoMSymposium, 1., set. 2010, Udine. 13p. Disponível em: <[http://in3.uoc.edu/opencms\\_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM/\\_resources/documents/Karen\\_Risager\\_The\\_Language\\_Teacher\\_Facing\\_Transnationality\\_posted.pdf](http://in3.uoc.edu/opencms_in3/export/sites/in3/webs/projectes/EUNOM/_resources/documents/Karen_Risager_The_Language_Teacher_Facing_Transnationality_posted.pdf)>. Acesso em: 02 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. *Language and Culture: Global Flows and Local Complexity*. Clevedon: MultilingualMatters, 2006. 232 p.

SOUSA SANTOS, B. Direitos humanos: o Desafio da Interculturalidade. In: *Revista Direitos Humanos*, Brasília, v. 1, n. 2, p. 10-18, jun, 2009. Disponível em <[http://dhnet.org.br/dados/revistas/a\\_pdf/revista\\_sedh\\_dh\\_02.pdf](http://dhnet.org.br/dados/revistas/a_pdf/revista_sedh_dh_02.pdf)>. Acesso em 06 mar. 2017.

SARMENTO, S.; SILVA, L. G.A. A reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. *Anais Eletrônicos do X Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada*, v. 2 n. 1 p. 1-21, 2013. Disponível em: <<http://www.alab.org.br/images/stories/alab/CBLA/ANAIS2013/sarmento-e-silva.pdf>>. Acesso em 03 maio 2016.

SARMENTO, S. ReVEL na Escola: Programa Nacional do Livro Didático de Língua Estrangeira. *ReVEL*, v. 14, n. 26, 2016 p. 20-31. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/f87762bb49975db7eff1d09ac87967c2.pdf>>. Acesso em: 25 maio 2017.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYREL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

SEIDLHOFER, B. English as a lingua franca. In: *ELT Journal*, Oxford, v. 59, n. 4, p. 339-341, out. 2005. Disponível em: <[https://web.uniroma1.it/seai/sites/default/files/ELF\\_Seidlhofer2English%20as%20a%20Lingu%20Franca.pdf](https://web.uniroma1.it/seai/sites/default/files/ELF_Seidlhofer2English%20as%20a%20Lingu%20Franca.pdf)>. Acesso em: 30 maio 2016.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença – a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre: UFRGS, 2009, p. 31-42. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

SIQUEIRA, D. S. P. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYREL, D; SIQUEIRA, S. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-354.

\_\_\_\_\_. Inglês como Língua Internacional: por uma Pedagogia Intercultural Crítica. In: SILVA, K. A. (Org.). *Ensinar e Aprender Línguas na Contemporaneidade: linhas e entrelinhas*. Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 25-50.

\_\_\_\_\_. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 359F. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008. Disponível em: <<http://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/11607>>. Acesso em: 08 maio 2016.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. In: *Revista Inventário*. 4. ed., jul/2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em: 08 jan. 2017.

\_\_\_\_\_. Etnografia de Sala de Aula de Línguas: reflexões e descobertas. In: GONÇALVES, A. V.; SILVA, V. R.; GÓES, M. L. S. (Orgs). *Visibilizar a Linguística Aplicada: Abordagens Teóricas e Metodológicas*. São Paulo: Pontes, 2014, p. 27-52.

\_\_\_\_\_. Interculturalidade na aula de língua inglesa da escola pública: possibilidades e desafios. In: CAMARGO, F. P.; VIEIRA, M. M. C.; FONSECA, V. N. da S. (Org.). *Perspectivas Críticas e epistemológicas para o ensino de língua adicional e materna na contemporaneidade*. São Paulo: Fonte, 2015, p. 15-32.

SIQUEIRA, S; BARROS, K. S. Por um Ensino Intercultural de Inglês como Língua Franca. In: *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 48, p. 5-39, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/download/14536/10003>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

SUASSUNA, L. Pesquisa Qualitativa em Educação e Linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 26, n. 1, p. 341-377, jan./jun. 2008.

SZYMANSKI, H. Teorias e “Teorias” de famílias. In: CARVALHO, M. C. B. (Org.). *A Família Contemporânea em Debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 1995, p. 23-30.

TOMALIN, B. *Culture – The fifth language skill*. London: The British Council, 2008. Disponível em: <<http://www.teachingenglish.org.uk/articles/culture-fifth-language-skill>>. Acesso em: 09 jan 2017.

WEBER, S.A Framework for Teaching and Learning ‘Intercultural Competence’. In: ALFRED, G.; BYRAM, M.; FLEMING, M. (Org.). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: MultilingualMatters, 2003, p. 196-212.



## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Modelo do questionário aplicado às professoras participantes****QUESTIONÁRIO DE PESQUISA****Perguntas Introdutórias (formação do docente e sua descrição do seu lugar)**

1. Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo atua na área?
2. Como você descreve sua realidade como professor(a) de inglês no município de Palmas?

**Perguntas do eixo 1: Inglês como língua franca – concepções de língua**

3. O que você entende pelo “inglês como língua franca”?
4. Quais competências você considera essenciais ao professor que se propõe a ensinar inglês como língua franca mundial?

**Perguntas do eixo 2: A perspectiva intercultural**

5. Qual sua opinião a respeito da relevância do aspecto cultural nas aulas de língua inglesa?
6. Como você descreve a relação língua e cultura? O ensino sistemático de cultura faz parte das suas aulas de inglês?
7. Você sente segurança ao abordar aspectos culturais de países de língua inglesa (ou de quaisquer outros países) em sala de aula? Por quais meios você recebeu/recebe informações sobre os traços culturais desses países?
8. Você acha relevante o ensino de aspectos da cultura brasileira nas aulas de inglês?
9. Você acha que a aprendizagem de uma ou mais culturas estrangeiras pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura?
10. O que você compreende do termo ‘abordagem intercultural’ em aulas de língua inglesa?
11. Você se considera um(a) professor(a) interculturalmente competente? Justifique.

**Perguntas do eixo 3: O uso sistemático do livro didático**

12. Qual sua relação como o livro didático? Em sua opinião, ele é um elemento agregador ou limitador? Justifique.
13. Descreva sua participação na escolha do livro didático adotado por sua escola.
14. Você acha que o livro didático atende o seu público? Está aquém, além ou adequado aos alunos? Justifique.
15. Qual sua visão geral do Programa Nacional do Livro Didático?
16. Qual sua opinião a respeito do Guia do Livro Didático em relação à sua funcionalidade como instrumento de apoio ao professor para a escolha da obra a ser adotada? Ele é discutido entre os professores de língua inglesa no âmbito da sua escola? Do município de Palmas?

**Perguntas do eixo 4: O tratamento dos aspectos culturais no LD**

17. Você acha que o livro didático adotado pela sua escola traz aspectos culturais relevantes para a discussão em sala de aula?
18. Você considera que o livro didático adotado pela sua escola contempla elementos para o desenvolvimento da competência intercultural de seus alunos?
19. No que diz respeito ao ensino de cultura, aponte os pontos positivos e os negativos percebidos por você, no livro didático adotado em suas aulas.
20. Você acredita que o livro didático adotado na sua escola se ancora em uma proposta intercultural? Se sim, de que maneira. Se não, por quê?

**APÊNDICE B – Modelo do roteiro da entrevista**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA**

As entrevistas conduzidas foram do tipo livre-narrativa, para que os participantes pudessem se expressar mais espontaneamente; elas foram desenvolvidas em torno dos quatro temas norteadores da pesquisa: (a) Inglês como língua franca – concepções de língua, (b) A perspectiva intercultural, (c) O uso sistemático do livro didático, (d) O tratamento dos aspectos culturais no LD.

Os áudios completos das entrevistas estão compartilhados online e podem ser acessados através dos links indicados abaixo. Os nomes usados durante as entrevistas são fictícios, e foram escolhidos pelas participantes.

- <https://drive.google.com/file/d/0B4FZFfnd8KPcQVRqZGYzNmpiZDA/view?usp=sharing>
- <https://drive.google.com/file/d/0B4FZFfnd8KPcM1NrQU40UTVoLXM/view?usp=sharing>

**APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Convidamos o(a) Sr(a) a participar da pesquisa O ensino de inglês na escola pública sob as lentes da interculturalidade: um breve recorte da realidade da cidade de Palmas (TO), sob a responsabilidade da pesquisadora Ludmila Corrêa da Silva Honorio e Santos, orientada pelo prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (UFBA), a qual pretende observar, a partir da perspectiva intercultural, como tem se dado a relação entre os professores de língua inglesa do ensino fundamental II (EFII) de determinadas escolas do município de Palmas – TO, e o material didático disponibilizado pelo PNLD em sala de aula, e como isso se reflete nas práticas de ensino destes docentes.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de respostas a questionários individuais, permissão à pesquisadora para observação de aula e concessão de entrevista semi-estruturada não-diretiva. Caso esse procedimento possa gerar algum tipo de constrangimento você não precisa realizá-lo. Se você aceitar participar, estará contribuindo para a compreensão mais ampla e madura da prática do professor de inglês e sua relação com o material didático oferecido pelo programa PNLD, assim como para o aprofundamento dos estudos envolvendo a perspectiva intercultural da educação em língua estrangeira.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa são o constrangimento de ser observado em sua



prática docente (que procuraremos minimizar com a observação não-participativa), e a exposição dos seus métodos de trabalho e sua intimidade em sala de aula (risco que será minimizado pela garantia do sigilo, privacidade e a confidencialidade dos dados coletados). Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito a indenização.

A sua participação é voluntária e a recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se depois de consentir em sua participação o(a) Sr(a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O(a) Sr(a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. Para obtenção de qualquer tipo de informação sobre os seus dados, esclarecimentos, ou críticas, em qualquer fase do estudo, o(a) Sr(a) poderá entrar em contato com o pesquisador no endereço Avenida Antônio Sampaio, APM 7, Setor Bertaville, CEP 77000-000, ou pelos telefones (63) 3014-9502, (63) 81343338. Em caso de dúvida quanto aos aspectos éticos, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFT, Avenida NS 15, Quadra 109 Norte, Plano Diretor Norte, Prédio do Almoixerifado, Campus de Palmas, CEP 77001-090, telefone (63) 3232.8023 de segunda a sexta no horário comercial (exceto feriados).

Eu, \_\_\_\_\_, fui informado(a) sobre o que o(a) pesquisador(a) quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não receberei nenhum tipo de compensação financeira pela minha participação neste estudo e que posso sair quando quiser. Também sei que caso existam gastos adicionais, estes serão absorvidos pelo orçamento da pesquisa. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós. Reclamações e/ou insatisfações relacionadas à participação do(a) colaborador(a) na pesquisa poderão ser comunicadas por escrito à Secretaria do CEP/UFT.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora

## **ANEXOS**

## ANEXO A – Questionário respondido por P1

### QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – P1

#### **Perguntas Introdutórias (formação do docente e sua descrição do seu lugar)**

1. Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo atua na área?

*Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Pós-graduação em Língua Inglesa e Literatura Americana. Atuo na área há 23 anos, antes mesmo de graduada.*

2. Como você descreve sua realidade como professor(a) de inglês no município de Palmas?

*Professora de Língua Inglesa, Língua Espanhola e Língua Portuguesa de segunda fase.*

#### **Perguntas do eixo 1: Inglês como língua franca – concepções de língua**

3. O que você entende pelo “inglês como língua franca”?

*Penso que o inglês como língua franca seja uma língua global, conhecida e falada hoje em quase todos os países do mundo como primeira ou segunda língua, no turismo, negócios, ciências e tecnologia.*

4. Quais competências você considera essenciais ao professor que se propõe a ensinar inglês como língua franca mundial?

*Para ensinar inglês como língua franca o professor tem que ter um conhecimento básico da língua quanto à gramática e pronúncia, conhecimento cultural de países de língua inglesa, e conhecimento mundial geral. Consciência crítica política, econômica e religiosa.*

#### **Perguntas do eixo 2: A perspectiva intercultural.**

5. Qual sua opinião a respeito da relevância do aspecto cultural nas aulas de língua inglesa?

*Muito relevante. Expande os horizontes do aluno, abre fronteiras, desperta o interesse do educando pelo mundo.*

6. Como você descreve a relação língua e cultura? O ensino sistemático de cultura faz parte das suas aulas de inglês?

*É impossível conhecer com profundidade uma língua sem ter conhecimento da cultura. Por exemplo, não se ri*

*de uma piada em inglês sem conhecer seu background, sua raiz cultural. Busco em todas as aulas inserir o conhecimento cultural em um grau menor ou maior dependendo do conteúdo ministrado.*

7. Você sente segurança ao abordar aspectos culturais de países de língua inglesa (ou de quaisquer outros países) em sala de aula? Por quais meios você recebeu/recebe informações sobre os traços culturais desses países?

*Sinto segurança por ter morado em dois países de língua inglesa. Não é rápido ou simples entender os aspectos culturais de um povo. Uma leitura superficial tende a ser equivocada, pois é necessário conhecer a história e vivência de um povo. Recebi essas informações em primeira mão de minha mãe americana, vivendo em um dormitório na faculdade, de amigos próximos, igreja, filmes, documentários, entrevistas, programas culinários, viagens ao exterior. É fato que esse conhecimento precisa ser continuamente atualizado. Uma cultura não é algo estático. Ela se transforma em dias, meses e anos. Um ano que fico sem ir aos EUA a linguagem coloquial, a moda, as abordagens culturais se evoluem, mudam rapidamente e aquilo que antes era já deixou de ser. Por isso a necessidade de interação constante com alguma forma da cultura estrangeira.*

*Outro aspecto a ser lembrado é que em um mesmo país há muitas culturas o que torna impossível o conhecimento de todas.*

8. Você acha relevante o ensino de aspectos da cultura brasileira nas aulas de inglês?

*Sim, com certeza. É importante valorizar a cultura brasileira, mostrar as riquezas culturais de nosso país, retirar o conceito equivocado de que somos inferiores a outras nações. Somos um dos povos que menos aprecia sua própria cultura e nacionalidade. Acredito que o interessante de se conhecer uma outra cultura é que passamos a enxergar a importância da nossa. Ou seja, nada substitui a língua e cultura materna. O que vivenciamos na nossa infância sempre terá um lugar único em nossa vida. Exemplo, arroz e feijão não se substituem por fries, mesmo que eu aprenda a gostar muito delas.*

9. Você acha que a aprendizagem de uma ou mais culturas estrangeiras pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura?

*O estudo de outras culturas nos faz enxergar com outros olhos a nossa. Passamos a ver a nossa com mais clareza. Quando valorizamos demasiadamente outras culturas em detrimento da própria é porque não conhecemos a outra suficiente. Todas as culturas tem um lado negativo ou que na nossa seria rude ou “errado”. Portanto, só com o conhecimento integral da cultura estrangeira podemos ver a importância da própria, apreciando cada particularidade dela. Descobrimos por exemplo que churrasco de hambúrguer e hot-dog não se substitui pelo de picanha, ou que o carnaval brasileiro é muito mais criativo que a festa do Halloween.*

10. O que você compreende do termo ‘abordagem intercultural’ em aulas de língua inglesa?

*Uma abordagem que engloba a cultura do educando e da língua estudada. No caso da língua inglesa, reconhecer, comparar, aprender, identificar as diferenças culturais existentes entre a cultura brasileira e a americana ou britânica. A abordagem intercultural leva o aluno a ampliar sua percepção mundial, deixando de acreditar que só existe uma única forma de viver e acreditar.*

11. Você se considera um(a) professor(a) interculturalmente competente? Justifique.

*Considero-me sim. Não perfeita, pois há muito espaço para crescimento nesse quesito. O que aprendi vivendo com o povo americano, compartilhando o mesmo espaço é o mais significativo. Mas mesmo com toda a experiência de dez anos de convívio, nunca serei como o falante nativo.*

### **Perguntas do eixo 3: O uso sistemático do livro didático**

12. Qual sua relação como o livro didático? Em sua opinião, ele é um elemento agregador ou limitador? Justifique.

*Gosto do livro didático. Em minha opinião ele é agregador. Embora qualquer livro didático tenha suas limitações, acredito ser melhor ter o livro especialmente em nossa realidade onde os recursos didáticos são limitados. O livro abre os horizontes culturais e textuais. Provê estudos textuais, compreensão leitora, estudo da língua contextualizada.*

13. Descreva sua participação na escolha do livro didático adotado por sua escola.

*Pela primeira vez este ano participei da escolha do livro para 2017 e me senti bem a respeito do livro escolhido.*

14. Você acha que o livro didático atende o seu público? Está aquém, além ou adequado aos alunos? Justifique.

*O livro didático na escola pública na segunda fase está além do meu público. Entende-se que o aluno aos 11 anos tenha alguma convivência mesmo que mínima com palavras em inglês. Porém, a clientela mais carente por vezes não possui internet e às vezes nem mesmo TV. Os que a possuem não tem TV a cabo ou outras oportunidades comuns a crianças mais privilegiadas. Percebo que o livro trás a cultura da classe média alta e um vocabulário complexo em todos os aspectos.*

15. Qual sua visão geral do Programa Nacional do Livro Didático?

*É interessante o aluno ter acesso ao livro. Isso em si o coloca em um patamar mais privilegiado. Há ainda muitas falhas na escolha e distribuição do livro didático em nossa região. Esse ano, por exemplo, trabalhamos com livros de duas editoras diferentes, sendo que uma nos 6ºs anos e outra nos 7ºs e 8ºs. E no próximo ano mudamos de editora mais uma vez. Portanto, não existe uma continuidade lógica, os professores nem sempre se*

*esforçam para trabalhar o livro, e muita repetição de conteúdo é comum. Por isso, a famosa frase, “só aprendi o verbo tobe em toda minha vida escolar!”*

16. Qual sua opinião a respeito do Guia do Livro Didático em relação à sua funcionalidade como instrumento de apoio ao professor para a escolha da obra a ser adotada? Ele é discutido entre os professores de língua inglesa no âmbito da sua escola? Do município de Palmas?

*Não tive acesso ao Guia do Livro Didático esse ano. Por algum motivo ele não foi entregue em nossa escola. Numa reunião com outros professores de língua inglesa foram discutidos os livros propostos e feito uma votação.*

#### **Perguntas do eixo 4: O tratamento dos aspectos culturais no LD**

17. Você acha que o livro didático adotado pela sua escola traz aspectos culturais relevantes para a discussão em sala de aula?

*Com certeza. O livro Vontade de Saber trazem temas como: diversidade familiar, esportes olímpicos, livros e filmes interessantes para a faixa etária, cultura alimentar, receitas, férias, tecnologia, televisão, etc.*

18. Você considera que o livro didático adotado pela sua escola contempla elementos para o desenvolvimento da competência intercultural de seus alunos?

*Sim. O professor precisa às vezes fazer a ponte, explicar, ilustrar para ficar mais claro. Porém, há muitos aspectos culturais que fazem sentido para o aluno e que são interessantes. Percebo que os que têm mais acesso cultural em casa (ex. internet, tv a cabo) interagem mais com o que encontram no livro, enquanto que os menos informados tem mais dificuldade de assimilar os aspectos interculturais.*

19. No que diz respeito ao ensino de cultura, aponte os pontos positivos e os negativos percebidos por você, no livro didático adotado em suas aulas.

*Como citado acima, os pontos positivos são muitos. Os livros utilizados trazem conhecimentos culturais diversos: arte, música, esporte, família, locais turísticos, etc. Infelizmente, muitos de nossos alunos não têm acesso à cultura brasileira, muito menos internacional. Por esse motivo, as alusões a certos aspectos culturais se tornam muito distantes de suas humildes realidades. Falar do Luvre, de Mona Lisa a uma criança que não teve a oportunidade de ir à Praça dos Girassóis, ao Shopping Capim Dourado ou ao cinema, dói. Mesmo diante disso, como educadora, tenho a responsabilidade e o privilégio de abrir os horizontes do meu aluno, de mostrar as possibilidades ou quem sabe fazê-lo sonhar com algo além da sua cultura local.*

20. Você acredita que o livro didático adotado na sua escola se ancora em uma proposta intercultural? Se sim,

de que maneira. Se não, por quê?

*Com algumas falhas, mas sim. O livro almeja conectar a cultura do aluno à cultura estrangeira. Utiliza-se do que é conhecido e apresenta o novo. O problema que encontra é por não ser um livro regionalizado. Ancora-se na cultura brasileira como um todo e não necessariamente na da região norte. Portanto, fazer a ponte se torna mais complicado. O professor tem que construir os dois lados do conhecimento. Nesse aspecto, o livro deixa a desejar.*

## **ANEXO B – Questionário respondido por P2**

### **QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – P2**

#### **Perguntas Introdutórias (formação do docente e sua descrição do seu lugar)**

1. Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo atua na área?

*Letras Inglês/Português. 11 anos.*

2. Como você descreve sua realidade como professor(a) de inglês no município de Palmas?

*A realidade do ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública, ao meu ver, está bem distante do que os livros didáticos oferecem. Alunos indisciplinados e desinteressados dificultam a motivação do professor em dar sequência nos conteúdos. Aulas com uso de dicionário e enfoque na habilidade escrita, pois a oralidade é quase impossível de se trabalhar.*

#### **Perguntas do eixo 1: Inglês como língua franca – concepções de língua**

3. O que você entende pelo “inglês como língua franca”?

*O inglês pode e deve ser considerado uma língua franca, uma língua de comunicação entre pessoas que não falam a mesma língua materna, porém, na minha realidade escolar não é tratado com tal importância, e os alunos não o consideram como essencial para uma possível comunicação.*

4. Quais competências você considera essenciais ao professor que se propõe a ensinar inglês como língua franca mundial?

*Primeiro o professor deve considerar a competência comunicativa para desenvolver seu trabalho e tentar conscientizar seus alunos a desenvolverem as habilidades dos seus alunos. Mas enfatizo aqui que os resultados não dependem somente do empenho do profissional, mas também do contexto social desse público e do seu*

*interesse pelo assunto (inglês).*

**Perguntas do eixo 2: A perspectiva intercultural**

5. Qual sua opinião a respeito da relevância do aspecto cultural nas aulas de língua inglesa?

*É extremamente importante levar em consideração o aspecto cultural e também o social para tentar desenvolver algo, a que se diz respeito no ensino de língua inglesa. pois para alguns alunos: “para quê?”. Infelizmente o professor pode “fazer de tudo” para motivar esses alunos, mas o que vejo na minha experiência é que muitos não querem, por mais esforçado que o profissional seja.*

6. Como você descreve a relação língua e cultura? O ensino sistemático de cultura faz parte das suas aulas de inglês?

*O ensino sistemático de cultura já fez parte do meu planejamento no passado. Atualmente não vejo motivação.*

7. Você sente segurança ao abordar aspectos culturais de países de língua inglesa (ou de quaisquer outros países) em sala de aula? Por quais meios você recebeu/recebe informações sobre os traços culturais desses países?

*Felizmente muitos alunos ainda têm interesses em conhecer a língua inglesa, por isso ainda pesquiso muito sobre a cultura em diferentes países que falam a língua e trago muita novidade cultural (música, comida, roupas, eletrônicos, internet, etc). Ainda há alunos que se interessam, e enquanto houver interesse haverá motivação. Alunos gostam de novidade e dinâmica!*

8. Você acha relevante o ensino de aspectos da cultura brasileira nas aulas de inglês?

*Sim. Devemos, na minha opinião, fazer uso da nossa cultura e idioma para auxiliar em qualquer aprendizado, inclusive inglês.*

9. Você acha que a aprendizagem de uma ou mais culturas estrangeiras pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura?

*Não.*

10. O que você compreende do termo ‘abordagem intercultural’ em aulas de língua inglesa?

*Língua e cultura associados ao ensino-aprendizagem.*

11. Você se considera um(a) professor(a) interculturalmente competente? Justifique.



*Sim.*

**Perguntas do eixo 3: O uso sistemático do livro didático**

12. Qual sua relação como o livro didático? Em sua opinião, ele é um elemento agregador ou limitador? Justifique.

*Agregador, sem dúvida. O professor deve ter o discernimento para utilizá-lo, lembrando que o uso deve ser de acordo com o planejamento flexível do professor e também de acordo com o contexto e realidade do seu público.*

13. Descreva sua participação na escolha do livro didático adotado por sua escola.

*Foi selecionado 4 coleções e depois a escola optou por uma coleção que seria melhor e atenderia mais apropriadamente seu público.*

14. Você acha que o livro didático atende o seu público? Está aquém, além ou adequado aos alunos? Justifique.

*Atende. Sempre acho melhor com o livro do que sem ele. Mas obviamente para o meu público ele está além da nossa realidade. As ofertas de livros já são pré-estabelecidas, cabe a nós professores tentarmos utilizá-los da melhor forma possível, tem textos longos apesar de assuntos atuais. Há pontos positivos e negativos. Acho que minha opinião sobre esse assunto é controversa.*

15. Qual sua visão geral do Programa Nacional do Livro Didático?

*Muita teoria e pouco conhecimento sobre a realidade de ensino de língua inglesa nas escolas públicas.*

16. Qual sua opinião a respeito do Guia do Livro Didático em relação à sua funcionalidade como instrumento de apoio ao professor para a escolha da obra a ser adotada? Ele é discutido entre os professores de língua inglesa no âmbito da sua escola? Do município de Palmas?

*Não tive acesso, não posso comentar.*

**Perguntas do eixo 4: O tratamento dos aspectos culturais no LD**

17. Você acha que o livro didático adotado pela sua escola traz aspectos culturais relevantes para a discussão em sala de aula?

*Sim. Tem aspectos positivos e negativos. Tenho que selecionar temas que são mais relevantes para minha realidade em sala de aula.*

18. Você considera que o livro didático adotado pela sua escola contempla elementos para o desenvolvimento da competência intercultural de seus alunos?

*Sim. Com falhas, mas como comentei anteriormente: “melhor do que nada”.*

19. No que diz respeito ao ensino de cultura, aponte os pontos positivos e os negativos percebidos por você, no livro didático adotado em suas aulas.

*Pontos positivos: temas variados e vocabulário. Pontos negativos: textos longos e alguns temas totalmente distantes da nossa realidade. Ex.: como é trabalhado as estações do ano por exemplo.*

20. Você acredita que o livro didático adotado na sua escola se ancora em uma proposta intercultural? Se sim, de que maneira. Se não, por quê?

*Acredito que sim. A proposta é sempre boa.*

## **ANEXO C – Questionário respondido por P3**

### **QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – P3**

#### **Perguntas Introdutórias (formação do docente e sua descrição do seu lugar)**

1. Qual sua formação acadêmica? Há quanto tempo atua na área?

*Letras Língua Inglesa – 13 anos*

2. Como você descreve sua realidade como professor(a) de inglês no município de Palmas?

*É uma realidade em que a maioria dos municípios enfrentam, tais como conhecimento básico da língua, falta de motivação dos alunos, estrutura dos ambientes, materiais, etc.*

#### **Perguntas do eixo 1: Inglês como língua franca – concepções de língua**

3. O que você entende pelo “inglês como língua franca”?

*A língua franca é uma maneira que as pessoas usam para se comunicar uns com os outros e difere das línguas maternas. É uma maneira das pessoas se comunicarem em determinadas situações em que nem todos falam a mesma língua.*

4. Quais competências você considera essenciais ao professor que se propõe a ensinar inglês como língua franca mundial?

*É essencial que o professor tenha conhecimento do mundo juvenil, ou seja, envolver-se com o linguajar dos jovens que nos dias atuais são dinâmicos e “ligados” nas mídias, nas redes sociais, etc.*

#### **Perguntas do eixo 2: A perspectiva intercultural**

5. Qual sua opinião a respeito da relevância do aspecto cultural nas aulas de língua inglesa?

*O aspecto cultural está sempre presente nas aulas de LI, o livro didático já traz uma abordagem nos textos e os próprios alunos também fazem comentários com seu conhecimento de mundo.*

6. Como você descreve a relação língua e cultura? O ensino sistemático de cultura faz parte das suas aulas de inglês?

*Ambas caminham juntas. Como são duas aulas de inglês por semana, algumas vezes faz-se o uso desse sistema.*

7. Você sente segurança ao abordar aspectos culturais de países de língua inglesa (ou de quaisquer outros países) em sala de aula? Por quais meios você recebeu/recebe informações sobre os traços culturais desses países?

*Sim, é necessário fazer essa leitura cultural, principalmente em relação à outros países, pois dessa maneira o aluno amplia seu conhecimento cultural, conhecem o modo de viver, a crença, a língua, etc. Através da leitura e dos meios digitais.*

8. Você acha relevante o ensino de aspectos da cultura brasileira nas aulas de inglês?

*Com certeza a nossa cultura é fonte de inspiração para que o aluno a compare com outras culturas.*

9. Você acha que a aprendizagem de uma ou mais culturas estrangeiras pode mudar a atitude do aluno em relação à sua própria cultura?

*Sim, o conhecimento sempre amplia a nossa visão crítica.*

10. O que você compreende do termo ‘abordagem intercultural’ em aulas de língua inglesa?

*É uma troca de informações que sugere formas mais eficazes e mais condizentes para o desenvolvimento crítico do aprendiz em línguas. Busca apresentar formas e conteúdos contemporâneos pela busca de um diálogo*

*transcultural num universo cada dia mais globalizado.*

11. Você se considera um(a) professor(a) interculturalmente competente? Justifique.

*Sim, pois tenho a consciência da importância dos aspectos socioculturais entre pessoas de diferentes comunidades linguísticas, pois a aquisição de uma língua estrangeira não se deve reduzir a aquisição de estruturas gramaticais ou do vocabulário, pois é um processo global, tomando a língua como instrumento de comunicação social e não como instrumento abstrato desvinculados da realidade. É conhecer culturas diferentes da nossa, é um passo para nos reconhecermos num universo cultural, com hábitos e crenças diferentes.*

### **Perguntas do eixo 3: O uso sistemático do livro didático**

12. Qual sua relação como o livro didático? Em sua opinião, ele é um elemento agregador ou limitador? Justifique.

*O livro didático é um instrumento de grande importância na rotina das aulas, costumo usá-lo sempre, pois nele o aluno agrega grande parte do seu conhecimento.*

13. Descreva sua participação na escolha do livro didático adotado por sua escola.

*Participei de todo o processo de escolha.*

14. Você acha que o livro didático atende o seu público? Está aquém, além ou adequado aos alunos? Justifique.

*No sexto ano os assuntos são bastante interessantes, bem como os conteúdos. Já a partir do sétimo ano os conteúdos gramaticais estão além da nossa realidade.*

15. Qual sua visão geral do Programa Nacional do Livro Didático?

*O conhecimento que tenho é através de cartazes deixados na escola, então acho que como na disciplina de inglês são poucas as obras para serem adotadas, há pouca divulgação.*

16. Qual sua opinião a respeito do Guia do Livro Didático em relação à sua funcionalidade como instrumento de apoio ao professor para a escolha da obra a ser adotada? Ele é discutido entre os professores de língua inglesa no âmbito da sua escola? Do município de Palmas?

*Não tenho muito conhecimento no referido assunto.*

### **Perguntas do eixo 4: O tratamento dos aspectos culturais no LD**

17. Você acha que o livro didático adotado pela sua escola traz aspectos culturais relevantes para a discussão em sala de aula?

*Sim. A abordagem cultural está inscrita em muitos textos. Quando fazemos as interpretações os alunos sempre perguntam e dão sua opinião.*

18. Você considera que o livro didático adotado pela sua escola contempla elementos para o desenvolvimento da competência intercultural de seus alunos?

*Sim.*

19. No que diz respeito ao ensino de cultura, aponte os pontos positivos e os negativos percebidos por você, no livro didático adotado em suas aulas.

*Os pontos positivos são: conhecer a realidade de outros países, entender o modo de viver de seus habitantes, aguçar a curiosidade dos alunos, etc. Já os pontos negativos é que a maioria dos textos são longos e o aluno não está preparado para lidar como este tipo de situação;*

20. Você acredita que o livro didático adotado na sua escola se ancora em uma proposta intercultural? Se sim, de que maneira. Se não, por quê?

*Sim, pois é o maior suporte material que grande parte dos alunos possui.*

## **ANEXO E – Registros de cunho etnográfico P1**

**COLABORADORA:** P1

**DATA:** 19/10/2016

**AULA:** 1

**TURMA / N° DE ALUNOS:** 8° ANO / 35 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** 6

8h35min: aula tem início com café da manhã. Alunos entram e se acomodam. Professora liga seu computador à TV da sala de aula. Os aparelhos de ar condicionado são ligados por uma pessoa responsável que passa de sala em sala. Professora pede que alunos abram os livros na unidade 6, que fala sobre hábitos alimentares. Eles escutam a um áudio na TV. Professora pergunta o que eles podem ou não podem comer. O que é saudável ou não. Ela lê parte dos enunciados da unidade didática em português e parte em inglês. Professora pergunta se alunos já pararam pra pensar que o alimento mais saudável às vezes é o mais caro...ela diz: “mas dá pra comermos bem sem gastarmos muito dinheiro”. Ela fala das frutas da ‘roça’ e dá alguns exemplos de frutas nativas da região. Alunos se empolgam contando das frutas que eles têm no próprio quintal...todos querem falar

ao mesmo tempo...todos parecem ter algo a dizer. Aluna: “Eles comem arroz e feijão? Eles gostam?!”. Outra aluna: “Come não, muié!”. Ela pede que levantem a mão para falar. Depois de ouvir vários alunos, a professora comenta que fora do país as pessoas se encantam com o arroz e feijão; diz que nossa alimentação é muito balanceada em comparação com a alimentação ‘deles’, referindo-se aos estadunidenses.

8h40min: countables and uncountables, pág. 82. Professor lê com alunos nomes de alimentos e alunos repetem em inglês. Ela pede aos alunos que dêem exemplos de alimentos contáveis e incontáveis em português. Eles citam leite, suco, arroz como incontáveis... pão, bolacha, rosca como contáveis. Professora pega o pão como exemplo, conta que em português contamos o pão, chegamos à padaria e pedimos 3 ou 4 pães...mas que em inglês, pão é incontável. Sobre o arroz ela diz que pensou em trazer um pacote de arroz pra que eles contassem os grãos, mas desistiu...alunos riem-se e professora segue corrigindo exercício; ela coloca as respostas da atividade no quadro e lê uma explicação gramatical no livro. Ela lê em inglês e pede que os alunos tentem traduzir. Eles conseguem em parte. Ela segue negociando o significado das palavras com os alunos que tentam fazer a tradução em voz alta. Professora sempre andando entre os alunos. Ela traz a discussão de contáveis e incontáveis para o português, em substantivos abstratos; fala sobre amor, ódio, paz.

8h50min: professora pede que alunos se acalmem. Ela orienta como fazer exercícios da página 83. Relacionar 3 objetos contáveis e 3 incontáveis. Professora diz que podem pesquisar nas páginas anteriores. Alunos trazem os nomes dos alimentos em inglês. Professora salienta que bebidas geralmente são incontáveis e dá o exemplo: “*I drink water every day.*” Os alunos voluntariamente dão exemplos também (juice, coffee, coke). Professora para um minuto e pede silêncio. Quando os alunos se calam ela explica *quantifiers* em português. A maior parte dos alunos estão prestando atenção à aula. Eles iniciam a leitura de um cartoon; a professora lê em voz alta em inglês mas não traduz. Os alunos não pedem para traduzir, parecem entender. A professora conta que é comum em certos lugares do mundo jogar arroz nos noivos; um aluno diz que aqui no Brasil, se quiser ser chique tem que jogar feijão por que é mais caro. Todos riem. A professora explica o significado de ‘*sauteed*’ (da tirinha) e ainda o nome da menina personagem da tirinha (o nome da tirinha é Heart of the City – de Mark Talulli); diz que o nome da menina significa coração, e que a julgar por aquela tirinha específica, parece que ela só pensa em se casar. Um aluno pergunta se ‘lunch’ é lanchar; a professora explica que ninguém para no meio do dia para cozinhar nos Estados Unidos; eles fazem apenas um lanche. Um aluno diz: “vou morar nos Estados Unidos! Aí não vou ter que comer salada no almoço!” todos riem, horário da aula termina. Alunos devolvem os livros para professora que os mantém sobre a mesa pois vão voltar na terceira aula.

**COLABORADORA:** P1

**DATA:** 19/10/2016

**AULA:** 2

**TURMA / N° DE ALUNOS:** 7º ANO / 30 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** 6

9h00min: professora começa fazendo chamada enquanto os alunos sentam-se e organizam-se. Sentam-se em fila. Turma de aproximadamente 30 alunos. Professora sai para buscar os livros dos alunos que são mantidos no

armário da professora na escola (pois de acordo com a professora, quando eles levavam o livro pra casa nunca mais traziam de volta, principalmente no dia da aula de inglês). Estamos na mesma sala de aula. A sala tem o pé direito alto, é clara com janelas grandes, há dois aparelhos de ar condicionado que permaneceram ligados durante todo o período da aula, e dois ventiladores que também ficaram ligados o tempo todo. Ainda está um pouco quente mas a temperatura não causa desconforto. Há uma TV na sala, sem internet – a professora traz seu próprio computador.

9h03min: professora pede que alunos abram seus livros na página 78. Ela pergunta se alguém já assistiu à uma premiação do Oscar; ela pergunta: “alguém sabe me explicar o que é esse evento? Que premiação é essa?”. Os alunos entrem em frenesi! Todos gritam respostas ao mesmo tempo; uns dizem: “são os melhores do mundo, teacher. Os melhores filmes, melhores diretores, melhores atores”. Professora reage ironizando: “melhores do mundo?! Hum...” alunos acham graça, e perguntam: “teacher, melhor novela é premiada nesse negócio aqui?!”; professora: “Não, acho que não... tem o *Emmy*, mas novela do Brasil acho que não... mas tem uma premiação assim aqui no Brasil. Aliás, vocês sabiam que as novelas do Brasil viajam o mundo todo?! Eu conheci pessoas na Romênia que sabiam muito sobre o Brasil por meio das nossas novelas.” Aluno: “professora, pra onde a senhora já viajou? Começa um alvoroço na sala e professora se silencia até que todos se acalmem. Quando volta a falar não responde à pergunta do aluno (minha impressão: para conseguir manter o controle do silêncio recém conquistado...rsrsrs)

9h10min: professora lê pergunta do livro ‘*do you like watching movies?*’ não traduz e pede que os alunos respondam em inglês. Eles respondem: “*Yes, we do.*” Professora segue lendo as perguntas do livro com os alunos. Ela faz as perguntas da sessão ‘let’s get started’, e alunos respondem. Professora lê em inglês, não traduz, e alunos acertam a resposta (mas respondem em português). Ela pergunta: “vocês gostam de assistir a essas premiações?” metade diz que sim e a outra metade diz que não. Uma aluna diz que gosta por que ela fica sabendo da vida dos atores famosos e suas vidas “glamurosas...a vida deles é perfeita! Cheia de charme!!!”. Professora se ri, e continua: “o livro também fala da premiação de Cannes e de gramado...aqui no Brasil premia-se os filmes brasileiros e da América Latina.” Alunos perguntam à professora para decidir o impasse entre os dois: “América Latina é continente, não é teacher?”. A professora abre a pergunta para a turma. As respostas vêm como deboche: “fica na África do Sul! ... No Maranhão! ... No Codó!”; professora diz que quem falar certo vai ganhar um premio surpresa, mas se fizer gracinha vai ter que pagar uma prenda. Silêncio...alunos: “viu..viu...” a professora explica que América Latina são todos aqueles países que falam espanhol nas Américas.

9h20min: alunos discutem sobre qual filme assistiram neste ano para responderem às perguntas do texto. Professora pergunta se eles assistiram a algum filme brasileiro esse ano...alunos estão empolgados com o assunto dos filmes e não conseguem se concentrar na atividade e a sala está bastante barulhenta. Professora pede silêncio. Ela segue lendo perguntas do livro sobre animation movies. Alunos gritam suas animações preferidas: “Valente!...Dragon Ball Z!” outro ainda diz: “ah, isso é bobagem professora!”. Professora segue lendo o quadro em inglês e traduzindo depois; alunos se acalmam. Ela conta que apesar do que está escrito no texto, alguns atores famosos no Brasil já fizeram a dublagem de animações muito conhecidas. Professora aponta

para a figura do livro e pergunta o que a imagem do filme UP significa para cada um. Professora pede que alunos respondam perguntas do texto e vai de carteira em carteira ajudando aqueles que precisam.

9h25min: professora: “Henrique, o que é a sinopse de um filme?” aluno responde que é o resumo de um filme. Professora parabeniza o aluno e complementa a resposta. Ela diz que vai ler o texto em voz alta e pede que alunos acompanhem sublinhando as palavras-chave do texto e conferindo seu significado. Professora tem muita segurança com a língua. Quando termina a leitura, pergunta se alunos entenderam e se há alguma dúvida. Segue lendo as perguntas e depois de um tempo coloca as respostas no quadro.

9h40min: alunos fazem sozinhos a atividade 3 da página 80 a pedido da professora. Eles parecem contentes por conseguir fazer a atividade com independência. Professora corrige oralmente, todos participam. Professora anda pela sala, volta para o quadro e escreve as respostas da atividade. Ela confere as horas e pergunta: “pronto, gente?!” alunos respondem “Sim, professora! Yes, teacher! Yes!” Ela inicia leitura do próximo exercício e alunos vão respondendo de acordo com a tradução; é uma atividade de verdadeiro ou falso sobre o filme UP. Professora explica a palavra ‘*retirement*’ e dá exemplo: “quando vocês ouvem falar que um atleta está *retiring* ele está se aposentando.” Nenhum comentário. O exercício nº 5 fala das grandes aventuras de Russel (personagem do filme UP) – nenhum comentário. O nº 6 fala sobre tipos de filmes – ficam atrelados às respostas; sem comentários sobre os tipos de filme. Professora escreve a tradução do que seja uma sinopse, pois a descrição está no livro. Alunos reclamam que não querem copiar por que já sabem. Professora: “precisa sim. Vai ser importante depois”. Professora corrige a atividade colocando o tipo de filme em cada uma das películas na página 81. Coloca as respostas no quadro. Aula termina. Alunos devolvem os livros.

**COLABORADORA:** P1

**DATA:** 19/10/2016

**AULA:** 3

**TURMA / Nº DE ALUNOS:** 8º ANO / 30 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** 6

10h00min: alunos não tinham professor na aula anterior e demoraram-se no auditório. Professora foi ela mesma buscá-los. Eles entram e apanham seus livros na mesa. Professora pede que alunos abram os livros na unidade 6 para terminarem a atividade da aula anterior (o da tirinha Heart of the City). Ela segue lendo as perguntas e alunos respondendo; ela coloca as respostas no quadro. Não há comentários sobre hábitos alimentares ao redor do mundo, nem de países que consomem arroz diariamente como no Brasil, ou como o arroz é preparado em cada cultura (inclusive dentro do Brasil)

10h20min: na página 84, exercício 5, professora segue traduzindo os *quantifiers* para o português. Ela explica o que deve ser feito; alunos permanecem em silêncio enquanto estão copiando. Professora escreve as respostas no quadro. Alunos estão copiando silenciosamente, alguns bocejando, outros assoviando baixinho. Um dos alunos chama atenção para o fato de que todos os substantivos nesse exercício são incontáveis e precisam de um ‘*quantifier*’. Professora parabeniza o comentário do aluno.



10h25min: professora pede a alunos que abram seus livros na unidade 7. Ela conta a eles que eles terão que fazer um trabalho em grupo sobre o seu artista pop preferido. Ela explica que pode ser um ator/atriz, cantores, bandas, mas que preferencialmente atuem ou cantem em inglês. Alunos vão absolutamente à loucura gritando nomes; eles realmente se empolgam com o trabalho. Professora para e espera eles se acalmarem para continuar a falar. Enquanto ela fala sobre o que seja a cultura pop e cita atores, atrizes, cantores e cantoras, um aluno grita do fundo da sala: “tem os youtubers, teacher!”. Outro aluno diz que todos os famosos que aparecem no livro na página 87 são velhos. Professora ri. Continua a leitura dos pequenos textos ao lado das fotos dos famosos em inglês e traduz logo depois. Quando ela lê o texto sobre o homem aranha, os alunos ficam muito empolgados e fazem vários comentários. Quando a professora lê sobre a Cher, nenhum aluno conhecia ou tinha ouvido falar dela. A professora diz que ela é ainda hoje muito famosa...pela foto alunos fazem comparações: “ela deve ter sido a Kardashian ou a Lady Gaga da década de 90!”. Os alunos estão muito animados.

10h30min: apesar do esforço da professora em enfatizar os feitos da cantora Madonna, os alunos nunca ouviram falar dela. Eles perguntam se ela é uma atriz...eles perguntam como se soletra o nome desses famosos. A professora escreve os nomes no quadro. A professora pergunta quem são os artistas pop da geração deles...e complementa com a pergunta: “você acham que a música americana influencia nossa cultura?”. O frenesi é geral. Primeiramente eles disparam um canhão de nomes entre os quais Rihanna, Beyonce, Linkin Park, Jason Derulo, Mickael Jackson, Alvim e os esquilos (rsrs), depois começam a discutir se a música americana influencia a nossa própria música. Alguns concordam que sim, outros dizem que absolutamente não. A professora pergunta: “quem prefere música brasileira à música ‘internacional? quem prefere sertanejo universitário?” aluno se indigna: “gente, e o Mc Pedrinho?! Vcs não gostam?!”. outro aluno rebate: “detesto! Quem gosta de música gospel?”. Professora coloca: “a música americana e os artistas americanos têm influenciado bastante na nossa cultura...vamos falar de minorias...as cantoras americanas ajudaram a elevar o status das cantoras brasileiras. Há 80 anos atrás o que era uma cantora brasileira? Nada!”. A professora pergunta novamente quem eles ‘curtem’. Um aluno solta uma enxurrada de MCs e sertanejos. Professora: “Vamos falar de cantoras mulheres...” alunos logo gritam: “Anita! Ludimilla!”. Alunos estão verdadeiramente fora de controle. Professora volta para a leitura do livro e para a correção das atividades até que eles se acalmem novamente. Quando perguntados sobre ícones da cultura pop de língua inglesa, eles citam Mickael Jackson e Justin Bieber. Uma aluna pergunta se ela pode responder a atividade com o nome de um artista brasileiro. A professora responde em inglês: “Yes, of course! Nós agora estamos falando de quem representa a cultura pop, não só em inglês. Hoje a cultura pop é globalizada! O que escutamos aqui pode estar sendo ouvido na Coreia!” Uma aluna comenta, numa empolgação fora do comum: “Tem o K-pop, teacher?! Já ouviu? Já ouviu BTS? Eu AMOOO eles!”. A sala está novamente um alvoroço. O horário da aula termina e a professora dispensa os alunos, mas antes agradece a participação de todos naquele dia. Alguns alunos permanecem na sala cantando um “oh happy day” e uma música do Justin Bieber. Todos saem da sala ainda comentando sobre a aula.

**COLABORADORA:** P1

**DATA:** 19/10/2016

**AULA:** 4

**TURMA / Nº DE ALUNOS:** 7º ANO / 30 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** 6

11h00min: professora inicia a aula recebendo os alunos com um good morning. Eles se assentam, ela faz a chamada e pede silêncio para começar a aula. Ela pergunta quem já assistiu ao Oscar. Alunos respondem em conjunto, uns que sim outros que não. Ela explica que é uma premiação, que é estadunidense, e pergunta o que é premiado por eles. Todos querem falar. Professora pede para levantarem as mãos. Ela fala que é a festa do cinema e que ela própria assiste mesmo quando passa tarde da noite na TV. Ela pergunta se eles conhecem um evento brasileiro que premia filmes? Eles não conheciam. Ela fala sobre o festival de Gramado. Ainda assim ninguém tinha ouvido falar. Aluno: “o que que é Gramado, *fessora*?”. Professora explica onde fica e fala um pouco do festival. Todos ouvem com atenção. Ela pergunta se a cultura americana tem influência nas nossas vidas. Alunos dizem que não. Professora diz: “eu quero que vocês pensem nas suas bisavós...elas tinham internet? Youtube?”. Alunos enlouquecem. Todos querem falar ao mesmo tempo. Professora: “nossa cultura desenvolveu muito, mas com influência americana...até a música popular brasileira, o funk, o rock, até música evangélica.

11h15min: professora: “Vamos falar agora do que a gente assiste na nossa TV?” Uma avalanche de comentários com programas da Globo, SBT e Record. Professora: “Vocês acham que o Brasil, por meio da sua programação de TV, influencia outros países? Um aluno responde: “Só se for pra ensinar a matar! A ter inflação!” Professora: “Como será que as pessoas nos vêem lá fora? Vocês sabiam que as nossas novelas são vistas no mundo inteiro? Nossa cultura viaja o mundo por meio das novelas...” Um burburinho entre os alunos. Professora: “As novelas mexicanas não chegam aqui pra gente? Nós também chegamos lá.” Alunos comentam sobre as novelas mexicanas entre si. Uns se riem outros dizem que gostam muito, até mais que as novelas brasileiras. Professora pergunta: “Quem sabe me dizer o nome de uma das pessoas mais famosas do Brasil lá fora?” Alunos gritam as respostas, muito empolgados com a discussão: “Neymar!, Gisele Bündchen!, Dilma!”... professora não consegue mais falar. Alunos estão gritando e falando ao mesmo tempo, mas todos falando sobre o assunto; ninguém se furta da discussão. Para conseguir continuar com a aula, ela diz: “pessoal, pessoal, tá bom. Voltando aqui pro livro!”. Ela lê a primeira pergunta do livro na página 78, da sessão ‘let’s get started’; ela lê em inglês e depois traduz; alunos respondem em seus livros. Ao observar os atores estampados na página do livro um dos alunos ironiza: “é o Trump!!!”. Professora pega o gancho e pergunta: “mas quem é o Trump?” Uma aluna responde: “É um magnata americano que está concorrendo à presidência dos Estados Unidos.”; professora instiga mais a discussão: “mas quem está concorrendo com ele? Por qual partido ele concorre? Quantos partidos há nos Estados Unidos?” um aluno responde fazendo gracinha: “Quem concorre com ele é o Barack Obama!”; outro aluno não percebendo a ironia do colega responde: “ô seu burro! É a Hillary!”. Professora explica quem é de qual partido, e sem mais comentários, ela volta para as atividades do livro.

11h25min: um aluno retoma a discussão sobre as eleições estadunidenses, e outro logo comenta: “o que isso vai acrescentar na minha vida?”. Professora: “Isso é riqueza cultural, Jeferson! O que você acha que acrescenta na sua vida? O que você gosta de fazer?” aluno responde: “jogar vídeo game, assistir filme...”, professora faz a

ligação: “então, já que você gosta de assistir filme, me responda a pergunta E do livro”. Ela lê e traduz a questão. A atividade pede que o aluno lembre-se de um filme que assistiu naquele ano e pergunta se ele o indicaria ao Oscar. Como a professora abriu a pergunta à turma, os alunos enlouquecem gritando nomes de filmes que assistiram nesse ano. Professora pede que respondam a pergunta no livro.

11h30min: professora avisa que começarão a próxima parte da lição na próxima aula pois já é hora do almoço. Alunos fazem fila pra se dirigirem ao refeitório. Aula é dada como terminada.

## ANEXO F – Registros de cunho etnográfico P2

**COLABORADORA:** P2

**DATA:** 03/10/2016

**AULA:** 1

**TURMA / N° DE ALUNOS:** 6° ANO / 35 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** pág. 93 e adiante

13h40min: A professora entra cumprimenta os alunos e me apresenta a eles. Sala quente, ventilador barulhento. Ela coloca data no quadro e coloca lembrete sobre trabalho que deve ser entregue pelos alunos. Pede silêncio e explica novamente o trabalho que havia passado na aula anterior. Recolhe um dos trabalhos entregue por uma aluna e me mostra; o trabalho é um dicionário ilustrado com o tema frutas. Alunos conversam enquanto a professora encontra a página do livro. P pede para alunos sentarem em dupla, caso não tenham trazido o livro.

13h45min: Professora pede que alunos abram os livros na pág. 93 (*Family members*) – *family tree* com a figura da família Simpsons. Professora: “O que vocês acham que é...de quem é esse desenho?”; alunos respondem: “Os Simpsons”; Professora: “Peguem o lápis para responder aos exercícios...observem a árvore genealógica...”; ela traduz os membros da família do inglês para o português; pergunta o que significa ‘brother’, alunos respondem: “irmão”. Professora faz conexão com *Big Brother* e em seguida traduz *daughter*; pergunta se alunos não trouxeram a lista com tradução que ela havia passado; ela traduz a palavra *father* e *granddaughter*. Alunos em dupla vão traduzindo o livro. Alunos tinham uma lista no caderno. Professora segue traduzindo membros da família de acordo com a *family tree* apresentada no livro. A partir de certo ponto a professora deixa de traduzir e começa a perguntar o que significa tal palavra em português.

13h50min: Professora orienta alunos sobre como fazer o exercício 1 da pág. 93. Segue perguntando e ajudando os alunos a responder. Alguns alunos respondem em voz alta à pergunta lida pela professora: “What’s your mother’s name?”; aluno responde: “É Vanice, teacher!”; alunos seguem respondendo perguntas do livro. Professora o tempo todo orientando como responder às perguntas; alunos ficam na dúvida se devem colocar o nome de todos os familiares. Nenhuma resposta. Professora atende alguns alunos na carteira; vai até o fundo da sala para ajudar uma aluna pergunta: “entendi...é pra colocar só o nome da mãe...mas qdo pergunta do pai...como faz quem não tem pai?; professora responde: “nada...passa um traço...agora vamos para a família dos Simpsons”; nenhum comentário sobre novos modelos de família. Professora começa a analisar a *family tree* dos Simpsons. Ensina como se diz avô e avó. Depois acompanha o desenho indo para o lado dos avós maternos;

fala de Homer e Margie, father and mother; corrige pronúncia “incorreta” de father, e ensina a “correta” /fɑðər/. Segue com as palavras irmão e irmã. Um dos irmãos é ‘meio-irmão’. Professora: “E a Pat e a Selma?” A professora responde: “são sisters”. Não comenta mais nada do ‘meio-irmão’. Continua explicando family “essa menina é filha só da Selma” (para explicar cousin) – depois ensina ‘tia’. Aqui enfatiza que nos Estados Unidos pronuncia-se /ænt/ e na Inglaterra a pronúncia correta é /a:nt/ Novamente nenhuma menção à novos modelos de família.

14h00min: Professora pede que alunos façam exercício na pág. 94 e explica o exercício que será feito com base na pág. anterior. Explica que exercícios devem ser feitos em inglês. Professora: “Mateus, você que não trouxe o livro, passe tudo para seu caderno”. Professora faz a chamada enquanto os alunos fazem a tarefa. Alguns alunos respondem ‘presente’ outros ‘present’, outros ‘here’ e dizem ‘absent’ para alguns alunos faltosos. Professora não se pronuncia sobre isso.

14h05min: Alguns alunos fazem a tarefa, mas a maioria só conversa. Calor insuportável. Aula acabará em 10 min; alunos (supostamente) fazendo exercício no livro. Professora anda entre alunos sanando dúvidas. Alguns alunos ainda querem saber se é para responder em inglês. Professora explica o significado de ‘their’ que aparece na maioria das frases. Aluna insiste em escrever em português pois depois não vai conseguir entender o significado. Professora diz então para escrever nas duas línguas. Professora senta-se à sua mesa, a meu lado, e aguarda o fim da aula. Alguns alunos vêm até a mesa da professora para sanar alguma dúvida. Quando terminam o exercício, alunos vêm até a mesa da professora para ganhar visto. Ela dá o visto no livro do aluno, mas não anota em nenhum lugar; no entanto corrige exercício por exercício parabenizando o que está certo e corrigindo ela mesma o que está errado. Alunos perto de mim conversando sobre outro assunto. Professora pergunta se já terminaram. “Carlos, não é pra passar cola pra eles não, viu! Por que estavam conversando! Os alunos que conversavam voltam a fazer a tarefa. Professora segue dando visto nas tarefas, explica novamente para um dos alunos como ele deve fazer o pictionary.

14h15min: Aula termina, professora troca de sala.

**COLABORADORA:** P2

**DATA:** 05/10/2016

**AULA:** 2

**TURMA / Nº DE ALUNOS:** 6º ANO / 36 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** pág. 93 e adiante

14h25min: Professora recebe os alunos, dá boa tarde em inglês. Explica sobre o trabalho para próxima aula e recebe alguns adiantados. Apresenta-me à turma. Escreve a data no quadro em inglês e também *good afternoon*. Aluna chega mostrando o livro em que ela destacou/recortou algo. Professora repreende a aluna por ter recortado o livro para fazer o pictionary.

14h30min: Professora: “Abram o livro na pág. 93 e também o caderno na lista com o nome dos membros da família”. Professora aguarda os alunos enquanto passa por entre as filas. Professora: “Procurem nas suas listas

a tradução das palavras da family tree...o que significa father?...todas as palavras que tem grand- estão associadas a avós e netos.” Professora segue traduzindo palavra por palavra. Alguns alunos respondem em voz alta, outros só fazem anotações. Professora pede para alunos anotarem a tradução de algumas palavras novas apresentadas no livro; ela anota essas palavras no quadro. Segue traduzindo.

14h35min: Professora orienta alunos a fazerem o exercício 1 com respostas pessoais. Aluno: “O nome é completo, é teacher?... é no livro, é?” Alunos começam a fazer o exercício. Aluna pergunta: “Teacher, e se não tiver pai? Como é que responde?”. Professora responde: “Coloca um tracinho”. Professora explica que o exercício pede para completar com o nome dos irmãos e irmãs. Alunos comentam “Teacher, mas eu não tenho irmãos!”, outro: “teacher, eu tenho dez irmãos, coloca o nome de todos?”, outra: “Teacher, não sei o nome da minha mãe!”. Professora: “Pessoal, coloca o nome que vocês sabem!”. Professora segue com o livro analisando a árvore genealógica dos Simpsons. Professora diz: “Olhem lá na listinha de vocês como diz avô em inglês!” Alguns alunos respondem: “grandfather”. Professora segue traduzindo a family tree. Ela faz uma comparação com a outra turma, diz que a outra turma estava mais esperta. Ela pergunta “ O que o Homer é do Bart?”. Alunos: “pai!”, professora: “em inglês, né gente!”, alunos: “father!”. Alguns alunos começam uma discussão do meu lado. Professora interfere, pede para não brigarem e não atrapalharem a aula. Continua a traduzir a family tree.

14h40min: Professora pede para abrir na página 94 e orienta a responder as perguntas do exercício com base na family tree dos Simpsons. Traduz ‘and’ e ‘their’ para facilitar a produção dos alunos. Uma aluna pede: “teacher, me ajuda aqui!”, professora responde: “agora você tem que tentar sozinha!”. Professora explica que enquanto eles fazem o exercício ela vai fazer a chamada. Alunos querem saber se “é pra responder em inglês”; professora responde que sim; ela faz chamada em meio a muito barulho; alguns respondem ‘present’, outros ‘presente’, outros ‘here’. Ela não interfere como eles respondem à chamada. Um aluno surdo tem um cuidador que parece não entender a atividade ele próprio para explicar ao aluno. O cuidador pede ajuda à professora que explica rapidamente sem qualquer atenção especial ao aluno surdo. O cuidador pega o livro para si e começa a conferir as páginas; o aluno surdo pega um lápis e começa a desenhar numa folha de seu caderno.

14h50min: Alunos começam a vir até a professora para ganhar o visto em seus livros. Professora pede à aluna que terminou a tarefa para ajudar a colega que não tinha a lista com as palavras traduzidas. Professora segue orientando alunos com a tarefa; ela anda por entre as carteiras; volta e senta-se à sua mesa. Alunos vão até sua mesa para ganhar visto. Aluno pede para ir ao banheiro; professora pergunta se já terminou a tarefa; ele responde que não, pois não tem nem livro nem trouxe o caderno; professora manda ir beber água, mas diz que é para voltar logo para começar com a tarefa. O cuidador pede novamente ajuda à professora - ela traduz a frase do exercício; ele se dá por satisfeito e tenta explicar a tarefa para o aluno surdo. (o cuidador não sabe Libras – nem tampouco o aluno surdo). O calor na sala de aula é insuportável. Os alunos estão amontoados em volta da professora para ganhar o visto.

14h55min: Vários alunos de pé, professora pede para que eles se sentem. Alguns fazem tarefa outros não. Professora espera o fim da aula enquanto alunos vão até ela para ganhar o visto. Alunos começam uma bagunça

no fundo da sala com as carteiras, arrastando e empurrando carteiras uns nos outros. Professora repreende. O cuidador ao meu lado, em tom de confiança, me diz que tem que aprender libras e inglês para conseguir ajudar o aluno surdo. Quase no fim da aula o cuidador e o aluno surdo conseguem compreender o exercício, a professora confere seu livro e dá o visto (mesmo com a tarefa incompleta). Cuidador pede à professora que tenha paciência com o aluno, pois ele não compreendeu o exercício direito. Ela faz um sinal positivo com a cabeça, que a mim soou como compreensão.

15h00min: hora do lanche da tarde. Aula termina com a fila dos alunos para o recreio dirigido.

**COLABORADORA:** P2

**DATA:** 03/10/2016

**AULA:** 3

**TURMA / Nº DE ALUNOS:** 7º ANO / 30 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** pág. 131 e adiante

15h10min: Professora diz boa tarde em inglês, me apresenta à turma e depois pede aos alunos que entreguem seus trabalhos considerando que aquela era a data final. Alguns alunos tentam explicar por que não fizeram o trabalho, professora não dá muitas chances para explicação e pede que alunos abram os livros na página 131. Professora: “Kinds of movies – documentary, action...”; começa traduzindo os tipos de filme, alguns dos alunos conseguem traduzir pela proximidade das palavras. Professora explica o que é um documentário: “um filme que fala da vida real da pessoa.”, e segue traduzindo enquanto os alunos anotam. Aluna: “o que é trailer (thriller), professora?”, sem resposta. Professora: “continuando pessoal, em baixo tem umas carinhas, e debaixo das carinhas uns adjetivos.” Ela segue traduzindo agora os adjetivos e alunos seguem anotando.

15h20min: professora pede que alunos agora abram os livros na página 81. Professora: “Cada um destes títulos de filme é um tipo de filme. Se você não conhecer o filme, vai pelo nome e pela capa, tá?!...por exemplo, o nome do filme é ‘paranormal’ – qual é o gênero desse filme?”. Alunos respondem em gritaria, muito agitados pelo filme que pareciam gostar: “de terror!!!!”. Professora: “isso mesmo! – vocês entenderam o que é pra fazer?”. Alguns alunos respondem que sim. Ela avisa que vai fazer chamada enquanto eles fazem o exercício. Um par de alunas comenta do filme paranormal; uma outra diz que nunca vai assistir a um filme desses por que é coisa de ‘macumba’. Professora ouve a conversa, olha para as alunas, mas continua com a chamada e não faz nenhum comentário.

15h25min: um aluno avisa à professora que já terminou. Professora pede para esperar acabar a chamada. Professora diz aos alunos que agora esperariam o intervalo do lanche, e que estaria recebendo os livros para assinatura e conferência da tarefa em sua mesa. Uma das alunas reconhece a professora como sendo casada com um parente dela. Elas engajam nessa conversa. Professora olha os livros, recebe os trabalhos (poucos alunos entregaram).

15h30min: professora pede que alunos façam fila para o recreio. Aula encerrada.

**COLABORADORA:** P2

**DATA:** 05/10/2016

**AULA:** 4

**TURMA / N° DE ALUNOS:** 7° ANO / 38 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** pág. 131 e adiante

16h50: Professora inicia a aula com good afternoon. Me apresenta à turma. Avisa que o trabalho será considerado como prova. Pede aos alunos que abram seus livros na página 131. Explica aos alunos que essa aula será sobre tipos de filmes e depois fala em inglês – kinds of movies. Pergunta aos alunos se sabem o significado da palavra ‘action’ e eles respondem ‘ação’ – e assim segue com todos os gêneros, perguntando e traduzindo logo a seguir. Ela pede atenção especial ao gênero ‘sci-fi’ e ‘thriller’, pois não se parecem com o português, assim não devem deixar de anotar a tradução. Um dos alunos diz que não tem material. Um dos alunos a meu lado fica tentando ler o que escrevo, eu digo algo em inglês e ele me arremeda. Ele e o colega acham graça, mas se interessam pois falei em inglês, querendo interagir. Professora explica como fazer a atividade, e pergunta que tipo de filme seria o título ‘paranormal’. Eles respondem: “de horror”. Alguns alunos tentam trabalhar em duplas, outros não fazem nenhuma atividade, outros sequer abrem o livro. Os alunos estão muito agitados, faz um calor insuportável e a sala tem um cheiro muito forte de suor pois a turma acabou de ter aula de educação física.

17h00min: professora coloca no quadro a descrição das atividades que devem fazer no livro. Diz que vai traduzir apenas uma palavra-chave de cada frase (pág. 82 nº 2). Ela traduz a palavra ‘fear’, alunos anotam; segue traduzindo as palavras-chave que os ajudarão a fazer a atividade. Nessa atividade os alunos devem fazer a conexão com os filmes apresentados na página anterior. Alunos seguem anotando as traduções dadas pela professora. Alguns fazem a tarefa, outros não, estão dispersos mexendo em seus cadernos, outros conversando. Uma das alunas pede que eu a ajude com a tradução de uma palavra; poderia ter perguntado à professora que estava até perto, mas preferiu interagir com o ‘novo’.

17h0min: professora passa por entre as filas conferindo as tarefas e os livros. Pede aos alunos que já terminaram que aguardem até que ela explique o próximo exercício. Os alunos a meu lado querem saber o significado de ‘jumento’ e procuram no dicionário. A professora explica como fazer o 3º exercício, seguindo as orientações do livro. Senta-se em sua cadeira e é rodeada por alunos que querem ter seus livros assinados por ela.

17h15min: o calor é insuportável. Os alunos começam a jogar bolinhas de papel uns nos outros. Um deles joga uma em mim. A sala está fora de controle. A professora não vê, pois está rodeada de alunos em sua mesa.

17h20min: alunos estão prontos para ir embora e muitos já guardaram seus materiais escolares, mas ainda faltam 10 minutos para o fim da aula. Professora se levanta e pede silêncio. Ninguém mais tem os livros abertos. Mais alguns minutos e a professora libera os alunos. Aula encerrada.

## ANEXO G – Registros de cunho etnográfico P3

**COLABORADORA:** P3

**DATA:** 18/10/2016

**AULA:** 1

**TURMA / Nº DE ALUNOS:** 9º ANO / 25 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** 7

8h10min: professora recebe os alunos, diz bom dia e pede que abram os livros na página 87. Ela começa a leitura da página, lê somente algumas partes em português e diz aos alunos que eles deveriam saber todo o vocabulários daquela página pois já tinham estudado aquilo antes. Faz uma tradução equivocada de algumas palavras, a professora visivelmente não sente segurança em falar inglês. Depois de algum tempo, ela começa a ler as palavras selecionadas em inglês e pergunta: “essa vocês sabem?” Alunos no geral agem com muita apatia, talvez por conta do horário. Um ou outro tenta dar uma resposta à professora; ela então pede que eles façam a leitura dos textos, e pede que não dêem demasiada importância em traduzir palavra por palavra. Pede para que concentrem-se no contexto, nas figuras que acompanham o texto, na ideia geral. Professora então dá um tempo para que os alunos façam a leitura. Não há bagunça na sala. Um ou outro aluno conversam entre si, mas no geral, a turma segue as instruções da professora...um ou outro bocejo desafiador na sala; professora não toma ciência. Uma aluna pergunta à professora a tradução de uma palavra relacionada à uma deficiência física, ela traduz e pergunta se alguém na sala conhece uma pessoa que tem aquela deficiência. Alunos respondem que não com acenos de cabeça. Professora pede mais uma vez que alunos não fiquem presos à tradução “ao pé da letra”. Um aluno pede: “ah, professora, vamos traduzir tudo logo de uma vez!” ela responde: “não, Gabriel, não tem necessidade!”. Ainda durante a leitura do texto, uma aluna compartilha com a professora e os colegas: “eu sei o significado de *hide* por causa de *hide and seek*”. Sem comentários por parte da professora.

8h20min: professora pede que alunos dêem continuidade aos exercícios de verdadeiro ou falso que seguem o texto. Basicamente apenas um aluno participa mais ativamente da aula. Parece ter mais intimidade com o inglês que os outros colegas. A professora tenta não dar atenção somente a ele. Depois de uma tradução desse aluno, ela comenta: “tá vendo gente, se você souber apenas algumas palavras você consegue desvendar um texto inteiro, mas pra fazer isso você tem que ser curioso...como? use os aplicativos do seu celular!” Alunos não comentam. Silêncio na sala. A maioria dos alunos estão com o livro aberto, outros ainda nem abriram a mochila. Chega a hora da pausa para o café da manhã.

8h40min: alunos estão de volta à sala de aula. Um aluno escreve no quadro “Game of Thrones”, enquanto colegas se sentam em suas carteiras; professora não comenta. Ela orienta alunos sobre como fazer a próxima atividade do livro. Usando o livro como referência, a professora pergunta o que eles acham que a menina da imagem está fazendo. Ela esclarece que todas as pessoas que estão nas imagens daquela página têm um “deficiência”, uma “incapacidade”. Ela continua lendo as instruções e traduzindo no sentido de orientar os alunos sobre o que fazer naquela atividade. Alunos silenciosamente respondem às perguntas. Eles devem escrever as respostas em inglês a respeito da figura que eles estão observando. Enquanto a atividade é feita, a professora faz a chamada. Alguns alunos fazem a atividade sozinhos, outros fazem em pares ou juntam-se em



grupos de até cinco alunos. Alguns alunos perguntam pela tradução de algumas palavras; a professora entretida com a chamada não responde; alunos não insistem.

8h50min: o aluno sentado logo atrás de mim pergunta à professora se a palavra ‘sign’ significa ‘placa’, porque está no jogo *minecraft*. Professora não responde. Ele afirma então para os colegas sentados ao lado dele que: “é sim, é placa, tem lá no *minecraft*”. Um colega chega até esse aluno sentado atrás de mim e pergunta a ele como se diz ‘ela’ em inglês; ele responde (corretamente) e o colega aceita sem questionar ou conferir com a professora. Pouco depois a professora vem até o aluno sentado atrás de mim e pede a ele que ande por entre os colegas e ajude aqueles que precisam de ajuda. Ele responde que sim, mas não sai do lugar. A turma continua fazendo a atividade silenciosamente. A sala de aula é limpa, com o pé direito alto, há aparelhos de ar condicionado na sala mas estão desligados. A temperatura neste dia está amena.

9h00min: Professora pede a alunos que não fiquem presos à mesma página do livro, eles devem folhear o livro, descobri-lo: “conheçam o livro de vocês!”. Professora anda pela sala ajudando com a tradução de palavras, depois ela fica de pé ao lado da porta por um instante. Uma aluna pergunta a tradução de um verbo, a professora responde e vai até o quadro explicar que os verbos apresentados naquele exercício daquela unidade estão no infinitivo. Ela então ensina aos alunos como transformar verbos do infinitivo para o gerúndio. Uma aluna vai até a professora para que ela dê um visto na atividade pronta. O sino toca e a professora troca de sala.

**COLABORADORA:** P3

**DATA:** 25/10/2016

**AULA:** 2

**TURMA / Nº DE ALUNOS:** 9º ANO / 25 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** página 89 a 91

13h05min: Professora avisa aos alunos (ironicamente) que o intervalo já acabou para que eles parem de conversar e prestem atenção a ela: “pessoal, hoje eu vou orientar vocês a como fazer a atividade, e vocês vão fazer sozinhos com a ajuda de um dicionário. Aqueles que têm o aplicativo no celular podem usá-lo. Se você não tiver um livro, sente-se com um colega que tem.” (a professora depois me explicou que eles em conjunto escolheram um dicionário bilíngue offline no formato de aplicativo para celular para ser usado em sala pelos alunos em substituição ao dicionário impresso). A professora começa a ler as instruções do livro sobre esportes paralímpicos. Ela segue traduzindo o enunciado, mas alguns alunos dizem que não estão entendendo o que ela explica. A professora então vai até o quadro e explica novamente, agora fazendo o primeiro exercício com eles; ela própria faz uma pequena confusão e começa a ler as instruções novamente. Ela não lê em inglês; prefere falar as frases já traduzidas para o português. Na página 90 ela explica um segundo exercício, também lendo diretamente em português. Numa página seguinte a P diz que o texto trata da história de vida de Jéssica, que conseguiu vencer várias dificuldades. Professora diz que para entender o texto eles devem usar todo o conhecimento de vocabulário que eles têm. Ela diz: “Não tente traduzir palavra por palavra porque isso é impossível.” Ela pede que um dos alunos busque os dicionários, e minutos depois ele chega com um pequeno carrinho de supermercado cheio de livros. Os alunos parecem achar aquilo o máximo. Um deles anda por entre

as carteiras dos colegas (que já não estão mais em fila) como se fosse vendê-los na feira. Todos acham graça. Alguns alunos pegam os dicionários impressos, outros não porque estão usando o aplicativo em seus celulares. A professora anda por entre as carteiras observando a feitura da atividade e sanando dúvidas dos alunos. Os alunos estão sentados em duplas ou em trios e alguns sozinhos. Alguns alunos ainda têm dúvidas sobre como fazer a atividade; professora vai até suas carteiras e explica novamente.

13h20min: a professora senta-se à sua mesa e começa a fazer a chamada. Os aparelhos de ar condicionado estão desligados. Há dois ventiladores ligados. A professora alerta que o uso de celulares é exclusivamente para fins educacionais...outras redes sociais não são permitidas. Ela chama a atenção da aluna pelo nome por não parar de conferir as mensagens de sua rede social mesmo depois da sua fala. A aluna então sorri constrangida, guarda o celular e pega um dicionário impresso. Os alunos começam a se levantar aos poucos para apanhar a assinatura da professora em seus livros.

13h30min: alunos continuam fazendo as atividades propostas para o dia, e a professora anda pela sala oferecendo ajuda. Alunos dizem que estão em dúvida se devem fazer a leitura do texto ou não. Professora diz que sim. Ela vai até o quadro e deixa um aviso de que devem entregar um trabalho, com prazo para primeiro de novembro, valendo três pontos. Ela escreve o lembrete no quadro, mas não explica de imediato o que deve ser feito; alunos também não perguntam. Alguns alunos cantarolam músicas em inglês e olham para mim, procurando mostrar de alguma forma como são fluentes na língua. Finalmente, depois de vários minutos, alguns alunos perguntam: “professora, o que é pra fazer nesse trabalho?”. Ela não responde imediatamente porque está ajudando um grupo de alunos que estão sentados no fundo da sala. Os alunos se amontoam ao seu redor pedindo que ela dê visto em seus livros.

13h40min: professora pede a alunos que parem por um momento e prestem atenção porque ela vai explicar o trabalho: “Na página 91, vocês leram a biografia de Jéssica”. O trabalho é uma proposta do próprio livro, ela abre na página indicada e lê as instruções para os alunos sem fazer comentários pessoais. Ela enfatiza que o trabalho deve ser entregue, deve ser feito em folha própria e entregue: “não é pra fazer no livro, gente!”. Ela diz que a biografia deve ser escrita em inglês. Ninguém reclama.

13h50min: os mesmos alunos que estavam cantarolando músicas em inglês, agora conferem com a professora como dizer ‘obrigado(a)’ e ‘de nada’ em inglês. Ela responde enfatizando a pronúncia /θæŋk/ e alertando que a pronunciar /tæŋk/ ou /sæŋk/ nos leva a dizer outra coisa. Ela então dá a tradução das palavras tank e sank. Depois ensina a dizer de nada em inglês. Um deles comenta: “eu não disse que era *you’re welcome!*”, e olha para mim para receber reconhecimento; dou um sorriso afável e ele sorri de volta. A professora vem até mim e começa a conversar sobre como é difícil dar aulas em um ambiente tão quente, como seria mais fácil se ela tivesse uma TV em sala. Ela conta que desistiu de usar a TV da escola pois só há um aparelho e nunca está disponível; está sempre sendo usado pelas ‘meninas do apoio’ quando falta professor; diz ainda que é por isso que ela permite que os alunos usem seus celulares. Horário da aula termina. Professora muda-se de sala.

**COLABORADORA: P3**

**DATA:** 25/10/2016

**AULA:** 3

**TURMA / N° DE ALUNOS:** 7º ANO / 35 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** unidade 7

14h10min: Professora pede a alunos que abram seus livros, pois ela vai corrigir a atividade da página 95. Ela alerta que eles deveriam prestar atenção pois aquela matéria vai estar na prova, eles devem aprender! Dois alunos chegam com o carrinho de supermercado trazendo os dicionários. Eles passam por entre os espaços possíveis, entre amontoados de carteiras, distribuindo os livros. A sala de aula é pequena para o número de alunos, o pé direito é baixo, não há aparelhos de ar condicionado, e os dois ventiladores espalham um vento quente e com odor peculiar. Há um bebedouro dentro da sala de aula, posicionado em frente ao quadro, e os alunos recorrem a ele o tempo todo.

14h15min: Alguns alunos desistem de usar o dicionário e arremessam os livros para dentro do carrinho como se jogassem uma bola de basquete na cesta. Professora não toma ciência pois está passando as respostas no quadro. Os alunos estão sentados em grupos de cinco, trios, duplas, alguns estão inclusive de costas para o quadro. Alguns alunos prestam atenção à correção, mas a maioria não. Eles começam a se questionar quem eu era e o que eu estaria fazendo ali. Minha caneta cai no chão, e quando o aluno me devolve eu respondo com um 'thank you'. Eles entram em alvoroço, e alguns tentam falar comigo por gestos, outros me dizem o nome 'my name is ... e você? You?' eles ficam muito empolgados em falar inglês, pois pensam que eu não falava português. Para não atrapalhar a professora, eu não respondo às perguntas e faço um gesto para que eles prestem atenção à aula. Professora senta-se à sua mesa e tenta fazer a chamada. A turma é muito indisciplinada. Dois alunos perguntam à professora como dizer 'feia' em inglês. Ela para a chamada, responde, pede silêncio (inutilmente) e continua a chamada. Os dois alunos, então, começam a caçoar de uma colega, apelidando ela de 'ugly'. Professora não percebe, pois está fazendo a chamada. A menina abaixa a cabeça na carteira; os meninos riem.

14h25min: professora pede para abrirem o livro na página 100 e observarem a tirinha. A turma está muitíssimo agitada e não prestam atenção. A professora tenta explicar a tirinha em português, mas os alunos não se calam. Ela continua sua leitura. Depois de 5 minutos apenas uns poucos alunos abriram o livro e seguem parcamente as orientações da professora. Ela lê as *comprehension questions* e pede aos alunos que respondam. Ela perde a paciência com a turma, e se altera um pouco quando pede silêncio. Eles finalmente se calam e ela volta a corrigir o exercício. Eles não discutem a atividade, alunos respondem sim e não. A professora pula o listening e vai direto para o mapa. Ela pergunta o que eles conseguem ver no mapa. O que consigo ouvir é uma enxurrada de respostas ao mesmo tempo, difícil de discernir um comentário do outro. A professora pede que eles desenhem um mapa da sua própria quadra ou da quadra da escola. Ela explica que deve ser feito no caderno; eles devem escrever o nome dos lugares e das ruas. Eles iniciam a atividade. Eles fazem a atividade individualmente mas sentados em grupos de três ou quatro alunos. Os alunos começam a perguntar como dizer esse ou aquele 'lugar' em inglês (padaria, supermercado, farmácia). Ela diz que eles devem procurar no dicionário, e diz que ela própria não é um dicionário ambulante. Os alunos reclamam e dizem que é muito difícil. Ela rebate dizendo que foi assim que aprendeu. Diz: "você devem exercitar a memória de vocês". Eles

parecem interessados em fazer a atividade, principalmente porque podem desenhar.

14h50min: Alunos vão até a mesa da professora para que ela dê o visto em seus livros. A diretora entra na sala para dar um recado sobre um concurso de desenho e meio ambiente. A turma fica muito agitada. Logo após a saída da diretora, o professor de teatro entra e pede que a professora libere alguns alunos para o ensaio. A aula está quase no fim. Alunos se amontoam ao redor da professora em sua mesa para receber o visto no livro. Um aluno chega até mim e se apresenta em inglês. Aula encerrada, professora troca de sala.

**COLABORADORA:** P3

**DATA:** 25/10/2016

**AULA:** 4

**TURMA / N° DE ALUNOS:** 6° ANO / 30 alunos aprox.

**UNIDADE DIDÁTICA:** unidade 6

15h10min: assim que entramos os alunos se amontoaram ao redor de mim, pois um colega da outra turma havia dito que eu só falava inglês. Estavam agitadíssimos e pediam que eu falasse alguma coisa. A professora me apresentou à turma como uma colega professora que estava assistindo algumas aulas. Alunos perguntaram se eu era estagiária; professora não respondeu e pediu que pegassem o livro de inglês. A sala de aula é muito quente, abafada, não há aparelhos de ar condicionado e os três ventiladores sopram um vento quente. Os alunos estão bastante barulhentos. Um aluno não para de me encarar, pensa que eu só falo inglês, e isso parece ser algo de muito fascinante para ele. Professora tenta fazer com que alunos façam silêncio. Ela fala do trabalho que deve ser entregue no dia primeiro de novembro. A professora diz: abram seus livros na página 85. Ela pergunta aos alunos o que eles estão estudando, e todos respondem em inglês: “vegetables and fruit”. Ela continua e explica o trabalho; eles devem escrever uma receita em inglês, eles devem googlar a receita. A professora dá um exemplo e começa a descrever a receita de um bolo; fala o nome dos ingredientes em português e inglês...essa é a primeira vez que ela fala inglês com os alunos no dia de hoje. Ela pede que os alunos sejam pontuais na entrega dos trabalhos e avisa que o prazo não será postergado. Intervalo para o lanche dos alunos.

15h40min: alunos voltam do lanche. É difícil acalmá-los. A professora escreve no quadro a palavra ‘imperative’. Ela pede em inglês que uma aluna se levante: “Stefane, stand up!” como um exemplo de frase imperativa. Professora: “frases imperativas normalmente começam com um verbo...muito bem, Stefane, deixe de gracinha, pode se sentar agora”. Professora pede a alunos que abram o livro na página 87. Professora espera alunos fazerem silêncio para continuar. Repreende um aluno que está fazendo gracinha. A maioria abre os livros, como pedido. Ela segue explicando gramática no quadro como pode, pois eles estão agitadíssimos e fazem um barulho ensurdecedor. Ela traduz algumas palavras do livro. Professora propõe que alunos façam placas como as do livro – página 87 (placa de ‘não entre’, ‘desligue o celular’) em seus cadernos. Alguns dizem que não conseguem fazer. Dizem que nunca viram placas como aquelas. Professora espera que alunos terminem a atividade no caderno. Alguns alunos fazem a atividade, outros não. A professora anda pela sala oferecendo ajuda. Ela volta para a frente da sala, senta à sua mesa e faz a chamada silenciosamente, vai observando quem está e dando presença ou falta. Ainda faltam dez minutos para terminar a aula e a turma agitada, conversa e

brinca correndo por entre as carteiras dispostas em grupos. Eles arrastam as carteiras na brincadeira. A sala está muito barulhenta. Alguns alunos levam seus cadernos até a professora para ganhar o visto. Eu vejo duas alunas se ajudando na tradução de algumas palavras. A aula termina. Professora muda de sala.