



**CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE ARAGUAÍNA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA
CURSO DE MESTRADO**

LEONÁRIO ANTÔNIO DE SOUSA

**O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERSPECTIVAS DA INTERCULTURALIDADE INVISIBILIZADA**

ARAGUAÍNA

2022

LEONÁRIO ANTÔNIO DE SOUSA

**O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERSPECTIVAS DA INTERCULTURALIDADE INVISIBILIZADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins, Campus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, sob a orientação da Prof^a Dr^a Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

ARAGUAÍNA

2022

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

S725I SOUSA, Leonário Antonio de.
O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: PERSPECTIVAS DA INTERCULTURALIDADE
INVISIBILIZADA . / Leonário Antonio de SOUSA. – Araguaína, TO,
2022.

103 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do
Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-
Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientador: Selma Maria Abdalla Dias BARBOSA

1. Interculturalidade. 2. Livro didático. 3. Ensino. 4. Línguas
Adicionais. 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).**

LEONÁRIO ANTÔNIO DE SOUSA

**O LIVRO DIDÁTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
PERSPECTIVAS DA INTERCULTURALIDADE INVISIBILIZADA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura da Universidade Federal do Tocantins – UFT, Câmpus Universitário de Araguaína, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

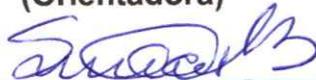
Orientador(a): Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa.

Aprovado em:

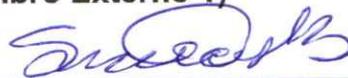
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a SELMA MARIA ABDALLA DIAS BARBOSA – UFNT
(Orientadora)



Prof.^a Dr.^a CRISTIANE ROSA LOPES - UEG
(Membro Externo 1)



Prof.^a Dr.^a LÍVIA CHAVES DE MELO - UFT
(Membro Externo 2)



Prof.^a Dr.^a MILIANE MOREIRA CARDOSO VIEIRA - UFNT
(Membro Interno 1)

Araguaína – TO, novembro de 2022.

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as pessoas que contribuíram para minha formação docente, que de alguma forma acreditaram que era possível tornar-me professor de línguas, mesmo diante de tantas adversidades experienciadas durante a infância no interior do Piauí.

“Nós percebemos a importância de nossa voz quando somos silenciados.” Malala.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, pelos anos de contribuições à minha formação acadêmica desde o período da graduação, no antigo Campus da UNITINS - Araguaína. Pelos inúmeros momentos de aprendizagem, de colaboração e de paciência.

Aos professores e colegas do PPGLIT (Programa do Pós-Graduação em Linguística e Literaturas) pelos momentos de compartilhamento de conhecimentos, pela ampliação sobre o ser docente.

À minha esposa Josefa (Mirian) pelo companheirismo, pelo amor compartilhado e por nossa família.

À minha mãe que sempre esteve ao meu lado mesmo distante geograficamente, como também os meus dois irmãos José Lindomar e Maria Lucineide.

Aos meus enteados Leandro e Mariane, meus filhos de coração e às minhas netas, Clarinha, Lia e Júlia e ao meu neto Davi... Por me darem mais vida todos os dias...

RESUMO

O objetivo geral desta pesquisa é analisar de forma crítica e reflexiva como se constitui e como se faz presente a interculturalidade no livro didático “Joy”, da editora FTD, volume único para todo o Ensino Médio pelo Programa Nacional do Livro Didático por quatro anos, isto é, até 2024. E desdobra-se nos seguintes objetivos específicos: a) Expandir o conhecimento numa perspectiva cronológica sobre o elo conectivo existente entre língua, cultura e o ensino de línguas; b) Abstrair o entendimento sobre ‘interculturalidade’ com base em concepções de estudiosos da Linguística Aplicada; c) Refletir sobre as novas concepções de ensino de LA (Língua Adicional) com base na competência comunicativa intercultural de acordo com Byram (1997) e o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) e; d) Implementar as unidades do livro em questão para uma abordagem intercultural visando estimular os alunos a pensarem sobre as culturas diversas e também refletir sobre a deles com intuito de entender que não existe cultura superior ou inferior e sim culturas diferentes, assim como a nossa. Busca responder a seguinte questão-problema: Como o livro didático de inglês da coleção “Joy!”, da editora FTD, aborda a *interculturalidade*? Assim, considerando que esse seja um dos principais recursos pedagógicos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa acessível para todos os estudantes e aos professores do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva, em Aguiarnópolis, estado do Tocantins. O enfoque é a Língua Inglesa que se percussiona como Língua Franca ou Língua Global de comunicação para contemplar e recepcionar as características linguísticas ou ‘vozes’ individuais de representação coletiva de cada cidadão, outrora ausentes desse processo de ensino no qual se consistia num modelo etnocêntrico enraizado numa concepção centrada no falante nativo como único a se constituir como falante competente, valendo destacar o conceito de língua adicional neste âmbito. Durante o percurso da pesquisa qualitativa com abordagem bibliográfica e documental, dialogamos sobre o tema interculturalidade proposto pela Linguística Aplicada com estudiosos com teorias e pesquisas relevantes para as discussões acerca de interculturalidade, livro didático, e ensino aprendizagem de língua inglesa com base em Byram (1997), Byram, Gribkova, Bella e Starkey (2002), Kramsch (1996, 2017), Moita Lopes (1998, 2006), Windowson (2001), Hall (2000, 2003, 2006), Kumaravadivelu (2006), Candau (2016), Silva (2011), Jenkins (2015), Rajagopalan (2016). Esta pesquisa apresenta uma abordagem qualitativa no âmbito de uma análise documental acerca do Livro Didático de LI de uma escola pública do norte do Brasil à luz da interculturalidade reconhecendo a relevância de fomentar a construção de materiais de ensino com proposta que possibilitem o ensino e aprendizagem de LI como Língua Franca.

Palavras-chaves: Interculturalidade; Livro didático; Ensino; Línguas Adicionais.

ABSTRACT

The general objective of this research is to analyze critically and thoughtfully how interculturality is constituted and made present in the "Joy!" textbook, published by FTD, a single volume for all High School by the National Textbook Program (PNLD) for four years, that is, until 2024. And it unfolds in the following specific objectives: a) To expand knowledge in a chronological perspective about the connective link existing between language, culture and language teaching; b) To abstract the understanding about 'interculturality' based on conceptions of scholars of Applied Linguistics; c) To reflect about the new conceptions of AL (Additional Language) teaching based on intercultural communicative competence according to Byram (1997) and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and; d) Implement the units of the book in question for an intercultural approach aiming to stimulate students to think about diverse cultures and also reflect about their own culture in order to understand that there is no superior or inferior culture, but different cultures, just like ours. It seeks to answer the following question: How does the English textbook of the "Joy!" collection, published by FTD, approaches interculturality? Thus, considering that this is one of the main pedagogical resources for teaching and learning the English Language accessible to all students and teachers from Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva, in Aguiarnópolis Town, Tocantins State. The focus is on the English Language, which is used as a lingua franca or global language of communication to contemplate and receive the linguistic characteristics or individual 'voices' of collective representation of each citizen, once absent from this teaching process, which consisted of an ethnocentric model rooted in a conception centered on the native speaker as the only one to constitute himself as a competent speaker, it is worth highlighting the concept of additional language in this context. During the qualitative research with a bibliographic and documental approach, we dialogued about the intercultural theme proposed by Applied Linguistics with scholars with relevant theories and researches to the discussions about interculturality, textbooks and English language learning based on Byram (1997), Byram, Gribkova, Bella and Starkey (2002), Kramsch (1996, 2017), Moita Lopes (1998, 2006), Windowson (2001), Hall (2000, 2003, 2006), Kumaravadivelu (2006), Candau (2016), Silva (2011), Jenkins (2015), Rajagopalan (2016). This research presents a qualitative approach in the context of a documentary analysis about the English Language textbook of a public school in northern Brazil in the light of interculturality, recognizing the relevance of fomenting the construction of teaching materials with proposals that enable the teaching and learning of English as a lingua franca.

Keywords: Interculturality; Textbook; Teaching; Additional Languages.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Livro Didático “JOY!”	66
Figura 2 – Introdução/Apresentação do livro	69
Figura 3 – Unit 1 – Show your true colors	72
Figura 4 – Atividades da página 22	75
Figura 5 – Atividades da página 27	76
Figura 6 – Unit 2 – When in Rome, do as the romans do	78
Figura 7 – Unit 2, página 33	80
Figura 8 – Unit 2, página 34	81
Figura 9 – Unit 10 – The world is your oyster	83
Figura 10 – Unit 10 – WARMING UP	86
Figura 11 – Unit 10 – Roll up your sleeves	88
Figura 12 – Unit 10 – Roll up your sleeves	89
Figura 13 – Unit 10 – PRÉ-READING	91
Figura 14 – Unit 10 – WHILE READING	93

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Aspectos voltados para a interculturalidade	70
Quadro 2 – Show your true colors	71
Quadro 3 – When in Rome, do as the romans do	78
Quadro 4 – The world is your oyster	82
Quadro 5 – Roll up your sleeves	87

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEB	Câmara de Educação Básica
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
CEFR	Common European Framework of Reference for Languages
CNE	Conselho Nacional de Educação
COVID	(CO)rona (VI)rus (D)isease
DRE	Diretoria Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FTD	Frère Théophane Durand
ILF	Inglês Língua Franca
LA	Língua Adicional
LE	Língua Estrangeira
LI	Língua Inglesa
LD	Livro Didático
LAC	Linguística Aplicada Crítica
OMS	Organização Mundial de Saúde
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
PNE	Plano Nacional da Educação
SARS	Síndrome Respiratória Aguda Grave
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SUDENE	Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste
UEG	Universidade Estadual de Goiás
UNITINS	Universidade Estadual do Tocantins

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 A PESQUISA, O PERCURSO METODOLÓGICO E O PROFESSOR PEQUISADOR	25
2.1 A abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental e instrumentos de geração de dados	25
2.2 Contexto da pesquisa: ser professor de língua estrangeira (inglês) na educação básica no Brasil e o ‘querer ser’ pesquisador.....	30
3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS	36
3.1 Da tradução à interculturalidade: o ensino de língua inglesa sob a luz da Linguística Aplicada	36
3.2 O Livro Didático: um colaborador do ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil?	44
3.3 Cultura versus interculturalidade	49
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PESQUISA	62
4.1 Análise de recortes temáticos sobre interculturalidade do livro didático da coleção ‘Joy!’ para o Ensino Médio.....	62
ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	96
REFERÊNCIAS.....	98
ANEXOS	103
Anexo A – Componentes interculturais	103
Anexo B – Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR).....	104

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Línguas Adicionais¹ (LA) nas escolas públicas brasileiras se constitui desafiador devido ao enfrentamentos de questões como carga horária insuficiente, lacunas na formação de professores, materiais que não condizem com os diversos contextos das realidades das escolas brasileiras, entre outros que são de âmbito contextuais, situados, exigindo, pois, esforços de todos os envolvidos neste processo (alunos, professores, formadores, pesquisadores, produtores de materiais entre outros profissionais) de efetivação das aulas de LA como um trabalho articulado que envolva o aluno de modo significativo para ele. Nesta perspectiva, compreendemos a necessidade de mobilizar materiais e metodologias que dialoguem com os interesses dos alunos, pois possibilitaria a compreensão e a significação das referidas aulas.

O Brasil, historicamente, se debateu e ainda se debate diante de um ensino de línguas que a depender do contexto político ora versa uma obrigatoriedade curricular que elege apenas uma língua, com bases em relações mercantilistas, do ensino de LA – seja o francês, inglês, espanhol, alemão etc – nas escolas públicas, ora atende a um mercado cada vez mais globalizado que exige implementar o currículo com mais de uma língua (o caso do espanhol que adentra nas escolas das escolas devido ao MERCOSUL). Mais recentemente, a ampliação para escolha entre duas dessas línguas a serem incluídas nos currículos das escolas públicas no país, o inglês e espanhol, conforme a resolução do Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 3/2018, Art. 11, § 4º "IX - língua inglesa, podendo ser oferecidas outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade da instituição ou rede de ensino", sendo a Língua Inglesa² (LI) a que mais tem perdurado nos currículos, deu um espaço maior quanto ao referido ensino.

Em tempos como os que vivenciamos em que a globalização e a tecnologia da

¹ "Adicional' se aplica a todas, exceto claro, a primeira língua aprendida. Uma língua adicional, além disso, pode não ser estrangeira, já que muitas pessoas no seu país podem falar essa língua rotineiramente. O termo 'estrangeiro' pode, com efeito, sugerir estranho, exótico ou, talvez, alheio — todas essas conotações indesejáveis. Nossa escolha do termo 'adicional' sublinha o nosso entendimento de que línguas adicionais não são necessariamente inferiores ou superiores, nem substitutas para a primeira língua de um estudante" (ELLIOT *et al.*, 2001, p. 6).

² Língua Inglesa é concebida como língua de comunicação, se aproximando da concepção de Língua Franca.

comunicação e informação têm colaborado para culturas atravessarem velozmente as fronteiras, a LI tem sofrido mudanças ao pensarmos em suas expansões geopolíticas e culturais, advindo daí modos de pensar o ensino dessa língua que também dialoguem com essas mudanças. Nas últimas décadas, pode-se constatar que o ensino desta língua em escala global pode levar o aluno a entender que esta sofre alterações significativas, portanto, desconstrói o estigma de língua vedada. Outra mudança no ensino de LI diz respeito à preocupação com a representatividade do aluno nas temáticas e abordagens utilizadas no referido ensino, pois dentre os entraves interculturais encontram-se os trajetos que motivam os alunos a se identificarem mais com a cultura do outro do que com a própria.

Dentre estas concepções encontra-se a perspectiva intercultural que tem se constituído para compreender o valor social e político da língua no contexto cultural dos aprendizes da LI. No caso das escolas públicas, estão os alunos, professores, pesquisadores e autores de materiais pedagógicos se esforçando para construir possibilidades interculturais para aprender inglês numa perspectiva em que ocorra um diálogo consciente, de alteridade entre o aprendiz e a LA.

Referidos esforços perpassam pelos contextos de vida dos alunos e as condições de aprendizagem, assim como a formação continuada de professores. Nesse âmbito, entendemos o Livro Didático (LD) como um dos recursos pedagógicos que se tornou essencial nas comunidades em que o acesso digital era/é escasso e ocupou/a a centralidade no processo de ensino e aprendizagem durante a pandemia de muitos brasileiros. É importante ressaltar que nos momentos anteriores à pandemia, o LD, embora ocupasse o local de centralidade nas aulas de LI, a escola possibilitava outros mecanismos de pesquisa, como a internet com mecanismos de buscas, os dicionários e as metodologias ativas como suporte à dinâmica em sala de aula.

Implantar o ensino remoto nas escolas públicas do país se apresentou como processo complexo, se antes do mês de março de 2020 a inclusão digital não era uma realidade, verificou-se através dos modelos adotados por suportes midiáticos que a falta de investimento em tecnologia para alunos e professores era apenas um dos entraves que impactam na educação. Conforme Santos (2020, p. 15):

[...] outros grupos para os quais a quarentena é particularmente difícil. São os grupos que têm em comum padecerem de uma especial

vulnerabilidade que precede a quarentena e se agrava com ela. Tais grupos compõem aquilo a que chamo de Sul. Na minha concepção, o Sul não designa um espaço geográfico. Designa um espaço-tempo político, social e cultural. É a metáfora do sofrimento humano injusto causado pela exploração capitalista, pela discriminação racial e pela discriminação sexual.

Problemas estruturais vão além do contexto escolar, porém, nos concentramos no que se trata acerca da Educação e nesse âmbito, mais especificamente no plano educacional, os contextos parecem cada vez menos plurais e ganharam contornos excludentes. Nesse período de aula remota devido à pandemia³ grande parte do ensino aconteceu através de roteiros de estudos, devido à falta de acesso à internet por parte dos alunos, assim como, de ferramentas tecnológicas como computadores, tablets e/ou celulares. As escolas públicas do estado do Tocantins desenvolveram como estratégia que cada professor de um componente curricular, de cada instituição de ensino elaboraria um breve resumo do conteúdo seguido de atividades para que os alunos recebessem em casa com período quinzenal. Os retornos destas atividades aconteciam no momento de entrega da atividade seguinte e, assim a retroalimentação de material orientado aos alunos efetivava-se, ocorrendo uma troca entre professor e alunos por meio destes roteiros impressos.

Durante todo o período pandêmico, a maioria dos alunos do Estado do Tocantins foi assistida pelos roteiros de estudos como principal instrumento para motivação e acompanhamento do processo de aprendizagem previsto para ocorrer durante o isolamento. Estes estudantes, em sua maioria, tinham como fonte de pesquisa para responder os roteiros, o breve resumo organizado pelo professor e o LD, considerando que a maioria não vivia a inclusão digital. Mesmo aqueles que tinham celular em casa, não dispunham de internet, mas de dados pré-pagos que disponibilizam poucos dados para navegação em sites de pesquisa.

Estamos em um momento que oportuniza uma reflexão latente sobre os múltiplos e diversos fatores socioculturais que envolvem o ser humano nesse planeta, em especial a refutação à tradição positivista de fazer pesquisa, pois notamos que a sociedade tem mudado consideravelmente fazendo com que a ciência perceba a necessidade de uma reflexão teórica cada vez mais dinâmica. E é nessa perspectiva em que se busca o múltiplo dessa diversidade humana, na tentativa de atravessar o

³ A pandemia a que nos referimos é a do Sars Covid 19 que se instalou no mundo desde 2019.

paradigma positivista de ‘conhecer, aprender, ensinar’ que nossa problematização está na sala de aula da educação básica de escolas públicas brasileiras, mais especificamente em uma escola da região norte do país, pontualmente na região tocantina: Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva, em Aguiarnópolis (Tocantins) – refletindo sobre o ensino de LA/LI e o livro didático sob a perspectiva da interculturalidade e da Linguística Aplicada (LA⁴).

Reconhecendo o campo amplo de problematizações que envolvem esse contexto de ensino de línguas em escolas públicas assentadas nessa região tocantina, nos esforçamos para trazer o debate sobre um inquietamento que nós professores sofremos nas aulas de LA/LI: ensinar línguas para alunos que têm bem minimamente políticas de distribuição de materiais de estudo, ou melhor, exclusivamente o livro didático.

Dentro de um contexto de alunos e escolas não digitais, com recursos engessados para fins designados pela centralidade de provas externas de determinadas áreas do conhecimento, o LD se equipara a um ‘peso’ que os estudantes e professores precisam ‘carregar’ no cotidiano escolar. Ou seja, este material – se não trabalhado adequadamente – pode tornar-se um impasse quanto à autonomia do professor e percursos didáticos fora da realidade do aluno e, portanto, tornar-se apenas mais um volume, sem colaborar na/para aprendizagem dos alunos.

Nestas condições, considerando nossa realidade e vivência, esse estudo questiona: como o livro didático de inglês da coleção ‘Joy!’, da editora FTD, aborda a *interculturalidade*? E se não aborda, como o referido livro (volume único adotado para todo o Ensino Médio a partir de 2022) pode possibilitar a aprendizagem de LA/LI numa perspectiva política, dialógica, histórica, cultural?

Nossa proposta consiste em compreender como se apresenta a perspectiva intercultural no livro didático escolhido “Joy!”, de 2020, do programa PNLD, analisando se a abordagem intercultural impulsionada pela Linguística Aplicada encontra-se presente ao longo das unidades do livro, levando em consideração as representações dos aspectos culturais presentes nos textos do referido livro.

O LD Joy! analisado é de distribuição gratuita disponibilizado pelo MEC, de autoria de Denise de Andrade Santos Oliveira, Marcos Rogério Morelli e Maria Paula

⁴ Por termos duas siglas idênticas para dois conceitos diferentes, utilizaremos a partir desta explicação a sigla LA para Línguas Adicionais e quando formos nos referir a Linguística Aplicada escreveremos o termo completo.

Pereira de Lima, Editora FTD, 1ª edição, 2020. Ensino Médio. Volume Único, aprovado pelo PNL D 2021, escolhido pelo Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva onde se situa a pesquisa.

Para podermos abstrair o entendimento sobre ‘interculturalidade’, tomaremos como ponto de partida para nossas análises, o esclarecimento a respeito dos ‘aspectos culturais’ e, posteriormente, o que entendemos por ‘cultura’ em geral. Para nós, é emergente que conheçamos o elo conectivo que existe entre língua, cultura e o ensino de LI numa perspectiva histórica até os dias atuais, em que o fenômeno da globalização, além de atingir e influenciar diversas esferas da vida cotidiana, também afeta e influencia a maneira como olhamos e exercemos a cultura e o ensino de LA.

O enfoque é a Língua Inglesa que se percussiona como Língua Franca ou Língua Global (ILF)⁵ de comunicação para contemplar e recepcionar as características linguísticas ou ‘vozes’ individuais de representação coletiva de cada cidadão, outrora ausentes desse processo de ensino no qual se consistia num modelo etnocêntrico (Inglaterra e Estados Unidos) enraizado numa concepção centrada no falante nativo como único a se constituir como falante competente conforme nos alerta, num foco crítico reflexivo Rajapogapalan (1997, p. 69):

[...] no caso das linguas estrangeiras, sempre se fixou como meta para os esforços didáticos nada mais nada menos que a aquisição de uma competência perfeita, entendendo-se por competência perfeita o domínio que do falante nativo supostamente possui da sua língua. [...] o falante nativo sabe a sua língua, e pronto. De acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo.

Concomitante a este pensamento de Rajagopalan, também é necessário estarmos atentos e conscientes sobre as diferenças entre línguas “exóticas” e nesse caso adiciono: Língua Franca e Língua Estrangeira. Essa última numa escala de valores representa uma diferença objetiva com fortes conotações ideológicas como nos alerta Phillipson (2020) e Pennycook (2006), pois o ensino de línguas estrangeiras representou por séculos uma dimensão fortemente colonialista.

Embora tenhamos essa compreensão, neste estudo, utilizaremos, ainda, a nomenclatura Língua Inglesa para não nos afastarmos da nomenclatura do currículo

⁵ A partir desta parte passamos a nos referir acerca da língua inglesa como inglês como língua franca (ILF).

imposto às escolas públicas do norte e, portanto, para sermos compreendidos pelos colegas professores e estudantes imersos na realidade curricular escolar. E discorreremos sobre ILF (Inglês como língua franca) por acreditar nesse trajeto como um dos caminhos essenciais para efetivarmos o ensino e aprendizagem no contexto pesquisado, como orientado na Base Nacional Comum Curricular,⁶ a BNCC (BRASIL, 2018, p. 484) que a Língua Inglesa "continua a ser compreendida como língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade – assumindo seu viés de língua franca". Ainda utilizamos LA/LI como uma tentativa de transição do currículo escolar orientado pela referida Base enquanto documento norteador voltado para formações contextuais de LI.

Fazer pesquisa abordando um tema como o ensino de ILF traz alguns questionamentos que nos remontam a décadas de estudos, todavia permanecem em negociação e, portanto, passível de serem retomados como questionamentos que podem ser ampliados. Entre os questionamentos estão subjacentes o 'para que e por que aprender uma língua adicional/inglês?'

Entretanto, para nós, estas questões estão respondidas ao longo das publicações disponibilizadas no campo acadêmico e de formação de professores, como também na vivência dos alunos dos grandes centros e/ou alunos com acesso digital. O que, ainda, não é o caso da maioria dos alunos da escola em que se realizou a pesquisa.

Portanto, nossa problematização perpassa para além de o porquê (?), buscando o como (?) ensinar e aprender uma língua globalizada como o inglês, articulada no mundo como ILF globalizada nesse mundo informatizado e veloz, a partir da qual podemos ampliar nossas interações nas culturas, compreender as ideologias contextuais e nos inserirmos nos diálogos dos negócios que também movem nossas vidas (SCHULTZ, 2010).

Ao problematizarmos o 'como' nos parece que os percursos e os processos de aprendizagem do ILF podem empoderar os falantes dessa língua a partir de seus próprios contextos locais, colaborando na mudança necessária no âmbito desse ensino. Para Walesko (2006, p. 27):

⁶ A BNCC "é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica" (BRASIL, 2018, p. 7).

[...] o processo de globalização da economia, da tecnologia e da comunicação tem mostrado não só a necessidade de comunicação entre diferentes culturas, mas também intensificado conflitos sociais entre estas, o que leva organizações diversas a desenvolver propostas de educação que se voltem aos direitos humanos.

Dentre essas instituições, para nós, está a escola pública que detém essa corresponsabilidade e deveria ser permeada de incentivos e condições para desenvolvimento da equidade e dos direitos dos alunos em conhecer, compreender e utilizar outras (diversas) línguas.

Enquanto professor e pesquisador de LI da rede pública de ensino estadual do Tocantins, reconheço o lugar do LD para as aulas de inglês e o que ele representa para nossos alunos da região norte caracterizada por precariedades que ficaram mais evidenciadas nesses anos de pandemia devido ao período de isolamento e distanciamento social (embora já fosse conhecida por todos os envolvidos no processo educacional contextual).

Interessa-nos adentrar nas questões colocadas anteriormente a partir desse material, o LD, referendado por estudiosos do tema, entre eles Candau (2016, p. 30) que nos fala que a interculturalidade se “constitui uma tarefa complexa e desafiante, que apenas está dando seus primeiros passos entre nós”. Consideramos que o contexto das escolas públicas da região norte do Brasil, onde o referido material didático assume centralidade no ensino de LI, é deveras desafiador e tem um longo percurso a ser feito.

Nessa perspectiva, o objetivo da pesquisa é analisar de forma crítica e reflexiva como se constitui e como se faz presente a interculturalidade no livro didático “Joy”, da editora FTD, volume único para todo o Ensino Médio pelo Programa Nacional do Livro Didático por quatro anos, isto é, até 2024. Desse objetivo, subjaz a problematização: como o livro didático de inglês da coleção ‘Joy!’, da editora FTD, aborda a *interculturalidade*? Como essa abordagem possibilitaria a aprendizagem de LA numa perspectiva política, dialógica, histórica, cultural? Valendo destacar os objetivos específicos que são: a) Expandir o conhecimento numa perspectiva cronológica sobre o elo conectivo existente entre língua, cultura e o ensino de línguas; b) Abstrair o entendimento sobre ‘interculturalidade’ com base em concepções de estudiosos da Linguística Aplicada; c) Refletir sobre as novas concepções de ensino de LA (Língua Adicional) com base na competência comunicativa intercultural de

acordo com Byram (1997) e o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) e; d) Implementar as unidades do livro em questão para uma abordagem intercultural visando estimular os alunos a pensarem sobre as culturas diversas e também refletir sobre a deles com intuito de entender que não existe cultura superior ou inferior e sim culturas diferentes, assim como a nossa.

Assim, as tendências mais significativas na área da Linguística Aplicada, em especial o ensino e aprendizagem de línguas se relacionam ao objeto de estudo dessa pesquisa. A problematização da pesquisa demanda incorporar o arcabouço teórico de outros campos de conhecimento para propormos o debate, trazendo estudos e pesquisas que elucidam as questões, sem preocupações, pois, em estabelecer parâmetros adotados anteriormente que limitavam os debates, justificando questões éticas e neutralidade de questões sociopolíticas, quando na realidade se eximem de deixar a contribuição, as impressões sobre o que deve ser debatido (PENNYCOOK, 2006).

Durante o percurso da pesquisa, dialogamos sobre o tema interculturalidade proposto pela Linguística Aplicada com estudiosos relevantes para as discussões acerca de interculturalidade, livro didático, e ensino aprendizagem de língua inglesa, trazendo para o contexto das escolas públicas brasileiras do norte do Brasil: Michael Byram (1997), Byram, Gribkova, Bella e Starkey (2002), Kramsch (1996, 2017), Moita Lopes (1998, 2006), Windowson (2001), Hall (2000, 2003, 2006), Kumaravadivelu (2006), Candau (2016), Silva (2011), Jenkins (2015) e Rajagopalan (2016). Compreendemos que a crítica aos modos estanques da pesquisa positivista e as concepções de teóricos que se assentaram/assentam nesta perspectiva estruturalista de ensino LI não invalidam que possamos dialogar com eles e com estudiosos, numa perspectiva de que o pós-método, o pós-estruturalismo e os modos pós-moderno de aprender ILF podem e devem conviver com o positivismo, sem negá-lo, mas buscando em sua desconstrução contribuições para atravessarmos fronteiras do ensino de LI.

Para Silva (2011), o ensino de ILF pode contribuir para atravessar a concepção de inglês como língua hegemônica, constituindo-se como língua franca, assim, consideramos que os livros didáticos podem colaborar com a perspectiva das culturas diferentes, nem superior, nem inferior, entretanto tão diferentes que possam dialogar e aprender umas com as outras.

O escopo da Linguística Aplicada se intercala com outras áreas do conhecimento o que lhe atribui a característica interdisciplinar que Moita Lopes (1998)

prefere tratar como indisciplinar por não seguir um roteiro fixo dos métodos e abordagens, embora exija do pesquisador leituras aprofundadas e uma visão holística para constituir conhecimento que mais que contribuir, pode provocar.

Os conhecimentos e os objetivos conduzidos nesta pesquisa atualizam-se conforme as mudanças de paradigmas dos estudos da linguagem. E com a “virada linguístico-discursiva” ocorre uma ressignificação dos estudos de linguagem a partir da realidade cultural local, com o movimento que orienta o “suleamento” como desconstrução da hegemonia do norte.

Na mesma concepção, Pennycook (2006) posiciona a Linguística Aplicada como uma teoria transgressiva que se atualiza conforme os movimentos desta pesquisa, que se posiciona politicamente por acreditar que os estudos de linguagem estabelecem conexão com as vozes abafadas, silenciadas, que para se fazerem ouvir tiveram que “insistentemente” se posicionar para expor a situação de vulnerabilidade em que vivem.

Nesse âmbito, entende-se a análise dos materiais didáticos e de apoio pedagógico proposto no contexto escolar pesquisado como os instrumentos que podem contribuir para o trabalho com uma Linguística Aplicada democrática, que tensiona os movimentos do poder hegemônico representado nas práticas de leitura, escrita e escuta em ILF.

Portanto, trabalhar a abordagem intercultural através da proposta da Linguística Aplicada estimula uma ética voltada para a alteridade, buscando o entendimento do local da pesquisa, dialogando com as contribuições de todos os documentos e textos pesquisados e através deste diálogo instigar novos trajetos (WINDOWSON, 2000).

Outro aspecto inerente ao suleamento está ligado ao rompimento do ciclo de manutenção das práticas hegemônicas, possibilitando a outros povos construir a própria narrativa com os olhos voltados para os pés, para a realidade cultural em que se encontram (HALL, 2003). Isto pode resultar em inversão da ordem nos papéis sociais em determinadas sociedades, como autonomia sobre a própria economia (principal preocupação dos grupos dominantes), o acúmulo de capital e a competitividade incentivada por significativos panoramas sociais, inclusive nos modelos educativos de muitos países.

O ensino de línguas – em decorrência de inúmeros estudos que colaboram para romper com a tradição da supremacia branca e do discurso colonizador sobre os demais povos – suplantou o campo linguístico, tornando-se uma ação política, pois

suas impressões culturais extrapolam os bancos escolares e se tornam fenômenos dominantes em muitos países.

Neste âmbito, as línguas estrangeiras como um dos instrumentos mais poderosos na manutenção da supremacia branca eurocêntrica, utilizada como preservação do discurso do colonizador pode ser apreendidas com estímulos articulados quanto à natureza racializada da língua (Rajagopalan, 2006).

Em virtude das condições sob as quais vivemos atualmente, de uma política de negação para que as vidas sejam preservadas, de poder hegemônico presidencialista, organizamos 'outra' metodologia para desenvolvermos o estudo. Anterior à pandemia prevíamos um percurso metodológico qualitativo, de pesquisa-ação, etnográfica com foco em encontros e diálogo com meus pares professores, buscando nesse estudo compreender a interculturalidade nos livros didáticos de língua inglesa.

Devido ao cenário no qual o presente estudo se assentou, a pesquisa realizada é classificada como qualitativa (FLICK, 2009), por focar na análise de um fenômeno político e social – por debater a tensão existente entre a hegemonia de um povo representado por uma LA em países com passado colonial, o que pode sobrepor uma cultura em detrimento da outra – com recorte do contexto escolar contemporâneo com o objetivo de explicar a complexidade das interações entre os sujeitos decorrentes das possíveis intenções provenientes do ensino de LA/LI.

A discussão no âmbito desta pesquisa desenvolveu-se mediante análise documental tendo como objeto central de estudo o LD de LI "Joy!" analisado sob a perspectiva da interculturalidade. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica, pois se encontra subsidiada por teorias de estudiosos do tema, com foco em ensino de ILF, com pesquisas resultantes em artigos científicos, dissertações e teses pesquisadas em repositórios das universidades brasileiras e estrangeiras, bem como em obras publicadas.

Os capítulos que propõem o diálogo com a abordagem intercultural proposta pela Linguística Aplicada refletem o ensino de Língua Inglesa como possibilidade de compreender a cultura do outro, preocupada mais em possibilidades de ensino plural de línguas.

No primeiro capítulo, apresentamos um breve recorte sobre a história da Linguística Aplicada, para podermos situar esta pesquisa na trajetória conceitual e nas conquistas realizadas no campo de LA. Assim como, discorreremos sobre as políticas de ensino de ILF no Brasil, refletindo o Livro Didático: implicações da escolha, o livro

de Língua Inglesa na escola pública como material de ensino aprendizagem e como do ensino de Língua Inglesa na perspectiva da interculturalidade pode ser ampliado e subsidiado pelos avanços imensuráveis da Linguística Aplicada.

No segundo, faz-se menção ao fazer pedagógico sob a ótica de um professor realizando pesquisa, refletindo as metodologias como trajetórias possíveis de investigação em contextos escolares transformados pelo período pandêmico, identificando os instrumentos de geração de dados.

No terceiro capítulo, dispõem-se as análises de recortes temáticos que abordam questões identitárias no material didático “Joy!” (volume único), na tentativa de evidenciar elementos e aspectos organizados no LD como essenciais para transposição e ampliação de um debate sob a ótica da abordagem intercultural, o papel do professor de ILF na escola pública e as práticas escolarizadas de LA como possibilidades do trabalho com a interculturalidade em diálogo com o contexto local dos alunos desta pesquisa: o Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva, localizado em Aguiarnópolis, estado do Tocantins.

Por fim, algumas considerações finais apontando possíveis contribuições ao debate legitimado na academia e os referenciais teóricos da pesquisa.

2 A PESQUISA, O PERCURSO METODOLÓGICO E O PROFESSOR PEQUISADOR

Neste capítulo abordaremos sobre os percursos percorridos para que a pesquisa fosse efetivada, buscando evidenciar as particularidades que envolveram nossa análise documental com foco na obra analisada por meio de lentes teóricas dos autores de base da pesquisa e as questões emblemáticas que conduziram à busca incessante em debater sobre as temáticas propostas e as que surgiram durante o processo de escrita na tentativa de encontrar respostas.

Outro aspecto exposto neste capítulo diz respeito às análises de recortes temáticos da coleção “Joy!” que possibilitam e inquietam a um debate sobre questões identitárias sob a perspectiva da interculturalidade e da Linguística Aplicada, buscando concluir nosso objetivo: analisar de forma crítica e reflexiva como se constitui e como se faz presente a interculturalidade no livro didático “Joy”, da editora FTD, volume único, para todo o Ensino Médio pelo Programa Nacional do Livro Didático por quatro anos, isto é, até 2024.

Deste objetivo, subentende-se a seguinte problematização: Como o livro didático de inglês da coleção “Joy!”, da editora FTD, aborda a *interculturalidade*? Como essa abordagem possibilitaria a aprendizagem de LA numa perspectiva política, dialógica, histórica, cultural? Assim, nesta parte da pesquisa mostramos como foi elaborada e executada a presente investigação.

2.1 A abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental e instrumentos de geração de dados

A pesquisa qualitativa nos permite adentrar num campo vasto de instrumentos para a geração de dados o que dimensiona a liberdade de escolha do pesquisador, mas também impõe a responsabilidade de investir o esforço investigativo em procedimentos que dialoguem com o objetivo proposto bem como com o contexto social no qual a pesquisa está sendo desenvolvida. De acordo com Flick (2009), a pesquisa documental é aquele que se desdobra em documentos no âmbito de um dado fenômeno tais como jornais, livros, revistas, documentos oficiais entre outros. Já a pesquisa bibliográfica cuida de uma investigação na qual se busca as fontes teóricas

que tratam de determinado assunto, fontes estas que podem ser livros, artigo científicos, dissertações entre outros.

Para Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa bibliográfica busca investigar cientificamente o tema em estudos publicados e validados cientificamente. O objetivo deste tipo de pesquisa se propõe, entre outros, a debater e refletir sobre o assunto pesquisado, trazendo para colaborar na compreensão da problematização levantada. Consideramos que nosso estudo engloba a pesquisa bibliográfica, considerando que nosso debate se deu à luz de estudos já preconizados sobre o tema problematizado. Como bem nos fala Sá-Silva; Almeida e Guindani(2009, p.6) que:

argumenta que a principal finalidade da pesquisa bibliográfica é proporcionar aos pesquisadores e pesquisadoras o contato direto obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo.

Nesta mesma abordagem, os autores aproximam a pesquisa bibliográfica da pesquisa documental, relevando tênues diferenças e cuidados para o pesquisador:

A pesquisa documental é muito próxima da pesquisa bibliográfica. O elemento diferenciador está na natureza das fontes: a pesquisa bibliográfica remete para as contribuições de diferentes autores sobre o tema, atentando para as fontes secundárias, enquanto a pesquisa documental recorre a materiais que ainda não receberam tratamento analítico, ou seja, as fontes primárias. Sá-Silva; Almeida e Guindani(2009, p.6).

Consideramos, pois, a necessidade de nos reinventarmos e reinventar outras fusões para aporte da pesquisa qualitativa, dialogando com Flick (2009) e suas vertentes para a pesquisa qualitativa: interagir com o objeto, compreendendo-o e reconhecendo que estamos construindo conhecimento junto a ele, mantendo a postura investigativa. O que interpretamos surge como inquietação enquanto docente e a necessidade de agir com reponsabilidade social em relação ao objeto investigado, mas também com reflexão que apontem 'outros' percursos para – no caso do nosso objeto o LD – utilização na construção de conhecimento intercultural na educação básica. Concordamos com Silva (2011, p. 22) que:

[...] o LD se faz merecedor de análise e de estudo e, nesse sentido, é que se tem buscado garantir, cada vez mais, a qualidade desses materiais, a fim de realmente satisfazer aos anseios didáticos da classe estudantil. Estudos sobre o LD são também uma forma de avaliar se os conhecimentos e conceitos difundidos para a sociedade, repassados por ele, estão de fato apropriados às necessidades dos

alunos, levando-se em conta o que preconizam os documentos oficiais.

A análise do LD enquanto objeto da pesquisa que pode dar voz ao professor regente de sala de aula e agregar ainda mais valor ao que está sendo exposto nas abordagens do LD, assim como possibilitando maior diálogo entre a comunidade escolar e as editoras, é fundamental para a reflexão e discussão apresentadas neste estudo.

Com essa reflexão e vivendo em período pandêmico de Covid-19⁷ desde o início da pesquisa, foi preciso investir em instrumentos que pudessem ser investigados sem encontros presenciais entre participantes (os quais não estavam em condições psicológicas/emocionais de participar da pesquisa) e pesquisador, devido à necessidade de se manter o protocolo de isolamento e distanciamento⁸ social em decorrência da urgência em saúde pública, o que ocasionou no esvaziamento do espaço físico das escolas públicas. Entretanto, insistimos e perseveramos numa abordagem qualitativa no âmbito da Linguística Aplicada.

Compreendemos com Marconi e Lakatos (2008, p. 269) que a "metodologia qualitativa preocupa-se em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano". Nesse aspecto, ao abordarmos sobre o uso do LD como instrumento central do ensino e aprendizagem no contexto de uma escola pública em que os alunos viviam um período pandêmico e, portanto, surgiram questionamentos acerca de como ampliar o ensino de ILF, estamos aprofundando o debate acerca da organização do LD, da formação de professores e da necessidade de criarmos estratégias metodológicas a partir das orientações de documentos como a BNCC (BRASIL, 2018) que podem promover efetividade na aprendizagem no âmbito tratado nesta pesquisa. Nesse contexto, entendemos que a pesquisa qualitativa "fornece análise mais detalhada sobre as

⁷ Pandemia ocasionada pela proliferação do vírus Sars Covid-19 que é uma doença respiratória aguda que pode ser grave e é causada por um coronavírus recentemente identificado, oficialmente chamado SARS-CoV2. **TESINI**, Brenda L. Coronavírus e Síndromes respiratórias agudas (COVID-19, MERS e SARS). MD, University of Rochester School of Medicine and Dentistry, Última revisão/alteração completa abr 2020] [consult. 08 ago. 2020]. Disponível na World Wide Web: <https://www.msmanuals.com/pt/casa/infec%C3%A7%C3%B5es/v%C3%ADrus-respirat%C3%B3rios/coronav%C3%ADrus-e-s%C3%ADndromes-respirat%C3%B3rias-agudas-covid-19-mers-e-sars>.

⁸ BRASIL, Decreto-Lei 13.979, de 06 de fevereiro de 2020. Diário Oficial da União, Brasília: DF, 2020. [consult. 10 ago. 2020]. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-13.979-de-6-de-fevereiro-de-2020-242078735>

investigações, hábitos, atitudes e tendências de comportamento" (SILVA, 2008, p. 29).

De acordo com Silva (2008, p. 29), ainda, podemos afirmar que:

[...] as investigações qualitativas têm-se preocupado com o significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração as movimentações, crenças, valores, representações sociais e econômicas, que permeiam a rede de relações sociais.

No caso de nossa pesquisa, optamos pelo estudo do LD, que também validam vozes, pois, durante dois anos, foi um dos principais instrumentos que os alunos sem acesso à internet ouviram e viram no ensino e aprendizagem de LI. De modo que analisar o livro didático de língua inglesa do Ensino Médio tornou-se para nós um desafio por termos (re)vivenciado esse instrumento de ensino e aprendizagem como possibilidade importante para uma parte significativa de nossos alunos do Colégio Estadual Girassol de Tempo Integral Nazaré Nunes da Silva, em Aguiarnópolis (Tocantins).

Relevamos, também, outras questões sobre pesquisa qualitativa na educação, conforme Chizzotti (2003, p. 12) quando afirma que “as questões da pesquisa qualitativa, longe de se esgotar ou de se constituir em um modelo único, deixa um horizonte variado de interrogações que se fazem presentes nas pesquisas em Ciências Humanas e Sociais”. Ou seja, nesta pesquisa constituímos argumentos com recorte em um contexto específico que podem ser representativo de outros espaços e nesse sentido apresentar respostas ou ser distante de outras realidades o que deslocará o sentido do debate constituído neste estudo.

A geração de dados considerou que o LD é ‘escolhido’ pelos professores de educação básica com aporte das ‘formações’ sobre a BNCC e a perspectiva intercultural para o ensino e aprendizagem de LI na educação básica. Durante o ano de 2021, a escolha do LD (objeto da pesquisa) se fez de forma remota na escola campo da pesquisa, cada professor analisou as obras enviadas pela Diretoria Regional de Ensino (DRE) de Tocantinópolis (Tocantins), preencheu uma ficha avaliativa apontando as três coleções que melhor correspondiam ao novo formato do Ensino Médio na Unidade Escolar. Dentre estas coleções, “Joy!” obteve maior pontuação, sendo, portanto, a escolha da unidade escolar que contextualiza nossa pesquisa.

Para gerar os dados, entendemos essencial a análise documental com foco na

obra analisada para podermos conhecer o que se tem legitimado na academia sobre análise do LD, sobre interculturalidade e sobre formações de professores de ILF e, assim, dar continuidade ao projeto inicial, ou redefinirmos as leituras na busca de autores que pudessem subsidiar nossos argumentos. No primeiro momento, portanto, foram realizadas leituras e fichamentos e, em seguida, iniciou-se a escrita do capítulo teórico.

Concomitante à fundamentação teórica estabeleciam-se os passos previstos para a metodologia a ser desenvolvida, que desde o início, em decorrência da pandemia, estava estabelecido que fosse bibliográfica e documental. Dessa forma, a necessidade de mudanças foi a única via para que a investigação pudesse ser desenvolvida.

A coleção “Joy!”, pois, é nosso objeto de análise, considerando a validade da escolha dos professores que estão, desde 2021, trabalhando com ele como documento norteador do ensino de ILF. Trata-se de uma coleção de autores brasileiros para alunos nacionais, o que valida (ou deveria) validar a concepção do local para o global; foi aprovada pelos critérios do Ministério da Educação no Brasil, órgão responsável por manter elos entre propostas educacionais, práticas docentes e vivências discentes locais; é composta por um volume único que se apresenta como proposta intercultural com olhar do estudante brasileiro de educação básica.

Nossa proposta de estudo é analisar recortes temáticos da coleção “Joy!”, verificando como critério a concepção de interculturalidade como processo de ensino aprendizagem de Língua Inglesa, por entender que se trata de um volume único para todo o ensino médio e, portanto, um material muito vasto. Enquanto se reconhece como pesquisa qualitativa, no campo da Linguística Aplicada, o estudo pretende contribuir para ‘outros’ encaminhamentos que sejam emergentes e que reflitam as lacunas do objeto de pesquisa: o livro didático.

Para o desenvolvimento do trabalho analisamos todas as unidades do LD em questão e realizamos um recorte para o corpus desta pesquisa, focado na análise temática sob a perspectiva da interculturalidade encontrada no referido LD. Apresentamos, portanto, a seguir, análises de recortes retirados das unidades 01, 02, 10, 12 e 13 que trabalham com campos temáticos que promovem um espaço propício e rico para o trabalho na perspectiva intercultural.

A escolha do recorte a ser apresentado nesta dissertação se deu por considerar 30% da extensão do LD analisado como uma amostra suficiente para a referida

apresentação neste trabalho. Também consideramos que as referidas unidades abordam temas intrinsecamente ligados à interculturalidade: identidade, diversidades culturais dos povos no mundo, inclusão digital na adolescência, sustentabilidade e povos originários do Brasil. No recorte, consideramos que estes temas podem se aproximar dos interesses dos alunos e estão intrinsecamente ligados ao papel da escola na formação deles como cidadãos.

Sendo assim, a reflexão crítica faz jus à prática do professor-pesquisador que deve também estar presente na reconstrução de sentidos do objeto pesquisado. Embora a pesquisa não tenha como foco a pesquisa-ação, acreditamos que ao fazermos pesquisas, buscamos reconstruir continuamente nossa formação enquanto professor.

2.2 Contexto da pesquisa: ser professor de língua estrangeira (inglês) na educação básica no Brasil e o ‘querer ser’ pesquisador

A partir do cenário musical dos anos 1980 – do prazer das audições musicais ao estímulo de se aprender uma Língua Adicional (LA). Do interior do nordeste brasileiro, especificamente de uma cidade com pouco menos de cinco mil habitantes, Bocaína (Piauí). Nas ondas sonoras das antenas de TV erguidas em bambu para alcançar e captar as frequências dos programas de vídeos clipes internacionais através dos quais nos sentíamos hipnotizados pelas telas, ainda em preto e branco, compartilhada entre muitos amigos e principalmente os que retinham melhor situação financeira da época. Nesse contexto, nascia o meu desejo e a curiosidade em entender a Língua Inglesa nas diversas canções aos 18 anos de idade.

Esse intuito ou interesse fez-me perseguir os programas de rádio em que havia uma tradução simultânea das músicas e dali emergiam as correlações da pronúncia das palavras com o seu significado, lembro-me claramente de muitas delas: *Woman – John Lennon, Still loving you – Scorpions, Slave to Love – Bryan Ferry, That’s what friends are for – Dionne Warwick* dentre tantas outras que hoje compõem meu repertório cultural. Dessa relação afetiva musical, nasceu também uma vontade de aprender a tocar violão para poder expressar com proficiência as músicas que eu já decorara a pronúncia e, também, sabia o que estava cantando pelo auxílio dado das rádios nas famosas traduções do dia em que eu acompanhava de ouvido colado.

De um ‘destino soprando ao meu favor’, um colega vizinho recém-mudado da

cidade maior (Picos) oferecera emprestado um violão até que eu aprendesse a tocar, explicando que nunca conseguiu realizar tal façanha. Aceitei o desafio de adentrar no mundo dos solos e acordes musicais, de forma autodidata, assim como na aprendizagem do inglês.

As barreiras socioeconômicas impostas na época faziam-se invisíveis pelo esforço que me motivava a apreender a LI, sendo eu, o mais velho dos filhos, de mãe viúva, e também responsável em acompanhá-la nos serviços de lavar roupa, do plantio de 'a meia', no período dos bons invernos nas roças para tirar o sustento do ano inteiro, do labor das frentes de serviço contra seca do nordeste (programas da extinta SUDENE - Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste), encontrava tempo para sonhar e transportar-me para o mundo perfeito imaginário em que eu vivia momentos duradores, quase infindáveis proporcionados pela música em inglês, a arte de tocar um instrumento, tudo isso confabulava ao que parece para algum propósito futuro.

Em outro momento posterior, vale relembrar com nostalgia e gratidão a surpresa que tive em receber de doação do meu tio que comprara por curiosidade e fascínio numa livraria em São Paulo, quando trabalhou como operário metalúrgico, uma coleção de livros intitulada: 'O Inglês tal qual se fala no Presente sem Auxílio do Professor'.⁹ Chamava muito atenção para essa coleção os recursos metodológicos que orientavam o uso dos três discos compactos, sendo um para cada livro, como prática de aprimoramento de pronúncia com a leitura de frases situacionais e lições gramaticais com um tipo de pronúncia figurada pela nossa língua materna, com o intuito de fazer-se um paralelo comparativo sonoro das palavras, não por acaso que a interlíngua se afluía naturalmente.

Vale ressaltar que as orientações se sustentavam na perspectiva metodológica do 'Audiolinguisism' em que se trabalhava o *listening* e *speaking* repetidamente, e nessa etapa tive que recorrer ao meu tio para ele emprestar-me a sua vitrola com a qual eu operava cuidadosamente e com todo zelo possível. Em outro ponto o livro orientava para a memorização da tradução das palavras, ou seja, 'Grammar-Translation' fazia-se presente nessa obra, com seu devido valor conforme sua época, sobre concepção mais apurada e vivida pelo autor e contínua formação adquirida com o passar do tempo.

⁹ Edição de 1972 de autoria de M. Oliveira Malta.

Vale ressaltar que essa coletânea foi um marco na minha vida profissional, no encorajamento de me expressar oralmente ao tocar e cantar em inglês. Como sabemos que as 'notícias populares' correm rápido numa cidade pequena do interior do nordeste brasileiro, a diretora de ensino fundamental da escola municipal fez-me o convite para lecionar Inglês com a condição de entrar no curso de inglês da cidade de Picos, sendo esta a mais desenvolvida e próxima.

Dessa forma, aceitei o convite e o desafio num momento em que já me preparava para seguir a sina de certa parte de nordestinos do interior a de ir para São Paulo, tornar-se operário, pois o cenário de escassez do fim dos anos 1980 estava todo direcionando para este fim. Mas, felizmente as rotas mudaram para mim e, com isso, pude concluir o curso de inglês onde entrei como aluno e tornei-me professor também. Entre 1990 e 1995 assumo as atribuições de professor da rede municipal de Bucaína (Piauí) de ensino fundamental e professor de curso de inglês básico particular, sempre feliz com a profissão que me escolhera, mas no fundo sentia que precisa ir mais além do que ter somente o curso básico e segundo grau do científico, hoje ensino médio, na cidade de Picos pois não havia Faculdade de Letras.

Dessa preocupação em buscar uma formação contínua e por orientação de uma professora amiga com diploma de ensino superior foi que me levou a cruzar o nordeste para o norte para cursar Letras na Universidade Estadual do Tocantins (UNITINS) de Araguaína, em companhia de três amigos que tentariam vestibular para outros cursos para os quais não tiveram sucesso, fazendo assim retornando para o Nordeste. Por outro lado, eu estava superfeliz com o resultado positivo na lista dos classificados do vestibular.

Porém, uma preocupação fazia-se constante e inquietante: Como eu ia me sustentar para poder estudar? Não foi nada fácil! Numa cidade estranha, distante e sem nenhum conhecido. Mais uma vez, o vento soprou ao meu favor quando apareceram oportunidades de emprego como professor de inglês na rede privada e também na pública, garantindo a minha permanência na Faculdade até o término do curso de Letras no período matutino. E, com o sonhado e suado canudo na mão, outra etapa da vida profissional desenhava uma trajetória na perspectiva de fazer concursos públicos na referida área de atuação.

Dessa vez, em busca de valorização profissional, trabalhei na capital do país nas escolas da rede privada enquanto esperava ser chamado pelo concurso da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), porém percebi que o

nível de cansaço e a carga horária extrapolavam a capacidade humana, por vários motivos, dentre eles a locomoção do lugar onde se mora para o lugar em que se trabalha, nesse caso dentro de Brasília, pois o custo elevado dos aluguéis dá prioridade a outras categorias, como por exemplo: os parlamentares, diplomatas, empresários ou militares da reserva etc. E, eu como professor teria como oportunidade morar nas distantes cidades satélites do Distrito Federal (DF), e assim fazer o uso dos transportes públicos, ou seja, os madrugadores baús, às cinco da manhã ao som da canção do Edi Motta: 'Manoel' como espelho da minha e de muitas situações de vida daquela rotina de pegar o ônibus lotado todos os dias.

Por quase um ano, despeço-me: 'Bye, bye – Brasília' para ter um novo recomeço profissional na Universidade Estadual de Goiás (UEG), na recente inaugurada Faculdade de Letras da cidade Campos Belos, na urgência de execução do Plano Nacional da Educação (PNE) com metas a serem atingidas para alcançar índices referentes à formação de professores de nível superior. Vale ressaltar que a cidade de Campos Belos de Goiás atende tanto cidades circunvizinhas do estado de Goiás quanto também cidades limítrofes do estado do Tocantins, como por exemplos: Arraias, Conceição, Novo Alegre, Combinado, Aurora e Taguatinga.

Nesse contexto de atuação profissional na universidade tive o primeiro contato com a Linguística Aplicada por meio da obra 'Oficina de Linguística Aplicada' de Luiz Paulo Moita Lopes, apresentado por colegas de trabalho. Foi desse ponto que pude perceber e refletir sobre pesquisa-ação em relação à formação e a prática do professor de Língua Inglesa em sala, uma vez que eu, professor universitário e também professor na educação básica, pude trabalhar a teoria e a prática tanto para me fazer descobrir novos horizontes sobre as minhas próprias práticas em constante formação como também expandir as reflexões na formação de professor na Faculdade de Letras.

Um dos pontos emergidos por Moita Lopes (1996, p. 84-85) apontava como tendência a investigação teórica e especulativa baseada em informação proveniente da Linguística. Com isso pude perceber que o autor deixava claro uma distinção entre as duas ciências e suas áreas de pesquisa, ou seja, Linguística *hard* e da Linguística Aplicada e a tradição de aplicação em que alguns pesquisadores desta operavam com esse aspecto.

As leituras e reflexões da 'Oficina de Linguística Aplicada' fizeram despertar e aguçar a criticidade sobre as teorias saussurianas e chomskianianas que negavam

fatores invisíveis à ótica da Linguística Geral, como as emoções, crenças sobre o mundo complexo e afetivo individual de cada aluno e professor em atuação performática na sala de aula.

Diante dessa trajetória profissional dos anos 1980 para os dias atuais, muitas mudanças ocorreram no cenário de ensino de ILF, entre estas aquela de que o 'inglês perfeito' que tinha como referência primordial o falante nativo para se estabelecer uma comunicação profícua não faz mais sentido. Em contraposição à homogenia colonial surgem reflexões sobre um processo de decolonização com urgência, uma vez que vimos personalidades de extrema importância em nossas vidas, como por exemplo: Tedros Adhanom Ghebreyesus (Diretor-Geral da OMS), ao conduzir ações contra a epidemia mundial do SarsCovid-19, o realizar por intermédio da língua inglesa, como também artistas de diversos países, derrubando fronteiras, conquistando espaços e ganhando sucessos por meio da LI com advento do avanço tecnológico acompanhada pela globalização.

Diante dessa miscelânea do uso da LI por múltiplos falantes através de culturas diversas sigo os percursos da Linguística Aplicada, buscando subsídios através da interculturalidade construir um percurso que promova significado entre o contexto de ensino pesquisado e a minha constituição docente. E, a partir deste âmbito, refletir sobre a importância dos aspectos da interculturalidade no processo de ensino aprendizagem da LI para favorecer a dilatação da relação tensional de se aprender LI ocupa um local de inquietação no panorama desta pesquisa. Para tanto, compreendemos ser essencial, tanto para o professor quanto para os alunos na sala de aula a perspectiva de se autodescobrir capaz de construir gradativamente sua identidade e se expressar e se comunicar em inglês. Diante do cenário contemporâneo que a Linguística Aplicada nos mostra e assim sigo o meu caminho infindável da contínua formação profissional.

Nesses percalços e diante destas inquietações nossa proposta é essencialmente realizar leituras que pudessem elucidar questões locais que impedem o avanço do ensino de ILF na escola pesquisada. E embora saibamos que a educação no Brasil tem/tenha enfrentado em todas as áreas muitos embates, entendemos também a necessidade de buscar respostas de acordo com nossa capacidade e com os instrumentos a que temos acesso como forma de garantir uma educação qualitativa para os alunos, assim como a busca da própria formação profissional.

Portanto, nossa pesquisa busca contribuir com as reflexões acerca da escolha

do LD e as adaptações necessárias que o professor regente pode fazer para implementar o processo de ensino e aprendizagem e, assim, promover um ensino de LI pautado no diálogo entre os povos, de forma consciente sobre a constituição da LA e a importância no cenário mundial. Sem, contudo, deixar de debater sobre questões hegemônicas que tendem a difundir e diminuir a cultura dos povos colonizados. Daí a importância de conduzir este estudo sobre interculturalidade pelo viés da Linguística aplicada para melhor compreendermos o papel do supracitado ensino.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

O objetivo deste capítulo é discutir os nossos horizontes de entendimento sobre como o processo de ensino/aprendizagem de ILF se projeta alicerçado nos ‘métodos’ de materiais didáticos em seus contextos de criação e/ou elaboração. Para tanto, faz-se necessário dispormos da revisão retrospectiva, situando os contextos históricos do pensamento convencional em que surgira a Linguística Aplicada e a sua intrínseca necessidade de se estabelecer como “ciência”.

3.1 Da tradução à interculturalidade: o ensino de língua inglesa sob a luz da Linguística Aplicada

O trajeto histórico da Linguística Aplicada se faz necessário para compreendermos as exigências em que as áreas novas de estudo sentem a necessidade de reivindicar para si o caráter científico. Diante desse cenário desbravador e atrativo, Rajagopalan (1996, p. 77) relata:

A palavra ‘ciência’ tem ao redor de si certa aura – o suficiente para novos seguidores e impressionar aqueles que se encontram do lado de fora. Expressão clássica desse sentimento foi sem dúvida a afirmação categórica de Corder (1973), um dos pioneiros dos campos, de que um linguista é por definição um *consumidor* de teorias, jamais produtor.

No instigante percurso de buscar a essência do ser (ciência), o anseio contemporâneo não consegue romper o espírito do positivismo herdado por nós, como diz Holliday (1999), por sermos, em nossa maioria, criados dentro de uma ‘cultura’ do positivismo. Isso se evidencia porque a nossa cultura que consiste em valorizar o conhecimento teórico em detrimento das possibilidades de aplicação do conhecimento – esse arcabouço ideário – tornou-se compreensível e estratégico, na época, para a Linguística Aplicada se consolidar como ciência. Aqui, vale ressaltar que os primeiros linguistas aplicados buscavam se apoiar na linguística teórica ou linguística geral (RAJAPOGALAN, 2016).

Voltamos cronológico e historicamente para entendermos melhor os desdobramentos contextuais em que a Linguística aplicada emerge. Turker (1990) informa que o primeiro curso independente de Linguística Aplicada ocorreu na

Universidade de Michigan, em 1946, ou seja, na década de 1940, onde lecionavam Charles Fries e Robert Lado. Ainda segundo Tucker, a Linguística aplicada significava a aplicação de uma ‘abordagem científica’ ao ensino de línguas estrangeiras, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos.

Por outro lado, é comum considerar a data de 1948 como marco do início dos estudos desenvolvidos pela Linguística Aplicada decorrente do lançamento da revista *Language Learning: Journal of Applied Linguistics*. Segundo Grabe (2010), no início da década de 1950, a preocupação era voltada basicamente sobre o ensino de segunda língua e as aplicações da linguística nesse processo como podemos observar já retrocitado por G. Richard Tucker.

Podemos notar que essa preocupação factual gerou uma grande quantidade de variações metodológicas, ou seja, os métodos em sua maioria mantêm-se resistentes e perduram como herança (principalmente nas crenças rígidas de muitos professores) nos dias atuais, tanto nas escolas públicas como também em centros de idiomas. Tais métodos projetavam-se no imaginário de muitos professores como ‘salvadores da pátria’ como se estes fossem uma ‘cartilha mágica’ para dar luz ao desenvolvimento da performance da profissão como também o caminho próspero para a melhoria da aprendizagem de ILF dos estudantes. Vale, aqui, lembrar-se de tais métodos: a gramática tradução, método direto, o método áudio-lingual, o sugestopédia sobre os quais vamos transcorrer sucintamente a título de informação.

Tais referências aos estudos positivistas nos trouxeram onde nos encontramos atualmente, refletindo propostas de ensino de ILF e, portanto, retomamos a percepção de que ao dialogarmos com essa perspectiva estruturalista é que podemos contruir o pós-método.

Diante e durante o contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, tornou-se consenso que a Linguística Aplicada emerge da necessidade prática e constante de comunicação entre aliados e inimigos de guerra e, para tal finalidade, foi indispensável um método que correspondesse à eficácia e também à agilidade, pois o método até então em uso da época era o ensino de línguas estrangeiras pelo método gramática e tradução, o que não correspondeu aos anseios de abarcar as complexidades dos processos linguísticos naquele contexto bélico. Vê-se, pois, que o ensino de línguas acompanha a história e os interesses focados pelos grupos hegemônicos. Esta reflexão também pode ser feita nos dias atuais quando ensinar e aprender ILF é uma necessidade de contrapor a hegemonia e interesses de grupos de poder.

Outro ponto que devemos salientar é que o método de ensino de gramática tradução prevaleceu e perdurou desde os gregos e romanos antigos e que ainda hoje ele é recorrentemente usado em alguns ambientes de ensino formal no mundo, e muitas vezes de forma unânime nas escolas públicas, na falta de professores da área de Letras: Inglês e Português.

Sob a ótica de Leffa (1998), essa metodologia apresenta-se como a que mais demonstra mais tempo de uso no ensino de línguas e que, por conseguinte, é a que mais recebe críticas. Essa abordagem consiste em três passos sequenciais: o primeiro é o da memorização de palavras, glossário ou de vocabulário; o segundo apresenta uma orientação enfática sobre a aprendizagem das regras gramaticais para posteriormente formar palavras e composição de frases; e, por último passo, se tem o exercício da tradução acompanhado algumas vezes pelo dicionário bilíngue como suporte pedagógico. Ressaltamos que há uma ênfase na habilidade da escrita e nos exercícios que se dão através de autores considerados clássicos. Desse modo, nesse método como podemos notar, existe pouca atenção voltada aos aspectos da pronúncia e entonação. Assim como elucida Perés (2007, p. 29):

O objetivo desse método é principalmente traduzir o que era dado na língua-alvo para a língua materna e através disto se conseguir a aprendizagem de uma nova língua. Para se alcançar este objetivo a ênfase é dada na aprendizagem das regras gramaticais, dando-se maior atenção à leitura e não à oralidade. O ensino se dá por meio de treinamento mental, realizado em leituras e escritas e tradução. As palavras são ensinadas isoladas de seu contexto. Há ênfase na análise detalhada de regras gramaticais e sua aplicação nas versões e traduções. Ler e escrever eram os focos principais. Pequena ou nenhuma atenção era dada audição ou a produção oral.

Notamos que a finalidade era fazer com que o aluno aprendiz obtivesse um domínio gramatical e um conhecimento aprofundado nas estruturas da língua para desenvolver o raciocínio lógico e o intelectual na língua alvo, nesse caso a Língua Inglesa. E, assim, diante das demandas em suprir as necessidades de se comunicar com os aliados e inimigos (aqui já supracitadas), no período da Segunda Guerra e com o intuito de resolver as complexidades de se aprender e ensinar línguas, é que surge o Método Direto, em resposta às 'falhas' e o não cumprimento da eficácia e agilidade do processo do ensino/aprendizagem de LA por meio do método de ensino da Gramática e Tradução, tornando-o obsoleto.

A origem do termo deve sua origem aos programas norte-americanos de ensino

de línguas durante e após a segunda guerra mundial, amplamente baseados no *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Language (1942)*, de Leonard Bloomfield sob a influência dos iniciadores do Método Direto, merecendo destaque *Henry Sweet*. Logo depois, em 1948, *Charles Cl Fries*, na Universidade de *Michigan*, deu início ao periódico *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, com o objetivo de disseminar informações sobre o trabalho do Instituto *Fries* de Língua Inglesa (fundado em 1941). Esses fatos nos fornece a concepção de que todos os esforços para a implementação das abordagens da Linguística Aplicada (ainda não muito definida ou linguística teórica) estavam em prol dos serviços secretos militares dos Estados Unidos entre as décadas de 1940 a 1970, e com isso Rajagopalan (1996, p. 78) afirma:

Hoje, com a visão retrospectiva da qual dispomos, fica evidente que as vultosas somas investidas em pesquisas linguísticas nas décadas de 1960 e 1970, sobretudo nos EUA, tinham por trás a esperança de elas, de alguma forma, contribuíssem com os interesses estratégico-militares do país. Basta consultar os nomes que costumavam figurar na lista de agradecimentos nos livros da época: era comum autores de livros deixarem registrados agradecimentos, quem diria, à Marinha dos Estados Unidos e a outros órgãos governamentais que pouco nada têm a ver com a linguística em si.

De fato, é decepcionante quando se entende a constituição do fazer ciência, com finalidades nada construtivas para o bem comum da humanidade. Os fatos históricos estão presentes para lembrar e alertar das atrocidades cometidas, enrustidas e sustentadas por um discurso despótico como bandeira do 'progresso'.

Sobre o método aplicado no contexto de ensino de ILF, segundo Paiva (1996), a metodologia exclui a língua materna e as atividades para obter vocabulário consistente em representações por meio de figuras, objetos e mímicas dentro da sala de aula. Quando as atividades de gramática eram realizadas de forma indutiva em que o raciocínio parte da observação para chegar a conclusões, vale lembrar de que sempre existe primeiro uma exposição, posteriormente os alunos sistematizavam através de atividades escritas. Além disso, a repetição é utilizada como técnica para sistematização da língua com base em diálogos e as atividades com ditados são suspensas. E, com isso, as habilidades de *writing, listening, reading and speaking* vieram compor essa metodologia, que segundo Perés (2007, p. 30):

Observou-se que em LE poderia ser ensinada sem tradução ou sem o uso da língua nativa. Enfatiza-se, sobretudo o uso da língua-alvo dentro da sala de aula para comunicação, forçando os alunos a pensarem na língua alvo, evitando a tradução. As explicações ou vocabulário eram ensinadas por ações ou demonstrações.

Entretanto, Leffa (2016) acredita que o método direto teve muitos obstáculos em se expandir devido à ausência da linguagem oral por longo tempo, fazendo com que os professores, em sua maioria, recorressem à metodologia da Gramática Tradução. E outro ponto que merece destaque é o contexto histórico sequencial que refere-se ao método áudio-lingual no qual percebemos uma reformulação ou incorporação de alguns aspectos do método direto para dar luz a essa abordagem metodológica na qual, segundo Perés (2007), busca aprender a partir da sequência: *listening, speaking, reading and writing*. O foco do audilinguismo é a fala, pois a gramática será utilizada para explicar ou fazer algumas referências e as atividades de tradução não é a tônica máxima. Há realizações de diálogos simulados de situações reais com exercícios padronizados, conforme afirma Pedreiro (2013, p. 6):

A memorização de diálogos e *drills* padronizados são os meios para se conseguir respostas condicionadas, até que chegue o momento de os alunos se expressarem espontaneamente, nos cursos mais avançados. Os pilares mais fortes da teoria do método áudio-lingual são as técnicas elaboradas de prática oral e auditiva, assim como a separação pedagógica de línguas em habilidades (falar, ouvir, ler, escrever).

As atividades eram realizadas mediante a memorização e decodificação e os alunos eram estimulados a darem as respostas por meio de hábitos mecânicos. Vale frisar que essa metodologia tem o embasamento teórico principalmente em correntes da Linguística e da Psicanálise (RICHARDS; RODGERS, 1986), fundamentada em teorias comportamentais behavioristas, o que marca a forte influência do Estruturalismo Norte-Americano.

Contudo, essa abordagem apresentou problemas relacionados à sua competência, como nos assegura Leffa (2016) no tocante aos alunos que aprenderam por essa abordagem e encontravam certas dificuldades ou entraves ao se depararem com os falantes nativos, fazendo transparecer que os estudantes esqueciam tudo o que tinham assimilado nas aulas anteriores. Há também um aspecto enfadonho e cansativo tanto para os alunos e quanto para os professores na aplicação

desse método, e isso se deve aos treinos de exercícios repetitivos que ocorriam/ocorrem na sala de aula.

Em decorrência da saturação dos métodos retrocitados, aflora uma crise no ensino de línguas, fazendo emergir outros métodos, geralmente relacionados aos nomes de seus criadores (O criador e a criatura), com propostas pouco habituais. Dentre eles, a Sugestologia de Lazanov, Método de Curan, Método Silencioso de Gattegno, Método de Asher Resposta Física Total, Abordagem Natural e a Abordagem Comunicativa. Sendo que esta última, de acordo com Schutz (2007), foca o uso da comunicação em vez do behaviorismo e do estruturalismo como observamos:

Na abordagem comunicativa, a unidade básica da língua, que requer atenção, é o ato comunicativo, ao invés da frase. A função se sobrepõe à forma, e significado e situações é que inspiram a planificação didática e a confecção de materiais. Competência comunicativa passa ser o objetivo em vez do acúmulo de conhecimento gramatical ou da estocagem de formas memorizadas (SCHUTZ, 2007, p. 1).

Em consonância com a abordagem metodológica citada, constatamos em âmbito nacional a relevância e a difusão realizada pelo professor Almeida Filho (2007) que apresenta a seguinte explanação sobre o método comunicativo:

Por último, seria conveniente enfatizar que um método comunicativo não é aquele que exige um professor que execra a gramática ou outras formalizações, nem aquele exige professor e materiais informativos para ensinar linguagem oral. Um método comunicativo pode certamente incluir os traços da oralidade e carga informativa, mas não esgota nem de longe o seu potencial (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 36).

Quando refletimos sobre essa trajetória das metodologias, percebemos como elas influenciaram e têm influenciado até hoje no processo ensino e aprendizagem de línguas no qual se concentra o estudo da linguagem ou 'tentativas' de aquisição de linguagem, mesmo quando iniciadas por uma metodologia que visava em sua plenitude, à gramática tradução.

Em outro dado momento é de suma importância trazer à tona o Pós-Método que valoriza os processos de ensino e aprendizagem de LI em um ambiente mais propício à aprendizagem em que o professor possa criar direcionamentos e adequações por meio do conhecimento sobre teorias, como também as abordagens

e metodologias com as quais o professor possa escolher a que melhor se adequa aos aprendizes de LI, considerando o contexto no qual atua e no qual os alunos convivem, conforme nos aponta Silva(2008, p.11).

O professor do Pós-Método é autônomo. Esta autonomia está relacionada à implementação de uma teoria, a partir da prática, que responde às especificidades do contexto e à sua condição sócio-política. Essa reflexão deve ser seguida de uma capacidade teorizar, refletir sobre o que gerou a situação e suas consequências para não incorrer no erro do “achismo” .

Podemos inferir que a utilização do Pós-Método requer do professor de LI, além da autonomia, um amplo conhecimento não somente sobre um método e sim sobre os diversos para obter uma organização de conteúdos ou propostas configuradas em uma abordagem ou metodologia que possam estabelecer um ambiente em que a LI possa propiciar interação e comunicação como resultado do processo de ensino aprendizagem de LI, levando sempre em consideração o contexto sociocultural particular do aprendiz para que não seja deslocado desse eixo central. Bem como nos alerta Kumaravadivelu (1994) quando este propõe as dez macroestratégias que compõem o Pós-Método as quais são planos gerais originados de conhecimentos teóricos, empíricos e pedagógicos sobre o ensino de LI. Dentre as dez importantes macroestratégias listadas em ordem crescente pelo autor retrocitado, enfatizamos a 9 (nove) que consiste em: aumentar da *consciência cultural* para tratar os aprendizes como fonte de *cultura* e encorajá-los a participar das aulas valorizando seus conhecimentos, subjetividades e *identidades*. E, por fim , a macroestratégia 10(dez) na qual consiste em: garantir *relevância social* – ser sensível ao ambiente social, político, econômico e educacional no qual o processo de ensino aprendizagem ocorre.

Acreditamos que essas duas macroestratégias citadas apontam para uma necessidade de aprofundar sobre interculturalidade, ou seja, ligam ao novo momento atual de procurar e buscar o entendimento e compreensão sobre as diversas culturas lincadas ao ensino de ILF na formação de cidadãos do mundo capazes de interagir com respeito, tolerância, alteridade e resiliência para com o seu semelhante num processo constante de pensar e repensar, construir e re/des/construir concepções diante de grandes mudanças numa era pós-moderna.

Diante disso, podemos enxergar o quanto essas metodologias evoluíram e continuam a evoluir constantemente o que nos impulsionam para os estudos da

perspectiva da interculturalidade sem perder a criticidade em olhar e refletir sobre o *apego aos “modismos”* que advêm de além-mar, como propostas prontas para resolver e atender nossas necessidades e as peculiaridades da nossa realidade, assim: “Como é sabido, as ideias apresentadas ‘importadas’ do exterior, com frequência, não levam em conta as especificidades e as peculiaridades das condições em que se encontram os ditos países ‘periféricos’, entre os quais, infelizmente, o nosso” (RAJAGOPALAN, 2016, p. 154).

Salientamos que tais receitas prontas importadas não resultam em efeitos positivos, principalmente a médio e longo prazo, no processo de ensino aprendizagem de ILF, em ambos os sujeitos protagonistas desse processo (professor e aluno), fazendo com que propiciem posteriormente desânimos e mal estar pelo fato de se distanciarem dos aspectos socioculturais e geoeconômicos desconsiderados por essas miraculosas receitas prontas; porém, há certo contorno ou subvenção dessa situação quando uma maioria de professores buscam no panorama global pesquisas que atendam melhor os seus anseios da atuação profissional.

A volatilidade do cenário complexo e caótico em constante construção promovida pela globalização cultural nos oferece a ideia de que não podemos mais negar os efeitos do impacto nas vidas socioculturais de muitas pessoas em todo mundo. O que é extraordinário, como afirma Kumaravadivelu (2008) quando traz à luz a terceira escola de pensamento representada pelo crítico cultural representada por Arjun Appadurai e Roland Robertson e por outros, dando enfoque à citação de Arjun Appadurai (1996, p. 5), quando afirma que “o problema central da interação global de hoje é a tensão entre homogeneização cultural e heterogeneização cultural”.

Para podermos entender que certos aspectos da interculturalidade emergem de uma necessidade de termos conhecimento sobre os fenômenos que, segundo Kumaravadivelu (2008), na ótica dos autores acreditam que esses estão ocorrendo de forma simultânea, mergulhando o mundo em uma tensão criativa e caótica na qual Robertson (1997) nomeou de *glocalização* onde o global está localizado e o local está globalizado, pois acredita que a transmissão é um processo de dois modos no qual as culturas em contato modelam e remodelam uma às outras direta ou indiretamente.

Percebemos essas nuances e/ou influências modeladoras-remodeladoras que impactam nos valores e comportamentos dos aprendentes de ILF, fazendo com que busquemos na proposta da perspectiva intercultural um lugar em que se projeta uma compreensão maior dos processos de se aprender línguas e culturas, uma vez que

ambas estão intrínsecamente indissociáveis.

Diante desse cenário surge a perspectiva intercultural ao ensino de línguas. Salientamos que essa corrente metodológica no ensino de línguas surgiu nos anos de 1980, segundo Kramsch (2017), como esforço para aumentar a cooperação entre os membros de diferentes culturais nacionais globais, com a finalidade de intensificar os valores humanísticos.

Diante desse pressuposto reflexivo supracitado, devemos antes de tudo nos interar e buscar, de forma crítica, o discernimento da perspectiva intercultural de aprender e ensinar LA alicerçado nas teorias da Linguística Aplicada que mais se aproximem e correspondam à realidade do ensinante e aprendente de línguas.

Destes pressupostos teóricos, compreendemos, neste estudo, a interculturalidade alicerçada na compreensão e na conscientização de que não há definição conceitual sobre culturas superiores e/ou inferiores. E, sim culturas multidiversas com as quais podemos estar sempre reconstruindo a nossa própria cultura, contudo é preciso que estejamos abertos à alteridade, tolerância e resiliência para que possamos aprender com o outro como processo evolutivo do ser humano atualmente.

3.2 O Livro Didático: um colaborador do ensino e aprendizagem de língua inglesa no Brasil?

Tanto ensino quanto aprendizagem de línguas adicionais, no Brasil, apresentam lentos avanços no que diz respeito aos materiais didáticos, de modo mais acentuado quando estão direcionados para os alunos. Nesse gradativo e lento percurso de elaboração e democratização dos referidos materiais, as políticas públicas deixaram os alunos e professores de línguas à mercê do que era utilizado pelas escolas privadas e dos cursinhos de línguas estrangeiras que – por serem importados – trazem outras realidades bem diferentes dos alunos brasileiros.

É válido considerar que muitos professores tentaram/tentam se adequar às estratégias de escolas e cursinhos. Porém, para tentar resistir e sobreviver no currículo escolar que por convicção de que o percurso trilhado poderia possibilitar a aprendizagem dos estudos. E nesse âmbito, dentre as dificuldades encontradas nessas décadas de tentativas para escrever sua história de ensino e de aprendizagem de línguas nas escolas públicas (espaço físico, quantidade de aluno por professor,

imersão e intercâmbios dos alunos no contexto da língua estudada, formação dos professores dentre outros aspectos). A ausência de materiais didáticos, notadamente, tornava as práticas docentes mais difíceis, considerando o quantitativo de aulas por semana no currículo escolar (uma a duas aulas) e a necessidade de escrever na lousa o conteúdo, discutir com os alunos, propor a oralidade e contextualizar a proposta.

Nesse cenário, quando o LD foi proposto enquanto política pública, ainda que muito lentamente – considerando que o livro didático de LI foi distribuído pela primeira vez para os alunos em 2011 – ainda assim, nós, professores de ILF sentimos que nosso espaço se concretizava e que nosso trabalho poderia encontrar outros percursos em detrimento do material da rede privada. Isto significou um fortalecimento do ensino e aprendizagem de línguas nas escolas. Como nos fala Lajolo (1996, p. 4):

Didático, então, é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina.

Entretanto, a distribuição do LD é apenas um início de políticas públicas – nas palavras da autora, de um país precário – dentre tantas que podem favorecer o ensino e a aprendizagem de línguas nas escolas (formação de professores, condições para criação de materiais pedagógicos pelos alunos, recursos tecnológicos, intercâmbios, imersões etc.).

Ainda, na concepção da Lajolo (1996, p. 4):

Como sugere o adjetivo didático, que qualifica e define certo tipo de obra, o livro didático é instrumento específico e importantíssimo de ensino e de aprendizagem formal. Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e de aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares.

Ainda que o LD de Língua Inglesa esteja disponibilizado para todos os estudantes brasileiros, é preciso cuidar que o material esteja ao encontro de um ensino crítico, com foco na vivência local desses estudantes e contextual, sendo, portanto, um livro com intencionalidade multi/intercultural. De outro modo, essa política de distribuição de LD apenas acentua a desigualdade entre ensinos público e

privado e camufla concepções tradicionalistas do ensino aprendizagem de línguas.

É ainda nesse restrito passo de política pública para o ensino de línguas que ensinar e aprender língua inglesa, nas últimas décadas, tem sido palco de mudanças significativas, centrando-se no debate acerca da interculturalidade como centro do processo de ensino e aprendizagem. Estas mudanças dizem respeito tanto às abordagens, conseqüentemente aos aspectos linguísticos no contexto de costumes e culturas locais e globais, quanto às críticas e necessidades de modificações dos materiais pré-fabricados e que atendem ao apelo estruturalista de ensinar línguas.

Na perspectiva da interculturalidade, os LD enquanto materiais de ensino e aprendizagem necessitam abordar o lugar da cultura e dos costumes em suas abordagens do objeto de ensino, buscando o que Freire (1996) chamou nossa atenção: a criação de identidade dos alunos brasileiros em seus locais de vida em colaboração com o outro. Trazendo para o contexto de línguas, é preciso validar os interesses, cultura e costume dentro da relação dos falantes:

O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio. Dos que, em nome da liberdade, matam em si e nele, a própria liberdade. A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva a desumanização de todos, inclusive dos poderosos (FREIRE, 1996, p. 58-59).

Nessa relação de poder da cultura, que Freire (1996) aponta, tanto o professor de línguas quanto as suas abordagens se impõem aos alunos como força esmagadora de uma cultura sobre a outra, reafirmando crenças de sobreposição, esquecendo os contextos, as vivências, os costumes, a interculturalidade. Assim, entendemos com Tílio (2010, p. 170) que:

[...] o discurso do livro didático, devido ao papel autoritário que exerce no ensino (Coracini, 1999; Olson, 1989), possa ter uma influência muito forte na formação das identidades sociais dos alunos. As escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em determinado momento.

Entretanto, para os professores da rede pública de ensino não é tarefa facilitada descentralizar as abordagens nas quais eles se formaram. Parte dessa dificuldade está centrada na ausência de formação contínua para esses professores e ainda há as crenças deles que estão imperiosas em suas/nossas mentes e que precisam ser motivadas/estimuladas a reconstruções.

Para Almeida Filho (2002), as concepções do LD, bem como as do professor e da própria instituição escolar, dificilmente estão convergentes com a cultura que os estudantes têm e que os motivam a aprender línguas. Sendo assim, é o professor, pois, o colaborador entre materiais didáticos e aprendizagem de línguas dos alunos o que coloca a formação continuada em lugar de destaque nas políticas educacionais, desde que estejam dentro do debate atual sobre ensino e aprendizagem de línguas.

Em outro viés, reconhecendo a necessidade dessas formações de professores, concordamos com Azevedo (2004, p. 6) que:

O livro didático passa a ser o único instrumento pedagógico que o professor utiliza em suas aulas, tornando-se difícil exigir deste a utilização daquele como material de apoio. O risco que se corre com essa situação é o professor compreender a obra didática como um manual de instrução do qual não se pode discordar, muito menos tecer certas críticas em relação ao conteúdo.

A concepção de LD, adotada por Azevedo (2004), depende mais uma vez do posicionamento do professor, se está centrado nos debates que refletem posicionamentos contemporâneos do que é ensinar e aprender línguas de modo bem peculiar a Língua Inglesa como Língua Franca. O debate em sala de aula de ILF deve centrar esforços em situações de ensino e aprendizagem voltadas para situações interacionais significativas para os alunos, pois dentro de contextos diversos de uso da língua, podem ser explorados inúmeros caminhos que tornam possível ao falante de LI se apropriar de usos cotidianos da mesma e a partir dessas experiências, ampliar as competências linguísticas, pois acreditamos com a BNCC (2018, p. 484) que:

[...] além dessa visão intercultural e 'desterritorializada' da língua inglesa – que, em seus usos, sofre transformações oriundas das identidades plurais de seus falantes –, consideraram-se também as práticas sociais do mundo digital, com ênfase em multiletramentos. Essa perspectiva já apontava para usos cada vez mais híbridos e miscigenados do inglês, característicos da sociedade contemporânea. Do mesmo modo, a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais, individuais e de grupo, orientou o início

de sua aprendizagem, focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes.

A transposição de situações de uso da ILF (inglês como língua franca) a partir de situações midiáticas possíveis de constituir em ambiente escolar. Conforme exposto na BNCC (2018, p. 484) que o ensino de LI se torna "obrigatório no Ensino Médio (LDB, Art. 35-A, § 4º)" e que esta deve ser apreendida como língua franca por se tratar de uma "língua de caráter global – pela multiplicidade e variedade de usos, usuários e funções na contemporaneidade". Conforme compreendemos com Anjos (2017, p. 42) que:

Kumaravadivelu (2005) sinaliza a necessidade de descolonizar o ensino de língua inglesa, repensando métodos de ensino e materiais didáticos, argumentando que princípios metodológicos e práticas que são apropriadas para contextos locais devem ser exploradas, o que, para esse autor, favorece o letramento crítico, e assim, professores e aprendizes atuarão como agentes de mudança social, orientando caminhos que levem ao desenvolvimento individual e coletivo.

Diante da expansão e difusão da LI como língua de comunicação global, os livros didáticos têm a necessidade de seguir as novas tendências em que propiciem ao aprendiz um olhar mais amplo sobre os aspectos interculturais como constructos de sua própria identidade nos princípios da alteridade, respeito e tolerância com as diversidades. Afinal, somos todos humanos, poderíamos ser iguais nos princípios da busca pela paz e harmonia entre nós, fora desse âmbito de pensamento comportamental, estaremos confinados a um futuro sombrio e incerto.

Cabe aqui ressaltar que nós, professores, estivemos no esquecimento das políticas públicas no campo das reivindicações de um LD de LI que correspondesse às necessidades e lacunas do processo de aprendizagem. Como resposta por parte do interesse público, a questão se arrastou por muito tempo a passos lentos como se pode ver acerca da trajetória lenta de conquista do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

E agora com essa conquista, outros desafios se fazem presentes em nossa vida profissional cotidiana que se depara com novas orientações que desenham outro cenário em que nos encontramos desassistidos pela ausência de programas de formação contínua pelos órgãos competentes. No entanto, devemos entender com Santos e Ribeiro (2017, p. 59-60) que:

Diante de tantos critérios a serem observados, é de se esperar que as coleções selecionadas pelo PNLD apresentem características que as tornem apropriadas para um ensino de LE de qualidade no ensino médio. Menezes (2014, p. 348), autora de um dos livros selecionados pelo PNLD 2015 e, também, pelo PNLD 2018, por exemplo, considera que não há como discordar dos critérios apresentados pelo edital de convocação. Contudo, a autora aponta que alguns desses critérios demandam atenção redobrada por parte dos autores de livros, uma vez que a interpretação dos mesmos pode ser bastante subjetiva, tornando ainda mais difícil a tarefa de atender as expectativas dos avaliadores e, posteriormente, as expectativas dos professores.

Portanto, ter um material como o livro didático distribuído aos alunos, para nós professores constitui uma conquista. Entretanto, compreender as concepções imbuídas no LD que não estejam coerentes com os estudos e pesquisas emergentes do ensino de línguas, sendo essas divergentes e contrárias da vertente da Linguística Aplicada Crítica (LAC) nos impõe outros desafios. Portanto, devemos nos guiar pela LAC nesse mar de novidades, ora calmo, ora turbulento e tempestivo como forma de garantir a nossa existência ou sobrevivência.

3.3 Cultura versus interculturalidade

Traçar definições sobre cultura é tarefa complexa que, por sua vez, pode oferecer uma delonga ao instigar possibilidades e novas perspectivas para diversas indagações, sendo estas, a nosso ver, infinitas. Porém, quanto à tentativa de restringir o leque sobre reflexão, definição ou conceitos ‘de’ e ‘sobre’ cultura, vamos nos adentrar num campo vasto e denso.

Para nos desviarmos do imbróglio decorrente das 167 definições diferentes para o termo “cultura”, catalogados por Alfred Kroeber e Clyde Kluckhohn (1952) em seus estudos sobre o referido termo, não temos como intenção chegar a uma definição conclusiva do que pode ser entendido por ‘cultura’, pois como já foi dito antes, é um conceito vasto demais para ser compreendido no recorte proposto por nossa pesquisa. Em decorrência dessa reflexão, vamos expor aqui algumas das definições com as quais nos atemos na literatura para nos concentrarmos naquelas concernentes aos objetivos voltados para a nossa pesquisa. Como foi citado antes, existem na literatura diversas tentativas de conceituar o que é cultura, entretanto nunca se chegou a um consenso.

Isto se explica pelo fato de ser um constructo dinâmico, com mudança contínua. As referidas dinâmicas são bem perceptíveis de se constatar, caso contrário, estaríamos estagnados e vivendo ainda em cavernas, como também estaríamos em conflito com diversas tribos, revivendo a conquista do fogo ou a expansão geográfica. Vale lembrar que em face do cenário de guerras em pleno século XXI, não há como negar que vivemos em conflito, atualmente, com interesses adversos, mas também semelhantes aos de milhares de anos atrás (o que nos faz pensar: seria esse “desequilíbrio existencial um fator genético cultural indissociável do ser humano”?).

Ao refletir sobre os campos científicos, seria a Sociologia, Antropologia ou Filosofia capaz de ampliar o conhecimento para melhor entender e compreender o outro nas diversas interações sociais, ecológicas ou ambientais? Pedimos um ‘*break*’ e deixemos de lado essa autorreflexiva indagação para outros momentos oportunos para quem sabe podermos aprofundá-la. Afinal, esta pergunta encontra-se intrinsecamente interligada ao âmbito do debate sobre cultura como nos mostram a trajetória histórica da humanidade: na Era Medieval – cultura constituiu o sentido de cultivar; no Iluminismo, civilidade e intelectualidade; no Modernismo, saber científico e estruturalismo funcional; e na contemporaneidade um deslocamento desses conceitos promovidos por novas concepções num momento de expansão mercantilista transnacional.

Ao lançarmos olhar sobre esses eventos, nos atentamos para o que nos instiga Stuart Hall (2006) ao refletir sobre formação, diluição e hibridismo da cultura em (des) construção de uma identidade nacional quanto ao fenômeno da globalização. Assim, tem-se como resposta o reverso-reverbe do ressurgimento do nacionalismo em focos explosivos pelo mundo na representação, infelizmente, de ideias extremistas que se estabelecem como ideais no regaste de uma cultura nacional apoiado em práticas de discurso, narrativas e símbolos para tal finalidade.

Portanto, cabe refletirmos sobre o que nos aponta Stuart Hall:

A reafirmação de ‘raízes’ culturais e o retorno à ortoxia têm sido, desde há muito, uma das mais poderosas fontes de contra-identificação em muitas sociedades e regiões pós-coloniais e do Terceiro Mundo (podemos pensar, aqui, nos papéis do nacionalismo e da cultura nacional nos movimentos de independência indianos, africanos e asiáticos) (HALL, 2016 p. 95).

Ao dar seguimento no que tange à tentativa de conceituar cultura, vamos

destacar que existe o fator de vários estudiosos de diferentes áreas, tanto de linguagens quanto de ciências humanas e sociais, que fazem emergir correntes de pensamentos com as quais tentam cunhar uma definição num esforço intelectual e acadêmico para entendermos ou inferirmos uma compreensão do que seja cultura.

Em consonância ao retrocitado, podemos abordar uma definição mais ampla das várias disciplinas socio-etno-antropológicas que efetuaram estudos sobre esse assunto e “nos oferecem um conceito de cultura como realidade que abrange tudo aquilo que não é natureza (desde os produtos do espírito até as tecnologias, desde os modelos de vida até o universo dos sentimentos)” (SCAGLISO, 1999, p. 29, tradução livre).¹⁰

Esta definição nos oferece uma reflexão sobre tudo o que é existente, transformado ou modificado pela ação do ser humano. A natureza, neste caso, pode ser compreendida ou concebida no sentido de ter um curso de vida autossustentável quando isolada de interferências exteriores pelo ser humano. Nesse âmbito, encontra-se a natureza humana envolvendo a concepção de comportamento em que o ser humano, por força ou intermédio do contato recíproco interativo com outrem, assume-se como agente transformador participativo no campo da abstratividade, como os sentimentos, espiritualidade (e por que não dizer divindades, santualidades etc.) como também no campo da realidade concreta da evolução tecnológica da qual não temos, ainda, uma previsão de como ela impactará no futuro, trazendo mudanças em nossos costumes, hábitos, valores éticos e morais e os modos de viver ou até mesmo de sobrevivência.

Em congruência ao exposto, Kramersch (1998, p. 4) busca denificar cultura a partir da etimologia da referida palavra como sendo esta proveniente do Latim ‘*colere*’ = *cultivar* e que o ser humano se remodela conforme as bases das estruturas socioculturais em que cresce. Estas devem ser interpretadas em divergência à percepção do conhecimento do que seja o ser humano em detrimento da sua *natureza*. Aqui, vale ressaltar que vamos encontrar um entendimento por natureza (atitudes comportamentais) como concepções e comportamentos como elemento de flexibilidade e adaptividade.

¹⁰ Texto original: [Le scienze socio-etno-antropologiche] ci hanno consegnato un concetto di cultura come realtà che comprende tutto ciò che non è natura (dai prodotti dello spirito alle tecnologie, dai modelli di vita all’universo dei sentimenti).

Em outro ponto, Claire Kramersch (2017)¹¹ nos fornece um entendimento de cultura como sendo as influências externas de outros povos ou civilizações usadas com propósitos definidos de poder, imposição de valores daqueles que estão no ‘domínio imperial’ sentados no trono do poder. Isto nos faz lembrar e refletir sobre o processo de colonização. E tal entendimento a respeito de cultura fica evidente quando a autora descreve no imaginário, todas as nuances e elementos de construção da arquitetura do Palácio (*Château*) de Versalhes e o quanto a influência da Pérsia é marcante e inquestionável como afirma a autora (KRAMSCH, 2017, p. 138):

Tal esplendor foi o produto da imaginação de André Le Nôtre; entretanto, certamente essa imaginação não surgiu do pântano infestado de malária no qual estava a Versalhes do século XVII, nem do céu cinzento e do clima chuvoso da Il-de-France. No tange à cultura, ela fez uso da memória coletiva de outros jardins, sob outros céus, em outras épocas. O padrão floral dos jardins de Versalhes guarda uma semelhança excepcional com os padrões complexos dos tapetes persas; o parterre d’eau recorda as agradáveis piscinas dos “paraísos” persas, e a realção simbólica entre residências interiores e jardins exteriores espelha as alamedas e arcadas dos jardins persas, [...].

O exposto nos remete à ideia de que consideramos um país como o Brasil, com dimensão continental, constituído de diferentes regiões geográficas, que nos instiga a pensar e analisar desde os aspectos historicoculturais como também as influências na construção de valores da comunidade para podermos conhecer ou inferir em como as interações sociais permeiam diante do processo de transformação constante desse constructo dinâmico que é a cultura. Acreditamos, também, que essas compreensões das influências nos permitam a desconstrução sobre estereótipos existentes e persistentes daquela ou dessa comunidade ou região.

Em uma perspectiva pós-moderna sobre ‘prática de discurso’ Kramersch (2017) nos proporciona uma vertente de ‘discurso’ em vez de ‘linguagem’. Assim, esse se estabelece como propulsor de desenvolvimento da cultura, colocando em relevo como a realidade é ressignificada. Para tanto, ela se apoia em Alastair Pennycook (1994, p. 128) quando afirma que este:

[...] vê o discurso verbal como uma das muitas modalidades nas quais

¹¹ A leitura e os trechos nesta pesquisa relacionados da autora foram coletados na “tradução do artigo *Culture in Foreign Language Teaching*” que teve “a publicação da tradução [...] autorizada [...] no dia 12/04/2017” (KRAMSCH, 2017, p. 132).

a noção de cultura é desenvolvida: 'o discurso não se refere à língua ou aos usos da língua, mas as formas de organização de significado que muitas vezes, mas não exclusivamente, se realizam por meio da língua'.

Isso nos leva a pensar em comunidades de práticas discursivas e como estas controem seus repertórios em consonância ao interesse de desenvolvimento de uma cultura específica de um dado grupo de pessoas com significados restritos a esse grupo.

Com a finalidade de expandir o entendimento sobre discurso e abranger todos os aspectos que normalmente nomeamos de 'cultura', para tanto, consideramos que: "Um discurso é composto de formas de falar, escutar, ler, escrever, agir, interagir, acreditar, valorizar e usar instrumentos e objetos em um determinado lugar e tempo, a fim de mostrar ou reconhecer uma identidade específica" (GEE; HULL; LANKSHEAR, 1996, p. 10).

Percebemos, pelo exposto, que cultura vai além do entendimento sobre entidades nacionais como nos revela Claire Kramsch (2017) em consonância aos linguistas aplicados citados quando afirma que:

[...] as culturas não são apenas entidades nacionais, mas qualquer grupo que está ligado por uma história ou interesses comuns. Por exemplo, professores e alunos de Direito representam identidades sociais específicas ou 'posições sociais' no Discurso do curso de Direito. Essa definição traz à tona a tensão entre convenções sociais e criatividade individual, que caracteriza o uso da língua e o contexto cultural. (KRAMSCH, 2017, p.141).

É oportuno lembrarmos, também, que na escola se desenha um cenário de encontros ou choques de culturas em ebulição quando representadas por estudantes advindos de comunidades rurais e/ou urbanas que, por sua vez, reagrupam-se com pares por afinidades de interesses comuns por meio da promoção do diálogo entre ambos. Este contexto estabelece, dessa forma, outra comunidade, ou seja, uma comunidade escolar à parte da externa da qual os estudantes são participantes.

Há outras considerações relevantes relacionadas ao entendimento sobre cultura na perspectiva histórica abordada por Kramsch (2017), em que nos remete a duas diferenças entre Cultura (C maiúsculo) e cultura (c minúsculo). A respeito de Cultura, a autora aborda que:

Como um conceito humanístico, cultura é o produto de um letramento canônico impresso, adquirido na escola, sendo sinônimo de um conhecimento geral da literatura e das artes. Ademais, chamada de cultura com ‘C maiúsculo’ (doravante ‘cultura C’), é a marca de uma classe média culta. Por ter sido um instrumento para a construção do estado-nação durante o século XIX, a ‘cultura C’ foi promovida pelos estados e suas instituições (por exemplo, escolas e universidades) como um patrimônio nacional. É a cultura tradicionalmente ensinada com as línguas nacionais padrões (KRAMSCH, 2017, p. 141).

Essa vertente ainda mostra-se evidente na concepção de muitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem de línguas. Principalmente quando se aborda alguns símbolos ou representação ‘imutável’ (na concepção de alguns envolvidos) de elementos pontuais da cultura de tal língua nação, como é o caso de datas comemorativas nacionais. Estas abrem espaço para concepção fixa estereotipada como, por exemplo, quando afirmamos que a comemoração do *‘thanksgiving day’* e o *‘halloween’* já não são as mesmas, graças à readequação e coloração proporcionadas pelos diversos imigrantes que compõem a nação.

Diante desses fatos, percebemos que cultura passa a ter nova concepção ao se contrapor com o conceito humanístico citado anteriormente quando a autora afirma que: “Com o advento do ensino comunicativo de línguas, o conceito humanístico de cultura deu lugar a um conceito mais pragmático de cultura, ou seja, cultura como forma de vida” (KRAMSCH, 2017 p. 142).

Novos horizontes proporcionados são traçados pela antropologia e sociologia e, posteriormente, a Linguística Aplicada que contempla em seu arcabouço a atuação nesse campo. Por outro lado, compreendemos que o pensamento conceptual de outrora da Cultura “C” ainda tem o seu prestígio assim como afirma Claire Kramsch (2017, p. 142):

[...] ‘cultura C’ permanece, mesmo que seja apenas como lieux de mémoire ou lugares de memória (NORA, 1997) nas salas de bate-papo da Internet chamadas, por exemplo, de Versailles, Madison Avenue ou Unter den Linden, ícones culturais de importância simbólica.

Diante dessa assertiva, podemos inferir que as influências do passado fazem-se presentes em muitos aspectos de nossas vidas em tempos pós-modernos, pois a ‘Cultura’ (C maiúsculo) não se exare facilmente.

Na busca de construir um trajeto para compreensão do processo de ensino de

línguas abordaremos a segunda diferença a respeito de cultura com 'c' minúsculo, em consonância com as perspectivas de Claire Kramersch (2017) que nos afirma que:

Agora com foco na comunicação e na interação em contextos sociais, o conceito mais relevante de cultura desde os anos 1980 tem sido o de cultura com 'c minúsculo' (doravante 'cultura c'), também chamada de 'pequenas culturas' (HOLLIDAY, 1999) da vida cotidiana, o que inclui a forma de comportar-se, comer, conversar, viver de nativos da língua, bem como os seus costumes, crenças e valores. (KRAMSCH, 2017, p. 13).

Podemos perceber que o componente cultural abordado ganha respaldo e interesse no campo do aprendizado de línguas pela perspectiva intercultural e a adequação sociolinguística do uso da língua em seu contexto cultural autêntico. A partir desse contexto, emergem o desenvolvimento da Linguística Aplicada, apoiado em Canale e Swain (1980) que descrevem os princípios fundamentais do ensino comunicativo de línguas na tentativa de elaborar uma teoria adequada para promover essa abordagem no ensino de LA. Vale ressaltar que a abordagem comunicativa emerge nas ideias da sociolinguística e ao conceito da 'competência comunicativa' de Dell Hymes (1972).

Com o avanço tecnológico que nos evidenciam os fatos em tempo real e as mudanças profundas promovidas pelo advento da globalização, como também os movimentos de imigração por consequência de vários fatores: as guerras, conflitos políticos, escassez de alimentos dentre outros aspectos que afetam a sociedade, desenha-se uma nova perspectiva de ensino de línguas, por consequência desse cenário que se aponta nas relações humanísticas dentro das necessidades de se estabelecer estudos sobre a interculturalidade. Nesse âmbito conturbado é que nasce, em 1997, a abordagem comunicativa intercultural promovida por Michael Byram (2002) cujo um dos modelos de competência comunicativa intercultural (CCI) viria a ser incluído no Quadro Europeu Comum de Referência para línguas (CEFR),¹² trazendo à tona a necessidade de um novo enfoque para a dimensão cultural na sala de aula.

Numa era em expansão, de globalização e internacionalização com pressões

¹² O *Quadro Comum Europeu de Referência* (CEFR, 2002) trata-se de um documento prescritivo que estabelece como objetivo a padronização de avaliar o estágio do aluno na aprendizagem de LE de maneira em que essa aprendizagem possa ser comparada entre as diversas línguas europeias.

internas e externas, o mundo precisa cada vez mais de 'falantes interculturais' como também enfatiza Lange (2011) ao afirmar que "pessoas que tenham as habilidades necessárias para comunicar-se (e que também) sejam capazes de negociar, analisar, interpretar e refletir sobre os aspectos socioculturais da comunicação internacional e de assegurar um entendimento intercultural" (LANGE, 2011, p. 11).

Concernente à assertiva acima, Byram *et al.* (2002) argumentam que é importante desenvolver a 'competência intercultural' nos alunos de LA. Isto é, conscientizá-los para a necessidade de interações com pessoas de outras culturas. Trata-se de uma abordagem mais humanística, centrada nos princípios do respeito para com o outro, na alteridade e resiliência em busca de compreender o outro. Para que isso ocorra, faz-se necessário que os estudantes entendam e aceitem o outro, sem cometer simplificações e estereótipos. Porém, é preciso que tais discentes tenham essa abertura para que eles exerçam e aceitem o interlocutor como um ser humano complexo, constituído de múltiplas identidades.

Vale ressaltar que essa nova abordagem não se contrapõe com a competência comunicativa, pelo contrário, é a soma dessa com o componente intercultural que obtemos a competência comunicativa intercultural. Entretanto, Byram (2002, p. 11) nos alerta que: "a aquisição da competência intercultural nunca é completa e perfeita, mas ser um falante e mediador intercultural bem-sucedido não demanda uma competência completa e perfeita".

Isso nos faz pensar sobre a impossibilidade de uma pessoa não absorver todo o conhecimento que precisaria para interagir com outras pessoas e também com outras culturas. Em vez disso, o que é relevante é aprender a lidar com o outro, o novo, o diferente e a diversidade de gêneros, e a partir desse princípio e com base na situação, saber se adaptar e entender o interlocutor. Entendemos que é preciso que o estudante se desconstrua ou elimine todos os preconceitos para uma nova mudança de postura com vistas ao desenvolvimento de um conhecimento que o ajuda a entender o mundo criticamente.

Em contraposição ao que ocorria em outras abordagens metodológicas anteriores, não há uma exigência de um modelo padrão de perfeição a ser seguido e nem tão pouco o falante nativo é visto com plenitude de competência e detentor de todo o conhecimento. Para tanto, acreditamos num ensino de línguas voltadas à preparação de sujeitos que predisponham a atuar no espaço da interculturalidade, com habilidades e consciência de reconhecimento de outros grupos identitários;

buscando redescobrir e entender as diversidades com base no respeito e direitos humanos para estabelecer as interações com quaisquer grupos sócio-culturais além dos seus. Conforme entendemos com Byram (2009, p. 330, tradução livre).¹³

Isto é complementado pelo enfoque nas habilidades, as quais aumentam a consciência de outros grupos e identidades e os meios para os 'descobrir' e 'compreender'. O modelo tem assim tanto específicos como genéricos elementos e um carácter generativo que prepara os alunos para a interação com quaisquer grupos sociais, não apenas nacionais.

É pertinente, ainda, ampliar o debate com Byram e Zarate (1997) os quais expõem cinco componentes ou *savoirs* que estão na base de formação do 'falante intercultural' de acordo com a competência comunicativa intercultural como nos mostram, de forma sucinta, Kramersch (2017, p. 26-27):

[...] identificaram cinco savors ou capacidades que compõem a competência intercultural: *savoirs* (conhecimento do eu e do outro, da interação, conhecimento do indivíduo e da sociedade); *savoir apprendre/faire* (habilidades de descobrir e/ou interagir); *savoir comprendre* (habilidades de interpretar e relacionar); *savoir s'engager* (consciência cultural crítica, educação política); *savoir être* (atitudes: relativizar o eu, valorizar o outro).

Diante de um cenário mundial em transformação, por vários motivos e consequências (globalização, imigração, flexibilidade da transitoriedade de pessoas) os educadores europeus, por meio das políticas públicas, chegaram à perspectiva da 'aplicação' da competência intercultural no ensino de línguas como resposta a demandas de fatores latentes, como pelo fluxo migratório. Ou seja, receber, acomodar, reconhecer, reconstruir e assumir as mudanças futuras no âmbito das diversidades culturais. Esse fato se evidencia quando Kramersch afirma: "Recentemente, alguns educadores europeus usaram várias formas de avaliar a competência intercultural a partir do Quadro Europeu Comum de Referência e do modelo de relatividade intercultural de Milton Bennet Bennett" (BENNETT; BENNETT; ALLEN, 2003 apud KRAMSCH, 2017 p. 147).

¹³ Texto original: "This is complemented by the focus on skills, which raise awareness of other groups and identities and the means to "discover" and "understand" them. The model thus has both specific and generic elements and a generative character that prepares learners for interaction with any social groups, not only national ones".

Podemos constatar uma preocupação nos países do continente europeu pertinente ao ensino intercultural de línguas para atender às demandas contemporâneas nas quais esses países passaram por mudanças profundas como reflexo de ações de um passado não tão distante. Quanto aos Estados Unidos da América também há essa preocupação citada acima e, principalmente por atender o fluxo imigratório constante, como ainda nos mostra Kramsch (2017, p. 147):

[...] Nos Estados Unidos, o desenvolvimento da competência intercultural é o cerne de currículos universitários de letramento com base em gêneros (BYRNES, 2002) e de telecolaboração online (WARE; KRAMSCH, 2005). Há pouco tempo, nos departamentos de língua estrangeira, foi promovida a um princípio organizador de currículos. [...] Em todos esses casos, cultura está conectada às características de membros de uma comunidade nacional que falam a língua nacional e compartilham a sua cultura nacional.

As assertivas nos mostram que há, de fato, uma preocupação em reelaborar os projetos de ensino de línguas na perspectiva intercultural tanto na Europa quanto nos Estados Unidos. Mas quanto a nós professores, depois desses anos de pandemia, o que ocorreu ou ocorre nesse cenário? Num país com dimensão continental, imenso em suas diversidades e influências culturais singulares por regiões que não consegue se entender e se aceitar, em decorrências de racismo, preconceitos e estereótipos enraizados em tradições antiquadas. Além de considerar que o momento em que vivemos numa polarização política que nos divide e, por muitas vezes, esses fatos se refletem no ambiente escolar.¹⁴ E com isso, apreendemos que outros países programam de forma articulada questões sobre interculturalidade com objetivos necessários para se debater em contexto escolar, pois segundo Anjos (2017, p. 43):

Oliveira (2015) reforça essa visão, ao chamar atenção para o fato de o livro didático, oriundo de outros países, inevitavelmente trazer questões culturais, as quais precisam ser compreendidas, discutidas em sala de aula, tendo em vista os valores ideológicos veiculados nas mesmas e, por isso, precisam ser problematizadas. Tais marcas ideológicas, muitas vezes, propositadamente, imbricam-se em informações fabulosamente construídas, com vistas a manipular, o que ao invés de esclarecer, segrega, menospreza, confunde. Pois, como adverte Freire (1996), a ideologia tem o poder de persuadir as

¹⁴ O período de desenvolvimento da produção escrita desta dissertação também se deu no âmbito do pleito eleitoral para a Presidência da República.

pessoas, com seus discursos ameaçadores de anestesiar a mente, de confundir, distorcendo a percepção dos fatos e das coisas.

Diante desse contexto, torna-se imprescindível trabalhos que envolvam a interculturalidade, principalmente ao estudarmos acerca das LA, pois ao estarmos em contato com estas, nos encontramos num campo de disputa e negociação entre o que nos representa e o que pode ser adaptado em relação a cultura do outro, estar consciente que existe o momento de assimilação daquilo que representa o outro e o momento de elucidar estas questões para que nos apropriemos de uma LA sabendo ressignificar o local que ocupamos. Assim, entendemos com Fleuri (2007, p. 17) que:

A intercultura refere-se a um complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes, focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integrá-las em uma unidade que não as anule. A intercultura vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou o hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campos identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social.

Conhecer as diferentes culturas que promovem e integram o espaço brasileiro está além de estudar apenas uma língua. Tal âmbito possibilita ao aprendiz entender sobre identidades nacionais e a construção interracial a partir da perspectiva do local de fala, num processo de ensino e aprendizagem em que a narrativa do colonizador é superada por um debate construtivo de como povos de diferentes culturas contribuíram para os espaços que transitamos na contemporaneidade, inclusive aquele digital. Diante de tudo isso, percebemos que precisamos conhecer e agir dentro dos *'savoirs'* listados e explanados por Michael Byram (2009) para estabelecermos uma relação harmoniosa por meio de uma atuação promovida pela competência intercultural que tanto procuramos entender.

Torna-se importante o papel do professor no trabalho que amplie as possibilidades sobre interculturalidade expostas no LD, pois a articulação desses aspectos por parte do docente possibilitará maior engajamento e entendimento do aluno na apreensão do que se está desenvolvendo em sala de aula. Ainda, torna-se

importante ressaltar que esse trabalho dialogado com a interculturalidade estará sendo medido muitas vezes pela interdisciplinaridade, pois à medida que se transita pelos componentes curriculares para diálogos entre culturas e o hibridismo destas podem mobilizar conhecimentos que de fato contribuam para construção de uma perspectiva no ensino e aprendizagem de ILF. Dentre as ações apontadas na BNCC (2018, p. 16), temos a orientação de que o professor e a comunidade escolar podem "decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares", assim como podem "fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem". Nesse contexto, é norteado pela BNCC (BRASIL, 2018, p. 245) que:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural.

Ao trazer pontos essenciais que façam os estudantes refletir sobre a realidade vivida e que muitas vezes, eles não conseguem ver ou descrever, mas apenas experienciar alguns sentimentos internos nas interações sociais quando lhes são impostos alguns posicionamentos estruturados no eurocentrismo proveniente do ensino de ILF, os quais ainda mantêm forte influência em diversos setores. Isso fica claro quando nós professores abordamos as nossas raízes culturais e as influências dessas raízes dissipadas por muitas instituições, como uma forma de calar ou sufocar muitas vozes por terem repúdio às manifestações que busquem o que somos realmente ou originalmente, no sentido de origem. Essas questões devem ser emergentes por nós docentes promovedores da interculturalidade. Sempre tendo em mente que docentes e discentes podem manifestar opiniões acerca da importância da dimensão cultural nas aulas de ILF e da relevância do desenvolvimento da

competência intercultural nos dias de hoje diante dos cenários que se desenham.

A interculturalidade não é apenas um encontro de diversas culturas, mas de acordo com Byram (2009) trata-se de um campo no qual se pode perceber os diálogos, encontros e desencontros de sujeitos das mais variadas origens. Assim, nota-se a primordialidade da sala de aula de uma LA quando se pensa em uma dimensão intercultural. Para tanto, a interculturalidade é a ação pluralizada de sujeitos de diferentes culturas que se enriquecem humanamente com suas diferenças visando o entendimento mútuo.

Portanto, acreditamos no trabalho com ILF como o trajeto que possibilitaria aos alunos entenderem como as diversas culturas ocupam atualmente espaços transnacionais, como dialogam entre si, como negociam e convivem umas com as outras num espaço de negociação – que por sua vez pode se tornar uma arena de conflitos ou de conscientização entre os usuários de uma LA.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DA PESQUISA

Neste capítulo encontram-se recortes temáticos da coleção “Joy!” (volume único) analisados sob a perspectiva da interculturalidade, pois entendemos a necessidade de ampliar os debates expostos nos LD que tratam sobre o tema. E de forma que os alunos ressignifiquem as práticas discursivas encaminhadas com metodologias interdisciplinares (movendo componentes curriculares que sejam necessários nesse diálogo) e materiais reformulados e/ou criados pelo próprio professor regente como uma das saídas possíveis para proporcionar o ensino de ILF, conforme orientado pela BNCC (BRASIL, 2018).

4.1 Análise de recortes temáticos sobre interculturalidade do livro didático da coleção ‘Joy!’ para o Ensino Médio

Os professores de LA, quando movido pelas contribuições da Linguística Aplicada Transgressiva (PENYCOOK, 2001), buscam incessantemente encontrar os elementos essenciais para constituição da produção de sentidos sobre os fenômenos que possibilitem posturas conscientes tanto no cenário global, como refletir os espaços socioeconômicos e culturais de “transnacionalização” a partir do local ocupado pelos sujeitos (ROBINS, 1997).

Assim como também os processos de “desterritorialização” das pessoas que por motivos diversos se tornam cidadãos do mundo – e em suas práticas identitárias (KRAUSE; RENWICK, 1996) deflagra-se a busca incessante de compreender esses fenômenos sociais que constituem um angustiante e ansioso estado de encontrar no LD ‘receitas prontas’ ou respostas que nos permitam ancorar ali nos pressupostos das unidades e atividades, o nosso despojo.

Compreendemos que no trabalho de ensino de LA a ideologia hegemônica pode ser disfarçada pelas formas como as temáticas são abordadas, que na concepção de Anjos (2017, p. 44):

Rajagopalan (2012) fala da maneira velada como a ideologia emerge no ensino de línguas, e diz que ela surge até mesmo numa simples lição do material didático. Senti isso com precisão, quando, iniciando a carreira, fui lecionar num centro de idiomas tradicional, no qual era utilizado o método Audiolingual para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

O LD em análise – ‘Joy!’ – em suas diferentes unidades e atividades apresenta a dimensão cultural sem, contudo, apoiar-se em debates mais efetivos que contribuam para que o aluno se perceba como sujeito no processo de aprendizagem de uma LA – os construtos da interculturalidade em que promovem uma compreensão maior sobre esses eventos fenômenos pelos quais a humanidade está vivenciando na contemporaneidade –, ou seja, ele não está envolvido em debates nesse emaranhado caldeirão misto efervescente da pós-modernidade.

Como percebemos, o referido LD não rompe com o ordenamento disciplinar de questões interraciais e formação de novos contextos provenientes do hibridismo social presente nas comunidades globais/locais no seguimento de suas unidades e atividades, distanciando-se da realidade daqueles que estão inseridos no processo de ensino-aprendizagem de ILF, nesse caso nós professores e alunos numa região localizada entre a região norte e nordeste do Brasil, portanto, uma comunidade que viveu no período pandêmico com escassos recursos digitais, tendo como único aporte seguro para os estudos o LD. Nesse âmbito, vale ressaltarmos que por meio da interdisciplinaridade, ao mobilizarmos conceitos de outros componentes curriculares podemos ressignificar narrativas a partir das quais os alunos consigam depreender os significados, pois a construção do pensamento terá significado agregado ao local em que vive, a cultura local, ao que lhe representa.

Nesse sentido, a área da Linguística Aplicada Crítica nos leva a refletir a partir de um olhar mais politizado, voltado aos aspectos ideológicos e culturais, de modo a desvelar processos de silenciamento, apagamento, opressão e discriminação que podem estar naturalizados nas práticas sociais. E diante desse seguimento, a reprodução cultural que ocorre em sala de aula, a partir de ferramentas como o LD cuja função tem fundamental importância de concentrar ainda mais em apresentar aspectos e/ou elementos como valorização mútua entre as culturas deveria promover debate mais profícuo e eficiente com base na interação na sala de aula.

A respeito disso, Pennycook (2001, p. 124) ressalta que, “os livros didáticos são uma representação do capital cultural e linguístico”, e por isso esse capital não pode ser entendido como algo que as pessoas simplesmente possuem, e sim algo que tem valores diferentes em contextos diversos, que podem ser mediados pelas relações de poder e de conhecimento em consonância com o contexto social. Para tanto, salientamos que como suporte para aulas de ILF, o LD torna-se a materialização

da língua com a finalidade de situar o ensino e a aprendizagem de forma mais perceptível, e este pode adquirir um potencial em assumir um viés mais crítico nesse processo dentro da sala de aula. Sob essa ótica, assim como foi identificado no LD “Joy!”, muitos outros livros didáticos utilizam fotos que demonstram estilos de vida, histórias e diálogos que representam um conteúdo cultural que não está concernente à realidade do aprendente.

Enfatizamos que não só o LD, como também a sala de aula faz parte e integra o mundo e, dessa forma, o que é utilizado neste espaço pode ter significados de fora e interpretações de dentro. Essas interpretações e significados emergem a partir das complexas relações entre as culturas em sala de aula quando são abordados pelos LD ou quaisquer outros suportes de ensino à mão do professor. E por este motivo, precisam ser orientados a partir de uma prática articulada de narrativas que colaborem para o diálogo com o local de fala dos aprendizes. A respeito disso, Pennycook (2001, p. 129) ressalta que:

A língua que ensinamos os materiais que usamos, a forma como dirigimos nossas salas de aula, as coisas que os alunos fazem e dizem, tudo isso pode ser visto como termos sociais e culturais e, portanto, de uma perspectiva crítica como, as questões sociais, políticas e políticas culturais.

Desse modo, compreendemos a sala de aula como um lugar em que os alunos constroem/desconstroem suas identidades num contínuo processo ininterrupto. Com a expansão da perspectiva intercultural no ensino com a qual possibilita ao aprendente de ILF relacionar o que ocorre no referido espaço com a sua realidade social. Seguindo essa premissa, é possível perceber a importância de as diversas culturas serem abordadas e trabalhadas neste âmbito, a partir do LD ao qual todos os alunos de escola pública têm acesso por meio do PNLD, como também as diversas ferramentas que o docente possa utilizar. Porém, voltamos enfatizar o LD por ser um suporte acessível e prático, deveria abordar como ocorre a relação entre as culturas apresentadas nele e a sua relação com o processo de ensino aprendizagem de ILF. Com a perspectiva de que essas análises e discussões dialogam com os entendimentos acerca do referido processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade, bem como suas implicações para o ensino.

Portanto, acrescentamos que uma abordagem intercultural traz à luz uma visão de cultura mais reflexiva que visa à formação de um cidadão falante intercultural, ou

seja, uma pessoa que seja capaz de lidar com as diferenças culturais para evitar generalizações e estereótipos, desvinculando da visão sobre cultura como monolítica e estanque.

O LD em questão – “Joy!” – obra específica de ILF, pertencente à área de conhecimento Linguagens e suas tecnologias, da autora Denise de Andrade S. Oliveira, publicado pela editora FTD, aprovado pelo PNLD 2021 esforça-se para contribuir com a expansão do inglês como uma língua de comunicação global que, por meio dessa, possamos obter novas informações, favorecendo o conhecimento sobre outras culturas, outras opiniões e, sobretudo, trazer à tona compreensão sobre os nossos hábitos e nossa cultura. O livro aborda os conteúdos linguísticos na ordem bem difundida por outras publicações por meio de temas, acreditando no aprimoramento das competências comunicativas efetivamente conforme descrito abaixo. Nesse âmbito, temos em mente que análise do LD inicia-se como a leitura interpretativa da capa. Essa por si demonstra e transmite aos interlocutores o que se espera ser explorado por suas unidades e atividades constituídas interiormente e posteriormente.

A capa do livro estabelece como uma porta de entrada ao mundo midiático, e diante deste observamos alguns aspectos percebidos numa primeira leitura: a) a imagem de uma adolescente negra; b) um celular com um meme; c) um fundo colorido e com linhas e bolas insinuando cores neons e; d) a imagem de um homem numa bicicleta com vestimentas que lembram um inglês do final do século XIX e início do século XX.

Figura 1 – Capa do Livro Didático “JOY!”



Fonte: Oliveira (2020).

Desses aspectos, podemos realizar algumas leituras mais específicas:

A) Na imagem da adolescente podemos verificar que ela representa esteticamente o que as dolescentes contemporâneas sustentam quanto à maquiagem, uma boa vestimenta e um aspecto alegre – que possivelmente aconteça em decorrência do que está ouvindo nos fones de ouvido conectado ao celular;

B) O celular ao qual a menina está conectada apresenta um meme que convida a iniciar uma conversa, tentando conhecer quem você é, buscando um diálogo que pode ser entendido como se estivesse falando com o leitor do texto ou com a própria menina (How are you?), ou seja, um convite para descobirmos quem ela é, ou ainda, um diálogo com a figura imaginária do homem do século passado;

C) A figura do homem do início do século passado nos leva a construir uma ponte entre o que representa o inglês hoje e o que representava nesse período da figura, portanto, já prenuncia que a autora do livro busca tratar de temas voltados para questões interculturais no decorrer do livro, e que também convida o leitor (Hi!) ou cumprimenta a menina, em ambos os casos tentando estabelecer um diálogo;

E) Outro aspecto que não pode deixar de ser observado está relacionado com as figuras em primeiro plano da adolescente, com a luz projetada pelo celular em segundo plano e que se expande por trás da menina, podendo ser entendido como o impacto que a internet por intermédio do celular tem influência sobre esta geração, o que fica talvez evidente com a roda azul que interliga todas essas figuras definindo os limites, ou melhor, as ondas que levam a jovem aprendiz por este universo metaverso que pode ser entendido pelas luzes neons das letras e do plano de fundo azul. Além disso, no espaço azul o título do livro como se estivesse piscando em letras de computação gráfica: *JOY!*

Acreditamos que a autora foi muito feliz na seleção das imagens, embora a ideia subentendida ou implícita pela imagem da adolescente negra possa levar ao entendimento de abordagem desta etnia como representatividade unificada de um único povo, da brasilidade, constituído por uma identidade cultural em que se pese o mito de democracia racial, o que nos faz recorrer ao pensamento de Hall, em sua afirmação:

A etnia é um termo que utilizamos para nos referirmos às características culturais - língua, religião, costume, tradições, sentimento de 'lugar' – que partilhadas por um povo. É tentador, portanto, tentar usar etnia dessa forma “fundamental”. Mas essa

crença acaba, no mundo moderno, por ser um mito. A Europa Ocidental não tem qualquer nação que seja composta de apenas um único povo, uma única cultura ou etnia. As nações modernas são, todas, híbridos culturais (HALL, 2000, p. 62).

Como orientação, para não perder de vista a afirmação de Stuart Hall (2000, p. 62) em que consiste que "as nações modernas são, todas, híbridos culturais". Torna-se necessário definir e caracterizar o que as distingue e o que as une, para entender os interstícios que historicamente constituem diferenças de *status quo*¹⁵ e de políticas que possam ser implementadas em decorrência desse hibridismo que se entendido de forma deturpada, mais segrega que promove diálogo entre os povos.

Passando para a introdução/apresentação do livro "Joy!", conforme a figura 2, o LD nos fornece duas informações de grande relevância na perspectiva da autora sobre os objetivos específicos de aprendizagem de ILF com base em duas referências documentais: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR)¹⁶ e a BNCC.

¹⁵ "*Status Quo* ou *Statu quo* é uma expressão do latim que significa "**estado atual**". O *status quo* está relacionado ao estado dos fatos, das situações e das coisas, independente do momento. O termo *status quo* é geralmente acompanhado por outras palavras como manter, defender, mudar e etc. Neste sentido, quando se diz que "*devemos manter o status quo*", significa que a intenção é manter o atual cenário, situação ou condição, por exemplo. Por outro lado, quando se diz que "*devemos mudar o status quo*", significa que o estado atual deve ser alterado". Disponível em: <https://www.significados.com.br/status-quo/> Acesso em: 15 set. 2022.

¹⁶ Site: www.britishcouncil.org.br.

Figura 2 – Introdução/Apresentação do livro

Summing up
Momento para avaliar seu aprendizado, verificando se algum tópico da unidade precisa ser estudado novamente.

Going further
Apresenta sugestões de livros, filmes, sites e músicas referentes ao tema da unidade.

Getting ready for exams
Oportunidade para se preparar para avaliações oficiais, como Enem e vestibulares de diversas regiões do Brasil. Além disso, a seção mostra diferentes estratégias para resolver essas questões.

Going out there
Propõe um processo investigativo de trabalho e pesquisa, sempre com ações voltadas para a prática.

Grammar appendix
Apresenta um resumo dos pontos gramaticais estudados ao longo do livro. Sugerimos que você recorra a essa seção para estudar em casa ou para solucionar dúvidas em sala de aula.

List of irregular verbs
Lista de verbos irregulares nas formas do passado e participio passado.

List of phrasal verbs
Lista de alguns *phrasal verbs* e suas respectivas traduções em língua portuguesa.

Glossary
Apresenta, em ordem alfabética, o vocabulário de textos e atividades de todas as unidades, com as respectivas traduções em língua portuguesa.

Em cada unidade deste livro apresentamos objetivos específicos de aprendizagem, sempre considerando as orientações da BNCC e o CEFR. Esses objetivos foram planejados e organizados para garantir uma aprendizagem gradativa e democrática da Língua Inglesa como língua de comunicação global.

CEFR
CEFR é uma sigla em inglês para Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas. Dividido nas categorias A (básico), B (intermediário) e C (proficiente), esse documento é um padrão internacional utilizado para descrever a proficiência de uma pessoa em um idioma. Para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, o que se pretende é o desenvolvimento da categoria A, que é subdividida nos níveis A1 (iniciante) e A2 (básico). No sumário, apresentamos um marcador **A2** indicando os níveis desenvolvidos na unidade.

BNCC
A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) define os objetivos de aprendizagem essenciais a serem desenvolvidos nas escolas brasileiras da Educação Infantil ao Ensino Médio. Além disso, esse documento aborda temas contemporâneos transversais, competências gerais e competências e habilidades específicas para cada área do conhecimento.
Ao longo do volume, apresentamos diferentes atividades que desenvolvem os temas, as competências e as habilidades da BNCC. Esses elementos foram destacados em um quadro no sumário do volume e, ao final do volume, apresentamos a descrição deles.

BNCC (EM13LGG403)
Competência específica 4; Competência geral 4; Competência geral 5.

WOW!
HI!

Fonte: Oliveira (2020).

Destacamos, na introdução/apresentação, pontos em que a autora confirma que serão abordados ao longo do livro e trabalhados na perspectiva intercultural. Os pontos estão organizados no quadro 01:

Quadro 1 – Aspectos voltados para a interculturalidade

1	Língua Inglesa como língua global para comunicação;
2	Língua Inglesa como acesso a informações no reconhecimento sobre culturas e compreensão sobre nossos hábitos e nossas culturas;
3	Estudo de LE como desenvolvimento de inúmeras habilidades e aprendizagem;
4	Aprendizagem e utilização de LI de maneira efetiva;
5	Estudo de LE como incentivador na formação de um aprendente contínuo com senso crítico capaz de interpretar a realidade em que vive.

Fonte: próprio autor

Em análise aos pontos acima citados, notamos que o LD não oferece a perspectiva da diversidade por não apresentar pessoas de outros países fazendo o uso do ILF no contexto de comunicação e muito menos num plano de interação social de comunidade ou grupos sociais.

Em linhas gerais, o LD em questão se distancia ao não abordar assuntos vitais, tais como: os movimentos migratórios, os conflitos mundiais, questões sociopolíticas mundiais etc. Vale ressaltar, que por ser um LD constituído por 18 (dezoito) unidades e 320 (trezentas e vinte) páginas. Durante a transcorrida análise, inferimos que há pouquíssimas referências sobre questões contemporâneas referentes à destruição do meio ambiente, com ilustrações fotográficas que nos remetem a uma possibilidade de reflexão para que desperte no aprendiz de ILF, uma postura de consciência crítica aos acontecimentos na esfera global e local. Para tanto, o LD necessita situar os fatos que são retratados de forma sócio, político geográfica para que o professor, sendo este mediador intercultural, possa trazer comparações construtivas analíticas de outras culturas em relação a esse tópico, nesse caso – destruição do meio ambiente, natureza, etc.

Enfatizamos que o citado LD ‘Joy!’ não situa o tema no aspecto político geográfico, como também se ausenta de abordar ou de mostrar qual tratamento dado ou a visão das diversas culturas do globo ou no mínimo uma parte delas mais conhecidas ou difundidas nos meios de comunicação. Como promover a criticidade e flexibilidade nos aprendizes de LI como ILF – se não há representação da

diversidade cultural no LD?

Por outro lado, salientamos que essa possível formação reflexiva e postura crítica para ser realizada com o aprendiz de ILF estão de certa forma, centrada na dependência de atuação do professor como mediador intercultural. Desse modo, voltamos a destacar que o papel do professor de inglês é o de preparar os alunos para serem cidadãos aptos a lidar com todas as formas de falar inglês (RAJAGOPALAN, 2009).

Sendo assim, dentre tantos desafios, o professor, sob a ótica da interculturalidade, necessita incentivar os alunos a reconhecerem a língua em suas especificidades formais, culturais e contextuais. Em consonância a esse pensamento, o referido LD teria que oferecer um leque maior de abrangência de suas unidades e atividades que por sua vez mostra-se praticamente inócuo.

Embora, reconheçamos que em todas as unidades seria possível realizar o trabalho voltado para interculturalidade, em algumas partes a análise se torna mais consistente em decorrência dos objetivos propostos pela autora da coleção com volume único em análise. Portanto, consideramos que o diálogo com o material e com o objetivo deste estudo estaria melhor articulado através deste recorte. A seguir, portanto, faremos a apresentação de um quadro introdutório por unidade das quais foram selecionadas para análise e posterior aos quadros com o conteúdo analisado:

Quadro 2 – Show your true colors

Recorte temático da unidade 01 para análise sob a perspectiva da interculturalidade
<p>Unidade 01: conforme figura 03, quando o LD inicia a construção do imaginário dos alunos, novamente há o aluno isolado com uma perspectiva de possíveis acessos à cultura (?) como um percurso a ser seguido no isolamento e buscando exclusivamente o sujeito como centro de sua busca, sem coletividade.</p>
<p>Objetivos analisados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e compreender um cartaz e trechos de artigos sobre identidade e self-expression, entendendo as ideias expressas no texto; - refletir sobre a descoberta da identidade na adolescência;

Fonte: Próprio autor.

Figura 3 – Unit 1 – Show your true colors



Fonte: Oliveira (2020, p.?).

Embora as ilustrações da figura 3 passem uma ideia de um cenário falso imaginário, desenhando-se como *background* o anglicismo hegemônico, contrariando o embasamento da recente vertente da Linguística Aplicada Crítica, na qual estudiosos dessa área têm se dedicado a discussões que situam o ensino e aprendizagem de línguas na complexa dinâmica essencialmente política, que permeiam as práticas sociais e, conseqüentemente, os usos da linguagem. Podemos, também, por outro lado, perceber que a autora conseguiu articular com o conjunto da figura atribuir sentido a um dos objetivos propostos na unidade, levar o aluno a "refletir sobre as descobertas na adolescência", pois normalmente nessa fase, os sujeitos se

encontram solitários mesmo diante da agenda lotada, pois são muitas as questões internas que estão em elaboração.

Nessa unidade, o foco principal projeta-se sobre a formação de identidades, sendo essa voltada para a plateia de adolescentes. Com uso de ilustrações e textos curtos, a unidade e atividades constantes nos passam uma singular impressão ou compreensão de que somente na adolescência se é possível formar ou construir identidade, confinando o processo de construção e/ou desconstrução de identidade na faixa etária da adolescência como concluído e determinado. Compreendemos com Hall (2006) que as identidades estão em contínuas construções, são coletivas e, portanto, não a constituímos isoladamente.

As ilustrações nos mostram adolescentes com características diversas de indumentárias e maquiagens típicas difundidas pela mídia ocidental, sem nos oferecer outras possibilidades vivenciadas por diferentes jovens desse vasto mundo multicultural, estreitando a concepção de que esse processo de construção de identidade passa pelo funil monocultural ocidental somente. Em outro dado momento, despertou-nos a atenção em notar claramente que após fazermos as análises das ilustrações do referido LD, um fato nos preocupou em maior grau, em que o material consiste em adotar uma abordagem explícita da cultura pragmaticamente concebida, ou seja, da cultura como comportamento e vida cotidiana restrita somente aos países do ocidente, isto é, cultura ocidental. E, em decorrência da nossa concepção, parece que o LD não aborda a dimensão cultural no que se diz respeito ao processo de des/construção de identidade de outras nações, países ou pessoas.

Acreditamos que essa abordagem analítica constrativa entre culturas seria muito enriquecedora para o estudante refletir sobre os seus aspectos ou elementos culturais formativos de sua própria identidade, concedendo-lhe oportunidade de conhecer e refletir sobre os diferentes e diversos processos de construção de identidade cultural existentes. Portanto, seria um ponto de partida para o estudante pensar no aqui – local, regional, nacional e lá, no global como será? Mais uma vez, acreditamos que essa iniciativa estimularia o estudante a lançar o olhar de pesquisador sobre outras populações existentes, como os árabes, asiáticos, indígenas, por exemplo. Para tanto, entendemos com Tílio (2017, p 172) que:

Aprender uma língua é um processo que envolve as identidades dos aprendizes, pois 'uma língua não é um mero sistema de signos e

símbolos, mas uma complexa prática social na qual os valores e significados atribuídos a um enunciado são determinados, em parte, pelos valores e significados a ele atribuídos pelo seu produtor' (Norton & Toohey, 2002: 115). Para que algum conhecimento seja construído de forma significativa, é preciso que os alunos se identifiquem com ele, ou seja, que o entendam como parte de seu mundo. Ao considerar a individualidade dos alunos respeita-se suas identidades. E aqui é importante lembrar que um aluno não possui uma identidade única: a de aprendiz; assim como os demais membros da sociedade, os aprendizes também possuem identidades múltiplas: gênero, raça, classe, posição na família.

Portanto, o LD deve trazer esse panorama interracial de forma significativa, sem que o discurso de ensinar LI utilize como pretexto um discurso superficial sobre questões caras como a representatividade dos aprendizes na construção do conhecimento deles.

Ao decorrer das análises do LD, conforme figura 05, constatamos que o livro analisado aborda a dimensão cultural por meio de representação fotográfica de pessoas de etnias diferentes como uma forma de justificar ou propor uma perspectiva intercultural, embora consideremos pouco articulada. Pois, nossa percepção é que o LD utilizou do artifício de representar os aspectos da multiculturalidade pelas "etnias" como forma de justificar ou mostrar ao aluno e/ou professor (usuário e consumidor do LD) o tratamento devido dado à interculturalidade como meio de se ensinar LI.

No entanto, percebemos que os contextos sociopolítico geográficos pertencentes às etnias¹⁷ enquanto representatividade de cada nação não são abordados pelo referido LD, podendo entender um mito de democracia racial ou miscigenada, sem considerar os processos de negociação entre as culturas de cada um destas etnias, tais como negros, asiáticos, brancos, indígenas, aborígenes, por exemplo).

¹⁷ É válido destacar que um material didático não consegue abarcar a grandiosidade cultural presente nos mais diversos países.

Figura 4 – Atividades da página 22

9. Think about the texts you read, and write the correct answers in your notebooks. Orienta os alunos a reformar os textos, se necessário, para encontrar as melhores respostas para as alternativas propostas.

more than one option is possible.

a) These texts are written for...

- teenagers who are facing difficulties with figuring out who they are.
- parents or other adults who have to understand how difficult it is for teens to figure out who they are. x

b) What elements of the texts confirm this?

- The use of the pronoun of the 3rd person plural (they) to refer to teens. It suggests the author is not talking directly to teenagers, but about them.
- The use of pronouns of the 1st person plural (us, our) in excerpt B. It suggests that this excerpt addresses how parents feel about this process in their children's life. x
- The use of certain words and expressions, such as "challenging" and "drive us mad". They suggest that these texts are written by adults for adults.

10. What are the forms of self-expression mentioned in excerpt B? Tell a classmate. A, C, D, E. Oriente os alunos a, em duplas, identificar as formas de self-expression mencionadas no texto e a fazer ao colega quais são elas.

A shaved head B hair-dye C hair-dye

D noisy music E piercing F group of friends

11. Decide if the sentences below are true or false according to the texts. In your notebook, write down the true statements and rewrite the false ones using the correct information.

a) Adolescence is an easy and simple stage of life. *Falsa. Adolescence can be a confusing stage of life.*

b) Piercings, hair-dye, shaved heads, and noisy music are the only ways of self-expression. *Falsa. Piercings, hair-dye, shaved heads, and noisy music are some ways of self-expression. There is a range of ways to express oneself.*

c) An adolescent identity is developed only by external factors. *Falsa. It is developed by external and internal factors.*

Post-reading

12. Pense nas ideias expressas nos textos e converse com um colega. Respostas pessoais. Oriente os alunos a refletir sobre o texto lido para, depois, conversar com os colegas, respondendo as questões.

a) Você se identifica com as ideias contidas nos textos?

b) Como essas ideias são semelhantes ou diferentes de sua própria busca por identidade? Explique.

13. Você achou difícil a leitura e interpretação dos textos? Converse com seus colegas e com o professor e relitam sobre o que pode ser melhorado para ajudá-los nas próximas leituras dos textos em inglês. Resposta pessoal. Oriente os alunos sobre as orientações que leram em relação à leitura e à interpretação dos textos e ajude-os a encontrar, com as estratégias já utilizadas por eles, outras estratégias que podem ser utilizadas ao longo do processo de aprendizagem, para que possam, de forma autônoma, ampliar o conhecimento da língua.

22 twenty-two

Fonte: Oliveira (2020, p. 22).

Para uma investigação mais apropriada ou mais aguçada (a que nós esperamos dos estudantes), percebemos que os cenários fotográficos na figura 6, representam países ocidentais, nos lembrando à espaços de classes privilegiadas. No entanto, ao pensar em um ensino de ILF intercultural consideramos necessário a visão mais ampliada acerca de outras culturas no globo.

Figura 5 – Atividades da página 27

8. Read and rewrite the sentences, in your notebook, choosing the correct form of the verb *to be*.

LEIA COM ATENÇÃO CADA FRASE E AS DESCRIÇÕES DADAS PARA CADA PERSONALIDADE. COMPREENDÊ-LAS AJUDARÁ EM SUA DECISÃO SOBRE A MELHOR FORMA DE UTILIZAR O VERBO *TO BE*.

A ONE OF MY BEST FRIENDS LIKES TO DO VOLUNTEER WORK AND HELP OTHER PEOPLE. SHE (IS/ISN'T) A VERY GENEROUS PERSON.

B I LOVE TO BE AROUND PEOPLE AND TO TALK TO THEM. I HAVE A LOT OF FRIENDS. I (AM/AM NOT) REALLY EASYGOING AND FRIENDLY.

C WE ARE ALWAYS ON THE MOVE. WE STUDY, PLAY SPORTS, SING IN A BAND, GO OUT AND MANY OTHER THINGS. DEFINITELY, WE (ARE/AREN'T) LAZY GUYS.

D I CANNOT COUNT ON MY BROTHER. HE NEVER DOES WHAT HE PROMISES ME. I HATE TO SAY THAT, BUT HE (IS/ISN'T) A LITTLE IRRESPONSIBLE.

E MY PARENTS ARE VERY MODERN AND OPEN-MINDED. THEY (ARE/AREN'T) INTOLERANT AT ALL.

F I LIKE TO HANG OUT WITH MY FRIENDS AND I'M QUITE SOCIABLE. BUT I (AM/AM NOT) A VERY TALKATIVE PERSON. I'M ACTUALLY VERY QUIET.

twenty-seven 27

Fonte: Oliveira (2020, p. 27).

Diante dessa constatação, percebemos a hegemonia cultural colonizante subentendida nos espaços sociais em detrimento da inexistência dos cenários sociogeográficos que fazem a grande diferença pelos quais fazem-nos despertar para o conhecimento da dimensão cultural de outras pessoas pertencentes a outros

espaços. As ilustrações (fotos) nos levam a crer que sejam de etnias diferentes; porém, o contexto sociogeográfico, como também o comportamento ou a aparência nos direciona a interpretação para o mundo midiático propagado pelo *american 'life style'* difundido exaustivamente.

O LD em questão poderia ter aprofundado a pauta sobre aspectos plurais, múltiplos e emergentes que pudessem subsidiar o pensamento crítico por parte dos que estão ensinando e aprendendo idiomas. Aqui vale ressaltar o pensamento do autor dessa vertente expõe que “tal ideia sugere um sentido mais ilícito de atravessar fronteiras proibidas, e talvez, no processo, começar a derrubar cercas disciplinares” (PENNYCOOK, 2006, p. 73). E neste ponto, vale ressaltar, que fica a encargo do professor regente elaborar ou reconstruir material que possa dialogar com o LD, talvez até tensionar este diálogo e promover o conhecimento esperado com a comunidade escolar.

Ressaltamos que os modos como o LD justifica ou supostamente apresenta as fronteiras como fator predominante para estabelecer o ILF nos sugere a seguinte indagação: seria possível estabelecer ou evidenciar os aspectos da LI como língua global de comunicação utilizando apenas essas ilustrações fotográficas contidas nesse LD? Os alunos e o professor compreenderiam esse pressuposto do ILF como língua global de comunicação?

No sentido de tentarmos responder a essas indagações, partimos do ponto de vista da terminologia da LI de língua global - que carrega em si a ideia de abrangência global – por isso, permutamos para o termo ILF que traz a compreensão de uma língua de comunicação que seja comum a todos. Com referência a essa comunicidade estabelecida pelo uso da LI como ILF, a abordagem do livro faz-se pelas ilustrações fotográficas como princípios de expressar uma abordagem multicultural.

Entretanto, essa defraga-se antagônica à abordagem intercultural proporcionada através do pluralismo cultural proporcionado pelos falantes interculturais do ILF, pois grande parte desses falantes não são nativos, sobretudo, todas as variedades da língua são aceitas, em vez de serem rejeitadas em relação às variedades concebidas como hegemônicas e padrão, refutando o ideário herdado do estruturalismo chomskiano. Portanto, nenhuma definição para ILF constitui-se completa, caso não sejam ponderadas as questões referentes à expansão do inglês pelo mundo e à forma que os novos ingleses expressam a identidade sociocultural de seus falantes.

Dessa forma, compreendemos que a LI como ILF no âmbito escolar na interação da sala de aula, não vem sendo articulada de forma explícita no LD analisado, e necessitaria passar por uma reorganização nas atividades ou ofertar material extra, explorando os diversos formatos (vídeos, imagens, áudio etc.) hospendendo tais recursos em site vinculado a este.

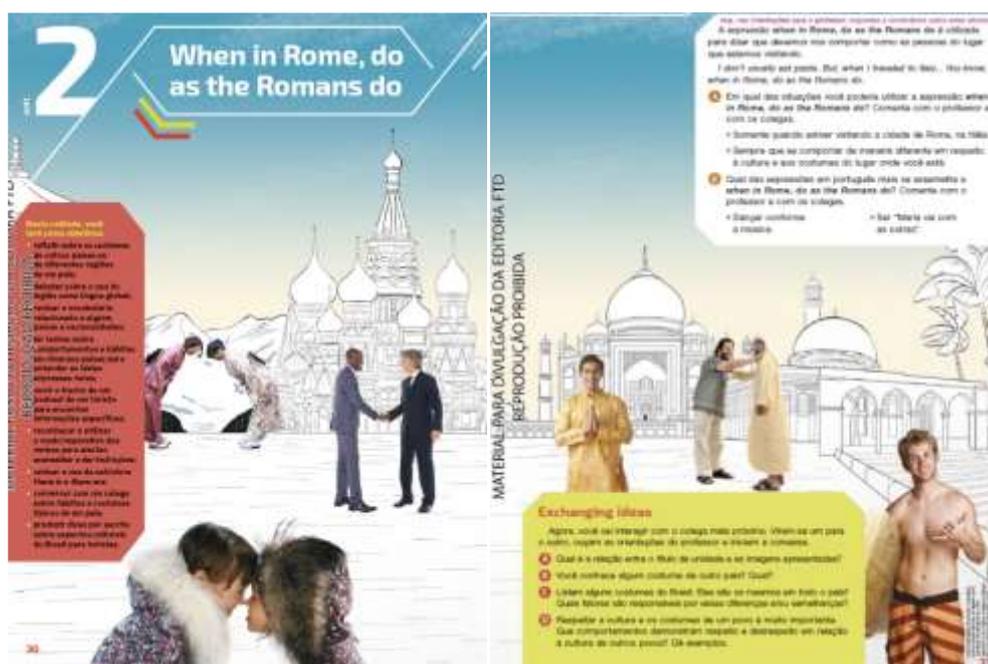
Ampliando a leitura realizada do primeiro capítulo para apreendermos o sentido geral da unidade I da coleção “Joy!”, apresentaremos a seguir um quadro com figuras de entrada das unidades subsequentes e análises das temáticas propostas em cada um deles sob a perspectiva da interculturalidade e da Linguística Aplicada.

Quadro 3 – When in Rome, do as the romans do

Recorte temático da unidade 02 para análise sob a perspectiva da interculturalidade
<p>Unidade 02: Podemos apreender a partir dos objetivos que esta unidade objetiva trabalhar com uma temática que colaboraria diretamente para um trabalho intensamente rico sobre o eixo interculturalidade, no entanto o que se verificam são situações que trazem uma conotação muito similar à narrativa colonialista que pouco colabora para um diálogo profícuo de ILF.</p>
<p>Objetivos analisados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - refletir sobre os costumes de outros países ou de diferentes regiões de um país; - debater sobre o uso do inglês como língua global; - debater sobre o uso do inglês como língua global; - ler textos sobre comportamentos e hábito em diversos países para entender as ideias expressas neles;

Fonte: Próprio autor.

Figura 6 – Unit 2 – When in Rome, do as the romans do



Fonte: Oliveira (2020).

Nesta unidade, os objetivos estão voltados para debater sobre a LI como ILF, e embora a autora tenha trazido textos e figuras que possibilitem o debate sobre interculturalidade, observamos a ausência de abordagens que construa uma articulação entre os conceitos que podem ser mobilizados para um debate significativo e importante para o contexto brasileiro.

Observa-se que as imagens apresentam uma arquitetura voltada para a cultura árabe em segundo plano, o que pode ser entendido que a LI é uma língua orientada para o mundo dos negócios em sua maioria, e foca na distinção entre culturas, sem que haja textos que promovam diálogo que as inter-relacione historicamente e construa significado produtor das relações que se estabelece hoje entre os países.

O espaço imaginado leva justamente para o local do outro (árabes) que ocupa (no imaginário da guerra fria) lugar de resistência em relação aos Estados Unidos da América (EUA) e a tudo que ele representa. Entretanto, a leitura sugere uma harmonização entre as pessoas que ocupam o espaço imaginado: os que estão em pares se cumprimentam cordialmente, o rapaz com vestimenta árabe sorridente faz sinal de meditação e/ou oração e o rapaz louro e branco que lembra os americanos está sem camisa, com uma prancha de surf, sinalizando com a mão que está tudo "numa boa" e apresentando uma aparência também simpática.

Dentro desse panorama, encontra-se o título "When in Rome, do as the romans do" com o qual a autora dialoga com provérbios brasileiros, pedindo para que os alunos identifiquem qual se assemelha mais ao título: "dançar conforme a música" ou "ser Maria vai com as outras". O objetivo é falar do respeito às diferenças culturais e sobre sabermos nos comportar quando em espaços transnacionais. E embora os textos para motivação do debate sejam pertinentes, não dialogam com as figuras ilustrativas da entrada da unidade, e, mais adiante, no percurso da unidade, encontramos alguns aspectos que merecem observações.

Figura 7 – Unit 2, página 33

6. Observe novamente as bandeiras e, com a ajuda dos colegas, responda à questão no caderno.³⁰
 Dos países apresentados, quais deles utilizam o inglês como língua oficial?

Alguns países possuem mais de um idioma oficial. A África do Sul, por exemplo, tem 11 línguas oficiais. O inglês é usado para as áreas de negócios, política, mídia, além de ser utilizado como principal meio de comunicação entre os turistas e os moradores locais, assim como na Índia e nas Filipinas.



Fonte: Oliveira (2020).

Na página 32, anterior à página da figura 5, inicia-se um diálogo sobre línguas que os alunos gostariam de aprender e quais países conhecer, e vai orientando um texto introdutório sobre a ILF no mundo atual. Na página seguinte, da figura que nos chamou atenção, observa-se que o número de línguas faladas na África do Sul (11 línguas) está destacado no centro da página, no entanto, não promove nenhuma discussão acerca do *africaner*, por exemplo, idioma oficial decorrente do período colonial que apresenta marcas do belga, do francês, do português, do inglês e é falado na maior parte do território do país. Conforme Tílio (2010, p. 170):

[...] o discurso do livro didático, devido ao papel autoritário que exerce no ensino (Coracini, 1999; Olson, 1989), possa ter uma influência muito forte na formação das identidades sociais dos alunos. As escolhas dos contextos culturais apresentados pelos livros e as atividades propostas pelos autores podem permitir, ou não, que determinadas identidades sejam construídas, ou, pelo menos, manifestadas, em determinado momento.

Ao destacar a África do Sul nesta unidade, a autora usou como exemplo de um

país que utiliza a LI como a língua dos negócios, do turismo, do progresso. Com o objetivo de “debater sobre o inglês como língua global” acreditamos que fosse pertinente um trabalho interdisciplinar que se buscasse dialogar com questões colonialistas e reconstituir e ressignificar negociações que são questionados na atualidade, mas que os alunos não possuem conhecimento, não tem acesso à leitura legitimada sobre tais temáticas em decorrência de que os LD. E desse modo, talvez não possam abstrair leituras nesse sentido, não desenvolvem conteúdo que dialogue com estes conhecimentos.

Entendemos que o LD na vida acadêmica dos alunos como material confirmado poderia ser mais articulado com questões que tratassem o trabalho de LA, com maior preocupação em atender as orientações apontadas pela BNCC (2018), criar espaços de debate e de negociações com temáticas representativas da formação nacional do povo brasileiro, ou seja, questões interculturais com foco num trabalho com ILF.

Mais adiante no livro, página 34, no *pré reading*, conforme podemos verificar na figura 8, a autora inicia um diálogo com os aprendizes sobre os choques culturais entre os povos e dentro do próprio território brasileiro.

Figura 8 – Unit 2, página 34

► Pre-reading

1. Responda às questões no caderno e, depois, converse sobre elas com um colega.
Respostas pessoais. Veja, nas Orientações para o professor, comentários sobre esta atividade.
 - a) Você sabe o que significa a expressão “choque cultural”? Pesquise, explique e exemplifique.
 - b) Você acha importante conhecer os hábitos e costumes de um país antes de visitá-lo? Por quê?

2. Em sua opinião, quais aspectos culturais podem variar de um país para o outro? Leia as opções abaixo e comente-as com o professor e os colegas.
Resposta pessoal. Peça aos alunos que justifiquem suas respostas e pergunte se eles conseguem pensar em outros aspectos que podem ser diferentes de uma cultura para outra.
 - os hábitos alimentares
 - a forma de se vestir
 - as formas de cumprimentar as pessoas
 - as expressões faciais e os gestos

3. Leia as frases a seguir e decida se são verdadeiras ou falsas. Em seu caderno, anote as frases corretas e reescreva as incorretas, corrigindo-as.
O objetivo dessa atividade é possibilitar aos alunos que percebam as diferenças de costumes e hábitos de um país para o outro.
 - a) Na Índia, as mulheres vestem sâris, principalmente para cerimônias especiais, como casamentos. Verdadeira.
 - b) No Brasil, a população ribeirinha costuma utilizar barcos como um meio de transporte para se locomover. Verdadeira.
 - c) Os estadunidenses não costumam dar gorjetas. Falsa. Os estadunidenses costumam dar gorjetas.
 - d) Na culinária rural da região Sudeste do Brasil, é comum o consumo de farofa de formiga. Verdadeira.
 - e) Em Bangladesh, costuma-se comer usando a mão direita. Verdadeira.
 - f) Nos Estados Unidos, é comum comer pizza utilizando garfo e faca e hambúrguer utilizando guardanapo. Falsa. Nos Estados Unidos não é comum comer pizza utilizando garfo e faca nem hambúrguer utilizando guardanapo.

Fonte: Oliveira (2020, p. 34).

Percebemos que o material mobiliza questões pertinentes e importantes no primeiro e segundo bloco, mas que se perde no terceiro, pois os exemplos sobre os comportamentos e hábitos abordados no LD são mais curiosidades do que situações que simbolizem o objetivo proposto no início da unidade. Inclusive selecionou uma experiência brasileira – dentre as milhares que representariam um grande contingente e simbologias da identidade nacional –, que representa apenas uma pequena parcela dos habitantes do país na região sudeste: a farofa de formiga.

Além dessas abordagens, no percurso de quase toda a unidade as atividades percorrem temas como bons modos, dando a entender que a unidade mais se preocupa em orientar sobre questões comportamentais em imitação a protocolos europeus e coreanos – considerando que grande parte do conteúdo está relacionada a estes e paços. Não que seja um grande problema, mas destinar quase todo o capítulo de um LD voltado para adolescentes brasileiros e não abordar culturas que contribuíram e contribuem para a formação desta identidade nacional de forma direta e na maior parte do território brasileiro nos parece ser um equívoco. Embora, também reconheçamos que existam critérios do PNLD que limitem a profundidade dos conteúdos para debate, embora se reconheça a necessidade dos eixos conforme orientação da BNCC (BRASIL, 2018).

Quadro 4 – The world is your oyster

Recorte temático da unidade 10 para análise sob a perspectiva da interculturalidade
<p>Unidade 10: Nesta unidade destacamos que a autora articulou os objetivos de forma produtora, mobilizando conteúdos temáticos pertinentes com os objetivos propostos e promovendo diálogos sobre diversas nacionalidades e situações de aprendizagens e ensino de línguas, contudo as atividades de análise linguística estavam desfocadas da temática central da unidade. Ou seja, a preocupação central da unidade estava voltada para métodos de aprendizagem de língua e instrumentos facilitadores desse processo.</p>
<p>Objetivos analisados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - refletir e conversar sobre a importância de aprender um novo idioma; - ler uma entrevista com um poliglota para compreender o que foi apresentado por ela.

Fonte: Próprio autor.

O título está bem conectado com a realidade virtual de grande parte da população brasileira, “o mundo é a sua ostra”, ou seja, o debate inicial que a autora promove está relacionado às escolhas pessoais de cada um e o impacto destas nas possibilidades que se podem alcançar, principalmente se souber interagir em outras línguas. E no percurso da unidade se debate sobre as várias formas que se pode apreender a língua mais falada no mundo, seja pela internet, seja ouvindo música,

num cursinho ou no ensino regular, a questão levantada é que aprender inglês hoje está muito fácil em decorrência dos inúmeros recursos a que se tem acesso tecnológico.

Figura 9 – Unit 10 – The world is your oyster

The image shows the cover of a textbook unit. At the top left, the word 'unit' is written vertically next to a large number '10'. To the right, a blue banner contains the title 'The world is your oyster'. Below the banner, a woman wearing a hat and a camera is sitting on a blue suitcase. Behind her is a map of South America. Three directional signs point towards the map, labeled 'LEARNING', 'LERNEN', and 'APRENDIZAJE'. On the left side, there is a red box with the text 'REPRODUÇÃO PROIBIDA' and a list of objectives in Portuguese.

unit 10

The world is your oyster

LEARNING

LERNEN

APRENDIZAJE

REPRODUÇÃO PROIBIDA

Nesta unidade, você terá como objetivos:

- refletir e conversar sobre a importância de aprender um novo idioma;
- ler uma entrevista com uma poliglota para compreender o que foi apresentado por ela;
- ouvir uma entrevista sobre a aprendizagem de outro idioma e reconhecer o que foi dito nela;
- compreender e utilizar os *modal verbs* em inglês;
- escrever um roteiro de entrevista;
- entrevistar alguém que fala outro idioma.

154

Fonte: Oliveira (2020, p. 154).

Com a inclusão digital das sociedades, trabalhar qualquer língua se torna uma tarefa facilitada em virtude dos muitos recursos ofertados para tal ação, a questão é o

como essa língua é apresentada ao outro e qual a metodologia utilizada pode ser melhor adaptada para o contexto do aprendiz. Nesse sentido, entendemos que a intenção da autora foi positiva, conforme ressaltamos anteriormente, ao indicar instrumentos que tornam o aluno autônomo na construção da própria aprendizagem. Entretanto, queremos ressaltar aqui dois aspectos: a) grande parte dos alunos não estão incluídos digitalmente, como é o caso do contexto escolar pesquisado e; b) a aprendizagem através dos suportes midiáticos, caso acessem um material distorcido de narrativas que não os representa, podem promover questões emblemáticas para o repertório sócio, cultural e afetivo do aprendiz.

Compreendemos com Anjos (2017, p. 42) que:

[...] a necessidade de descolonizar o ensino de língua inglesa, repensando métodos de ensino e materiais didáticos, argumentando que princípios metodológicos e práticas que são apropriadas para contextos locais devem ser exploradas, o que, para esse autor, favorece o letramento crítico, e assim, professores e aprendizes atuarão como agentes de mudança social, orientando caminhos que levem ao desenvolvimento individual e coletivo.

O LD por se encontrar no centro do processo de ensino-aprendizagem das escolas públicas do Brasil merece revisar critérios sobre a construção do conhecimento proveniente de políticas públicas que ainda não superaram uma visão herdada do patriarcalismo, pois insistem em não abandonar velhos métodos herdados dos países colonialistas que, por sua vez, não auxiliam na construção de algo representativo dos aprendizes locais.

Na seção a seguir, exposta na figura 10, a autora inicia uma abordagem sobre a vontade dos alunos em aprenderem outra língua, além do inglês, sem, contudo, adentrar numa questão que é muito importante para implementação do currículo no país, o acréscimo de mais uma LA para ofertar aos alunos e a forma como estas são trabalhadas juntamente com os estudantes. O que nos move a um debate que sempre surge em sala de aula por parte dos alunos, porque não podemos optar se queremos estudar inglês ou outra língua. Este debate é muito produtivo, pois um dos embates no contexto da escola pesquisada é a proporção de alunos que acabam escolhendo espanhol no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Conforme Blanco (2013, p. 79):

A descrença em aprender inglês na escola regular, como cita a professora e os alunos, relaciona-se diretamente com outro dado relevante coletado na pesquisa: 56% dos alunos escolheram fazer a prova de espanhol no exame, mesmo não tendo essa língua na escola regular, e até sem nunca tê-la estudado. Alguns justificaram a escolha afirmando não saberem a língua inglesa o suficiente para o exame. Mesmo depois de terem estudado a língua durante sete anos na escola regular.

A atividade tem uma perspectiva de engajar o ensino e aprendizagem de ILF, entretanto, para que o aluno possa creditar seus esforços num processo em que precisa de maior dedicação, torna-se necessário que o debate acerca do ensino de LA seja aberto, que esteja disposto a dialogar e negociar com os alunos, para que de fato se sinta parte do processo na aprendizagem da língua questão. E esta adesão não funciona mais demonstrando o valor que o ILF representa no panorama global, mas como pode ser para o contexto do aluno, para o seu local de fala, da construção intercultural para podermos conseguir a adesão. Se o professor de ILF conseguir a adesão dos estudantes, os trajetos poderão se tornar mais amplos, estes últimos sentirão vontade de engajamento na aprendizagem de uma segunda e/ou terceira língua o que lhes proporcionará mais confiança na sua vida acadêmica, pois as escolhas foram realizadas por situações que lhes inseriram num processo significativo de ensino.

Figura 10 – Unit 10 – WARMING UP

Warming up

Esta tarefa será realizada por todo o grupo em uma sequência. Você não receberá no caderno.

- Responda no caderno às seguintes questões.
 - Além do inglês, você está aprendendo alguma outra língua? Caso a resposta seja afirmativa, qual? Se não, você gostaria de aprender alguma outra língua? Por quê?
 - O que é mais difícil ao aprender uma língua estrangeira: ler textos e compreendê-los; expressar-se oralmente; escrever um texto; ouvir e compreender os áudios? Explique.
- Leia a seguir algumas razões que podem levar as pessoas a aprender uma língua estrangeira.

IF YOU LEARN A FOREIGN LANGUAGE...

- I** YOU LEARN ABOUT ANOTHER CULTURE AND, CONSEQUENTLY, BECOME MORE OPEN-MINDED.
- II** YOU ARE ABLE TO SPEAK WITH PEOPLE FROM OTHER COUNTRIES, SO YOU MIGHT HAVE A BETTER UNDERSTANDING OF THE WORLD.
- III** YOU CAN TRAVEL ABROAD, THERE, YOU CAN COMMUNICATE WITH EVERYDAY PEOPLE AND STUDY.
- IV** YOU CAN MEET PEOPLE FROM DIFFERENT PARTS OF THE WORLD.
- V** YOU CAN ACCESS INFORMATION THAT IS AVAILABLE IN THAT LANGUAGE. FOR EXAMPLE, YOU CAN READ OR WATCH FOREIGN NEWS.
- VI** YOU EXERCISE YOUR BRAIN, SO YOU WILL PROBABLY BE FASTER AT MEMORIZING AND DOING SIMPLE MENTAL EXERCISES.
- VII** YOU ARE MORE LIKELY TO HAVE BETTER JOB OPPORTUNITIES.

- Com quais razões você mais se identifica? Explique.
- Você acrescentaria outras razões a essa lista? Escreva-as em seu caderno.

- O artigo abaixo apresenta motivos pelos quais você deve aprender outro idioma. Leia-o e responda, em seu caderno, às perguntas da próxima página.

Seven reasons why speaking another language is good for you

[...]

It's one of life's truths: Being bilingual or multilingual can only be considered a good thing.

The ability to travel seamlessly in another country; to interact with people you wouldn't otherwise be able to communicate with; to really understand and immerse yourself in another culture, whether it be your own or another's; and on the most trivial level, to order off a menu and truly know what you're ordering.

But aside from all these reasons, there is a multitude of research showing how speaking more than one language is also good for your health — particularly, the health of your brain.

[...]

People who speak two languages may process certain words faster, particularly if the word has the same meaning in both languages, according to a *Psychological Science* study.

[...]

Bilingual kids seem to do better on tasks examining problem-solving skills and creativity, according to a study in the *International Journal of Bilingualism*.

[...]

When people think in another language, they are more likely to make rational decisions in a problem scenario, a 2012 *Psychological Study* showed.

[...]

156 one hundred fifty-six

Fonte: Oliveira (2020, p. 156).

Com relação ao quadro apresentado ao estudante possibilidades que pode

alcançar ao aprender inglês: "abrir a mente", "compreender melhor o mundo", "exercitar o cérebro". Nesta seção talvez fosse interessante que colocasse o ILF como uma ponte que possibilitasse o conhecimento sobre outros povos através de narrativas constituídas pelos mesmos, como forma de "abrir a mente" a partir da convivência com outras narrativas que os representasse, que lhes fizesse sentido, que complementasse e aguçasse o interesse por conhecer coisas novas. Desse modo, a partir desse contexto poderiam "compreender melhor o mundo", não porque aprenderam/aprendem o ILF mas porque ela favoreceu pontos de intersecção com outros povos e culturas. E "exercitar o cérebro" você pode fazer na aprendizagem de língua materna também, caso a justificativa apontada no livro possa ser o argumento, decorar regras, memorizar.

Quadro 5 – Roll up your sleeves

Recorte temático da unidade 13 para análise sob a perspectiva da interculturalidade
Unidade 13: Nesta parte do LD a abordagem expõe sobre cuidados com o meio ambiente, como as pessoas se portam em sociedade. E designam duas seções para falar sobre o Brasil, uma sobre a Amazônia e outra sobre os indígenas, que são na realidade pontos indissociáveis.
Objetivos analisados: - refletir e conversar sobre sustentabilidade e ações para tornar o mundo um lugar melhor; - Ler um artigo sobre Amazônia e compreender as informações nele contidas; - Ouvir um podcast sobre uma organização não governamental ambiental e reconhecer as informações nele apresentadas.

Fonte: Próprio autor.

A seguir temos as figuras de entrada – 11 e 12 – que ilustram a unidade 13, um adolescente negro em primeiro plano colorido, sorridente, bem vestido, arregaçando as mangas literalmente, como se estivesse convidando para o que está por vir; no plano de fundo – em ambas figuras em questão –, observamos pessoas reciclando, brincando no parque, recolhendo lixo e um atrás do adolescente em primeiro plano pintando o muro de verde, fazendo alusão a trazer o verde para a vida em sociedade.

Figura 11 – Unit 10 – Roll up your sleeves

unit 13

Roll up your sleeves

Nesta unidade, você terá como objetivos:

- refletir e conversar sobre sustentabilidade e ações para tornar o mundo um lugar melhor;
- ler um artigo de opinião sobre a Amazônia e compreender as informações nele contidas;
- ouvir um podcast sobre uma organização não governamental ambiental e reconhecer as informações nele apresentadas;
- fazer uma apresentação sobre uma organização não governamental ambiental;
- compreender e utilizar o futuro em inglês com going to;
- conversar sobre planos pessoais a longo e curto prazo.

200

Fonte: Oliveira (2020, p. 200).

Figura 12 – Unit 10 – Roll up your sleeves

MATERIAL PARA DIVULGAÇÃO DA EDITORA FTD
REPRODUÇÃO PROIBIDA

Quando usamos a expressão *roll up your sleeves*, significa que estamos nos preparando para fazer algo que demanda esforço e dedicação.

She works as a volunteer on the project. She really rolls up her sleeves to make a difference. Veja, nas Orientações para o professor, respostas e comentários sobre estas atividades.

A Qual das frases abaixo apresenta a expressão *roll up your sleeves* usada de forma incorreta? Junte-se a um colega e justifiquem a resposta.

- The teacher Débora Garofalo rolled up her sleeves and taught electronics and how to make robots to her students using junk material and worthless items.
- Greta Thunberg rolled up her sleeves and mobilized millions of children around the world to defend the environment.
- The teacher will have a day off, so, she will need to roll up her sleeves to rest.

Exchanging ideas

Agora, você vai conversar sobre as questões a seguir com o colega mais próximo. Virem-se um para o outro, ouçam as orientações do professor e iniciem a conversa.

A Observe a fotografia do rapaz. O que ele está fazendo? Qual é a relação dessa ação com o título da unidade?

B A imagem nestas páginas mostra pessoas interagindo com o meio ambiente e também umas com as outras. Converse com seus colegas sobre como essas interações ocorrem e a importância que elas têm para construir um mundo melhor.

C O que as pessoas de sua comunidade estão fazendo para cuidar das áreas verdes urbanas da cidade? Comente e dê exemplos.

Material elaborado por: Jéssica Caroline. Arte: Mariana Rodrigues/Artes e Artesanato

201

Fonte: Oliveira (2020, p. 201).

O diálogo de abertura pede que os alunos comentem sobre suas vivências em sociedade quanto à proteção do meio ambiente. Talvez fosse possível trazer um debate sobre a legislação brasileira de proteção ambiental em comparação com

outros países e como se faz a implementação destas políticas públicas em cada território nacional. Proporcionando aos estudantes compreenderem que o Brasil possui uma das mais bem redigidas legislações ambientais, mas que, no entanto, não são colocadas em prática. É importante ressaltar que estamos nesta pesquisa apontando implementações que poderiam ser incorporadas ao trabalho da coleção “Joy!” como forma de enriquecer ainda mais o trabalho da autora para questões sobre interculturalidade.

Na figura 13 que busca investigar sobre o conhecimento que os alunos brasileiros possuem sobre os indígenas, ao invés de promover um debate sobre a cultura indígena, como eles se organizam para a coleta de alimentos, para a caça, para a constituição familiar e a organização das tribos, volta-se para a preocupação com a preservação indígena apenas.

O trabalho de conscientização nas escolas brasileiras tem sido constituído por décadas. Desse modo, temos que entender que os povos indígenas possuem seus representantes, não precisando ser tutelados; porém, precisam ser respeitados enquanto povos autônomo, principalmente quando na escola pesquisada, os alunos convivem num município – Tocantinópolis – que faz divisa com outro município que possui 33 aldeias indígenas. Assim, como os alunos da unidade escolar pesquisada, são muitos os municípios brasileiros que convivem com aldeias próximas ou na própria localidade, sendo que em nosso estado – Tocantins – é uma área comum. E embora os trabalhos realizados estejam longe de alcançar o esperado, seria interessante que investigações acadêmicas voltadas para questões indígenas pudessem posicioná-los como sujeito no processo como podemos verificar no texto de autoria de um indígena na figura 14.

Entretanto, observamos que o verbo no imperativo da atividade da figura 13, posiciona os povos indígenas como objeto do processo e não como sujeitos: “Os povos indígenas sofrem com a destruição de suas terras [...]”. Este trecho poderia ser substituído pela sentença afirmando que a manutenção do planeta necessita que a exemplo dos indígenas busquemos viver em harmonia com a natureza, considerando o modo de viver dentro da aldeia: “Lutar pela demarcação das terras indígenas [...]” poderia ser substituído por a luta dos povos indígenas pela demarcação de suas terras [...]. Estes dois exemplos, apenas para demonstrar que a forma como a ideologia dominante é perpassada nas temáticas ficam bem demarcadas linguisticamente e poderiam ser mais bem articuladas em favor desses povos e como forma de

naturalizar entre os aprendizes a forma de organização cultural e social de outros povos, mostrando o quanto podemos aprender uns com os outros e, principalmente, que nenhuma forma de organização social é superior à outra.

Figura 13 – Unit 10 – PRÉ-READING

Reading

Pre-reading

1. Talk to your classmates and teacher about the following questions.
 - a) What do you know about the Brazilian indigenous people? Do you think it is important to preserve their land and protect them? Why?
 - b) Do you know anyone from the indigenous community that strongly represents it in the media and public life? If not, do a research and share what you find with your teacher and classmates.
2. Read the sentences that follow and talk to a classmate. Which of these sentences do you think is true or agree with? Why?

- ✓ OS POVOS INDÍGENAS BRASILEIROS SOFREM COM A DESTRUIÇÃO DE SUAS TERRAS POR CAUSA DO DESMATAMENTO E DA APROPRIAÇÃO DE TERRAS.
 - ✓ LUTAR PELA DEMARCAÇÃO DAS TERRAS INDÍGENAS E PELOS DIREITOS TERRITORIAIS DESSES POVOS É FUNDAMENTAL PARA PRESERVAR SEUS MODOS DE VIDA, TRADIÇÕES E CULTURAS.
 - ✓ OS POVOS INDÍGENAS ESTÃO ENTRE A POPULAÇÃO BRASILEIRA MAIS PROPENSA A SOFRER POR FALTA DE SEGURANÇA E DIFICULDADE DE ACESSO À SAÚDE E EDUCAÇÃO.
 - ✓ O MODO DE VIVER DOS POVOS INDÍGENAS COLABORA PARA A PRESERVAÇÃO AMBIENTAL, UMA VEZ QUE ELAS PROTEGEM A DIVERSIDADE DA FAUNA E DA FLORA E UTILIZAM OS RECURSOS NATURAIS DE FORMA CONSCIENTE E SUSTENTÁVEL.
 - ✓ OS POVOS INDÍGENAS TIVERAM UM PAPEL FUNDAMENTAL NA FORMAÇÃO DA POPULAÇÃO BRASILEIRA, CONTRIBUINDO PARA A NOSSA DIVERSIDADE CULTURAL.
3. Observe the pictures below and talk to your teacher and classmates.



Stories from our folklore, which are told from one generation to the next and are part of the national imagination, such as the legend of Iara and the legend of Boitatá.
Chief teaching the kids of the Kaiapó community, Village Aha, The Xingu Indigenous Park, MT, 2018.



Recipes of our cuisine consumed and enjoyed by most Brazilians, such as *beijo de mandioca*, *panzanha de milho verde* and *moqueca de peixe*.
Beijo de mandioca served during the assembly of all ethnicities in Yanomami community, Taototobi, Bercios, AM, 2010.



Rest and relaxation habits that many Brazilians have, such as lying in a hammock and walking barefoot.
Indigenous children of the Kaiapó community resting in a hammock, Village Aha, The Xingu Indigenous Park, MT, 2011.

 - a) Among the traditions and cultural heritage of the indigenous people shown in these pictures, which were incorporated into Brazilian culture and society in general? Explain.
 - b) Apart from the ones already mentioned, do you know other habits and traditions of the indigenous people? Which ones?

204 two hundred four

Fonte: Oliveira (2020, p. 204).

Ao considerar que a escola pesquisada esteja localizada no portal da

Amazônia, entre o bioma do cerrado e da floresta tropical, e que os alunos em sua maioria, conforme dito anteriormente, moram na zona rural, algumas questões estão diretamente ligadas à sobrevivência da família por se tratar de agricultores familiares que ainda possuem práticas nada ambientalistas, mas que aos poucos, vão reconhecendo a necessidade de mudanças pequenas, porém significativas, mudanças normalmente sugeridas pelos filhos que estão em idade escolar. Nesse sentido, acreditamos que para o nosso caso, em particular do Brasil, a autora poderia trazer elementos que fossem mais contundentes para o debate que não limitasse os pontos de vista de quem mora em outros países, como Estados Unidos, por exemplo.

Para ilustrar o que estamos defendendo, trazemos aqui a pesquisa de Uchôa (2017, p. 514) em que afirma que:

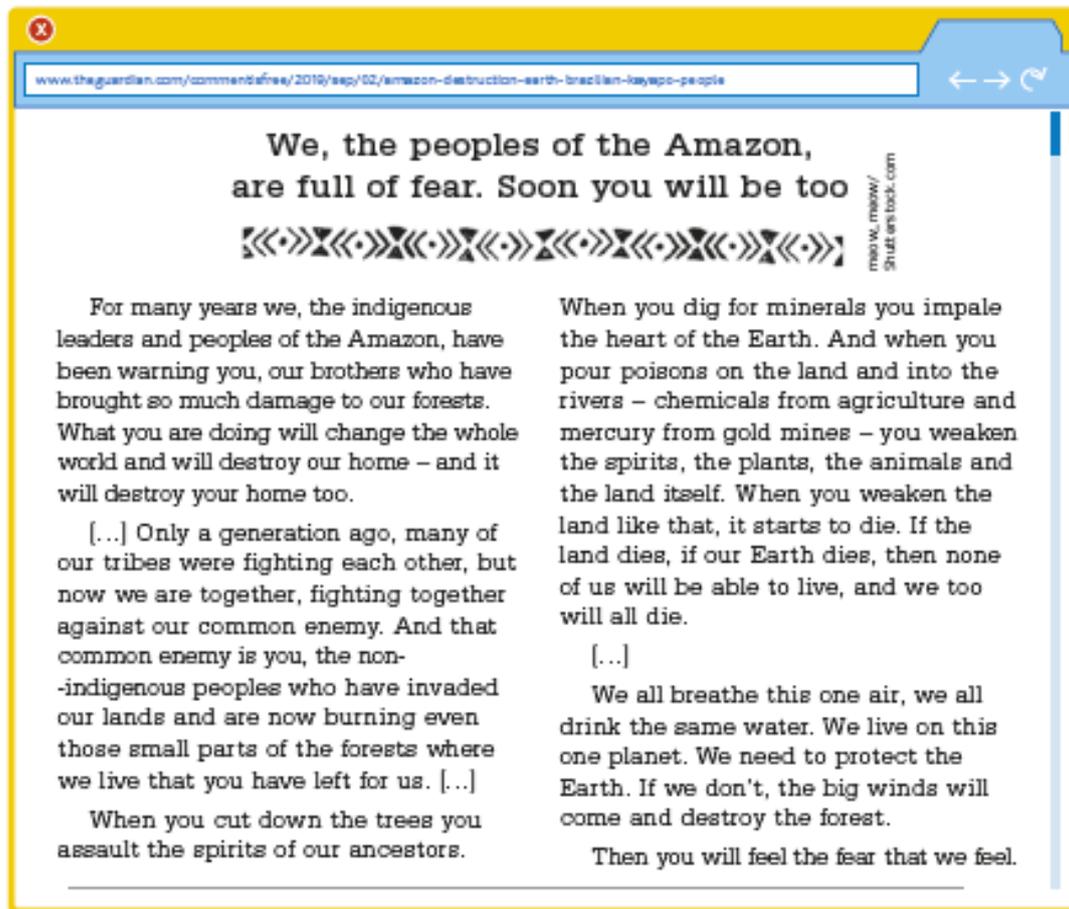
[...] defendi que as temáticas locais devem adentrar o ambiente da sala de aula de ensino de inglês como língua estrangeira (ILE) para que os conceitos científicos sejam formados a partir de experiências espontâneas vivenciadas no cotidiano da vida social. Para o contexto do estudo, a Amazônia extremo-ocidental, objetivei instaurar uma prática de ensino aprendizagem de ILE subversiva e transgressora ao que estava posto e tomado como procedimento estabelecido, juntamente com a Turma 2009 de alunos-professores do curso de licenciatura em Letras Inglês (CLLI) do Campus Floresta da Universidade Federal do Acre. Um dos objetivos do estudo estava atrelado à construção de estratégias de ensino que promovesse a desvinculação das práticas de ensino cristalizadas, norteadas pelo ensino gramatical e apoiadas nos livros didáticos que são produzidos pelas grandes editoras, sem levar em consideração os contextos dos aprendizes.

O autor defende um posicionamento em que seja reconstituído o trabalho com ILF (embora na citação seja apontada como ILE, nos posicionamos desde o início da pesquisa em defesa do termo ILF), o que não restringe a fala de Uchôa que bem ilustra a importância de um trabalho no qual os modelos engessados sejam reconstituídos a partir ou ao menos com o local de fala dos aprendizes.

Figura 14 – Unit 10 – WHILE READING

▶ While reading

6. According to the title of the text, the indigenous peoples of the Amazon are full of fear. What are they afraid of? Read the text and answer in your notebook.



We, the peoples of the Amazon, are full of fear. Soon you will be too

For many years we, the indigenous leaders and peoples of the Amazon, have been warning you, our brothers who have brought so much damage to our forests. What you are doing will change the whole world and will destroy our home – and it will destroy your home too.

[...] Only a generation ago, many of our tribes were fighting each other, but now we are together, fighting together against our common enemy. And that common enemy is you, the non-indigenous peoples who have invaded our lands and are now burning even those small parts of the forests where we live that you have left for us. [...]

When you cut down the trees you assault the spirits of our ancestors.

When you dig for minerals you impale the heart of the Earth. And when you pour poisons on the land and into the rivers – chemicals from agriculture and mercury from gold mines – you weaken the spirits, the plants, the animals and the land itself. When you weaken the land like that, it starts to die. If the land dies, if our Earth dies, then none of us will be able to live, and we too will all die.

[...]

We all breathe this one air, we all drink the same water. We live on this one planet. We need to protect the Earth. If we don't, the big winds will come and destroy the forest.

Then you will feel the fear that we feel.

Barbara Serriz

6. They are afraid of the consequenc of damaging the forests. Explique ao alunos que texto de Ra Metuktire to publicado n "Opinion", d website do britânico The Guardian. É uma seção por coment desse jornal colaborador (políticos, escritores, ativistas e b

METUKTIRE, Raoni. We, the peoples of the Amazon, are full of fear. Soon you will be too. The Guardian, September 2nd, 2019. Available at: <www.theguardian.com/commentisfree/2019/sep/02/amazon-destruction-earth-brazilian-kayapo-people>. Accessed on: May 21st, 2020. Copyright Guardian News & Media Ltd 2020



7. After reading the text for the first time, check if the hypotheses you formulated in activity 5 are confirmed or rejected.

Fonte: Oliveira (2020).

E, por fim, ao interpretarmos os aspectos dimensão cultural proposto pelo referido LD nessas páginas analisadas, percebemos que este tem um carácter meramente ilustrativo e pouco funcional. E que coube ao professor pesquisar e aprofundar sobre a interculturalidade para construir uma ponte que conecte as ilustrações do referido material para que haja sentido em abordar os processos de des/construção de identidade junto com os estudantes. Nesse âmbito, evitando que a dimensão linguística caminhe por trilhas diferentes sendo que em junção as informações culturais possam contribuir de forma recíproca nesse processo com a possibilidade de ir além do carácter meramente informativo e funcional.

O professor e alunos refletem apenas nesse estágio em vivência pelos adolescentes naquele determinado momento. O professor por sua vez fica restrito a uma reflexão estreita sobre a fase da adolescência; porém, a mesma unidade e atividades exigem do professor uma atuação de profissional 'psicofilosófico' para abordar os aspectos diversos da adolescência, tais como: comportamento, atitudes, etc. Ressaltando, que a orientação da unidade e atividades não levam em conta ou não consideram (vai ver que esqueceram) de que o professor, como ser humano, também já foi adolescente.

A partir desse ponto de vista, abriria um bom debate entre os alunos para mostrar como fora essa fase no seu tempo, ou seja, a sua geração, buscando trazer fatos, ou exposições por slides às diferenças entre gerações por meio de análises comparativas. Nos recortes analisados das unidades, as atividades constituem lacuna de outros alunos com faixa etária fora dos padrões abordados, isto é, a ênfase se estabeleceu na adolescência como ponto fixo do processo de formação estanque, com isso os outros alunos aprendizes não se veem nas atividades propostas pelo LD. Em decorrência disso, cria-se um hiato pelas atividades com o estreitamento das abordagens sobre o processo de des/construção o qual é um processo longo contínuo de nossas vidas favorecido pelas contribuições das interações socioculturais, isto é, as atividades não oferecem essa perspectiva holística pós-moderna vivenciada pelos alunos de diferentes faixas etárias, desfavorecendo a quebra de tabus antigos da 'sociedade' que persistem no 'estabelecer' regras de forma camuflada pelas ilustrações.

Apesar de encontramos nos recortes atividades – ainda que timidamente - que fazem referência às comunidades desprovidas de recursos financeiros, às populações pobres rejeitadas pelos povos colonizadores, populações sem distinção de faixa etária de idade, à deriva com as vozes ceifadas e nunca ouvidas ou expostas nesse processo de formação, contrariando os direitos humanos universais (figuras 12 e 13), é ausente ainda nas atividades, a salubre preocupação ou reflexão sobre os problemas mundiais crônicos vivenciados pelos povos diversos arrancados dos seus lares por consequência de conflitos e interesses político-financeiros etc. A unidade também não aborda os movimentos migratórios para os quais se abrem uma extrema necessidade de estudo intercultural com a finalidade de buscar compreensão sobre os conflitos e formação de identidade, com base na interação social cultural, respeito, alteridade e tolerância. Enfim é preciso que se pense no outro, e nos coloquemos no

lugar do outro para poder nos construir mais humanos.

Por fim, possivelmente, uma abordagem sobre as diferentes culturas para pensarmos e refletirmos sobre o processo de construção/desconstrução de nossos valores mediante aos cenários de indiferença promovidos pelos meios midiáticos e vivenciados pelos nossos aprendizes em formação poderia ter sido acrescido.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante da pesquisa na qual nos debruçamos, podemos dizer que a análise documental acerca do LD de ILF de uma escola pública do norte do Brasil, em especial da instituição que foi o campo de pesquisa, à luz da interculturalidade reconhece a relevância de fomentar a construção de materiais de ensino com proposta que possibilitem o ensino e aprendizagem de LI como Língua Franca.

Durante o estudo, buscamos responder ao questionamento como o livro didático de inglês da coleção “Joy!”, da editora FTD, aborda a *interculturalidade*? Acreditamos que após a análise na perspectiva qualitativa de pesquisa, constatamos a inconsistência de proposta que culminasse em ensino intercultural ou num modelo híbrido de ensino (transição) que ao nosso entendimento, além de ser mais dinâmico, também nos oferece substrato para uma compreensão maior sobre as ‘engrenagens’ socioculturais. Esses são elementos essenciais que nos servem de apoio e suporte ancorados na Linguística Aplicada.

O desdobramento desse questionamento supracitado se referiu a: ‘e se o livro didático de inglês da coleção “Joy!”, da editora FTD, não aborda a *interculturalidade*, como o referido livro (volume único adotado para todo o Ensino Médio a partir de 2022) pode possibilitar a aprendizagem de ILF numa perspectiva política, dialógica, histórica, cultural?’

Acreditamos que o livro pode ser um instrumento para realizar o trabalho intercultural nesse viés do ILF caso o professor consiga implementar os conteúdos expostos na coleção analisada com atividades que conduzam a um viés reflexivo sobre questões que de fato permitam aos alunos, a partir do local de fala, compreender o emblema ideológico no processo de aquisição de uma segunda língua.

Compreendemos, ainda, que o trabalho com a inclusão digital facilita a ação do professor, pois permite canais que proporcionam em tempo real conhecer outras realidades para que o aluno consiga autogerenciar todas as informações e diferenças culturais refletindo sobre seu local de fala. E, outro aspecto importante que pudemos observar na coleção relaciona-se a questão de como o ILF é apresentado aos alunos, como a língua da economia, da globalização, das facilidades – desconsiderando que a maioria dos brasileiros que usam o inglês em espaço estrangeiro ocupam espaços subalternos no quadro de trabalho, esses questionamentos poderiam ser debatidos em sala de aula. Não acreditamos num discurso que vende oportunidades ao

aprendermos uma LA (o sonho americano), quando a realidade comprova momentos de exclusão pelas pessoas que ocupam o sul nas Américas.

Embora existam temas que possibilitem espaços para debater a interculturalidade, entendemos a necessidade de olhar o outro (alteridade) e qual a metodologia utilizada pode ser melhor adaptada para o contexto destes alunos. Apreendemos que a proposta da autora em algumas unidades tenha alcançado êxito e permitido um espaço de debate em sala de aula, pois como dito anteriormente, permite que o professor indicar instrumentos que tornam o aluno autônomo na construção da própria aprendizagem.

Entretanto, queremos ressaltar dois aspectos: a) grande parte dos alunos não estão incluídos digitalmente, como é o caso do contexto escolar pesquisado; b) a aprendizagem através dos suportes midiáticos, caso acessem um material distorcido de narrativas que não os representa, podem promover questões emblemáticas para o repertório sócio, cultural e afetivo do aprendiz. Portanto, entendemos que o desempenho do professor pode ressignificar e implementar qualquer material didático e construir com os alunos conceitos a partir da realidade deles. E embora reconheçamos que esta afirmação seja complexa, pois devolvemos ao professor toda a responsabilidade, entendemos também, com a análise do LD que muitas exigências por parte do PNLD podem impedir que algumas questões relacionadas a interculturalidade sejam incluídas nestes materiais.

Durante todo o processo da pesquisa buscamos estudiosos sobre o tema que colaborassem nessa perspectiva de propor 'esticamento' das unidades e/ou atividades do LD para o ensino na perspectiva intercultural e pressupomos possibilidades às quais também demandam outro desafio na educação: a formação (inicial e continuada) dos professores de LI que atuam nas escolas públicas do norte do Brasil.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, F. A. dos. **Ideologia e omissão nos livros didáticos de língua inglesa**. Cruz das Almas: UFRB, 2017.
- BLANCO, J. **A avaliação de língua inglesa no ENEM: efeitos de seu impacto social no contexto escolar**. São Paulo: UFSCar, 2013.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.
- BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. London, Multilingual Matters Limited, 2020.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**. Strasbourg: Council of Europe Publishing – European Centre for Modern Languages, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Versão final. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 10 fev 2020.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.
- CANDAU, V. M. F. “Ideia-força” do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 1, p. 15-34, Janeiro-Março, 2016. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/edur/v32n1/1982-6621-edur-32-01-00015.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.
- CELANI, M. A. A. A relevância da linguística aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. *In*: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos da linguística aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000.
- CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 16, n. 2, 2003. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37416210> Acesso em: 20 mar. 2022.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- ELLIOT, L. *et al.* **Teaching additional languages**. Genebra: International3 Academy of Education/International Bureau of Education, 2001.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**: Coleção Pesquisa Qualitativa.

Bookman Editora. 2009.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Trad.: Magda Lopes; revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre: Penso, 2013.

GALVÃO, F. T.; PEREIRA, M. G. Revisões Sistemática da Literatura: passos para uma revisão. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 23, n. 1, p. 183-184, jan./mar. 2014.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GRABE, W. Applied Linguistics: A Twenty-First-Century Discipline. *In*: GRABE, W. **The Oxford Handbook of Applied Linguistics**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010. Disponível em: <https://www.oxfordhandbooks.com/view/10.1093/oxfordhb/9780195384253.001.0001/oxfordhb-9780195384253-e-2#:~:text=This%20article%20focuses%20on%20the,A%20Journal%20of%20Applied%20Linguistics>. Acesso: 16 maio 2022.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer** pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: <http://www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A-Arte-de-Pesquisar-Mirian-Goldenberg.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2021.

GOLDENBERG, M. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. *In*: HOFFMAN, T.; SIEBERS, L. (Ed.). **World Englishes** – problems, properties and prospects. Amsterdam: John Benjamins, 2009, p. 368-384.

OLIVEIRA, D. de A. S. **Joy!** Inglês (Ensino Médio). São Paulo: FTD, 2020.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **El trabajo de la representación**. Lima: IEP – Instituto de Estudios Peruanos, maio 2002.

HALL, S. Quem precisa de identidade? *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 7. ed. Trad. Bras. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HOLLIDAY, A. Small cultures. **Applied Linguistics**, v. 20, n. 2, p. 237-264, 1999. Disponível em: <https://adrianholliday.com/wp-content/uploads/2016/06/holliday-99-smal-cultures.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

JENKINS, J. **English as a Lingua Franca**: Attitude and Identity. Oxford: Oxford University Press, 2007.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira / Culture in Foreign Language Teaching. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bak/a/8B3QB3FB5Nv7KFZRmrXrS5H/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 15 abr. 2022.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching**: From Method to Post-method. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, V. J. Do método ao pós-método: a evolução no ensino de línguas. *In*: LEFFA, V. J. **Língua estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: EDUCAT, 2016, p. 21-48.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica**. São Paulo, SP: Atlas 2003.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MINAYO, M. C. de S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, v.17, n. 3, p. 621-626, 2012.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? *In*: SIGNORINI, Inês (org.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**: questões e perspectivas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. da. **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2009.

MOITA LOPES, L. P. da. (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

PAIVA, V. L. M. (org.) **Ensino de Língua Inglesa**: Reflexões e Experiências. Campinas: Pontes; Ed. UFMG, 1996.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. *In*: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006, p. 67-84.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of english as an international language**. London: Taylor & Francis Ltda, 2017.

PIZZANI, L.; SILVA, R. C. da; BELLO, S. F.; HAYASHI, M. C. P. I. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **RDBCI: Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 2, p. 53-66, 2012. DOI: 10.20396/rdbci.v10i1.1896. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 25 maio 2022.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism**. Hyderabad, Telangana: Orient Blackswan Pvt Ltd, 2020.

PÉRES, M. J. F. **O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3410>. Acesso em: 6 mar. 2022.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over 'new/non-native' Englishes. **Journal of Pragmatics**, v. 27. 2. p. 225-31, 1997.

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

RAJAGOPALAN, K. O lugar do inglês no mundo globalizado. *In*: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. Campinas: Pontes, 2010, p. 21-24.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. *In*: LIMA, D. C. (Org). **Inglês em escola pública não funciona?** Uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 55-65.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira De História & Ciências Sociais**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 1 nov. 2022.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Almeidina. Disponível em: <file:///C:/Users/weigma/Downloads/Livro-Boaventura-A-pedagogia-do-virus.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

SANTOS, J. N. dos; RIBEIRO, M. D'A. A. A Representação do Inglês como Língua Franca no Livro Didático do Ensino Médio. **A Cor Das Letras**, 2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2058> Acesso em: 15 set. 2022.

SILVA, S. R. da. A (in)existência de abordagem e representação do negro no livro didático de português. **Domínios de Lingu@gem**, v. 4, n. 2, p. 19-32, 2011. DOI: 10.14393/DL8-v4n2a2010-3. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11535>. Acesso em: 17 set. 2022.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. **A pesquisa científica**. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TILIO, R. C. A representação do mundo no livro didático de inglês como língua estrangeira: uma abordagem sócio-discursiva. **The Specialist**, São Paulo, v. 31, p.

167-192, 2010.

TOCANTINS- Secretaria de Estado da Educação e Cultura. **Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano.** 2ª Edição. Palmas: Secretaria de Estado da Educação e Cultura, 2009.

TUCKER, R. **Applied Linguistics.** Disponível em: <https://www.linguisticsociety.org/resource/applied-linguistics> Acesso em: 15 dez. 2021.

WALESKO, A. M. H. **A Interculturalidade no Ensino Comunicativo de Língua Inglesa: um estudo em sala de aula com leitura em inglês.** 2006. 139f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/10383/ANGELA_M_H_WALESKO.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 25 maio 2022.

WIDDOWSON, H. G. Coming to Terms With Reality: Applied Linguistics in Perspective. *In*: GRADDOL, D. (org.) Applied Linguistics for the 21º Century. **AILA Review**, v. 14, 2001. p. 2-17.

ANEXOS

Anexo A – Componentes interculturais

Michael Byram's (1997) Model of Intercultural Communicative Competence (ICC) Müller-Harimann, Andreas / Schocker-von Diltuth; Mania (2007). *Introduction to English Language Teaching*. Stuttgart: Klett.

	<p>Savoir comprendre / skills of Interpreting and relating</p> <p><u>What? (explanation)</u> – ability to interpret a document/event from another culture, to explain and relate it to documents/ events from one's own culture. learners relate oral and written texts to each other and try to interpret each in the light of the other, involves the skill of mediation</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> tasks that allow careful reading, analysis, interpretation of texts – in order to achieve a change of perspective</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> creative tasks working with literary texts (writing new scenes, new ending), look at action in literary text from the point of view of minor characters, projects/simulations – learners experience a situation from different cultural point of view (how does the American school work – what is a typical day like at such a school), role plays / certain games 	
<p>Savoirs / Knowledge</p> <p><u>What? (explanation)</u> not primarily knowledge about a specific culture but rather k. of how social groups and identities function (own and others)</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> knowledge of social processes, + knowledge of illustrations of those processes and their products, k. about how other people see oneself as well as k. about other people, knowledge about self and other, of interaction (individual and societal) <input type="checkbox"/> comprises traditional <i>Landeskunde</i> knowledge [autostereotypes (+/- stereotypes a person has about his/her own culture), hetero-stereotypes (+/- stereotypes sb has about other cultures)] <input type="checkbox"/> knowledge about social interaction <p><u>How can it be developed in class?</u> facts (film, texts, internet, authentic material), working with stereotypes in class, guest speakers ...</p>	<p>Savoir s'engager / critical cultural awareness</p> <p><u>What? (explanation)</u> ability to evaluate critically on basis of explicit criteria, perspectives, practices, products in one's own culture / other cultures, countries, closely connected with cultural studies, dealing with speakers from another culture always involves the evaluation of a culture – this often leads to an exchange of stereotypes, aiming for a critical evaluation of another culture – development of all the other 4 levels / competences necessary, including a critical perspective on one's own culture</p> <p><u>How can it be developed in class?</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> critical comparison how Australian and German society deals with immigration 	<p>Savoir être / Attitudes (savoir être)</p> <p><u>What? (explanation)</u> attitudes, values (one holds because of belonging to social groups / to a given society), attitudes of the intercultural speaker and mediator, = foundation of ICC, curiosity, openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own, willingness to relativise one's own values, beliefs, behaviours, willingness not to assume own beliefs etc. are the only possible and correct ones, ability to 'decentre' – ability to see how own values, beliefs, behaviours might look from the perspective of an outsider who has a different set of values, beliefs, behaviours</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> using brainstorming, visual aids when working with texts to create curiosity and interest, using texts written by or about learners from other cultures telling about their lives, children's and young adult literature, authentic texts – brought by learners (songs, interviews), virtual and face-to-face encounter projects (e-mail, exchange) – getting-to-know phase important, cultural similarities in forefront</p>
	<p>Savoir apprendre / faire / skills of discovery and interaction</p> <p><u>What? (explanation)</u> – ability to acquire new knowledge of a culture/cultural practices and to operate knowledge, attitudes, skills in real-time communication and interaction</p> <p><u>How can it be developed in class?</u> comparing e-mails, face-to-face and virtual encounter projects (web cam), chat, study visits – ethnographic observation tasks (sounds, images, smells ...), negotiation of cultural misunderstandings, role plays, critical incidents</p>	

Anexo B – Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)

O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Common European Framework of Reference for Languages – CEFR) é um padrão internacionalmente reconhecido para descrever a proficiência em um idioma.

É uma forma de descrever quão bem você fala e entende uma língua estrangeira, que divide o conhecimento dos alunos em três categorias, cada uma com duas subdivisões:

A — Básico

A1 Iniciante	<p>É capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.</p>
A2 Básico	<p>É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.</p>

B — Independente

B1 Intermediário	<p>É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.</p>
B2 Usuário Independente	<p>É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstratos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com certo grau de espontaneidade com falantes</p>

nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da atualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.

C — Proficiente

<p>C1 Proficiência operativa eficaz</p>	<p>É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.</p>
<p>C2 Domínio Pleno</p>	<p>É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.</p>

<https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr>