



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE ARTES E COMUNICAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

CARLA LIMA RICHTER

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: a
interculturalidade crítica na sala de aula de língua inglesa**

Recife
2024

CARLA LIMA RICHTER

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: a
interculturalidade crítica na sala de aula de língua inglesa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Letras. Área de concentração: Linguística

Orientador (a): Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.

Recife

2024

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Richter, Carla Lima.

Por uma educação linguística como prática da liberdade: a interculturalidade crítica na sala de aula de língua inglesa / Carla Lima Richter. - Recife, 2024.

185f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

Orientação: Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.

1. educação linguística; 2. interculturalidade crítica; 3. linguística aplicada. I. Larré, Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CARLA LIMA RICHTER

**POR UMA EDUCAÇÃO LINGUÍSTICA COMO PRÁTICA DA LIBERDADE: a
interculturalidade crítica na sala de aula de língua inglesa**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de doutora em Letras. Área de concentração: Linguística

Aprovado em: 29/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

**Prof^a. Dr^a. Julia Maria Raposo Gonçalves de Melo Larré.(Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE**

**Prof. Dr^a. Fabiele Stockmans de Nardi Sottili (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE**

**Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE**

**Prof. Dr^a Ivanda Maria Martins Silva (Examinadora Externa)
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE**

**Prof. Dr. Júlio César Fernandes Vila Nova (Examinador Externo)
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE**

A potência de uma coisa qualquer, ou seja, o esforço pelo qual, quer sozinha, quer em conjunto com outras, ela age ou se esforça por agir, isto é a potência ou o esforço pelo qual ela se esforça por perseverar em seu ser, nada mais é do que a sua essência dada ou atual.
(Spinoza, 1632-1677/2009, p.53)

Aos meus filhos Malu e João que entendem as minhas (muitas) ausências e sonham todos os sonhos comigo. Os possíveis e os (que parecem) impossíveis.

A Beto, meu primeiro, único e eterno amor.

O nosso amor é a nossa maior riqueza e a minha maior força.

Amo vocês infinitamente e um dia mais.

AGRADECIMENTOS

“O reconhecimento é o amor por alguém que fez bem a um outro”
(Spinoza, 1632-1677/2009, p.73)

A Deus e a todas as forças de luz do universo por me permitirem realizar mais este sonho.

A Beto, meu marido, parceiro e melhor amigo, que é amor, escuta atenta, apoio, cuidado e proteção desde que me entendo por gente.

Aos meus filhos Maria Luísa e João Pedro que vibram com as minhas (nossas) conquistas e enxugam as minhas lágrimas nos momentos difíceis. Vocês são TUDO para mim. Amo vocês... infinitamente e um dia mais.

Aos meus avós (*in memoriam*), que me ensinaram que o amor verdadeiro é revolucionário. Obrigada por transformarem a minha vida. Um dia a gente se reencontra. Amo vocês!

Ao meu irmão gêmeo, Gustavinho (*in memoriam*), que está ao meu lado sempre e me acalma nos meus sonhos. Um dia a gente se reencontra.

À minha mãe (*in memoriam*), que apesar de todas as dificuldades da vida de uma mãe solo, me amou, me deu carinho e sempre acreditou em mim. Obrigada, mãe. Eu sempre amarei você.

Às minhas irmãs que mesmo longe, se fazem presentes em minha vida.

À minha orientadora, amiga e irmã, Profa. Dra. Julia Larré, que foi (e é) o presente mais valioso que a UFPE me deu. Julia, obrigada por estimular a minha aprendizagem autoral, a transgressão linguística e a resistência. Você é uma mente brilhante raríssima, daquelas que têm um coração puro, generoso e absolutamente simples. Por tudo o que sonhamos e conquistamos juntas academicamente (e por tudo o que ainda sonhamos conquistar), muito obrigada!

À minha coorientadora, Profa. Dra. Monique-Bournot-Trites, por ter acreditado em mim, no meu trabalho e por ter aberto as portas da sua casa e da UBC para mim.

Merci beaucoup!!!

À minha orientadora do mestrado, Maria Cristina Damianovic, que me despertou para uma práxis revolucionária como professora e pesquisadora, que transformaria a minha vida acadêmica, profissional e pessoal para sempre, todo o meu respeito e gratidão. Cris, você é um ser humano único!

Aos professores da Banca Fabielle, Ivanda, Júlio e Ricardo pela gentileza, disponibilidade e, principalmente, generosidade em partilhar seus conhecimentos comigo.

Aos professores do PPGL, especialmente Fabiele Stockmann pelas discussões nas aulas de Seminários que me ajudaram a escolher o tema da tese. Fabi, você é uma professora que me inspira. Simples, potente, humana e doce. A Academia precisa de mais professores como você! Obrigada!

A todos os professores e colegas do LLED pela recepção calorosa na UBC e pela partilha valiosa de conhecimento. *Thank you!!!*

Aos amigos de Vancouver Carol, Keith, Shannon e Richard pelas caronas, nos dias frios de inverno, pelos jantares, pela companhia e por serem nossa família e nosso porto seguro em Vancouver. *It felt like home because of you! Thank you!*

Aos meus sogros que são os melhores avós que meus filhos poderiam ter, pela torcida e pelo apoio em todos os momentos da minha vida. Muito obrigada.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Letras pela presteza e gentileza de sempre.

À Ana, minha amiga carioca-monteirense por ter aberto as portas da sua casa e do seu coração generoso para me receber semanalmente e por ter chorado/sorrido junto comigo tantas e tantas vezes ao compartilharmos nossos sonhos uma com a outra. Ana, você é uma estrela cheia de luz em minha vida.

À minha amiga Jaci, por termos sonhado juntas muitas vezes com esse dia.

Aos meus amigos Prof. Dr. Ricardo Barreto e Profa. Dra. Mariana Becker pela torcida na vida e na Academia. Vocês moram em meu coração.

A Fábio, presente que Ana me deu, que levarei para sempre no meu coração pela imensa generosidade acadêmica.

Às minhas amigas que sabem absolutamente tudo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, Carlinha e Simone, pela torcida e por me ensinarem tanto desde sempre.

Aos meus amigos do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior.

Aos amigos que meu filho me deu, que me incentivam diariamente e me dão muitos motivos para seguir em frente. Que grande privilégio é ter vocês em minha vida. Obrigada pelo carinho, cuidado, pelas caronas ... nada disso seria possível sem vocês.

Ao IFPE, que me recebeu com imenso carinho e que me dá liberdade intelectual e profissional para eu ser quem sou.

À UFPE, minha casa sempre. Foi aqui que eu cresci e aprendi a me (re)posicionar no mundo. Já estou com saudades... Eu devo tanto à minha universidade... A UFPE me deu tudo na vida, inclusive os melhores amigos.

À toda a equipe do ELI, principalmente os professores que concordaram em participar deste estudo.

À Capes pela bolsa de estudos, fundamental para a realização desta pesquisa.

Aos alunos do ELI que concordaram em participar desta pesquisa.

Thank you, folks!

RESUMO

Pautada numa concepção transgressiva de educação linguística, esta pesquisa se funda nos princípios da Linguística Aplicada (Kleiman, 1998; Moita Lopes, 2006, 2013; Rajagopalan, 2005; Pennycook & Makoni, 2020) e na interculturalidade crítica (Kramsch, 1998, Mignolo, 2011; Mignolo & Walsh, 2018 Candau, 2012; Hua, 2014; Dervin, 2016) como projeto político-pedagógico para analisar como as perguntas e a argumentação na perspectiva enunciativo-dialógica impactam o desenvolvimento de saberes e práticas interculturais no diálogo entre estudantes internacionais de língua inglesa de dois cursos distintos de uma universidade da Colúmbia Britânica, em Vancouver, Canadá; a saber, *English for Academic Purposes* e *Global Citizenship Through English*. Metodologicamente, seguimos os preceitos de uma pesquisa qualitativa, pois o objetivo é entender a realidade a partir dos significados compartilhados ao longo das aulas (Liberali & Liberali, 2011). A pesquisa é de natureza interpretativista e dedutiva. Examinamos as interações ao longo de duas semanas de aula e analisamos duas entrevistas semiestruturadas com os professores das turmas focais a partir de um paradigma crítico, buscando entender o papel das perguntas para a construção de saberes e práticas interculturais no ensino de língua inglesa com vistas a uma educação linguística comprometida com uma práxis decolonial, de acolhimento, pertença e, sobretudo, liberdade. As categorias de análise foram criadas com base nos conceitos bakhtinianos de alteridade, diálogo, dialogismo excedente de visão e exotopia. Os resultados indicam que as perguntas que promovem o diálogo como possibilidade de acolhimento podem contribuir para a construção de novos saberes interculturais e de reposicionamentos com o Outro como forma de transformar realidades.

Palavras-chave: educação linguística; interculturalidade crítica; Linguística Aplicada.

ABSTRACT

Embedded in a transgressive perspective of language education, this research is founded on the principles of Applied Linguistics (Kleiman, 1998; Moita Lopes, 2006, 2013; Rajagopalan, 2005; Pennycook & Makoni, 2020) and critical interculturality (Kramsch, 1998; Mignolo, 2011; Mignolo & Walsh, 2018; Candau, 2012; Hua, 2014; Dervin, 2016) as a political-pedagogical project to analyze how questions and argumentation from an enunciative-dialogical perspective impact the development of intercultural *savoirs* and practices in dialogues between international English-speaking students from two different courses at the University of British Columbia, in Vancouver, Canada. Methodologically, we will follow the precepts of qualitative research, as the goal is to understand reality through the shared meanings throughout the classes (Liberali & Liberali, 2011). The research will be interpretative and deductive in nature. We examine interactions over two weeks of class and analyze two semi-structured interviews with the teachers of the focal classes from a critical paradigm, seeking to understand the role of questions in the construction of intercultural *savoirs* and practices in English language teaching, aiming at a language education committed to a decolonial praxis of belonging, care, and, above all, freedom. The categories of analysis were created based upon Bakhtinian concepts, such as: Otherness, dialogue, exotopy and surplus of vision. Results indicate that questions promoting dialogue as a possibility for welcoming learners can contribute to the construction of new intercultural *savoirs* and repositioning with the Other as a way of transforming realities.

Keywords: language education; critical interculturality; Applied Linguistics.

RESUMEN

Basada en una concepción transgresora de la educación lingüística, esta investigación se fundamenta en los principios de la Lingüística Aplicada (Kleiman, 1998; Moita Lopes, 2006, 2013; Rajagopalan, 2005; Pennycook & Makoni, 2020) y en la interculturalidad crítica (Kramersch, 1998, Mignolo, 2011; Mignolo & Walsh, 2018 Candau, 2012; Hua, 2014; Dervin, 2016) como proyecto político-pedagógico para analizar cómo las preguntas y la argumentación desde una perspectiva enunciativa-dialogal impactan en el desarrollo de saberes y prácticas interculturales en el diálogo entre estudiantes internacionales de lengua inglesa de dos cursos distintos en una universidad de British Columbia, Vancouver, Canadá; a saber, English for Academic Purposes y Global Citizenship Through English. Metodológicamente, seguiremos los preceptos de una investigación cualitativa, pues el objetivo es comprender la realidad a partir de los significados compartidos a lo largo de las clases (Liberali & Liberali, 2011). La investigación será de naturaleza interpretativista y deductiva. Examinamos las interacciones durante das semanas de clase y analizamos dos entrevistas semiestructuradas con los profesores de las clases focales desde un paradigma crítico, buscando comprender el papel de las preguntas en la construcción de saberes y prácticas interculturales en la enseñanza del inglés hacia una educación lingüística comprometida con una praxis decolonial, de hospitalidad, pertenencia y, sobre todo, libertad. Las categorías de análisis fueron creadas sobre la base de los conceptos bakhtinianos de alteridad, diálogo, dialogismo excedente de visión y exotopía. Los resultados indican que las preguntas que promueven el diálogo como posibilidad de acogida pueden contribuir a la construcción de nuevos saberes interculturales y a reposicionamientos con el Otro como forma de transformar realidades.

Palabras clave: educación lingüística; interculturalidad crítica; Lingüística aplicada.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|------------------------------------|----|
| Figura 1 - O terceiro espaço | 55 |
|------------------------------------|----|

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| - Estudos sobre Interculturalidade e ensino de línguas/literatura | 48 |
| Quadro 2 - Desenho metodológico da pesquisa | 66 |
| Quadro 3 - Programa GCE (Módulo 1) | 71 |
| Quadro 4 - Programa GCE (Módulo 2) | 72 |
| Quadro 5 - Programa GCE (Módulo 3) | 72 |
| Quadro 6 - Categorias de análise (conceitos) | 78 |
| Quadro 7 - As cores da interculturalidade | 79 |
| Quadro 8 - As pausas e os silêncios | 80 |
| Quadro 9 - Canadá <i>versus</i> Japão | 88 |
| Quadro 10 - E as outras línguas? | 97 |
| Quadro 11 - No meu país... .. | 103 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Curricular Comum

CLIL - Content and Language Integrated Learning Approach

CONAIE - Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador

CsF - Ciência sem Fronteiras

ELI – English Language Institute

IC – Interculturalidade crítica

IES - Instituição de Ensino Superior

IFPB - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

IFPE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco

LA - Linguística Aplicada

LLED - Department of Languages and Literacy Education

NAPNE – Núcleo de Apoio à Pessoa com Necessidades Especiais

UBC – University of British Columbia

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

SUMÁRIO

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 19 |
| 2 | A PARTIDA: TRAÇANDO CAMINHOS OUTROS | 28 |
| 2.1 | A LINGUÍSTICA APLICADA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO DEVE SER TRANSGRESSIVA | 28 |
| 2.2 | PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: POR UM PENSAMENTO OUTRO E POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS | 32 |
| 2.3 | O CONCEITO DE LÍNGUA NA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E O NÃO ENQUADRAMENTO EM UM MODELO DE INTERCULTURALIDADE | 38 |
| 2.4 | INGLÊS COMO LÍNGUA OUTRA: O PROCESSO COLONIAL COMEÇA PELA PALAVRA | 39 |
| 2.5 | A(S) CULTURA(S) NAS AULAS DE LÍNGUAS: FORMANDO CIDADÃOS INTERCULTURAIIS | 42 |
| 3 | AS FRONTEIRAS | 51 |
| 3.1 | (ALGUNS) CONCEITOS BAKHTINIANOS PARA ENTENDER A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA..... | 51 |
| 3.2 | O TERCEIRO ESPAÇO: O ENTRELUGAR QUE ABRE ESPAÇO PARA | |
| 3.3 | A CONTRAPALAVRA | 54 |
| 3.4 | A ARGUMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E O CUIDADO COM O OUTRO “A PALAVRA É O TERRITÓRIO COMUM DO LOCUTOR E DO INTERLOCUTOR” | 55 |
| 4 | O ENTRELUGAR | 66 |
| 4.1 | O CONTEXTO DA PESQUISA | 68 |
| 4.2 | OS CURSOS..... | 71 |
| 4.2.1 | Global Citizenship Through English | 71 |

| | | |
|---------|--|-----|
| 4.2.2 | English for Academic Purposes | 73 |
| 4.3 | O PROJETO..... | 73 |
| 4.4 | JUSTIFICATIVA | 73 |
| 4.5 | OS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 74 |
| 4.5.1 | A pesquisadora | 74 |
| 4.5.2 | Os professores | 75 |
| 4.5.3 | Os estudantes | 75 |
| 4.5.3.1 | Os estudantes do curso de GCE..... | 75 |
| 4.5.3.2 | Os estudantes do curso de EAP..... | 75 |
| 4.5.4 | As turmas | 75 |
| 4.5.4.1 | A turma de GCE..... | 75 |
| 4.5.4.2 | A turma de EAP..... | 76 |
| 4.5.5 | As salas de aula | 76 |
| 4.5.6 | O corpus | 76 |
| 4.5.7 | A análise dos dados | 77 |
| 4.5.7.1 | As categorias de análise | 77 |
| 4.5.8 | A ética na pesquisa | 77 |
| 5 | OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS | 77 |
| | “Preciso ser um outro para ser eu mesmo” | |
| 5.1 | “O BRASIL É MAIS DO QUE VEMOS NA MÍDIA”..... | 79 |
| 5.1.1 | Os silêncios também falam | 80 |
| 5.1.2 | “No Japão são os professores que fazem as perguntas, não os alunos” | 80 |
| 5.1.3 | “Vejam se todos entendem a pergunta da mesma forma” | 96 |
| 5.2 | “A GENTE FALA MUITO, TODOS AO MESMO TEMPO, MAS NÃO É BRIGA, A GENTE SE AJUDA”..... | 102 |
| 5.2.1 | “Esta é a sua voz” | 103 |
| 5.3 | AS (MUITAS) VOZES DOCENTES | 115 |
| 5.3.1 | O binômio língua e cultura | 115 |
| 5.3.2 | A interculturalidade | 115 |
| 5.3.3 | As estratégias para uma educação intercultural | 117 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 5.3.4 | Discussão sobre tópicos culturais | 118 |
| 5.3.5 | Elementos interculturais | 118 |
| 5.3.6 | Planejamento das perguntas | 118 |
| 5.3.6.1 | A avaliação intercultural | 119 |
| 5.3.6.2 | A influência das perguntas nas respostas | 119 |
| 6 | Longe também é casa | 121 |
| | REFERÊNCIAS | 125 |
| | ANEXOS | 133 |
| | APÊNDICE A | 154 |
| | APÊNDICE B | 175 |

1 INTRODUÇÃO

Por um ensino linguístico decolonial, anti-imperialista e transgressivo.

O mundo globalizado possibilita uma ligação mais estreita nas relações sociais, políticas, econômicas e culturais das sociedades da modernidade recente¹. As fronteiras linguístico-culturais requerem novas formas de ver e compreender o mundo sob o viés da interdependência. Como dizia Spinoza (1677/2009), somos partes de uma totalidade infinita, em que os contextos local e global se encontram e se entrelaçam em prol de políticas colaborativas que visam a um pluralismo integrativo (Kalantzis & Cope, 2006).

No entanto, na prática, o diálogo com sociedades híbridas e aparentemente desterritorializadas, num contexto neoliberal, como o que vivemos hoje, nem sempre acontece de forma pacífica e as diferenças sócio-histórico-culturais se manifestam em forma de violência física, verbal e/ou emocional. Muitas vezes essa convivência acentua ainda mais as diferenças e promove a exclusão dos que estão à margem. Na escola, isso não é diferente. O preconceito, o racismo e a xenofobia, por exemplo, não raro estão presentes nos discursos, nas atitudes e nos comportamentos dos jovens de maneira mais ou menos explícita.² Todo e qualquer professor sabe disso (Candau, 2012), principalmente o professor de línguas que se inscreve num movimento contínuo de mergulhar no discurso, descrevê-lo e interpretá-lo de maneira crítica e reflexiva a partir do seu lugar de enunciação, normalmente com o intuito de repensar as suas próprias práticas docentes.

Há nos documentos oficiais da Educação (BNCC, 2018; Pernambuco, 2019) uma suposta preocupação em se contemplar a multiplicidade cultural presente nas salas de aulas, mas isso ainda é feito de forma muito superficial. Palavras como "interculturalidade" ou "intercultural" aparecem pouquíssimo na BNCC, por exemplo, e mesmo quando fazem menção ao termo, não há uma explicação sobre a que tipo de interculturalidade o documento se refere. Em alguns casos os termos multicultural

¹O termo modernidade recente aqui é usado para designar o período que vai desde as últimas décadas do século XX até os tempos atuais (MOITA LOPES, 2013).

²Recentemente uma aluna de um colégio do Rio de Janeiro foi vítima de racismo em trocas de mensagens via aplicativo (SANTOS, Ana Paula. Estudante é vítima de racismo em troca de mensagens de alunos de escola particular da Zona Sul do Rio. G1, 2020. Disponível em <<https://g1.globo.com/ri/rio-de-janeiro/noticia/2020/05/20/estudante-e-vitima-de-racismo-em-troca-de-mensagens-de-alunos-de-escola-particular-da-zona-sul-do-rio.ghtml>> Acesso em: 16 de jun. 2023.

e intercultural são usados indistintamente. Já o organizador curricular por bimestre de língua inglesa de Pernambuco, inclui entre as práticas de linguagem uma dimensão intercultural. No entanto, nem sempre fica claro para o leitor como a interculturalidade será desenvolvida em sala, fazendo com que os enunciados se percam no vazio de "dizer sem dizer". Logo, o fato de encontrarmos vários documentos que mencionam a diversidade cultural produz uma falsa sensação de que a escola é para todos. A temática da diversidade está na escola, mas isso não garante que ela seja de fato acolhida por todos, pois, sobretudo em contextos multiculturais, multiétnicos e plurilingues, como é o caso do Brasil, a multiculturalidade frequentemente camufla o preconceito.

Santos (2009) nos chama a atenção para o fato de que o pensamento colonial ³moderno dividiu o mundo como se houvesse duas linhas abissais paralelas separando a realidade social em duas partes distintas: "deste lado da linha" e "do outro lado da linha". Essa divisão em linhas paralelas faz com que as epistemologias de ambos os lados nunca se encontrem, mantendo sempre um lado como dominante e o Outro como dominado. O termo epistemologias é usado por Santos (2009, p.9) para designar "toda a noção ou ideia, refletida ou não, sobre as condições do que conta como conhecimento válido". É uma relação assimétrica de poder em que um dita as regras do saber, dos modos de vida e dos conhecimentos considerados válidos e relevantes e o Outro acata tudo de forma submissa, negligenciando saberes e práticas sóciohistóricas locais. Traçando um paralelo com o que é dito por Carneiro (2005) sobre a branquitude no domínio da racialidade, é como se os padrões norteamericanos e europeus fossem sempre referência para a cultura e para a ciência, enquanto os países do Sul seguem relegados a segundo plano. Há uma hierarquização de saberes, conhecimentos, culturas, é como se tudo partisse do lado de lá e nós estivéssemos numa posição de subserviência, à mercê do ideal euaurocêntrico.

Na prática, isso acontece, por exemplo, quando um pesquisador é impedido de publicar seu trabalho em um periódico por não escrever em inglês. Assim como a branquitude tem o domínio da racialidade, a visão colonial tem o domínio do imperialismo e está impregnada nas falas e atitudes dos sujeitos da sociedade contemporânea.

³ O termo colonial refere-se a situações de opressão de qualquer natureza.

Santos (2009) salienta que é preciso construir uma "ecologia de saberes" "entre as linhas para que elas deixem de ser paralelas e se cruzem em diálogos e parcerias horizontais. Isso significa que buscamos a interação entre as diversas formas de conhecimento por acreditarmos que é possível construir uma relação entre as epistemologias. Estamos buscando aqui uma utilização contra-hegemônica dos conhecimentos e por uma reformulação dos espaços de construção de conhecimento. Além disso, ao longo da construção dessa "ecologia de saberes" estamos reconfigurando questionamentos próprios da prática docente, que vão desencadear reflexões importantes sobre a complexidade das diferentes epistemologias.

Concordamos com Rocha (2005, p.9) quando ela afirma que os povos da contemporaneidade precisam (re)escrever as suas histórias "à força", muitas vezes se organizando coletivamente em várias frentes de ação⁴, salientando suas marcas identitárias, sociais, políticas e culturais para não correrem o risco de tê-las apagadas por conta do preconceito colonial e da noção de diversidade concebida pelos padrões eua-eurocêntricos, que é fechada e estandardizada exatamente por desconsiderar saberes outros, culturas outras e comportamentos outros. Mas como bem lembra Glissant (2005), as culturas (e os saberes) estão em um processo de confluência, numa relação de interdependência do um com o Outro, tal qual um rizoma, que tem raízes profundas, mas que também estabelece uma relação de troca com outras raízes.

É preciso romper com o imperialismo norte americano e europeu que, de certa forma, confere um caráter universal às epistemologias e ouvir a voz dos pesquisadores e dos sujeitos do Sul⁵, outorgando-lhes visibilidade, pois o mundo é também diverso do ponto de vista epistemológico.

Portanto, nos parece razoável que pensemos a partir de outras lógicas, com

⁴ Destacamos aqui no Brasil, por exemplo, o trabalho da Central Única de Favelas (CUFA) realizado por moradores de comunidades e voluntários reconhecido nacional e internacionalmente pelo compromisso com a justiça social e com a diminuição da pobreza. A organização vem promovendo ao longo dos anos ações relacionadas às áreas de educação, cidadania, esportes, artes e cultura, visando à integração e inclusão social da favela. O Movimento Sem Terra também é reconhecido pela luta dos trabalhadores rurais pela Reforma Agrária. O Movimento também ressalta a importância dos saberes do campo na educação.

⁵ De acordo com Santos & Meneses (2009, p.13), o conceito de Sul aqui é de natureza geopolítica e não geográfica. Os países do Sul são aqueles que "não atingiram os níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao do Norte global (Europa e América do Norte)". Entretanto, gostaríamos de salientar que, mesmo entre as regiões do Norte global, há grupos marginalizados que também sofreram (e sofrem) com a exclusão do mundo capitalista.

outros olhares, que contemplem os que sempre estiveram à margem, configurando o que Santos (2009, p.7) classifica como "epistemologias do Sul". Para tanto, como diz o teórico, é preciso "aprender que existe o Sul; aprender a ir para o Sul e aprender a partir do Sul e com o Sul". No entanto, como dizem Pennycook & Makoni (2020), os desafios são inúmeros e vão desde a falta de espaço para epistemologias alternativas até a invisibilização de pesquisadores do Sul Global (Hamei, 2017).

Kleiman (2013, p. 22) orienta-se "por princípios do Programa Modernidade/Descolonização, que reúne uma série de pesquisadores da América Latina (interessados no diálogo Sul-Sul)". A autora acredita que as pesquisas devem ser mais inclusivas, no sentido de ouvir e de contar com a participação nas pesquisas e nas universidades daqueles que foram abandonados sociodiscursivamente⁶, ao invés de centralizar todos os trabalhos a partir de um ponto de vista eurocêntrico ou norte americano.

A própria natureza transdisciplinar da Linguística Aplicada, que se afasta mais da Linguística mãe e se aproxima de disciplinas como Antropologia, Estudos Culturais e Ciências Sociais, amplia o escopo de visão da disciplina na resolução de problemas que envolvem a linguagem e de certa forma, contribui para uma ressignificação epistemológica da LA, conferindo-lhe um cunho "transgressivo" (Pennycook, 2006; Kleiman, 2013) e embora o termo aparentemente tenha uma conotação negativa, neste caso, ele está relacionado a essa necessidade de sair do lugar comum, de questionar e de ousar um novo modo de pensar e fazer pesquisa na área, construindo novos conhecimentos com, sobre e a partir das vozes do Sul, de fronteira.

O termo transgressivo também é usado aqui para indicar uma educação linguística que busca questionar o *status quo* para promover práticas pedagógicas em que os sujeitos constroem o conhecimento de maneira crítica e reflexiva, a partir de múltiplos vieses. É um ensino transgressivo que rompe com sistemas fechados e com epistemologias elitistas e ultrapassadas. O conhecimento nessa perspectiva vai além dos muros da sala de aula e dos saberes produzidos na academia e legitima os saberes produzidos por grupos da periferia dos centros urbanos e das comunidades

⁶ O termo abandono sociodiscursivo foi cunhado por Damianovic (2012) e é usado para designar aqueles que não têm vez em espaços de ensino que não se preocupam em oferecer um ensino linguístico que vise ao reposicionamento social dos sujeitos.

rurais, dos saberes das comunidades locais, ribeirinhas, ligados às manifestações das culturas populares, às tradições ancestrais e às práticas da cultura imaterial distantes dos monopólios e dos grandes centros de pesquisa, estabelecendo um diálogo intercultural entre essas epistemes, considerando intersecções importantes que estão presentes na sala e fora dela.

Nesse enquadre, a educação linguística que buscamos com este trabalho se inscreve num movimento político, democrático, de resistência contra padrões hegemônicos e se (re)configura como uma proposta de uma educação linguística como prática de liberdade (Freire, 1980). Tal qual hooks (2013), acreditamos que o ensino de línguas, além de aspectos conteudísticos e/ou gramaticais, que reduzem a língua a um sistema autônomo, imanente, carrega em seu âmago questões políticas, históricas, sociais e culturais.

Repensar essas questões no norte global, em uma instituição em que os estudantes, em sua grande maioria, têm um alto poder aquisitivo é um grande desafio, mas é importante não só para que eles reconheçam seu lugar de privilégio, mas, principalmente, para que eles mantenham-se vigilantes para o que acontece no mundo real, fora das suas bolhas de privilégio, conscientes de que numa sociedade capitalista, os que detêm o poder vão sempre tentar enquadrar o pensamento para atender os interesses da classe dominante, sem qualquer compromisso com a justiça social e/ou cognitiva para uma sociedade menos desigual. Para esses estudantes, mesmo fazendo parte de uma elite financeira, é possível mostrar que a interculturalidade crítica vai lhes dar liberdade para pensar por si mesmos, num processo de letramento que lhes possibilita uma leitura de mundo sob várias perspectivas, considerando, inclusive, as múltiplas interseccionalidades ⁷que nos constituem.

A língua em situações reais de uso nos mostra que os sujeitos se encontram/confrontam numa multiplicidade de vozes. Essas vozes, marcadas também pela diversidade cultural, podem ser um grande “ponto de encontro” (Antunes, 2009, p.23) para que, mesmo nas diferenças, os sujeitos ressignifiquem seus pré-conceitos, suas crenças e suas visões de mundo, ancorados no tripé indissociável língua(gem), cultura e sociedade.

⁷ Oriundo do Movimento Feminista Negro, o termo interseccionalidade foi cunhado pela pesquisadora americana Kimberlé Crenshaw (2013) para se referir à marcadores sociais como classe e raça que se sobrepõem e contribuem para a marginalização da mulher negra.

O ensino de línguas tem um papel social importante na formação de cidadãos para que eles estejam abertos ao conhecimento de outras culturas, reconheçam a sua identidade cultural e a valorizem, mas também estejam prontos para entender, respeitar e acolher as diferenças presentes na multiculturalidade, pois elas também nos ensinam. É principalmente na e pela língua que os sujeitos se (re)posicionam no mundo. A interação com o Outro em contextos interculturais por meio da língua pode nos ajudar a repensar a(s) nossa(s) própria(s) cultura(s), num processo de (re)descoberta de identidades e na desconstrução de visões estereotipadas, etnocêntricas ou xenofóbicas. Nesse enquadre, o trabalho por meio da argumentação na perspectiva enunciativa-dialógica pode contribuir para a formação de sujeitos preparados para lidar com questões interculturais.

Tão importante quanto a formação profissional e acadêmica, é a formação de sujeitos com empatia, éticos, plurais, livres e críticos. Tendo isso em mente, é essencial que o professor de línguas repense sua prática pedagógica para formar um aluno que entenda seu lugar político no mundo, transite pelas diferenças, entenda o conhecimento como um mosaico epistemológico (Makoni, 2020) incompleto, inacabado, dialógico e transdisciplinar e, principalmente, que questione as estruturas de poder que hierarquizam saberes, sujeitos e culturas.

Essas não são questões simples de serem respondidas porque há, aí nas entrelinhas, muitas outras questões, como raça, classe, gênero, por exemplo, que permeiam a língua(gem) e merecem ser vistas sob lentes multidimensionais. Talvez não seja possível esgotá-las com este estudo, mas por ser este um trabalho de natureza crítica e transgressiva, não podemos nos furtar da nossa responsabilidade social se quisermos ser agentes de mudança que veem na língua e no ensino uma arma poderosa contra um sistema desigual, opressor e preconceituoso. Seria uma grande incoerência teórica ignorar tais questões. A sala de aula deve ser desde sempre um espaço político de luta contra toda e qualquer injustiça.

É muito comum que as pessoas na sociedade enxerguem a sala de aula como um lugar neutro, apolítico e tranquilo. Mas essa é uma visão romantizada pela ótica do sistema capitalista (hooks, 2016). Há vários relatos de estudantes que, ocupando espaços de vulnerabilidade social, reclamam das dificuldades de aprender uma língua em ambientes homofóbicos, machistas, sexistas e racistas.

A diversidade, a consciência das diferenças e o trabalho intercultural também

vão abrir espaço para o conflito, o choque e a tensão. Muitas vezes nesse processo, o estudante imerso em um contexto capitalista que o subjuga vai se chocar ao se descobrir preconceituoso, então esse é um caminho doloroso. É difícil reconhecer-se como tal, mas para fazê-lo, é preciso antes compreender que se está aprisionado num sistema que, sorrateiramente, os deixa à margem, mas, ao mesmo tempo, os faz pensar que o fato dele saber que a diversidade existe já é suficiente para compreendê-la. Como resultado disso, esse mesmo sistema neoliberal apaga o desejo (e a necessidade) do sujeito de questionar as suas próprias pressuposições, as relações de poder e resistência próprias dessa engrenagem capitalista. A esse respeito, Freire (1984), nos lembra que os sujeitos sofrem de uma dualidade dentro de si mesmos, pois ao mesmo tempo em que anseiam a liberdade anticolonial, temem a luta por ela.

As dúvidas e o confronto inevitável vão exigir do professor um olhar atento para que os sentidos sejam renegociados a partir de movimentos argumentativos que primam por estratégias como o diálogo, a colaboração, a escuta, a partilha, o respeito e, sobretudo, o afeto. Todos esses são componentes de uma perspectiva da argumentação como diálogo.

As escolas fazem parte de histórias e culturas locais que contam, na maioria dos casos, com alunos de origens, etnias, raças e crenças diversas, com identidades multifacetadas, marcadas pelo contato com várias culturas. No entanto, Weissmann (2018), nos lembra que quando o conflito cultural acontece, muitas vezes as diferenças tendem a ser apagadas, em prol de uma educação homogênea. Dessa forma, a comunicação intercultural é o primeiro passo para uma práxis intercultural.

Desta forma, o objetivo principal deste trabalho é analisar criticamente como as perguntas e a argumentação como diálogo impactam os saberes e práticas interculturais no contexto do *English Language Institute* (ELI).⁸ A proposta de entender como essas concepções podem ser abordadas em sala de aula ganha uma dimensão sócio-cognitivo-afetiva à medida em que os participantes do contexto acadêmico percebem que a educação é libertadora e o processo de ensino-aprendizagem é feito de múltiplos modos de significar o conhecimento.

Importa-nos aqui, os momentos de interação em que a palavra é ponte para acolher outros pontos de vista, contribuindo, assim, para a construção de trocas e

⁸ O *English Language Institute* (ELI) ou Instituto de Língua Inglesa fica na *University of British Columbia* e está ligado ao Departamento de Línguas da mesma universidade. O ELI oferece uma grande variedade de cursos de inglês para estudantes de todas as partes do mundo.

saberes interculturais.

O trabalho focal surgiu a partir do seguinte questionamento:

Como a argumentação como diálogo e as perguntas em contextos exolíngues⁹ podem contribuir para que os sujeitos tenham novas possibilidades de participação intercultural em sala sem que sejam subjugados a padrões pré-estabelecidos?

Para o desenvolvimento da pesquisa, delinearemos um caminho epistemológico que se insere no campo da Linguística Aplicada (Kleiman, 1998, 2003; Kumaravadivelu, 2006; Moita Lopes, 2006, 2013; Pennycook & Makoni, 2020; Rajagopalan, 2005) por ser um estudo da linguagem em um contexto determinado e usaremos como referencial teórico princípios da pedagogia decolonial (Mignolo, 2011; Mignolo & Walsh, 2018) e do ensino de línguas a partir da interculturalidade crítica (Dervin, 2016; Candau, 2012; Hua, 2014). Discorreremos sobre conceitos como pensamento crítico, argumentação na perspectiva enunciativo-dialógica e aprendizagem colaborativa. Analisaremos os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade a partir de uma visão decolonial¹⁰, a fim de que os alunos entendam a importância de (re)conhecer a diversidade, indo além de etnocentrismos, para que assim, possamos formar cidadãos críticos e sensíveis às diferenças interculturais.

Para fins metodológicos, serão analisados excertos de quatro aulas em duas turmas distintas de estudantes internacionais no *English Language Institute* (ELI) com alunos que estejam no nível A1 segundo o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QCER) em aulas previamente preparadas para discutir temas culturais. O QCER é usado como referência porque é o documento usado pela *University of British Columbia*. Além disso, também examinaremos duas entrevistas com os professores das turmas.

A análise dos dados seguirá os preceitos da pesquisa qualitativa, pois o objetivo é entender a realidade a partir dos significados compartilhados ao longo das aulas (Liberali & Liberali, 2011). A pesquisa será de natureza interpretativista e dedutiva, pois com base em um pressuposto teórico, analisaremos um caso

⁹ Contextos exolíngues são aqueles em que os falantes não têm a mesma língua materna (FERRONI, 2012).

¹⁰ O termo decolonial é usado aqui com base no pensamento do grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) formado por pesquisadores latino-americanos, como: Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Catherine Walsh, dentre outros.

específico. O corpus será analisado à luz de conceitos bakhtinianos considerando-se o movimento e o local de enunciação dos sujeitos.

Ao final da pesquisa, espero contribuir para:

- Possibilitar a reflexão acerca de saberes e práticas interculturais dos sujeitos focais, por meio da língua inglesa, ampliando as suas possibilidades de agir linguística e politicamente no mundo;
- Refletir acerca da importância da comunicação intercultural como o primeiro passo para uma práxis intercultural e uma educação linguística de qualidade;
- Analisar a necessidade de um modelo intercultural para o desenvolvimento de saberes e práticas interculturais.

Tal qual hooks (2013, p. 24), “celebro um ensino que permita transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a Educação na prática da liberdade” e foi por essa razão que eu escolhi me debruçar sobre esse tema. É importante salientar que a noção de transgressão a qual hooks (2013, p. 24) se refere sugere uma abordagem inovadora, que ousa pensar em novas possibilidades de ensino-aprendizagem, desconstruindo práticas pedagógicas opressoras de dominação e reconstruindo novas práticas que promovam a equidade, a democracia e o respeito às diferenças.

Este estudo foi organizado da seguinte forma: na primeira seção apresentaremos o pilar teórico da pesquisa e alguns conceitos basilares fundamentais para o nosso objeto de estudo. Em seguida, discorreremos acerca dos conceitos bakhtinianos que serviram como base para o nosso entendimento do que é interculturalidade crítica e apresentaremos o conceito de argumentação na perspectiva da interculturalidade crítica. Na terceira seção, explicaremos nossas escolhas metodológicas e, finalmente, na última seção analisaremos e discutiremos os dados da pesquisa.

2 A PARTIDA: TRAÇANDO CAMINHOS OUTROS

*Language is also a place of struggle
(bell hooks)*

Esta seção apresenta a fundamentação teórica e conceitos basilares para a realização da pesquisa. Ele está dividido em subseções. A primeira discorre sobre a Linguística Aplicada no mundo contemporâneo, sua natureza, seu objeto de estudo e seu papel no mundo. A segunda trata sobre pedagogias decoloniais críticas, a interculturalidade crítica e a noção de inglês como língua outra. Também trataremos sobre o papel da cultura nas aulas de língua e a relação entre material didático e interculturalidade.

2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA DO MUNDO CONTEMPORÂNEO DEVE SER TRANSGRESSIVA

Por muitos anos, a Linguística Aplicada, doravante LA, foi tida como uma disciplina prioritariamente aplicacionista, cujo objetivo central era aplicar teorias linguísticas, como forma de apresentar soluções para questões de sala de aula de línguas. Essa concepção de cunho reducionista já foi há muito rejeitada por vários pesquisadores (Moita Lopes, 2006; Kleiman, 1998), simplesmente por não ser possível uma teoria linguística (ou mais de uma) dar conta de aspectos complexos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem que vão além da linguagem, como: aspectos emocionais, sociais, psicológicos, entre outros. E é por conta da sua natureza transdisciplinar, que a LA é uma área heterogênea que está em constante processo de (re)construção tanto teórica quanto metodologicamente (Moita Lopes, 2006).

A noção de movimento da LA não é nova. Filosoficamente, a ideia remete à famosa máxima de Heráclito que diz que é impossível banhar-se nas águas de um rio duas vezes, pois, tanto o rio quanto o sujeito ao fazê-lo, já não seriam os mesmos. Trazendo essa visão para os dias de hoje, isso fica ainda mais evidente, dada a liquidez de linguagens, semioses e gêneros que fazem parte do dia a dia. Além disso, no contexto atual de hipermodernidade recente (Rojo & Barbosa, 2015), em que o processo de ensino-aprendizagem de línguas foi (e ainda está sendo) ressignificado por conta das novas linguagens e novas tecnologias, parece-nos razoável acreditar

que uma única disciplina limitaria bastante a construção de uma agenda de pesquisa em LA.

Assim, a Linguística Aplicada da contemporaneidade pode ser definida como um campo de estudos vasto, híbrido, inter e transdisciplinar que se ocupa de investigar problemas sociais que têm a linguagem como foco. Esses problemas sociais podem estar presentes em diversas esferas, desde a escolar até a jurídica. Por isso que a LA é considerada por alguns autores como uma área INdisciplinar, pois de fato, não podemos reduzi-la a uma única disciplina ou correr o risco de ter uma análise canhestra (Moita Lopes, 2006).

As mudanças pelas quais o mundo está passando trazem novos desafios ao pesquisador de LA comprometido com a realidade sócio-histórico-cultural e política em que está inserido. A "virada linguístico-discursiva" (Moita Lopes, 2006, p.20) nas ciências sociais e humanas ampliou as lentes de alcance da LA. Com isso, não estamos dizendo que teremos respostas para todos os problemas de pesquisa. No entanto, com o caráter IN/TRANSdisciplinar e híbrido da LA, alargaram-se as possibilidades de reflexão e de entendimento dessas questões, sem que elas sejam tratadas de forma apolítica ou a-histórica. Ao contrário, na proposta atual, os saberes das demais disciplinas se complementam, se entrecruzam de forma fluida, dinâmica, estabelecendo assim, uma nova lógica de entender e abordar determinadas questões linguísticas. Essa nova forma de teorizar e de fazer pesquisa na LA nos parece atenta às necessidades dos sujeitos de uma vida melhor, mais digna e com menos diferenças sociais.

O ponto a que nos referimos aqui, enquanto linguistas aplicados, pode ser resumido em uma questão: a que/quem servem os nossos interesses de pesquisa? Uma LA neutra, despolitizada contribui para a manutenção e reprodução de injustiças, de verdades universais e de uma visão acachapante de sujeitos destituídos de histórias e singularidades. Essa LA com a qual nos identificamos e nos inscrevemos como pesquisadora é uma prática crítica e problematizadora porque questiona epistemologias imperialistas que apagam a diversidade. Nós buscamos deslocar para o centro da pesquisa a voz da diversidade atravessada por questões interseccionais que envolvem classe social, raça, etnia, gênero e nacionalidade, pois, a ressonância dessas vozes no estudo é fundamental para oferecer um ensino linguístico anti-hegemônico.

Nesse enquadre, a sala de aula, com a sua multiplicidade cultural e em consonância com a LA atual, configura-se como um espaço onde os sujeitos constroem novas formas de agir no mundo a partir de um excedente de visão não colonizado e, conseqüentemente, longe de caminhos pré-estabelecidos (Fabrício, 2006).

Fabrício (2006, p. 59) apresenta alguns pontos que consideramos relevantes para o pesquisador orientar sua pesquisa teórico-metodologicamente com relação ao processo de re-aprendizagem como possibilidade de conhecimento. Essas questões também foram pensadas ao longo desta pesquisa e apoiadas na pluralidade dos diálogos da LA com outras áreas do saber, criando assim, novas possibilidades de existir e de agir no mundo. Para esta pesquisa especificamente, consideramos os seguintes pontos:

- A relevância social da temática para os atores sociais do estudo, suas histórias e vivências;
- A reflexão sobre como a temática tem sido abordada na academia, observando, inclusive, resquícios de práticas ocidentalistas;
- A inserção do objeto de estudo em um amplo campo de problematizações, contextualizando-o glocalmente;
- A observação das interseccionalidades que constituem o objeto de estudo;
- A historicização do objeto de estudo, compreendendo suas origens sócio-histórico-culturais, evitando generalizações a seu respeito;
- A observação do objeto de estudo sendo (re)construído num processo fluido, que provavelmente resultará em desdobramentos futuros;
- A problematização do trabalho, articulando-o com outras perspectivas e abordagens teóricas e verificando os regimes de verdade por elas cancelados;
- A adoção de uma perspectiva ética, considerando as implicações do trabalho para outrem.

Como um campo de estudos crítico, a LA é essencialmente uma abordagem dinâmica, aberta e heterogênea, ciente do seu papel social, do seu alcance e dos seus

limites. Para o linguista aplicado crítico, não há um caminho pré-definido, o percurso da pesquisa vai sendo trilhado ao longo do processo. Não há certezas, ao contrário, as incertezas vão existir e vão acompanhar o pesquisador durante a sua jornada, mas se pensarmos pelo lado positivo, o fato de nos "despirmos" de absolutismos nos dá mais liberdade para ousarmos "navegar por mares nunca dantes navegados". No entanto, é preciso fazê-lo de maneira ética. Sobre esse assunto, Fabrício (2006, p. 62) nos lembra que: "Podemos orientar nossas ações por valores e juízos éticos, tendo em vista não valores universais, mas sim valores democraticamente definidos na esfera pública e no diálogo aberto".

A LA está passando por um processo de reformulação de suas bases epistemológicas. Essa reformulação, que alguns chamam de "virada linguística e cultural", vê a LA como um lócus de desaprendizagem, de ruptura de paradigmas, de questionamentos e de inquietações, responsivo a fenômenos sociais complexos, como é o caso da interculturalidade nas aulas de línguas.

Nesse sentido, é preciso levar em consideração alguns fatores que subjazem ao ensino de línguas numa perspectiva crítica que devem ser considerados como parte de um todo. Assim, o processo de ensino-aprendizagem deve ajudar os estudantes a refletirem acerca da relação entre linguagem, poder, dominação, acesso: por que alguns textos têm mais poder do que outros? Quem tem acesso a quê? Quem tem acesso ao ensino de línguas? Que textos/gêneros circulam com mais frequência nas escolas e por quê, são alguns dos questionamentos que devem ser discutidos em sala.

Como pesquisadora, me afilio a uma LA plural, inter/transdisciplinar, crítica, transgressiva e mestiça, que vê a linguagem como prática social. Logo, ao estudarmos a língua, estamos estudando também a cultura e a sociedade, pois não há como separar uma coisa da outra. Essa LA rompe com padrões epistemológicos e assume uma postura transgressiva no sentido de quebrar paradigmas teóricos, políticos, "tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito. Almeja atravessar fronteiras e quebrar regras; tem como meta um posicionamento reflexivo sobre o que e por que atravessa" (Pennycook, 2006, p. 82). É um movimento que se volta para práticas problematizadoras visando à compreensão da linguagem como "um ato de identidade que possibilita a existência da língua" (Pennycook, 2006, p.83).

Nas escolas, para além de questões imanentes e estruturais da língua, é preciso tratar o fenômeno linguístico um sistema em uso, a serviço de práticas sociais, que vai se transformando ao longo do tempo, à medida que se adapta às novas conjunturas históricas e culturais da sociedade. Esse fluxo histórico da língua vai ganhando novos contornos e se readequando, se atualizando para atender às necessidades dos falantes, que são muitos e diversos e é exatamente por isso que o professor de línguas deve se preocupar em mostrar aos alunos em sala de aula que a língua carrega em seu âmago questões políticas, históricas, sociais e culturais. Logo, toda e qualquer análise linguística é, essencialmente, uma análise que tem dimensões políticas, históricas, sociais e culturais (Antunes, 2009). Ignorar tais questões seria ignorar a própria natureza da língua. Todos esses aspectos estão imbricados, de forma que é praticamente impossível falar de um sem mencionar os demais, portanto, neste trabalho, sempre que falarmos sobre a língua, estaremos nos referindo à essa noção multifacetada, que abrange todas essas singularidades e que tem um cunho sociointerativo.

A língua e a interação verbal acompanham a nossa compreensão de mundo, os nossos valores axiológicos e as nossas relações sociais, além de configurarem uma dimensão da nossa consciência que é “verbalmente constituída”, como afirma Bakhtin (1895-1975/2014, p.38). Ou seja, nós acessamos a nossa consciência verbalmente para melhor depreendermos o sentido das coisas.

2.2 PEDAGOGIAS DECOLONIAIS: POR UM PENSAMENTO OUTRO E POR PRÁTICAS PEDAGÓGICAS OUTRAS

Sobretudo hoje, no Brasil (e no mundo) vivemos um momento político conturbado. As forças neoliberais que dominam a conjuntura social, econômica e cultural do país impõem um modelo de educação baseado no lucro, na competitividade e no individualismo (Mészáros, 2008). Para mudarmos essa lógica capitalista, é preciso pensarmos em práticas pedagógicas que não se restrinjam aos limites da sala de aula porque o ensino também acontece na vida, nas ruas, nos parques, nas periferias, entre outros espaços. O ensino acontece no mundo e é para o mundo que devemos formar nossos estudantes. Para isso, também nos parece fundamental questionarmos pedagogias hegemônicas, pois se elas vêm das classes dominantes, elas servem aos interesses e aos propósitos desses grupos.

Por estar inserida num contexto capitalista, a escola (e a universidade) reproduz valores do mercado, tais como: competitividade exacerbada, individualismo, hierarquização de saberes, entre outros. Por isso, adotar uma pedagogia decolonial é tão importante, pois ela é, também, uma forma de romper com valores que perpetuam um sistema desigual e injusto.

Ensinar é um ato político de oferecer ao Outro¹¹ múltiplas possibilidades de se entender como um sujeito livre que não se submete a práticas de dominação ou exclusão. Freire (1980, p. 5) afirma que "A prática da liberdade só encontrará adequada expressão numa pedagogia em que o oprimido tenha condições de, reflexivamente, descobrir-se e conquistar-se como sujeito de sua própria destinação histórica". Seguindo a mesma linha de raciocínio, Mészáros (2008) afirma que para o modelo educacional contemporâneo virar uma prática emancipatória, o sujeito precisa ser um agente político que usa a palavra como um caminho para a transformação. Logo, oferecer aos sujeitos um ensino de qualidade, não basta. Como bem nos lembra hooks (2013), o ensino deve ser transgressivo para mudar o *status quo* ou pelo menos desafiá-lo. Em outras palavras, é preciso romper com a lógica do sistema. Essa ruptura, porém, não é fácil, ela exige consciência política e cidadã e requer engajamento tanto de estudantes, quanto de professores que assumem um posicionamento contra sistemas de exploração.

No ensino de língua inglesa, especificamente, acreditamos que a primeira mudança deve ser de natureza conceitual, entendendo-a como uma língua outra, desmistificando seu status de privilégio como língua internacional ou global, exclusivo de acesso à informação e ao conhecimento (kumaravadivelu, 2006). Repudiamos termos como língua global, língua internacional ou *world Englishes* justamente como uma estratégia de resistência (Hamel, 2017) e como uma forma de, sendo falantes do português, ocuparmos espaços.

De acordo com Ângelo & Meyer (2021), a visão colonial interfere, inclusive, na maneira como o estudante aprende a língua outra. Eles aprendem o idioma, sua cultura e podem cair na armadilha de querer "ser o outro", de se expressar, pensar e agir como o outro. No entanto, acreditamos no inglês não como uma língua global,

¹¹ A palavra "outro" será grafada em maiúscula sempre que se referir a grupos sociais minorizados.

mas como uma língua outra de sotaques outros, de culturas outras e de povos Outros¹².

Assim, achamos relevante considerar uma abordagem geopolítica da língua, para não correremos o risco de ser alienados. O entendimento da língua sob a ótica da geopolítica requer, entre outras coisas, uma análise de questões políticas, sociais e econômicas em diferentes níveis, já que "as línguas também são o reflexo das relações de força" (Le Breton, J., 2005, p. 12), e isso aparentemente vai se refletir em sala de aula e no modo como o aluno constrói o seu repertório linguístico-cultural, pois uma das formas de aumentar a influência dos povos e culturas anglófonas, é, sem dúvida, a difusão da língua. Reconhecemos a importância e a representatividade da língua inglesa no mundo contemporâneo, mas não queremos que o estudante seja dominado por ela ou ainda que ele se deslumbre achando que tudo que é em inglês ou oriundo dos países de língua inglesa é melhor. O estudante de línguas deve ter uma formação que lhe permita respeitar as outras culturas/línguas e, ao mesmo tempo, valorizar a sua própria, sem adotar uma postura de subserviência.

Concordamos com Glissant (2005) quando ele diz que sobretudo na era da globalização¹³, os povos devem se impor, por vezes fazendo uso da força, para não terem sua identidade linguístico-cultural apagada. No entanto, o que temos visto são práticas teóricas que vêm dos Estados Unidos ou Europa e que atendem aos interesses de lá e como Santos (2018, p.420), "o que se entende por globalização poderia ser na verdade o domínio da ocidentalização ou americanização". Walsh (2010) ressalta que não podemos pensar as epistemologias a partir de padrões eurocêntricos. Pelo contrário, devemos quebrar os padrões e construir novos caminhos epistemológicos que contemplem também os conhecimentos de fronteira. Segundo a mesma autora, a ciência é crítica quando questiona os saberes do Ocidente que negam a diversidade. Santos & Meneses (2009, p. 10) falam em um "epistemicídio" que negou legitimidade aos saberes e práticas sociais do

¹² Trataremos do assunto na subseção a seguir.

¹³ De acordo com Santos (2004), a globalização do mundo contemporâneo é neoliberal e hegemônica em várias dimensões, inclusive no âmbito cultural. O autor propõe uma globalização contra-hegemônica no Fórum Social Mundial apoiando-se em Movimentos Sociais e organizações não-governamentais que buscam uma sociedade mais justa, com menos opressão, exclusão, discriminação e destruição ambiental. Cf.:<<https://www.ces.uc.pt/bss/documentos/fsm.pdf>>. Acesso em: 18 mar. 2024.

conhecimento que não seguissem o padrão capitalista, num projeto de colonização que visava à homogeneização do mundo.

Na prática, os saberes locais do Sul foram marginalizados e considerados inferiores ou, quando muito, foram utilizados para alavancar a epistemologia dominante. Mas, se o mundo é diverso, as epistemologias também o são, como uma ecologia de saberes, daí a necessidade de refutar toda e qualquer universalização epistemológica. Aliás, o próprio conceito de ecologia de saberes se funda em questionamentos recorrentes e em respostas que são, na maior parte das vezes, incompletas, transformando o pensamento num exercício de autorreflexão (Santos, 2009).

Os conhecimentos da vida ordinária do sujeito sem formação acadêmica, das pessoas do campo, dos indígenas, das comunidades quilombolas têm sido tão invisibilizados que é quase como se eles não existissem. Não estão nem de um lado, nem do outro da linha. Não podem se cruzar com o conhecimento formal porque é como se não existissem. Mas as pessoas existem e a diversidade epistemológica contribui para o sentimento de pertença dos sujeitos. Então, numa sala de aula composta por sujeitos de etnias, raças, gêneros e orientações sexuais distintas, é fundamental que essas pessoas se vejam representadas por saberes oriundos desses mesmos lugares enunciativos (muito embora a maneira de cada um enunciar seja única e irrepetível). Além disso, essa diversidade é reconhecida inclusive no mundo científico, que é plural, já que a ciência também dialoga com outros conhecimentos (Santos, 2009).

É preciso dar vez a essas pessoas para que elas se reconheçam ali e percebam que também produzem conhecimentos válidos. Para que isso aconteça, é essencial que espaços como a Academia legitimem esses saberes, outorgando-lhes credibilidade junto à comunidade científica. No entanto, o que observamos normalmente é a escola e a universidade silenciando ou fazendo pouco caso do trabalho de pesquisadores, artistas e cientistas da periferia. Quando muito, seus trabalhos são relegados a segundo plano ou classificados como exóticos.

Acredito que todo professor pense em ampliar o repertório cultural dos alunos, mas de forma pragmática, gêneros como picho, por exemplo, que fazem parte da cultura de referência da periferia, são ainda pouco valorizados na escola. Ler autoras negras, literatura *queer*, apreciar artistas plásticos de outros contextos sócio-histórico-

culturais, como os indígenas, analisar teorias de cientistas e desenvolver uma agenda de pesquisa que “dialogue, cruze e inverta fronteiras” (Kleiman, 2013, p. 49) são ações que ampliam as lentes de alcance do aluno e do professor com múltiplas formas de representação do mundo.

A sala de aula deve ser um lócus de desencapsulação dos conhecimentos e deve proporcionar aos sujeitos oportunidades de confrontarem os saberes (de forma organizada e fundamentada teórica e metodologicamente), inclusive os científicos e os populares, num duplo movimento de transformação e ressignificação de conceitos e teorias. Nas aulas de língua inglesa, por exemplo, é um bom exercício convidar os estudantes a pensarem o porquê de a variação linguística americana ser a mais difundida, em detrimento de outras. Um outro ponto para reflexão é sobre quem tem acesso ao ensino de línguas no Brasil, pois essa exclusão, sobretudo num país de tantas injustiças sociais, como o nosso, também é resultado de relações de poder desiguais. Além disso, nem todos têm acesso à cultura e à educação formal de forma equitativa. Logo, o nosso papel de resistência, como linguistas aplicados é de fazer os estudantes entenderem que a luta e a reivindicação por direitos também se dão por meio da linguagem. Como dizem Santos & Meneses (2009, p.11), "não existe justiça social global, sem justiça cognitiva global". É no "aprender a língua para agir linguística e politicamente" (Richter, 2015, p. 26) no mundo que começa o movimento de consciência de cidadania desejável (Gentili e Alencar, 2013), de buscar melhores condições de vida. Os estudantes passam a ser nessa perspectiva de ensino-aprendizagem de línguas, atores sociais e políticos (Walsh, 2019, p. 11).

Esse movimento contra-hegemônico é o que Santos e Meneses (2009, p.42) chamam de "sociologia das emergências". O termo é usado para ilustrar "sinais, pistas e tendências latentes que, embora dispersas, embrionárias e fragmentadas, apontam para novas constelações de sentido tanto no que respeita à compreensão como à transformação do mundo". Apesar de lento, esse movimento de desconstrução, por conta da sua complexidade, demanda um alto teor de colaboração entre as partes envolvidas no processo. Não é um movimento solitário, é coletivo.

O trabalho em sala de aula à luz da pedagogia decolonial é um caminho sem volta. Sem volta porque ele pressupõe diferentes trilhos de se construir o conhecimento para além dos muros da escola, mas apesar de não ter volta, há uma longa trajetória a ser percorrida, que certamente contará com muitos percalços. O

"giro decolonial" que fratura as relações da colonialidade¹⁴ com o conhecimento, nos mostra que é possível questionar narrativas já consolidadas, para, então, escrever novas histórias (Miglievich, 2016). O giro decolonial indica um movimento de resistência (Ballestrin, 2013).

Nesse modelo de ensino, a escola não é o único cenário para a construção do saber, é mais um dos muitos possíveis que a vida nos proporciona. Na vida, na universidade e na escola, o conhecimento é vivo, fluido, não tem amarras. Os nossos alunos precisam entender isso. Nós, professores, também.

O saber não está preso nas grandes metrópoles ou nas melhores universidades. O conhecimento também está na simplicidade das pequenas coisas da vida, no homem simples, do campo, nas populações ribeirinhas, nos pequenos vilarejos do interior, nas casinhas de chão de terra daqueles meninos e meninas que andam vários quilômetros sob o sol escaldante para chegar à escola, no professor humilde que vibra com as pequenas grandes descobertas das turmas de jovens e adultos que aprendem a ler.

Por vezes, no dia a dia corrido das ações automatizadas, não enxergamos a riqueza desses conhecimentos porque nossas lentes talvez estejam cansadas da exploração do pensamento capitalista, neoliberal, preconceituoso que faz com que continuemos a perpetuar práticas docentes viciadas, legitimadas por colonos intelectuais (Ortega, 2016) de quem herdamos visões de mundo reducionistas, cartesianas e estereotipadas. Precisamos trocar as lentes dos nossos óculos para enxergarmos as coisas como elas de fato são.

Uma proposta de educação linguística decolonial emancipatória requer dos estudantes e professores um diálogo inter-epistêmico em que tudo na língua(gem) ajude a promover justiça cognitiva, social e cultural. Kontopoulos (1993) fala em uma "heterarquia" entre saberes, um conceito que se opõe diretamente à noção de hierarquia, pois, ao contrário desta última, uma heterarquia promove o diálogo, o pensamento em rede de lógicas e racionalidades diversas entre as muitas formas de conhecimento.

¹⁴ Na pesquisa focal, o termo colonialidade se alinha aos princípios do Programa Modernidade/Descolonização de autores como Aníbal Quijano, Walter Dignolo, Catherine Walsh, Fernando Coronil, Enrique Dussel, entre outros, que focalizam suas pesquisas no diálogo Sul-Sul. Na Linguística Aplicada, são pesquisas transgressivas que desafiam o pensamento hegemônico.

Os saberes, os conhecimentos, a ciência e as culturas estão em todos os lugares, livres, vivíssimos. Nos guetos, nas favelas, na periferia, nas vilas, nas quebradas, nos morros, nas universidades... Cabe a nós, professores irmos ao encontro desses saberes, mas para isso que nos lancemos em zonas de incerteza para ouvir as histórias desses sujeitos que foram abandonados sociodiscursivamente, mas que têm tanto a nos dizer e a nos ensinar.

2.3 O CONCEITO DE LÍNGUA NA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E O CONCEITO DE LÍNGUA NA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E O NÃO ENQUADRAMENTO EM UM MODELO DE INTERCULTURALIDADE

O conceito de língua na interculturalidade crítica neste trabalho fundamenta-se nos estudos de Walsh (2018); Mignolo (2011, 2018) e está relacionado a termos como fluidez, opacidade e deslocamento. A língua nessa concepção está sempre se movimentando entre o dizer e o não dizer, entre o esconder-se e revelar-se, como numa espécie de dança discursiva que se afasta de qualquer estabilidade ou padrão na construção e negociação de sentidos em sala de aula (e fora dela).

O foco, aliás, é justamente nesse deslocamento, na dualidade desse sistema relativamente estável chamado língua. A estrutura do sistema é inegável, mas o discurso vai se historicizando e se moldando a fatores sócio-histórico-culturais e por isso mesmo ele é instável. Não existe língua sem o tripé sociedade, história e cultura. Esses três elementos estão engendrados e (des)alinhados e cada língua vai fazer esse entrelace à sua maneira.

De acordo com De Nardi (2007, p. 42), “não há como entender todas as línguas da mesma forma. Se em línguas distintas diferentes discursos são produzidos é porque essas línguas possuem uma forma distinta de historicizar-se, produzindo sentido de formas diversas”.

Cada língua vai ter nuances, cores, formas e contornos diferentes. E cada contexto sócio-histórico-cultural vai produzir discursos únicos, pois a cada deslocamento, a língua vai se hibridizando e se redesenhando por trilhas diversas para que o sujeito construa novas memórias discursivas únicas e irrepetíveis. Isso significa que nenhum modelo de interculturalidade crítica dará conta da multiplicidade discursiva que nasce da diferença.

Seguindo uma linha decolonial da interculturalidade, concordamos com De Nardi (2007) quando ela afirma que no ensino-aprendizagem de línguas não faz sentido seguir um modelo intercultural para não correremos o risco de criar um padrão de como agir, se posicionar e se expressar e, assim estereotiparmos nosso olhar para o Outro e pensarmos em cultura de forma simplista ou fetichizada. Nesse enquadre, o papel das perguntas é vital para que nos deslocamentos, por meio do pensamento crítico, o aluno se engaje em discussões que o afastem de uma visão etnocêntrica¹⁵ sobre o Outro e o aproximem de uma visão mais etnorrelativista.

Além disso, na dialética pergunta-resposta o professor abre espaço para o heterodiscurso¹⁶ nas vozes que “vão se apoiar mutuamente, se interiluminar, se contrapor parcial ou totalmente, se diluir em outras, se parodiar, se arremedar, polemizar velada ou explicitamente e assim por diante” (Faraco, 2009, p. 58). Abrir possibilidades é sempre importante para fugir de estereótipos e para desenvolver o pensamento crítico dos alunos, pois assim, eles não seguirão receitas prontas de estratégias interculturais pré-concebidas e discursos ensaiados. A interculturalidade crítica não cabe em caixas; ao contrário, ela é dialógica, aberta, viva, dinâmica, líquida, intensa e requer interpretação, nunca univocidade. O próprio conceito bakhtiniano de cultura remete a isso.

2.4 INGLÊS COMO LÍNGUA OUTRA: O PROCESSO DECOLONIAL COMEÇA PELA PALAVRA

No mundo capitalista a língua tem status e isso pode ser analisado também pela forma como nomeamos a língua, muitas vezes conferindo a ela uma posição de domínio e poder sobre as demais. No caso da língua inglesa, Hamel (2017a; 2017b) nos lembra que ao longo do século XX, nunca houve nenhuma outra língua que chegasse tão perto de um monopólio nas mais diversas áreas que vão de entretenimento à ciência.

¹⁵ Numa visão etnocêntrica, o aluno julga a cultura do Outro a partir da sua própria visão do mundo, por conta disso, esse julgamento frequentemente é estereotipado e preconceituoso, já numa visão etnorrelativa, não há um modelo do Outro, a referência cultural é relativa (Bennett, 1993).

¹⁶ Heterodiscurso, heteroglossia ou plurilinguismo é um conceito bakhtiniano que está relacionado a diferentes discursos dentro de uma mesma língua e na dialogização das vozes em um texto (Bakhtin, 2010).

Problematizamos a forma como nos referimos à língua inglesa, pois, como diz Walsh (2012), o modo como nomeamos as coisas também é político e, sendo assim, deve ser questionado.

World English, World Englishes, Inglês como Língua Global, Inglês como língua Adicional, Inglês como língua internacional, TESOL¹⁷... São tantos os nomes e tantas implicações que nos fazem pensar no que há de não dito nesses termos. Além disso, como diz Nardi (2007), “as línguas dos colonizadores não passam impunes pela travessia do Atlântico e quando chegam em nossas terras, passam a produzir discursividades muito diferentes (...)”. Nesse enquadre, Baum (2021, p.157) mapeou alguns desses termos e a sua prevalência em mecanismos de buscas na internet e trouxe à baila algumas questões importantes para uma proposta de educação linguística decolonial.

Para esta pesquisa, analisaremos os termos mais comuns no Brasil, tais como: *World English, World Englishes, TESOL, English as an international language, English as a global language, English as a foreign language*, Inglês como língua adicional e *English as a lingua franca*.

Os termos *World English* e Inglês como língua Global nos remetem à ideia de domínio e controle, como se a língua inglesa fosse um monopólio. No caso da expressão *World Englishes* é ainda mais grave. De acordo com Baum (2021), “a pluralização do substantivo (*Englishes*) tem sido um dos construtos e argumentos utilizados como forma de reconhecer variedades e diferenças dialetais, vemos neste resultado numérico um claro sintoma de colonialidade, imperialismo e apagamento sob uma retórica inclusiva” (Baum, 2021, p. 157).

Outro ponto interessante ressaltado por Baum é sigla TESOL (Teaching English to Speakers of Other Languages) que reforça uma visão imperialista de que “TE”(ensino de inglês) é o lugar do centro, de onde parte o conhecimento e o “SOL”(falantes de outras línguas) é o que restou, dos Outros.

Já o termo “Inglês como língua internacional”, segundo a autora, denota “uma perspectiva anglo e eurocêntrica ao serviço dos interesses coloniais e neoliberais”.

Alguns teóricos no Brasil, como Schlatter & Garcez (2012), já questionam a denominação “Inglês como língua estrangeira”, alegando que o inglês não é uma

¹⁷ Ensino de Língua Inglesa para Falantes de Outras Línguas

língua estranha (já que está em todo lugar, inclusive no currículo de todas as escolas do Brasil). Muitos optam pelo termo “Inglês como língua adicional”, mas esse também não nos parece adequado, pois o adicional pode dar a ideia ao aluno de que estava faltando algo, o que também indica um certo grau de colonialidade (Walsh, 2009).

A expressão “Língua franca”, nas palavras de Baum (2021, p.158), “refere-se a uma língua de contato (estruturalmente básica) no contexto situacional de falantes que não compartilham um modo de comunicação verbal e onde o inglês possibilita um diálogo sociopragmaticamente útil para as partes”. A autora argumenta que a escolha dessa expressão indica uma pretensa neutralidade e dá ao inglês um status de poder, pois o termo indica que o “inglês preenche uma lacuna de comunicação e promove a necessária intercompreensão”.

Como Freire (1980) diz que a palavra é ação, optamos neste trabalho por usar a expressão “Inglês como língua Outra” por acreditarmos que as narrativas discursivas dessa língua Outra partem de um entrelugar. À luz de Mignolo (2011), Baum (2021) acrescenta que “Língua Outra” ao invés de “Outra língua” nos causa estranheza do ponto de vista sintático por conta da posição do adjetivo e “isso nos obriga a olhar de novo, a reler, a nos questionar sobre o sentido de tal decisão denominativa, ou seja, ela para, questiona e desaloja por um momento o senso comum para buscar respostas de outras formas”. Epistemologicamente, o termo é transgressivo, fronteiro justamente pela possibilidade de deslocamentos de sentidos que o termo provoca. A escolha de um termo para uma língua que vem ocupando todos os espaços em áreas distintas quase como um monopólio também nos parece particularmente importante como uma estratégia de enfrentamento e oposição ao império do inglês, como Hamel (2017) atesta em “La expansión del imperio del inglés: Retos para las lenguas super-centrales” e “Enfrentando las estrategias del imperio: Hacia políticas del lenguaje en las ciencias y la educación superior en America Latina”¹⁸.

A estratégia de enfrentamento não é sem razão. O autor afirma que caso não o façamos estamos caminhando para um futuro praticamente monolíngue. No caso da ciência, podemos afirmar que isso é já uma triste realidade que invisibiliza, silencia

¹⁸ A expansão do império inglês: desafios para as línguas supercentrais” e “Confrontando as estratégias do império: Rumo a políticas linguísticas na ciência e no ensino superior na América Latina” (tradução minha).

e as vozes de excelentes pesquisadores, além de invisibilizar a ciência brasileira no cenário mundial.

2.5 A(S) CULTURA(S) NAS AULAS DE LÍNGUAS: FORMANDO CIDADÃOS INTERCULTURAIS

A palavra cultura tem uma definição um tanto quanto complexa. A polissemia do termo possibilita o seu entendimento a partir de vários campos teóricos. Originalmente, a palavra vem do latim "colere" que significa "cultivar". Ao longo dos anos, a palavra vai ganhando novos contornos semânticos que variam conforme a orientação filosófica e a área de estudo (Dervin, 2016).

De acordo com Barrett, Byram, Lázar *et al* (2014), a cultura pode ser de ordem material, social ou subjetiva. A primeira está relacionada a artefatos físicos usados por membros de uma determinada comunidade. A segunda diz respeito a instituições sociais de um grupo cultural. Essas instituições podem ser desde a própria língua até regras de condutas sociais. Já a cultura subjetiva abrange normas, memórias coletivas, atitudes e valores compartilhados por um grupo cultural que são usados pelos sujeitos como referência para depreender o sentido do mundo. Cada grupo cultural é diverso e dinâmico porque os sujeitos têm várias identidades e papéis sociais. Portanto, falar sobre cultura é falar também de uma enorme gama de traços distintivos que constituem os sujeitos. Falar sobre cultura é falar no plural. A palavra não encerra sentido em si mesma, justamente porque as fronteiras culturais se entrecruzam e se misturam devido às muitas identidades dos sujeitos. Além disso, as culturas estão sujeitas a transformações de cunho sócio-histórico-político e econômico.

Segundo Holliday (1999), o termo cultura pode ser entendido a partir de duas perspectivas. A primeira, com "C" maiúsculo, que relaciona o conhecimento dos sujeitos à sua etnia ou nacionalidade, como por exemplo, a cultura brasileira, francesa ou espanhola. Essa concepção tem sido bastante criticada por pesquisadores por conta da sua visão reducionista e por reforçar padrões estereotipados sobre uma determinada cultura, pois é como se restringíssemos toda uma diversidade de sujeitos a um padrão pré-determinado. Já a cultura com "c" minúsculo é usada para designar os comportamentos de pequenos grupos sociais, como a cultura escolar, universitária,

desportiva, dentre outras. A cultura com "C" maiúsculo adota uma visão essencializada, normativa e fechada, enquanto a segunda, com "c" minúsculo, é questionadora, dinâmica e plural. É na interação com o Outro e na linguagem que os sujeitos partilham e ampliam seu repertório cultural. Num país vasto e diverso como o Brasil, é impossível termos um só modelo de cultura.

Kramersch (1998) vê a cultura como uma espécie de referência para todos que integram uma determinada comunidade e que têm um mesmo espaço social e histórico. Ainda a respeito do seu entendimento sobre cultura, a autora ressalta a importância da língua para um melhor entendimento do componente cultural. Segundo a autora, ambas estão intrinsecamente ligadas e precisamos delas para observarmos, discorrermos acerca de uma realidade social, pois é a partir do significado que conferimos às músicas, comidas, danças, que elas viram cultura.

Para Bakhtin (2010), a cultura situa-se entre fronteiras dialógicas que vão se transformando na e pela língua(gem). Para o autor, a cultura nunca é estanque, pois assim como a língua, reflete e refrata as relações dialógicas na sociedade e está em constante processo de transformação.

Quando falamos em ensino de línguas, normalmente as pessoas quase que imediatamente fazem a associação com cultura. Essa é uma constatação amplamente aceita tanto dentro quanto fora da Academia. Mas como pesquisadores, é essencial refletirmos sobre qual ou quais cultura(s) estamos falando quando fazemos essa associação e, principalmente, qual o nosso entendimento de cultura e como essa noção vai impactar as nossas práticas docentes.

Aprender uma língua é também mergulhar em novos horizontes culturais e aprender a enxergar a si próprio e aos demais com outros olhos. Isso requer uma descentração da própria cultura e uma visão que seja ao mesmo tempo crítica e aberta à multiplicidade de culturas que estão presentes na própria sala de aula. Num universo desterritorializado, mas ainda muito preconceituoso, nos parece fundamental que o professor de línguas e os estudantes percebam que a diversidade "mora ao lado" e apesar de termos muito o que aprender com ela, ainda precisamos legitimá-la, ouvi-la e abraçá-la. Precisamos discutir na sala de línguas, por exemplo, o preconceito linguístico, os universalismos, ensinando os estudantes a questionar as desigualdades que foram perpetuadas ao longo dos anos, inferiorizando ou, em muitos momentos, exterminando grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero ou

orientação sexual fora do padrão da heteronormatividade. Dependendo da forma como é trabalhada em sala, essa multiplicidade cultural pode modificar a forma como o estudante lida com as diferenças, vendo-as não como um problema, mas como uma riqueza (Candau, 2016).

É na e pela língua que nos expressamos culturalmente. É também negociando sentido a partir de elementos culturais que compreendemos o mundo do Outro e o nosso, relacionando-os e expandindo ou restringindo nossas afiliações culturais (Barrett, Byram, Lázar, *et al* (2014), para não correremos o risco de julgar a cultura do Outro como sendo melhor. Motta-Roth (2006) diz que, em primeiro lugar, devemos observar a nossa própria cultura, ouvindo o nosso povo, nossas histórias, para compreendê-la e valorizá-la. Depois disso, aí sim, podemos nos voltar para culturas outras.

Na literatura, há uma grande variedade de termos para designar a diversidade cultural. No trabalho focal, faremos uso principalmente dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade. São termos abrangentes, polissêmicos e diferentes filosófica, histórica e politicamente. Além disso, são termos que apresentam algumas derivações alinhadas a leituras teóricas diversas. Por isso, nesta subseção, discorreremos sobre os conceitos supracitados, explicitando a corrente teórica a que eles se afiliam, para, então, justificarmos a nossa opção teórico-metodológica, que se fundamenta numa perspectiva decolonial do ensino de línguas e está pautada numa pedagogia voltada para a prática de liberdade.

O termo "multiculturalidade" é muito amplo. Há, inclusive, vários tipos de multiculturalidade. Do latim, *multus*, o prefixo multi significa muitos. Logo, etimologicamente falando, o termo multiculturalidade frequentemente é usado para se referir a um conjunto de culturas que coexistem num mesmo espaço, porém sem se misturar (Canclini, 2014), numa utopia política de que somente a convivência e o reconhecimento da diversidade cultural são suficientes para a inclusão social dos sujeitos. Essa relativização das diferenças, ao contrário do que se possa pensar, contribui ainda mais para a exclusão dos que estão à margem, pois os conflitos não deixam de existir apenas por ignorarmos as diferenças.

Em seu livro "O perigo de uma história única" (Adichie, 2019), a escritora nigeriana, Chimamanda Adichie, nos chama a atenção para o perigo de verdades

absolutas quando sempre ouvimos uma única versão da história, especialmente quando crescemos ouvindo essa história ao longo dos anos.

Fazendo uma correlação com a sala de aula de língua inglesa, imaginemos os estudantes de uma certa turma ouvindo uma história sobre Literatura Americana. Eles sempre leem os mesmos autores. Então, como eles podem, por exemplo, gostar de outros autores ou de outros gêneros literários se sequer os conhecem? Num universo multicultural, como os alunos podem se sentir representados se os "seus" não são reconhecidos como literatura de qualidade ou, são, no máximo, lidos no final do semestre? Como os estudantes vão valorizar a diversidade de acentos e de modos de se expressar se só ouvem a variação padrão norte-americana? Como usar a língua inglesa para discutir arte, música e cinema se eles só podem fazê-lo a partir dos padrões britânicos ou norte-americanos, quando, na verdade, nosso papel como professores de línguas é fazer com que eles entendam que não há uma só língua inglesa e se não há uma só versão da língua, tampouco temos uma única versão da sua história ou cultura. Entretanto, a versão mais difundida da sua história e/ou cultura é a de países como Estados Unidos ou Inglaterra, todas as outras geralmente são solenemente ignoradas ou, no máximo, entram nos programas de ensino como "curiosidades".

Na mídia, é comum ouvirmos dizer que os melhores professores de inglês são os nativos (mesmo que eles não tenham nenhuma formação na área), e essa é uma narrativa que é tão reforçada (inclusive por instituições de ensino), que os estudantes passam a acreditar que só vão aprender inglês com professores nativos, pois eles são os "melhores". Adichie (2019) diz que é exatamente assim que se cria o mito da história única: basta contar a mesma história várias vezes, do mesmo modo e com os mesmos personagens que as pessoas acreditarão. E se essa história única for contada por instituições como a escola, as chances de os sujeitos contestarem aquela versão são ainda menores. Bourdieu & Passeron (1992) dizem que isso é uma espécie de violência simbólica que, ao mesmo tempo que universaliza culturas, línguas e histórias locais, enaltece uma determinada cultura e uma língua, que vão ser consideradas as dominantes.

Adichie (2019) também traça uma importante relação entre a história única e o poder, fazendo referência a uma palavra da tribo Igbo chamada *nkali* que significa "ser maior do que o outro". Então, numa perspectiva multicultural, há sempre uma cultura

em posição de superioridade que vai ser imposta pelo sistema como "a melhor" ou "a mais importante".

Marteleteo (2017) com base em Bourdieu (2000) afirma que o capital cultural é controlado pelo Estado, logo, podemos inferir que num sistema capitalista como o que vivemos, a cultura predominante é determinada pelo Estado, que, mesmo com várias culturas justapostas, sempre vai estabelecer uma relação assimétrica entre elas, legitimando uma para ser a cultura "principal". Isso é feito inclusive nas escolas e universidades que deveriam ser "neutras", mas, ocasionalmente, acabam por reproduzir a cultura das classes dominantes e é por esse motivo que a noção dessa multiculturalidade (Weissmann, 2018) em que todas as culturas convivem harmoniosamente e têm o mesmo valor, é falsa.

Essa multiculturalidade é fruto de um sistema neoliberal estadunidense que refuta as histórias de culturas locais em prol de um suposto universalismo. Assim, o multiculturalismo que celebra a diversidade cultural é uma falácia. Na verdade, esse multiculturalismo universitário americano é imperialista e busca impor histórias únicas e verdades inquestionáveis no âmbito cultural.

Weissmann (2018) cita a antropóloga María Laura Méndez em comunicação oral para explicar que o conceito de multiculturalidade remete a várias culturas, com uma, porém, se sobrepondo às demais, o que confere ao termo uma carga colonial, como se a cultura do colonizador "engolissem" as culturas do(s) colonizado(s) para se manter no poder.

No trabalho focal, adotaremos a perspectiva da interculturalidade crítica e faremos referência a ele como tal, pois essa nos parece a forma mais adequada para uma sociedade democrática por ela questionar as desigualdades do sistema, e por permitir que os sujeitos reconheçam as diferenças e aprendam com elas, garantindo assim, "a abertura ao conhecimento de outras culturas e descentração da visão da própria cultura, compreendendo-a como um produto e um processo vivo de mestiçagem" (Rojo & Barbosa, 2015, p. 134), pois como diz Chimamanda Adichie, "histórias importam. Muitas histórias importam".

Apesar de ser usado por alguns teóricos como sinônimo de multiculturalidade, o termo interculturalidade é usado aqui com base em Walsh (2019, p. 9), que salienta que

a interculturalidade aponta e representa processos de construção de um conhecimento outro, de uma prática política outra, de um poder social outro e de uma sociedade outra; uma outra forma de pensamento relacionada com e contra a modernidade/colonialidade, e um paradigma outro, que é pensado por meio da práxis política.

Então, mais do que a simples interação e diálogo entre culturas, a interculturalidade que defendemos neste trabalho rompe com o sistema hegemônico do conhecimento e propõe novos princípios ideológicos a partir de uma pedagogia decolonial que vão nortear a prática docente do professor de línguas e vão se configurar como uma resposta às condições de desigualdade e injustiça social a que os sujeitos são submetidos na América Latina.

As pedagogias decoloniais e as práticas linguísticas interculturais são propostas outras que fogem ao lugar comum e se manifestam como uma forma de resistência às práticas eua-eurocentristas.

O conceito de interculturalidade nasce na América Latina, mais especificamente, no seio do movimento indígena equatoriano que a toma como base para um projeto político do movimento indígena e busca, entre outras coisas, a construção de uma nova democracia, transgressiva, rebelde e revolucionária, que subverta o sistema epistemológico, lute contra a hegemonia do pensamento dominante e construa o conhecimento a partir das lentes de sujeitos que são atores políticos e sociais (Walsh, 2019).

A Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (CONAIE) ressalta a relevância do conceito de interculturalidade para o movimento, pois, além de respeitar e valorizar a diversidade dos povos e nacionalidades indígenas, promove um modelo de democracia pautado em uma visão anticolonialista, anticapitalista e antissegregacionista. Em outras palavras, a interculturalidade implica práticas de oposição. Apesar do termo ser oriundo do movimento indígena equatoriano, ele também é usado em outros contextos, principalmente para se referir a realidades de dominação e exploração de outros grupos marginalizados.

Com base em Méndez (2013), Weissmann (2018) afirma que todo processo intercultural é complexo, pois ele é permeado de elementos heterogêneos que constituem a subjetividade e as identidades dos sujeitos, logo, não se pode falar da interculturalidade como uma teoria para não correremos o risco de vê-la como uma proposta de universalização.

A interculturalidade jamais poderia ser traduzida como uma generalização. Não existe um padrão intercultural. Existem diálogos interculturais que são feitos de vozes diversas, com ideias plurais, que ora convergem, ora divergem, mas que, numa polifonia orquestrada, não se sobrepõem. Ao contrário, se complementam e, conseqüentemente, se fortalecem nas suas diferenças. Os diálogos interculturais, diferentemente dos diálogos multiculturais, têm em sua essência o respeito, o entrelaçamento e a equipolência de vozes na negociação dos conflitos. Essa equipolência de vozes começa pela desconstrução do pensamento colonial porque na interculturalidade não existe uma cultura melhor ou mais importante do que a outra (Canclini, 2004; Weissmann, 2018).

É importante frisar que o diálogo intercultural vai além do diálogo entre civilizações. A interculturalidade precisa ser crítica. Para tanto, é preciso discutir com os estudantes as diferenças sociais que foram implantadas ao longo da história e que existem até hoje. É o que Quijano (2005) chama de "colonialidade do poder". Segundo o autor, as relações de colonialidade não terminaram com o fim do colonialismo. Elas estão presentes nos dias atuais em várias esferas, inclusive na esfera educacional.

Assim, uma proposta linguística à luz da interculturalidade crítica pode se configurar como uma prática transgressiva que reconhece a diversidade cultural dos sujeitos, o seu lugar de enunciação, questiona os universalismos, considera novos caminhos epistemológicos, dialoga com eles e ousa possibilitar a construção de novas realidades socioculturais por meio da redistribuição das oportunidades econômicas e da participação cidadã dos sujeitos (Walsh, 2009; Candau, 2016).

Para a realização deste trabalho, fizemos um levantamento de diferentes estudos (artigos, dissertações e teses) dos últimos dez anos no Brasil sobre interculturalidade e ensino de línguas/literatura no Google acadêmico que também utilizaram conceitos bakhtinianos para fundamentar suas pesquisas.

QUADRO 1 - Estudos sobre Interculturalidade e ensino de línguas/literatura

| Título | Autor(es) | Ano | Tese/Dissertação/artigo |
|--|--|------|-------------------------|
| A interculturalidade no ensino-aprendizagem de espanhol como língua estrangeira: os gêneros como | Lucila Carneiro Guadelupe; Marta Cristina da Silva. | 2013 | Artigo |

| | | | |
|---|---|------|-------------|
| mediadores culturais | | | |
| Fronteiras simbólicas - Espaço de hibridismo cultural, uma leitura de dois irmãos de Milton Hatoum | Mariana Jantsch de Souza | 2014 | Artigo |
| "Benvenuti al sud" e à sala de aula: uma análise Bakhtiniana de personagens e deslocamentos identitários | Deise Cristina de Lima Picanço; Maria Inês Carvalho | 2014 | Artigo |
| A interculturalidade na linguagem audiovisual: estranhamento, duplicação, hibridização e acabamento | Júlio César David Ferreira; Henrique Evaldo Janzen. | 2015 | Artigo |
| Documentos Oficiais Relativos ao Ensino de Língua Portuguesa, Interculturalidade e Políticas de Letramentos | Cloris Porto Torquato | 2016 | Artigo |
| Ensino Intercultural de línguas estrangeiras na Unilab: Os estudantes africanos como docentes | Valdecy Oliveira Pontes; José Olavo Silva Garantizado; Lucineudo Machado Irineu | 2017 | Artigo |
| Interculturalidade e transversalidade temática no ensino de língua espanhola | Raquel Fellet Lawall | 2018 | Artigo |
| O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios | Flávia Matias da Silva | 2019 | Artigo |
| Letramento audiovisual intercultural: | Joelma da Silva Neves | 2020 | Dissertação |

| | | | |
|---|------------------------------------|------|-------------|
| Crenças, diálogos e reflexões didático-pedagógicas | | | |
| A interculturalidade crítica e os significados culturais de alunos brasileiros iniciantes em um curso de inglês | Letícia Pereira de Souza Rodrigues | 2021 | Dissertação |

(RICHTER, 2024)

Além disso, fizemos uma busca na Plataforma Sucupira em teses e dissertações dos últimos dez anos com o termo "Interculturalidade" nas áreas de Linguística Aplicada, Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Foram encontrados apenas três trabalhos (sendo duas dissertações e uma tese), mas nenhum deles fez menção a conceitos bakhtinianos como categoria de análise.

3. AS FRONTEIRAS

"Nós não atravessamos a fronteira, a fronteira nos atravessou"¹⁹.

Neste capítulo, abordaremos alguns conceitos bakhtinianos que serviram como base para o nosso entendimento do que é interculturalidade crítica e apresentaremos o conceito de argumentação na perspectiva da interculturalidade crítica.

3.1 (Alguns) conceitos bakhtinianos para entender a interculturalidade crítica

Na entrada da exposição da Mostra "Xicanx: *Dreamers + changemakers* de artistas de origem americana/mexicana no Museu de Antropologia da *University of British Columbia*, em Vancouver, a artista²⁰ Gloria E. Anzaldúa escreveu: "*Esta tierra fue mexicana una vez. Y fue india siempre. Y lo será de nuevo*" (Mostra "Xicanx: *Dreamers + changemakers*, Museu de Antropologia da *University of British Columbia*, Vancouver, 2020). Além de mostrar o trabalho de artistas que fizeram parte de um Movimento nos Estados Unidos nas décadas de 60 e 70 em busca de direitos civis, nos chamou a atenção sobre uma questão específica: a fronteira.

O termo fronteira se molda a partir de noções paradoxais. Dentro x fora, local x plural, eu x Outro, estranhamento x pertencimento. Fronteiras ilustram diferenças, sejam elas geográficas, sociais, econômicas, culturais ou simbólicas. Para Bakhtin (1990), não existe cultura sem fronteira

As fronteiras são importantes quando tratamos de interculturalidade crítica porque na perspectiva enunciativo-dialógica elas são fenômenos discursivos, zonas de encontro com o Outro em práticas discursivas em que se estabelecem as relações do eu com o outro (Bakhtin, 1990). São elas que vão determinar como cada sujeito vai agir linguística e culturalmente com o Outro.

As fronteiras são espaços de tensões, conflitos, negociações, questionamentos e dúvidas, mas também podem oferecer ao Outro possibilidades de escuta, acolhimento e trocas de sentidos culturais que representam a realidade. Para muitas pessoas atravessar uma fronteira é um mergulho em um universo totalmente novo e desconhecido. Ninguém passa pela experiência de atravessar uma fronteira incólume.

¹⁹ Fragmento do discurso intitulado "Otro Corazón: The Geographies of Love" de Tomás Ybarra Frausto, 2018. Museum of Anthropology, UBC, 2023.

²⁰ Artista é um termo popularmente usado para designar artistas que também são ativistas. (Disponível em: <<https://www.dicionarioinformal.com.br/significado/artivismo/21817/>>. Acesso em: 20 nov. 2023)

É um processo cognitivo, cultural e linguístico único, de descobertas. De si, do outro e do mundo numa relação dialógica, que vai acontecer por meio de um **diálogo** constituído por réplicas de enunciados, por um posicionamento responsivo ativo e pelas vozes dos outros que se misturam às minhas. Essa arena dialógica vai desencadear a negociação e a ressignificação de sentidos (no caso focal interculturais).

É importante salientar que esse diálogo no sentido bakhtiniano não representa exclusivamente a interação presencial face a face entre o eu e o outro. O outro a que nos referimos aqui nem sempre é um sujeito. Ele pode ser um posicionamento axiológico, uma voz ou um pensamento ideológico. Daí a importância da argumentação na perspectiva enunciativo-dialógica para uma educação linguística como prática da liberdade porque é ela que de fato vai incitar o conflito e as discussões em sala de aula com a certeza de que "mesmo quando o diálogo não aponta na direção das consonâncias em relação ao dizer do outro, há ainda assim, um embate ideológico entre o aceite de um determinado posicionamento, a tomada de uma posição avaliativa e a recusa de outros enunciados" (Bakhtin, 1990)

Um conceito essencial quando falamos em fronteira é o de **alteridade**. Para Bakhtin (2010, p. 287), a alteridade é o processo da relação do sujeito com o outro em determinada situação enunciativa. Como ele próprio diz: "Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim".

Assim como a fronteira, a alteridade abrange também as noções de estranhamento e pertencimento, sentidos que são alternados na sala de aula de línguas e que fazem parte da construção do letramento intercultural dos estudantes, que vai ser composto por elementos verbais, não verbais, paralinguísticos e multimodais. De acordo com Domingo (2015), o letramento intercultural é a leitura que se faz do Outro. A multiplicidade de vozes ressonantes ora etnorrelativas, ora etnocêntricas da miscigenação de culturas na fronteira mostram que na relação com o Outro há sempre um sentimento paradoxal para quem ultrapassa ou vive à fronteira que se instaura entre o desejo de se abrir ao novo, ao desconhecido e ao diferente, mas ao mesmo tempo preservar suas raízes e sua história. É um desconhecer-se conhecendo-se. Por isso, concordamos com De Souza (2014, p. 478) quando ela afirma que a vida entre fronteiras revela "a ânsia por pertencer a dois espaços ao

mesmo tempo, mas para isso o preço é alto: sujeitar-se a acolhimentos e rejeições inconstantes, mover-se conforme os limiares permitem". Em contextos interculturais, os sujeitos podem passar por momentos de **estranhamento** por conta das diferenças culturais. Quando isso acontece, os sujeitos avaliam a cultura do outro a partir dos seus próprios parâmetros culturais, resultando num julgamento enviesado, estereotipado. O sujeito primeiro duplica a sua cultura (**duplicação**) e, ao fazê-lo, estranha a cultura alheia e fica com uma visão etnocêntrica do outro.

Quem passa pela fronteira é fronteiriço, mestiço, híbrido porque fronteiras sempre nos atravessam e nos deixam marcas profundas. As **construções híbridas** na interculturalidade ocorrem quando o sujeito constrói um enunciado com duas perspectivas axiológicas, que por sua vez, darão origem a uma terceira. Interculturalmente falando, é quando o sujeito cria um terceiro enunciado em que os valores de uma cultura e outra se misturam. É como se o eu e o outro se interconectassem por meio das vozes dialógicas que se misturam. Em diálogos interculturais, todos passam por processos de hibridização.

No entanto, para Bakhtin (2014), a cultura do Outro só pode ser compreendida pelo olhar do Outro. "É preciso sair da ilha para ver a ilha", como diz o poeta, num exercício exotópico de enxergar o mundo e tentar entendê-lo sob a perspectiva alheia, a partir de um lócus singular (a minha própria consciência). A **exotopia**, no entanto, é uma via de mão dupla. O sujeito desloca-se e vai ao encontro do Outro, mas retorna depois de ter aprendido e ressignificado sentidos por conta das suas próprias concepções de mundo, mas agora com um **excedente de visão**, porque é impossível voltar exatamente do jeito que se foi. O sujeito volta do movimento exotópico transformado (se não voltar é porque ele ficou preso e duplicou a cultura do Outro). A esse respeito, salienta Bakhtin (2003):

que vantagem teria eu se o outro se fundisse comigo? Ele veria e saberia apenas o que eu vejo e sei, ele somente reproduziria em si mesmo o impasse de minha vida; é bom que ele permaneça fora de mim, porque dessa sua posição ele pode ver e saber o que eu não vejo nem sei a partir da minha posição, e pode enriquecer substancialmente o acontecimento de minha vida. (Bakhtin, 2003, p.80)

A empatia também é um elemento muito comum no excedente de visão por conta da contemplação do sentimento alheio.

3.2 O TERCEIRO ESPAÇO: O ENTRELUGAR QUE ABRE ESPAÇO PARA A CONTRAPALAVRA

Como mencionamos anteriormente, os deslocamentos discursivos do estudante de línguas entre a sua própria cultura e a do outro, num exercício de exotopia e transgrediência (Claus & Holquist, 2004), numa posição entre si e o outro, de dentro para fora que Kramersch (2017, p. 139) chama de "terceiro espaço" e que Bakhtin chama de contrapalavra.

Segundo a autora, o terceiro espaço é um lócus entre a língua/cultura do falante e a outra. Ela explica que ao invés de segregar as línguas/culturas, o falante usa as informações e o conhecimento adquirido com a nova língua/cultura num movimento riquíssimo e sofisticado de constante assimilação, adaptação de experiências linguístico-culturais, tanto novas, quanto antigas. É nesse terceiro espaço que surge o falante intercultural.

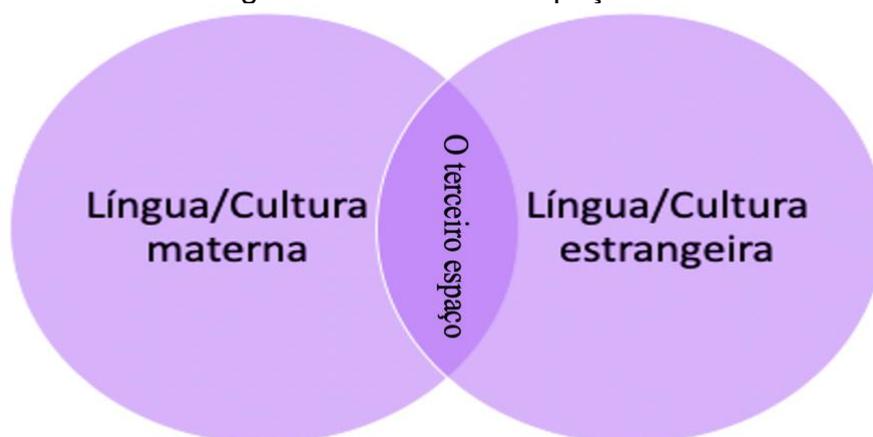
O terceiro espaço, porém, nunca é livre de tensões ou conflitos. Segundo Kramersch (1993), a maior riqueza desse processo é exatamente o diálogo entre as culturas, que vai potencializar a criação de uma terceira imagem, fruto da relação entre a cultura 1 e a cultura 2. Como essa é uma relação dialética e dialógica, ela é dinâmica, impossibilitando assim, uma visão cultural estanque.

O falante intercultural nunca está pronto, visto que o terceiro espaço vai sendo construído ao longo do tempo, a partir das vivências pessoais e profissionais de cada um, sendo esse, portanto, um processo inacabado, único, intransferível e, por vezes, difícil. Nesse processo de constante aprendizado, o falante frequentemente vai encontrar desafios, quando por exemplo, significados da sua própria cultura são problematizados e velhas certezas dão margem a questionamentos que nem sempre são fáceis de responder²¹.

O trabalho para o desenvolvimento de saberes e práticas interculturais é um aprendizado para a vida inteira.

²¹ Recentemente, por conta da retomada de Cabul pelo Talibã, o mundo se viu envolvido em discussões acerca da liberdade da mulher muçulmana e o uso da burca/*hijab*. Enquanto muitas pessoas foram às mídias sociais questionando e associando o seu uso à opressão, muitas mulheres muçulmanas retrucaram que essa era uma ideia equivocada de quem não conhece a cultura/ história islâmica. Disponível em: <<https://www.dn.pt/globo/europa/burqa-sinal-de-proteccao-ou-sinonimo-de-opressao-1295370.html>>. Acesso em: 23 de ago. 2021.

Figura 1 - O terceiro espaço



Fonte: RICHTER, 2021

3.3 A ARGUMENTAÇÃO NA PERSPECTIVA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E O CUIDADO COM O OUTRO: "A PALAVRA É O TERRITÓRIO COMUM DO LOCUTOR E DO INTERLOCUTOR"²²

Sobretudo nas últimas décadas, os estudos sobre argumentação vêm ganhando destaque em diferentes áreas e perspectivas teóricas. No contexto escolar, isso não é diferente por conta da relevância da argumentação no processo de ensino-aprendizagem e porque todo discurso é eminentemente argumentativo. A argumentação está presente em nosso dia a dia nas mais diversas esferas. No campo pedagógico e especialmente na área de línguas, o professor deve desenvolver um trabalho para que os estudantes reflitam de maneira crítica sobre o que estão aprendendo, relacionando os assuntos com o mundo que os cerca e com a língua(gem) (Leitão & Damianovic, 2011).

Sempre que nos comunicamos com o outro estamos argumentando e sempre que o fazemos estamos avaliando e julgando o outro de forma mais ou menos explícita, pois todo discurso tem uma intencionalidade e carrega em si mesmo uma ideologia. Existe uma intencionalidade que subjaz toda e qualquer interação social. Por isso, além de aprender a argumentar, os estudantes devem saber que a gente

²² BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 2014, p. 117.

também aprende argumentando (e argumenta para aprender) e que há várias formas de se argumentar.

O professor deve entender que muitas vezes, é preciso ensinar o outro a argumentar e tal qual uma dança, a argumentação requer alguns movimentos importantes para a execução completa da "coreografia", como: apresentação de um ponto de vista, justificativa, revisão, confirmação ou retificação de um posicionamento. É nesse movimento, que pode ser também construído colaborativamente, que se dá a construção do(s) saber(es).

O trabalho com argumentação exige preparo do professor no sentido de pensar em estratégias (é importante, por exemplo, planejar, dentro do possível, as perguntas que se quer fazer aos estudantes durante uma aula) para suscitar o debate e a argumentação sobre um determinado assunto em sala, uma vez que a argumentação pode ser uma facilitadora do aprender/ensinar. Ao fazê-lo, é necessário observar como o estudante reacentua os enunciados no movimento argumentativo. Por exemplo, em determinadas situações, o aluno expressa um posicionamento apenas para agradar o professor ou para ser bem avaliado, muitas vezes subjugando suas próprias ações e comportamentos. Retomadas, paráfrases, apresentação de explicações, justificativas, o uso de modalizadores, adjetivos, advérbios, verbos e tempos verbais são marcas linguísticas da argumentação que dão aos envolvidos na interação um panorama geral da argumentação, da intencionalidade no discurso do outro e de como se deu o processo de construção de conhecimento (Liberali 2013).

Segundo Leitão & Damianovic (2011), existe um lugar para a argumentação na construção do conhecimento em sala de aula e ele está diretamente relacionado ao desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo²³, que é tão caro à interculturalidade e ao desenvolvimento de saberes e práticas interculturais.

O trabalho com a argumentação em sala de aula pode ter como objetivo duplo: argumentar para aprender e aprender a argumentar para se preparar para atuar em frentes democráticas, discutindo questões sociais, políticas, econômicas e culturais (Leitão & Damianovic, 2011).

Consideramos ambos igualmente importantes para o desenvolvimento dos saberes e práticas interculturais e para a educação linguística do estudante. Nesta subseção, discorreremos brevemente acerca de algumas perspectivas teóricas sobre

²³ Discutiremos o pensamento crítico-reflexivo na subseção seguinte.

argumentação, mas, epistemologicamente, adotaremos um conceito de argumentação à luz da perspectiva enunciativo-dialógica (Santiago, 2016; Mateus, 2016) por considerarmos esta uma visão que se alinha melhor aos objetivos da nossa pesquisa.

De acordo com Santiago (2016), as principais abordagens que estudam a argumentação partem de três perspectivas teóricas, a saber: a Retórica, a Lógica e a Dialética.

Os estudos sistemáticos da argumentação remontam à região do Mediterrâneo e têm como o seu principal pensador Aristóteles, para quem a Retórica era considerada a arte de persuadir. Uma arte muito importante, que foi usada durante muito tempo como porta de entrada para a universidade.

A Retórica, sobretudo no início, tinha uma relação muito estreita com o Direito, pois antigamente, os processos judiciais eram discutidos em praça pública frente a grandes júris populares e para ganhar uma causa, o orador precisava ter um discurso convincente. Naquela época, de acordo com o sistema democrático do país, os cidadãos participavam das assembleias e discutiam as tomadas de decisão, então a retórica logo passou a fazer parte do dia a dia dos sujeitos, que buscavam se aprimorar para terem suas ideias aceitas. Em Atenas, muitos jovens se preparavam para a vida política por meio de exercícios de retórica. Naquela época, era comum, inclusive, o sujeito ter um professor de oratória para lhes ensinar a ter um discurso mais eloquente. Assim, a concepção de língua dos estudiosos da Retórica era a de um conjunto de estratégias discursivas para finalidades da vida cotidiana.

Aristóteles, assim como outros sofistas como Protágoras e Górgias, foram fundamentais para a divulgação e expansão da Retórica para outros campos além do jurídico, mas foi Aristóteles que desenvolveu um estudo mais sistemático da argumentação, no campo da lógica, com técnicas específicas que incluem a invenção (estoque de conteúdo de onde os argumentos são retirados), a disposição (a maneira como o sujeito organiza o discurso), a elocução (o estilo escolhido para a retórica), a ação (como o sujeito argumenta e quais são os elementos suprasegmentais utilizados na retórica) e a memória (retenção do conteúdo a ser apresentado) (Santiago, 2016, p. 18). As técnicas retóricas foram pensadas por Aristóteles para três gêneros específicos: deliberativo, judiciário e epidítico.

Na concepção aristotélica, o sujeito pode argumentar de três maneiras na Retórica. Fazendo uso de entimemas, silogismos ou do índice. No caso do entimema, a argumentação apresenta pelo menos uma premissa que fica implícita. Os entimemas são muito comuns na linguagem do dia a dia e têm um caráter lógico-dedutivo, pois fazemos inferências e tiramos conclusões a partir de uma premissa que não nos foi dada de maneira explícita. Os silogismos apresentam três proposições declarativas que estão conectadas tão perfeitamente que é possível deduzir uma conclusão com base nas duas primeiras. Na visão aristotélica, esse seria um modelo de argumentação perfeito. A diferença entre os dois é que o entimema é incompleto, enquanto o silogismo é perfeito em todas as formas. Já o índice "é um signo indicador e acontece quando o significante remete ao significado tomando como base a experiência vivenciada pelo interpretador" (Santiago, 2016, p. 19). Todas essas formas de argumentar apresentam provas que aparecem materializadas no próprio discurso e no contexto.

O contexto era, aliás, uma das preocupações de Aristóteles, que falava sobre a importância de se preparar para a oratória observando o auditório, tentando agradar-lhe para ao final, persuadi-lo e, assim, atingir o seu objetivo, pensando nos argumentos a serem usados, se possível usando exemplos e envolvendo-o para ganhar a sua confiança.

Para Aristóteles, a persuasão retórica pode ser organizada em três polos:

- *Logos*: está vinculado à palavra, ao discurso e à razão. Tem como base o entimema e o exemplo. Tem um cunho explicativo.
- *Ethos*: imagem do orador sobre si mesmo que ele usa para transmitir credibilidade e autoridade ao auditório e agradá-lo.
- *Pathos*: O *pathos* está ligado ao caráter emocional que o orador imprime para, de certa forma, impressionar e "ganhar" a plateia. É uma estratégia de trazê-la para perto de si, comovê-la, e, assim, persuadi-la.

Apesar da sua inegável importância, a Retórica foi perdendo o prestígio ao longo dos anos por não ser considerada uma disciplina de cunho científico.

Segundo Leal & Morais (2006), na década de 1950, surge um novo interesse em expandir os estudos sobre a Retórica. O marco para essa retomada foram as publicações de Toulmin (1958), *The uses of Argument*, e Perelman e Olbrechts-Tyteca

(1958) com "*La nouvelle rhétorique: traité de L'argumentation*". O primeiro, ao contrário de Aristóteles, debruçou-se sobre a lógica informal, dos discursos naturais, em que a criação e a escolha das estratégias argumentativas são essenciais, já que não há uma ligação entre as premissas e a conclusão. Logo, é preciso que o orador pense em como apresentar seu ponto de vista e como persuadir a plateia a partir dessa estratégia, já que não há premissas para o interlocutor se "apoiar" e tirar suas próprias conclusões. A partir dos seus estudos, Toulmin destacou dois tipos básicos de argumentação. São eles:

- argumentação simples, que é composta pela tríade ponto de vista, dados e justificativa.
- argumentação complexa, que é formada por todos os elementos da argumentação simples, mais a justificativa da justificativa, a modalização e a contra argumentação.

Santiago (2016), com base em Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958) afirma que apesar de ampliarem as ideias de Aristóteles, isso não os impediu de tecer várias críticas à Retórica aristotélica, a principal delas consiste em restringir a estrutura da argumentação às leis da lógica.

A proposta argumentativa de Perelman e Olbrechts-Tyteca buscava atingir o seu objetivo tentando ganhar a atenção da plateia, para, assim, fazê-la concordar com o posicionamento apresentado. Nesse enquadre, uma questão central para os autores era justamente entender quem era o seu auditório, a fim de usar uma linguagem acessível e escolher uma estratégia persuasiva adequada. No entanto, pensar no auditório nem sempre é simples, por conta do seu caráter heterogêneo, fazendo com que o orador tenha que usar teses que talvez não sejam adequadas para conquistar um determinado auditório.

A partir dessa constatação, Perelman e Olbrechts-Tyteca criaram um auditório universal para quem seus discursos seriam direcionados, numa tentativa de lidar com a diversidade dos grandes auditórios. Essa proposta, no entanto, recebeu muitas críticas, pois a noção de auditório universal varia muito conforme questões sócio-histórico-culturais. Entretanto, ela amplia o campo da argumentação para todas as áreas do saber.

Bakhtin (1929/2014, p. 117) já dizia: " a palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros". Essa é talvez uma das citações que melhor expliquem

a ideia basilar da interculturalidade e é exatamente assim que entendemos o conceito de argumentação na perspectiva enunciativo-dialógica, como uma ponte que assegura uma comunicação adequada, respeitosa e sensível às diferenças culturais entre os sujeitos.

Seguindo o fio da malha teórico-discursiva bakhtiniana, poderíamos dizer ainda que a palavra se situa sempre num entrelugar (metade minha, metade do outro), pois os discursos estão entrelaçados pela dialogicidade que lhes é inerente. Esse entrelaçamento ocorre na situação de interação, que por sua vez, vai ser essencial para transformar a consciência dos sujeitos, pois é "a expressão que organiza a atividade mental". Podemos dizer, assim, que de acordo com a teoria da enunciação, a compreensão de um determinado fato ideológico se dá do exterior para o interior. Em outras palavras, a gente entende o mundo de fora para dentro, não ao contrário. A consciência ganha força coletiva quando ela deixa de ser "eu" e vira "nós". Claro que a consciência de cada um é singular; cada sujeito vai imprimir a sua singularidade na forma como responde ao outro, pois "cada um é um evento único do Ser" (Faraco, 2009, p. 151), mas ela também é social porque também faz ecoar as vozes de interações anteriores.

É a interação que articula essa relação do individual com o social. As palavras de um e de outro vão se fundindo e há uma reconstrução colaborativa de sentidos e uma transformação da consciência, que ora vai aceitar as palavras do outro, ora vai rejeitar, mas sempre irá se reestruturar à sua maneira.

É nessa arena de vozes que situamos a argumentação. Ela é colaborativa, ocorre num contexto essencialmente enunciativo-dialógico em que os sentidos são construídos e partilhados com o outro. Nessa perspectiva, o objetivo central da argumentação não é convencer o outro, mas convidá-lo para a construção de um novo significado que será compartilhado, potencializando as possibilidades de expansão do conhecimento.

Uma característica fundamental desse tipo de argumentação é o discurso internamente persuasivo, que tem um caráter mais crítico-reflexivo e transforma a ideologia da consciência individual.

Santiago (2016, p.28) afirma que quando não há colaboração, a argumentação ganha contornos autoritários e contribui para "a manutenção de desigualdades e de significados cristalizados". Nesse tipo de argumentação, que muito se assemelha aos

preceitos da Antiga e da Nova Retórica, os sentidos são únicos, não há espaço para a discussão e o foco não está na construção do conhecimento, e sim na possibilidade de derrotar o outro.

Apresentamos a seguir algumas características da argumentação colaborativa, segundo Mateus (2013):

- A argumentação tem um caráter colaborativo, não tem um sentido combativo. Ao argumentar as estudantes vão apresentar múltiplos pontos de vista que serão utilizados para a construção compartilhada do conhecimento;
- durante o movimento argumentativo, os estudantes são encorajados a ouvir o outro, para entender o seu posicionamento e, em seguida, tentar encontrar pontos em comum que possam ser utilizados na construção do conhecimento. Nesse processo de escuta e reflexão, frequentemente os estudantes têm seus próprios pontos de vista transformados;
- a argumentação é internamente persuasiva e provoca reflexão e introspecção sobre os próprios posicionamentos;
- cria atitudes de mente aberta para aprender com o outro;
- respeita todos os participantes e busca não alienar ou ofender;
- pressupõe que todas as pessoas têm partes de respostas e que juntas podem chegar a soluções;
- mantém-se aberta. (Mateus, 2013, p. 13)

Em sala de aula, os espaços de interação, nessa perspectiva, viram zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) (Vygotsky, 1934) em que a colaboração tem um papel central na construção conjunta do conhecimento. Especialmente em ambientes interculturais, as ZDPs não são zonas estáveis ou confortáveis, são zonas de tensão em que as diferenças devem ser vistas como riqueza e as semelhanças devem ser usadas para o bem comum de todos.

Retomando os dizeres bakhtinianos sobre a palavra ser metade minha, metade do outro, me parece bastante razoável que o fator cuidado seja um ponto crucial para a argumentação na perspectiva da interculturalidade crítica e para qualquer projeto em educação. O cuidado com o Outro, implica em ações que envolvem uma escuta afetiva, atenta e de respeitar a opinião de quem tem uma origem cultural diferente da nossa (Mateus, 2016). Esses são elementos fundamentais para a argumentação intercultural crítica. Saliento dois pontos relevantes para a argumentação nessa perspectiva: O importar-se sobre e importar-se com o Outro. De acordo com Mateus (2016, p. 40), o primeiro indica "estar atento às necessidades, reconhecer as dificuldades, contribuir para diminuir sofrimentos". Já importar-se com o Outro, tem a ver com o nosso senso de justiça. A autora acrescenta que importar-

se sobre está ligado ao senso de justiça. São conceitos interdependentes que se complementam.

Com base em Gilligan (2011), Mateus (2016) pontua que a ética do cuidado possibilita que todas as vozes sejam respeitosamente ouvidas em sala de aula e que todas as falas e experiências dos sujeitos sejam acolhidas para que eles aprendam com as diferenças. Mateus (2016) esclarece que além de nos importarmos sobre a temática da diversidade, é preciso que nos importemos com a diversidade, pois o falar a respeito de um assunto, apesar de estar relacionado ao reconhecimento da pauta e de ter forte ligação com o senso de justiça, é vazio quando não vem acompanhado do importar-se com o outro. Nas palavras da autora, "sem cuidado não há escuta, sem escuta não há diálogo, sem diálogo não há crítica, sem pensamento crítico não há protagonismo, sem protagonismo não há transformação e comprometimento social" (Mateus, 2016, p. 40).

Mesmo sem citar diretamente a palavra "colaboração", em uma entrevista publicada em 2011²⁴, Gilligan nos remete a esse conceito, quando ela afirma que a ética do cuidado

se funda na voz e nas relações e na importância de todos terem uma voz e de serem ouvidos com atenção e respeito (em seus direitos e em seus próprios termos. Uma ética do cuidado dirige a nossa atenção para a necessidade de responsividade (estar atento, ouvir, responder) e para os custos de perdemos a conexão com os outros e com nós mesmos.²⁵

Com base nos trabalhos da professora Noodings, da Universidade de Stanford, Mateus (2016) explica que a escola tem obrigação de desenvolver práticas pedagógicas em que os estudantes se sintam verdadeiramente acolhidos e nesse contexto, o diálogo e a argumentação que promove e potencializa a colaboração vão fazer a diferença porque a forma como interagimos com o outro e como o tratamos na escola (e na vida) influencia a participação dos sujeitos em práticas sociais. Para a autora, é preciso não só importar-se com e sobre o outro, mas mostrar que, de fato, nos importamos por meio de palavras e atitudes no dia a dia. Usar termos adequados, praticar uma escuta atenta, crítica, porém respeitosa, olhar o outro nos olhos, saber se colocar no lugar desse outro, convivendo e valorizando as diferenças, todos esses são elementos que constituem uma educação intercultural.

²⁴ Ethics of care: sharing views on good care, 2011. <https://ethicsofcare.org/carol-gilligan/> acesso em 20 nov. 2022.

²⁵ Tradução minha.

A argumentação nessa perspectiva não tem como objetivo persuadir o outro. Não é um embate para ver quem ganha e quem perde, o propósito é expandir o conhecimento, compartilhar e criar novos significados.

O objetivo da argumentação cultural não é avaliar o estudante, mas construir uma consciência cultural acerca da diversidade. Na argumentação intercultural as palavras nunca são muros, e sim ponte para compreender e acolher o diferente. Quando pensamos no processo do desenvolvimento de saberes e práticas interculturais entendemos que ele deve estar sempre acompanhado de um pensamento crítico e as perguntas, quando bem elaboradas, podem ajudar bastante na (re)organização do pensamento e na construção do conhecimento (Ninin, 2013)

É comum, principalmente no contexto escolar, as pessoas associarem o saber a quem dá as respostas certas. No entanto, no caso do trabalho com o desenvolvimento da interculturalidade crítica, para a resposta ser considerada "certa", ela precisa ser adequada a um determinado contexto cultural. De acordo com Ninin (2013),

questionar significa, em um primeiro momento, eleger um dado assunto como fonte de investigação e solicitar do interlocutor que expresse sobre ele um ponto de vista, não para avaliá-lo, mas para tecer, com ele, novos significados ou, no mínimo, para mantê-los. Não podemos pensar que questionar sirva apenas para que as pessoas nos apresentem soluções para alguma questão, pois se assim o fizermos, estaremos afirmando que perguntas têm o exclusivo papel de definir e encerrar uma situação de interação. Questionar implica oferecer oportunidades para que o outro manifeste seu pensamento, fruto de sua visão de mundo, produto de suas experiências individuais e socioculturais a serem compartilhadas, impulsionando transformações. (Ninin, 2013, p. 26)

Em sala de aula, sempre que possível, as perguntas devem ser planejadas com marcadores discursivos que envolvam o interlocutor no movimento argumentativo, convidando-o ao debate para, assim, abrir espaço para o processo de aprendizagem. Uma boa pergunta desperta o interesse do estudante e dá a ele a oportunidade de refletir criticamente sobre o que lhe foi perguntado. É um jogo interativo, dialético e dialógico que nasce, preferencialmente, de uma questão controversa e mobiliza a contra argumentação do interlocutor.

É importante salientar que aqui, nesta subseção, estamos tratando especificamente das perguntas, mas absolutamente todo e qualquer enunciado é dialógico. A sala de aula é o ponto em que a multiplicidade sociocultural de vozes se encontra numa dinâmica única e irrepitível de conflitos, negociações,

questionamentos e tomadas de posição socioaxiológicas (Faraco, 2009, p. 59 à luz de Bakhtin, 2014). É sempre um embate porque:

- todo enunciado traz consigo uma memória discursiva;
- todo enunciado é orientado para a resposta;
- todo enunciado é dialogizado, ou seja, tudo o que dizemos carrega uma infinidade de dizeres do outro.

A questão aqui é que podemos enriquecer esse embate se fizermos perguntas que convidem os estudantes a interagir uns com os outros, pois, segundo Ninin (2013) são esses momentos (nem sempre marcados pela harmonia) que dão aos estudantes a oportunidade de construir novos conhecimentos compartilhados, com base em diferentes visões de mundo. A autora afirma ainda que as perguntas possibilitam diferentes formas de aprendizagem e desenvolvimento. Em sala de aula, perguntas dialogicamente expansivas podem funcionar como um convite para que os sujeitos participem das discussões, já que elas indicam abertura ao novo e não têm um caráter conclusivo. As perguntas dialogicamente contrativas têm o sentido oposto e não dão margem à discussão, são inspiradas no argumento da autoridade e não toleram a diversidade de vozes e/ou posicionamentos. As características linguístico-discursivas é que vão determinar se uma pergunta é dialogicamente expansiva ou contrativa.

Vygotsky (1934/2010) nos lembra sobre o papel fundamental da interação social para o desenvolvimento dos sujeitos, sobretudo na zona entre o desenvolvimento real e potencial humano, já que é nesse lócus que ocorrem as intervenções colaborativas que reorganizam e transformam o conhecimento dos sujeitos. É um processo rico de colaboração com o outro, de articulação de saberes (novos e antigos). Colaborar, nessa perspectiva, é ouvir e agir com o outro com vistas ao desenvolvimento mútuo e ao pensamento crítico.

No caso focal, as perguntas podem estar presentes na interação social com o intuito de mediar o conhecimento e fazer com que os sujeitos pensem em novos modos de agir e se expressar culturalmente de forma adequada. Isso não significa que os conflitos deixarão de existir, muito pelo contrário. Os conflitos gerados pelas perguntas vão provocar a reflexão intercultural "entre o que já existe em termos de um

pensar cognitivamente estruturado e novas possibilidades para esse pensar" (Ninin, 2013, p. 58).

Freire (1987, p. 47) já dizia: "Não há diálogo verdadeiro, se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico". Ao desenvolver o pensamento crítico do estudante, o professor os transforma em agentes políticos porque ele próprio é um, quando, para além de questões conteudísticas, problematiza, estimula o confronto de ideias e prepara os estudantes para o exercício de uma cidadania desejável em busca de direitos.

Desenvolver o pensamento crítico-reflexivo é ir além do fazer pedagógico docente ingênuo, é convidar os sujeitos a se engajarem nas lutas políticas antissistema que oprimem, massacram e negam direitos básicos às minorias. É legitimar a voz a quem por anos foi silenciado, pois "a educação autêntica não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo"(Freire, 1987, p. 48). Inclusive, Freire (1987) afirma que não basta propor um ensino significativo, é preciso considerar o contexto em que vivem os sujeitos (muitos, como é o caso focal, vêm de uma realidade colonial) e despertá-los do torpor da consciência subjugada pela elite.

Precisamos dar aos sujeitos a oportunidade de construir novas realidades sócio-histórico-culturais, não como coadjuvantes, mas como protagonistas que têm sua palavra validada, numa educação que tem como princípio básico a liberdade. No caso dos estudantes do ELI, eles em sua maioria já vêm de contextos privilegiados, mas ainda assim eles precisam aprender a ouvir outras narrativas de vida, entender que há outras formas de conhecimento e outras realidades além das que já conhecem e da qual fazem parte. Aos estudantes é preciso ser dada a oportunidade de escolha: ou eles vão se posicionar culturalmente ao lado do colonizador ou vão abraçar a luta dos mais vulneráveis e é essa escolha filosófica e política que vai determinar como eles vão agir, ser e pensar nos encontros interculturais. As perguntas de cunho intercultural vão provocar a reflexão e a contrapalavra.

4 O ENTRELUGAR

... Alunos de línguas aprendem quem são por meio do seu encontro com o Outro. Eles não conseguem entender o Outro se não compreendem as experiências históricas e subjetivas que os tornaram quem são, mas eles não conseguem entender essas experiências se não as virem pelos olhos do Outro. (Kramsch, 2017, p. 138)

Nesta seção, traçaremos todo o percurso metodológico da pesquisa. Explicamos e justificamos as escolhas e os caminhos tomados, tendo sempre em mente o nosso objetivo principal de analisar criticamente como as perguntas e a argumentação como diálogo impactam o desenvolvimento de saberes e práticas interculturais e de responder a nossa pergunta de pesquisa: Como a argumentação como diálogo e as perguntas podem contribuir para que os sujeitos tenham novas possibilidades de participação intercultural em sala sem que sejam subjugados a padrões pré-estabelecidos?

Para facilitar a leitura e a compreensão dessa trajetória, organizamos a seção da seguinte forma: descreveremos as etapas da pesquisa, explicando o seu passo a passo, desde a caracterização do contexto do estudo, os participantes, a professora-pesquisadora, até a análise e discussão dos dados.

Além disso, traçamos o desenho metodológico da pesquisa, que foi realizado no exterior e pode ser ilustrado pelo quadro abaixo:

QUADRO 2 - Desenho metodológico da pesquisa

| Mês | Atividade |
|----------|--|
| Setembro | <ul style="list-style-type: none"> • Chegada à universidade e início das atividades. |
| Outubro | <ul style="list-style-type: none"> • Início das orientações individuais com a Profa. Dra. Monique Bournot-Trites. |
| Novembro | <ul style="list-style-type: none"> • Reunião com a direção e coordenação do ELI para apresentação da proposta. |

| | |
|-----------|---|
| Dezembro | <ul style="list-style-type: none"> • preparação e revisão do projeto para submissão ao Comitê de Ética da UBC; • preparação para a prova do Comitê de Ética da UBC;²⁶ • aprovação na prova do Comitê de Ética da UBC. |
| Janeiro | <ul style="list-style-type: none"> • Submissão e aprovação do projeto de pesquisa no Comitê de Ética da UBC. |
| Fevereiro | <ul style="list-style-type: none"> • Apresentação do projeto de pesquisa aos professores e estudantes do ELI; • início das observações de aula para a familiarização dos estudantes e a professora-pesquisadora. |
| Março | <ul style="list-style-type: none"> • Início da coleta de dados. |
| Abril | <ul style="list-style-type: none"> • Coleta de dados; • apresentação oral na Conferência dos estudantes de pós-graduação do LLED. |
| Maiο | <ul style="list-style-type: none"> • Transcrição e tradução dos dados. |
| Junho | <ul style="list-style-type: none"> • Análise e discussão dos dados; • apresentação dos resultados iniciais da pesquisa no ELI. |
| Julho | <ul style="list-style-type: none"> • Conclusão das atividades e retorno ao Brasil; • preparação para a segunda qualificação; • preparação para a defesa. |

Fonte: RICHTER, 2024

²⁶ Na UBC, antes de submeter um projeto ao Comitê de Ética, todos os pesquisadores devem fazer um exame sobre a ética na pesquisa. Somente após a aprovação no exame, o pesquisador pode submeter o projeto à apreciação.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na University of British Columbia (UBC), mais especificamente no English Language Institute (ELI), como parte do Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior (PDSE), da Capes, sob coorientação da Profa. Emérita Dra. Monique Bournot-Trites.

Situada no território sagrado dos povos musqueam em Vancouver, Canadá, a UBC é uma das mais renomadas universidades do mundo. Marcada pela diversidade cultural, conta atualmente com mais de 17 mil estudantes internacionais, de mais de 160 países. A interculturalidade é uma das principais preocupações da instituição e aparece em diversos documentos da universidade, como o planejamento estratégico²⁷ e o *In-Service Global Engagement Strategy 2020-2030*²⁸. Neste último, inclusive, a universidade reconhece o seu passado colonialista e sua eventual contribuição para a manutenção de privilégios e injustiças sociais. No próprio preâmbulo (assim como em todos os documentos e apresentações formais e informais da universidade), há o reconhecimento de que a instituição de ensino superior (IES) ocupa terras indígenas dos povos musqueam. Além disso, há um portal indígena²⁹ com informações e documentos sobre a universidade e os povos aborígenes de Vancouver, que incluem um pedido de desculpas formal, um plano estratégico voltado aos interesses e necessidades dos povos indígenas e uma série de compromissos assumidos pela IES para garantir o acesso e a participação dos povos indígenas na comunidade acadêmica. De 2009 até 2018, por exemplo, o número de professores e estudantes indígenas aumentou em cerca de 50%.

A UBC tem vários departamentos acadêmicos e administrativos que abordam questões indigenistas, tais como o Centre for Excellence in Indigenous Health, o Centre for Teaching, Learning and Technology Indigenous Initiatives (CTLT Initiatives), Indian Residential School History and Dialogue Centre, Indigenous Research Support Initiative (IRSI), Indigitization Program, Institute for Critical Indigenous Studies, First Nations House of Learning, Office of Indigenous Strategic

²⁷ Disponível em:

<https://strategicplan.ubc.ca/wp-content/uploads/2019/09/2018_UBC_Strategic_Plan_Full-20180425.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

²⁸ Disponível em:

<https://global.ubc.ca/sites/default/files/documents/ubc_global_engagement_strategy_web.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2023.

²⁹ Disponível em:

<<https://indigenous.ubc.ca/indigenous-engagement/>>. Acesso em: 17 ago. 2023.

Initiatives (OISI), xwciésēm Health Research and Education Garden, Xwi7xwa Library, entre outros.

Por conta desse passado colonizador, sobretudo dos povos indígenas, a universidade de maneira geral, reforça em diversos documentos (como no *In-Service Global Engagement Strategy 2020-2030*) o seu compromisso para com um modelo de educação em que todas as vozes são ouvidas e várias formas de conhecimentos são reconhecidos: "(...) o conhecimento desconhece fronteiras e a colaboração entre disciplinas, continentes e instituições é fundamental para tratar de problemas complexos da sociedade tanto local quanto global"³⁰. A IES ratifica o seu desejo de não reproduzir histórias de opressão de sistemas coloniais e de reconstruir práticas de ensino, pesquisa e extensão alinhadas a princípios como inclusão, equidade, integridade e justiça social.

Vinculado ao Departamento de Línguas e Educação, o ELI oferece cursos há mais de 50 anos tanto para a comunidade interna da UBC, professores, funcionários e estudantes de graduação e pós-graduação, quanto para a comunidade externa. São cerca de 2000 estudantes, das mais variadas nacionalidades, matriculados a cada ano na escola em cursos que vão de 3 até 48 semanas.

De acordo com o plano estratégico do ELI³¹, ao se matricularem na escola, os estudantes buscam desenvolver sua proficiência linguístico-intercultural e melhorar o acesso à comunidade global em um contexto "antirracista, equânime e inclusivo" a partir de uma proposta de ensino-aprendizagem de línguas de cunho decolonial. Em seu plano estratégico, o ELI explica sua visão, valores e missão. Com relação ao primeiro item, o foco é numa língua comum para promover uma unidade global. Embora não seja o objetivo da nossa pesquisa, esse é um ponto que nos chama atenção porque uma proposta à luz da interculturalidade crítica é exatamente o oposto de unidade global. Interculturalidade não pode ter unidade global para não incorrer no risco de promover uma visão estereotipada da língua, do ensino e das culturas locais que são diversas.

Apesar da interculturalidade ser a "ordem do dia", nos parece um pouco contraditório o fato de vários documentos da UBC e do ELI preocuparem-se com a formação de um cidadão global para uma sociedade mais justa. A cidadania global é

³⁰ Tradução minha.

³¹ ENGLISH LANGUAGE LEARNING TRANSFORMED. ELI strategic plan. Disponível em: <<https://eli.ubc.ca/about/strategic-plan/>>. Acesso em: 20 fev. 2023.

um dos pilares da universidade, junto com a contribuição para a construção de um mundo melhor. Como pesquisadora e linguista aplicada, muito me preocupa essa tal construção de um mundo melhor. Um mundo melhor para quem? Quem determina o que é melhor e pior?

Com relação à visão, o curso tem como objetivo ir além de um design de vanguarda e promover um ensino de línguas inovador pautado pela justiça. Quanto aos valores, destacam-se:

- Interculturalidade;
- liderança pedagógica;
- foco no aluno;
- excelência operacional;
- transparência e responsabilidade;
- cultura de trabalho apreciativa, respeitosa e colaborativa.

O plano estratégico do ELI tem metas e objetivos que foram pensados para atender às necessidades dos estudantes e para atender aos padrões internacionais. As metas e objetivos foram divididas nas seguintes áreas:

- Pedagogia com justiça social.
- Qualidade de vida
- Pesquisas sobre o processo de aquisição de línguas
- Engajamento internacional
- Operacional

O projeto foi apresentado pela pesquisadora ao diretor, às coordenadoras e aos professores do ELI. Na ocasião, eles fizeram perguntas e esclareceram dúvidas. Em seguida, após a realização de um curso sobre a ética em pesquisas com seres humanos da própria universidade, avaliação e posterior aprovação (vide anexo 1), o projeto foi submetido à apreciação no Comitê de ética da UBC (ANEXO 1) sendo aprovado no dia 14 de fevereiro de 2023 (H22-03691).

As turmas que fizeram parte da pesquisa foram as de Global Citizenship Through English, doravante GCE e English for Academic Purposes (EAP). Todos os estudantes de ambas as turmas concordaram participar do estudo. No total, tivemos 16 estudantes na primeira turma e 10 na segunda, além dos seus respectivos professores, ambos com mais de 20 anos na escola e com experiência internacional.

4.2 OS CURSOS

4.2.1 Global Citizenship Through English (GCE)

O curso de GCE tem um total de 04 semanas. De acordo com o programa apresentado pelo ELI, ao longo do curso os estudantes trabalham as quatro habilidades da língua de maneira integrada, ao mesmo tempo em que discutem temas globais por meio da abordagem de CLIL (*Content and Language Integrated Learning Approach*).

Para o Centre for Teaching and Academic Growth³² da UBC, "Um cidadão global é alguém que se sente no dever de respeitar e proteger a Terra, a comunidade global de seres humanos e todas as demais criaturas vivas ... Uma pessoa que desenvolveu um sentido de mundo interdependente e que aprecia e valoriza sustentabilidade ecológica e justiça social".³³ O curso está alinhado à visão da UBC de "inspirar pessoas, ideias e ações para um mundo melhor".

O programa do GCE é dividido em módulos e tem 60 horas no total:

Quadro 3: Programa GCE (Módulo 1)

| Módulo 1 | | | |
|----------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|---|
| Comunicação Intercultural | Alimentação e sociedade | Mídia e tecnologia | Vida em sociedade |
| Estilos de comunicação | Hábitos alimentares e tendências | Propaganda | Abordagens educacionais |
| Choque cultural | Ética e Agricultura | Diversão e Arte | Moradia |
| Estereótipos | Marketing e alimentação | Mídia jornalística Mídias sociais | Lei e justiça |
| Valores e normas | Recursos alimentícios | Avanços tecnológicos | Qualidade de vida Vida universitária |

Fonte: ELI (Tradução minha)

³² Centro de Ensino e Crescimento Acadêmico

³³ Tradução minha

Quadro 4: Programa GCE (Módulo 2)

| Módulo 2 | | | |
|---------------------------------|----------------------|----------------------------|-------------------------------|
| Sociedade canadense | Meio ambiente | O mundo do trabalho | Direitos humanos |
| Povos indígenas | Ecosistemas | Planejamento de carreira | Os direitos das crianças |
| Imigração | Negócios "verdes" | À procura de emprego | Liberdade de expressão |
| Multiculturalismo | Energia renovável | Condições de trabalho | Questões de gênero e equidade |
| Diversidade regional Valores | Redução de resíduos | Vida no trabalho | Direitos das minorias |

Quadro 5: Programa GCE (Módulo 3)

| Módulo 3 | | | |
|---|---|--|---|
| Vivendo em comunidades | Os esportes no mundo | O consumidor | Cidadania global |
| Famílias | Estilo de vida ativo | <i>Branding e Marketing</i> | Apropriação cultural |
| Gerações | Comercialização | As escolhas do consumidor | Efeitos da globalização |
| Comunidades locais Grupos marginalizados | Ética e competição Inclusão no esporte | Feira comercial Pequenos x Grandes negócios | Identidade e pertencimento Organizações não governamentais |
| Pessoas com deficiências | Celebridades dos esportes | O marketing global | Viajando com responsabilidade |

Durante o curso os estudantes também têm atividades e passeios culturais pela cidade de Vancouver.

4.2.2 English for Academic Purposes (EAP)

Alinhado com o calendário acadêmico da UBC, o curso de EAP é voltado para estudantes de nível intermediário ou avançado que querem aprender as 4 habilidades da língua para usá-las no contexto acadêmico. O curso tem uma duração total de 8 semanas, com carga horária de 120 horas no total. A maioria dos alunos do curso de EAP ou é da pós-graduação ou vai se candidatar a uma vaga no mestrado ou doutorado da universidade.

4.3 O PROJETO

O objetivo do projeto era analisar como o uso das perguntas e da argumentação em sala de aula impactaram os saberes e práticas culturais nas turmas de língua inglesa. A pesquisadora passou uma semana observando e participando das aulas e uma semana fazendo gravações de áudio nas turmas indicadas. Finalizadas as observações, a pesquisadora fez uma entrevista com os professores das turmas focais a fim de entender melhor a prática docente.

O projeto está diretamente alinhado ao plano estratégico do ELI e ambos têm muitos pontos em comum, como: Os programas do ELI também tem uma proposta de ensino voltada para a interculturalidade e para pedagogias decoloniais.

3.4 JUSTIFICATIVA

Embora grande parte dos estudos que associam o ensino de línguas à interculturalidade trabalhem com base em modelos interculturais (Bennett, 1993); (Byram, 1997); (Deardoff, 2006), acreditamos que, na maior parte das vezes, os modelos podem instrumentalizar o ensino como uma receita com o passo a passo de como agir, falar e se comportar no diálogo intercultural, contribuindo para uma visão estereotipada do Outro. Outro ponto para a não adesão a nenhum modelo intercultural é porque acreditamos que a interculturalidade com todas as suas possibilidades e nuances não cabe em "manuais". Seguir um modelo intercultural seria engessar e encapsular o ensino de línguas.

Traçando um paralelo com Freire (2021, p. 16) quando ele fala sobre um modelo de alfabetização de adultos em que o educador "enche" os educandos com as suas palavras para salvá-los, acreditamos que trabalharmos a educação linguística e intercultural dos alunos a partir de um modelo considerado ideal seria o mesmo que domesticar ou, dependendo do contexto, contribuir para a colonização dos alunos. Os saberes e práticas interculturais não devem ser consumidos ou mecanizados pois não estão prontos. Eles devem ser criados e recriados com o Outro, numa relação dialética e dialógica.

Nesse sentido, as perguntas são essenciais, já que elas vão problematizar as questões culturais e desenvolver o pensamento crítico dos estudantes, ao invés de treiná-los para darem respostas corretas. Com isso não queremos invalidar os modelos de interculturalidade crítica citados porque eles foram e são usados no mundo inteiro. Nosso intuito aqui é fazer uma reflexão, já que os modelos interculturais foram pensados por pesquisadores do Norte global. Como a interculturalidade crítica não trabalha com generalizações, vale repensar se esses modelos se adequam a todo e qualquer contexto sociocultural. Além disso, vale a pena pontuar que talvez nossos olhos de pesquisadora latina talvez não os vejam da mesma forma porque a nossa lente de alcance é outra.

Freire (2021) nos lembra que nenhum método ou técnica é neutra, portanto os modelos de interculturalidade também não o são. Os saberes e práticas interculturais são uma forma de "dizer a palavra: um comportamento humano que envolve ação e reflexão. Dizer a palavra em um sentido verdadeiro é o direito de expressar-se e expressar o mundo, de criar e recriar, de decidir e optar" (FREIRE, 2021, p. 79). Por isso, optamos aqui por uma prática pedagógica decolonial e optamos por não adotar nenhum modelo de interculturalidade (especialmente os que vêm do Norte Global e da Europa) como salvação (Freire, 2021).

4.5 OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

4.5.1 A pesquisadora

A pesquisadora é professora da Rede Federal Brasileira, com cerca de 30 anos de experiência em instituições públicas, privadas e cursos livres em contextos endolíngues e exolíngues.

4.5.2 Os professores

Os professores que participaram do estudo têm mais de 20 anos no ELI e além do Canadá, já deram aula em diversos países. Um tem mestrado em TESOL e o outro tem mestrado e doutorado em Linguística³⁴.

4.5.3 Os estudantes

4.5.3.1 Os estudantes do curso de GCE

Os estudantes do curso de GCE têm em média 18 - 20 anos. Todos são japoneses e a maioria já está na universidade. São 16 alunos no total, sendo 2 homens e 14 mulheres. Em termos de proficiência linguística, eles estão no nível A2 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência.

4.5.3.2 Os estudantes do curso de EAP

Os estudantes do curso de EAP têm idades que variam entre 18 e 45 anos. Há 4 homens e 6 mulheres das seguintes nacionalidades: Japão, China, Panamá, Irã, Brasil, Romênia, Arábia Saudita e Bali. Eles estão no nível C1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para línguas.

4.5.4 As turmas

3.5.4.1 A turma de GCE

A turma de GCE é uma turma calma. Todos os alunos falam baixo e pouco (normalmente os alunos só expressam uma opinião quando solicitados e mesmo assim, o fazem de maneira tímida). Eles são extremamente educados e respeitosos, tanto com o professor quanto com os colegas. Além disso, nos chamou a atenção o fato deles serem extremamente disciplinados. Apesar de todos compartilharem a

³⁴ A descrição sucinta dos professores participantes da pesquisa foi uma recomendação do Comitê de Ética da UBC para evitar a identificação dos sujeitos.

mesma língua, em nenhum momento eles usam o japonês para se comunicar entre eles (inclusive na hora do almoço ou no intervalo).

4.5.4.2 A turma de EAP

A turma de EAP tem um perfil completamente diferente da GCE. Eles são falantes, questionadores e participam ativamente de todas as atividades com entusiasmo. O ambiente na sala de aula é amigável e respeitoso.

4.5.5 As salas de aula

As salas de aula são espaçosas, confortáveis, têm internet, ar-condicionado e quadro eletrônico. Em todas as salas as carteiras são organizadas de forma que haja pequenos grupos de 3 ou 4 alunos juntos em formato de "u". As salas têm uma acústica excelente e não se ouve qualquer barulho externo.

4.5.6 O corpus

O corpus da pesquisa abrange excertos de 04 aulas que trazem discussões culturais, além de duas entrevistas com os respectivos professores das turmas.

Os critérios para a seleção dos excertos seguiram os seguintes princípios (Liddicoat, 2004, p.22):

- O conteúdo cultural contribui para o desenvolvimento da consciência cultural das estudantes;
- O conteúdo cultural está diretamente relacionado à língua e não aparece de forma isolada ou descontextualizada no programa;
- O conteúdo cultural dá margem ao desenvolvimento de estratégias de aprendizagem como comparação e reflexão;
- O conteúdo cultural promove práticas de comparação, discussão e reflexão entre as estudantes, possibilitando aos estudantes o estabelecimento de conexões entre a sua cultura e a cultura do país estudado.

4.5.7 A análise dos dados

Durante a análise dos dados, examinamos criticamente os deslocamentos discursivos dos estudantes ao longo das interações em sala de aula na relação aluno-aluno, aluno-professor e professor-alunos. É importante salientar que a análise feita aqui não se limita à mera descrição do contexto, visto que na sala de aula (e na vida) a interação vai além do verbal e inclui elementos paralinguísticos que são igualmente importantes para a compreensão do todo.

4.5.7.1 As categorias de análise

As categorias de análise foram selecionadas com base em conceitos bakhtinianos.

4.5.8 A ética na pesquisa

A pesquisa seguiu rigorosos padrões éticos da UBC e foi aprovada pelo Comitê de Ética local. A proposta foi apresentada à direção e coordenação do ELI, na Conferência dos estudantes de pós-graduação do LLED e os resultados foram apresentados na reunião dos professores do ELI, por ocasião da finalização do nosso trabalho na UBC.

5. OUTROS MUNDOS POSSÍVEIS

“Preciso ser um outro para ser eu mesmo”³⁵

Nesta seção, ilustramos as categorias de análise e discutimos os dados da pesquisa. As categorias de análise do corpus foram feitas com base em concepções bakhtinianas de linguagem com o objetivo de observar como as perguntas impactam o desenvolvimento de saberes e práticas interculturais na interação com o outro em sala de aula. O quadro abaixo traz as categorias utilizadas na análise e suas respectivas definições.

³⁵ COUTO, Mia. Identidade. Disponível em: <<http://portugues.uol.com.br/literatura/cinco-poemas-mia-couto.html>>. Acesso em: 10 jan. 2024.

Sobre os dados é importante esclarecer que, antes das observações de aulas, foi feito um pedido expresso aos professores para que nada da rotina da turma fosse mudado, nem os assuntos a serem discutidos, nem a abordagem e/ou as técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas nas turmas. A ideia (que foi transmitida aos professores, coordenadores e diretor do ELI) foi que não fosse feito nenhum tipo de adaptação por conta da visita da professora-pesquisadora, para que o ambiente fosse o menos invasivo possível e tivesse o mínimo de interferência exterior. Todos os nomes das transcrições foram trocados para preservar a identidade dos participantes.

Ainda, sobre os dados, serão analisados 04 excertos de aulas dos cursos de GCE e EAP, além de duas entrevistas com os professores das turmas. Toda a análise foi feita com o auxílio do software MAXQDA gratuitamente disponibilizado para estudantes da UBC e a tradução foi feita com o auxílio do Chat Gpt 3.5. A revisão do texto foi feita pela própria professora-pesquisadora.

Quadro 6 - Categorias de análise (conceitos)

| | |
|--|--|
| Curiosidade | Um dos principais componentes da argumentação na perspectiva enunciativa-dialógica é a curiosidade, pois ela expande a visão dos participantes. É principalmente a pré-disposição ao novo que vai provocar a abertura do terceiro espaço e a contrapalavra na relação da minha cultura e da cultura do outro. De acordo com Tomlinson & Masuhara(2013), a curiosidade é essencial para a construção da consciência intercultural dos estudantes. |
| Empatia/Cuidado (care for/care about) | A empatia e o cuidado são componentes básicos da relação professor-aluno. É uma espécie de compromisso com o outro e com si mesmo de argumentar com respeito, ouvindo o outro com atenção, refletindo criticamente sobre o que é dito (Mateus, 2016). |
| Posicionamento | O cuidado ao argumentar deve se refletir |

| | |
|--|---|
| | linguisticamente na forma de se expressar, de se dirigir ao outro e de se (re)posicionar em sala nas discussões e na forma de agir no mundo (Mateus, 2016). |
|--|---|

Fonte: RICHTER, 2024

Para facilitar a visualização das categorias de análise no texto, fizemos um quadro com cores destacando as marcas de interculturalidade relevantes para a análise.

Quadro 7 - As cores da interculturalidade

| | |
|---------|--------------------|
| Azul | Empatia/Cuidado |
| Rosa | (Re)Posicionamento |
| Verde | Curiosidade |
| Laranja | Pausa |

Fonte: Richter, 2024

Demonstraremos a seguir excertos das aulas dos professores marcados pelas cores do quadro 7. Os excertos estão em português e em inglês.

5.1 “O Brasil é mais do que vemos na mídia”

O foco desta aula foi o Brasil. Na aula anterior, o professor havia pedido aos estudantes para escreverem perguntas sobre o país para a pesquisadora. Utilizamos um sistema de cores para facilitar a categorização e organização da análise. Os elementos que aparecem destacados com as cores foram escolhidos para a análise. A aula foi marcada por muita curiosidade por parte dos alunos para conhecer a professora-pesquisadora e o Brasil, já que era a primeira vez que os estudantes a viam.

O reposicionamento aparece a partir das perguntas e dos pedidos de participação do professor e do questionamento sobre estereótipos culturais, assunto que já havia sido debatido pelos estudantes. A fala do professor sobre estereótipos

demonstra empatia e sensibilidade à professora-pesquisadora e aos próprios estudantes, que apesar de terem a mesma nacionalidade, vêm de contextos culturais distintos. Há também um reposicionamento quando o estudante diz que o Brasil é mais do que a mídia mostra e quando após vários momentos de silêncio, o professor encoraja a participação dos estudantes com um comentário "vocês fizeram muitas perguntas ontem".

5.1.1 Os silêncios também falam

Quadro 8 - As pausas e os silêncios

| | |
|--|---|
| <p>Teacher: Yesterday, you guys... Er ... You wrote some questions to ask the researcher. To learn about her, learn about her work and certainly an opportunity to learn something about Brazil. A big country, growing in economy, more and more in the world as Brazil's economy gets bigger and stronger and of course, very important for climate change, climate issues, the Brazilian rainforest. Researcher, we are gonna have some questions to learn about Brazil... And who's going to start with the questions?</p> <p>Pause Maybe I will.</p> <p>Researcher: Ok.</p> <p>Teacher: Can you show us on the map where you are from in Brazil?</p> <p>Researcher: Sure. I come from the Northeast of Brazil, it's here (pointing at the map). Yeah, it's here.</p> <p>Teacher: Oh, Pernambuco?</p> <p>Researcher: Yeah, I come from Pernambuco. It's the state. Its capital is Recife.</p> <p>Teacher: What's the weather like there?</p> <p>Researcher: The weather there is really, really hot and sunny throughout the year. 23°C is very cold for us.</p> <p>Teacher: I'm sorry, how do you pronounce the name of the city?</p> | <p>Professor: Ontem, vocês... Er... Vocês escreveram algumas perguntas para fazer para a pesquisadora. Para conhecê-la, conhecer seu trabalho e com certeza esta é uma oportunidade de aprender algo sobre o Brasil. Um país grande, com uma economia que cresce e se fortalece cada vez mais e claro, muito importante para as mudanças climáticas, questões climáticas, a floresta tropical brasileira. Pesquisadora, a gente vai ter umas perguntas para aprender sobre o Brasil e ... Quem vai começar com as perguntas? Talvez eu mesmo.</p> <p>Pausa.</p> <p>Pesquisadora: Ok.</p> <p>Professora: Você pode nos mostrar no mapa de onde você é no Brasil?</p> <p>Pesquisadora: Claro. Eu venho do Nordeste do Brasil, é aqui (apontando para o mapa). Sim, está aqui.</p> <p>Professor: Ah, Pernambuco?</p> <p>Pesquisadora: Sim, eu venho de Pernambuco. É o estado. A capital é Recife.</p> <p>Professor: Como é o clima lá?</p> <p>Pesquisadora: O clima lá é muito, muito quente e ensolarado o ano todo. 23°C é muito frio para nós.</p> <p>Professor: Desculpe, como se pronuncia o nome da cidade?</p> |
|--|---|

Researcher: Recife. Can you repeat after me?

Students: Recife.

Researcher: Recife means 'Reef'. Do you know the word 'coral reef'?

Students: Yes.

Teacher: Yes, 'cause last week we read about the coral reefs from Australia.

Researcher: The city has this name because er ...it has a long reef parallel to the shoreline. It's a very beautiful place. Very beautiful. In the Northeast of Brazil there are 9 states and we are famous for ... er a dance, a typical dance called 'frevo' and people dance like this (researcher demonstrates the dance). I'm not very good at dancing, but they wear colourful umbrellas, they make movements going up and down and they jump real high and people do it really fast, so it's fascinating to see it in Carnival. We are all... We are well-known in Brazil because of Carnival. Our Carnival is one of the best in the world! We are really proud of our culture and er... It's a really strong culture.

Student: Is 'frevo' an indigenous dance?

Researcher: It's not, but the word 'frevo' in English means 'to boil'. But in Portuguese we have many indigenous names. Pernambuco is an indigenous word, for example. It means er... something like 'a hole in the sea'. So, we are famous for our Carnival, really famous, culturally speaking, for our dance and for our food.

Teacher: Other questions?

Pause

You wrote many questions yesterday.

Student: Most people dance in Brazil?

Researcher: Sorry?

Student: Can most people dance in Brazil?

Researcher: I can't dance, but many people love dancing 'frevo' and 'samba'. You know 'samba', like this (researcher demonstrates the dance).

Student: And the food? What food is typical in Brazil?

Pesquisadora: Recife. Vocês podem repetir depois de mim?

Alunos: Recife.

Pesquisadora: A palavra Recife vem de 'Arrecife'. Você conhece a palavra 'recife'? De coral?

Alunos: Sim.

Professor: Sim, porque na semana passada lemos sobre os recifes de coral da Austrália.

Pesquisadora: A cidade tem esse nome porque é...tem um longo recife paralelo ao litoral. É um lugar muito bonito. Muito bonito. No Nordeste do Brasil são 9 estados e nós somos famosos por ... er uma dança, uma dança típica chamada 'frevo' e as pessoas dançam assim (pesquisadora demonstra a dança). Eu não sou muito boa dançarina, mas eles usam guarda-chuvas coloridos, fazem movimentos de vai e vem e pulam bem alto e as pessoas fazem isso muito rápido, então é fascinante ver isso no Carnaval. Somos todos... Somos conhecidos no Brasil por causa do Carnaval. Nosso Carnaval é um dos melhores do mundo! Temos muito orgulho da nossa cultura e er... É uma cultura muito forte.

Aluno: O frevo é uma dança indígena?

Pesquisadora: Não é, mas a palavra 'frevo' em inglês significa 'ferver'. Mas em português temos muitos nomes indígenas. Pernambuco é uma palavra indígena, por exemplo. Significa er...

algo como 'um buraco no mar'. Então, nós somos famosos pelo nosso Carnaval, muito famosos culturalmente falando, pela nossa dança e pela nossa comida.

Professor: Outras perguntas?

Pausa

Vocês escreveram muitas perguntas para a pesquisadora ontem.

Aluno: A maioria das pessoas dança no Brasil?

Pesquisadora: Não entendi.

Aluno: A maioria das pessoas pode dançar no Brasil?

Pesquisadora: Eu não sei dançar, mas muita

Researcher: Our food? Feijoada, which is black beans, rice, cabbage, flour and some orange slices. We eat beans every day. Our food is very different from the food here in Canada. And even within Brazil it's very different from one region to the other. In the Northeast we love couscous! We can eat it for breakfast, lunch and dinner. In my place we eat it every day.

Students: Oh!

Teacher: Couscous is like grains ... Oh, you know? Well, I see some people saying that they know it.

Researcher: It comes from corn.

Teacher: Is there a Japanese word for that?

Students laugh and nod their heads meaning 'no'.

Teacher: Couscous is a kind of grain, as if you were eating rice.

Researcher: Not exactly (laughing), but we eat it everyday. We also eat roots, like yam, cassava. We also eat 'tapioca', in the Northeast, we eat many things that come from indigenous people, like 'tapioca' er ... I don't think there is a word for that in English, it's something that comes from cassava flour.

Teacher: So couscous and rice are very common.

Researcher: Yeah. Barbecue too.

Teacher: So, we talked before about the word stereotypes, right? And I think in the world maybe Japan and Asia are a little bit reserved, shy. Canada might be somewhere in between and Central and South America are more hugging and kissing. Do you greet with a hug?

Researcher: We greet with a hug and kisses on both sides and depending on the place people will give you 3 kisses. That's the way we talk to our friends, we hug and we kiss.

Students: Oh!

Teacher: Questions?³⁶

gente adora dançar 'frevo' e 'samba'. Sabe 'samba', assim (pesquisadora demonstra a dança).

Aluno: E a comida? Quais são as comidas típicas do Brasil?

Pesquisadora: Nossa comida? Feijoada, que é feijão preto, arroz, couve, farinha e algumas rodelas de laranja. Comemos feijão todos os dias. A nossa alimentação é muito diferente da daqui do Canadá. E mesmo no Brasil. E mesmo no Brasil varia muito de uma região para outra. No Nordeste adoramos cuscuz! A gente come no café da manhã, almoço e jantar. Na minha casa comemos todos os dias.

Alunos: Ah!

Professor: Cuscuz é como um grão... Bem, acho que algumas pessoas estão dizendo que conhecem.

Pesquisadora: Vem do milho.

Professor: Existe uma palavra japonesa para isso?

Os alunos riem e fazem um meneio com a cabeça indicando 'não'.

Professor: Cuscuz é uma espécie de grão, como se você estivesse comendo arroz.

Pesquisadora: Não exatamente (rindo), mas a gente come todo dia. Também comemos raízes, como inhame, mandioca. A gente também come tapioca, lá no Nordeste a gente come muita coisa que vem dos índios, tipo tapioca, né? Acho que não tem palavra em inglês para tapioca, é uma coisa que vem da farinha de mandioca.

Professor: Então cuscuz e arroz são muito comuns.

Pesquisadora: Sim. Churrasco também.

Professor: Então a gente falou antes sobre a palavra estereótipos, né? E acho que no mundo talvez o Japão e a Ásia sejam um pouco reservados, tímidos. O Canadá pode estar em algum lugar no meio e as Américas Central e do Sul abraçam e beijam mais. Você cumprimenta as pessoas com um abraço?

³⁶ A palavra "question" em inglês pode ser traduzida como dúvida ou pergunta, dependendo do contexto.

Student: How about coffee? Do you drink it every day?

Researcher: Yeah. You mean Brazilians? I don't, but most Brazilians drink coffee every day, several times a day.

Teacher: What about coffee in the national economy?

Researcher: It's very important to our economy. We have huge plantations of coffee all over Brazil, especially in the South and in the Southeast of Brazil, like in São Paulo. In my state we have big plantations of sugar cane and out of sugar cane we produce 'cachaça'. I don't think there's a word for 'cachaça', we also make 'caipirinha' with 'cachaça'.

Teacher: Questions?

Student: What is the common transportation in Brazil?

Researcher: People get buses to go to work and sometimes people get what you call here skytrain, but there is the subway.

Teacher: What else?

Student: Is football popular in Brazil?

Researcher: You mean soccer? Here they call it soccer. It's extremely important for Brazilians and they take it really seriously. They are crazy about it. It's part of our culture.

Teacher: Any other questions?

Student: If I have a chance to go to Brazil, what places do you recommend me to go (sic)?

Researcher: I think you should go to the Northeast of Brazil. Not because I'm from there (students laugh) but because it's beautiful. Brazil is so big, it's so diverse, each region of Brazil is different, but in the Northeast of Brazil you have the best beaches, you know? And the water is warm. And the food in the Northeast is better.

Pesquisadora: A gente cumprimenta com abraço e beijo dos dois lados e dependendo do lugar as pessoas vão te dar 3 beijos. É assim que falamos com nossos amigos, nos abraçamos e nos beijamos.

Alunos: Oh!

Professor: Perguntas?

Aluno: E café? Você bebe todos os dias?

Pesquisadora: Sim. Você quer dizer brasileiros? Eu não, mas a maioria dos brasileiros toma café todos os dias, várias vezes ao dia.

Professora: E o café na economia nacional?

Pesquisadora: É muito importante para a nossa economia. Temos grandes plantações de café em todo o Brasil, principalmente no Sul e Sudeste, como em São Paulo. No meu estado temos grandes plantações de cana-de-açúcar e da cana-de-açúcar produzimos cachaça. Acho que não tem palavra para 'cachaça', a gente também faz 'caipirinha' com 'cachaça'.

Professora: Dúvidas?

Aluno: Qual é o transporte comum no Brasil?

Pesquisadora: As pessoas pegam ônibus para ir trabalhar e às vezes as pessoas pegam o que vocês chamam aqui de skytrain, mas tem o metrô.

Professor: O que mais?

Aluno: O futebol americano é popular no Brasil?³⁷

Pesquisadora: Você quer dizer futebol? Aqui chamam de futebol. É extremamente importante para os brasileiros e eles levam isso muito a sério. Eles são loucos por isso. Faz parte da nossa cultura.

Professor: Alguma outra pergunta?

Aluno: Se eu tiver a chance de ir ao Brasil, que lugares você me recomenda?

³⁷ A confusão se deu porque há duas palavras para futebol em inglês. *Soccer*, que é o futebol jogado no Brasil e *Football* que é futebol americano.

Teacher: What about the Amazon? I read somewhere once that the Amazon... This is the Amazon river, right?

Researcher: Yeah.

Teacher: Manaus?

Researcher: Manaus is the capital. Yeah.

Teacher: Anything else?

Pause

Student: Er... From media (sic), sometimes I heard Brazil is a dangerous place, but is it real?

Researcher: Ok. Well, I'd say Brazil is a country of contrasts, social contrasts and this may contribute to the increase of violence, but we are not only that. Some people have a stereotyped view of Brazil. Brazil is not only about crimes and violence or samba or soccer, you know?

I don't know if you've read a book written by a Nigerian author called Chimamanda, 'The danger of a single story'. In this book she says that we cannot reduce a place to a single story, you know. Brazil can be dangerous like anywhere else in the world, but we are more than that, but, yeah it's a country of contrasts. But, for example, I wouldn't leave my things here unattended, it's the same in Brazil.

Teacher: I talked to them about that a few weeks ago.

Researcher: We have problems like any other country, but it's definitely worth while visiting it.

Teacher: And as Sarah said the other day, you are educated people, what we see in the media is probably true but not the whole story.

Student: There's more to it.

Teacher: Oh yeah. Ok. Any other final questions?

Student: The school system is the same as Canada?

Researcher: It's similar, in the sense that we have Elementary and Secondary schools but it's different because in Brazil if you want to go to universities, you don't have to pay because we have public universities which are free for everyone, but you have to do a university entrance test to start studying there. But we

Pesquisadora: Acho que você deveria ir para o Nordeste do Brasil. Não porque sou de lá (risos dos alunos), mas porque é lindo. O Brasil é tão grande, é tão diverso, cada região do Brasil é diferente, cada região do Brasil é diferente, mas no Nordeste do Brasil você tem as melhores praias, sabia? E a água é morna. E a comida do Nordeste é melhor.

Professor: E a Amazônia? Eu li em algum lugar uma vez que a Amazônia... Aqui é o rio Amazonas, né?

Pesquisadora: Sim.

Professor: Manaus?

Pesquisadora: Manaus é a capital.

Professor: Mais alguma coisa?

Pausa

Aluno: Er... Pela mídia, às vezes eu ouvi que o Brasil é um lugar perigoso, mas é real?

Pesquisador: Ok. Bem, eu diria que o Brasil é um país de contrastes, contrastes sociais e isso pode contribuir para o aumento da violência, mas não somos só isso. Algumas pessoas têm uma visão estereotipada do Brasil. O Brasil não é só crime e violência ou samba ou futebol, sabe?

Não sei se você já leu um livro escrito por um autor nigeriano chamado Chimamanda, 'O perigo de uma única história'. Nesse livro, ela diz que não podemos reduzir um lugar a uma única história, sabe. O Brasil pode ser perigoso como qualquer outro lugar do mundo, mas somos mais do que isso, mas, sim, é um país de contrastes. Mas, por exemplo, eu não deixaria minhas coisas aqui sem vigilância, no Brasil é a mesma coisa.

Professor: Eu conversei com eles sobre isso algumas semanas atrás.

Pesquisadora: Temos problemas como qualquer outro país, mas vale a pena visitá-lo.

Professor: E como Sarah disse outro dia, vocês são pessoas educadas, o que vemos na mídia provavelmente é verdade, mas não toda a história.

Aluno: Há mais do que isso.

Professor: Ah sim. OK. Alguma outra pergunta final?

| | |
|--|---|
| <p>also have private universities and they are expensive.</p> <p>Students: Oh!</p> <p>Teacher: Ok? Thank you, researcher.</p> <p>Researcher: Thank you, everyone.</p> | <p>Aluno: O sistema escolar é igual ao do Canadá?</p> <p>Pesquisadora: É parecido, no sentido que temos ensino fundamental e médio, mas é diferente porque no Brasil se você quer fazer universidade não precisa pagar porque temos universidades públicas que são gratuitas para todos, mas para isso, você tem que fazer um vestibular para começar a estudar lá. Mas também temos universidades particulares e são caras.</p> <p>Alunos: Ah!</p> <p>Professor: Ok? Obrigado, pesquisadora.</p> <p>Pesquisadora: Por nada. Obrigada a todos.</p> |
|--|---|

Fonte: Richter, 2024

De maneira geral, o que nos chamou a atenção nessa aula e em todas as outras nesta turma foi o fato de o professor ter que solicitar várias vezes a participação dos estudantes. Depois, em conversas com os alunos e com o professor (que já havia dado aula de inglês no Japão - país de origem de todos os estudantes da turma em questão), descobrimos que lá, os estudantes de maneira geral têm a cultura de não fazer perguntas em sala, pois o papel de questionar restringe-se ao professor. Nas palavras da aluna: "No Japão, nós não gostamos de ser o centro das atenções. No Japão é o professor que faz as perguntas".

As perguntas podem indicar um estranhamento (De Souza, 2014) e um certo embate ideológico por conta das muitas vozes que estão presentes no diálogo e permeiam as memórias discursivas da estudante de como é uma aula no Japão. A alteridade e a relação eu-Outro são essenciais para a estudante ressignificar o sentido cultural de uma sala de aulas de línguas em outro país.

A aula se inicia com o professor fazendo perguntas para a professora-pesquisadora, num diálogo em que somente os dois interagem, o professor faz um comentário que é uma pergunta declarativa e têm, de certa forma um cunho intercultural, quando ele ao invés de dizer "**questions?**", que talvez soasse como uma ordem, diz "**you wrote many questions yesterday**", um comentário que teve a função de um convite para eles se inserirem no diálogo. Essa reformulação demonstrou a sensibilidade do professor em perceber que talvez os estudantes não estivessem ainda confortáveis em falar em público na frente de uma estranha (a

professora-pesquisadora) e talvez por isso fiquem receosos ou mais tímidos na hora de perguntar.

Encontramos respaldo teórico para compreendermos melhor a afirmação da aluna em Ninin (2013, p. 24) quando ela afirma que a forma como alguns estudantes veem a pergunta é cultural. No caso de estudantes de línguas aprendendo um outro idioma, em outro país em uma cultura totalmente diferente da sua, deve ser levada em consideração também a questão do erro. Em muitas culturas, os alunos são ensinados que devem evitar o erro e que as perguntas devem ser respondidas corretamente sempre ou ainda que " toda pergunta deve ter uma resposta legitimada socialmente" (Ninin, 2013)

Em situações como a descrita acima, em que o mote gira em torno da atividade de pergunta-resposta em outra língua e em um outro país, em que o aluno está aprendendo a se comunicar e a interagir com o outro, as perguntas devem ser usadas não para avaliar (pelo menos não nesse momento), mas para inseri-lo na atividade discursiva-enunciativa.

Iniciaremos a análise, pois, considerando o papel das perguntas do professor e classificando-as e organizando-as para um melhor entendimento de como elas impactaram os saberes culturais dos alunos.

A primeira pergunta "***And who's going to start with the questions?***" é semirretórica (Ninin, 2013), o professor pergunta e ele próprio responde. Conhecendo o perfil da turma e dos alunos, talvez seja uma tentativa de convidar o aluno à interação, como um recurso para gerar engajamento, tirando o foco dos alunos (pelo menos no início da interação). Em uma outra língua e em outro país, apesar de aparentar a ausência de interação, essa parece ser uma estratégia interessante para envolvê-los. Sobretudo nesse contexto, de falar em outra língua, muitas vezes os alunos se sentem mais à vontade depois que o professor inicia a discussão. A pausa, no entanto, foi um indicativo de que o professor quis dar ao aluno a oportunidade de iniciar a discussão com sua própria pergunta.

Estruturalmente, embora não seja considerado uma pergunta, o enunciado "***You wrote many questions yesterday***" exerce a função de uma pergunta que convida o outro a participar do debate, tanto que logo em seguida, o aluno faz uma pergunta e entra na discussão.

Vimos a pergunta "***Is there a Japanese word for that?***" como uma forma de fazê-los traçar um paralelo entre as culturas brasileira e japonesa e talvez despertar nos estudantes um sentimento de pertencimento.

A questão "***So, we talked before about the word stereotypes, right?***" tira os alunos da aparente estabilidade (se é que existe estabilidade no ensino-aprendizagem de uma outra língua no exterior) (De Nardi, 2007) é uma pergunta que retoma o que foi trabalhado anteriormente em sala e vai para um espaço de interpretação, de rever o próprio posicionamento, repensar pré-conceitos e fugir da visão caricata ou midiática da cultura alheia, pois essa visão reforça o pensamento colonial. Na pergunta "***And as Sarah said the other day, you are educated people, what we see in the media is probably true but not the whole story***", mais uma vez o enunciado não é uma pergunta do ponto de vista estrutural, mas funciona quase como um pedido de explicação, complementando a pergunta anterior. O comentário do professor sobre o que foi dito pela aluna demonstra o cuidado em não ofender e o respeito pela professora pesquisadora, que é brasileira. O reposicionamento da estudante a partir dessa fala, pode ser representado linguisticamente quando a aluna diz: "***There's more to it***".

Essa pergunta, de acordo com o que observamos, foi fundamental para desencadear o percurso exotópico dos alunos e o excedente de visão, já que em vários momentos eles pareceram ter uma visão estereotipada do Brasil. No entanto, embora tímidos, as perguntas demonstraram a curiosidade dos estudantes sobre o país da pesquisadora. O estranhamento com relação à cultura da pesquisadora aconteceu por meio da interjeição "oh!", quando a pesquisadora falou como as pessoas normalmente se cumprimentavam no Brasil.

A proposta de atividade do professor nos pareceu interessante por várias razões: pela riqueza de ter uma outra estrangeira em sala, por essa estrangeira ser professora de língua inglesa, pela proposta da atividade de perguntas e respostas de cunho cultural, dando aos alunos a chance de deslocamentos discursivos e reflexão crítica. Foi uma tentativa de desconstruir estereótipos culturais sobre o Brasil e de ouvir a pesquisadora.

5.1.2 “No Japão são os professores que fazem as perguntas, não os alunos”³⁸

O assunto principal da aula foi a relação entre o mundo do trabalho e a vida pessoal e o contraste entre a vida profissional no Japão e no Canadá.

Quadro 9 - Canadá versus Japão

| | |
|--|---|
| <p>Reading: Work-life balance in Japan</p> <p>Teacher: Announcement # 4 is ... Er ... A little bit of an article about Japan. It's not very long I think. You can open up the link at the top of that page... Goes to something like this: Work-life balance and overtime in Japan. There's a link and when you open that link, there's a link and it goes to this article. You find it? Ok. Now we've got some "yesses". Are you familiar with that expression? Work-life balance? How would you describe work-life balance?</p> <p>Student says something inaudible.</p> <p>Teacher: Yes. The balance between work and life, yes. But give me a little bit more.</p> <p>Student : Keeping enough free time for myself and not spend (sic) too much time on work.</p> <p>Teacher: Anything you would like to add to that? There is a little more color to the definition.</p> <p>Student : To keep private time.</p> <p>Teacher: Here we might say 'to keep private time, private', right? Student 3: Yes.</p> <p>Teacher: Yeah? Anything else?</p> <p>Student : Er... If you work too much your work-life balance is not balanced.</p> <p>Teacher: Yeah, I think this expression maybe I don't know, maybe especially in Japan, but here too. This expression work-life balance is more about the life to... Because the work was maybe like this and life was like this, life of course, we mean everything outside of work,</p> | <p>Leitura: Equilíbrio entre trabalho e vida no Japão</p> <p>Professor: Anúncio número 4 é... Er... Um pouco sobre um artigo sobre o Japão. Não é muito longo, eu acho. Vocês podem abrir o link no topo daquela página... Vai para algo assim: Equilíbrio entre trabalho e vida e horas extras no Japão. Há um link e quando você abre esse link, há outro link que leva a este artigo. Vocês encontraram? Ok. Agora temos alguns "sins". Vocês estão familiarizados com essa expressão? Equilíbrio entre trabalho e vida? Como vocês descreveriam o equilíbrio entre trabalho e vida?</p> <p>O aluno diz algo inaudível.</p> <p>Professor: Sim. O equilíbrio entre trabalho e vida, sim. Mas me deem um pouco mais.</p> <p>Estudante : Reservar tempo suficiente para mim e não gastar muito tempo no trabalho.</p> <p>Professor: Algo mais que vocês gostariam de adicionar a isso? Um pouco mais de cor na definição.</p> <p>Estudante : Reservar tempo privado.</p> <p>Professor: Aqui poderíamos dizer 'manter o tempo privado, privado', certo?</p> <p>Estudante : Sim.</p> <p>Professor: Sim? Algo mais?</p> <p>Estudante : Er... Se você trabalha demais, seu equilíbrio entre trabalho e vida não é</p> |
|--|---|

³⁸ Esse foi um comentário feito por uma estudante quando questionada sobre as aulas no Japão.

right? work is work and then everything else is life. I don't know, how is the work-life balance in Japan? Before we read the article, how would you describe the work-life balance for your parents or other people, let's say over the age of 25. Yesterday I asked you to give me 3 adjectives to describe the youth in Japan. Here, what are 3 adjectives to describe work-life balance in Japan? It doesn't have to be single-word adjectives, but just how you would describe it? Good balance?

Students: No

Teacher: No, I see many of you saying 'no' with your heads. Why?

Student: In Japan? Early start working, overtime and few break times.

Teacher: Do you agree? Any other, any other opinions, any other thoughts about work-life balance in Japan?

Silence

Teacher: What do you think?

Student: Difficult to take holiday.

Student: It's not that bad, it depends on the work you do, for example, teachers have a heavy work(sic) and they don't pay much and they do overtime work, they bring work they didn't do in their school and they bring home.

Teacher: I think that as José said, it depends on the work but having a bad balance, that's not a very happy life. Ok. Here, I want you to read just the first two paragraphs now. We'll do that in pieces. It's not very long, but these 2 ...

Students start reading the passage. Teacher checks some of the vocabulary with students.

Teacher: How would you describe it to the researcher *Karoshi*? How would you describe it to someone? I've heard it before. I know something about the word, but someone who doesn't, someone from Brazil, who is less familiar with Japanese culture, how would you describe this word to her?

Student : Work so hard, no time or little time to relax, stay at home, tends to get sick and so tired and then... yeah you may die or kill yourself.

equilibrado.

Professor: Sim, acho que essa expressão talvez, eu não sei, talvez especialmente no Japão, mas aqui também. Essa expressão equilíbrio entre trabalho e vida é mais sobre a vida... Porque o trabalho era talvez assim e a vida era assim, claro, queremos dizer tudo fora do trabalho, certo? Trabalho é trabalho e então tudo o mais é vida. Eu não sei, como é o equilíbrio entre trabalho e vida no Japão? Antes de lermos o artigo, como vocês descreveriam o equilíbrio entre trabalho e vida para seus pais ou outras pessoas, digamos, com mais de 25 anos? Ontem eu pedi para vocês me darem 3 adjetivos para descrever os jovens no Japão. Aqui, quais são 3 adjetivos para descrever o equilíbrio entre trabalho e vida no Japão? Não precisam ser adjetivos de uma palavra só, mas como vocês o descreveriam? Bom equilíbrio?

Estudantes: Não.

Professor: Não, vejo muitos de vocês dizendo 'não' com a cabeça. Por quê?

Estudante: No Japão? Começo a trabalhar cedo, horas extras e poucos intervalos.

Professor: Vocês concordam? Alguma outra opinião, algum outro pensamento sobre o equilíbrio entre trabalho e vida no Japão?

Silêncio

O que você acha?

Estudante: Difícil tirar férias.

Estudante: Também não é assim tão ruim, depende do trabalho que você faz, por exemplo, os professores têm muito trabalho e não são bem remunerados, fazem horas extras, trazem trabalho não feito na escola para casa.

Professor: Acho que, como disse José, depende do trabalho, mas ter um mau equilíbrio, isso não é uma vida muito feliz. Ok. Aqui, quero que leiam apenas os dois primeiros parágrafos agora. Faremos isso em partes. Não é muito longo, mas esses 2...

Teacher: That's a pretty good definition. Yeah. You guys know this word? (Teacher writes the word burnout on the whiteboard) This is the very definition of burnout in the extreme, like we .. Teachers use the word burnout, lots of people use the word burnout, like, as I said a very bad life-work balance and your whole life's become dedicated to work, and yeah, you become tired and burnout and just your personal life is going down, actually everything together makes you worse employee instead of better, your quality of work becomes less. Are you ok with this word? Ok. ok. In the extreme. Common? How common is this? Is it a big problem in Japan?

Silence

Teacher: What do you think?

Silence.

Teacher: C'mon! It's ok. We are not here to criticise your country. We're just talking. It's ok. I think it's a problem everywhere, you know?

Student : I think it's big.

Many students nod in agreement.

Teacher: Any comments?

Student : All Japanese have a probability of dying of *karoshi*. I think it's common.

Teacher: Is it common ? This is what we get from media. You know, you guys come from Japan and you come with some ideas about Canada. If I ask you what do you know about Brazil, maybe you have less or a few ideas about Brazil and those ideas that you have you get from the media, right? And it's the same for us. Our ideas about Japan come from media, what we see online... But, er.. yeah, I don't know, I see this and should I think this problem is big in Japan? Or not so big? I've heard it before. I'm just wondering if it is just the power of the media to make things bigger than they really are. Any comments? Nothing changes here, ok? We are just giving and sharing opinions.

Student : I think all Japanese have a possibility of having this because of the traditional typical system of Japanese companies, so everyone wants to know about this and so.. regular media reports about that.

Os alunos começam a ler o trecho. O professor verifica alguns termos com os alunos.

Professor: Como vocês descreveriam para o pesquisador o termo "Karoshi"? Como vocês o descreveriam para alguém? Já ouvi falar antes. Sei algo sobre a palavra, mas para alguém que não sabe, alguém do Brasil, menos familiarizado com a cultura japonesa, como vocês descreveriam essa palavra para ela?

Estudante : Trabalhar muito, sem tempo ou pouco tempo para relaxar, ficar em casa, tende a ficar doente e tão cansado e então... sim, você pode morrer ou se matar.

Professor: Essa é uma definição bastante boa. Sim. Vocês conhecem essa palavra? (O professor escreve a palavra "burnout" no quadro) Esta é a definição extrema de burnout, como nós... Professores usam a palavra burnout, muitas pessoas usam a palavra burnout, como eu disse, uma vida com um equilíbrio ruim entre trabalho e vida, e toda a sua vida se torna dedicada ao trabalho, e sim, você fica cansado e esgotado, e apenas sua vida pessoal piora, na verdade, tudo junto faz de você um funcionário pior em vez de melhor, a qualidade do seu trabalho diminui. Vocês estão bem com essa palavra? Ok. ok. Na extrema. Comum? Quão comum é isso? É um grande problema no Japão?

Silêncio

Professor: O que vocês acham?

Silêncio

Professor: Vamos lá! Não estamos aqui para julgar ou criticar o seu país. Tá tudo bem, vamos! Acho que esse é um problema no mundo inteiro, sabe?

Estudante: Acho que é grande.

Muitos estudantes concordam com a cabeça.

Professor: Algum comentário?

Estudante : Acho que todos os japoneses têm a probabilidade de morrer de karoshi.

Teacher: So, it's common? This is common? Or media reporting this is common? Because there's kind of a difference there.

Student : I don't know there are many people dying because of *karoshi* (sic). I think we can't say it's uncommon. But I think ... er ...sometimes media makes things worse.

Teacher: Ok. ok. Yeah, yeah. That's a terrible thing of course. And that happens everywhere, of course. I think that some other day, I'll ask you to describe another Japanese phenomenon *Hikikomori* ?

Teacher: It doesn't really happen anywhere else, not like in Japan. I've mentioned that before and students asked me if it happened here. No, it doesn't happen here. It really doesn't. Why? If I were in High School and I told my mother 'I'm not going to school, I'm going to stay in my room'. My mother would say: 'No way! You're going to school! What do you mean?' She would be down at school, she'd be down at school: Why is my kid afraid of coming to school? What's happening in school?'

All students: Oh!(Incrédulos)

Teacher: Yes. Is it different in Japan?

Student : Not all parents, but some parents may think: 'What's wrong with my children? So, like, they don't think there's a problem in school and even if there's a problem in school like his or her child is bullied, children get more isolated and they cannot talk to the parents about what is happening in school and they cannot go out of their room.

Teacher: José touches an important point here, which is communication. Being able to communicate. At least with your parents and then teachers and then friends. Communication is probably a big part of this kind of isolation. Ok.

Student : Maybe here or in Brazil if they don't go to school maybe parents go to school talking about how.. what is happening, but when you do it in Japan you will be a monster parent. The word is monsterparent. And that means, how can say...(sic)?

Student: Complaining about everything.

Acho que é comum.

Professor: É comum? É o que entendemos pela mídia. Vocês sabem, vocês vêm do Japão e têm algumas ideias sobre o Canadá. Se eu perguntar a vocês o que sabem sobre o Brasil, talvez tenham menos ou algumas ideias sobre o Brasil e essas ideias que têm vêm da mídia, certo? E é o mesmo para nós. Nossas ideias sobre o Japão vêm da mídia, do que vemos online... Mas, er... sim, eu não sei, vejo isso e devo pensar que esse problema é grande no Japão? Ou não tão grande? Já ouvi falar antes. Estou apenas me perguntando se é apenas o poder da mídia tornar as coisas maiores do que realmente são. Algum comentário? Nada muda aqui, ok? Estamos apenas estamos dando e compartilhando opiniões.

Estudante : Acho que todos os japoneses têm a possibilidade de ter isso por causa do sistema tradicional típico das empresas japonesas, então todo mundo quer saber sobre isso e a mídia regular relata sobre isso.

Professor: Então, é comum? Isso é comum? Ou a mídia relatando isso é comum? Porque há uma diferença aí.

Estudante : Não sei quantas pessoas morrem por causa de *karoshi*. Acho que não podemos dizer que é incomum. Mas acho... er... às vezes a mídia piora as coisas.

Professor: Ok. ok. Sim, sim. Isso é terrível, é claro. E isso acontece em todos os lugares, claro. Acho que algum outro dia, vou pedir a vocês para descreverem outro fenômeno japonês, o *Hikikomori*?

Professor: Isso realmente não acontece em nenhum outro lugar, não é? Já mencionei isso antes e os estudantes me perguntaram se acontecia aqui. Não, não acontece aqui. Realmente não acontece. Por quê? Se eu estivesse no ensino médio e dissesse à minha mãe 'Não vou para a escola, vou ficar no meu quarto'. Minha mãe diria: 'De jeito nenhum! Você vai para a escola! O que você quer dizer?' Ela estaria na escola, ela estaria na escola: Por que meu filho tem medo de vir para a escola? O que está acontecendo na escola?

Teacher: Someone who complains so much that the school just stops listening.

Student : No, then the school points to the family. That makes the situation worse.

Teacher: Oh, really? Oh my God! they turn it around and point the finger at them.

Students: Yeah.

Student : Sometimes good teachers can try to change that problem. But teachers can be also (sic) ignored by the children. I think it is important that teachers know how to address the topic, know how to listen, and talk to the student...

Teacher: It's tough. I mean bullying, this is.. that does happen here. Of course. I think all around the world. Yeah. Er ... In Japan being different puts a target on your back. That's just my opinion, please give me your impression. Comments? Any other thoughts about this? Before we move on? I'm always very interested in hearing your opinion about these things. Do you think it is changing?

Students nod agreeing with it.

Student::But Japanese do not like to be on the spot.

Todos os alunos: Oh!(Incrédulos)

Professor: Sim. É diferente no Japão?

Estudante: Nem todos os pais, mas alguns pais podem pensar: 'O que há de errado com meus filhos? Então, como, eles não acham que há um problema na escola e mesmo se houver um problema na escola, como ele ou ela está sendo intimidado, então as crianças ficam mais isoladas e não conseguem falar aos pais o que está acontecendo na escola e não conseguem sair de seus quartos.

Professor: José toca em um ponto importante aqui, que é a comunicação. Ser capaz de se comunicar. Pelo menos com seus pais e depois professores e depois amigos. A comunicação é provavelmente uma grande parte desse tipo de isolamento. Ok.

Estudante: Talvez aqui ou no Brasil, se não forem à escola, os pais vão à escola falar sobre o que está acontecendo, mas quando fazem isso no Japão, serão pais-monstros. A palavra é pais-monstros. E isso significa, como posso dizer...?

Estudante: Reclamando de tudo.

Professor: Então a escola simplesmente para de ouvir.

Estudante : Não, então a escola se volta contra a família. Isso piora a situação.

Professor: Oh, sério?! Meu Deus!Ah, eles invertem e apontam o dedo para eles.

Estudantes: Sim.

Estudante: Às vezes, bons professores podem tentar mudar esse problema. Mas os professores também podem ser ignorados pelas crianças. Eu acho que é importante o professor saber abordar o problema, saber falar e saber ouvir a criança.

Professor: É difícil. Quero dizer, o bullying, isso acontece aqui. Claro. Acho que em todo o mundo. Sim... No Japão, ser diferente coloca um alvo nas suas costas. Isso é apenas a minha opinião, por favor, me deem a impressão de vocês. Comentários? Alguma

| | |
|--|--|
| | <p>outra ideia sobre isso? Antes de prosseguirmos? Estou sempre muito interessado em ouvir a opinião de vocês sobre essas coisas. Vocês acham que está mudando?</p> <p>Os estudantes concordam com a cabeça.</p> <p>Estudante: Mas os japoneses não gostam de estar em evidência.</p> |
|--|--|

Fonte: Richter, 2024

O assunto principal da aula foi a relação trabalho-vida pessoal e a importância do equilíbrio nessa relação para uma vida saudável. O objetivo da aula era desenvolver a habilidade de leitura e comparar a relação entre trabalho e vida pessoal no Japão e no Canadá. Apesar de voltarem para o Japão ao final do curso, muitos daqueles estudantes voltarão para fazer graduação ou pós-graduação na UBC³⁹, então esse é um assunto que lhes interessa.

O professor "abre" a aula com um texto sobre o assunto e pede aos alunos para fazerem a leitura e observarem se há alguma palavra desconhecida. Em seguida, o professor pergunta aos estudantes como eles descreveriam a relação vida-trabalho no Japão. Os estudantes dão respostas curtas e o professor, reformula a pergunta como forma de encorajá-los a participar da discussão e explica o conceito de *work-life balance*. Os estudantes respondem que é importante manter a vida privada e o professor aproveita para lhes ensinar uma expressão em língua inglesa que corresponde à ideia de privacidade.

As perguntas abertas no início, vão sendo reformuladas pelo professor para garantir a participação dos alunos e para tentar engajá-los na discussão. O professor faz uma pergunta aberta "**how you would describe it?**", mas como os estudantes não respondem, ele refaz a pergunta, agora fechada "**good balance?**", para, em seguida, pedir uma justificativa dos estudantes "**I see many of you saying 'no' with your heads. Why?**". Após o pedido de explicação, um dos estudantes responde resumidamente que no Japão eles têm muito trabalho, muitas horas extras e pouco descanso. Há, novamente, uma nova tentativa de engajamento na discussão por parte

³⁹ A UBC tem um convênio com diversas universidades e escolas japonesas. Há um departamento na universidade só para estudos asiáticos e cerca de 85% dos alunos da UBC são da Ásia, desses, a maioria vem do Japão. Vancouver é considerada a cidade mais asiática das Américas.

do professor **"Do you agree? Any other, any other opinions, any other thoughts about work-life balance in Japan?"**, seguido de silêncio. O professor insiste **"What do you think?"** até que um aluno responde que é difícil tirar férias no Japão e um outro replica que não é assim tão ruim e que depende da sua profissão. Professores, por exemplo, trabalham muito e levam trabalho para casa (***It's not that bad. It depends on the work you do, for example, teachers have a heavy work (sic) and they don't pay much and they do overtime work, they bring work they didn't do in their school and they bring home***). O professor responde que de fato, isso depende muito da profissão, demonstrando o que Mateus (2016) chama de atenção receptiva, pois se mostra aberto a ouvir a experiência do aluno, respeitando sua vivência individual sobre o assunto e validando-a, como podemos observar no trecho: **"I think that as José said, it depends on the work but having a bad balance, that's not a very happy life"**. Isso é muito importante para a criação de um espaço dialógico seguro, em que os estudantes se sintam à vontade para expor seus pontos vista (Ninin, 2016).

Aos poucos, ao longo da aula, percebe-se que o professor vai "calibrando" a elaboração das perguntas para garantir uma maior participação dos estudantes no debate. Essa reformulação das perguntas também é uma adequação intercultural, pois no caso focal, como os próprios estudantes disseram, "os japoneses não gostam de estar em evidência", então para eles, o adequado é participar somente quando solicitado e mesmo assim, toda participação em sala é feita de forma tímida. O diálogo da aula parece representar perfeitamente a noção de ética do cuidado (Mateus, 2016) e da necessidade de ouvir, estar atento e responder ao outro para não correr o risco de perder a conexão com ele.

Nesse caso, o cuidado e a empatia do professor fizeram com que ele repensasse novas formas de questionar para inserir os estudantes no debate. Existe uma ética, no sentido da alteridade, de se preocupar, cuidar, entender, ser empático, solidário e aceitar o outro como ele é. A interculturalidade crítica é dinâmica e exige sensibilidade do professor.

Os estudantes continuam a leitura e o professor pede para que eles expliquem para a pesquisadora o sentido da palavra japonesa *Karoshi* (***How would you describe to the researcher Karoshi? How would you describe it to someone? I've heard it before. I know something about the word, but someone who doesn't,***

someone from Brazil, who is less familiar with Japanese culture, how would you describe this word to her?). O aluno responde e o professor elogia a definição dada pelo estudante (***That's a pretty good definition***), numa atitude dialógica que reconhece "o outro como aquele que sabe e que tem o que dizer" (Mateus, 2016, p. 51). Para estudantes japoneses que não gostam de se expor, esse reconhecimento torna-se ainda mais importante, pois essa atitude além de dar confiança ao aluno estrangeiro que está aprendendo uma nova língua, provavelmente o deixa mais à vontade em sala.

Em seguida, o professor pergunta se eles conhecem a palavra "burnout" em inglês e se é algo comum no Japão. A pergunta é reformulada várias vezes antes de algum aluno respondê-la e mesmo com a reformulação, os estudantes relutam bastante para respondê-la. Kramsch (1998) diz que o estilo conversacional de cada cultura é diferente. Nesse caso, os estudantes interagem melhor em duplas ou em pequenos grupos. No entanto, a autora acrescenta que devemos evitar associar uma cultura a um estilo narrativo, pois as culturas são heterogêneas, híbridas. Cada situação em sala vai suscitar uma variedade de respostas, mesmo em um grupo de pessoas da mesma origem cultural. Para Kramsch (1998), o que podemos depreender de exemplos como os da turma de GCE, é que na mesma situação e no mesmo tipo de atividade, as pessoas de diferentes origens culturais interpretarão a situação de forma diferente.

Assim como na aula anterior, esta aula foi marcada por muitos momentos de silêncio, perguntas longas, muitas vezes reformulações dos questionamentos e um tempo de fala do professor muito grande. Em diversos momentos o professor teve que insistir para os estudantes expressarem a sua opinião, o que nos faz pensar que talvez os silêncios reflitam o que Kramsch chama de *protecting face* (1998, p. 46). A autora explica que em contextos interculturais, especialmente em interações face a face, os sujeitos constroem um certo posicionamento discursivo em torno do eu em direção ao outro, dependendo do que questionam, se questionam, do que respondem e se respondem.

No caso de discussões de cunho cultural, Kramsch afirma que é comum que os sujeitos queiram ser vistos como representantes educados e respeitosos da sua própria cultura, então eles replicam um comportamento considerado adequado para aquela prática discursiva. No entanto, para a pesquisadora que também estava

interagindo naquele espaço-tempo, há um certo estranhamento nos silêncios, mesmo sabendo que dependendo do contexto cultural, os silêncios podem ser considerados polidez, como é o caso dos estudantes japoneses.

Como os estudantes relutam para responder sobre *burnout* e seus efeitos na cultura japonesa, o professor reformula a pergunta, dessa vez de forma mais clara, e empática, se colocando no lugar dos estudantes e legitimando as diferenças (Mateus, 2016) quando ele diz que isso acontece no mundo todo e que não está criticando o Japão " ***C'mon! It's ok. We are not here to criticise your country. We're just talking. It's ok. I think it's a problem everywhere, you know?***". Só após a reformulação da pergunta, os estudantes passam a falar mais abertamente sobre o tema, o que mostra, mais uma vez a importância de perguntas que levem em consideração como o outro se sente no jogo discursivo para o reposicionamento dos estudantes e a disposição para expressar seu ponto de vista na discussão. O professor aproveita a oportunidade para retomar a questão dos estereótipos culturais e reforça a importância do pensamento crítico de ir além do que a mídia diz/mostra " ***But, er..., yeah, I don't know, I see this and should I think this problem is big in Japan? Or not so big? I've heard it before. I'm just wondering if it is just the power of the media to make things bigger than they really are. Any comments? Nothing changes here, ok? We are just giving and sharing opinions***".

Quando um aluno diz que muita gente morre por conta do *karoshi*, outro aluno retruca dizendo que não tem certeza se muita gente morre por conta do *karoshi*, mais uma vez o professor se mostra empático e diz que esse um fenômeno que também acontece no Canadá, mas a impressão é que o estudante estava *protecting his face* (Kramsch, 1998), um termo usado para designar sujeitos que em certas situações de conflito, querem evitar as críticas e querem manter uma visão positiva de si e do seu país.

5.1.3 “Vejam se todos entendem a pergunta da mesma forma”

O foco da terceira aula observada de GCE continua sendo o mundo do trabalho. Neste dia, durante a aula, os estudantes conversaram bastante sobre seus estudos e sobre o futuro, refletindo sobre oportunidades de trabalho e sobre suas carreiras profissionais.

Quadro 10 - E as outras línguas?

| | |
|---|--|
| <p>GLOBAL CITIZENSHIP THROUGH ENGLISH</p> <p>Module 03: The working world, career planning and job searching, working life, working conditions</p> <p>Greetings</p> <p>Teacher: Around 10:30 we're gonna go to the other class... Er... We're gonna take everything, yeah, we're gonna take everything, don't leave things in the classroom and let me also say you guys. I just want you to be safe, understand? At lunch time, everybody leaves, you leave your jacket, you leave your stuff here, please be careful with that, ok? You see our campus, anybody can come on campus.</p> <p>The university I worked at in Japan there were big gates and there was a kind of security at the gates, watching who comes and who goes, but here there's nothing like that. All our campuses are open and these buildings are open and people do lose things, stealing does happen and when you all go out in lunch time and I'm just packing up and leaving, I get a little nervous leaving the room empty, so anyway, be aware of that. At 10:30 we're gonna go to the other classroom and 2 of you are gonna be partnered with 2 from that class and you're gonna be going out. Yes I'm gonna give you now, Don't lose this, you're gonna need it (giving out handouts to students) later. It says here 'Talk to 4 or 5 UBC students (not ELI students, but preferably students from different countries) about your topic, go to different places, that's another thing and we'll say it again when you leave, you need to spread out, go over to the Nest, go to the Business School, we can't be all be standing and every student that comes by we attack him, so, we need to spread out a little bit but, yes, try to catch 4 or 5 UBC students and actually just ask them these questions:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. What's your Major here at UBC? Why did you choose that Major? 2. What kind of job do you want after graduation? 3. Why are you interested in that job? Do you think your studies are helping you prepare for this job? 4. Which is more important: Now this is a bit of what we talked about yesterday... Er... Good salary and | <p>CIDADANIA GLOBAL POR MEIO DO INGLÊS</p> <p>Módulo 03: O mundo do trabalho, planejamento de carreira e busca de emprego, vida profissional, condições de trabalho</p> <p>Saudações iniciais</p> <p>Professor: Por volta das 10h30 vamos para a outra sala de aula... Er... Vamos pegar tudo, sim, vamos pegar tudo, não deixem coisas na sala de aula e também quero dizer a vocês. Eu só quero que vocês fiquem seguros, entendem? No horário do almoço, todo mundo sai, vocês deixam suas jaquetas, deixam suas coisas aqui, por favor, tenham cuidado com isso, ok? Vocês veem nosso campus, qualquer pessoa pode entrar no campus.</p> <p>Na universidade onde trabalhei no Japão, havia grandes portões e havia uma espécie de segurança nos portões, observando quem entra e quem sai, mas aqui não há nada disso. Todos os nossos campi estão abertos e esses prédios estão abertos e as pessoas perdem coisas, acontecem roubos e quando todos vocês saem na hora do almoço e eu estou apenas arrumando e saindo, eu fico um pouco nervoso deixando a sala vazia, então, de qualquer forma, estejam cientes disso. Às 10h30 vamos para a outra sala de aula e 2 de vocês serão parceiros de 2 alunos da outra turma e vocês vão sair. Sim, vou dar isso a vocês agora, não percam, vocês vão precisar disso (distribuindo folhetos aos alunos) mais tarde. Está escrito aqui 'Converse com 4 ou 5 estudantes da UBC (não estudantes do ELI, mas de preferência estudantes de nacionalidades diferentes) sobre o seu tópico, vá para lugares diferentes, isso é outra coisa e diremos novamente quando vocês saírem, vocês precisam se espalhar, ir para o Nest, ir para a Escola de Negócios, não podemos todos ficar em pé e atacar cada aluno que passa, então, precisamos nos espalhar um pouco, mas sim, tentem conversar com 4 ou 5 estudantes da UBC e realmente só perguntem a eles estas perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Qual é a sua especialização aqui na UBC? Por que escolheu essa especialização? 2. Que tipo de trabalho você deseja após a graduação? 3. Por que você está interessado nesse trabalho? Você acha que seus estudos estão ajudando a se preparar para esse trabalho? |
|---|--|

benefits or a good worklife balance?

5. Teacher: One final question that you make up, but I want to suggest to all of you the same question, which is: Do you know what quiet quitting is? If they say yes, how would you describe it? **And listen for yourselves how others understand a topic and see if everybody understands it the same way. Understand? Questions about this? Remember to be kind and gentle when interview people**

But now, I want you to practise these questions with each other, ok? How would you answer these questions? If you guys have questions, please ask. Please a little talk A little talk with your partners please.

Group of students:

Student: When I was a High School student, I wanted to work in a foreign country. Yeah, so I decided to study Languages. I wanted to learn about Spanish, yeah, but the Faculty of Spanish is so difficult to enter, so I decided to learn Portuguese because it is so similar to Spanish, yeah. If you understand Portuguese, maybe you can understand a bit about Spanish too, yeah, so I decided to major in Portuguese.

Student: Hummm... I see. Yeah it's interesting. So you're majoring in English?

Student: Yeah. I chose the course because I have a cousin from the English country (sic) and she speaks English and I wanted to speak English with her when I go there. It's good to learn a foreign language because you feel you're kind of part of the country, you know?

Student: Humm... I don't know. It's easier. But I don't know if I could feel part of the place, you know? It takes time.

Student: I see...

Researcher: You mean it takes time to feel like you're home? I mean, part of the local community?

Student: Yeah.

Student: But the language helps.

Student: Yes, but it's not all.

Researcher: What would help you feel at home in a foreign country?

Student: I don't know... My family, my

4. Qual é mais importante: Agora, isso é um pouco do que discutimos ontem... Er... Bom salário e benefícios ou um bom equilíbrio entre vida profissional e pessoal?

5. Professor: Uma pergunta final que vocês inventam, mas eu quero sugerir a todos vocês a mesma pergunta, que é: Vocês sabem o que é 'quiet quitting'? Se eles disserem sim, como vocês descreveriam isso? **E ouçam como os outros entendem um tópico e vejam se todos o entendem da mesma forma. Entenderam? Alguma pergunta sobre isso? Lembrem-se de ser atenciosos e gentis enquanto entrevistam as pessoas.**

Mas agora, quero que pratiquem essas perguntas entre vocês, ok? Como vocês responderiam a essas perguntas? Se tiverem dúvidas, perguntem, por favor. Uma pequena conversa com seus parceiros, por favor.

Grupo de alunos:

Estudante: Quando eu era aluno do ensino médio, eu queria trabalhar em um país estrangeiro. Sim, então eu decidi estudar línguas. Eu queria aprender espanhol, sim, mas a Faculdade de Espanhol é tão difícil de entrar, então eu decidi aprender português porque é tão semelhante ao espanhol, sim. Se você entender português, talvez possa entender um pouco de espanhol também, sim, então eu decidi me especializar em português.

Estudante: Hummm... Entendi. Sim, é interessante. Então você está se especializando em inglês?

Estudante: Sim. Escolhi o curso porque tenho uma prima de um país de língua inglesa e ela fala inglês e eu queria falar inglês com ela quando eu fosse lá. É bom aprender uma língua estrangeira porque é como se você fizesse parte daquele país, entende?

Estudante: Humm... Eu não sei. É mais fácil, mas não sei se dá para me sentir parte daquele local, entende? Leva tempo.

Estudante: Entendo...

Pesquisador: Você quer dizer que leva tempo para se sentir em casa? Quero dizer, parte da comunidade local?

Estudante: Sim.

Estudante: Mas a língua ajuda.

Estudante: Sim, mas não é tudo.

Pesquisadora: O que ajudaria você a se sentir em casa em um país estrangeiro?

Estudante: Não sei... Minha família, meus amigos

Estudante: Mas nem sempre dá para levá-los

friends...

Student: But sometimes you don't have them with you.

Student: Yeah. Someone that helps you, a friend, someone you can trust.

Student: Ok. What about you?

Student: My major? It's in Computer Science. I chose computer Science because ... Er... With Computer Science I will be anything I can... Yes, a major in Computer Science is important in society so...

Student: So you chose a work (sic) that there's more demands for you?

Student: Yes.

Student: Number 2.

Student : Inaudible

Student: I haven't decided yet, but first I want to use my English skills for my job.

Student: Yeah, me too.

Student: So, are you interested in that job?

Student: Yes, I will work in cyber security and I also want to be the people (sic) who can communicate with people in work (sic), maybe using English sometimes.

Student: Sounds great. Do you think your studies are helping you prepare for this job?

Student: Maybe. I think so. Of course language is important but it's just a communication tool. Yeah I think. In my opinion. In my opinion. So... Yeah.

Student: Well, I think Portuguese ... People who speak Portuguese... Japanese who speak Portuguese are few(sic). Not a lot. So yeah I think it's useful that I use it in my job. Yeah. I think so but in general opinion, they (languages in general) are the only way to communicate(sic). To communicate with each other, so, yeah.

Student: I see...

Student: Yes, yes. I think so. Now in Japan still people who speak English well are a few (sic). So, for our generation is(sic) a useful skill. So I want to improve my English skills.

Student : Yeah. I think so. Me too.

com você.

Estudante: Sim. Alguém que lhe ajude, alguém em quem você possa confiar. Ok. E você?

Estudante: Minha especialização? É em Ciência da Computação. Escolhi Ciência da Computação porque... Er... Com Ciência da Computação eu posso ser qualquer coisa. Eu posso... Sim, uma especialização em Ciência da Computação é importante na sociedade, então...

Estudante: Então você escolheu um trabalho que tem mais demanda para você?

Estudante: Sim.

Estudante: Número 2.

Estudante: Inaudível

Estudante: Eu ainda não decidi, mas primeiro quero usar minhas habilidades em inglês para o meu trabalho.

Estudante: Sim, eu também.

Estudante: Então, você está interessado neste trabalho?

Estudante: Sim, vou trabalhar em segurança cibernética e também quero ser alguém que possa se comunicar com as pessoas no trabalho, talvez usando inglês às vezes.

Estudante: Parece ótimo. Você acha que seus estudos estão ajudando a se preparar para esse trabalho?

Estudante: Talvez. Eu acho que sim. Claro que a língua é importante, mas é apenas uma ferramenta de comunicação. Sim, eu acho. Na minha opinião. Na minha opinião. Então... Sim.

Estudante: Bem, eu acho que o português... Pessoas que falam português... Japoneses que falam português são poucos. Não muitos. Então, sim, acho que é útil que eu use isso no meu trabalho. Sim. Eu acho, mas em geral, eles (idiomas em geral) são a única maneira de se comunicar. Para se comunicar uns com os outros, então, sim.

Estudante: Entendi...

Estudante: Entendo...

Estudante 3: Sim, sim. Eu acho que sim. Atualmente, no Japão, ainda são poucas as pessoas que falam inglês bem. Então, para a nossa geração, é uma habilidade útil. Eu quero melhorar minhas habilidades em inglês.

Estudante: Sim. Eu acho que sim. Eu também.

Estudante: Sim, não são muitos. Minha... nossa geração ainda está aprendendo a falar inglês para os nossos empregos. Há muita demanda para aqueles que podem falar

| | |
|--|--|
| <p>Student: Yes, not so many. My... our generation is still... learning to speak English for our jobs. So many demands for those who can speak English.</p> <p>Student: Hummm... Er... I'm not good. I speak English a bit, but I don't speak English well, but because of my Major I have to speak, so it's helpful. yeah.</p> <p>Student : Yeah, English is crucial.</p> <p>Researcher: What about the other languages? Do you think they are as important as English?</p> <p>Student: Of course, I think that all languages is (sic) so important, but English... You know...we must speak English.</p> <p>Student: Yeah. Portuguese is so important too.All languages are important, in fact.</p> <p>All laugh.</p> <p>Student: Ok. Next. Which is more important: Good salary and benefits or a good worklife balance? Is it possible to have both?</p> <p>Student: Yeah, I want to have both.</p> <p>Student: Yeah, me too. Is there any company to have both?</p> <p>They laugh.</p> <p>Student: I think in my opinion a good worklife balance is more important than a good salary and benefits because if we can get good salary, but we cannot get enough (inaudible), we have the risk of getting sick or a mental health or something like this. So I think if we are in a company with good worklife balance, maybe we can get more money. Yes. What about you?</p> <p>Student: First I wanna have both but if I have to choose one, yeah, a good lifework balance is more important because I don't live for work... I don't live here only for work.</p> <p>Student: Yes, I agree. I totally agree with you. How about you?</p> <p>Student: Yeah, I want to have both. It's kind of difficult.</p> <p>Students: Yes.</p> <p>Student: But If I'm sick, I can't work, so good worklife balance is so important and I ...</p> | <p>inglês.</p> <p>Estudante: Hummm... Er... Eu não sou bom. Eu falo inglês um pouco, mas não falo bem, mas por causa da minha área de estudo, eu tenho que falar, então é útil. Sim.</p> <p>Estudante: Sim, é crucial.</p> <p>Pesquisadora: E as outras línguas? Você acha que elas são tão importantes quanto o inglês?</p> <p>Estudante: Claro, eu acho que todas as línguas são importantes, mas o inglês... Você sabe... nós devemos falar inglês.</p> <p>Estudante: Sim. Português é muito importante também...Todas as línguas são importantes, na verdade.</p> <p>Estudante: Ok. Próxima pergunta. O que é mais importante: um bom salário e benefícios ou equilíbrio entre vida profissional e pessoal? É possível ter ambos?</p> <p>Estudante: Sim, eu quero ter ambos.</p> <p>Estudante: Sim, eu também. Existe alguma empresa que ofereça ambos?</p> <p>Eles riem.</p> <p>Eu acho, na minha opinião, que um bom equilíbrio entre vida profissional e pessoal é mais importante do que um bom salário e benefícios, porque se conseguirmos um bom salário, mas não conseguirmos ter o suficiente (inaudível), corremos o risco de ficar doentes ou ter problemas de saúde mental ou algo assim. Então, eu acredito que, se estivermos em uma empresa com um bom equilíbrio entre vida profissional e pessoal, talvez possamos ganhar mais dinheiro. Sim. E você?</p> <p>Estudante: Primeiro, eu quero ter ambos, mas se eu tiver que escolher um, sim, um bom equilíbrio entre vida profissional e pessoal é mais importante, porque eu não vivo para trabalhar... Eu não vivo só para trabalhar..</p> <p>Estudante: Sim, eu concordo. Concordo totalmente com você. E você?</p> <p>Estudante: Sim, eu quero ter ambos. É meio difícil.</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>maybe I can enjoy my work, so yeah.</p> <p>Students finished the activity and started talking about their plans for the weekend.</p> | <p>Estudantes: Sim.</p> <p>Estudante: Mas se eu ficar doente, não posso trabalhar, então um bom equilíbrio entre vida profissional e pessoal é muito importante e eu... talvez eu possa aproveitar o meu trabalho, então sim.</p> <p>Os estudantes terminaram a atividade e começaram a conversar sobre seus planos para o fim de semana.</p> |
|---|---|

Fonte: Richter, 2024

A aula inicia novamente com anúncios do dia. O tempo de observação de aula foi mais curto porque os estudantes iriam entrevistar alguns estudantes da graduação com alunos de outra turma do ELI sobre seus cursos e planos profissionais futuros.

O professor mostra as perguntas que eles farão aos estudantes de graduação e como forma de desenvolver a linguagem oral dos estudantes, pede para que eles conversem entre si, respondendo às mesmas perguntas:

Para a pergunta de número 5, considerando a diversidade cultural do campus, nos chamou a atenção a recomendação do professor para os estudantes de observarem como os estudantes entendem um tópico e ver se todos entendem esse tópico da mesma forma **"(...)and listen for yourselves how others understand a topic and see if everybody understands it the same way"**. Esse exercício de observar como o outro interpreta uma pergunta nos remete novamente ao que Kramsch (2016) diz sobre pessoas de diferentes culturas entenderem tarefas de formas distintas. Esse nos pareceu um excelente exercício intercultural de praticar uma escuta atenta, de buscar entender o outro e valorizar o dizer do outro, mesmo que ele pense diferente de mim. É uma forma de demonstrar empatia e de ir ao encontro do outro e buscar entendê-lo, pois, como diz Bakhtin (2014, p.117), se a palavra "se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é território comum do locutor e do interlocutor". Um outro comentário interessante durante a instrução do professor foi para os estudantes serem gentis e respeitosos durante a abordagem e ao entrevistarem seus colegas da UBC.

Para praticar o diálogo, os alunos trabalharam em pequenos grupos. Enquanto os alunos interagem entre si, o professor e a pesquisadora, que mediavam o diálogo, faziam perguntas e tiravam dúvidas de vocabulário e/ou gramática que por ventura aparecessem para preparar os estudantes para a atividade oral que eles fariam na

universidade.

Ao longo da prática oral em sala das perguntas da entrevista, um diálogo mostra uma pergunta que provocou os estudantes, chamando-os à reflexão e uma resposta que marca uma nova atitude responsiva e um reposicionamento que talvez não tivesse sido pensado sem o questionamento da professora.

Segue o trecho que marca a reacentuação na interação entre os sujeitos e o aparente deslocamento da língua inglesa como língua global para uma língua outra em um novo contexto apreciativo. Em negrito, o trecho em que a pergunta faz o estudante refletir sobre a língua inglesa.

Estudante: sim, não são muitos. Minha... nossa geração ainda está aprendendo a falar inglês para os nossos empregos. Há muita demanda para aqueles que podem falar inglês.
 Estudante: sim. Eu acho que sim.
 Pesquisadora: **E as outras línguas? O que você acha?**
 Estudante: **também quero aprender outras línguas. Todas as línguas são importantes.**
 Estudante: **sim. Português é muito importante também. Eu estou aprendendo português. (Sorri) Todas as línguas são, na verdade.**

O trecho destacado mostra que o exercício de autoridade da pesquisadora provoca um estranhamento no estudante e faz com que ele repense a ideia de que o inglês é uma língua internacional (no sentido de ser mais importante do que as outras).

5.2 “A gente fala muito, todos ao mesmo tempo, mas não é briga. A gente se ajuda”⁴⁰

A turma de EAP tem um perfil totalmente diferente da turma de GCE. Eles são de origens culturais diversas e são completamente fluentes em inglês, o que permite discussões mais aprofundadas sobre os mais diversos assuntos. Embora muito falante, é uma turma interessada em aprender e inteligente. Os estudantes são brincalhões, mas muito respeitosos uns com os outros e têm uma relação excelente com a professora. As idades são as mais diversas e o perfil profissional dos alunos também, há na turma médicos, sociólogos, professores, biomédicos, músicos e estudantes de pós-graduação. O tempo de observação de aula foi mais curto, pois os estudantes passavam a maior parte do tempo desenvolvendo a habilidade de escrita acadêmica.

⁴⁰ Essa foi uma das primeiras falas de um estudante para a professora-pesquisadora na sua apresentação aos estudantes.

5.2.1 “Esta é a sua voz ...”

O objetivo dessa aula foi preparar os alunos para a escrita de uma redação dissertativo-argumentativa. Durante a observação, ficou claro o interesse dos estudantes na discussão e o engajamento deles no debate, seja apresentando pontos de vista, seja revendo os próprios argumentos. Ficou claro também o cuidado que a professora tem no desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes, mediando a construção de sentidos (Mateus, 2016), encorajando-os a usar a sua voz para expressar seus pensamentos, mas, ao mesmo tempo, preocupando-se em expandir o conhecimento. Embora mais falantes, os estudantes prestavam atenção uns aos outros. Era uma escuta respeitosa e, observando-os dialogar entre si, era fácil perceber que mesmo sem dizer textualmente, havia um espírito colaborativo entre alunos-professora e a sala de aula parecia uma pequena comunidade interdependente (Heimans, Singhs & Barns, 2009).

Quadro 11: "No meu país..."

| | |
|---|--|
| <p>Teacher: Alright, ladies and gentlemen, so we'll continue the second half of the class and ... What's the topic of this chapter?</p> <p>Student: Health.</p> <p>Teacher: Health and the spread of disease, infections, global health, so we're going to have a little discussion before we move on to outlining. We do have a cause and effect essay to write this week, but now we will have a discussion about the readings that we have gone over today, so at your tables, just thinking about the contents of the articles we read, there are 2 questions here: (Teacher writes both questions on the whiteboard)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antibiotics are for bacterial infections. Antiviral drugs are for viruses. Sometimes, however, antibiotics are used as part of a larger treatment plan for viral diseases. What effect might this have on the increase in superbugs? 2. Both articles end by saying a global effort will be required to combat the spread of pathogens. What do you think can be done? <p>Teacher: So, the first reading we were looking at superbugs. We also talked about antibiotics and people using them for a headache. Not necessarily a headache, but for minor illnesses and both articles end by saying a global effort will be required to combat the spread of pathogens. What do</p> | <p>Professor: Tudo bem, senhoras e senhores, então vamos continuar a segunda metade da aula e... Qual é o tema deste capítulo?</p> <p>Estudante: Saúde.</p> <p>Professor: Saúde e a propagação de doenças, infecções, saúde global, então vamos ter uma pequena discussão antes de passarmos para o esboço. Temos um ensaio de causa e efeito para escrever nesta semana, mas agora teremos uma discussão sobre as leituras que cobrimos hoje. Em suas mesas, apenas pensando sobre o conteúdo dos artigos que lemos, há duas perguntas aqui: (O professor escreve ambas as perguntas no quadro branco)</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antibióticos são para infecções bacterianas. Medicamentos antivirais são para vírus. Às vezes, no entanto, antibióticos são usados como parte de um plano de tratamento maior para doenças virais. Que efeito isso pode ter no aumento de superbactérias? 2. Ambos os artigos concluem dizendo que será necessário um esforço global para combater a propagação de patógenos. O que você acha que pode ser feito? <p>Professor: Então, na primeira leitura, estávamos analisando superbactérias. Também falamos sobre antibióticos e</p> |
|---|--|

you think can be done? We just went through the global pandemic and all kinds of problems. We have few people of the medical field here so they can be experts, but you can decide to look at question number 2 or 1, it's up to you. So a quick discussion, maybe 10 minutes or so talking about these 2 topics, talking, reflecting on. So, first of all choose which one you'd like to

discuss first, you might not have time for both, you should discuss at least one question.

Which one do you think is the most interesting and I'll join you.

Students read 2 reading passages and then discuss the questions in groups. Teacher monitors them.

Teacher: Alright, ladies and gentlemen. We went on a little bit longer. Ok. Sorry to interrupt. Bruno, would you like to share your point with us? Bruno was in the middle of a point, so maybe rather than stopping him, I'll let him express himself. Go ahead. What's your point?

Student (João): She asked me about ... Whether the masking rules are followed by Iranians or not. Er ... I said no.

Teacher: Sorry? The masking rules?

Student (João): Yes, the masking rules. I told her that to some extent. Some... some... People follow the rules, but many of them are not followed because they are tired of wearing masks and Maria told me that Japanese are following the rules of wearing masks, yeah.

Teacher: (Asking Maria) All the time? Most people? What percentage of the population would you say?

Student (Maria): Yeah. You mean now or during covid?

Teacher: Now.

Student (Maria): Now? I think that when we use public transportation I feel like 80% of the people are wearing masks.

Teacher: Wow! Amazing!

Student (Maria): Isn't it amazing, like... We were talking about the second question and... We thought like ... How education is important for preventing the spread of pathogens but I thought that if it's too much people will be afraid of taking it off.

Teacher: So you mean that has to be a balance. It has to be education but not paranoia.

Student (Maria): Yeah. but people in Japan are very educated. Most students nod their heads in agreement.

Teacher: I see... Anything else comes up

para pessoas que os usam para dor de cabeça. Não necessariamente para dor de cabeça, mas para doenças menores, e ambos os artigos concluem dizendo que será necessário um esforço global para combater a propagação de patógenos. O que vocês acham que pode ser feito? Acabamos de passar por uma pandemia global e por todo tipo de problemas. Temos poucas pessoas da área médica aqui, então elas podem ser especialistas, mas vocês podem decidir se concentrar na pergunta número 1 ou 2, depende de vocês. Então, uma discussão rápida, talvez uns 10 minutos ou algo assim, falando sobre esses 2 tópicos, conversando, refletindo. Primeiro, escolham qual vocês gostariam de discutir primeiro, talvez não tenham tempo para ambos, então discutam pelo menos uma pergunta. Qual vocês acham mais interessante, e eu vou me juntar a vocês. Os alunos leem 2 passagens e depois discutem as perguntas em grupos. O professor os monitora.

Professor: Tudo bem, senhoras e senhores. Fomos um pouco mais longos. Ok. Desculpe interromper. Bruno, você gostaria de compartilhar seu ponto de vista conosco? Bruno estava no meio de um ponto, então talvez, em vez de interrompê-lo, vou deixá-lo se expressar. Vai em frente. Qual é o seu ponto?

Estudante (João): Ela me perguntou sobre... Se as regras de uso de máscaras são seguidas pelos iranianos ou não. Er... Eu disse que não.

Professor: Desculpe? As regras de uso de máscaras?

Aluno (João): Sim, as regras de uso de máscaras. Eu disse a ela que até certo ponto. Algumas... algumas... Pessoas seguem as regras, mas muitas delas não são seguidas porque estão cansadas de usar máscaras, e a Maria me disse que os japoneses estão seguindo as regras de usar máscaras, sim.

Professor: (Perguntando a Maria) O tempo todo? A maioria das pessoas? Qual a porcentagem da população, você diria?

Estudante (Maria): Sim. Você quer dizer agora ou durante a covid?

Professor: Agora.

Estudante (Maria): Agora? Acho que, quando usamos o transporte público, sinto que cerca de 80% das pessoas estão usando máscaras.

Professor: Uau! Surpreendente!

Estudante (Maria): Não é incrível, tipo... Estávamos falando sobre a segunda pergunta e... Pensamos assim... Como a

from the other tables? Something shocking? Let's see... What about Ana's table?

Anything? Any interesting point's come up?

Student (Ana): Er... We discussed how non-profit organisation can help some developing countries, sharing the countries' data and sharing knowledge, narrowing the information gap.

Teacher: Narrowing the information gap. Between countries?

Student (Ana): Yeah.

Teacher: I see. That was very good. We need to share information to learn from each other.

A student looks like he wants to say something.

Teacher: Yeah. Go ahead, Ricardo.

Student (Ricardo): We focused on the spread of pathogens er... Wild animals and domesticated animals, so 15 years ago in Bali we were facing a big problem with rabies. You know that?

Students: Yeah. It comes from dogs and cats.

Student (Ricardo): Yeah, yeah. Because we have many dogs in Bali. We pet them, but we let them free, so, at that time there were too many dogs in the streets. It was horrible. But the way to prevent it is the government provided vaccines and also non-profit organisations, they catch the dog and get them vaccinated. So every dog in Bali is wearing a red necklace to show that they got the vaccine. So now everyone in Bali wearing a red necklace, people would ask: Oh, did you get the vaccine?

Students laugh.

Teacher: It seems that these solutions are not focused on the profit, right? So, you've got education, sharing of data, sharing of resources, non-profit organizations, so it's not about money. Some people argue that the only way we can find solutions is if money can be made from the solution. That's another argument. Ok, so, we've done a bit of warm-up for your essays, any last comments before we move on to outlining? We're going to write about these topics, so this is part of your brainstorming, now we're gonna look at the outlines er... we're gonna do them on the board, but I want to remind you of something. Any last comments? No? OK. (Not only does the teacher work on their academic English but also develops their critical thinking).

After the discussion students are asked to read a text and identify the main idea and the points.

Teacher: So this is a different topic because I

educação é importante para prevenir a propagação de patógenos, mas eu pensei que se for demais, as pessoas terão medo de tirar a máscara.

Professor: Então, você quer dizer que tem que haver um equilíbrio. Tem que ser educação, mas não paranoia.

Estudante (Maria): Sim, mas as pessoas no Japão são muito educadas. A maioria dos alunos concorda com a cabeça.

Professor: Entendi... Algum outro ponto surgindo? Algo chocante? Vamos ver... E a mesa da Ana? Alguma coisa? Algum ponto interessante surgiu?

Estudante (Ana): Er... Discutimos como organizações sem fins lucrativos podem ajudar alguns países em desenvolvimento, compartilhando os dados dos países e compartilhando conhecimento, reduzindo a lacuna de informação.

Professor: Reduzindo a lacuna de informação. Entre os países?

Estudante (Ana): Sim.

Professor: Entendi. Isso foi muito bom. Precisamos compartilhar informações para aprender uns com os outros. Um aluno parece querer dizer algo.

Professor: Sim. Vá em frente, Ricardo.

Estudante (Ricardo): Nós focamos na propagação de patógenos, er... Animais selvagens e animais domesticados, então, há 15 anos em Bali, estávamos enfrentando um grande problema com a raiva. Vocês sabem disso?

Estudantes: Sim. Vem de cachorros e gatos.

Estudante (Ricardo): Sim, sim. Porque temos muitos cachorros em Bali. Os acariciamos, mas os deixamos livres, então, naquela época, havia muitos cachorros nas ruas. Era horrível. Mas a maneira de prevenir era o governo fornecer vacinas e também organizações sem fins lucrativos, elas pegam os cachorros e os vacinam. Então, cada cachorro em Bali está usando um colar vermelho para mostrar que recebeu a vacina. Agora, todo mundo em Bali usa um colar vermelho, as pessoas perguntariam: Oh, você recebeu a vacina?

Estudantes riem.

Professor: Parece que essas soluções não estão focadas no lucro, certo? Então, vocês têm educação, compartilhamento de dados, compartilhamento de recursos, organizações sem fins lucrativos, então não se trata de dinheiro. Algumas pessoas argumentam que a única maneira de encontrarmos soluções é se dinheiro puder ser ganho com a solução. Esse é outro argumento. Ok, então fizemos um pouco de aquecimento para seus

want you to think about the outline and then I'll have a video clip related to that topic. So, in module 3, do you see it? So, I'd like you to talk about it: What are the main ideas? What are the paragraph main points, what are the causes, what are the effects and then we are going to look at the outline.

You've already seen it, so I'm just refreshing your memory. Let's do the introduction together and then you can do the rest. So shyness: causes of a common quality. So, this is a cause or effect essay? Remember?

Student: Cause and effect.

Teacher: Ok, let's have a look at the outline again. Where's the thesis statement and introduction.

A student answers.

Teacher: So, can you read it for me? Would you mind? So this is a thesis statement.

Everyone remembers you need to have a thesis statement. It's absolutely necessary and magazines will do that because they want to grasp the reader's attention right away but the thesis statement will go from general to specific. So, what's the main idea? Shyness can result from...

Student: Inaudible

Teacher: Right. So, are these causes or effects? What does this thesis say? If you see this thesis statement, what do you think? Are you going to read about causes or the effects mainly?

Students: Causes.

Teacher: Causes! Good! So the focus is going to be on causes, so I'd like you to take 2 minutes to find the...It's under module 3. Do you see it? You have to be less polite and say: 'Yes, we see it'.

Students laugh.

Teacher: Here we go. Alright. Let's go back. So you've seen this and here's the introduction. So the facts are biological and environmental, right? So I'd just like you to highlight the main points. 2 minutes. You can talk about it with each other. What's the first point? Just highlight the main points and any supporting points. There's also a transition paragraph. Find the transition paragraph.

Students talk in their groups. Teacher monitors them.

Teacher: Ok, so this is about shyness and reasons for shyness. What's the first biological point? It's about shyness. What's the first cause of shyness?

Student: Some people are born shy.

Teacher: Some individuals are born shy. Newborn, babies they might be quiet or more

ensaios, algum comentário final antes de passarmos para a elaboração do esboço? Não? Ok.

Durante a aula o professor trabalha o inglês acadêmico e desenvolve o pensamento crítico dos estudantes. Após a discussão, os alunos são solicitados a ler um texto e identificar a ideia principal e os pontos. O professor diz: "Então, este é um tópico diferente porque quero que vocês pensem no esboço e depois vou mostrar um vídeo relacionado a esse tópico. Então, no módulo 3, vocês veem isso? Gostaria que falassem sobre isso: Quais são as ideias principais? Quais são os principais pontos do parágrafo, quais são as causas, quais são os efeitos e depois vamos analisar o esboço. Vocês já viram isso, então estou apenas refrescando a memória. Vamos fazer a introdução juntos e depois vocês podem fazer o resto. Então, timidez: causas de uma qualidade comum. Isso é um ensaio de causa ou efeito, lembram?

Estudante: Causa e efeito.

Professor: Ok, vamos dar uma olhada no esboço novamente. Onde está a declaração da tese e a introdução.

Um aluno responde.

Professor: Então, pode ler para mim? Se importa? Isso é uma declaração de tese. Todos lembram que é necessário ter uma declaração de tese. É absolutamente necessário e as revistas fazem isso porque querem chamar a atenção do leitor imediatamente, mas a declaração de tese vai do geral para o específico. Então, qual é a ideia principal?

Estudante: Inaudível

Professor: Certo. Então, são causas ou efeitos? O que essa tese diz? Se você vê essa declaração de tese, o que acha? Você vai ler principalmente sobre causas ou efeitos?

Estudantes: Causas.

Professor: Causas! Bom! Então o foco vai ser nas causas, então gostaria que vocês levassem 2 minutos para encontrar... Está sob o módulo 3. Vocês conseguem ver isso? Precisam ser menos educados e dizer: 'Sim, vemos'.

Alunos riem.

Professor: Aqui vamos nós. Certo. Vamos voltar. Então vocês viram isso e aqui está a introdução. Então, os fatos são biológicos e ambientais, certo? Então gostaria que destacassem os principais pontos. 2 minutos. Podem conversar sobre isso entre vocês. Qual é o primeiro ponto? Apenas destaquem os principais pontos e quaisquer pontos de

watchful and then parents often say that they are shy as children, so this indicates that it might be genetic. Ok, so that's the first.

Thank you, José. Then, what do we have? What do we make of these 3 sentences?

Student 1: Environment.

Student 2: Transition.

Student 3: Transition.

Teacher: It's a transition, it's not a developed paragraph. A paragraph is not 3 sentences. A developed paragraph is not 3 sentences. This is a transition. so, there's a link. You're linking the previous paragraph with what is coming next. So, some people are not shy as children and they become shy or some people might be shy as children and they are not shy as adults, so they talk about ... Next paragraph? What's the first environmental cause?

Student: Family

Teacher: Family! That's your environment.

Your family. You might have a difficult relationship with others in the family, both parents work full time, they don't have neighbours around, so let's interact with other people. Second environmental cause?

Student: Culture.

Teacher: Culture! There's been a study, they're comparing many countries, each culture deals with attributing credit for success and blame for failure differently. May account for the higher rate of shyness report in Japan or in Israel, their differences in culture. And then the last point is...

Students: Technology.

Teacher: Technology! So young people, adults and technology and where in the US is the example?

Student: Where?

Teacher: Technology is the last body paragraph. Green is the main idea, blue you have the main idea of that paragraph, you have points to support, you have a transition paragraph with a point saying, maybe the environment has more of an effect, first environmental point, some supporting ideas and then you have the second environmental cause of shyness, maybe culture, supporting ideas and then finally technology, supporting ideas and then you have a conclusion. Here they are trying to support, it's a bit of, you know, a longer conclusion. It's kinda a warm-up to the conclusion, as we saw a few minutes ago when we did this. So they're saying it has positive aspects. We usually see shyness as something terrible, we're not going to succeed if you don't talk, so they are saying ... There are many reasons for shyness and it has

apoio. Também há um parágrafo de transição. Encontrem o parágrafo de transição.

Os estudantes conversam em seus grupos. O professor os monitora.

Professor: Ok, isso é sobre timidez e razões para a timidez. Qual é o primeiro ponto biológico? É sobre timidez. Qual é a primeira causa da timidez?

Estudante: Algumas pessoas nascem tímidas.

Professor: Algumas pessoas nascem tímidas. Recém-nascidos, bebês podem ser quietos ou mais observadores, e os pais frequentemente dizem que são tímidos quando crianças, o que indica que pode ser genético. Ok, então isso é o primeiro. Obrigado, José. Então, o que temos? O que fazemos com essas 3 frases?

Estudante 1: Meio ambiente.

Estudante 2: Transição.

Estudante 3: Transição.

Professor: É uma transição, não é um parágrafo desenvolvido. Um parágrafo não é composto por 3 frases. Um parágrafo desenvolvido não é composto por 3 frases. Isso é uma transição. Então, há um elo. Vocês estão conectando o parágrafo anterior com o que está vindo a seguir. Então, algumas pessoas não são tímidas quando crianças e se tornam tímidas, ou algumas pessoas podem ser tímidas quando crianças e não são tímidas quando adultas, então falam sobre... Próximo parágrafo? Qual é a primeira causa ambiental?

Estudante: Família.

Professor: Família! Essa é sua ambientação. Sua família. Você pode ter um relacionamento difícil com outras pessoas na família, ambos os pais trabalham em período integral, não têm vizinhos por perto, então interagir com outras pessoas é difícil. Segunda causa ambiental?

Estudante: Cultura.

Professor: Cultura! Houve um estudo, eles estão comparando muitos países, cada cultura lida de maneira diferente com a atribuição de crédito para o sucesso e culpa para o fracasso. Pode explicar a taxa mais alta de relatos de timidez no Japão ou em Israel, suas diferenças culturais. E então o último ponto é...

Estudantes: Tecnologia.

Então, jovens, adultos e tecnologia, e onde nos Estados Unidos está o exemplo?

Estudante: Onde?

Professor: Tecnologia é o último parágrafo do corpo do texto. O verde é a ideia principal, azul você tem a ideia principal desse

positive aspects too. And to sum up, you always refer back to your thesis statement. Shyness has both environmental and genetic causes. Some people come into the world shy; biological. Other people are shy because of their experiences in life; environmental, but the number of people who are shy is increasing, so it's not like a sociopsychological issue, according to this writer.

Right. So you think you can write an essay with this kind of organisation? Rafaela has a question. Please, go ahead.

Student (Rafaela): Isn't it a bad thing to have just one paragraph with biological issues and a lot of paragraphs with environmental factors? It's kind of unbalanced?

Teacher: Excellent question, I liked it. Did you understand Rafaela's question?

Students: Yes.

Teacher: The first paragraph is about biological factors, but most of the essay is about the environmental factors. Why has the writer chosen these points? Presented them that way?

Student: Because he thinks that the environmental factors are more important, but the biological factors is... in my opinion it's very simple the argument about biological facts.

Teacher: You have a good point. The author focuses on environmental factors, the biological factors are not as important. Why do you think this person built the argument this way?

Student 1: He puts environment in the first place because if you have a child or children who are born this way, this is something that they can easily overcome. That's how I see.

Student 2: I totally agree with you.

Student 3: I totally agree that the environment factor is much much more important. I'm just asking because sometimes when we are writing the essay, we have a very strong

point of view and the tendency is to develop more what we think and ... but sometimes we have to develop other ideas in order to have a more balanced analysis, but I don't know if it's ok to do that.

Teacher: You're absolutely right. But there are 2 things we need to consider: This is a very short essay, so it's difficult to develop all those points.

Another thing is: What do most people think what about shyness? Do they think 'Oh, she's very shy, like her mother, like her father, it's genetic. It's like logical thought, so they're trying to present a different angle.

parágrafo, você tem pontos de apoio, tem um parágrafo de transição com um ponto dizendo que talvez o ambiente tenha mais efeito, primeiro ponto ambiental, algumas ideias de apoio e então você tem a segunda causa ambiental da timidez, talvez cultura, ideias de apoio e, finalmente, tecnologia, ideias de apoio e então você tem uma conclusão. Aqui eles estão tentando apoiar, é um pouco mais, você sabe, uma conclusão mais longa. É meio que um aquecimento para a conclusão, como vimos há alguns minutos quando fizemos isso. Então eles estão dizendo que tem aspectos positivos. Costumamos ver a timidez como algo terrível, não vamos ter sucesso se não falarmos, então eles estão dizendo... Há muitas razões para a timidez e ela tem aspectos positivos também. E para resumir, você sempre se refere à sua declaração de tese. A timidez tem causas tanto ambientais quanto genéticas. Algumas pessoas nascem tímidas; biológicas. Outras pessoas são tímidas por causa de suas experiências de vida; ambientais, mas o número de pessoas tímidas está aumentando, então não é como um problema sociopsicológico, de acordo com este autor. Certo. Então você acha que pode escrever um ensaio com esse tipo de organização? Rafaela tem uma pergunta. Por favor, vá em frente.

Estudante (Rafaela): Não é ruim ter apenas um parágrafo com questões biológicas e muitos parágrafos com fatores ambientais? É meio desequilibrado?

Professor: Excelente pergunta, gostei. Você entendeu a pergunta da Rafaela?

Estudantes: Sim.

Professor: O primeiro parágrafo é sobre fatores biológicos, mas a maior parte do ensaio é sobre os fatores ambientais. Por que o escritor escolheu esses pontos? Apresentou-os dessa maneira?

Estudante: Porque ele acha que os fatores ambientais são mais importantes, mas os fatores biológicos são... na minha opinião, o argumento sobre fatos biológicos é muito simples.

Professor: Você tem um bom ponto. O autor se concentra nos fatores ambientais, os fatores biológicos não são tão importantes. Por que você acha que essa pessoa construiu o argumento dessa maneira?

Estudante 1: Ele coloca o ambiente em primeiro lugar porque se você tem uma

But er... in a longer essay you'd have to have more support for both. But your voice, your argument would be stronger but you need to consider the other side, of course. Ok er...

Teacher: I'm going to show you a video from UBC School of Population and Public Health and it's related to our topic, but it's not about this topic, it's about Global Health issues. So, first we are going to watch the video and then I'd like to think of a cause/effect essay based on what you hear, based on what they are talking about. Are you ready?

Student: So, we need to get the topic from her.

Teacher: It's practice for the cause/effect essay and I don't want everyone to have the same outline for the writing, so this is just organising your thoughts. This is inspiration for problems in Global Health. This is just giving you more information, we are not experts, we only have 2 experts in the field, maybe 3. We need to turn off the lights, tell me if the sound is not good. Would you mind turning off the lights? Here we go.

Video summary:

The video starts in black and white with a young caucasian blue-eyed girl saying that the problem of drug addicts in Canada is an individual choice. She says how much a drug addict costs Canadian society. She also states that drug addicts are irresponsible, law breakers and a burden in society. She says they're lazy, don't want to change and should pay the consequences for their individual choices. She believes the government should get tough on them and suggests setting up law enforcement, drug banning and throwing people in jail. She says that in a black and white background. The second part of the video shows a young, black boy (probably a student) in reply,

saying that if the drugs' problem is the result of an individual problem, vulnerable black, indigenous and people of colour people shouldn't have higher rates than everyone else. He says it's about time we started looking at things beyond the individual because

sometimes it's just a question of having better opportunities in life, such as a better family, a better education, a better neighbourhood...

He defends his arguments saying that when people have education, job, housing and social structure, the chances of becoming a drug addict is much lower.

Video: <http://spph.ubc.ca/about/health-in-populations/>

criança ou crianças que nascem assim, isso é algo que eles podem superar facilmente. É assim que eu vejo.

Estudante 2: Concordo totalmente com você.

Estudante 3: Concordo totalmente que o fator ambiental é muito, muito mais importante. Só estou perguntando porque às vezes, quando estamos escrevendo o ensaio, temos um ponto de vista muito forte e a tendência é desenvolver mais o que pensamos, mas às vezes precisamos desenvolver outras ideias para ter uma análise mais equilibrada, mas não sei se está tudo bem fazer isso.

Professor: Você está absolutamente certa.

Mas há duas coisas que precisamos considerar: Este é um ensaio muito curto, então é difícil desenvolver todos esses pontos. Outra coisa é: O que a maioria das pessoas pensa sobre a timidez? Elas acham 'Ah, ela é muito tímida, como a mãe dela, como o pai dela, é genético. É como um pensamento lógico, então estão tentando apresentar um ângulo diferente. Mas em um ensaio mais longo, você teria que ter mais apoio para ambos. Mas sua voz, seu argumento seria mais forte, mas você precisa considerar o outro lado, é claro. Ok, então...

O vídeo começa em preto e branco com uma jovem garota caucasiana de olhos azuis dizendo que o problema dos dependentes químicos no Canadá é uma escolha individual. Ela menciona quanto um dependente químico custa para a sociedade canadense. Ela afirma também que os dependentes químicos são irresponsáveis, quebram a lei e são um fardo para a sociedade. Ela diz que são preguiçosos, não querem mudar e devem arcar com as consequências de suas escolhas individuais. Ela acredita que o governo deveria ser rigoroso com eles e sugere a implementação de aplicação da lei, proibição de drogas e prisão de pessoas. Ela diz isso em um fundo preto e branco. A segunda parte do vídeo mostra um jovem menino negro (provavelmente um estudante) em resposta, dizendo que se o problema das drogas é resultado de um problema individual, pessoas negras, indígenas e de cor não deveriam ter taxas mais altas do que todos os outros. Ele diz que já passou da hora de começarmos a olhar para as coisas além do indivíduo, porque às vezes é apenas uma questão de ter melhores oportunidades na vida, como uma família melhor, uma educação melhor, um bairro melhor... Ele defende seus argumentos dizendo que

Teacher: Ok. What do you catch? Just throw your ideas out. I'll play it again, I think you need to hear it again but ... (inaudible)

Student (Bruno): The problem is one common problem in Vancouver, especially in Downtown, drug users and some people say this is a personal decision and it's none of your business, but the ... he's trying to say that it's not an individual decision, it's an issue for society too and some of the main points are that maybe you were in the wrong family, there are implications of education, environment and neighbourhood and maybe they are all important for these cases.

Teacher: Ok, excellent. Anyone else would like to add anything that struck you, anything that you disagree or agree or surprising or attitudes towards addiction and drug use?

What do you think of the black and white contrast with the colour visual? Did you see the first girl was in black and white? And then she appeared at the end.

Students: Yeah.

Teacher: What was she saying at the beginning?

Student 1: Send them to jail. Do you remember that?

Student 2: Yeah. For me, I'm from Romania. For me taking drugs or procure (sic) drugs isn't

easy at all. You have to know someone, who knows someone, who knows someone and finally maybe have some drugs to relax or whatever you want it (sic). So it's very hard to procure them and not only that. It's a social kind of stigma and addiction is seen as something very bad in my society. Especially drug addiction. So alcohol or er..games er ...

Teacher: Gambling. Any comments about addiction? There's something about individual problem vs society problems... Any comments?

Student 1: I think it's an individual choice. I'm from Iran. Drugs are everywhere and not all Iranians use drugs.

Teacher: What do you think? (looking at the student) Do you agree with that?

Student 3: I don't agree with you. I'm sorry. I'm Brazilian and I think drug addiction is more related to trauma.

Student 1: Why?

Student 3: I think they start with a very good question for us to reflect on. If it's individual, why certain groups have more cases than other groups (sic). Because if it's individual, everyone would have the same chance to be an addict, but we saw the data and it's always group (sic), like the indigenous

quando as pessoas têm educação, emprego, moradia e estrutura social, as chances de se tornarem dependentes químicos são muito menores.

Vídeo: <http://spph.ubc.ca/about/health-in-populations/>

Professor: Ok. O que vocês captaram? Só deixem suas ideias fluírem. Vou reproduzir novamente, acho que vocês precisam ouvir novamente, mas... (inaudível)

Estudante (Ricardo): O problema é um problema comum em Vancouver, especialmente no centro, usuários de drogas e algumas pessoas dizem que isso é uma decisão pessoal e não é da sua conta, mas... ele está tentando dizer que não é uma decisão individual, é um problema também para a sociedade e alguns dos principais pontos são que talvez você esteja na família errada, há implicações de educação, ambiente e vizinhança e talvez todos sejam importantes para esses casos.

Professor: Ok, excelente. Alguém mais gostaria de adicionar algo que chamou a atenção, algo com o qual você discorda ou concorda, ou surpreendente ou atitudes em relação ao vício e ao uso de drogas? O que vocês acham do contraste em preto e branco com a visualização em cores? Vocês viram que a primeira garota estava em preto e branco? E então ela apareceu no final.

Estudantes: Sim.

Professor: O que ela estava dizendo no início?

Estudante (Bruno): Enviá-los para a prisão. Vocês se lembram disso?

Estudante (Ana): Sim. Para mim, sou da Romênia. Para mim, usar drogas ou adquirir drogas não é nada fácil. Você precisa conhecer alguém, que conhece alguém, que conhece alguém e, finalmente, talvez ter algumas drogas para relaxar ou o que quer que deseje. Então, é muito difícil conseguilas e não apenas isso. É um tipo de estigma social e a dependência é vista como algo muito ruim em minha sociedade. Especialmente a dependência de drogas.

Então, álcool ou jogos...

Professor: Apostas. Algum comentário sobre o vício? Há algo sobre problema individual versus problemas sociais... Algum comentário?

Estudante (Bruno): Acho que é uma escolha individual. Sou do Irã. Drogas estão em toda parte e nem todos os iranianos usam drogas.

group, for example in Canada. If you look at the rates in their population is much higher than in others, so this indicates that we are not talking about an individual issue, but a social issue that affects different groups in society. Well, that's what I think.

Student 2: But my question is: Where those people buy those drugs and why only those people have so easily(sic) access to them?

Student 3: I see, but I think it's because it's a cycle and I think it's also very important when they say that the reproduction of poverty and inequality because these people lives(sic) in poor neighbourhoods and they have more easily access to the illegal market, right?The problem is the illegal market because it's not legal. So, it's a cycle that in the family, is a recurrent problem. It's not only a problem of a generation, but it's a problem related to a lot of generations before and also related in many cases with traumas. And one of the ways to face traumas is getting education or drugs or things like that to overcome the trauma. I don't know it's not something simple to solve. Too many things involved. It's not something that simple, right?

Student 2: Yeah, I agree with you. Too many things involved.

Teacher: Very good points. I'm gonna play it again and think about some key points you could look at. Here we go.

Teacher plays the video one more time.

Teacher: Ok. She talks about the social something of health. What's she talking about, when she talks about family, education

...

Student 2: Determinants

Teacher: Social determinants and that applies also to our topic of diseases. So, what determines your health?

Student 3: And to life.

Teacher: Yes, so I would like you now to try before we go to do a basic outline. So you need a thesis statement and at least two supporting points for the body paragraphs.

Student 4: So, in this video, the first says it's individual, the second guy says it's not individual, it's social and the third focuses on activities that the government can do, yes?

Teacher: Ok, very good, but the first girl also appears at the end. The first time she's in black and white and then she appears in colour at the end. What does she say at the end?

Student 4: So, if you educate them the risks decrease and if you employ them there's more decrease in this.

Teacher: Exactly. Yes. Good! Let's see if we can move around. I have a pen for you and

Professora: O que você acha? Você concorda?

Estudante (Rafaela): Não concordo com você (olhando para o colega). Desculpe-me.

Sou brasileiro e acho que a dependência de drogas está mais relacionada ao trauma.

Estudante (Bruno): Por quê?

Estudante (Rafaela): Acho que começam com uma pergunta muito boa para nós refletirmos. Se é individual, por que certos grupos têm mais casos do que outros (sic). Porque se é individual, todos teriam a mesma chance de serem dependentes, mas vimos os dados e sempre são grupos, como o grupo indígena, por exemplo, no Canadá. Se você olhar as taxas em sua população, são muito mais altas do que em outros, então isso indica que não estamos falando de um problema individual, mas de um problema social que afeta diferentes grupos na sociedade. Bem, é isso que penso.

Estudante (Bruno): Mas minha pergunta é: Onde essas pessoas compram essas drogas e por que apenas essas pessoas têm acesso tão fácil a elas?

Estudante (Rafaela): Eu entendo, mas acho que é porque é um ciclo e acho que também é muito importante quando dizem que a reprodução da pobreza e desigualdade porque essas pessoas vivem em bairros pobres e têm acesso mais fácil ao mercado ilegal, certo? O problema é o mercado ilegal porque não é legal. Então, é um ciclo que na família é um problema recorrente. Não é apenas um problema de uma geração, mas é um problema relacionado a muitas gerações antes e também relacionado em muitos casos com traumas. E uma das maneiras de enfrentar traumas é obter educação ou drogas ou coisas assim para superar o trauma. Não sei, não é algo simples de resolver. Muitas coisas envolvidas. Não é algo tão simples, certo?

Estudante (Bruno): Sim, concordo com você. Muitas coisas envolvidas.

Professor: Pontos muito bons. Vou reproduzir novamente e pensar em alguns pontos-chave que vocês poderiam observar. Aqui vamos nós.

O professor reproduz o vídeo mais uma vez.

Professor: Ok. Ela fala sobre o algo social da saúde. Sobre o que ela está falando, quando menciona família, educação...

Estudante (Bruno): Determinantes

Professor: Determinantes sociais e isso também se aplica ao nosso tópico de doenças. Então, o que determina sua saúde?

Estudante : E a vida.

Professor: Sim, então gostaria que vocês

I'd like you to choose just 2 points, so you can choose causes, you can choose effects, if you have time for three that's fine. How can you organise an outline based on the causes and/or effects of addiction and later we will do one on disease. Let's focus on organisation because I see it's an issue we have to work on.

Students start discussions in small groups and the teacher monitors them. Then, they write their statements on the whiteboard.

Group 1: Causes of drug addiction:

- Poverty;
- easy access to drugs;
- people have negative models around them (parents, neighbours);
- transgeneration traumas;
- poor education.

Group 2: Addiction: Causes and consequences

- Family history;
- poor neighbourhood;
- lower level of education; - Social determinants
- unemployment;
- low income.

Group 3:

- Individuals;
- society; - Causes
- government.

Drug addiction - Effect

Teacher: Ok. Ladies and gentlemen, are you ready? Who's going to present the outline? Ok, everyone, let's sit down? We'd like you to present your outline. Excuse me, everyone. Student 5 is going to present her outline.

Student 5: Ok. There are 3 factors that cause drug addiction - individuals mis decision, social conditions and government negligence. So, yeah.

Student 3: So, yeah. We use negative words because we want to show that... because you say that this causes addiction, so we cannot say right decisions makes addiction, so that's why we use negative adjectives for the three options.

Teacher: Ok, you have negative ... Let's see just one more thing. We have ... The concession is the other side, it's all about individuals and your argument is society and government, so this is a bit confusing because the cause is the individual's lack of judgment? Do you believe it's the individual's situation? Your group? Think about your organisation. It's really important. **Academic writing has to do with logic and**

tentassem agora, antes de começarmos, fazer um esboço básico. Então você precisa de uma declaração de tese e pelo menos dois pontos de apoio para os parágrafos do corpo.

Estudante 4: Então, neste vídeo, a primeira diz que é individual, o segundo cara diz que não é individual, é social e o terceiro se concentra em atividades que o governo pode fazer, certo?

Professor: Ok, muito bom, mas a primeira garota também aparece no final. Na primeira vez ela está em preto e branco e depois ela aparece em cores no final. O que ela diz no final?

Estudante 4: Então, se você educá-los, os riscos diminuem e se você os emprega, há mais diminuição nisso.

Professor: Exatamente. Sim. Bom! Vamos ver se podemos nos movimentar. Tenho uma caneta para você e gostaria que escolhesse apenas 2 pontos, então pode escolher causas, pode escolher efeitos, se tiver tempo para três, tudo bem. Como você pode organizar um esboço com base nas causas e/ou efeitos do vício e depois faremos um sobre doenças. Vamos focar na organização porque vejo que é um problema com o qual temos que trabalhar.

Estudantes começam discussões em pequenos grupos e o professor os monitora. Em seguida, eles escrevem suas declarações no quadro branco.

Grupo 1: Causas do vício em drogas:

- Pobreza;
- Fácil acesso às drogas;
- Pessoas têm modelos negativos ao redor delas (pais, vizinhos);
- Traumas transgeracionais;

Educação precária.

- Grupo 2: Vício: Causas e consequências
- Histórico familiar;
- Vizinhança pobre;
- Baixo nível de educação;
- Determinantes sociais;
- Desemprego;

Baixa renda.

- Grupo 3:
- Indivíduos;
- Sociedade;
- Causas;

Governo.

| | |
|--|---|
| <p>coherence. Again it doesn't have to be my organisation, this is your voice. Ok, so thank you very much. See you tomorrow.</p> | <p>Vício em drogas - Efeito Professor: Ok. Senhoras e senhores, estão prontos? Quem vai apresentar o esboço? Ok, todos, vamos sentar? Gostaríamos que vocês apresentassem o esboço de vocês. Com licença, pessoal. A Estudante 5 vai apresentar o esboço dela. Estudante 5: Ok. Existem 3 fatores que causam vício em drogas - decisões erradas dos indivíduos, condições sociais e negligência do governo. Então, sim. Estudante 3: Então, sim. Usamos palavras negativas porque queremos mostrar que... porque você diz que isso causa vício, então não podemos dizer que decisões corretas causam vício, então é por isso que usamos adjetivos negativos para as três opções. Professor: Ok, vocês têm palavras negativas... Vamos ver mais uma coisa. Temos... A concessão é o outro lado, tudo se resume a indivíduos e seu argumento é sociedade e governo, então isso é um pouco confuso porque a causa é a falta de julgamento do indivíduo? Vocês acreditam que é a situação do indivíduo? Seu grupo? Pensem sobre a organização de vocês. Isso é realmente importante. A escrita acadêmica tem a ver com lógica e coerência. Novamente, não precisa ser minha organização, esta é a sua voz. Ok, então muito obrigado. Vejo vocês amanhã.</p> |
|--|---|

Fonte: Richter, 2024

Observando a aula é possível perceber que o cuidado permeia o discurso e o agir docente e discente. O movimento argumentativo em sala é colaborativo, envolve todos os estudantes e parece orquestrado para prepará-los para a atividade final. Embora os turnos de fala sejam longos, a professora procura ampliar a participação dos estudantes nas discussões com elogios e mesmo quando quer chamar a atenção de um aluno que estava conversando, ela faz isso por meio de uma pergunta de caráter intercultural em que, ao mesmo tempo que acolhe, convida o outro à interação:

| | |
|---|---|
| <p><i>Bruno, would you like to share your point with us? Bruno was in the middle of a point, so maybe rather than stopping him, I'll let him</i></p> | <p>Desculpe interromper. Bruno, você gostaria de compartilhar seu ponto de vista conosco? Bruno estava no meio de um ponto, então talvez, em vez de</p> |
|---|---|

| | |
|---|---|
| <i>express himself. Go ahead. What's your point?</i> | interrompê-lo, vou deixá-lo se expressar. Vai em frente. Qual é o seu ponto? |
|---|---|

Essa pergunta para quem não assistiu à aula parece que foi feita de forma irônica e que o aluno talvez tenha se sentido intimidado, mas não foi o que ocorreu. Ao contrário, a pergunta foi feita genuinamente para ouvir o estudante, tanto que ele respondeu e a professora aproveitou a oportunidade para discutir sobre o uso de máscaras no Irã e no Japão. Essa turma tinha muito interesse em ouvir falar sobre as diferenças culturais. Eles sempre se mostravam curiosos para ouvir e falar sobre a diversidade de culturas.

Após o posicionamento inicial do estudante compartilhado com a turma, outra aluna fala sobre o uso de máscaras em seu país de origem, Japão e diz que as pessoas continuam a usar máscara mesmo após a pandemia, para em seguida afirmar que ***"(...) (people in Japan are very educated)"*** (as pessoas no Japão são muito educadas), confirmando um estereótipo muito comum sobre o Japão e demonstrando uma certa fixidez cultural e engessando todo o contexto sociohistórico de uma cultura como diz Bhabha (1994). Os estereótipos também aparecem em outros momentos na aula, como em: ***"For me, I'm from Romania. For me taking drugs or procure (sic) drugs isn't easy at all"*** ("Para mim, sou da Romênia. Para mim, usar drogas ou conseguir drogas não é nada fácil.") ***ou em "I think it's an individual choice. I'm from Iran. Drugs are everywhere and not all Iranians use drugs"*** ("Eu acho que é uma escolha individual. Sou do Irã. Drogas estão por toda parte e nem todos os iranianos usam drogas.") ou ainda ***"I don't agree with you. I'm sorry. I'm Brazilian and I think drug addiction is more related to trauma"*** ("Eu não concordo com você. Desculpe-me. Sou brasileira e acredito que a dependência de drogas está mais relacionada ao trauma."). Esses estereótipos, são generalizações e parecem traduzir um desejo dos estudantes de legitimar o argumento pela cultura.

Ao longo da aula, a professora faz perguntas e quando os estudantes acertam, ela repete a resposta dada, provavelmente como uma forma de elogiar e "reconhecer o outro como aquele que sabe e tem o que dizer"(Mateus, 51), numa demonstração de cuidado. O modo de perguntar da professora também parece reforçar uma prática intercultural pautada na sensibilidade, como podemos observar em: ***"Anyone else would like to add anything that struck you, anything that you disagree or agree***

or surprising or attitudes towards addiction and drug use?" (Alguém mais gostaria de acrescentar alguma coisa que chamou sua atenção, algo com o qual você discorda ou concorda, ou surpreendente ou atitudes em relação ao vício e ao uso de drogas?") Os estudantes respondem ao questionamento e iniciam uma discussão sobre o tema mediada pela professora:

Teacher: "Excellent question, I liked it. Did you understand Rafaela's question?"
Students: Yes.

Teacher: The first paragraph is about biological factors, but most of the essay is about the environmental factors. Why has the writer chosen these points? Presented them that way?

Student: Because he thinks that the environmental factors are more important, but the biological factors is... in my opinion it's very simple the argument about biological facts.

Teacher: You have a good point. The author focuses on environmental factors, the biological factors are not as important. Why do you think this person built the argument this way?

Student 1: He puts environment in the first place because if you have a child or children who are born this way, this is something that they can easily overcome. That's how I see.

Student 2: I totally agree with you.

Student 3: I totally agree that the environment factor is much much more important. I'm just asking because sometimes when we are writing the essay, we have a very strong point of view and the tendency is to develop more what we think and ... but sometimes we have to develop other ideas in order to have a more balanced analysis, but I don't know if it's ok to do that".

Teacher: You're absolutely right. But there are 2 things we need to consider: This is a very short essay, so it's difficult to develop all those points.

O trecho acima mostra perguntas de cunho intercultural que acolhem e convidam os estudantes à interação e possibilitam a troca de conhecimento, reflexões sobre intencionalidade e formas de organizar um texto dissertativo-argumentativo. O reposicionamento discente aparece em todo trecho na construção de sentidos compartilhados relevantes para a atividade que viria em seguida (a escrita de um ensaio), resultando em um momento muito rico de cuidado com o outro, no sentido de dar espaço a várias vozes, legitimá-las e dar a oportunidade aos estudantes de analisar vários posicionamentos a respeito de um assunto e rever o seu próprio.

5.3 AS (MUITAS) VOZES DOCENTES

5.3.1 O binômio língua e cultura

Kramsch (1998, p. 3) diz que a "linguagem expressa realidades culturais" e é por meio da linguagem que os sujeitos vivenciam práticas sociais e experiências

multiculturais. Logo, é impossível conceber o ensino de uma língua, sem levar em conta seus aspectos culturais, ambos os professores concordam com esse fato, que já está plenamente consolidado na comunidade acadêmica. O primeiro professor, que chamarei aqui de GCE, acredita que além dos aspectos estruturais da língua, é fundamental ensinar ao aluno a falar (e eu acrescento aqui, a se comportar) de maneira culturalmente adequada (***They're actually learning in multiple ways but on 2 specific tracks in the classroom and of course you want to be grammatically correct er... but also, you wanna be culturally correct. I want to make culture as central as possible***). A fala de GCE levanta uma questão importante sobre a representatividade do que é "ser culturalmente correto" e sobre quem tem legitimidade para determinar o que é ou não correto na cultura do Outro, como diz Kramsch (1998, p.9). A autora ainda chama a atenção para a pluralidade e a heterogeneidade cultural mesmo entre membros de uma mesma comunidade discursiva. Nesta questão GCE afirma que:"(...)Com uma classe homogênea, é mais como se eu estivesse apresentando mais a cultura canadense, do que vozes autênticas de outras culturas dando sua interpretação sobre o que estamos falando." (***(...)with a homogeneous class is more like me introjecting more about Canadian culture, than authentic voices from other cultures giving their interpretation of what we're talking about***), no entanto, é preciso questionar quem são essas vozes e por que elas são classificadas como autênticas, pois como diz Kramsch (1998, p. 9):

Quem tem elegibilidade para falar sobre o Outro, para representá-lo na linguagem oral e escrita? Quem tem autoridade para selecionar o que representa uma determinada cultura: o estrangeiro que observa e estuda a cultura, ou o local que vive e experiencia a cultura?

Um outro ponto importante sobre o binômio língua e cultura para refletirmos é: a interação com sujeitos em uma língua outra sempre vai causar estranhamento e desestabilização (De Nardi, 2007), sensação completamente oposta da que sentimos quando estamos usando a nossa língua materna para falarmos com o outro.

Já a segunda professora, que denominei EAP diz que, "estamos neste mundo e precisamos respeitar outras visões". Essa fala de EAP nos remete a Freire (2021, p.67) quando ela diz que "toda prática educativa implica uma concepção de mundo".

Para EAP, nem sempre o elemento cultura é planejado (a não ser quando há algum tópico sensível para alguma cultura), mas ele aparece em praticamente todas as aulas. De Nardi (2015) afirma que não se trata de ensinar aos estudantes a dominar

uma cultura, pois isso seria impossível, mas sim de interpretá-la.

5.3.2 A interculturalidade

Embora nenhum dos dois professores pareça ter uma noção bem fundamentada sobre o que é interculturalidade (pelo que observamos, no ELI, a interculturalidade, de maneira geral é vista como o diálogo entre culturas e o assunto 'colonização' não foi discutido em nenhum momento em nenhuma das turmas observadas).

Em alguns momentos GCE parece fazer uma pequena confusão com os termos multi/interculturalidade. Ele ainda parece ter uma visão estanque de cultura, sem considerar as múltiplas subjetividades que constituem os sujeitos e embora ele afirme que é preciso combater estereótipos ele se contradiz ao ao dizer que: "suas mãos estão um pouco atadas quanto à quantidade de voz autêntica pode ser dada a outra perspectiva cultural quando todos vêm da mesma cultura. Também acrescentarei que todos estão muito próximos da mesma faixa etária. Há muita semelhança na maneira como eles veem... aprendizado de línguas, veem qualquer que seja o tópico" (***with a class of 16 students and all of them are from Japan, you're kind of... you know, your hands are tied a little bit of how much authentic voice can be given to another cultural perspective when they are all coming from the same culture. I'll also add that they are all very close to the same age group. There is a lot of similarity in the way they see ... language learning, see whatever the topic is***). Essa fala retrata uma noção estereotipada e fechada dos estudantes japoneses e nega a fluidez e a forma como as identidades culturais são frequentemente reconstruídas na sociedade (Bhaba, 1994), pois o fato de eles serem todos japoneses não invalida a sua singularidade sociocultural. .

Cada sujeito vai enxergar o mundo à sua maneira, principalmente quando tratamos de cultura e de língua. O movimento de fronteira, de ao mesmo tempo estar dentro e fora, de pertencer e estranhar um determinado contexto cultural é único. É mais difícil, mas mesmo dentro de grupos homogêneos há muitas interseccionalidades que podem ser discutidas em sala de aula, como cor, raça, gênero, classe. Além disso, as identidades dos sujeitos muitas vezes ocupam um entrelugar, num fluxo de ir e vir entre fronteiras que faz com que essa relação de

alteridade entre um e Outro seja frequentemente negociada e ressignificada (Bhaba, 1994).

5.3.3 As estratégias para uma educação intercultural

GCE ressalta as dificuldades de estratégias para uma educação intercultural em turmas que vêm do mesmo país de origem, reforçando mais uma vez uma identidade cultural estereotipada dos estudantes (Bhaba, 1994). Além disso, ele parece ter uma visão de que uma educação cultural se restringe apenas ao diálogo entre culturas. Já EAP, usa recursos como vídeos, textos, músicas, dentre outros. Embora ambos vejam a pergunta como algo muito importante para o ensino de cultura, nenhum dos dois mencionou esse recurso como estratégia para provocar a reflexão intercultural dos estudantes em sala, embora isso tenha acontecido em diversos momentos durante as observações, pois em diversas oportunidades, os professores aproveitavam o momento para desenvolver o pensamento crítico dos estudantes e para entender "as formas como os estudantes se orientam no mundo" e como eles o "pronunciam" (Freire, 2021, p. 80).

5.3.4 Discussão sobre tópicos culturais

GCE acredita que é difícil explorar tópicos culturais com uma turma de alunos da mesma nacionalidade. Já EAP, diz que os tópicos culturais vão surgir inevitavelmente e ao invés de proibir a discussão de tabus, ela procura aprender com os estudantes. Essa é uma atitude verdadeiramente dialógica, de ouvir as muitas vozes que estão na escola e aprender com elas. É sobretudo na escola, numa educação libertadora, que os estudantes entendem o seu direito de "dizer a palavra" (Freire, 2021, p. 79), de expressar sua visão de mundo, de falar sobre suas vivências. Como EAP falou em sala e na entrevista, é o direito dos estudantes de entenderem que eles têm voz e é essa voz que deve ser usada em ação para transformar o mundo.

5.3.5 Elementos interculturais

EAP salienta que todos os elementos interculturais são imprescindíveis para a dinâmica de sala de aula e diz que não é possível conceber uma sala de aula

principalmente sem respeito, escuta e atenção. Já GCE, destaca o respeito como sendo o elemento base para uma educação intercultural. Neste trabalho, ressaltamos a importância do diálogo na concepção bakhtiniana, no terceiro espaço ou num entrelugar fronteiro com muitas vozes que enunciam posicionamentos diversos, abrindo espaço, assim, para a interpretação da cultura do Outro de maneira respeitosa (Bakhtin, 2014).

5.3.6 Planejamento das perguntas

Ambos os professores reconhecem a importância de se planejar algumas perguntas, especialmente as de cunho cultural para não constranger alguns alunos. EAP salienta que não planeja todas as perguntas porque gosta do fato de algumas coisas na aula serem espontâneas. Ambos parecem buscar um equilíbrio entre preparação e planejamento para garantir que a sala de aula seja um espaço aberto, inclusivo para a discussão de questões culturais, onde todos se sintam respeitados e acolhidos. EAP também nos remete a Hooks (1994) quando ela diz que é preciso ter cuidado para não ofender o estudante de outras culturas. Hooks diz que o professor precisa entender os "códigos culturais", aceitar novas formas de conhecimento e novas epistemologias num ambiente marcado pela multiplicidade cultural. Essa é uma preocupação tanto de EAP quanto de GCE, o que denota também um cuidado com os estudantes e suas realidades culturais.

5.3.6.1 A avaliação intercultural

Como os professores têm uma certa dificuldade em definir com clareza o termo interculturalidade, surgem dificuldades para avaliar o estudante interculturalmente. Não há no ELI, qualquer tipo de avaliação intercultural, embora os professores estejam atentos não só aos aspectos gramaticais, como também aos elementos que compõem a interculturalidade.

5.3.6.2 A influência das perguntas nas respostas

Os dois professores parecem concordar com Ninin(2013) quando dizem que dependendo de como as perguntas são feitas, a interação (e às vezes a resposta) do

aluno muda. Eles também reconhecem que elas têm um papel importante no desencadeamento do movimento argumentativo e do pensamento crítico e muitas vezes, quando mal elaboradas não incentivam uma participação genuína dos estudantes, são contrativas, *fakes*, dissimulam a construção do conhecimento. Pensando numa educação intercultural crítica, Freire (2021, p. 86) nos diz que "os educandos necessitam descobrir o que há por trás de muitas das suas atitudes em face da realidade cultural para assim enfrentá-la de forma diferente" e para isso, mesmo os estudantes da UBC, que têm em sua maioria muitos privilégios, precisam entender que conhecimento é mais do que informação.

A análise geral das entrevistas com os dois professores, demonstrou que eles reconhecem a importância de integrar a cultura às aulas de língua inglesa. Assim como Candau (2012), eles veem a diversidade cultural em sala como riqueza e como oportunidade de aprendizado compartilhado. Eles demonstram sensibilidade à diversidade de culturas presentes em sala de aula e entendem que cada cultura vai ter um entendimento diferente sobre um determinado assunto. Eles reconhecem os estereótipos que estão presentes neles próprios e nos estudantes que enfatizam as diferenças entre o eu e o outro e ora realçam, ora negam uma característica, como diz Bhabha(1994).

Observamos também que os professores estimulam o diálogo aberto, colaborativo e construtivo dos estudantes e acreditam que as perguntas podem funcionar como um convite ao jogo dialógico e dialético intercultural.

6. LONGE TAMBÉM É CASA

(...)The very meaning of "home" changes with the experience of decolonisation, of radicalisation. At times home is nowhere. At times one knows only extreme estrangement and alienation. Then home is no longer just one place. It is locations. Home is that place which enables and promotes varied and everchanging perspectives, a place where one discovers new ways. (hooks, p.19)

Os fios dialógicos da filosofia bakhtiniana (2010, p. 287) dizem que "eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar o outro em mim".

Por entre as fronteiras da vida, sobretudo no que diz respeito a encontros culturais, a gente ora se reconhece, ora se perde no outro em emaranhados dialógicos repletos de vozes que, ao mesmo tempo que constituem a mim e ao outro, são somente minhas quando eu as reacentuo na interação com o outro por meio de novos enunciados. A alternância das muitas vozes em sala de aula que vão sendo ressignificadas no processo de compreensão da palavra do Outro nas interações e nos encontros interculturais vai resultar em um aprofundamento do verdadeiro diálogo intercultural. Para Bakhtin (2014, p. 137), "compreender é opor à palavra do outro uma contrapalavra".

Como linguísta, professora de línguas e cidadã, preciso me preocupar com esse diálogo e cuidar para que ele seja sempre pautado pelo cuidado e pela ética. Pelo cuidado, porque cuidando do outro, estou também cuidando de mim. E pela ética porque como bem diz Mateus (2016, p. 58), "a ética do cuidado é ensino ético que busca engajar os participantes, alunos e professores, na negociação participativa de sentidos nessas comunidades chamadas salas de aula, em que cada um é único". Mas para além das salas de aula, uma educação linguística pautada nos princípios da interculturalidade crítica oferece ao outro a possibilidade de participar de encontros culturais de forma responsável e responsiva. Nesses encontros, as perguntas interculturais como eu chamo aqui, vão despertar a curiosidade, provocar reflexões e convidar o outro a se inserir no diálogo de maneira adequada culturalmente.

As perguntas interculturais "enxergam" como o outro se sente e levam em conta suas interseccionalidades. São perguntas que têm uma linguagem acolhedora, promovem a inclusão, respeitam o outro culturalmente como ele é, não agridem, abraçam e celebram o diferente e têm um cunho pacifista. Elas mobilizam o pensamento crítico.

As perguntas nas práticas interculturais estão pautadas em princípios como curiosidade e abertura ao novo. Nessas práticas, questionamos como o outro pode se inserir em um determinado espaço discursivo sem subjogá-lo, demonstrando uma pré-disposição para explorar e compreender diferentes perspectivas. A sensibilidade é um fator essencial para praticarmos uma escuta atenta, cuidadosa e para compreendermos como o outro se sente. A

empatia também é um fator importante para nos colocarmos no lugar do outro, buscando entender o porquê do outro agir e/ou pensar de uma determinada maneira, mesmo que seja culturalmente diferente de mim. A colaboração e a interdependência também são elementos cruciais para a construção de saberes compartilhados e para que os estudantes entendam que nossos rizomas de saberes estão conectados e se complementam.

Alguns exemplos de perguntas interculturais:

- Como você se sente realizando essa atividade? Você quer saber mais sobre esse assunto?

- Você poderia contar a história como você viveu/sentiu?
- Você gostaria de compartilhar o que aprendeu com os colegas?
- Alguém tem algo interessante para acrescentar a esse assunto?
- Eu concordo com você, mas você já parou para pensar que ...?
- Este é um ponto interessante, mas você já percebeu que ...?
- Vamos analisar as respostas por outro ângulo?
- Alguém poderia contribuir com a fala de ...?
- Você gostaria de complementar o quedisse?
- Eu entendo perfeitamente o seu ponto, mas que tal considerarmos ...?
- Por que esses sujeitos agem e se expressam desta maneira?

É importante salientar que as perguntas interculturais são normalmente perguntas dialogicamente expansivas que possibilitam deslocamentos discursivos e contribuem para o letramento intercultural dos estudantes. Quanto à pergunta de pesquisa **(Como a argumentação como diálogo e as perguntas podem contribuir para que os sujeitos tenham novas possibilidades de participação intercultural em sala sem que sejam subjugados a padrões pré-estabelecidos?)**, ao final do trabalho percebemos que a educação intercultural deve, prioritariamente focalizar a palavra "diálogo" a partir da concepção bakhtiniana e sobre o papel das perguntas para os estudantes refletirem sobre a cultura do Outro e interpretá-la considerando toda a sua pluralidade, sem fetichizá-la ou simplificá-la demais, mas abrindo espaço para que nos diálogos interculturais os estudantes aprendam uns com os outros nas diferenças e entendam que o conhecimento de uma língua e de uma ou mais culturas está impregnado de questões políticas e sociais.

Pela análise e discussão dos dados e as entrevistas com os professores, acreditamos que dependendo de como elas são organizadas e da sua natureza, elas podem contribuir não só para novas possibilidades de interação e participação intercultural, como também para:

- que o sujeito se sinta mais à vontade para participar do diálogo intercultural;
- que os debates em sala sejam mais respeitosos, menos bélicos e mais colaborativos.;

- que os sujeitos entendam que as diferenças culturais enriquecem a nossa relação com o mundo;
- que as diferenças culturais nos posicionamentos sejam vistas como uma outra forma possível de enxergar, entender e ampliar nossa visão de mundo.

A educação linguística intercultural não tem um modelo a ser seguido, é um processo complexo e rico de se ver nos olhos do outro, como num reflexo no espelho e ainda assim, se entender como um. Ela abre espaço para novas formas de interpretar e agir no mundo politicamente à medida que os sujeitos vão sendo confrontados num espaço que valoriza a escuta, a colaboração, a empatia e o respeito ao outro com perguntas dialogicamente expansivas que vão mobilizar a construção e a troca de saberes interculturais

A experiência de pesquisar a interculturalidade crítica na UBC foi como um grande salto no desconhecido em que aprendemos a caminhar caminhando, numa estrada longa, bonita, mas às vezes sinuosa e difícil. Foi viver a teoria na prática para repensar a teoria e em seguida, repensar a prática, num exercício perfeito para um linguista aplicado que jamais entende a palavra como algo já dado ou pronto. A palavra no universo da interculturalidade crítica é escorregadia, choca, confronta, mas é esperança também porque a Linguística Aplicada Transgressiva desafia o status quo e o linguista aplicado está sempre em busca de "dizer a sua palavra, de pronunciar o mundo" (Freire, 2021, p.20) e interpretá-lo.

Pesquisar sobre a interculturalidade crítica em um país multicultural sendo uma imigrante latina foi um processo profundo de desconhecimento e (re)descobertas, em que estávamos abertos ao novo, ao mesmo tempo com medo de nos perdermos de nós mesmos e das nossas raízes sem fazer o exercício exotópico bakhtiniano de volta para casa. Mas às vezes, o sentido de casa vai sendo reacentuado ao longo do caminho. Às vezes casa não é lugar nenhum, como diz hooks (1989), mas o lugar que nos transforma. Longe também é, ou pelo menos pode ser casa.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. **O perigo de uma história única** (Trad. Julia Romeu). São Paulo: Ed. Companhia das Letras, 2019.

ÂNGELO, W. & MEYER, F. Planejamento e Educação Linguística: o lugar da interculturalidade nas aulas de língua inglesa. In: DOMINGOS, S. ; BARBUIO, E. ; LARRÉ, J. (Organizadores). **Ensino-aprendizagem de Línguas, Literaturas e Culturas Inglesas, Espanholas e Portuguesas na América Latina: desafios e perspectivas para o século XXI** . 1. ed. Foz do Iguaçu: CLAEC e-Books, 2021, p. 31-42.

ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Ed. Parábola, 2009.

BALLESTRIN, L. **América Latina e o giro decolonial**. Revista Brasileira de Ciência Política, no. 11, Brasília, Maio-Agosto de 2013, p. 89-117.

BAKHTIN, M. (VOLOSHINOV) **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1975-1985/2014.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. [tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão G. Pereira revisão da tradução Marina Appenzeller. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética. A teoria do romance**. São Paulo: Hucitec, 2010.

BHABHA, H. **The location of culture**. 2ª ed. Londres: Routledge, 1994.

BARRETT, M. ; BYRAM, M. ; LÁZAR, I. ; MOMPOINT-GAILLARD, P. ; PHILIPPOU, S. **Developing intercultural competence through education**. Pestalozzi series, no 03, Edited by Josef Huber and Christopher Reynolds. Series editor Josef Huber, 2014.

BAUM, G. **Diseño de materiales decoloniales situados para la enseñanza de inglés como lengua otra**. In: Cuadernos de la Alfal. Santiago de Chile. No 13 (2) noviembre 2021: 133-168.

BENNETT, J. ; BENNETT, M. Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. The diversity symposium, 2001.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CANDAU, V. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012.

CANDAU, V. "Ideias-força" do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a **educação intercultural**. Educação em revista, Belo Horizonte, v. 32, nº01, p. 15 - 34, jan. - mar. 2016.

CANCLINI, N. **Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la Interculturalidad**. Barcelona, Espanha: Gedisa, 2004.

CANCLINI, N. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. A.R. Lessa e H. P. Cintrão. São Paulo: EDUSP, 2008.

CLARK, K., & HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.

CARBADO, D. ; CRENSHAW, K. VICKIE, M. ; TOMLINSON, B. **Intersectionality: Mapping the movements of a theory**. 01/2013. Cambridge. Vol. 10, Issue 2. p. 303-312.

DAMIANOVIC, M. **Do Abandono Discursivo à Inserção Sócio-Histórico-Cultural**. Palestra de abertura do II Seminário Nacional de Linguística Aplicada e o Educador de Língua Inglesa e I Seminário Nacional de Linguagem, Línguas, Escola e Ensino. 29,30 e 31 de maio de 2012. Centro de Artes e Comunicação. Universidade Federal de Pernambuco. 2012.

DEARDOFF, D. Assessing intercultural competence. In: **New directions for institutional research**, nº149, 2011. Published online in Wiley Online Library. Acesso em: 26 ago. 2021.

DE NARDI, F. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade : reflexões**

sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. 202 f. Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Departamento de Letras, Porto Alegre, 2007.

DE NARDI, F. Língua e Cultura em práticas de ensino de língua espanhola: Reflexões e desafios. In: TONELLI, J. ; BRUNO, F. (Orgs.) **Ensino-aprendizagem de Inglês e Espanhol no Brasil: Práticas, desafios e Perspectivas.** Campinas- SP: Pontes Editores, 2015.

DERVIN, F. **Interculturality in Education: A theoretical and methodological toolbox.** London: Palgrave Macmillan, 2016.

DE SOUZA. M. **Fronteiras simbólicas - espaço de hibridismo cultural, uma leitura de dois irmãos, de Milton Hatoum.** Letrônica, Porto Alegre, v. 7, n. 1, p. 475-489, jan./jun., 2014.

DOMINGO, L. **Letramento Intercultural: A formação de mediadores interculturais nos cursos de Letras.** 205 f. Doutorado em Letras. Universidade Católica de Pelotas. Departamento de Letras, Porto Alegre, 2015.

FABRÍCIO, B. Linguística Aplicada como espaço de "desaprendizagem: Redescrições em curso". In: Moita Lopes (org.) **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, C. **Linguagem e diálogo: As ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERRONI, R. **As estratégias de comunicação durante a realização de tarefas feitas em colaboração por aprendizes de línguas próximas: rumo ao plurilinguismo.** 288f. Doutorado em Língua, Literatura e Cultura Italianas. Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas. São Paulo, 2012.

FIGUEIREDO, F. A aprendizagem colaborativa de línguas: Algumas considerações conceituais e terminológicas. In: FIGUEIREDO, F. (Org.) **A aprendizagem colaborativa de línguas.** Goiânia: Editora UFG, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GENTILI, P.; ALENCAR, C. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis – RJ: Vozes, 2001.

GIROUX, H. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: da Silva, T. ; Nelson, C. ; Treichler, P. *et al.* Tradução de Tomaz Tadeu da Silva. **Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em Educação**. 9 ed. Petrópolis- RJ, Vozes, 2011. p. 83-100.

GLISSAN, E. **Introdução a uma poética da diversidade**. Tradução de Enilce Albergaria Rocha. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

GUILHERME, M. **Intercultural Competence**. In: Byram, M. Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, London and New York: Routledge Taylor and Francis Group, p. 298-300. 2000.

HAMEL, R. La Expansión del imperio del inglés: Retos para las lenguas supercentrales. In: Bein, R. ; Bonnin, J. ; Di Stefano, M. ; Lauria, D. Pereira, M. (coord.). **Estudios de análisis del discurso, glotopolítica y Pedagogia de la lectura y la escritura. Tomo II: Glotopolítica**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial de la facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2017(a).

HAMEL, R. Enfrentando las estrategias del imperio: Hacia políticas del language en las ciencias y la educación superior en America Latina. In: **Poéticas e Políticas da linguagem em vias de descolonização**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2017 (b). p. 229 - 261.

HEIMANS, S. ; SINGHS, P. ; BARNES, A. **Researching educational disadvantage: concepts emerging from working in/with an Australian school**. 2020.

HOLLIDAY, A. **Small cultures**. Applied Linguistics. v. 20, n. 2, p. 237-264. 1999.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade**. Trad. Marcelo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

KALANTZIS, M. & COPE, B. Changing the roles of schools. In: Cope, B.; Kalantzis, M. (Org.) **Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures**. Nova York: Routledge, 2006.

KLEIMAN, A. O estatuto disciplinar da Linguística Aplicada: O traçado de um percurso, um rumo para o debate. In: Signorini, I. ; Cavalcanti, M (Orgs.). **Linguística Aplicada: perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: Moita Lopes, L. (org.) **Linguística Aplicada na Modernidade Recente Festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 39-59.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: OUP, 1993.

KRAMSCH, C. **Cultura no ensino de língua estrangeira**. Revista Bakhtiniana. São Paulo, v.12, nº 3, p.134-152, set./dez. 2017.

KONTOPOULOS, K. Some formal theses on hierarchy and heterarchy. In: **The Logics of Social Structure (Structural Analysis in the Social Sciences)**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993, p. 59-72.

KUMARAVADIVELU, B. A linguística aplicada na era da globalização. 185 In: MOITA LOPES, L. **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 129-147.

KUBOTA, R. Critical explorations of multiculturalism and race: language teachers reflecting on public events in the news. In: FIGUEREDO, C. ; MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. **Ensino de línguas na contemporaneidade: Práticas de construção de identidades**. Campinas-SP: Pontes editores, 2013, p. 129-151.

MIGNOLO, W. 2011. **Geopolitics of sensing and knowing: on (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience**. In: Postcolonial Studies, vol. 14, n.3, p.273-283

MIGNOLO, W. & WALSH, C. On decoloniality: Concepts, analytics, praxis. Durham, NC.: Duke University Press, 2018.

LEAL, T. ; MORAIS, A. **A argumentação em textos escritos: A criança e a escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 11- 29.

LE BRETON, J. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: LACOSTE, Y. & RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola, 2005, p. 12 - 26.

LEITÃO, S. ; DAMIANOVIC, M. **Argumentação na escola: O conhecimento em construção**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

LIBERALI, F.; LIBERALI, A.; **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. Revista Inter – FAINC. n.1, 2011. pp 17 -33.

LIBERALI, F. **Argumentação em contexto escolar**. São Paulo: Pontes, 2013.

LIDDICOAT, A. Intercultural language teaching: Principles for practice New Zealand Language Teacher, p.17-24. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Anthony-Liddicoat-2/publication/281571069_Intercultural_language_teaching_principles_for_practice/links/5bc7152fa6fdcc03c7899754/Intercultural-language-teaching-principles-for-practice.pdf Acesso em: 13 out. 2021

MARTELETO, R. A cultura, o conhecimento e a informação na obra de Pierre Bourdieu. In: MARTELETO, R. PIMENTA, R. (Orgs.) **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Editora Garamond, 2017, p. 29-49.

MATEUS, E. Por uma pedagogia da argumentação. In: LIBERALI, F. ; DAMIANOVIC, M. ; NININ, M. ; MATEUS, E. ; GUERRA, M. (Orgs.). **Argumentação em contexto escolar: Relatos de pesquisa**. Campinas- SP: Pontes editores, 2016, p. 35-63.

MENDONÇA DE LIMA, L. A formação inicial de professores de espanhol: Das representações sociais e culturais etnocêntricas à sensibilidade intercultural. In: FIGUEREDO, C. & MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. (Orgs.) **Ensino de línguas na contemporaneidade: Práticas de construção de identidades**. Campinas-SP, 2013 (p.151-183).

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. (Trad. Isa Tavares). 2ed. São Paulo: Boitempo Editorial, 2008.

MOITA LOPES, L. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, P. Fotografias da Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: Moita Lopes, P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente *Festschrift* para Antoneta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 15-39.

MOTTA-ROTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: MOTTA-ROTH, D.; BARROS, N. C. A.; RICHTER, M. G. (Org.). **Linguagem, cultura e sociedade**. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência Ltda, 2006. p. 191-201.

NININ, O. **Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para expansão dialógica: Uma investigação à luz da linguística aplicada sobre modos de perguntar**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2013.

ORTEGA, A. Pedagogías decoloniales y la interculturalidad: perspectivas situadas In: Ortega, A. ; Labrador, J. ; Di Caudo, M. ; Ossola, M. **Interculturalidad y educación desde el Sur: Contextos, experiencias y voces**. Quito-Ecuador: Editorial Universitaria Abya-Yala, 2016, p.47-67.

PENNYCOOK, A. & MAKONI, S. Innovations and Challenges in Applied Linguistics from the Global South. New York: Routledge, 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. **Currículo de Pernambuco: Linguagens**. Recife, 2019.

QUIJANO, A. A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. In: **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina**. Buenos Aires: Clacso, 2005.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: Linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

RAJAGOPALAN, K. A Geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: **A geopolítica do inglês São Paulo**: ed. Parábola, 2005.

RICHTER, C. **O ensino de língua inglesa à luz de Atividades Sociais na esfera acadêmica local: quando a linguagem, a língua e a universidade se encontram para oferecer escolhas ao aluno de graduação**. 277 f., Mestrado em Linguística, UFPE, Departamento de Letras, Recife, 2015.

ROCHA, E. IN: GLISSANT, E. (Tradução Enilce Albergaria Rocha) **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

ROJO, R. ; BARBOSA, J. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

SANTIAGO, C. Argumentação: A Retórica antiga, a nova retórica e a perspectiva enunciativo-dialógica. In: LIBERALI, F. ; DAMIANOVIC, M. ; NININ, M. ; MATEUS, E. ; GUERRA, M. (Orgs.) **Argumentação em contexto escolar: Relatos de pesquisa**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15 - 35.

SANTOS, B. **A Gramática do tempo: Para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2016.

SANTOS, B. Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. ; MENESES, M. (Orgs.) **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Gráfica de Coimbra, 2009, p. 21-73.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês**. Erechim: Edelbra, 2012.

SPINOZA, B. (Tradução de Tomaz Tadeu), **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

TOMLINSON, B. ; MASUHARA, H. Materials development for language learning: Principles of cultural and critical awareness. In: GOTTHEIM, L. ; PEREIRA, A. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: Processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013, p. 29-54.

TUBINO, F. **Interculturalidade crítica como projeto ético-político**. Reunião Continental de Educadores Agustinianos, Lima, 24 - 28 de Janeiro de 2005. Disponível em: <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html> . Acesso em: 17 de jul. de 2021.

UNESCO (2010) Relatório Mundial: Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural.

VYGOTSKY, L. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1934/2010

WALSH, C. 2007 Interculturalidad y colonialidad del poder. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial In: SAAVEDRA, J. (comp.) **Educación superior, interculturalidad y descolonización** La Paz: Fundación PIEB; CEUB, 2007.

WALSH, C. **Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas**. In: CONGRESO DA ASSOCIATION POUR LA RECHERCHE INTERCULTURELLE, Florianópolis. Anais. Florianópolis: UFSC, 2009.

WALSH, C. **Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial**. In: Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPe), V. 05, N. 1, Jan.-Jul., 2019.

WEISSMANN, L. **Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade**. In: Revista Construção Psicopedagógica. 2018, vol.26, no.27, p.21-36.

ANEXOS
Comitê de Ética UBC

10/01/2024, 18:33

No Title

Date: 10/01/2024, 18:33:47

Print

Close



The University of British Columbia
Office of Research Ethics
Behavioural Research Ethics Board
Suite 102, 6190 Agronomy Road
Vancouver, BC V6T 1Z3

H22-03691 Carla's project (Version 1.0)

Principal Investigator: Monique Bournot-Trites

1. Principal Investigator & Study Team - Human Ethics [\[View Form\]](#)

| 1.1. Principal Investigator | Last Name | First Name | Employer.Name | Email | |
|---|--|------------|---|-------------------------------|----------------------|
| | Bournot-Trites | Monique | Education | monique.bournot-trites@ubc.ca | |
| Enter Principal Investigator's secondary appointments or affiliations (including Health Authorities), if applicable: | | | | | |
| 1.2. Primary Contact | Last Name | First Name | Rank | | |
| | Lima richter | Carla | Unspecified | | |
| 1.3A. Co-Investigators - Online Access | Last Name | First Name | Institution/Department | Rank | TCPS2 |
| | Lima richter | Carla | UBC/Education/Language and Literacy Education | Unspecified | yes |
| 1.3B. Describe each Co-I's role in study, e.g. statistician, supervisor, adviser, student etc. Ensure individual is entered in Box 1.3A | Carla is a visiting international research student and will collect her study data for her PhD dissertation under the supervision of Monique Bournot-Trites, while at UBC. Carla does not need approval from Universidade Federal de Pernambuco(UFPE). Both Capes and UFPE know that she will collect data in Canada. She would only need REB approval at UFPE if data were collected there. | | | | |
| 1.4A. Additional Study Team Members - Online Access | Last Name | First Name | Institution/Department | Rank | TCPS2 |
| 1.4B. Describe each Additional Study Team Members' role in study, e.g. staff, research assistant etc. | | | | | |
| 1.5A. Additional Study Team Members - No Online Access | Last Name | First Name | Institution / Department | Rank / Job Title | Email Address |
| | Larré | Julia | Universidade Federal de | Visiting professor | jlarré1304@gmail.com |

[https://rise.ubc.ca/rise/sd/CustomLayouts/PrintSmartForms?Project=com.webbridge.entity.Entity\[OID\[F57937EB7B1511EDE191E27501565000\]\]](https://rise.ubc.ca/rise/sd/CustomLayouts/PrintSmartForms?Project=com.webbridge.entity.Entity[OID[F57937EB7B1511EDE191E27501565000]])

1/18

10/01/2024, 18:33

No Title

| | |
|--|---|
| | Pernambuco / Programa de Pós- graduação em Letras |
| 1.5B. Describe each Additional Study Team Members' (no online access) role in study, e.g. external supervisor, consultant etc. | Julia Larré is the supervisor in Brazil for PhD of Carla Richter |
| 1.6. Tri Council Policy Statement (TCPS) Tutorial <i>Have all research personnel completed the required TCPS2 tutorial:</i> | Yes |
| 1.7. Project Title <i>Enter the title of this research study as it will appear on the certificate. Title given must match the title on all study documents.</i> | English teaching as a practice of freedom: Critical interculturality in the classroom |
| 1.8. Project Nickname <i>Enter a nickname for this study. What would you like this study to be known as to the Principal Investigator and study team?</i> | Carla's project |
| 2. Study Dates and Funding - Human Ethics [View Form] | |
| <i>You plan to start collecting data immediately after obtaining ethics and any other required approvals</i> | yes |
| <i>You plan to start data collection at a later date i.e., 2 months or more after approvals are obtained. Click the calendar icon below to select the dates.</i> <i>Estimated start date:</i> | 2/14/2023 |
| 2.1.B. <i>Estimated end date:</i> | 4/30/2023 |
| 2.2.A. Types of Funds | No Funding |

10/01/2024, 18:33

No Title

| <p><i>Please select the applicable box(es) below to indicate the type(s) of funding you are receiving to conduct this research. You must then complete section 2.3 and/or section 2.4 for the name of the source of the funds to be listed on the certificate of approval.</i></p> | | | | | | | |
|--|--|--------------------|--------|---------|--|--|--|
| <p>2.2.B. For Industry Sponsored studies, please provide a sponsor contact.</p> | | | | | | | |
| <p>2.3.A. Research Funding Application/Award Associated with the Study that was Submitted to the UBC Office of Research Ethics</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="555 824 715 853">UBC Number</th> <th data-bbox="906 824 959 853">Title</th> <th data-bbox="1023 824 1118 853">Sponsor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> | UBC Number | Title | Sponsor | | | |
| UBC Number | Title | Sponsor | | | | | |
| | | | | | | | |
| <p>2.3.B. Which institution is administering the funds, if not UBC or UBC affiliated institution?</p> | | | | | | | |
| <p>2.4.A. Research Funding Application/Award Associated with the Study not listed in question 2.3.</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="555 1081 715 1111">UBC Number</th> <th data-bbox="906 1081 959 1111">Title</th> <th data-bbox="1023 1081 1118 1111">Sponsor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> | UBC Number | Title | Sponsor | | | |
| UBC Number | Title | Sponsor | | | | | |
| | | | | | | | |
| <p>2.4.B. Please enter any applicable information about your funding which is not already shown in Box 2.3A or 2.4A (including funding applied for but not yet received).</p> | <p>CAPES is supporting Carla for her stay in Canada.</p> | | | | | | |
| <p>2.5.A. Is this a DHHS grant?</p> | <p>no</p> | | | | | | |
| <p>2.5.B. If yes, please select the appropriate DHHS funding agency from the selection box.</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th data-bbox="555 1462 786 1491">DHHS Sponsor List:</th> <th data-bbox="975 1462 1046 1491">Order:</th> <th data-bbox="1102 1462 1190 1491">Active:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table> | DHHS Sponsor List: | Order: | Active: | | | |
| DHHS Sponsor List: | Order: | Active: | | | | | |
| | | | | | | | |
| <p>2.6. Study Related Conflict of Interest</p> <p><i>Conflicts of Interest (COIs) in research are situations where someone's personal interests (financial, career, or other) could compromise or could be perceived to compromise</i></p> | <p>no</p> | | | | | | |

10/01/2024, 18:33

No Title

the objective conduct of research or integrity of the data. Conflicts of interest can arise naturally from an Investigator's engagement inside and outside the University, and the mere existence of a COI or the perception of a COI does not necessarily imply wrongdoing on anyone's part. Nonetheless, real and perceived COI must be recognized, disclosed, and assessed. This question asks Investigators to disclose COIs that may relate to the research study that is the subject of the REB application.

Do the Principal Investigator, Co-Investigators and/or their related parties have any personal interest(s) that could compromise or reasonably be perceived to compromise the objective conduct of the research or the integrity of the data generated by the study? Personal interests may include business, commercial or financial interests, dual roles (e.g. PI and Doctor), as well as personal matters and career interests.

4.A. Study Type - (Boxes 4.1 to 4.2C) [\[View Form\]](#)

4.1. Application Type

Indicate whether your application is Clinical or Behavioural.

Behavioural

4.2.A. Institutions and Sites for Study (including study team members' institutional affiliations under which this research is being conducted)

| Institution | Site |
|-------------|-----------------------------------|
| UBC | Vancouver (excludes UBC Hospital) |

10/01/2024, 18:33

No Title

| <p>4.2.B. Non-UBC Institutions and Sites for Study (including study team members' institutional affiliations under which this research is being conducted)</p> | <p>Institution Site</p> | | | | | | | | | | | | |
|---|--|--------------------|-----------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|---------------------------|---|----|-----|-----|-----|-----|
| <p>4.2.C. Please enter any other locations where the research will be conducted under this Research Ethics Approval (e.g., Name of privately owned clinic, community centre, school, classroom, participant's home, in the field - provide details).</p> | <p>English Language Institute (ELI)</p> | | | | | | | | | | | | |
| <p>4.B. Behavioural Study Type - (Boxes 4.2D to 4.6) [View Form]</p> | | | | | | | | | | | | | |
| <p>4.2.D. Roles of Study Sites and Institutions</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Accessing Study Site:</th> <th>Analysing Records:</th> <th>Utilizing Lab Space:</th> <th>Recruiting Participants:</th> <th>Team Member Affiliations:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>UBC - Vancouver (excludes UBC Hospital)</td> <td>no</td> <td>yes</td> <td>yes</td> <td>yes</td> <td>yes</td> </tr> </tbody> </table> | | Accessing Study Site: | Analysing Records: | Utilizing Lab Space: | Recruiting Participants: | Team Member Affiliations: | UBC - Vancouver (excludes UBC Hospital) | no | yes | yes | yes | yes |
| | Accessing Study Site: | Analysing Records: | Utilizing Lab Space: | Recruiting Participants: | Team Member Affiliations: | | | | | | | | |
| UBC - Vancouver (excludes UBC Hospital) | no | yes | yes | yes | yes | | | | | | | | |
| <p>4.3.A. If this proposal is closely linked to any other proposal previously/simultaneously submitted, enter the Institution or Health Authority name and associated Research Ethics Board study number of that proposal.</p> <p>Institution Name:</p> <p>REB study number:</p> | | | | | | | | | | | | | |
| <p>4.3.B. If applicable, please describe the relationship between this proposal and the previously/simultaneously submitted proposal listed above.</p> | <p>n/a</p> | | | | | | | | | | | | |
| <p>4.3.C. Have you received any information or are you aware of any rejection of this study by any Research Ethics Board? If yes, please</p> | <p>no</p> | | | | | | | | | | | | |

10/01/2024, 18:33

No Title

| | |
|--|---|
| <i>provide known details and attach any available relevant documentation in Box 9.7.</i> | |
| <i>Please provide known details:</i> | n/a |
| 4.4.A. External peer review details: | The proposal has been reviewed by CAPES committee in Brazil |
| 4.4.B. Internal (Institution or hospital) peer review details: | <p>The research proposal has been reviewed by Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) and Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE) PhD supervisory committee consisting of Dr Julia Larré (UFPE), Dr. Fabiele Stockmans de Nardi (UFRPE) and Dr. Ivanda. The defense of the proposal took place on 29th December, 2021.</p> <p>This project is a graduate research project; the ethics application represents the full and final record of the research activity and has been reviewed and approved by the student's supervisor Dr Julia Larré and PhD supervisory committee consisting of Dr Julia Larré (UFPE), Dr. Fabiele Stockmans de Nardi (UFRPE) and Dr. Ivanda. It has also been approved by Capes.</p> |
| 4.4.C. If this research proposal has not received any independent scientific/methodological peer review, explain why no review has taken place. | |
| Participant Vulnerability | Low |
| Research Risk | Low |
| 4.5.B. Provide explanations for the assessments of research risk and participant vulnerability reported above. | <p>Participant vulnerability (low): Participants in this study will be fully informed about the research through being provided with a consent form. Participants will be adult English language instructors and adult students at English Language Institute (ELI). They will have the opportunity to withdraw from the study until analysis of data without any negative consequences. Furthermore, the data will be anonymized in any form of publication (papers, conferences, presentations)</p> <p>Research risk (low): Instructors might not feel comfortable with the observations of their classrooms, however, Carla will participate in the classroom as a helper for a few weeks before the collect of data and instructors will feel more at ease with her. During the interviews, instructors will be told that they do not have to answer any questions they do not feel like answering. Furthermore, the questions are not personal and only concern their pedagogy and the content of the classes.</p> |
| 4.5.C. Does your application fall under | yes |

[https://rise.ubc.ca/rise/sd/CustomLayouts/PrintSmartForms?Project=com.webridge.entity.Entity\[OID\[F57937EB7B1511EDE191E27501565000\]\]](https://rise.ubc.ca/rise/sd/CustomLayouts/PrintSmartForms?Project=com.webridge.entity.Entity[OID[F57937EB7B1511EDE191E27501565000]])

6/18

10/01/2024, 18:33

No Title

| | |
|---|----|
| <p><i>minimal risk (i.e., was it assigned an overall risk level of 1 or a blue box on the minimal risk matrix above)?</i></p> | |
| <p>4.6. Does this study require review and approval by another Canadian REB outside of Research Ethics British Columbia (REBC)? (Note that you CANNOT change your response to this question after the study has been approved, i.e. through an amendment.)</p> | no |
| <p>4.C. Behavioural Study Type - (Boxes 4.7 to 4.8) [View Form]</p> | |
| <p>4.7.A Creation of a Research Database or Registry</p> <p><i>Does this study involve the creation of a research database or registry with a local custodian for future unspecified research?</i></p> | no |
| <p>4.7.B. Is the purpose of this application exclusively to obtain approval for the creation of a research database or registry? [Note: if the creation of the database or registry is part of a bigger project also included in this application, you must answer "no" below].</p> | no |
| <p>4.8. Course-based research project</p> <p><i>Please review the guidance on submitting course-based research projects before responding, to confirm that your application will meet the criteria.</i></p> <p><i>Is this application intended to cover projects conducted for pedagogical purposes within a course?</i></p> | no |

10/01/2024, 18:33

No Title

| | |
|---|--|
| <p>Survey Research</p> <p><i>Is this a minimal risk study exclusively using a survey for data collection?</i></p> | no |
| <p>Secondary Use</p> <p><i>Is this a minimal risk study exclusively analyzing previously collected data?</i></p> | no |
| <p>5. Summary of Study and Recruitment - Behavioural Study [View Form]</p> | |
| <p>5.1.A. <i>Provide a brief statement about the project written in lay language. Do not exceed 100 words and do not cut and paste directly from the study proposal.</i></p> | <p>The main aim of the project is to analyse how questions and arguments in the classroom impact on intercultural practices of students in a language class context. The study will use audio recorded classroom observations for data collection and audio recorded interviews with the language instructors at the end of the study. Data will be analysed through discourse analysis.</p> |
| <p>5.1.B. <i>Summarize the research proposal, including study purpose, hypothesis, study population, and research method.</i></p> | <p>The research question of this study is the following: How do questions and arguments in the classroom impact on intercultural practices of students in a multilingual language class context?</p> <p>The study population consists of two different sections of about 16 students each and their 2-language instructors in the courses of English for Academic Purposes, Global Citizenship through English or Vancouver English Experience Program, at the English Language Institute, UBC, Vancouver Carla intends to observe 4 lessons in each of the sections.</p> <p>For the first two weeks, Carla will participate in the classes, helping the language instructor to prepare lessons, select materials and do some embedded teaching, so that students and instructors get used to her presence in class.</p> <p>After the first initial weeks, she will sit at the back of the class, and observe and audio record the class discussions . She will also take notes of the context, body language or other elements in which language takes place in these discussions, but will not interfere with the lesson in any way. At the end of the study, Carla will interview the teachers.</p> |
| <p>5.2. Inclusion Criteria</p> <p><i>Describe the participants being selected for this study, and list the criteria for their inclusion.</i></p> | <p>Language students and instructors are welcome to participate in the research regardless of culture, language, religion, race, disability, sexual orientation, ethnicity, linguistic proficiency, gender or age. Since the groups are small, all students who wish to participate in the study are welcome.</p> <p>As for the language instructors, Carla would like to observe 2 of them. If more than 2 instructors consent to be participants, Carla will choose the first two teaching different sections of the same</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>course, who send their agreement or she will choose 2 instructors from the same course randomly. All participants are adults.</p> |
| <p>5.3. Exclusion Criteria <i>Include details if otherwise eligible participants will be excluded due to other characteristics. If no exclusion criteria are applicable, enter n/a.</i></p> | <p>If more than 2 language instructors agree to participate, Carla will choose the first two as indicated above. Only the student of the two participating instructors will have the opportunity to be part of the study. No student in the classes of the two instructors will be excluded, except if they do not consent.</p> |
| <p>5.4. Recruitment <i>Provide a detailed description of the steps you will use to recruit participants. Include:</i> a) <i>How will prospective participants be identified?</i> b) <i>By what means will recruitment be done (e.g., public posting, direct contact, third party recruitment, etc.)?</i> c) <i>Who will contact prospective participants?</i> d) <i>If recruitment will occur in person, what sites will be used (e.g. doctor's office, hospital clinic, etc.)?</i> e) <i>Attach all materials, including letters of initial contact, posters, scripts and advertisements, to Box 9.4.</i></p> | <p>Carla will present the study to language instructors at the ELI and answer all of their questions (see script in part 9). Then, she will leave them with the consent form. They will have one week to sign and leave their signed consent in a box at the office at the ELI. When the participating teachers are identified, Carla will send them a confirmation via email (see part 9) that she would like to conduct her study in their classroom. Carla will send an e-mail (see part 9) to those who are not chosen if more than 2 teachers have consented to be part of the study. Then, she will come to their classroom at an agreed upon time and present the study to their students. Carla will leave the consent forms with the students who will have one week to return their signed form to their teacher in a provided envelope with their name on it (whether or not they wish to participate). That way their teacher will not know who is participating or not.</p> |
| <p>5.5. Use of Records <i>If existing records (e.g., health records, course grade sheets or other records/databases) will be used to access information about potential participants, please describe how permission to access this information, and to collect and use this information, will be obtained.</i></p> | <p>No existing records will be used.</p> |
| <p>5.6. Summary of Procedures <i>Describe briefly in a step-</i></p> | <p>After participants have been recruited and consented, the procedures will be the following: 1. Carla will meet the selected language instructors to help them with planning the lessons, selecting the material to be used in class</p> |

10/01/2024, 18:33

No Title

| | |
|--|--|
| <p><i>by-step manner what the researcher will be doing with participants, after they have been recruited and consented.</i></p> | <p>and planning her embedded teaching. Potential dates for these activities will be discussed with instructors and agreed upon.</p> <p>2. After the first 2 weeks, she will start classroom observations, focusing on discussions about culture. Carla will also take notes of the context, body language or other elements in which language takes place in these discussions, but I will not interfere with the lesson itself.</p> <p>3. Then, at the end of the study she will interview the language instructors with questions related to their teaching experience and reflections on the teaching of culture and the use of questions in the classroom. The interview will be audio recorded at teacher's convenience.</p> <p>4. Member-checks will be done for each interview as soon as the transcription is done.</p> |
| <p>5.7. Research Types</p> <p><i>Select all that apply to your study. Please review the research methods descriptions before responding. If none apply, please select "None of these Methods"</i></p> | <p>Naturalistic Observation PhD Dissertation Research Expert Interviews</p> |
| <p>6. Participant Information and Consent Process - Behavioural Study [View Form]</p> | |
| <p>6.1. Time to Participate</p> | <p>Each language instructor will be asked to dedicate about 6 hours to this study</p> <p>Lesson planning, selection of material and embedded teaching planning = 1 or 2 hours per week. 2 weeks = 2 or 4 hours</p> <p>Classroom observations = 4 observations of 120 minutes per classroom. (No extra time is required for the observation since those will be done during regular classroom time).</p> <p>Interview = 1 hour</p> <p>Member-checking = 1 hour</p> |
| <p>6.2. Risks and Mitigation</p> | <p>Students and language instructors may feel intimidated by the presence of the researcher in class. In order to minimise that risk, Carla intends to meet students and instructors informally and participate in the classroom activities to help them get used to her presence in class. All participants will know what the research is about and will have the option to decline to participate or withdraw. Students may not like to be audio recorded. In order to make them feel more comfortable, they will be informed that all information about them will be kept completely confidential. Throughout the research process, students and language instructors will be randomly identified by letters of the alphabet with no connections with their real names. Thus, the risk of identification is low because the letters will not allow future re-linkage.</p> <p>As for the interview with the language instructors, they will be informed about their choice of refusing to answer any questions that they find uncomfortable. Carla will also tell them they can ask her to stop recording at any point in the interview. In addition to that, she will offer to send them the transcription of the interviews for them to</p> |

10/01/2024, 18:33

No Title

| | |
|---|---|
| | check if she has correctly interpreted their answers. |
| 6.3. Potential Benefits | Intercultural discussions in class through argumentative collaboration will probably help students and teachers revisit their own cultures and identities and reflect on how to interact appropriately in cross-cultural situations. |
| 6.4. Impacts on Community | <p>The research aligns directly with ELI's strategic plan which says that:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Students place great value on "learning in and from an anti-racist, equitable, diverse and inclusive environment"; • ELI has a commitment to intercultural harmony by focusing more directly on these values and contributing to decolonization locally and internationally; • ELI develops an English educational program that integrates aspects such as equity, diversity, inclusivity and decolonisation; • ELI provides intercultural opportunities to learn and experience international culture. <p>That said, potential benefits include:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Helping teachers reflect on the role of questions in the classroom; • Helping teachers reflect on non-judgemental approaches to discuss cultural issues. <p>Potential benefit for society:</p> <p>Informing academics and teachers about the potential of questions to help students become more open to interculturality.</p> |
| 6.5. Reimbursement and Incentives | As a token of appreciation, participant teachers will receive a \$25 UBC bookstore gift card. |
| 6.6. Obtaining Consent <i>Include details of where and when consent will be obtained and how it will be documented.</i> | <p>Carla had a meeting with the director and academic coordinators of ELI to get to know them and present the research project, then she sent an email to the director of ELI asking for his permission to present the study to ELI language instructors as soon as the BREB application is approved. They will have one week to read, sign and leave it in a box at the ELI office.</p> <p>After that, Carla will present the project to students of the chosen instructors, answer all the questions they may have and will give them a consent form. Again, they will have one week to read, sign and give it back to their teachers.</p> |
| 6.6.A. Waiver of Consent | n/a |
| 6.7. Time to Decide | Prospective participants will have one week to decide and turn back their signed consent form. We think it is a reasonable time, since before that we will present the project and will answer any questions they may have during the presentation. |
| 6.8. Capacity to Consent | Yes |

10/01/2024, 18:33

No Title

| | |
|--|---|
| <p><i>Will participants have the capacity to give fully informed consent on their own behalf?</i></p> | |
| <p>6.8.A. <i>Provide details of the nature of the incapacity (for instance, young age, mental or physical condition).</i></p> | |
| <p>6.8.B. <i>If a participant does not have the capacity to give fully informed consent, who will consent on their behalf? Ensure the relevant consent form (parent/caregiver, substitute decision maker, legally authorized representative) is attached to page 9.</i></p> | |
| <p>6.8.C. <i>If a participant does not have the capacity to give fully informed consent, will they be able to give assent to participate?</i></p> | |
| <p>6.8.D. <i>If yes, explain how assent will be sought. Please be sure to attach copies of the assent form to page 9.</i></p> | |
| <p>6.9. Ongoing Consent</p> | <p>There will be no official ongoing consent however before each interview and observation, consent will be confirmed orally.</p> |
| <p>6.10. Provisions for Consent (e.g., special assistance, Braille, translations/translator)</p> | <p>No provisions for consent as all the English teachers speak and understand English language All the students are supposed to speak and understand English.</p> |
| <p>6.11. Restrictions on Disclosure</p> | <p>n/a</p> |
| <p>7. Number of Participants - Behavioural Study [View Form]</p> | |
| <p>7.1. External Approvals</p> <p>A. Other Institutions:</p> | <p>no</p> |
| <p>B. Please select "Add" to enter the name of the institution and attach the approval letter if received.</p> | <p>Name of Institution</p> |
| <p>C. Other Jurisdiction or Country (if "NO," go to 7.1.G):</p> | <p>yes</p> |

10/01/2024, 18:33

No Title

| | |
|---|---|
| <p>D. Please select "Add" to enter the name of the jurisdiction or country and if you have already received approval attach the approval letter.</p> | <p>Name of Jurisdiction or Country English Language Institute, UBC Vancouver, BC</p> |
| <p>E. Has a Request for Ethics Approval been submitted to the institution or responsible authority in the other jurisdiction or country? (Append a copy of any such document to this application once it is received).</p> | <p>no</p> |
| <p>F. If a Request for Approval has not been submitted, provide the reasons below:</p> | <p>n/a</p> |
| <p>G. Does this research focus on Indigenous peoples, communities or organizations?</p> | <p>no</p> |
| <p>G.1.A. Will the research be conducted on Indigenous reserves, Métis settlement(s), or lands governed under a self-government agreement or an Inuit or First Nations land claims agreement?</p> | |
| <p><i>If yes, please provide details:</i></p> | |
| <p>G.1.B. Do any of the criteria for participation include membership in an Indigenous community, group of communities, or organization, including urban Indigenous populations?</p> | |
| <p><i>If yes, please provide details:</i></p> | |
| <p>G.1.C. Does the research seek input from participants regarding a community's cultural heritage, artifacts, traditional knowledge or unique characteristics?</p> | |
| <p><i>If yes, please provide details:</i></p> | |

| | |
|--|--|
| <p>G.1.D. Will Indigenous identity or membership in an Indigenous community be used as a variable for the purposes of analysis?</p> | |
| <p>If yes, please provide details:</p> | |
| <p>G.1.E. Will the results of the research refer to Indigenous communities, peoples, language, history or culture?</p> | |
| <p>If yes, please provide details:</p> | |
| <p>G.2. Community Engagement</p> <p>G.2.A. If you answered yes to questions a), b), c), d), or e), have you initiated or do you intend to initiate an engagement process with the Indigenous collective, community or communities for this study?</p> | |
| <p>G.2.B. If you answered "Yes" to question G.2.A., describe the process that you have followed or will follow with respect to community engagement. Include the role or position of those consulted, including their names if appropriate. Attach any documentation of consultations (i.e. formal research agreement, letter of approval, email communications, etc.) below.</p> | |
| <p>Attachment:</p> | |
| <p>G.3. No community consultation or engagement</p> <p>If you answered "no" to question G.2.A., briefly describe why community engagement will not be sought and how you can conduct a study that</p> | |

10/01/2024, 18:33

No Title

| <i>respects Indigenous communities and participants in the absence of community engagement.</i> | | | | | | | |
|--|--|---|---|---|--|--|--|
| H. Registration for Publication of Clinical Trials. | no | | | | | | |
| <i>If 'Yes', click 'Add' to enter the following information.</i> | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Has it been registered?</th> <th>Indicate the Authorized Registry used:</th> <th>Enter your Clinical Trial unique identifier:</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> | Has it been registered? | Indicate the Authorized Registry used: | Enter your Clinical Trial unique identifier: | | | |
| Has it been registered? | Indicate the Authorized Registry used: | Enter your Clinical Trial unique identifier: | | | | | |
| | | | | | | | |
| 7.2. Number of Participants | | | | | | | |
| A. How many participants will take part in the entire study (i.e., world-wide)? | 40 | | | | | | |
| B. How many participants will take part at institutions covered by this Research Ethics Approval? | 40 | | | | | | |
| 7.3. Principal Investigator and Research Team Experience | Data will be collected by Carla Richter- a PhD candidate from Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). The data will be analyzed by Carla under the supervision of Dr. Julia Larré (UFPE) and Dr. Bournot-Trites, both of them are experienced scholars, and researchers and have carried out several research projects independently especially in this type of qualitative study. Dr. Monique Bournot-Trites's field of research includes second language teaching and learning as well as intercultural competence. Dr. Julia Larré is a well-known linguist in Brazil who has a lot of experience in Discourse Analysis and Applied Linguistics. They will guide Carla for this study. | | | | | | |
| 8. Confidentiality - Behavioural Study [View Form] | | | | | | | |
| 8.1. Security of Data During the Course of the Study | All data will be kept secure in Carla's laptop and will not be disclosed to unauthorized persons. All electronic data will be password protected and encrypted following the information security standards from UBC. The laptop will be kept in a safe cabinet at the home of Carla during the study. The master list with letters corresponding to the names of students will be kept separately from other data in the same computer. It will be password protected and encrypted. The consent forms will be in a locked cabinet in the office of Dr. Bournot-Trites and later at Dr. Julia Larré at the university in Brazil. | | | | | | |
| 8.2. Access to Data | Only the principal investigator, the Ph.D. student and Dr. Julia Larré will have access to the data. All of them are aware of their responsibilities concerning privacy and confidentiality. Carla will do the transcription of the data. | | | | | | |

10/01/2024, 18:33

No Title

| <p>8.3. Protection of Personal Information</p> | <p>Carla will protect students' identity by safeguarding entrusting anonymised information. Throughout the research process, students will be identified by letters of the alphabet with no connections with their real names. Thus, the risk of identification is low because the letters will not allow future re-linkage. No translation or transcription will contain the real names of individual participants or their associates. The audiotapes will only be used to transcriptions and not in conferences or presentations.</p> | | | | |
|--|--|----------|--------------|------|--------------|
| <p>8.4. Transfer of Data</p> <p><i>Will any data be transferred (made available) to persons or agencies outside the lead University or Health Authority?</i></p> | <p>no</p> | | | | |
| <p><i>If yes, describe in detail what information will be released, to whom, how the data will be transferred, how and where it will be stored and what safeguards will be used to protect the identity of participants and the privacy of their data. Attach the data transfer agreement if applicable.</i></p> | <p>We will use UBC one drive.</p> | | | | |
| <p>8.5. Retention and Destruction of Data</p> | <p>The principal investigator will be responsible for the data. Data will be password protected and encrypted. Data will be destroyed after 5 years and the consent forms will be shredded.</p> | | | | |
| <p>8.6. Future Use of Data</p> | <p>The data will be used for the present research only. Carla will also give a presentation to the ELI teachers about the study and its results, submit manuscripts for publication in scientific journals and present research results at scientific conferences.</p> | | | | |
| <p>8.7. Feedback to Participants</p> <p><i>Please provide information regarding your plans for communicating study results to participants. See the guidance notes for more information and respond to the bullet points as needed.</i></p> | <p>The research participants will be asked if they want to have a summary of the findings and if so, they will be asked to provide their contact details.</p> | | | | |
| <p>9. Documentation - Behavioural Study [View Form]</p> | | | | | |
| <p>9.1. Research Proposal</p> | <table border="1"> <thead> <tr> <th>Document</th> <th>Version</th> <th>Date</th> <th>Password (if</th> </tr> </thead> </table> | Document | Version | Date | Password (if |
| Document | Version | Date | Password (if | | |

10/01/2024, 18:33

No Title

| | | | |
|---|---|----------------|---|
| | Name | | applicable) |
| | Research proposal | 0.1 | Thursday, February 9, 2023 [View] |
| 9.2. Documentation of Consent | Document Name | Version | Date |
| | Password (if applicable) | | |
| | Invitation letter and consent form (teachers) | 0.2 | Thursday, February 9, 2023 [View] |
| | Invitation letter and consent form (students) | 0.1 | Thursday, February 9, 2023 [View] |
| 9.3. Documentation of Assent | Document Name | Version | Date |
| | | | Password (if applicable) |
| 9.4. Advertisement to Recruit Participants | Document Name | Version | Date |
| | | | Password (if applicable) |
| 9.5. Questionnaire, Questionnaire Consent Cover Letter, Tests, Interview Scripts, etc. | Document Name | Version | Date |
| | Password (if applicable) | | |
| | Verbal script (students) | 0.1 | Thursday, February 9, 2023 [View] |
| | Email script (not selected teachers) | 0.1 | Thursday, February 9, 2023 [View] |
| | Verbal script (teachers) | 0.1 | Thursday, February 9, 2023 [View] |
| | Email script (selected students) | 0.1 | Thursday, February 9, 2023 [View] |
| | Email script (selected teachers) | 0.1 | Thursday, February 9, 2023 [View] |
| | Interview script | 0.1 | Thursday, February 9, 2023 [View] |
| 9.6. Letter of Initial Contact | Document Name | Version | Date |
| | | | Password (if applicable) |
| | Letter of initial contact | 0.1 | Thursday, February 9, 2023 [View] |
| 9.7. Other Documents | Document Name | Version | Date |
| | | | Password (if applicable) |
| | Notice of COVID-related risks | | Thursday, February 9, 2023 [View] |

10/01/2024, 18:33

No Title

| | | | |
|--|--|--|---|
| | Permission to do research at ELI 0.1 Safe Research Plan | Thursday, February 9, 2023 Thursday, February 9, 2023 | [View] [View] |
| 9.8. Websites and Social Media | | | |
| 10. Fee for Service - Behavioural Study [View Form] | | | |
| How to submit | | | |
| Please indicate which of the following methods of payment will be used for this application: | | N/A (Not funded by an Industry For-Profit sponsor) | |
| Please wait for the invoice from the UBC Behavioural Research Ethics Board (BREB) to submit payment. The invoice will detail payment instructions and wire transfer information. Contact information regarding where to send the invoice. | | | |
| 12. Save Application - Human Ethics [View Form] | | | |
| | | | <input type="button" value="Print"/> <input type="button" value="Close"/> |

APÊNDICE A

Transcrições das aulas

GCE

| | |
|---|---|
| <p>Teacher: Yesterday, you guys... Er ... Wrote some questions to ask the researcher. To learn about her, learn about her work and certainly an opportunity to learn something about Brazil. A big country, growing in economy, more and more in the world as Brazil's economy get bigger and stronger and of course, very important for climate change, climate issues, the Brazilian rainforest. Researcher, we are gonna have some questions to learn about Brazil... And who's going to start with the questions?</p> <p>Pause</p> <p>Maybe I will.</p> <p>Researcher: Ok.</p> <p>Teacher: Can you show us on the map where you are from in Brazil?</p> <p>Researcher: Sure. I come from the Northeast of Brazil, it's here (pointing at the map). Yeah, it's here.</p> <p>Teacher: Oh, Pernambuco?</p> <p>Researcher: Yeah, I come from Pernambuco. It's the state. Its capital is Recife.</p> <p>Teacher: What's the weather like there?</p> | <p>Professor: Ontem, vocês... Er... Escrevi algumas perguntas para fazer para a pesquisadora. Para conhecê-la, conhecer seu trabalho e com certeza esta é uma oportunidade de aprender algo sobre o Brasil. Um país grande, com uma economia que cresce e se fortalece cada vez mais e claro, muito importante para as mudanças climáticas, questões climáticas, a floresta tropical brasileira. Pesquisadora, a gente vai ter umas perguntas para aprender sobre o Brasil e ... Quem vai começar com as perguntas? Talvez eu mesmo.</p> <p>Pausa.</p> <p>Pesquisadora: Ok.</p> <p>Professora: Você pode nos mostrar no mapa de onde você é no Brasil?</p> <p>Pesquisadora: Claro. Eu venho do Nordeste do Brasil, é aqui (apontando para o mapa). Sim, está aqui.</p> <p>Professor: Ah, Pernambuco?</p> <p>Pesquisadora: Sim, eu venho de Pernambuco. É o estado. A capital é Recife.</p> <p>Professor: Como é o clima lá?</p> <p>Pesquisadora: O clima lá é muito, muito quente e ensolarado o ano todo. 23°C é muito frio para nós.</p> <p>Professor: Desculpe, como se</p> |
|---|---|

| | |
|--|---|
| <p>Researcher: The weather there is really, really hot and sunny throughout the year. 23°C is very cold for us.</p> <p>Teacher: I'm sorry, how do you pronounce the name of the city?</p> <p>Researcher: Recife. Can you repeat after me?</p> <p>Students: Recife.</p> <p>Researcher: Recife means 'Reef'. Do you know the word 'coral reef'.</p> <p>Students: Yes.</p> <p>Teacher: Yes, 'cause last week we read about the coral reefs from Australia.</p> <p>Researcher: The city has this name because er ...it has a long reef parallel to the shoreline. It's a very beautiful place. Very beautiful. In the Northeast of Brazil there are 9 states and we are famous for ... er a dance, a typical dance called 'frevo' and people dance like this (researcher demonstrates the dance). I'm not very good at dancing, but they wear colourful umbrellas, they make movements going up and down and they jump real high and people do it really fast, so it's fascinating to see it in Carnival. We are all... We are well-known in Brazil because of Carnival. Our Carnival is one of the best in the world! We are really proud of our culture and er... It's a really strong culture.</p> | <p>pronuncia o nome da cidade?</p> <p>Pesquisadora: Recife. Vocês podem repetir depois de mim?</p> <p>Alunos: Recife.</p> <p>Pesquisadora: A palavra Recife vem de 'Arrecife'. Você conhece a palavra 'recife'? De coral?</p> <p>Alunos: Sim.</p> <p>Professor: Sim, porque na semana passada lemos sobre os recifes de coral da Austrália.</p> <p>Pesquisadora: A cidade tem esse nome porque é...tem um longo recife paralelo ao litoral. É um lugar muito bonito. Muito bonito. No Nordeste do Brasil são 9 estados e nós somos famosos por ... er uma dança, uma dança típica chamada 'frevo' e as pessoas dançam assim (pesquisadora demonstra a dança). Eu não sou muito boa dançarina, mas eles usam guarda-chuvas coloridos, fazem movimentos de vai e vem e pulam bem alto e as pessoas fazem isso muito rápido, então é fascinante ver isso no Carnaval. Somos todos... Somos conhecidos no Brasil por causa do Carnaval. Nosso Carnaval é um dos melhores do mundo! Temos muito orgulho da nossa cultura e er... É uma cultura muito forte.</p> <p>Aluno: O frevo é uma dança indígena?</p> <p>Pesquisadora: Não é, mas a palavra 'frevo' em inglês significa 'ferver'. Mas em português temos muitos nomes indígenas. Pernambuco é uma palavra indígena, por exemplo. Significa er... algo como 'um buraco no mar'. Então, nós somos famosos pelo nosso</p> |
|--|---|

| | |
|---|--|
| <p>Student: Is 'frevo' an indigenous dance?</p> <p>Researcher: It's not, but the word 'frevo' in English means 'to boil'. But in Portuguese we have many indigenous names. Pernambuco is an indigenous word, for example. It means er... something like 'a hole in the sea'. So, we are famous for our Carnival, really famous, culturally speaking, for our dance and for our food.</p> <p>Teacher: Other questions? Pause</p> <p>You wrote many questions yesterday</p> <p>Student: Most people dance in Brazil?</p> <p>Researcher: Sorry?</p> <p>Student: Can most people dance in Brazil?</p> <p>Researcher: I can't dance, but many people love dancing 'frevo and 'samba'. You know 'samba', like this (researcher demonstrates the dance).</p> <p>Student: And the food? What food is typical in Brazil?</p> <p>Researcher: Our food? Feijoada, which is black beans, rice, cabbage, flour and some orange slices. We eat beans every day. Our food is very different from the food here in Canada. And even within Brazil it's very different from one region to the other. In the Northeast we love couscous!</p> | <p>Carnaval, muito famosos culturalmente falando, pela nossa dança e pela nossa comida.</p> <p>Professor: Outras perguntas?</p> <p>Pause Vocês escreveram muitas perguntas para a pesquisadora ontem.</p> <p>Aluno: A maioria das pessoas dança no Brasil?</p> <p>Pesquisadora: Não entendi.</p> <p>Aluno: A maioria das pessoas pode dançar no Brasil?</p> <p>Pesquisadora: Eu não sei dançar, mas muita gente adora dançar 'frevo' e 'samba'. Sabe 'samba', assim (pesquisadora demonstra a dança).</p> <p>Aluno: E a comida? Quais são as comidas típicas do Brasil?</p> <p>Pesquisadora: Nossa comida? Feijoada, que é feijão preto, arroz, couve, farinha e algumas rodela de laranja. Comemos feijão todos os dias. A nossa alimentação é muito diferente da daqui do Canadá. E mesmo no Brasil. E mesmo no Brasil varia muito de uma região para outra. No Nordeste adoramos cuscuz! A gente come no café da manhã, almoço e jantar. Na minha casa comemos todos os dias.</p> <p>Alunos: Ah!</p> <p>Professor: Cuscuz é como um grão... Bem, acho que algumas pessoas estão dizendo que conhecem.</p> <p>Pesquisador: Vem do milho.</p> <p>Professor: Existe uma palavra</p> |
|---|--|

We can eat it for breakfast, lunch and dinner. In my place we eat it every day.

Students: Oh!

Teacher: Couscous is like grains ... Oh, you know? Well, I see some people saying that they know it.

Researcher: It comes from corn.

Teacher: Is there a Japanese word for that?

Students laugh and nod their heads meaning 'no'.

Teacher: Couscous is a kind of grain, as if you were eating rice.

Researcher: Not exactly (laughing), but we eat it everyday. We also eat roots, like yam, cassava. We also eat 'tapioca', in the Northeast, we eat many things that come from indigenous people, like 'tapioca' er ... I don't think there is a word for that in English, it's something that comes from cassava flour.

Teacher: So couscous and rice are very common.

Researcher: Yeah. Barbecue too.

Teacher: So, we talked before about the word stereotypes, right? And I think in the world maybe Japan and Asia are a little bit reserved, shy. Canada might be somewhere in between and Central and South

japonesa para isso?

Os alunos riem e fazem um meneio com a cabeça indicando 'não'.

Pesquisadora: Cuscuz é uma espécie de grão, como se você estivesse comendo arroz.

Pesquisadora: Não exatamente (rindo), mas a gente come todo dia. Também comemos raízes, como inhame, mandioca. A gente também come tapioca, lá no Nordeste a gente come muita coisa que vem dos índios, tipo tapioca, né? Acho que não tem palavra em inglês para tapioca, é uma coisa que vem da farinha de mandioca.

Professor: Então cuscuz e arroz são muito comuns.

Pesquisadora: Sim. Churrasco também.

Professor: Então a gente falou antes sobre a palavra estereótipos, né? E acho que no mundo talvez o Japão e a Ásia sejam um pouco reservados, tímidos. O Canadá pode estar em algum lugar no meio e as Américas Central e do Sul abraçam e beijam mais. Você cumprimenta as pessoas com um abraço?

Pesquisadora: A gente cumprimenta com abraço e beijo dos dois lados e dependendo do lugar as pessoas vão te dar 3 beijos. É assim que falamos com nossos amigos, nos abraçamos e nos beijamos.

Alunos: Oh!

Professor: Perguntas?

Aluno: E café? Você bebe todos os dias?

America are more hugging and kissing. Do you greet with a hug ?

Researcher: We greet with a hug and kisses on both sides and depending on the place people will give you 3 kisses. That's the way we talk to our friends, we hug and we kiss.

Students: Oh!

Teacher: Questions?⁴¹

Student: How about coffee? Do you drink it every day?

Researcher: Yeah. You mean Brazilians? I don't, but most Brazilians drink coffee every day, several times a day.

Teacher: What about coffee in the national economy?

Researcher: It's very important to our economy. We have huge plantations of coffee all over Brazil, especially in the South and in the Southeast of Brazil, like in São Paulo. In my state we have big plantations of sugar cane and out of sugar cane we produce 'cachaça'. I don't think there's a word for 'cachaça', we also make 'caipirinha' with 'cachaça'.

Teacher: Questions?

Student: What is the common transportation in Brazil?

Pesquisadora: Sim. Você quer dizer brasileiros? Eu não, mas a maioria dos brasileiros toma café todos os dias, várias vezes ao dia.

Professora: E o café na economia nacional?

Pesquisadora: É muito importante para a nossa economia. Temos grandes plantações de café em todo o Brasil, principalmente no Sul e Sudeste, como em São Paulo. No meu estado temos grandes plantações de cana-de-açúcar e da cana-de-açúcar produzimos cachaça. Acho que não tem palavra para 'cachaça', a gente também faz 'caipirinha' com 'cachaça'.

Professora: Dúvidas?

Aluno: Qual é o transporte comum no Brasil?

Pesquisadora: As pessoas pegam ônibus para ir trabalhar e às vezes as pessoas pegam o que vocês chamam aqui de skytrain, mas tem o metrô.

Professor: O que mais?

Aluno: O futebol americano é popular no Brasil?⁴²

Pesquisadora: Você quer dizer futebol? Aqui chamam de futebol. É extremamente importante para os brasileiros e eles levam isso muito a sério. Eles são loucos por isso. Faz parte da nossa cultura.

Professor: Alguma outra pergunta?

Aluno: Se eu tiver a chance de ir ao

⁴¹ A palavra "question" em inglês pode ser traduzida como dúvida ou pergunta, dependendo do contexto.

⁴² A confusão se deu porque há duas palavras para futebol em inglês. *Soccer*, que é o futebol jogado no Brasil e *Football* que é futebol americano.

Researcher: People get buses to go to work and sometimes people get what you call here skytrain, but there is the subway.

Teacher: What else?

Student: Is football popular in Brazil?

Researcher: You mean soccer? Here they call it soccer. It's extremely important for Brazilians and they take it really seriously. They are crazy about it. It's part of our culture.

Teacher: Any other questions?

Student: If I have a chance to go to Brazil, what places do you recommend me to go?

Researcher: I think you should go to the Northeast of Brazil. Not because I'm from there (students laugh) but because it's beautiful. Brazil is so big, it's so diverse, each region of Brazil is different, but in the Northeast of Brazil you have the best beaches, you know? And the water is warm. And the food in the Northeast is better.

Teacher: What about the Amazon? I read somewhere once that the Amazon... This is the Amazon river, right?

Researcher: Yeah.

Teacher: Manaus?

Brasil, que lugares você me recomenda?

Pesquisadora: Acho que você deveria ir para o Nordeste do Brasil. Não porque sou de lá (risos dos alunos), mas porque é lindo. O Brasil é tão grande, é tão diverso, cada região do Brasil é diferente, cada região do Brasil é diferente, mas no Nordeste do Brasil você tem as melhores praias, sabia? E a água é morna. E a comida do Nordeste é melhor.

Professor: E a Amazônia? Eu li em algum lugar uma vez que a Amazônia... Aqui é o rio Amazonas, né?

Pesquisadora: Sim.

Professor: Manaus?

Pesquisadora: Manaus é a capital.

Professor: Mais alguma coisa?
Pausa

Aluno: Er... Pela mídia, às vezes eu ouvi que o Brasil é um lugar perigoso, mas é real?

Pesquisador: Ok. Bem, eu diria que o Brasil é um país de contrastes, contrastes sociais e isso pode contribuir para o aumento da violência, mas não somos só isso. Algumas pessoas têm uma visão estereotipada do Brasil. O Brasil não é só crime e violência ou samba ou futebol, sabe?

Não sei se você já leu um livro escrito por um autor nigeriano chamado Chimamanda, 'O perigo de uma única história'. Nesse livro, ela diz que não podemos reduzir um lugar a uma única história, sabe. O Brasil pode ser perigoso como qualquer outro lugar do

| | |
|--|--|
| <p>Researcher: Manaus is the capital. Yeah.</p> <p>Teacher: Anything else? Pause</p> <p>Student: Er... From media (sic), sometimes I heard Brazil is a dangerous place, but is it real?</p> <p>Researcher: Ok. Well, I'd say Brazil is a country of contrasts, social contrasts and this may contribute to the increase of violence, but we are not only that. Some people have a stereotyped view of Brazil. Brazil is not only about crimes and violence or samba or soccer, you know? I don't know if you've read a book written by a Nigerian author called Chimamanda, 'The danger of a single story'. In this book she says that we cannot reduce a place to a single story, you know. Brazil can be dangerous like anywhere else in the world, but we are more than that, but, yeah it's a country of contrasts. But, for example, I wouldn't leave my things here unattended, it's the same in Brazil.</p> <p>Teacher: I talked to them about that a few weeks ago.</p> <p>Researcher: We have problems like any other country, but it's definitely worth while visiting it.</p> <p>Teacher: And as Sarah said the other day, you are educated people, what we see in the media is probably true but not the whole story.</p> | <p>mas, mas somos mais do que isso, mas, sim, é um país de contrastes. Mas, por exemplo, eu não deixaria minhas coisas aqui sem vigilância, no Brasil é a mesma coisa.</p> <p>Professor: Eu conversei com eles sobre isso algumas semanas atrás.</p> <p>Pesquisadora: Temos problemas como qualquer outro país, mas vale a pena visitá-lo.</p> <p>Professor: E como Sarah disse outro dia, vocês são pessoas educadas, o que vemos na mídia provavelmente é verdade, mas não toda a história.</p> <p>Aluno: Há mais do que isso.</p> <p>Professor: Ah sim. OK. Alguma outra pergunta final?</p> <p>Aluno: O sistema escolar é igual ao do Canadá?</p> <p>Pesquisadora: É parecido, no sentido que temos ensino fundamental e médio, mas é diferente porque no Brasil se você quer fazer universidade não precisa pagar porque temos universidades públicas que são gratuitas para todos, mas para isso, você tem que fazer um vestibular para começar a estudar lá. Mas também temos universidades particulares e são caras.</p> <p>Alunos: Ah!</p> <p>Professor: Ok? Obrigada, pesquisadora.</p> <p>Pesquisadora: Por nada. Obrigada a todos.</p> |
|--|--|

| | |
|---|--|
| <p>Student: There's more to it.</p> <p>Teacher: Oh yeah. Ok. Any other final questions?</p> <p>Student: The school system is the same as Canada?</p> <p>Researcher: It's similar, in the sense that we have Elementary and Secondary schools but it's different because in Brazil if you want to go to universities, you don't have to pay because we have public universities which are free for everyone, but you have to do a university entrance test to start studying there. But we also have private universities and they are expensive.</p> <p>Students: Oh!</p> <p>Teacher: Ok? Thank you, researcher.</p> <p>Researcher: Thank you, everyone.</p> | |
|---|--|

| | |
|--|--|
| <p>GLOBAL CITIZENSHIP THROUGH ENGLISH</p> <p>Module 03: The working world, career planning and job searching, working life, working conditions</p> | <p>CIDADANIA GLOBAL ATRAVÉS DO INGLÊS</p> <p>Módulo 03: O mundo do trabalho, planejamento de carreira e busca de emprego, vida profissional, condições</p> |
|--|--|

| | |
|---|---|
| <p>Reading: Work-life balance in Japan</p> <p>Teacher: Announcement # 4 is ... Er ... A little bit of an article about Japan. It's not very long I think. You can open up the link at the top of that page... Goes to something like this: Work-life balance and overtime in Japan. There's a link and when you open that link, there's a link and it goes to this article. You find it? Ok. Now we've got some yesses. Are you familiar with that expression? Work-life balance? How would you describe work-life balance?</p> <p>Student 1: Says something inaudible and students laugh.</p> <p>Teacher: Yes. The balance between work and life, yes. But give me a little bit more.</p> <p>Student 2: Keeping enough free time for myself and not spend (sic) too much time on work.</p> <p>Teacher: Anything you would like to add to that? There is a little more colour to the definition.</p> <p>Student 3: To keep private time.</p> <p>Teacher: Here we might say 'to keep private time private', right?</p> <p>Student 3: Yes.</p> <p>Teacher: Yeah? Anything xxxx?</p> | <p>de trabalho</p> <p>Leitura: Equilíbrio entre trabalho e vida no Japão</p> <p>Professor: Anúncio número 4 é... Er... Um pouco de um artigo sobre o Japão. Não é muito longo, eu acho. Vocês podem abrir o link no topo daquela página... Vai para algo assim: Equilíbrio entre trabalho e vida e horas extras no Japão. Há um link e quando você abre esse link, há outro link que leva a este artigo. Vocês encontraram? Ok. Agora temos alguns "sins". Vocês estão familiarizados com essa expressão? Equilíbrio entre trabalho e vida? Como vocês descreveriam o equilíbrio entre trabalho e vida?</p> <p>Estudante 1: Diz algo inaudível e os estudantes riem.</p> <p>Professor: Sim. O equilíbrio entre trabalho e vida, sim. Mas me deem um pouco mais.</p> <p>Estudante 2: Reservar tempo suficiente para mim e não gastar muito tempo no trabalho.</p> <p>Professor: Algo mais que vocês gostariam de adicionar a isso? Há um pouco mais de cor na definição.</p> <p>Estudante 3: Reservar tempo privado.</p> <p>Professor: Aqui poderíamos dizer 'manter o tempo privado privado', certo?</p> <p>Estudante 3: Sim.</p> <p>Professor: Sim? Algo mais xxxx?</p> <p>Estudante 4: Er... Se você trabalha demais, seu equilíbrio entre trabalho e</p> |
|---|---|

Student 4: Er... If you work too much your work-life balance is not balanced.

Teacher: Yeah, I think this expression maybe I don't know, maybe especially in Japan, but here too. This expression work-life balance is more about the life to... Because the work was maybe like this and life was like this, life of course, we mean everything outside of work, right? work is work and then everything else is life. I don't know, how is the work-life balance in Japan? Before we read the article, how would you describe the work-life balance for your parents or other people, let's say over the age of 25. Yesterday I asked you to give me 3 adjectives to describe the youth in Japan. Here what are 3 adjectives to describe work-life balance in Japan? It doesn't have to be single-word adjectives, but just how you would describe it? Good balance?
Students: No

Teacher: No, I see many of you saying 'no' with your heads.

Student: In Japan? Early start working, overtime and few break times.

Teacher: Do you agree? Any other, any other opinions, any other thoughts about work-life balance in Japan?

Student: Difficult to take holiday.

Student: It depends on the work you do, for example, teachers have a heavy work and they don't pay much and they do overtime work, they bring

vida não é equilibrado.

Professor: Sim, acho que essa expressão talvez, eu não sei, talvez especialmente no Japão, mas aqui também. Essa expressão equilíbrio entre trabalho e vida é mais sobre a vida... Porque o trabalho era talvez assim e a vida era assim, claro, queremos dizer tudo fora do trabalho, certo? Trabalho é trabalho e então tudo o mais é vida. Eu não sei, como é o equilíbrio entre trabalho e vida no Japão? Antes de lermos o artigo, como vocês descreveriam o equilíbrio entre trabalho e vida para seus pais ou outras pessoas, digamos, com mais de 25 anos? Ontem eu pedi para vocês me darem 3 adjetivos para descrever os jovens no Japão. Aqui, quais são 3 adjetivos para descrever o equilíbrio entre trabalho e vida no Japão? Não precisa ser adjetivos de uma palavra só, mas como vocês o descreveriam? Bom equilíbrio?

Estudantes: Não.

Professor: Não, vejo muitos de vocês dizendo 'não' com a cabeça.

Estudante: No Japão? Começo de trabalho cedo, horas extras e poucos intervalos.

Professor: Vocês concordam? Alguma outra opinião, algum outro pensamento sobre o equilíbrio entre trabalho e vida no Japão?

Estudante: Difícil tirar férias.

Estudante: Depende do trabalho que você faz, por exemplo, os professores têm muito trabalho e não são bem remunerados, fazem horas extras, trazem trabalho não feito na escola

work they didn't do in their school and they bring home.

Teacher: I think that as xxx said, it depends on the work but having a bad balance, that's not a very happy life. Ok. Here, I want you to read just the first two paragraphs now. We'll do that in pieces. It's not very long, but these 2.

Students start reading the passage. Teacher checks some of the vocabulary with students.

Teacher: How would you describe to the researcher *Karoshi*? How would you describe it to someone? I've heard it before. I know something about the word, but someone who doesn't, someone from Brazil, who is less familiar with Japanese culture, how would you describe this word to her?

Student 1: Work so hard, no time or little time to relax, stay at home, tends to get sick and so tired and then... yeah you may die or kill yourself.

Teacher: That's a pretty good definition. Yeah. You guys know this word? (Teacher writes the word burnout on the whiteboard) This is the very definition of burnout in the extreme, like we ..Teachers use the word burnout, lots of people use the word burnout, like, as I said a very bad life-work balance and your whole life's become dedicated to work, and yeah, you become tired and burnout and just your personal life is going down, actually everything together makes

para casa.

Professor: Acho que, como disse xxx, depende do trabalho, mas ter um mau equilíbrio, isso não é uma vida muito feliz. Ok. Aqui, quero que leiam apenas os dois primeiros parágrafos agora. Faremos isso em partes. Não é muito longo, mas esses 2.

Os alunos começam a ler o trecho. O professor verifica alguns termos com os alunos.

Professor: Como vocês descreveriam para o pesquisador o termo "Karoshi"? Como vocês o descreveriam para alguém? Já ouvi falar antes. Sei algo sobre a palavra, mas para alguém que não sabe, alguém do Brasil, menos familiarizado com a cultura japonesa, como vocês descreveriam essa palavra para ela?

Estudante 1: Trabalhar muito, sem tempo ou pouco tempo para relaxar, ficar em casa, tende a ficar doente e tão cansado e então... sim, você pode morrer ou se matar.

Professor: Essa é uma definição bastante boa. Sim. Vocês conhecem essa palavra? (O professor escreve a palavra "burnout" no quadro) Esta é a definição extrema de burnout, como nós... Professores usam a palavra burnout, muitas pessoas usam a palavra burnout, como eu disse, uma vida com um equilíbrio ruim entre trabalho e vida, e toda a sua vida se torna dedicada ao trabalho, e sim, você fica cansado e esgotado, e apenas sua vida pessoal piora, na verdade, tudo junto faz de você um funcionário pior em vez de melhor, a qualidade do seu trabalho diminui. Vocês estão bem com essa palavra? Ok. ok. Na extrema. Comum? Quão

| | |
|---|--|
| <p>you worse employee instead of better, your quality of work becomes less. Are you ok with this word? Ok. ok. In the extreme. Common? How common is this? Is it a big problem in Japan?</p> <p>Silence</p> <p>Teacher: What do you think?</p> <p>Silence.</p> <p>Teacher: C'mon! It's ok. We are not here to criticise your country. We're just talking. It's ok. I think it's a problem everywhere, you know?</p> <p>Student 1: I think it's big.</p> <p>Many students nod in agreement.</p> <p>Teacher: Any comments?</p> <p>Student 2: All Japanese have a probability of dying of <i>karoshi</i>. I think it's common.</p> <p>Teacher: Is it common ? This is what we get from media. You know, you guys come from Japan and you come with some ideas about Canada. If I ask you what do you know about Brazil, maybe you have less or a few ideas about Brazil and those ideas that you have you get from the media, right? And it's the same for us. Our ideas about Japan come from media, what we see online... But, er.. yeah, I don't know, I see this and should I think this problem is big in Japan? Or not so big? I've heard it before.I'm just wondering if it is just the power of the media to</p> | <p>comum é isso? É um grande problema no Japão?</p> <p>Silêncio</p> <p>Professor: O que vocês acham?</p> <p>Silêncio</p> <p>Professor: Vamos lá! Não estamos aqui para julgar ou criticar o seu país. Tá tudo bem, vamos! Acho que esse é um problema no mundo inteiro, sabe?</p> <p>Estudante 1: Acho que é grande.</p> <p>Muitos estudantes concordam com a cabeça.</p> <p>Professor: Algum comentário?</p> <p>Estudante 2: Todos os japoneses têm a probabilidade de morrer de <i>karoshi</i>. Acho que é comum.</p> <p>Professor: É comum? É o que entendemos pela mídia. Vocês sabem, vocês vêm do Japão e têm algumas ideias sobre o Canadá. Se eu perguntar a vocês o que sabem sobre o Brasil, talvez tenham menos ou algumas ideias sobre o Brasil e essas ideias que têm vêm da mídia, certo? E é o mesmo para nós. Nossas ideias sobre o Japão vêm da mídia, do que vemos online... Mas, er... sim, eu não sei, vejo isso e devo pensar que esse problema é grande no Japão? Ou não tão grande? Já ouvi falar antes. Estou apenas me perguntando se é apenas o poder da mídia tornar as coisas maiores do que realmente são. Algum comentário? Nada muda aqui, ok? Estamos apenas estamos dando e compartilhando opiniões.</p> <p>Estudante 3: Acho que todos os japoneses têm a possibilidade de ter</p> |
|---|--|

make things bigger than they really are. Any comments? Nothing changes here, ok? We are just giving and sharing opinions.

Student 3: I think all Japanese have a possibility of having this because of the traditional typical system of Japanese companies, so everyone wants to know about this and so.. regular media reports about that.

Teacher: So, it's common? This is common? Or media reporting this is common? Because there's kind of a difference there.

Student 3: I don't know there are many people dying because of *karoshi*. I think we can't say it's uncommon. But I think ... er ...sometimes media makes things worse.

Teacher: Ok. ok. Yeah, yeah. That's a terrible thing of course. And that happens everywhere, of course. I think that some other day, I'll ask you to describe another Japanese phenomenon *Hikikomori* ?

Teacher: It doesn't really happen anywhere else, not like in Japan? I've mentioned that before and students asked me if it happened here. No, it doesn't happen here. It really doesn't. Why? If I were in High School and I told my mother 'I'm not going to school, I'm going to stay in my room'. My mother would say: 'No way! You're going to school! What do you mean?' She would be down at school,

isso por causa do sistema tradicional típico das empresas japonesas, então todo mundo quer saber sobre isso e a mídia regular relata sobre isso.

Professor: Então, é comum? Isso é comum? Ou a mídia relatando isso é comum? Porque há uma diferença aí.

Estudante 3: Não sei quantas pessoas morrem por causa de *karoshi*. Acho que não podemos dizer que é incomum. Mas acho... er... às vezes a mídia piora as coisas.

Professor: Ok. ok. Sim, sim. Isso é terrível, é claro. E isso acontece em todos os lugares, claro. Acho que algum outro dia, vou pedir a vocês para descreverem outro fenômeno japonês, o *Hikikomori*?

Professor: Isso realmente não acontece em nenhum outro lugar, não é? Já mencionei isso antes e os estudantes me perguntaram se acontecia aqui. Não, não acontece aqui. Realmente não acontece. Por quê? Se eu estivesse no ensino médio e dissesse à minha mãe 'Não vou para a escola, vou ficar no meu quarto'. Minha mãe diria: 'De jeito nenhum! Você vai para a escola! O que você quer dizer?' Ela estaria na escola, ela estaria na escola: Por que meu filho tem medo de vir para a escola? O que está acontecendo na escola?

Todos os alunos: Oh!

Estudante 4: Nem todos os pais, mas alguns pais podem pensar: 'O que há de errado com meus filhos? Então, como, eles não acham que há um problema na escola e mesmo se houver um problema na escola, como

she'd be down to the school: Why is my kid afraid of coming to school? What's happening in school?'

All students: Oh!

Student 4: Not all parents, but some parents may think: 'What's wrong with my children? So, like, they don't think there's a problem in school and even if there's a problem in school like his or her child is bullied, so children get more isolated and they cannot talk to the parents about what is happening in school and they cannot go out of their room.

Teacher: xxxxx Touches an important point here, which is communication. Being able to communicate. At least with your parents and then teachers and then friends. Communication is probably a big part of this kind of isolation. Ok.

Student 5: Maybe here or in Brazil if they don't go to school maybe parents go to school talking about how.. what is happening, but when you do it in Japan you will be a monsterparent. The word is monsterparent. And that means, how can say...?

Student 6: Complaining about everything.

Teacher: Someone who complains so much that the school just stops listening.

ele ou ela está sendo intimidado, então as crianças ficam mais isoladas e não conseguem falar aos pais o que está acontecendo na escola e não conseguem sair de seus quartos.

Professor: xxxx Toca em um ponto importante aqui, que é a comunicação. Ser capaz de se comunicar. Pelo menos com seus pais e depois professores e depois amigos. A comunicação é provavelmente uma grande parte desse tipo de isolamento. Ok.

Estudante 5: Talvez aqui ou no Brasil, se não forem à escola, os pais vão à escola falar sobre o que está acontecendo, mas quando fazem isso no Japão, serão pais-monstros. A palavra é pai-monstro. E isso significa, como posso dizer...?

Estudante 6: Reclamando de tudo.

Professor: Então a escola simplesmente para de ouvir.

Estudante 6: Não, então a escola se volta contra a família. Isso piora a situação.

Professor: Ah, eles invertem e apontam o dedo para eles.

Estudantes: Sim.

Estudante 5: Às vezes, bons professores podem tentar mudar esse problema. Mas os professores também podem ser ignorados pelas crianças. Eu acho que é importante o professor saber abordar o problema, saber falar e saber ouvir a criança.

Professor: É difícil. Quero dizer, o bullying, isso acontece aqui. Claro. Acho que em todo o mundo. Sim... No

| | |
|--|--|
| <p>Student 6: No, then the school points to the family. That makes the situation worse.</p> <p>Teacher: Oh, they turn it around and point the finger at them.</p> <p>Students: Yeah.</p> <p>Student 5: Sometimes good teachers can try to change that problem. But teachers can be also ignored by the children. I think it is important that teachers know how to address the topic, know how to listen, and talk to the student...</p> <p>Teacher: It's tough. I mean bullying, this is.. that does happen here. Of course. I think all around the world. Yeah. Er ... In Japan being different puts a target on your back. That's just my opinion, please give me your impression. Comments? Any other thoughts about this? Before we move on? I'm always very interested in hearing your opinion about these things. Do you think it is changing?</p> <p>Students nod agreeing with it.</p> <p>Student 6:But Japanese do not like to be on the spot.</p> | <p>Japão, ser diferente coloca um alvo nas suas costas. Isso é apenas a minha opinião, por favor, me deem a impressão de vocês. Comentários? Alguma outra ideia sobre isso? Antes de prosseguirmos? Estou sempre muito interessado em ouvir a opinião de vocês sobre essas coisas. Vocês acham que está mudando?</p> <p>Os estudantes concordam com a cabeça.</p> <p>Estudante 6: Mas os japoneses não gostam de estar em evidência.</p> |
|--|--|

| | |
|--|---|
| <p>GLOBAL CITIZENSHIP THROUGH ENGLISH</p> <p>Module 03: The working world, career planning and job searching, working life, working conditions</p> <p>Greetings</p> <p>Teacher: Around 10:30 we're gonna go to the other class... Er... We're gonna take everything, yeah, we're gonna take everything, don't leave things in the classroom and let me also say you guys. I just want you to be safe, understand? At lunch time, everybody leaves, you leave your jacket, you leave your stuff here, please be careful with that, ok? You see our campus, anybody can come on campus.</p> <p>The university I worked at in Japan there were big gates and there was a kind of security at the gates, watching who comes and who goes, but here there's nothing like that. All our campuses are open and these buildings are open and people do lose things, stealing does happen and when you all go out in lunch time and I'm just packing up and leaving, I get a little nervous leaving the room empty, so anyway, be aware of that. At 10:30 we're gonna go to the other classroom and 2 of you are gonna be partnered with 2 from that class and you're gonna be going out. Yes I'm gonna give you now, Don't lose this, you're gonna need it (giving out handouts to students) later. It says here 'Talk to 4 or 5 UBC students (not ELI students, but preferably students from different countries) about your topic, go to different places, that's another thing and we'll say it again when you leave, you need to spread out, go over to the Nest, go to the Business School, we can't be all be standing and every</p> | <p>CIDADANIA GLOBAL POR MEIO DO INGLÊS</p> <p>Módulo 03: O mundo do trabalho, planejamento de carreira e busca de emprego, vida profissional, condições de trabalho</p> <p>Saudações iniciais</p> <p>Professor: Por volta das 10h30 vamos para a outra sala de aula... Er... Vamos pegar tudo, sim, vamos pegar tudo, não deixem coisas na sala de aula e também quero dizer a vocês. Eu só quero que vocês fiquem seguros, entendem? No horário do almoço, todo mundo sai, vocês deixam suas jaquetas, deixam suas coisas aqui, por favor, tenham cuidado com isso, ok? Vocês veem nosso campus, qualquer pessoa pode entrar no campus.</p> <p>Na universidade onde trabalhei no Japão, havia grandes portões e havia uma espécie de segurança nos portões, observando quem entra e quem sai, mas aqui não há nada disso. Todos os nossos campi estão abertos e esses prédios estão abertos e as pessoas perdem coisas, acontecem roubos e quando todos vocês saem na hora do almoço e eu estou apenas arrumando e saindo, eu fico um pouco nervoso deixando a sala vazia, então, de qualquer forma, estejam cientes disso. Às 10h30 vamos para a outra sala de aula e 2 de vocês serão parceiros de 2 alunos da outra turma e vocês vão sair. Sim, vou dar isso a vocês agora, não percam, vocês vão precisar disso (distribuindo folhetos aos alunos) mais tarde. Está escrito aqui 'Converse com 4 ou 5 estudantes da UBC (não estudantes do ELI, mas de preferência estudantes de nacionalidades diferentes) sobre o seu tópico, vá para lugares diferentes, isso é outra coisa e diremos novamente quando vocês saírem,</p> |
|--|---|

student that comes by we attack him, so, we need to spread out a little bit but, yes, try to catch 4 or 5 UBC students and actually just ask them these questions:

5. What's your Major here at UBC? Why did you choose that Major?
6. What kind of job do you want after graduation?
7. Why are you interested in that job? Do you think your studies are helping you prepare for this job?
8. Which is more important: Now this is a bit of what we talked about yesterday... Er... Good salary and benefits or a good worklife balance?

5. Teacher: One final question that you make up, but I want to suggest to all of you the same question, which is: Do you know what quiet quitting is? If they say yes, how would you describe it? And listen for yourselves how others understand a topic and see if everybody understands it the same way. Understand? Questions about this? Remember to be kind and gentle when interview people

But now, I want you to practise these questions with each other, ok? How would you answer these questions? If you guys have questions, please ask. Please a little talk A little talk with your partners please.

Group of students:

Student: When I was a High School student, I wanted to work in a foreign country. Yeah, so I decided to study Languages. I wanted to learn about Spanish, yeah, but the Faculty of Spanish is so difficult to enter, so I decided to learn Portuguese because it is so similar to Spanish, yeah. If you

vocês precisam se espalhar, ir para o Nest, ir para a Escola de Negócios, não podemos todos ficar em pé e atacar cada aluno que passa, então, precisamos nos espalhar um pouco, mas sim, tentem conversar com 4 ou 5 estudantes da UBC e realmente só perguntem a eles estas perguntas:

1. Qual é a sua especialização aqui na UBC? Por que escolheu essa especialização?
2. Que tipo de trabalho você deseja após a graduação?
3. Por que você está interessado nesse trabalho? Você acha que seus estudos estão ajudando a se preparar para esse trabalho?
4. Qual é mais importante: Agora, isso é um pouco do que discutimos ontem... Er... Bom salário e benefícios ou um bom equilíbrio entre vida profissional e pessoal?

5. Professor: Uma pergunta final que vocês inventam, mas eu quero sugerir a todos vocês a mesma pergunta, que é: Vocês sabem o que é 'quiet quitting'? Se eles disserem sim, como vocês descreveriam isso? E ouçam como os outros entendem um tópico e vejam se todos o entendem da mesma forma. Entenderam? Alguma pergunta sobre isso? **Lembrem-se de ser atenciosos e gentis enquanto entrevistam as pessoas.**

Mas agora, quero que pratiquem essas perguntas entre vocês, ok? Como vocês responderiam a essas perguntas? Se tiverem dúvidas, perguntem, por favor. Uma pequena conversa com seus parceiros, por favor.

Grupo de alunos:

Estudante: Quando eu era aluno do ensino médio, eu queria trabalhar em um país estrangeiro. Sim, então eu decidi estudar línguas. Eu queria aprender espanhol, sim, mas a

understand Portuguese, maybe you can understand a bit about Spanish too, yeah, so I decided to major in Portuguese.

Student: Hummm... I see. Yeah it's interesting. So you're majoring in English?

Student: Yeah. I chose the course because I have a cousin from the English country (sic) and she speaks English and I wanted to speak English with her when I go there. It's good to learn a foreign language because you feel you're kind of part of the country, you know?

Student: Humm... I don't know. It's easier. But I don't know if I could feel part of the place, you know? It takes time.

Student: I see...

Researcher: You mean it takes time to feel like you're home? I mean, part of the local community?

Student: Yeah.

Student: But the language helps.

Student: Yes, but it's not all.

Researcher: What would help you feel at home in a foreign country?

Student: I don't know... My family, my friends...

Student: But sometimes you don't have them with you.

Student: Yeah. Someone that helps you, a friend, someone you can trust.

Student: Ok. What about you?

Student: My major? It's in Computer Science. I chose computer Science because ... Er... With Computer Science I will be anything I can... Yes, a major in Computer Science is

Faculdade de Espanhol é tão difícil de entrar, então eu decidi aprender português porque é tão semelhante ao espanhol, sim. Se você entender português, talvez possa entender um pouco de espanhol também, sim, então eu decidi me especializar em português.

Estudante: Hummm... Entendi. Sim, é interessante. Então você está se especializando em inglês?

Estudante: Sim. Escolhi o curso porque tenho uma prima de um país de língua inglesa e ela fala inglês e eu queria falar inglês com ela quando eu fosse lá. É bom aprender uma língua estrangeira porque é como se você fizesse parte daquele país, entende?

Estudante: Humm... Eu não sei. É mais fácil, mas não sei se dá para me sentir parte daquele local, entende? Leva tempo.

Estudante: Entendo...

Pesquisador: Você quer dizer que leva tempo para se sentir em casa? Quero dizer, parte da comunidade local?

Estudante: Sim.

Estudante: Mas a língua ajuda.

Estudante: Sim, mas não é tudo.

Pesquisadora: O que ajudaria você a se sentir em casa em um país estrangeiro?

Estudante: Não sei... Minha família, meus amigos

Estudante: Mas nem sempre dá para levá-los com você.

Estudante: Sim. Alguém que lhe ajude, alguém em quem você possa confiar. Ok. E você?

Estudante: Minha especialização? É em Ciência da Computação. Escolhi Ciência da Computação porque... Er... Com Ciência da Computação eu posso ser qualquer coisa. Eu posso... Sim, uma especialização em Ciência da Computação é importante na sociedade, então...

important in society so...

Student: So you chose a work (sic) that there's more demands for you?

Student: Yes.

Student: Number 2.

Student : Inaudible

Student: I haven't decided yet, but first I want to use my English skills for my job.

Student: Yeah, me too.

Student: So, are you interested in that job?

Student: Yes, I will work in cyber security and I also want to be the people (sic) who can communicate with people in work (sic), maybe using English sometimes.

Student: Sounds great. Do you think your studies are helping you prepare for this job?

Student: Maybe. I think so. Of course language is important but it's just a communication tool. Yeah I think. In my opinion. In my opinion. So... Yeah.

Student: Well, I think Portuguese ... People who speak Portuguese... Japanese who speak Portuguese are few(sic). Not a lot. So yeah I think it's useful that I use it in my job. Yeah. I think so but in general opinion, they (languages in general) are the only way to communication(sic). To communicate with each other, so, yeah.

Student: I see...

Student: Yes, yes. I think so. Now in Japan still people who speak English well are a few (sic). So, for our generation is(sic) a useful skill. So I want to improve my English skills.

Estudante: Então você escolheu um trabalho que tem mais demanda para você?

Estudante: Sim.

Estudante: Número 2.

Estudante: Inaudível

Estudante: Eu ainda não decidi, mas primeiro quero usar minhas habilidades em inglês para o meu trabalho.

Estudante: Sim, eu também.

Estudante:: Então, você está interessado neste trabalho?

Estudante:: Sim, vou trabalhar em segurança cibernética e também quero ser alguém que possa se comunicar com as pessoas no trabalho, talvez usando inglês às vezes.

Estudante: Parece ótimo. Você acha que seus estudos estão ajudando a se preparar para esse trabalho?

Estudante: Talvez. Eu acho que sim. Claro que a língua é importante, mas é apenas uma ferramenta de comunicação. Sim, eu acho. Na minha opinião. Na minha opinião. Então... Sim.

Estudante: Bem, eu acho que o português... Pessoas que falam português... Japoneses que falam português são poucos. Não muitos. Então, sim, acho que é útil que eu use isso no meu trabalho. Sim. Eu acho, mas em geral, eles (idiomas em geral) são a única maneira de se comunicar. Para se comunicar uns com os outros, então, sim.

Estudante: Entendi...

Estudante: Entendo...

Estudante 3: Sim, sim. Eu acho que sim. Atualmente, no Japão, ainda são poucas as pessoas que falam inglês bem. Então, para a nossa geração, é uma habilidade útil. Eu quero melhorar minhas habilidades em inglês.

Estudante: Sim. Eu acho que sim. Eu

Student : Yeah. I think so. Me too.

Student: Yes, not so many. My... our generation is still... learning to speak English for our jobs. So many demands for those who can speak English.

Student: Hummm... Er... I'm not good. I speak English a bit, but I don't speak English well, but because of my Major I have to speak, so it's helpful. yeah.

Student : Yeah, English is crucial.

Researcher: What about the other languages? Do you think they are as important as English?

Student: Of course I think that all languages is (sic) so important, but English... You know...we must speak English.

Student: Yeah. Portuguese is so important too.All languages are important, in fact.

All laugh.

Student: Ok. Next. Which is more important: Good salary and benefits or a good worklife balance? Is it possible to have both?

Student: Yeah, I want to have both.

Student: Yeah, me too. Is there any company to have both?

They laugh.

Student: I think in my opinion a good worklife balance is more important than a good salary and benefits because if we can get good salary, but we cannot get enough (inaudible), we have the risk of getting sick or a mental health or something like this. So I think if we are in a company with good worklife balance, maybe we can get more money. Yes. What about you?

também.

Estudante: Sim, não são muitos. Minha... nossa geração ainda está aprendendo a falar inglês para os nossos empregos. Há muita demanda para aqueles que podem falar inglês.

Estudante: Hummm... Er... Eu não sou bom. Eu falo inglês um pouco, mas não falo bem, mas por causa da minha área de estudo, eu tenho que falar, então é útil. Sim.

Estudante: Sim, é crucial.

Pesquisadora: E as outras línguas? Você acha que elas são tão importantes quanto o inglês?

Estudante: Claro, eu acho que todas as línguas são importantes, mas o inglês... Você sabe... nós devemos falar inglês.

Estudante: Sim. Português é muito importante também..Todas as línguas são importantes, na verdade.

Estudante: Ok. Próxima pergunta. O que é mais importante: um bom salário e benefícios ou equilíbrio entre vida profissional e pessoal? É possível ter ambos?

Estudante: Sim, eu quero ter ambos.

Estudante: Sim, eu também. Existe alguma empresa que ofereça ambos?

Eles riem.

Eu acho, na minha opinião, que um bom equilíbrio entre vida profissional e pessoal é mais importante do que um bom salário e benefícios, porque se conseguirmos um bom salário, mas não conseguirmos ter o suficiente (inaudível), correremos o risco de ficar

| | |
|--|---|
| <p>Student: First I wanna have both but if I have to choose one, yeah, a good lifework balance is more important because I don't live for work... I don't live here only for work.</p> <p>Student: Yes, I agree. I totally agree with you. How about you?</p> <p>Student: Yeah, I want to have both. It's kind of difficult.</p> <p>Students: Yes.</p> <p>Student: But If I'm sick, I can't work, so good worklife balance is so important and I ... maybe I can enjoy my work, so yeah.</p> <p>Students finished the activity and started talking about their plans for the weekend.</p> | <p>doentes ou ter problemas de saúde mental ou algo assim. Então, eu acredito que, se estivermos em uma empresa com um bom equilíbrio entre vida profissional e pessoal, talvez possamos ganhar mais dinheiro. Sim. E você?</p> <p>Estudante: Primeiro, eu quero ter ambos, mas se eu tiver que escolher um, sim, um bom equilíbrio entre vida profissional e pessoal é mais importante, porque eu não vivo para trabalhar... Eu não vivo só para trabalhar..</p> <p>Estudante: Sim, eu concordo. Concordo totalmente com você. E você?</p> <p>Estudante: Sim, eu quero ter ambos. É meio difícil.</p> <p>Estudantes: Sim.</p> <p>Estudante: Mas se eu ficar doente, não posso trabalhar, então um bom equilíbrio entre vida profissional e pessoal é muito importante e eu... talvez eu possa aproveitar o meu trabalho, então sim.</p> <p>Os estudantes terminaram a atividade e começaram a conversar sobre seus planos para o fim de semana.</p> |
|--|---|

APÊNDICE B

Transcrições das entrevistas dos professores

Professor GCE: "Eu não quero que eles se sintam mal em sala"

| | |
|---|---|
| <p>1. Researcher: Ok. It is said that language and culture go together. What do you think? Do you plan about teaching culture in your English classes?</p> | <p>1.Pesquisadora: Dizem que língua e cultura estão interligadas. O que você acha? Você planeja ensinar cultura nas suas aulas de inglês?</p> |
| <p>Teacher: Well, I do and I really actually on the first day of most classes I point out to students that er ... They're actually learning in multiple ways but on 2 specific tracks in the classroom and of course you want to be grammatically correct er... but also, you wanna be culturally correct. I want to make culture as central as possible, but humm ... with a homogeneous class is more like me introjecting more about Canadian culture, than authentic voices from other cultures giving their interpretation of what we're talking about.</p> | <p>Professor: Bom, eu faço isso e realmente, na verdade, no primeiro dia da maioria das aulas, eu mostro para os alunos que eles estão aprendendo de várias maneiras, mas em duas trilhas específicas na sala de aula e, é claro, você quer estar gramaticalmente correto, mas também quer estar culturalmente correto. Eu quero tornar a cultura o mais central possível, mas, hmm... com uma turma homogênea, é mais como se fosse eu inserindo mais sobre a cultura canadense, do que vozes autênticas de outras culturas dando sua interpretação sobre o que estamos discutindo.</p> |
| <p>2.Researcher: I see. And have you heard about the concept of intercultural communication? And in your mind, what does it mean?</p> | <p>2.Pesquisadora: Entendi. E você já ouviu falar sobre o conceito de comunicação intercultural? E na sua opinião, o que isso significa?</p> |
| <p>Teacher: Well, from what I read as I said before we started here, this</p> | <p>Professor: Bem, pelo que eu li, como eu disse antes de começarmos aqui,</p> |

| | |
|--|--|
| <p>interculturalism is relatively new term ... Firstly, I have to resist stereotypes about other cultures and their willingness to engage with different cultures and certainly the Canadian culture. In the classroom, yeah, I don't think I've ever changed much because of the term interculturalism. I think I've always been trying to get the students to share wherever possible as I said before and I'll probably say a few more times in this interview, that with a class of 16 students and all of them are from Japan, you're kind of... you know, your hands are tied a little bit of how much authentic voice can be given to another cultural perspective when they are all coming from the same culture. I'll also add that they are all very close to the same age group. There is a lot of similarity in the way they see ... language learning, see whatever the topic is.</p> | <p>esse interculturalismo é um termo relativamente novo... Na sala de aula, sim, eu não acho que tenha mudado muito por causa do termo interculturalismo. Em primeiro lugar, tenho que resistir aos estereótipos sobre outras culturas. Acho que sempre tentei fazer os alunos compartilharem sempre que possível, como eu disse antes e provavelmente direi mais algumas vezes nesta entrevista, que com uma turma de 16 alunos e todos eles são do Japão, você meio que... sabe, suas mãos estão um pouco atadas quanto à quantidade de voz autêntica pode ser dada a outra perspectiva cultural quando todos vêm da mesma cultura. Também acrescentarei que todos estão muito próximos da mesma faixa etária. Há muita semelhança na maneira como eles veem... aprendizado de línguas, veem qualquer que seja o tópico.</p> |
| <p>3.Researcher: Do you ever use specific strategies to teach culture or intercultural communication in your English class? If so, which one? Can you give me an example?</p> | <p>3.Pesquisadora: Você já utilizou estratégias específicas para ensinar cultura ou comunicação intercultural em suas aulas de inglês? Se sim, quais? Pode me dar um exemplo?</p> |
| <p>Teacher: Well, as I don't feel I've alterned much by my reading about interculturalism... Humm... I don't think I have a specific teaching methodology that has been ... that has emerged in our field along with the emersion of interculturalism, but I feel that from what I read about it, I feel like I've always been in the right area, in trying to get as many voices as possible to ... to give their take on whatever topic they are talking about. Er... just comes to mind now that the class that I mentioned earlier humm... a small thing and it's not even a teaching technique, but it was a</p> | <p>Professor: Bem, pelo que eu li, como eu disse antes de começarmos aqui, esse interculturalismo é um termo relativamente novo... mas, sim, pelo que li sobre isso, hmm... sim, buscando mais interação, em vez de... eu acho que o multiculturalismo, como Vancouver por muito tempo Vancouver foi considerada uma cidade icônica multicultural e agora o multiculturalismo é visto como não indo longe o suficiente, talvez. E é verdade que isso provavelmente é um exemplo do contraste entre multiculturalismo e interculturalismo. Temos muitas culturas diferentes</p> |

| | |
|--|--|
| <p>class of 16 or 17 students and had er ... 9, 8 or 9 different cultures and every Monday I had a er ... you know, some themes for the class and I had a student from, you know, all the cultures come up and write that simple sentence on the board and every Monday I found it was a big hit that every Monday they wanted to come up take a picture of that. Today is the first day of week 4, a simple idea, but we had written there in 8 different languages and yeah, they really seemed to take to that and I think it's reflective of that the fact that they really do want to learn English but they wanna learn about others and the cultures that they come from, so yeah, I try to bring it up, elicit it from the students as much as of how is it and this topic of animals rights we were going to talk about today but we never got to it in Chile or in Germany or in Saudi Arabia. It's a little unfortunate that this class was so Japanese and we didn't have an opportunity of ... you know maybe I'm feeling it for them because they really do come here hoping for a greater cultural experience but because of covid, now the school and its number and the variety of students that we have is down. It's certainly not the way it was pre-covid with a variety of students coming so, yeah I try to get, elicit as much as possible from different cultural voices in the classroom, but I really do, I come back to the point when I say what I've been reading about interculturalism I feel like 'yeah, you've been there, whether you have this label in your mind or not, I think I've been, yeah, in the right place.</p> | <p>aqui, mas há uma tendência de viver em grupos isolados e, você sabe... Em primeiro lugar, tenho que resistir aos estereótipos sobre outras culturas e sua disposição para se envolver com diferentes culturas e certamente com a cultura canadense. Na sala de aula, sim, eu não acho que tenha mudado muito por causa do termo interculturalismo. Acho que sempre tentei fazer os alunos compartilharem sempre que possível, como eu disse antes e provavelmente direi mais algumas vezes nesta entrevista, que com uma turma de 16 alunos e todos eles são do Japão, você meio que... sabe, suas mãos estão um pouco atadas quanto à quantidade de voz autêntica pode ser dada a outra perspectiva cultural quando todos vêm da mesma cultura. Também acrescentarei que todos estão muito próximos da mesma faixa etária. Há muita semelhança na maneira como eles veem... aprendizado de línguas, veem qualquer que seja o tópico.</p> |
| <p>4.Researcher: Do you create opportunities in class to discuss cultural topics? What topics do you usually discuss with them?</p> | <p>4.Pesquisadora: Você cria oportunidades em sala de aula para discutir tópicos culturais? Quais tópicos você costuma discutir com</p> |

| | |
|--|--|
| | eles? |
| Teacher: Again, yeah, we're a little, a little er ... my hands were a little tied in a class where everybody is Japanese.... But I do constantly try to yes, bring out cultural differences when possible. | Professor: Novamente, sim, estamos um pouco, um pouco er... minhas mãos estavam um pouco amarradas em uma turma onde todos são japoneses, mas eu constantemente tento sim, destacar as diferenças culturais quando possível. |
| 5.Researcher: Now I'm going to ask you about some intercultural elements and I'd like you to tell me if you work on those specifically, and how you do that. Respect, openness, understanding of diversity, pluralism, acceptance of differences and cooperation. | 5.Pesquisadora: Agora vou te perguntar sobre alguns elementos interculturais e gostaria que você me dissesse se trabalha neles especificamente e como faz isso. Respeito, abertura, compreensão da diversidade, pluralismo, aceitação das diferenças e cooperação. |
| Teacher: Yes, but it all starts with respect, I think. | Professor: Sim, mas acho que tudo começa com o respeito. |
| 6.Researcher: Do you plan the questions you will ask in class? | 6.Pesquisadora: Você planeja as perguntas que vai fazer em sala? |
| Teacher: I do. Yeah, sometimes. If it's something sensitive... I don't want them to feel bad in the classroom. I want them to feel comfortable, at ease. I tell them in many days it might feel like I'm attacking you, but really, I just want you to think critically. I'm asking these questions because I want you to think. Nothing you say or if you disagree with each other, nothing changes outside the classroom. It has to do with respecting differences. | Professor: Sim. Às vezes. Se for algo sensível... Não quero que eles se sintam mal em sala. Quero que eles se sintam bem, confortáveis. Eu digo a eles que "em muitos dias pode parecer que estou atacando vocês, mas na verdade, eu só quero que vocês pensem criticamente". Faço essas perguntas porque quero que pensem de maneira crítica. Nada do que vocês dizem ou se discordam entre si, nada muda fora da sala de aula. Tem a ver com respeitar as diferenças. |
| 7.Researcher: How do you assess your students learning, in terms of intercultural communication? | 7.Pesquisadora: Como você avalia o aprendizado de seus alunos em termos de comunicação intercultural? |

| | |
|---|---|
| <p>Teacher: Well, er.. We don't have a particular part of the rubric in our marking.</p> | <p>Professor: Nós não temos esse componente como critério de avaliação.</p> |
| <p>8. Researcher: Do you think the way you ask questions in class influences the way students answer?</p> | <p>Pesquisadora: Você acha que a maneira como você faz perguntas em sala de aula influencia a maneira como os alunos respondem?</p> |
| <p>Teacher: Teacher: Yeah, I do. That's why I should perhaps, more than just the sensitive questions, maybe I should spend a little bit more time on the questions that I plan to ask, because sometimes I do in planning the class, don't realise that this particular exercise or this topic, allows us to go here, and maybe I didn't see that in my planning and then in the middle of it, a door opens and maybe I didn't realise a door was gonna open and maybe try to go in that door with a question or two, and maybe don't ... sometimes miss the opportunity, or sometimes don't get the full... take full advantage of the opportunity and then other times, yeah, maybe didn't ask the question the right way, you know the lead-in question. Yeah, I have a , I have a ... especially with Japanese students, I'll have a tendency to, I think you saw it today, where I was asking student x something and then suddenly, everything kind of stopped and student x felt on the spot and then I said: 'Everybody, I don't wanna put student x on the spot here, anybody can answer that question'. And I guess that comes with experience in teaching. Maybe there I caught myself into a corner, by not asking the question correctly. Question making is critical in the classroom.</p> | <p>Professor: Sim. É por isso que talvez eu deva, além das perguntas sensíveis, talvez devesse gastar um pouco mais de tempo nas perguntas que planejo fazer, porque às vezes, ao planejar a aula, não percebo que este exercício específico ou este tópico nos permite ir por esse caminho, e talvez eu não tenha visto isso no meu planejamento, e então, no meio disso, uma porta se abre e talvez eu não tenha percebido que uma porta ia se abrir e talvez tentar entrar por aquela porta com uma ou duas perguntas, e talvez não... às vezes perco a oportunidade, ou às vezes não aproveito totalmente a oportunidade, e então outras vezes, sim, talvez não tenha feito a pergunta da maneira certa, sabe, a pergunta inicial. Sim, eu tenho uma, eu tenho uma... especialmente com alunos japoneses, eu tenho uma tendência a, acho que você viu hoje, onde estava perguntando algo para o aluno x e, de repente, tudo meio que parou e o aluno x se sentiu pressionado, e então eu disse: 'Pessoal, não quero colocar o aluno x na berlinda aqui, qualquer um pode responder a essa pergunta'. E acho que isso vem com a experiência no ensino. Talvez ali eu tenha me encurralado, ao não fazer a pergunta corretamente. A formulação de perguntas é crucial na sala de aula.</p> |
| <p>Researcher: Is there anything else you would like to discuss about culture or intercultural communication in the</p> | <p>Pesquisadora: Há mais alguma coisa que você gostaria de discutir sobre cultura ou comunicação intercultural</p> |

| | |
|---|--|
| language classroom? Anything you would like to add? | na sala de aula de línguas? Alguma coisa que você gostaria de acrescentar? |
| <p>Teacher: Er.. I don't have anything particular in mind, I think interculturalism is a predominant theme here but with a classroom with only Japanese students, it makes things a little bit more challenging to have the kind of interculturalism we might have with a variety of backgrounds, whereas a group of students are all from the same culture and all of the same age group.</p> | <p>Professor: Er... Não tenho nada em particular em mente, acho que o interculturalismo é um tema predominante aqui, mas em uma sala de aula com apenas alunos japoneses, as coisas são um pouco mais desafiadoras para ter o tipo de interculturalismo que poderíamos ter com uma variedade de origens, sendo um grupo de alunos todos da mesma cultura e da mesma faixa etária.</p> |

Entrevista professor EAP: "Consciência intercultural é a chave para qualquer turma"

| | |
|---|---|
| <p>1.Researcher: Ok. It is said that language and culture go together. What do you think? Do you plan about teaching culture in your English classes?</p> | <p>1.Pesquisadora: Dizem que língua e cultura estão interligadas. O que você acha? Você planeja ensinar cultura nas suas aulas de inglês?</p> |
| <p>Teacher: I definitely agree that language and culture go together, of course. We are educated that way when we go into this field. You can't separate them. It is difficult when you're not teaching the ... (incompreensível) really, people from the various fields, Maths, Science, Arts and all from different cultures, you can't avoid it, it's always there. So, even if you're not planning, it will come up. Even if you're teaching grammar, it will come up. Now, to plan, I think you do have to think about that, especially with this ... I mean, any class you think about that. How they are going to receive this topic or this point or this reading, will it be acceptable? Could it cause problems in the classroom? Or no, I'm</p> | <p>Professor: Concordo totalmente que língua e cultura estão interligadas, é claro. Somos educados dessa maneira quando entramos nesse campo. Você não pode separá-los. É difícil quando você não está ensinando o conteúdo realmente, pessoas de diferentes áreas, Matemática, Ciência, Artes e todas de diferentes culturas, você não pode evitar, está sempre lá. Então, mesmo que você não esteja planejando, isso vai surgir. Mesmo se você estiver ensinando gramática, isso vai surgir. Agora, para planejar, acho que você realmente tem que pensar nisso, especialmente com isso ... quero dizer, em qualquer aula você pensa nisso. Como eles vão receber esse tópico ou esse ponto ou essa leitura,</p> |

| | |
|--|---|
| <p>not going to do that, even if there's just one person who might feel uncomfortable, then you try not to use that reading. I mean, it's ok to feel uncomfortable but you have to judge, every class is different, every individual is different, you go and you have to think how they are going to receive this information or this reading or this task.</p> | <p>será aceitável? Poderia causar problemas na sala de aula? Ou não, eu não vou fazer isso, mesmo que haja apenas uma pessoa que possa se sentir desconfortável, então você tenta não usar essa leitura. Quero dizer, tudo bem se sentir desconfortável, mas você tem que julgar, cada aula é diferente, cada indivíduo é diferente, você vai e tem que pensar como eles vão receber essa informação ou essa leitura ou essa tarefa.</p> |
| <p>2.Researcher: I see. And have you heard about the concept of intercultural communication? And in your mind, what does it mean?</p> | <p>2.Pesquisadora: Entendi. E você já ouviu falar sobre o conceito de comunicação intercultural? E na sua opinião, o que isso significa?</p> |
| <p>Teacher: For me intercultural communication is communicating in every way from an individual perspective... of course there is cultural... there's a culture (emphasis) that you're part of. But even in X's class, all Japanese students, they also have variety within the culture. So, you have variety between cultures and within a culture. Depending on where you come from, the North of the country, the South of the country ... And it's not only language, it's customs, it's body language, it's gestures ... The whole approach to interact with other people with some cultural foundational background.</p> | <p>Professor: Para mim, a comunicação intercultural é se comunicar de todas as maneiras a partir de uma perspectiva individual... claro que há uma cultura (ênfase) da qual você faz parte. Mas mesmo na aula de X, todos os alunos japoneses, eles também têm variedade dentro da cultura. Então, há variedade entre culturas e dentro de uma cultura. Dependendo de onde você vem, do norte do país, do sul do país ... E não é apenas a língua, são os costumes, é a linguagem corporal, são gestos ... A abordagem completa para interagir com outras pessoas com algum fundamento cultural.</p> |
| <p>3.Researcher: Do you ever use specific strategies to teach culture or intercultural communication in your English class? If so, which one? Can you give me an example?</p> | <p>3.Pesquisadora: Você já utilizou estratégias específicas para ensinar cultura ou comunicação intercultural em suas aulas de inglês? Se sim, quais? Pode me dar um exemplo?</p> |
| <p>Teacher: Well, since you know, this class is... Academic reading and writing. When it comes to approaches ... There are so many approaches,</p> | <p>Professor: Bem, como você sabe, esta aula é... Leitura e escrita acadêmica. Quando se trata de abordagens... Há tantas abordagens,</p> |

| | |
|---|---|
| <p>thinking of a particular task, so if it's a reading task er... you'd have...perhaps some questions to warm up, asking them about their perspectives, how might they approach the reading, general topic , what do they think about this topic first, or watch a video clip, or even introduce the video clip, show the video clip and ok, what are your reactions, respect each other's views, a general brainstorming and then we go into the activity itself.</p> | <p>pensando em uma tarefa específica, então se é uma tarefa de leitura, você teria... talvez algumas perguntas para aquecer, perguntando sobre suas perspectivas, como eles abordariam a leitura, tópico geral, o que eles pensam sobre este tópico primeiro, ou assistir a um vídeo clipe, ou até mesmo introduzir o vídeo clipe, mostrar o vídeo clipe e ok, quais são suas reações, respeitar as visões uns dos outros, uma tempestade de ideias geral e depois partimos para a atividade em si.</p> |
| <p>4.Researcher: Do you create opportunities in class to discuss cultural topics? What topics do you usually discuss with them?</p> | <p>4.Pesquisadora: Você cria oportunidades em sala de aula para discutir tópicos culturais? Quais tópicos você costuma discutir com eles?</p> |
| <p>Teacher: Nothing is off limits, hum... Things that become controversial or people are offended I'll have to guide the discussion. We listen to each other, but if someone's offended, we have to be aware of that, we have to be in tune to how they are feeling. I have a situation where people have said things that are culturally unacceptable for many cultures and rather than shutting the discussion down, I think communication is better, if possible, we communicate and we don't try to understand, but just to listen. I mean we might try to understand, but it's not like the goal, we have to understand, but in the class, you know, understand the point of view. It's more ... Communication really helps. I had a student who said ... I showed Billy Elliot, a film and er... He said 'those kinds of people should be shot and if it were my son...' So rather than dropping it, I thought we should have a discussion of human rights are and I didn't mean everybody had to agree, but the discussion helped, I think.</p> | <p>Professor:Nada está fora dos limites, hum... Coisas que se tornam controversas ou que ofendem as pessoas, eu tenho que guiar a discussão. Nós nos ouvimos, mas se alguém se sentir ofendido, temos que estar cientes disso, temos que estar sintonizados com como eles estão se sentindo. Eu tenho uma situação onde as pessoas disseram coisas que são culturalmente inaceitáveis para muitas culturas e, em vez de encerrar a discussão, eu acho que a comunicação é melhor, se possível, nós nos comunicamos e não tentamos entender, mas apenas ouvir. Quero dizer, podemos tentar entender, mas não é como se o objetivo fosse entender, mas na aula, sabe, entender o ponto de vista. É mais... A comunicação realmente ajuda. Eu tive um aluno que disse... Eu mostrei Billy Elliot, um filme e er... Ele disse 'esse tipo de pessoa deveria ser morto e se fosse meu filho...' Então, em vez de abandonar o assunto, eu achei que deveríamos ter uma discussão sobre o que são os</p> |

| | |
|---|---|
| <p>I think discussion always helps and it's not a matter of seeing who wins or who loses a discussion.</p> | <p>direitos humanos e não quis dizer que todos tinham que concordar, mas a discussão ajudou, eu acho. Eu acho que a discussão sempre ajuda e não é uma questão de ver quem ganha ou quem perde uma discussão.</p> |
| <p>5.Researcher: Now I'm going to ask you about some intercultural elements and I'd like you to tell me if you work on those specifically, and how you do that. Respect, openness, understanding of diversity, pluralism, acceptance of differences and cooperation.</p> | <p>5.Pesquisadora: Agora vou te perguntar sobre alguns elementos interculturais e gostaria que você me dissesse se trabalha neles especificamente e como faz isso. Respeito, abertura, compreensão da diversidade, pluralismo, aceitação das diferenças e cooperação.</p> |
| <p>Teacher: Yes, all of those are part of the classroom environment. I can't really learn much er ... It's not a productive learning atmosphere if you don't have all of those aspects.</p> | <p>Professor: Sim, todos esses fazem parte do ambiente da sala de aula. Não consigo realmente aprender muito... Não é um ambiente de aprendizado produtivo se você não tiver todos esses aspectos.</p> |
| <p>6.Researcher: Do you plan the questions you will ask in class?</p> | <p>6.Pesquisadora: Você planeja as perguntas que vai fazer em sala?</p> |
| <p>Teacher: Er... If I plan a question? Well, it depends on the activity. I mean, questions come up naturally, but also there are questions ... I mean, today we had a discussion about ethics and technology, so I did have some key questions to guide or to introduce the topic. It was about ethics er ...Replacing a partner for robots. It was based on a short story. So, I do plan key questions, but I don't want to orchestrate the whole class, 'cause they have their questions and often their questions are ... fantastic! (emphasis) Better than my questions, right? So you go along with that. This class is very good at asking questions (making reference to the class I observed).</p> | <p>Professor: Er... Se eu planejo uma pergunta? Bem, depende da atividade. Quero dizer, as perguntas surgem naturalmente, mas também existem perguntas... Quero dizer, hoje tivemos uma discussão sobre ética e tecnologia, então eu tinha algumas perguntas-chave para orientar ou introduzir o tópico. Era sobre ética, er... Substituindo um parceiro por robôs. Era baseado em um conto. Então, eu planejo algumas perguntas-chave, mas não quero orquestrar toda a aula, porque eles têm suas perguntas e muitas vezes suas perguntas são... fantásticas! (ênfase) Melhores do que as minhas perguntas, não é mesmo? Então você segue com isso. Esta turma é muito boa em fazer perguntas</p> |

| | |
|---|--|
| | (fazendo referência à turma observada pela professora-pesquisadora). |
| <p>7.Researcher: How do you assess your students learning, in terms of intercultural communication?</p> | <p>7.Pesquisadora: Como você avalia o aprendizado de seus alunos em termos de comunicação intercultural?</p> |
| <p>Teacher: Oh, this is a difficult thing because this is Academic writing. And that is ... Their writing and they have to know that there are certain things there are controversial and different communities, so, when we talk about indigenous people, for example, there are some countries where there are more violations of indigenous rights than other countries. We have lots of violations of indigenous rights in Canada,But er ...sorry, I'm thinking about another topic.</p> <p>Researcher: We were talking about assessment...</p> <p>Teacher: Oh, so assessment, my example, so I had somebody talk about single parenting and children of single parents were er...Unable to succeed in life and single parents often were drug addicts etc. <u>Beautiful English, fantastic academic writing</u> (emphasis) so, I had to judge him on his writing. However, we are in this world and we do have to respect other views and you have to be aware of your audience when you are writing, that's part of academic writing, so I had to sit down with him and explain that there's an audience, you're not writing to a void, you have to be aware of who you are writing for. Audience is part of the mark, but in terms of culture, you do have to be aware of how your work is going to be received, so...</p> | <p>Professor: Ah, isso é algo difícil porque isso é Escrita Acadêmica. E isso é... A escrita deles e eles têm que saber que existem certas coisas que são controversas em diferentes comunidades, então, quando falamos sobre povos indígenas, por exemplo, há alguns países onde há mais violações dos direitos indígenas do que em outros. Temos muitas violações dos direitos indígenas no Canadá, mas er... desculpe, estou pensando em outro tópico.</p> <p>Pesquisadora: Estávamos falando sobre avaliação...</p> <p>Professor: Ah, então avaliação, meu exemplo, então tive alguém falando sobre criação de filhos solteiros e os filhos de pais solteiros er... incapazes de ter sucesso na vida e pais solteiros frequentemente eram viciados em drogas etc. Inglês bonito, escrita acadêmica fantástica (ênfase), então, tive que julgá-lo pela sua escrita. No entanto, estamos neste mundo e precisamos respeitar outras visões e você precisa estar ciente de sua audiência quando está escrevendo, isso faz parte da escrita acadêmica, então tive que sentar com ele e explicar que há uma audiência, você não está escrevendo para o vazio, você tem que estar ciente de para quem está escrevendo. A audiência é parte da nota, mas em termos de cultura, você precisa estar ciente de como seu trabalho será recebido, então...</p> |

| | |
|--|---|
| <p>8.Researcher: Do you think the way you ask questions in class influences the way students answer?</p> | <p>8.Pesquisadora: Você acha que a maneira como você faz perguntas em sala de aula influencia a maneira como os alunos respondem?</p> |
| <p>Teacher: You have to be very careful because it's so easy, you can ask a question that has the answer in it already or you guide them in a direction that you don't want to go, I mean, not necessarily a good thing. So you try and ask open-ended questions or not or ask questions that don't provide the answer, ask them questions to reflect, you want to inspire critical thinking.</p> | <p>Professor: Você tem que ser muito cuidadoso porque é tão fácil, você pode fazer uma pergunta que já tem a resposta nela ou guiá-los em uma direção que você não quer seguir, quero dizer, não necessariamente algo bom. Então você tenta fazer perguntas abertas ou não ou fazer perguntas que não forneçam a resposta, fazer perguntas para refletir, você quer inspirar o pensamento crítico.</p> |
| <p>Researcher: Is there anything else you would like to discuss about culture or intercultural communication in the language classroom? Anything you would like to add?</p> | <p>Pesquisadora: Há mais alguma coisa que você gostaria de discutir sobre cultura ou comunicação intercultural na sala de aula de línguas? Alguma coisa que você gostaria de acrescentar?</p> |
| <p>Teacher: I think it's ... er ...Being aware of cultural differences, being aware of differences and relationality. Respecting and allowing these differences to be expressed is key to any class.</p> | <p>Professor: Eu acho que é... er... estar ciente das diferenças culturais, estar ciente das diferenças e da relacionalidade. Respeitar e permitir que essas diferenças sejam expressas é fundamental para qualquer aula.</p> |