



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

MARIANA FERREIRA SCHULZ

**INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
o ensino de inglês sob a perspectiva de língua franca**

**RECIFE
2024**

MARIANA FERREIRA SCHULZ

**INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
o ensino de inglês sob a perspectiva de língua franca**

Dissertação de Mestrado
apresentada como um dos requisitos
para o cumprimento parcial das
exigências para obtenção do título
de Mestre em Linguística pela
Universidade Federal de
Pernambuco.

Orientadora: Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas

**RECIFE
2024**

Catálogo de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Schulz, Mariana Ferreira.

Interculturalidade crítica na formação de professores: o ensino de inglês sob a perspectiva de língua franca / Mariana Ferreira Schulz. - Recife, 2024.

131f.: il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação, Programa de Pós-graduação em Letras, 2024.

Orientação: Rosiane Maria Soares da Silva Xypas.

1. Interculturalidade crítica; 2. Formação de professores; 3. Ensino de inglês; 4. Inglês como língua franca; 5. Linguística aplicada. I. Xypas, Rosiane Maria Soares da Silva. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

Mariana Ferreira Schulz

INTERCULTURALIDADE CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
o ensino de inglês sob a perspectiva de língua franca

Dissertação de Mestrado
apresentada como um dos requisitos
para o cumprimento parcial das
exigências para obtenção do título
de Mestre em Linguística pela
Universidade Federal de
Pernambuco.

Aprovada em: 15/03/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Rosiane Maria Soares da Silva Xypas (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Ricardo Rios Barreto Filho (Examinador interno)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira (Examinador externo)
Universidade Federal da Bahia

Dedico este trabalho à minha avó,
Terezinha, meu modelo e exemplo mais
bonito de coragem.

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Pernambuco, pelo incentivo e pela oportunidade de realizar esta pesquisa;

À Universidade Federal da Bahia, pelo aprendizado transformador que me proporcionou — em especial às professoras Edleise Mendes, Cristiane Landulfo e Lívia Baptista;

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Rosiane Xypas, pelo acolhimento no PPGL/UFPE, por acreditar em mim e investir em minhas inquietações;

Aos participantes da pesquisa, pelo engajamento e pelas contribuições extraordinárias que concederam a esta pesquisa;

Ao Arlley, pela parceria, pelo carinho, pelo suporte, pelas trocas, pelas leituras de Caio e Clarice — principalmente nas semanas que antecederam a finalização deste trabalho;

À Ayla, Paula e seus gatinhos, que têm sido minha família em Recife, que me inspiram e me motivam a ir sempre mais longe — a convivência e o apoio de vocês foram imprescindíveis;

À Milena, que esteve ao meu lado durante grande parte desse processo e me apoiou com tanto amor, compreensão e paciência, obrigada por tudo;

Às minhas amigas Jessica e Nanda, que há mais de 10 anos estão presentes em minha vida, e são minhas parceiras independentemente da distância;

À Juliana, que me ensinou Espanhol de uma forma surpreendentemente rica, diversa e fascinante, e me despertou o desejo de trazer essa perspectiva para o ensino de inglês;

À Paula, que me inspira constantemente nas aulas de Francês e me ensina tanto sobre formas criativas, plurais e críticas de ensinar e aprender línguas;

Às mulheres da minha família, que eu admiro tanto — Terezinha, Maria Graça, Susana, Rejane, Amanda e Natália;

À Prof^a Dr^a Maria Cristina Leandro Ferreira, que me serve de inspiração e me motiva sempre, que me aconselhou e me encorajou a encarar essa empreitada;

A todos os meus alunos, pelos desafios constantes e por serem a razão de eu buscar constantemente aprimorar minha práxis;

A todos os professores que me ensinaram através do exemplo, que me auxiliaram a aprender e a *desaprender*, que me instigaram a ir além;

À Dona Marlene, que me acolheu de braços abertos quando cheguei em Recife e se tornou minha avó pernambucana, obrigada por compartilhar tanta coisa comigo;

À Nina, pelo cuidado e suporte atencioso no período caótico em que convivemos;

Ao CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico), pela bolsa de estudos e auxílio financeiro.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é o ensino de inglês como língua franca (ILF) em uma perspectiva intercultural crítica. Considerando o ensino-aprendizagem de língua estrangeira como um processo que vai além da instrução de estruturas gramaticais e lexicais, propõe-se uma reflexão acerca do papel da interculturalidade enquanto viés crítico de ensino que busca promover o respeito, igualdade e justiça social. Para tal, é de suma importância que se proporcione uma sensibilização dos aprendizes para outras culturas e cosmovisões de maneira não-hierarquizada, questionando relações de poder e desigualdades sociais. Desse modo, nosso objetivo central foi contribuir com o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica no ensino de ILF, o qual se desdobrou em três objetivos específicos: (1) investigar concepções teóricas que fundamentam a perspectiva intercultural no ensino de ILF; (2) ampliar o saber sobre possibilidades práticas da interculturalidade crítica no campo da educação linguística; (3) contribuir com a formação dos participantes da pesquisa, produzindo conhecimento sobre o desenvolvimento da interculturalidade crítica nas aulas de língua inglesa. Para aproximar esta reflexão da prática, realizamos um estudo de caso, propondo uma oficina online com professores em formação — alunos do sexto e sétimo semestre da graduação em Letras Inglês da UFPE e UFCG. Portanto, a pesquisa consistiu em três etapas: (1) pesquisa bibliográfica para aprofundar a compreensão acerca do tema estudado; (2) realização da oficina/intervenção e coleta de dados; (3) análise dos dados obtidos. A segunda etapa incluiu três instrumentos de coleta de dados: um questionário virtual no início, o diário da pesquisadora ao longo dos encontros e, ao final, uma entrevista semiestruturada em grupo, que foi gravada em vídeo. Por fim, os dados coletados nos permitiram comparar as percepções iniciais e finais dos participantes, avaliando qualitativamente os efeitos da perspectiva estudada quando posta em prática.

Palavras-chave: interculturalidade crítica; formação de professores; ensino de inglês; inglês como língua franca; linguística aplicada.

ABSTRACT

This research focuses on examining the teaching of English as a lingua franca through the lenses of critical interculturality. As foreign language teaching and learning is a process that goes beyond the instruction of grammatical and lexical structures, we propose a reflection on the role of interculturality as a critical teaching approach that seeks to promote respect, equality, and social justice. To achieve this, it is of paramount importance to raise learners' awareness of other cultures and worldviews in a non-hierarchical way, questioning power relations and social inequalities. Thus, our main objective was to contribute to the development of critical intercultural education in ELF teaching, which unfolded into three specific objectives: (1) to investigate theoretical conceptions that underpin the intercultural perspective in ELF teaching; (2) to broaden knowledge about the practical possibilities of critical interculturality in the field of language education; (3) to contribute to the training of the research participants, producing knowledge about the development of critical interculturality in English language classes. To align this reflection with practice, we carried out a case study, offering an online workshop with pre-service teachers — students in the sixth and seventh semesters of the English Language undergraduate program at UFPE and UFCG. Therefore, the research consisted of three stages: (1) a bibliographic review to deepen the understanding of the subject under study; (2) the implementation of the workshop/intervention and data collection; (3) analysis of the data obtained. The second stage included three data collection instruments: an initial online questionnaire, the researcher's journal throughout the meetings, and, finally, a semi-structured group interview recorded on video. Ultimately, the data collected allowed us to compare the participants' initial and final perceptions, qualitatively assessing the effects of the studied perspective when put into practice.

Keywords: critical interculturality; initial teacher education; English teaching; English as a lingua franca; applied linguistics.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – As cinco dimensões da cultura	32
Figura 2 – Níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.....	41
Figura 3 – Círculos Concêntricos.....	59
Figura 4 – Atividade 1 realizada no <i>Mentimeter</i>	95
Figura 5 – Atividade 2 realizada no <i>Mentimeter</i>	96
Figura 6 – Mapa mental produzido na oficina.....	97

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 — Bibliografia da oficina.....	24
Quadro 2 — Cronograma de execução da oficina.....	25

LISTA DE ABREVIATURAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EIL	<i>English as an International Language</i>
ELI	Ensino de Língua Inglesa
ELF	<i>English as a Lingua Franca</i>
ELT	<i>English Language Teaching</i>
GA	<i>General American</i>
OEI	Organização de Estados Ibero-Americanos
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
RP	<i>Received Pronunciation</i>
SE	<i>Standard English</i>
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
UD(s)	Unidade(s) didática(s)
WE	<i>World English</i>
WEs	<i>World Englishes</i>
WSSE	<i>World Standard Spoken English</i>

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS	11
1.1 DA INQUIETAÇÃO À INTERVENÇÃO.....	12
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS.....	20
1.3 REALIZAÇÃO DA OFICINA.....	24
2. DEFININDO O(S) CONCEITO(S) DE INTERCULTURALIDADE	27
2.1 CONCEITUANDO CULTURA.....	28
2.2 A NOÇÃO DE INTERCULTURALIDADE À LUZ DE DIVERSAS VOZES.....	38
2.3 INTERCULTURALIDADE NO NORTE GLOBAL.....	41
2.4 INTERCULTURALIDADE NA BNCC.....	46
2.5 TIPOS DE INTERCULTURALIDADE.....	48
2.6 INTERCULTURALIDADE SULEADA.....	50
3. O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E POSSIBILIDADES OUTRAS	52
3.1 COMO O INGLÊS SE TORNOU A LÍNGUA GLOBAL.....	53
3.2 DEFININDO LÍNGUA FRANCA E LÍNGUA INTERNACIONAL.....	55
3.3 O INGLÊS E A GLOBALIZAÇÃO.....	67
3.4 LÍNGUA INGLESA E RELAÇÕES DE PODER.....	71
3.5 PENSANDO UM ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS.....	78
4. ANÁLISE DE DADOS	89
4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES E CONHECIMENTOS PRÉVIOS.....	89
4.2 ANALISANDO AS PERCEPÇÕES DA OFICINA.....	93
4.3 PRODUTO FINAL: AS UNIDADES DIDÁTICAS.....	100
4.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	108
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	111
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICES	120
APÊNDICE A.....	120
APÊNDICE B.....	121
APÊNDICE C.....	122
APÊNDICE D.....	127

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

1.1 DA INQUIETAÇÃO À INTERVENÇÃO

Alinhadas à pedagogia crítica de Freire (1996), nos vemos, como educadoras, em contato com sujeitos que carregam sua leitura do mundo, suas experiências de vida; que são seres políticos, históricos, ideológicos e culturais. Existimos no mesmo (sistema-)mundo, permeado de conflitos, assimetrias e injustiças que vêm há muito sendo naturalizadas e inibidas em prol de uma educação supostamente neutra. Em total acordo com Rajagopalan, acreditamos que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (2003, p. 125). Cientes do potencial que a educação tem para intervir na transformação da sociedade, apostamos em um fazer pedagógico crítico.

No que tange o ensino de língua inglesa (ELI), nos deparamos com um cenário em que a ideia de neutralidade se faz especialmente presente. Essa perspectiva se manifesta em materiais didáticos, em treinamentos para professores, em metodologias e diretrizes de cursos de idiomas, na elaboração dos currículos e assim por diante. Segundo Siqueira,

[...] atuamos em um campo ainda severamente criticado, o ELI, porque, nesse campo, adotam-se posturas e orientações marcadamente despolitizadas que alimentam uma grande indústria transnacional, da qual, se não ficarmos atentos, passamos a fazer parte como propagadores de valores e ideologias que não condizem com a nossa realidade e a de nossos futuros alunos. (Siqueira, 2018, p. 207-208)

Assim, surge uma inquietação sobre o que essa suposta neutralidade busca emudecer. A rotina do ensino de inglês perpassa uma lista de tópicos e discussões que, até certo ponto, buscam dar conta das situações que experienciamos ou possivelmente experienciaríamos na língua alvo. No entanto, sempre somos orientados (nas escolas e cursos de idiomas, por exemplo) a evitar tópicos *polêmicos*, fugir de qualquer assunto socioculturalmente sensível, que possa causar qualquer tipo de incômodo ao refletir sobre a realidade – o que acaba por criar uma bolha alienada do seu entorno. Desse modo, o ensino acaba por se distanciar da realidade em que de fato vivemos, a qual é permeada por conflitos. Em outras palavras, é como se, ao adentrar a sala de aula, os alunos deixassem de ser sujeitos

concretos do mundo e se tornassem os sujeitos abstratos que leem os textos e respondem às perguntas imparciais dos livros didáticos.

No meio disso, a própria noção de cultura sofre um processo de abstração e dissociação do meio social. A cultura passa a ser “transmitida” como um baú de recordações, composto de informações soltas e, muitas vezes, estereotipadas sobre outras culturas. Ensinamos tradições estanques referentes a datas comemorativas, superstições, hábitos alimentares, vestimentas típicas, e assim por diante.

Foi o incômodo resultante do contato com essas práticas pedagógicas tão usuais no meio do ELI que deu origem a esta pesquisa. Em nossa experiência nessa área, sempre nos deparamos com muitos aspectos sendo deixados de fora, pouca profundidade e questionamento – o que não se verificava no contato que tivemos com o ensino-aprendizagem de outras línguas, como espanhol e francês. Nessas aulas, sentíamos que a cada dia uma nova porção de mundo se descortinava, havia outra forma de abordar cultura, a qual passava pela dimensão humana, social, histórica, política e ideológica.

Em outras palavras, havia algo no ensino dessas outras línguas que era de uma riqueza enorme e que faltava no ELI. Da nossa perspectiva ao estudar inglês, percebi que nunca se abordava o processo de colonização britânica e, mais tarde, do imperialismo estadunidense que levou o inglês a ser a língua global e o idioma oficial de diversos países; inclusive, nem sequer se falava sobre esses países. Assim, fui percebendo que quando se aborda cultura nas aulas de língua inglesa, isso ocorre de forma muito pontual e isolada, sem estabelecer uma relação entre culturas, sem abarcar uma pluralidade socio-histórica de “anglofonias”, sem diversidade de perspectivas.

Essa inquietação iniciou minha busca por construir uma prática mais consciente do mundo, das culturas e da historicidade da língua, algo que levasse em conta múltiplos pontos de vista e propusesse que os alunos se posicionassem como sujeitos do seu aprendizado no mundo, para além da sala de aula, na relação com o outro, num entremeio de culturas e modos de pensar/dizer/agir. E foi assim que me deparei com o conceito de interculturalidade, que começou a encaixar algumas peças desse quebra-cabeça, respondendo às minhas perguntas e provocando novas.

Certa da importância da cultura nesse processo de contraste entre o “meu óbvio” e o “óbvio do outro” – pois é, também, através da cultura que compartilhamos

modos de pensar e agir no mundo –, passaram a surgir novos questionamentos. “Cultura” é uma categoria tão ampla e mutável, que seria literalmente impossível pensar uma abordagem de ensino de línguas estrangeiras que desse conta de ensinar todas as modalidades de cultura envolvidas no universo de uma determinada língua. Logo, qual deveria ser o objetivo do trabalho com cultura(s) em sala de aula? Fazer uma lista de conteúdos literários, musicais, culinários, de tradições e festivais comunitários? Ou, quem sabe, focar numa escala mais *micro* e enumerar exaustivamente as nuances de interação social, como as particularidades no momento de se apresentar, questões de pontualidade ao chegar num compromisso ou reunião de amigos, como se dirigir a amigos/conhecidos/colegas de trabalho/membros de família/etc.?

Penso que ensinar uma língua a partir dessa listagem seria não somente cansativo, mas também impossível de dar conta num curso de línguas ou mesmo na universidade. Da mesma forma, não seria viável para os próprios professores de língua estrangeira dominar de forma absoluta a cultura de todos os lugares onde a língua em questão é falada – ainda mais no caso do inglês, a língua franca global. Mesmo que fosse possível para os professores de língua estrangeira morar em todos os países onde a língua ensinada é falada, em pouco tempo o conhecimento adquirido se tornaria desatualizado e o processo deveria se repetir.

O caminho deveria ser outro. Compreendi que esse ideal de ensino de língua inglesa que eu buscava (e sigo buscando construir) está relacionado com uma atuação que busque promover uma nova atitude concreta no mundo. Para além de aprender fatos e curiosidades sobre culturas diferentes, o foco deveria estar na forma como vemos o outro, na nossa abertura para compreendê-lo, partindo de um lugar de horizontalidade: desierarquizar culturas e povos, questionar as relações de poder que estruturam as interações entre eles.

No caso do ensino-aprendizagem de inglês, isso toca também em outra questão muito importante: a nossa autopercepção identitária, que afeta diretamente o processo de aprendizagem. É rotineiro escutar de alunos, amigos, vizinhos, conhecidos de maneira geral que, ao lembrarem a experiência com a língua inglesa, mencionam terem estudado por anos o verbo *to be* sem que aquilo evoluísse ou fizesse sentido; ou então dizerem que “não é para eles”, pois, em suas palavras, não sabem falar nem português direito. De forma geral, sentem que é algo que está muito distante de sua realidade, social e culturalmente falando. Ou seja,

nossa relação com nossa própria língua, cultura e identidade já passa por um lugar de inferiorização.

Nosso imaginário está repleto de representações que reforçam essa percepção, a própria associação entre aprender inglês e ter melhores chances de ser bem-sucedido profissionalmente – logo, aqueles que sabem inglês tem uma vantagem sobre os demais, estão um passo à frente. Um outro exemplo que ajuda a ilustrar essa construção imaginária: há alguns anos ouvi uma piada que dizia que os Estados Unidos eram um país tão desenvolvido, que lá “até os moradores de rua falavam inglês”. Essas concepções que circulam através da linguagem (em frases/ideias que repetimos, piadas etc.) promovem uma exaltação do Outro e um rebaixamento do Eu. Arrisco afirmar que a própria autoestima do brasileiro enquanto fator identitário sofre com isso e reforça um lugar de inferioridade – o que muitas vezes chamamos, informalmente, de *síndrome de vira-lata*.

Entendemos o lugar de subalternidade em que os falantes brasileiros se veem como um ponto de urgência a ser observado e transformado. Esse fenômeno se reproduz há décadas, e é suscitado pela ausência de uma reflexão crítica sobre a relação dos aprendizes/falantes com o Outro (nesse sentido, falantes de outros países, de outras culturas), assim como acerca de sua própria identidade e seu lugar no cenário global de uso do inglês como língua franca.

Dessa maneira, entendo que, para vencer certas barreiras que dificultam o êxito da aprendizagem, o ensino de inglês deve abraçar também uma série de questões identitárias e culturais, levando seus sujeitos aprendentes a refletirem sobre o nosso lugar nessa rede global de interação e confluência de povos, culturas, identidades e saberes distintos.

O escopo de circulação da língua inglesa é muito mais amplo do que exclusivamente países como Estados Unidos, Inglaterra, Alemanha, França, Itália etc., onde a migração e a interação ocorrem de forma mais acessível – ele se estende por dezenas de países em distintas posições geopolíticas e econômicas. Nesse sentido, surge o seguinte questionamento: se o inglês é a língua da globalização, a língua que media a comunicação entre diversas nacionalidades no mundo, por que continua sendo vinculado exclusivamente aos países imperialistas que o puseram nesse lugar hegemônico?

A associação do inglês a tais países está relacionada ao seu contexto histórico de disseminação linguística. Conforme discutiremos em maior detalhe

adiante, o inglês alcançou uma posição hegemônica devido ao domínio colonial britânico e à influência posterior dos Estados Unidos. Essa ascensão foi alavancada por práticas imperialistas, resultando na percepção de que o inglês é uma expressão cultural e linguística do poder político-econômico desses países. Com efeito, a disputa de poder transcende o panorama da internacionalização do inglês. Em contrapartida, acreditamos que é preciso desterritorializar o ensino dessa língua, expandir suas fronteiras nacionais e passar a legitimar suas pluralidades de uso em nossas práticas docentes.

A continuidade dessa associação também pode ser atribuída ao modo como a globalização, frequentemente liderada por nações consideradas imperialistas, amplifica a presença do inglês. A língua pode ser percebida como uma ferramenta que reflete e reforça a desigualdade de poder entre nações, perpetuando assim a associação com os países que historicamente impuseram sua influência global. Essa percepção é um reflexo das complexidades políticas e sociais envolvidas na disseminação global de uma língua.

Apesar da pretensão de universalidade, tanto do conhecimento quanto das formas de ensinar e aprender, o que temos observado no cotidiano da prática docente é que esses modelos norte-centrados importados (grosso modo, da América do Norte e Europa) para as salas de aula brasileiras se mostram distantes e alienados da nossa realidade educacional. O ensino de língua inglesa no Brasil importa concepções, parâmetros e materiais do contexto europeu e norte-americano para o brasileiro, sem que haja uma preocupação com uma prática situada de ensino, pensada a partir de e para a nossa realidade. Esse descolamento tem impacto direto na relação dos aprendizes com a língua, os quais muitas vezes não se identificam com a língua e não se veem em um lugar de “possível falante” de outra língua.

Dito isso, vemos na perspectiva proposta nesta pesquisa, a interculturalidade crítica, um meio para não apenas ressignificar, mas transformar essas relações entre povos e culturas distintas, trazendo esse olhar para a educação linguística. Dessa forma, adotamos a concepção de interculturalidade abordada por autores como Catherine Walsh (2005a, 2005b, 2007, 2012), Edleise Mendes (2012, 2019, 2022), Márcia Paraquett (2019), Vera Candau (2012), Sávio Siqueira (2008, 2012, 2018) e Reinaldo Fleuri (2014), que partem justamente da proposta de olhar para as diferentes culturas que estão em interação – seja no processo de ensino-

aprendizagem ou a nível social, no convívio entre uma pluralidade de culturas distintas – de forma a promover relações de respeito mútuo, valorização da diversidade sociocultural; propondo uma interação horizontal entre pessoas, práticas culturais, saberes e cosmovisões distintas; questionando as diferenças e assimetrias historicamente produzidas entre grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, a fim de construir novas relações entre esses grupos (Candau, 2012; Walsh 2005a).

Nesse ponto, é essencial olhar para a realidade concreta na qual nos situamos e buscar formas de alcançar desses objetivos. Uma questão que parece central, nesse sentido, é o exercício de lançar um olhar atento para os *ranços de colonialidade* (Rodrigues; Silvestre, 2021), não apenas com o objetivo de constatar seus vestígios, mas promover mudanças estruturais, reavaliando modos de pensar, sentir, conceber e interagir com o mundo à nossa volta.

O modelo de educação tradicional, alicerçada na Modernidade/Colonialidade, carrega em si características de base colonial e excludente, priorizando as narrativas ocidentais como forma de pensamento universal e hegemônico, silenciando outras formas de acesso ao conhecimento.

Sob outra perspectiva, o aporte dos recursos tecnológicos, ao possibilitar a superação das dimensões de tempo e espaço e formas plurais de acesso ao saber, configura-se como um potencial de rompimento dessas práticas centralizadoras e dominantes, contribuindo para o desenvolvimento de práxis e saberes outros, distanciando-se de modelos unilaterais e técnicos, vislumbrando, por sua vez, práticas educativas mais dinâmicas e flexíveis voltadas para a multiplicidade e interdisciplinaridade.

Uma das questões que se destaca nesse sentido é a constituição das identidades dos alunos no espaço escolar, o que se dá na relação com os colegas, professores e funcionários, bem como em contato com os materiais didáticos e as ideias às quais são expostos. À medida que um novo mundo se abre, horizontes se expandem e as identidades, que não são estanques, se modificam, assimilando novos traços e se refazendo a todo momento.

Da mesma forma, o largo acesso à informação facilitado pelo meio digital no mundo globalizado traz consigo a possibilidade de embates e choques, o que demanda do professor a habilidade de mediar esses conflitos de forma a destacar os contextos de diferentes realidades e promover o respeito às diferenças (Mendes,

2012). Com as diversas potencialidades dos recursos tecnológicos, as pessoas passam a ter novas possibilidades discursivas, novos contatos linguísticos, sendo capazes de negociar significados e visibilizar outras vozes e culturas, por vezes silenciadas. A partir dessas novas formas de diálogo, os sujeitos podem se tornar mais críticos e agir de modo consciente e determinante em suas práticas sociais. A prática intercultural, afinal, se dá na vivência com o outro, na experiência de construir repertórios na língua para agir no mundo.

Em consonância com os pontos discutidos até aqui, nosso objetivo com o estudo e proposição da interculturalidade no ensino de inglês como língua franca é construir uma práxis que vá além da esfera das estruturas linguísticas formais e, acima de tudo, além da reprodução de culturas estereotipadas e binárias do universo anglófono, o que muito frequentemente se manifesta na forma na abordagem de feriados, tradições pontuais e músicas presentes na cultura pop.

Dito isso, a pergunta central desta pesquisa é: como tomar o espaço simbólico da sala de aula para construir relações horizontais de troca a partir do ensino de língua inglesa, rompendo com a hierarquização de culturas e povos e promovendo relações interculturais pautadas pelo respeito ao Outro e valorização da diversidade?

Assim, a relevância deste trabalho reside na proposta de um ensino intercultural crítico que fomente relações pautadas pelo respeito às diferenças e pela celebração da diversidade sociocultural. Nessa perspectiva, buscamos a construção de espaços de troca e de negociação de significados, combatendo preconceitos e estereótipos nacionais no ensino de língua estrangeira.

Dessa maneira, a contribuição da perspectiva intercultural no ensino de inglês como língua internacional é atuar para propiciar uma educação crítica de qualidade, visando uma ruptura com o ensino descontextualizado de língua inglesa, pautado no uso de livros didáticos estrangeiros, que não favorecem o desenvolvimento do pensamento crítico e de competências comunicativas autônomas em espaços interculturais.

Considerando o escopo de atuação desta pesquisa, não objetivamos gerar uma transformação completa no sistema educacional a nível nacional. Dito isso, pretendemos – à medida do que está em nosso alcance – contribuir no nível local a partir do diálogo e trabalho conjunto com professores em formação e com a

divulgação desta perspectiva para outros professores, dando maior visibilidade às ideias aqui discutidas e propiciando a expansão de práticas interculturais de ensino.

Nosso objetivo geral, portanto, é contribuir com o desenvolvimento de uma educação intercultural crítica no ensino de inglês como língua franca. Esse propósito, por sua vez, se desdobra em três objetivos específicos:

1. Investigar concepções teóricas que fundamentam a perspectiva intercultural no ensino de inglês como língua franca através de um levantamento bibliográfico;
2. Ampliar o saber sobre possibilidades práticas da interculturalidade crítica no campo da educação linguística;
3. Contribuir com a formação dos participantes da pesquisa, produzindo conhecimento coletivamente sobre o desenvolvimento da interculturalidade crítica nas aulas de língua inglesa.

Em observância aos nossos objetivos, a pesquisa foi estruturada em três partes: (1) aprofundamento teórico (através de pesquisa bibliográfica, escrita do projeto e planejamento da intervenção); (2) prática (realização de uma oficina, aplicação das atividades planejadas e coleta de dados); e (3) análise qualitativa dos dados coletados na oficina. Assim, além da esfera teórica, tencionamos intervir em um momento-chave do processo de ensino e aprendizagem: a formação de professores.

Para isso, propusemos uma oficina intitulada “Oficina de Práticas Interculturais e Críticas no Ensino de Inglês como Língua Internacional”, que foi dividida em seis encontros de duas horas cada e oferecida no formato *online* para alunos a partir do quinto semestre do curso de Licenciatura em Letras-Inglês da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). A oficina teve como objetivo contribuir para um ensino crítico e historicamente situado da língua inglesa a partir da noção de interculturalidade. Nesse sentido, o objetivo dessa intervenção e da coleta de dados foi verificar a tomada de consciência dos participantes acerca da importância da perspectiva intercultural no ensino de língua inglesa, bem como contribuir com a formação dos mesmos, produzindo conhecimento em conjunto com eles ao longo da oficina.

Para abordar as reflexões às quais nos propomos aqui, organizamos esta dissertação em quatro seções: (1) esta seção introdutória, onde apresentamos uma

contextualização do estudo e as questões metodológicas relativas ao seu desenvolvimento; duas seções teóricas, que tratam dos eixos principais desta pesquisa – (2) a interculturalidade e (3) o ensino de inglês em uma perspectiva intercultural –; uma seção dedicada à análise dos dados coletados ao longo da oficina; e, por fim, as considerações finais.

Assim, a seção 2 inicia tratando das noções de cultura e interculturalidade, apresentando definições à luz de diversas vozes de forma a situá-las a partir do lugar de onde foram elaboradas (Norte e Sul global). Assim, analisaremos também os diferentes tipos de interculturalidade, conforme propôs Walsh (2012): a interculturalidade relacional, funcional, e crítica – sendo esta última a concepção adotada no âmbito desta pesquisa.

A seção 3, por sua vez, trata do percurso histórico que transformou o inglês na língua franca global, analisando também algumas implicações político-ideológicas que emergem da confluência de diversas nacionalidades e culturas através da comunicação em língua inglesa. Logo, discutiremos questões relativas à globalização, relações de poder e hierarquização de povos/línguas/culturas, para, então, refletirmos sobre possibilidades outras para a realização de uma prática pedagógica que vise romper com os padrões hegemônicos instaurados no âmbito de ELI.

Na seção 4, analisamos os dados coletados à luz das reflexões propostas ao longo deste trabalho. Dessa maneira, retomamos os pontos principais da pesquisa para analisar os resultados da prática interventiva. Por fim, na seção 5, fazemos um levantamento do que a experiência da oficina nos permitiu aprender, observando também quais perguntas e inquietações permanecem em aberto, compondo as considerações finais desta pesquisa.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E COLETA DE DADOS

Esta pesquisa está situada na área da Linguística Aplicada Crítica, que, segundo Rajagopalan (2004), é uma proposta que alinha as pesquisas de Linguística Aplicada ao propósito da Pedagogia Crítica freiriana, afastando-se da ideia de que “[...] a pesquisa científica e o trabalho pedagógico devem manter-se distantes das questões políticas que a comunidade enfrenta no seu dia a dia” (Rajagopalan, 2004, p.109).

Assim, trata-se de uma pesquisa qualitativa, que tem como finalidade explorar uma perspectiva no ensino de línguas, buscando avaliar na prática as suas possibilidades e limitações. Nesse sentido, propusemos um estudo de caso de tipo exploratório, que, conforme formulou Leffa, “é uma espécie de estudo piloto que pode ser feito para testar as perguntas norteadoras do projeto [...], e principalmente os instrumentos e procedimentos” (Leffa, 2006, p. 18).

Tendo em vista a inquietação que levou ao desenvolvimento desta pesquisa e o desejo de contribuir para uma mudança no paradigma vigente da educação linguística, optamos pelo estudo de caso como método de pesquisa justamente no intuito de não perder de vista a dimensão prática do ensino. De acordo com Yin (2001), “o estudo de caso é uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real [...]” (p.32). Em um ponto de vista similar, Richard Stake (1995) conceitua o estudo de caso como uma estratégia qualitativa que busca a compreensão profunda de um fenômeno ou prática em seu contexto real.

Portanto, tivemos por objetivo avaliar algumas possibilidades do trabalho com a interculturalidade a partir da interação com atores que estão presentes na linha de frente do contexto aqui observado: o ensino de língua inglesa. Yin (2001) propõe um procedimento de pesquisa com estudo de caso que inclui: planejamento, desenho, preparação para coleta de dados, coleta de dados, análise, relato do caso e considerações sobre o fenômeno/experiência.

Logo, a pesquisa¹ incorporou esses procedimentos em três fases principais: (1) preparação (aprofundamento teórico através de pesquisa bibliográfica, escrita do projeto e planejamento da intervenção); (2) prática (realização da oficina, aplicação das atividades planejadas e coleta de dados); e (3) análise qualitativa dos dados coletados na oficina.

Assim, inicialmente buscamos a compreensão dos conceitos e pontos centrais da investigação através da pesquisa bibliográfica, visando conceber de maneira mais aprofundada os aspectos que influem no tema estudado – a saber, o ensino de língua inglesa no Brasil desde uma perspectiva intercultural – com base nas contribuições já feitas em pesquisas anteriores.

¹ O presente projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme parecer nº 6.184.158.

Em um segundo momento, tomamos a oportunidade de intervir em um momento-chave do processo de ensino e aprendizagem: a formação de professores. Assim, propusemos uma intervenção na forma de oficina dividida em seis encontros de duas horas cada, que foi oferecida no formato remoto para alunos do curso de Licenciatura em Letras com ênfase em Língua Inglesa da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

Ao oferecer a oficina, através da qual realizamos a coleta de dados, esperávamos contar com um total de no máximo dez participantes. Ao ser aplicada, a pesquisa foi realizada com dois participantes, uma estudante do sétimo semestre da graduação da UFPE e um estudante do sexto semestre da UFCG, ambos alunos de Licenciatura em Letras – Inglês, aos quais nos referiremos como *Júlia* e *Matheus*².

Ao longo da realização da intervenção/oficina, contamos com três instrumentos distintos de coleta de dados: (1) o questionário aberto *online*, (2) o diário de pesquisa, e (3) a entrevista semiestruturada em grupo; além da coleta das unidades didáticas produzidas pelos participantes durante a realização da oficina, que também compôs a análise. Visto que todos os encontros foram gravados, os vídeos também foram armazenados juntamente com os demais dados coletados, para que pudessem ser usados na análise final, quando do tratamento e análise dos dados gerados.

Antes do início da oficina, realizamos uma pesquisa exploratória, utilizando o questionário *online*³ na plataforma *Google Forms* com perguntas abertas no intuito de compreender quais eram as concepções dos participantes em relação a:

- a. o lugar do inglês no cenário contemporâneo globalizado;
- b. a concepção de língua e de cultura que fundamenta sua prática docente;
- c. a função/importância do ensino de cultura na aula de língua inglesa;
- d. o papel da interculturalidade no ensino de língua inglesa.

Nesse momento inicial, coletamos informações pessoais como nome, idade, gênero, se o(a) participante estava atualmente cursando licenciatura em Letras Inglês ou Português e Inglês na UFPE ou na UFCG, e o semestre de ingresso no curso. Após essa etapa, tivemos duas perguntas de múltipla escolha: (1) se o(a)

² Os nomes são fictícios para manter a confidencialidade, conforme prevê o Comitê de Ética em Pesquisa.

³ Ver apêndice A.

participante já utilizou algum livro didático (se sim, qual) e (2) já ouviu falar / leu sobre interculturalidade. Por fim, encerramos com quatro perguntas dissertativas:

- A. Como você entende a noção de interculturalidade? Qual sua importância no ensino de língua inglesa?
- B. Qual concepção de língua e de cultura fundamenta sua prática docente?
- C. No seu entendimento, qual o lugar do inglês no cenário contemporâneo globalizado?
- D. Qual a função/importância do ensino de cultura na aula de língua inglesa?

A partir dessa sondagem inicial, iniciamos a aplicação das atividades propostas para a oficina (ver Quadro 2), ao longo das quais tomamos nota de informações pertinentes em nosso diário de pesquisa. Dessa maneira, foi possível acompanhar o desenvolvimento dos participantes bem como de suas reflexões no que tange os conceitos abordados nessa pesquisa.

Outro instrumento de coleta de dados utilizado durante a oficina foi o diário de pesquisa. Em cada um dos seis encontros, tomamos nota de informações pertinentes à pesquisa realizada, como comentários/contribuições dos participantes que viriam a contribuir com a proposta deste trabalho. Além disso, outras produções também foram levadas em conta na coleta de dados, tais como o mapa mental (construído coletivamente no primeiro encontro) e as unidades didáticas (UDs) elaboradas ao final da oficina, entre o quinto e o sexto encontros.

No último encontro, realizamos uma entrevista semiestruturada com os dois participantes, na qual utilizamos um roteiro-base⁴ para orientar os principais pontos de abordagem da discussão, mantendo a flexibilidade para que os próprios participantes pudessem influir no rumo da conversa, trazendo de forma livre os pontos que mais os marcaram ao longo da oficina.

Essa entrevista nos possibilitou refletir sobre o percurso percorrido durante a oficina e seu impacto tanto em concepções teóricas dos participantes quanto na forma como projetam e realizam suas práticas de ensino. Com isso, tivemos em mente verificar o alcance do objetivo principal da oficina — fomentar reflexões acerca da interculturalidade no âmbito do ensino de língua inglesa para professores em formação inicial através de atividades teóricas e práticas.

⁴ Ver apêndice II.

1.3 REALIZAÇÃO DA OFICINA

A proposta interventiva foi o momento mais esperado da pesquisa. Após a realização da pesquisa bibliográfica, organizamos a etapa seguinte do percurso metodológico para compartilhar um recorte das informações principais com professores em formação, buscando estabelecer um diálogo com aqueles que estarão ou já estão exercendo sua prática docente. Assim, a oficina foi planejada para funcionar da forma mais dinâmica possível, dedicando o máximo de espaços de fala para que os participantes elaborassem suas concepções a partir dos conceitos abordados.

O planejamento inicial da oficina contou com a realização dos seis encontros previstos. Os encontros ocorreram semanalmente de forma remota, através de videochamadas no *Google Meet*. O eixo temático de cada encontro foi apresentado aos participantes já no primeiro dia da oficina, abrindo espaço para alterações, conforme suas expectativas fossem apresentadas.

Conforme explicamos anteriormente, nosso objetivo inicial era fundamentar noções críticas de interculturalidade, anglofonia e do uso pedagógico das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na educação linguística. Para isso, dedicamos quatro dos seis encontros à leitura, compreensão e discussão de quatro textos que abordam esses conceitos (conforme consta no Quadro 1, abaixo) — dos quais cada participante leria três. Os participantes deveriam realizar a leitura dos textos indicados para, no encontro seguinte, engajarem-se nas atividades de discussão e produção a partir dos tópicos referidos.

Quadro 1 — Bibliografia da oficina

	Referência:
Texto 1	SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições . Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.
Texto 2	MENDES, Edleise. Educação Linguística Intercultural. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). Suleando conceitos e linguagens: decolonialidades e epistemologias outras . Campinas, SP: Pontes Editores, 2022.
Texto 3	RODRIGUES, M. D.; SILVESTRE, V. P. V. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. Cadernos de Gênero e Diversidade , [S. l.], v. 6, n. 3, p. 407–429, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v6i3.38340.

	Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38340 .
Texto 4	PEREIRA, F. M. Uma perspectiva decolonial sobre o uso de tecnologias digitais para o ensino de inglês. Ilha do Desterro , v. 74, n. 3, p. 227-246, Florianópolis, set/dez 2021. DOI: http://dx.doi.org/10.5007/2175-8026.2021.e80044

Fonte: Elaborado pela autora

Como todos os encontros foram realizados de forma *online*, estávamos sujeitos a problemas de ordem técnica (como, por exemplo, falta de energia ou de internet), de forma que reservamos a possibilidade de remarcação de algum encontro. Dado o número pequeno de participantes na aplicação da intervenção, acabamos nos deparando com outro imprevisto em um dos encontros: falta de participantes presentes. Foi o que fez com que o quarto encontro tivesse que ser cancelado, incorporando as atividades ao quinto encontro. Na tarde desse dia, um dos participantes comunicou por e-mail que não poderia participar. Coincidentemente, o outro participante também teve um contratempo, que ocasionou um atraso. Assim, apesar de termos inicialmente decidido não cancelar, por ser um encontro denso, com discussões importantes e várias atividades práticas, optamos por transferi-lo para a semana seguinte, assim poderíamos ser mais produtivos para refletir juntos e iniciar a produção das unidades didáticas. Estas, no entanto, não chegaram a ter uma segunda versão, após a rodada de *feedback*, tendo sido coletadas no estágio da primeira apresentação.

Outras modificações feitas em relação ao planejamento inicial incluem a não realização de algumas tarefas, como a utilização do *handout* no primeiro encontro, visto que o grupo participou ativamente do debate teórico, tirando dúvidas à medida que avançávamos; e a construção do infográfico no quarto encontro, por uma questão de tempo. Por fim, a seleção do material a partir do qual seriam criadas as UD's ao final da oficina acabou não ocorrendo no horário do encontro, ficando como tarefa pendente para o encontro final, quando já apresentariam a primeira versão das unidades. Dessa forma, a prática da intervenção ocorreu conforme descrito no Quadro 2:

Quadro 2 — Cronograma de execução da oficina

	Objetivos:	Atividades:
1º encontro	<ul style="list-style-type: none"> • Sondar conhecimentos prévios dos participantes 	Apresentação pessoal. Para a sondagem inicial e a introdução do tema,

<p>06/09</p>	<p>acerca da temática da interculturalidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as experiências de ensino-aprendizagem; • Introduzir conceitos-chave acerca de interculturalidade no ensino de línguas. 	<p>fizemos uma atividade colaborativa no site <i>Mentimeter</i>, onde os alunos responderam as seguintes perguntas de forma anônima:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O que você entende por interculturalidade? 2. O ensino ideal de língua estrangeira deve... <p>A partir das respostas, discutimos as concepções trazidas pelos participantes.</p> <p>Em seguida, trouxemos o seguinte questionamento: “Como colocar em prática a interculturalidade em sala de aula de língua inglesa?”. As respostas dadas oralmente foram registradas pela pesquisadora no formato de mapa mental no site <i>Canva</i>.</p> <p>No segundo momento do encontro, realizamos uma exposição da temática a fim de contextualizar conceitos-chave sobre o ensino intercultural de inglês.</p> <p>Por fim, tivemos um momento de esclarecimento de dúvidas</p>
<p>2º encontro 13/09</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre o conceito de Anglofonia e de língua franca; • Promover uma análise crítica das representações presentes nos materiais didáticos de inglês. 	<p>No primeiro momento do encontro, realizamos uma atividade de discussão do texto 1 – que foi enviado previamente aos participantes. As questões foram expostas em tela compartilhada e discutidas em grupo. Guiamos a discussão solicitando a participação dos alunos, buscando incitar um debate orgânico e interativo.</p> <p>No segundo momento da aula, partimos para uma atividade prática de análise de livros e materiais didáticos para o ensino de inglês. Os alunos puderam escolher entre selecionar materiais com os quais já tiveram contato ou escolher algum dos que foram disponibilizados em PDF na ocasião da oficina.</p> <p>Na sequência, os participantes compartilharam as percepções dos materiais à luz da discussão teórica abordada no texto.</p> <p>Ao final, tivemos um momento para <i>feedback</i> e observações.</p> <p>Para o encontro seguinte, cada um escolheu um dos textos (texto 2 e 3) para ler e destacar duas ideias que lhes chamaram a atenção para discutir no encontro seguinte.</p>
<p>3º encontro 20/09</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Discutir noções de interculturalidade crítica e educação linguística 	<p>Iniciamos o encontro com a apresentação do texto de cada participante.</p>

	com base na leitura dos textos 2 e 3;	Após a exposição, realizamos uma atividade de discussão em grupo para explorar as ideias centrais dos textos através do site <i>Baamboozle</i> . Por fim, os participantes formaram duplas e selecionaram materiais na internet, os quais considerassem interessantes/relevantes para o trabalho com inglês na perspectiva intercultural crítica.
4º encontro 27/09	Cancelado.	
5º encontro 04/10	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre as possibilidades que as tecnologias oferecem para o ensino linguístico; • Construir um repertório de ideias e referências para o uso de tecnologia em aula. 	<p>Primeiramente, fizemos um <i>brainstorming</i> sobre as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação para uma educação linguística intercultural.</p> <p>Em seguida, abordamos o texto 4 a partir de tópicos e pequenos trechos retirados do artigo, os quais foram expostos em slides com o objetivo de fomentar a discussão.</p> <p>Depois, construímos um repertório de ideias e referências para emprego das tecnologias digitais da informação e comunicação na educação linguística intercultural no formato de um <i>Padlet</i> coletivo.</p> <p>Ao final do encontro, demos orientações para a elaboração das UDs, as quais deveriam ser feitas a partir do material previamente selecionado pelos participantes para serem apresentadas no encontro seguinte.</p>
6º encontro 11/10	<ul style="list-style-type: none"> • Compartilhar e analisar as UDs em grupo; • Dar <i>feedback</i> (pelos pares); • Tirar dúvidas; • Coletar as impressões dos participantes ao final da intervenção. 	Os participantes apresentaram as UDs elaboradas. Ao final de cada apresentação trocamos <i>feedback</i> , fazendo sugestões e debatendo em conjunto as estratégias de promoção da interculturalidade em aula. Entrevista semiestruturada em grupo com os dois participantes para aprofundamento da coleta de dados.

Fonte: Elaborado pela autora

2. DEFININDO O(S) CONCEITO(S) DE INTERCULTURALIDADE

Para demarcar nossa compreensão sobre o que é a interculturalidade, começaremos examinando alguns dos conceitos que circundam essa noção. Nesta seção, iniciaremos discutindo algumas definições de cultura para, então, abordar a interculturalidade em si. Esse panorama multifacetado permitirá uma compreensão mais rica e contextualizada da interculturalidade, ampliando as fronteiras de nossa análise.

Ao mapear as vozes que contribuem para a construção desse conceito, nos deparamos com divergências teóricas que refletem o lugar de onde essas teorias são formuladas, de maneira que nos cabe firmar nosso lugar nesta arena. A complexidade e a sensibilidade das reflexões aqui propostas está relacionada aos contextos socioculturais, históricos, políticos e econômicos para onde pensamos uma educação intercultural. Portanto, apostamos em uma perspectiva sensível a esses elementos, atenta às nossas demandas específicas no que tange ao ensino de inglês como língua franca para falantes de português no Brasil, com suas identidades, saberes e experiências particulares; visando fomentar uma prática de educação linguística crítica e ampliar seus horizontes de possibilidades.

2.1 CONCEITUANDO CULTURA

Definir ‘cultura’ não é uma tarefa simples. Trata-se de um conceito multifacetado que se mantém em disputa até os dias de hoje, e suas particularidades dependem do ponto de vista a partir do qual é analisado. A seguir, apresentamos algumas definições que têm se mostrado produtivas para a discussão aqui desenvolvida. Não pretendemos, de maneira alguma, dar conta de toda a complexidade da noção de cultura por não ser de nosso interesse nesta pesquisa. Desse modo, primeiramente, vamos analisar as entradas do verbete ‘cultura’ em dicionários, pelo seu significado etimológico. Em seguida, vamos olhar para algumas definições teóricas que contribuíram para a compreensão do termo no panorama desta pesquisa.

Em sua etimologia, a palavra cultura originou-se do verbo latino *colere*, que significa “cuidar, cultivar e crescer”⁵, sendo geralmente associado ao cultivo de

⁵ Disponível em: <<https://www.significados.com.br/cultura/>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

plantas e atividades agrícolas. Este termo, por sua vez, deu origem ao substantivo *cultūra*, -ae, que significa "ação de tratar", "cultivar" ou "cultivar a mente e os conhecimentos"⁶. Nesse primeiro momento, já podemos observar a presença de um sentido figurado de cultura, que passa de 'cultivo da terra' para o cultivo do espírito ou intelecto.

Partindo das definições encontradas no dicionário podemos perceber alguns eixos de interpretação da noção de cultura: (1) cultura como conjunto de tradições e valores de determinado grupo social, (2) cultura como erudição, (3) cultivo de plantações ou criação de animais.

A principal definição que encontramos para nossa pesquisa, apresenta cultura como "conjunto das estruturas sociais, religiosas etc., das manifestações intelectuais, artísticas etc., que caracteriza uma sociedade, diferenciando-a de outras: a cultura inca; a cultura helenística"⁷. Esta definição se aproxima da concepção veiculada em materiais de ensino de línguas ao abordarem questões culturais de certo país, bem como à concepção que subjaz ao senso comum.

Há ainda outras duas entradas no verbete que se aproximam dessa perspectiva, sendo elas "expressão ou estágio evolutivo das tradições e valores de uma região, num período determinado: cultura católica" e "[Sociologia] Normas de comportamento, saberes, hábitos ou crenças que diferenciam um grupo de outro: provêm de culturas distintas."⁷. Nesse sentido, cultura seria, também, um modo de ser e estar em sociedade, incluindo os ritos e consensos, uma espécie de denominador comum do comportamento e pensamento coletivo.

A segunda concepção aponta para erudição e educação formal: "conjunto dos conhecimentos adquiridos; instrução: sujeito sem cultura."⁷. Nesse viés, assume-se que todos aqueles que não tiveram acesso à instrução formal seriam pessoas desprovidas de cultura. Logo, 'ter cultura' simboliza um acúmulo de conhecimento enciclopédico.

Por fim, o terceiro e último eixo de compreensão do que é cultura remonta ao significado etimológico da palavra, e consta em cinco entradas no verbete:

- "Ação, efeito ou modo usado para tratar a terra ou as plantas; cultivo."

⁶ Disponível em: <<https://www.dicionarioetimologico.com.br/cultura/>>. Acesso em: 13 jan. 2023.

⁷ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/cultura/>>. Acesso em: 11 jan. 2023.

- “Terreno cultivado; categoria de vegetais cultivados: a cultura das flores; culturas forrageiras.”
- “Arte de utilizar certas produções naturais: cultura do algodão.”
- “Criação de certos animais: cultura de abelhas.”
- “Desenvolvimento de certas espécies microbianas: caldo de cultura.”⁷

Essas definições, ligadas de alguma forma à natureza, remetem-se à noção de cultivo, trato, cuidado e crescimento, que, a partir da segunda metade do século XVI acabou assumindo um sentido figurado de cultivo do intelecto, *desenvolvimento de uma faculdade* (Mendes, 2015), aproximando-se, em partes, do sentido exposto no segundo eixo de compreensão.

A primeira definição científica de cultura foi cunhada pelo antropólogo britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917). Este autor mesclou os termos *Kultur*, do alemão, e *civilisation*, do francês e conceituou cultura como o *todo complexo* que engloba os hábitos, costumes, leis, moral, arte, crenças e conhecimentos adquiridos pelos membros de determinado grupo social (*apud* Mendes, 2015). Para além de sua grande contribuição em termos metodológicos, a definição evolucionista elaborada por Tylor foi muito criticada por levar à noção de que, a partir da comparação entre culturas, haveria uma divisão entre culturas primitivas e avançadas, de forma que teriam posições distintas numa escala evolutiva, caminhando para tornar-se uma “cultura civilizada”, no topo da escala.

Muitas outras definições e reformulações se seguiram à conceituação inicial de Tylor. De modo geral, a antropologia em uma visão moderna tradicionalmente conceitua cultura como o conjunto de características de determinado grupo social. Logo, a cultura de um grupo ou classe social equivale ao seu modo ou estilo de vida, incluindo “os significados, os valores e as ideias, e como eles são refletidos nas instituições, nas relações sociais, nos sistemas de crenças, nos costumes e tradições, no uso dos objetos e na vida material.” (Mendes, 2015, p. 207). A cultura, então, é um espaço de produção e compartilhamento de questões de caráter social, tanto materiais quanto imateriais, que contribuem para um entendimento mútuo entre membros de certo grupo social.

Em se tratando de uma perspectiva pós-moderna, o antropólogo estadunidense Clifford Geertz (1926-2006) propõe uma definição semiótica de cultura. Geertz concebe a cultura atrelada à noção de discurso, ou seja, como um

sistema de compartilhamento de significados. Nesse sentido, para além do sistema linguístico que permite uma comunicação básica entre indivíduos, compreende-se que existe uma série de outras camadas – como gestos, símbolos etc. – de significação que nos permitem interpretar outras nuances (por vezes fundamentais) da comunicação humana. Portanto, Geertz entende que “a cultura é pública porque o significado o é.” (2008, p. 9).

Para o autor, o ponto central do estudo da cultura em um eixo semiótico é fornecer ferramentas que possibilitem acessar o mundo conceitual no qual vivem os sujeitos para que possamos *conversar com eles*.

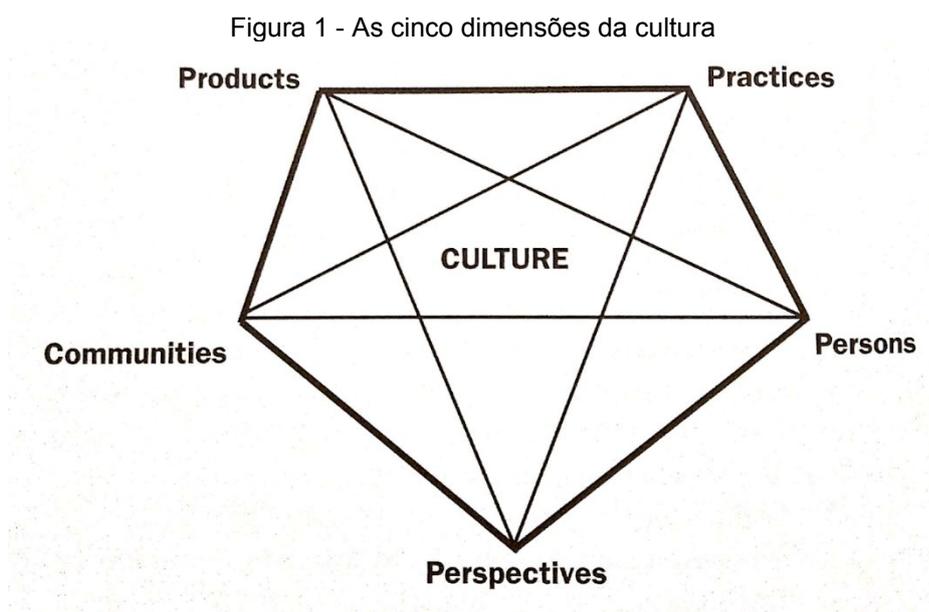
Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis (o que eu chamaria símbolos, ignorando as utilizações provinciais), a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade. (Geertz, 2008, p. 10)

Compreendendo a cultura como um sistema que dá significado às ações e fenômenos sociais, o autor menciona a ideia de que, embora algumas pessoas sejam *transparentes* para nós, é totalmente possível que outras sejam um completo enigma – a cultura também é uma chave para ler o outro. Nesse sentido, ter acesso ao código linguístico, mesmo que se tenha domínio total da língua, não garante a compreensão mútua: se não compreendemos o povo e seu sistema de símbolos e significados, “não podemos nos situar entre eles” (Geertz, 2008, p. 10).

Essa noção reforça a compreensão de que a linguagem é uma prática social, que se dá em contextos socioculturais específicos, nos quais opera um sistema de intercompreensão próprio. No entanto, temos que ter cuidado ao trazer essa concepção para o âmbito do ensino de inglês, visto que trata-se de uma língua franca, ou seja, não está vinculada a uma cultura nacional. Assim, a relação entre língua e cultura não é singular – o inglês, na condição de língua franca, atua como um meio onde confluem múltiplas culturas.

Seguindo o debate teórico acerca da noção de cultura, vamos pontuar as definições trazidas por outros dois autores que olham para cultura a partir do contexto de ensino de línguas estrangeiras – Patrick Moran e Claire Kramsch. O primeiro, autor do livro *Teaching Culture: Perspectives in Practice* (Moran, 2001), parte da definição de cultura suscitada pelo *National Standards in Foreign Language Education Project* (1996) – um projeto do Conselho Americano que elabora

parâmetros nacionais para o ensino de línguas estrangeiras nos Estados Unidos –, no qual compreende-se que a cultura surge da inter-relação entre três dimensões: produtos, práticas e perspectivas. Visando abranger um pouco mais a noção de cultura, Moran adiciona duas novas dimensões – pessoas e comunidades, conforme figura 1.



Fonte: Moran (2001, p. 24)

À vista disso, Moran define cultura – ou, antes disso, o *fenômeno cultural*, de forma mais ampla – como um modo de vida em constante transformação (*evolving way of life*) de um grupo de *pessoas*, constituído por um conjunto compartilhado de *práticas* associadas com um conjunto compartilhado de *produtos* baseados em um conjunto compartilhado de *perspectivas* de mundo que, por sua vez, é situado em dada *comunidade*, ou seja, um contexto social específico.

Esmiuçando cada uma dessas categorias interconectadas, produtos são tudo aquilo que se produz em determinado ambiente, desde a fauna e a flora local até artefatos, objetos (ferramentas, vestimenta, documentos escritos, construções etc.), língua falada e escrita, música e instituições complexas – família, economia, política, educação e religião (Moran, 2001). Já as práticas, envolvem um amplo leque de (inter)ações sociais, tais como formas de comunicação e auto expressão, passando pela linguagem verbal e não verbal, gestos e, até mesmo, o juízo do que é ou não apropriado, chegando à noção de tabu.

Dito em outras palavras, *peessoas* se referem aos indivíduos que incorporam a cultura, de forma que cada um contém uma combinação singular de experiências e comunidades, assumindo uma identidade cultural particular, sendo essa identidade o que os une a certos membros da cultura e afasta de outros. As comunidades, por sua vez, englobam circunstâncias, grupos e contextos sociais específicos, e variam em forma e amplitude, indo desde categorias macro – como faixa etária, gênero, religião, classe socioeconômica – a grupos mais específicos – times esportivos, partidos políticos locais, família, colegas de trabalho etc. Assim, diversas culturas coexistem com a cultura nacional e se mantêm em relação umas com as outras, seja em colaboração/cooperação, conflito ou separação.

Por fim, *perspectivas* se referem a valores, crenças, atitudes e percepções que “são subjacentes aos produtos e que guiam pessoas e comunidades em práticas de cultura” (Moran, 2001, p. 25). São as perspectivas que orientam uma visão de mundo culturalmente compartilhada, constituindo o que Moran considera a dimensão tácita da cultura, ao passo que as outras quatro dimensões seriam a “ponta do iceberg”, na metáfora usada pelo autor, sendo perceptível de forma mais explícita.

Também com enfoque no lugar da cultura no ensino de línguas estrangeiras, a linguista francesa Claire Kramersch (2013) expõe um quadro composto de dois momentos principais da conceituação de *cultura* – as perspectivas moderna e pós-moderna. Assim, a autora inicia suas reflexões questionando qual visão de cultura deve ser trazida para sala de aula: cultura como estilo de vida característico de falantes da língua-alvo ou enquanto produção de conhecimento humanista propagado através da arte e literatura?

Seguindo esta linha, Kramersch propõe uma definição ambivalente do que é cultura, separando-a em dois eixos: cultura com C maiúsculo e com c minúsculo. A primeira é entendida, grosso modo, como sinônimo do conhecimento geral das artes e literatura, referindo-se ao fruto da produção canônica, difundido sobretudo entre as classes mais altas. Assim, a cultura com C maiúsculo foi substancial para a formação dos estados-nação no século XIX, no que se percebeu que um dos efeitos de uma cultura nacional unificada é a disseminação da noção do que é apropriado e correto, dos valores de determinada comunidade. Logo, a arte se apresenta como uma via de propagação desses princípios, atuando, ao mesmo tempo, de maneira a criar/reforçar uma identidade nacional. Em consequência disso, a cultura com c

maiúsculo passou a ser promovida nas instituições educacionais na qualidade de *patrimônio nacional* (Kramersch, 2013).

Foi com o advento do viés comunicativo no ensino de línguas estrangeiras que uma noção mais pragmática de cultura como modo de vida foi ganhando espaço frente à visão humanística de cultura enquanto acúmulo de produção intelectual. Assim, com um ensino voltado para a comunicação e interação em contextos sociais, o conceito de cultura com C minúsculo se potencializa. Nas palavras de Kramersch, essa visão cotidiana de cultura “inclui o modo de comportar-se, comer, falar, e viver dos falantes nativos, assim como seus costumes, crenças e valores” (2013, p.66). Considerando que essas práticas cotidianas são altamente heterogêneas, tal qual os usos que diferentes falantes nativos fazem de uma mesma língua, o foco acaba recaindo sobre as práticas do grupo dominante ou mais evidente, refletindo e reforçando uma hierarquização sociocultural.

Ainda de acordo com Kramersch, no intuito de ensinar a maneira como os tais ‘falantes nativos’ agem nas interações sociais e empregam a língua em contexto de uso, acaba-se por reduzir a dimensão cultural a regras sociolinguísticas, ensinando-as de forma similar a regras gramaticais. Assim, essa visão moderna de cultura como modo de vida, adotada na abordagem comunicativa para o ensino de língua estrangeira, corrobora com a ideia simplificadora de que *uma língua = uma cultura*, realçando características nacionais homogeneizadoras, frequentemente estereotipadas e sem profundidade histórica (Kramersch, 2013).

Risager (2005) explica que a relação entre língua e cultura costuma ser vista de duas maneiras: (1) à medida que língua é estreitamente associada a cultura, ambas são vistas como fenômenos *inseparáveis*; por outro lado, (2) sendo possível que uma mesma língua esteja presente em diferentes culturas, elas seriam vistas como elementos *dissociáveis*, de forma que a língua é compreendida como um código neutro. A autora também problematiza a concepção territorializada de língua — áreas anglófonas, lusófonas, francófonas etc. — dado que as línguas não estão restritas aos territórios nacionais onde estão supostamente enraizadas: seus falantes se espalham pelo mundo, tornando-a presente em inúmeros países e levando consigo suas culturas.

Vendo ambas concepções como insatisfatórias, a autora sugere o conceito de *linguacultura* (Risager, 2005), que compreende que língua como fenômeno cultural de produção de significado. Essa terceira via parte da noção de que “[...] nenhuma

língua é neutra. Todas as línguas naturais (i.e. seus usuários) constantemente produzem e reproduzem cultura (i.e. significado)” (Risager, 2005, p. 189, tradução nossa⁸). Dessa maneira, a autora associa o discurso como um conceito intermediário na interface entre língua e cultura, situando a *linguacultura* em uma dimensão social, histórica e, que transcende o paradigma nacional e assume uma perspectiva dinâmica global.

Incorporando as palavras do linguista Vilson Leffa (2001) a essa reflexão,

Parte-se da idéia, herética para alguns, de que a vinculação entre língua e cultura não é unívoca e indissolúvel: uma língua pode representar mais de uma cultura. Uma língua, como a inglesa, por exemplo, falada nos mais diferentes países, no hemisfério norte e no hemisfério sul, no ocidente e no oriente, uma língua assim não fica atrelada a uma única cultura. Não só a cultura, mas também a própria língua muda. O inglês da África do Sul é diferente do inglês dos Estados Unidos, que é diferente do inglês da Austrália, que é diferente do inglês da Nigéria, e assim por diante. O inglês tornou-se uma língua internacional, mas teve que pagar um preço por isso: perdeu sua identidade, perdeu sua nacionalidade. (Leffa, 2001, p. 343)

Tanto língua quanto cultura são fenômenos complexos, longe de serem homogêneos. Ao olharmos para uma *linguacultura*, usando o termo de Risager (2005), é essencial que nós, professores de línguas, tenhamos uma leitura plural, reconhecendo e abordando diferentes variedades linguísticas, diferentes matrizes culturais, enxergando a diversidade na heterogeneidade. Assim, busca-se dar conta de uma nova realidade social e cultural em constante fluxo de mudança, em que as fronteiras dos territórios nacionais já não são tão rígidas devido à interatividade a nível global. A respeito disso, Kramersch reitera que, não estando a cultura restrita ao território de um *estado-nação* e à sua história, é necessário expandir nosso olhar para concebê-la como um “processo discursivo dinâmico, construído e reconstruído de várias maneiras por indivíduos envolvidos nas disputas por significado simbólico e pelo controle de subjetividades e interpretações da história” (Kramersch, 2013, p. 145, tradução nossa⁹).

Nesse cenário de globalização, temos um aumento expressivo da presença das tecnologias digitais em nosso dia a dia, somado às crescentes formas de mobilidade humana. Dessa forma, vivemos num constante entrecruzamento do mundo *offline* e *online*: experienciamos a vida em camadas. Em resposta a esse

⁸ Trecho original: “[...] no language is culturally neutral. All natural languages (i.e. their users) constantly produce and reproduce culture (i.e. meaning)” (Risager, 2005, p. 189)

⁹ Trecho original: “[...] a dynamic discursive process, constructed and reconstructed in various ways by individuals engaged in struggles for symbolic meaning and for the control of subjectivities and interpretations of history.” (KRAMSCH, 2013, p. 68)

panorama, a visão pós-moderna de cultura marca seu caráter plural, multidimensional, dinâmico e fluído, onde culturas estão em estado permanente de reconfiguração a partir da relação com outras culturas.

Nesse sentido, Kramersch (2013) afirma que aprender sobre uma cultura estrangeira sem estar ciente de suas próprias práticas discursivas e culturais pode levar a uma compreensão a-histórica e anacrônica do Outro, assim como um entendimento básico e, por conseguinte, limitado do Eu. Em outras palavras, o contato com a cultura do Outro contribui para a elucidação da nossa própria cultura e práticas discursivas, afinando nossa percepção sobre as mesmas.

A autora sublinha o laço estreito entre o par língua e cultura, reforçando sua inter-relação necessária: “Sem a língua e outros sistemas simbólicos, os hábitos, crenças, instituições, e monumentos a que chamamos cultura seriam apenas realidades observáveis, não fenômenos culturais.” (Kramersch, 2013, p. 62). Nessa visão, a cultura é uma *forma de produção de sentido* que se dá na relação entre indivíduos no meio social, marcada pela história e *mediada pela língua e outros sistemas simbólicos* (Kramersch, 2013, p.148). Logo, em consonância com a semiótica de Geertz, compreende-se que o significado é a linha que costura a dimensão linguística e cultural: é justamente o significado que concedemos à música, lugares, danças, rituais, gestos etc que constituem a cultura. Desse modo, cultura seria o significado atribuído às práticas discursivas pelos próprios membros de um grupo social, os quais convivem em determinado um tempo-espço (Kramersch, 2013).

A partir dessas e outras referências que discutem a complexidade do que se entende por cultura, compreendo que há múltiplas dimensões que constituem esse fenômeno. Se cultura, em seu caráter semiótico, é uma teia de significados a que estamos atrelados na qualidade de membros de um grupo social, como formulou Geertz, há que se ter em conta que esses significados se produzem de forma situada no processo histórico no qual a comunidade está inserida, em relação com os conflitos socioeconômicos, ideológicos e políticos que intervêm na vida social. Compreendo, portanto, que a cultura é também um aglomerado de referências e implícitos que permeiam as interações de um grupo social, que pode ser tão diversa quanto as posições sociais que seus sujeitos ocupam.

Em sua heterogeneidade, a cultura não existe em estado puro, está em permanente estado de reconfiguração, o que se dá em fluxos externos (em contato com outras culturas) e internos (renovando-se a partir dos próprios fenômenos

sociais que sucedem dentro de uma mesma comunidade). Portanto, da mesma forma que a língua é heterogênea e muda constantemente em função de diversos fatores – tais como a necessidade dos falantes de expressar novos fatos sociais, responder a mudanças sociais e ao surgimento de novas tecnologias; o contato com outras linguaculturas no cenário global interconectado; e assim por diante –, a cultura também se transforma continuamente.

As fronteiras linguísticas já não correspondem a territórios nacionais, o fenômeno da globalização influi nas práticas sociais e na constituição de identidades. No contínuo trânsito entre o mundo *online* e *offline*, indivíduos do mundo todo se conectam e acessam outras partes do mundo; assim, as línguas não se restringem ao local, o fluxo de informações a nível global provoca uma expansão sem precedentes das trocas linguísticas e culturais, o que Blommaert chama de *superdiversidade*, em entrevista concedida a Duboc e Fortes (2019). Se nesse ponto de interseção entre o local e o global as línguas tornam-se *glocais* — no que se refere à interação e interdependência entre aspectos globais e locais —, compreendemos que o mesmo ocorre com as culturas.

Além disso, entendemos que é a experiência coletiva que impulsiona e gere os fenômenos sociais, e que a cultura não existe como objeto apartado da realidade social, pois é justamente a vida em sociedade e as relações sociais que dão forma aos fenômenos culturais. Segundo a linguista Edleise Mendes (2019),

[...] cultura não é algo que está fora do que produzimos ao vivê-la. Não é apenas um conteúdo a ser ensinado e transmitido de pai para filho, como um baú de recordações. A cultura precisa ser entendida como uma rede, uma matriz geradora de sentidos, como uma complexa rede de significados que são interpretados por elementos que fazem parte da mesma realidade social, que a modificam e são modificados por ela. (Mendes, 2019, p. 46)

Nessa perspectiva, compreendemos também que não podemos ignorar a dimensão ideológica que participa e (se) reflete (n)os fenômenos culturais, e que o próprio embate de forças divergentes tem efeitos na cultura, atuando em e alimentando essa matriz simbólica. Assim, a cultura está necessariamente inscrita num processo histórico vivenciado internamente por uma comunidade, bem como externamente, em contato com outros grupos sociais; de forma que não fica imune às questões políticas, econômicas e ambientais desses grupos.

Para além de um modo de vida (falar, comer, comportar-se, viver; assim como os costumes, crenças, práticas e valores), a cultura é o resultado das práticas

cotidianas de interação social, é um espaço de interpretação, é um modo de compreender e interagir com o mundo de forma situada: a leitura de mundo é, de certa forma, mediada pela cultura. Por fim, a cultura é dinâmica, diversa, multifacetada e complexa; é um amontoado de identidades caleidoscópicas; exige interpretação e tradução constantes; é mutável em sua essência – a cultura não é, ela está (Mendes, 2019).

Partindo dessa compreensão do conceito de cultura como um aspecto multidimensional que vai muito além do que chamaríamos de cultura de ilustração tradicionalmente trazida pelos livros didáticos – através da apresentação de festividades e celebrações típicas, músicas, costumes, comidas e rotina –, abrangendo a dimensão histórica, ideológica e simbólica, passamos agora a algumas reflexões sobre o que é interculturalidade e qual seu papel no ensino de línguas.

2.2 A NOÇÃO DE INTERCULTURALIDADE À LUZ DE DIVERSAS VOZES

De acordo com o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa¹⁰, o prefixo latino *inter-* significa “entre”, de modo que “exprime a noção de posição média ou intermediária (ex.: intercidades; intermaré)”, e “[...] de relação recíproca (ex.: intercompreensão; interempresarial)”¹⁰. Por esse viés, intercultural se refere a um entremeio de mais de uma cultura, interseção ou relação entre culturas. O sufixo *-dade*, por sua vez, vem do latim *-itas*, *-itatis*, e “indica qualidade ou condição”¹¹, frequentemente utilizado para formar substantivos abstratos, como “agilidade” ou “complexidade”, apontando, portanto, para uma propriedade, estado ou modo de ser. Logo, juntando “cultura” aos afixos *inter-* e *-idade*, podemos conceber o termo como a *condição de estar entre culturas*. A partir disso, desdobram-se diferentes caminhos teóricos que conceituam a interculturalidade de acordo com o lugar a partir do qual a pensam e dos objetivos que condicionam a compreensão do termo.

Para fazer uma distinção inicial, proponho uma breve reflexão sobre como o conhecimento é produzido e situado em nível mundial. Conforme explica a linguista Catherine Walsh (2005b), existe uma relação entre geografia, política, cultura e

¹⁰ Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/inter>>. Acesso em: 04 jan. 2023.

¹¹ Disponível em: <<https://dicionario.priberam.org/dade>>. Acesso em: 04 jan. 2023.

conhecimento. A partir da fundação da filosofia moderna, o pensamento cartesiano opera uma separação entre corpo e mente, desvinculando o conhecimento (supostamente objetivo) da subjetividade de quem o produz e da geopolítica em que este se insere (Grosfoguel, 2016). Com isso, o discurso moderno colonial criou uma ilusão de universalidade, de que o conhecimento é abstrato e neutro, quando na verdade o conhecimento científico considerado válido e difundido em todas as áreas do meio acadêmico até os dias de hoje é situado: trata-se de uma episteme “marcada geohistoricamente, geopoliticamente e geoculturalmente; tem valor, cor e lugar ‘de origem’” (Walsh, 2007, p. 28).

O próprio desenho do mapa-mundi retrata as regiões de maior poder econômico e político em posição de destaque, no topo. Essa forma de conceber e representar o mundo não é arbitrária, ela reflete e ajuda a naturalizar “uma relação de poder na qual o Norte assume um lugar de privilégio, atenção e referência” (Silva Júnior, 2022, p. 340), uma hierarquização que foi construída historicamente através do colonialismo, sendo o norte o acima, superior; e o sul, abaixo, inferior. De maneira similar, a linguagem também reflete essa divisão de poder – quando buscamos a direção correta, dizemos que queremos nos *nortear* ou *tomar um norte* (Silva Júnior, 2022).

Vale observar que essa polarização não equivale à divisão geográfica da linha do equador, mas ao caráter ideológico, econômico e epistêmico que separa os países em central/periférico, desenvolvido/em desenvolvimento. Logo, o Sul global não corresponde necessariamente ao sul geográfico, mas ao lugar do subalternizado, inferiorizado, colonizado – o *terceiro mundo* (Walsh, 2005b).

Se essas categorias de *Norte* e *Sul* não têm uma relação exclusivamente geográfica, mas ideológica, política e cultural, cabe a nós definir quais referências vamos adotar: “por que devemos nos NORTEar quando existem outras possibilidades de REFERÊNCIAS?” (Silva Júnior, 2022, p. 341). Assim, autores de diversas áreas que propõem uma práxis crítica vêm utilizando o termo *sulear* como contraposição à lógica invisibilizadora do Norte global.

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016) explica que as teorias que fundamentam todo o pensamento ocidental vêm do mesmo lugar, de um mesmo grupo social, que se resume a homens de cinco países Norte global – Itália, França, Inglaterra, Alemanha e os Estados Unidos. Séculos de êxito nas conquistas territoriais e colonização de corpos não-brancos forjaram esse lugar de privilégio

epistemológico do imperialismo, que se deu a partir da marginalização e apagamento de epistemologias e cosmologias outras.

A inferiorização dos conhecimentos produzidos por homens e mulheres de todo o planeta (incluindo as mulheres ocidentais) tem dotado os homens ocidentais do privilégio epistêmico de definir o que é verdade, o que é a realidade e o que é melhor para os demais. (Grosfoguel, 2016, p. 25)

Embora o colonialismo tenha terminado com a independentização das colônias, seus efeitos permanecem incrustados em diversas camadas da nossa existência na forma de *colonialidade*. Nesse ponto, retomamos as discussões fomentadas por autores que compõem a Rede Modernidade/Colonialidade, como Walsh (2005a, 2005b, 2007, 2012), Grosfoguel (2016), Mignolo (2009), Maldonado-Torres (2007), Quijano (2014), entre muitos outros, pensando as assimetrias sociais e de poder a partir da estrutura colonial do sistema-mundo no qual vivemos.

Com isso, nos propomos a olhar para as diferentes concepções de interculturalidade sem apagar o lugar desde onde são formuladas, a partir do entendimento de que proporcionar uma educação intercultural passa pela promoção de espaços dialógicos e éticos, abrangendo epistemes outras e “sem a defesa e a prática da supremacia moderna colonial [...]” (Rezende, 2022, p. 199). Isso implica uma práxis que reconheça e combata “a negação de outras formas de produção do conhecimento que não sejam brancas, europeias e ‘científicas’” (Walsh, 2007, p. 29), questionando a autoridade que a hegemonia norte-centrada tem para validar o conhecimento e quem pode ou não produzi-lo. Assim, nas palavras de Boaventura de Sousa Santos,

Uma epistemologia do Sul assenta em três orientações:
aprender que existe o Sul;
aprender a ir para o Sul;
aprender a partir do Sul e com o Sul. (Sousa Santos, 1995, p. 508)

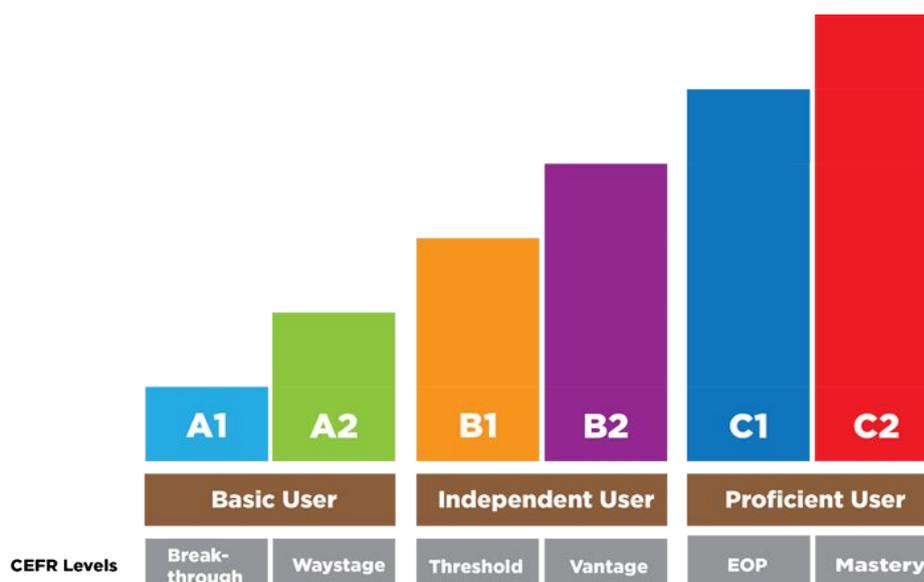
Acrescentamos, por fim, que adotar uma prática suleada implica desaprender a ideia de que existe um modelo ideal que possa ser aplicado a todos os contextos. Justamente por isso, defendemos que uma educação linguística crítica deve, antes de tudo, fincar os pés no seu lugar de atuação, olhar para seus sujeitos em sua dimensão social, cultural, histórica, política e econômica, buscando um caminho consciente de e coerente com a realidade dos mesmos.

2.3 INTERCULTURALIDADE NO NORTE GLOBAL

Um dos principais documentos que sustenta a questão da interculturalidade no contexto euro-norte-centrado é o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (Conselho Europeu, 2001) (QECR – ou CEFR, em inglês). O QECR (2001) é uma proposta de estruturação das habilidades linguísticas e conhecimentos em língua estrangeira alicerçada em um conjunto de concepções sobre língua e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Assim, o QECR busca padronizar em uma escala de etapas – que, grosso modo, vai do nível iniciante ao proficiente – aquilo que é esperado que os aprendizes consigam fazer em termos de práticas de linguagem a partir dos conhecimentos adquiridos em determinado período da aprendizagem.

A considerar pela organização dos *syllabuses* e sequências de conteúdo de cursos de língua inglesa de forma geral, a estruturação de materiais e livros didáticos, assim como a configuração de exames avaliativos, podemos observar no dia a dia da prática docente em escolas e cursos livres que o QECR tem grande circulação no Brasil, sendo conhecido sobretudo por causa da escala de níveis que propõe, conforme ilustra a imagem abaixo:

Figura 2 - Níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas



Fonte: Disponível em: <<https://english.edu.my/cefr.html>>. Acesso em: 11 jan 2023.

Nessa escala, há três fases principais do processo de aprendizagem – o usuário básico, independente e proficiente – que se subdividem em outros dois

estágios cada, de forma que a aprendizagem da língua-alvo é vista como uma escada, um processo linear com ponto de partida e linha de chegada. Inicia-se como um usuário iniciante da língua, passando para o nível básico, seguido pelo intermediário, intermediário-avançado, avançado e, por fim, proficiente, o nível mais alto de maestria sobre determinada língua.

A partir dessa estrutura, o QECR serve de base para elaboração de materiais e livros didáticos, currículos de ensino, exames avaliativos etc, convencendo quais habilidades e conhecimentos o aprendiz de línguas deve desenvolver em cada nível. No Quadro Europeu Comum, a interculturalidade é apresentada como *competência intercultural*, uma das competências comunicativas que deve perpassar o processo de aprendizagem como um todo.

Com o afastamento da visão de ensino-aprendizagem de línguas enquanto aquisição de um sistema linguístico fechado, ou seja, do estudo da língua pela língua, tornou-se mais claro que a comunicação não diz respeito a uma mera transmissão de informações, mas um processo de trocas tão significativo que influi, inclusive, na constituição de identidades, na forma como o falante compreende o Outro e a si mesmo e como isso se reflete na comunicação. Nessa lógica, um dos objetivos principais da abordagem intercultural no ensino de línguas de acordo com o QECR seria contribuir com experiências de alteridade com a linguacultura alvo visando o desenvolvimento da personalidade e senso de identidade dos aprendizes. Em outras palavras, o contraste causado pelo contato com a linguacultura do Outro serviria de ponto de partida para uma reflexão e descoberta de si, da sua própria linguacultura.

Esse confronto de dissemelhanças nem sempre ocorre de maneira amistosa e serena, podendo levar a um estranhamento em distintas esferas. É usual que aprendizes de uma língua estrangeira levem um tempo até se acostumar com características como, por exemplo, a sonoridade da língua-alvo, como muitas vezes presenciamos em sala de aula – “é assim que se pronuncia? nossa, que estranho”. Esse estranhamento também pode ocorrer no que se refere à historicidade e à(s) ideologia(s) que permeiam as línguas. Da mesma forma, a dimensão cultural pode causar estranheza, desentendimentos ou incompreensão, sobretudo se interpretamos os gestos do Outro a partir de nossos próprios parâmetros culturais, o que por vezes leva ao chamado *choque cultural*. O contato com a linguacultura do Outro é um encontro de universos.

A confluência de diferentes valores, crenças, expectativas e convenções de etiqueta/educação pode levar a atritos na comunicação e mal-entendidos, visto que estes servem de referência para a compreensão das interações sociais – nossa “cultura materna” é um lugar de interpretação. Portanto, o ensino da cultura-alvo como sistema de valores, crenças e comportamentos socialmente compartilhados, passou a integrar a competência comunicativa, pois compreende-se que a familiaridade com a cultura da língua-alvo permite prever desentendimentos e contornar interpretações distorcidas na comunicação, bem como mediar e elucidar situações de conflito.

Considerando que a cultura e a própria noção de identidade de cada país estão em constante mudança, Kramsch (2013) propõe que se foque menos no ensino de cultura como um conteúdo curricular, e mais em trabalhar uma *competência intercultural*. Alinhado a essa perspectiva, Janowska (2020) acrescenta que a interculturalidade “não é o conteúdo ensinado, mas sim a atuação com o objetivo de criar pontes e laços entre as culturas” (p. 46).

Nesse sentido, o ensino de línguas que vise a inserir o aluno no universo da língua-alvo deve provocar um enfrentamento do óbvio - aquilo que é evidente - com o óbvio do Outro. Para que isso suceda, é necessário não apenas o estudo de questões envoltas em determinado universo sociocultural e linguístico, mas oferecer aos estudantes meios para que possam compreender e se inserir nesses espaços interculturais *autonomamente* (Byram *et al.* 2002).

No que o aprendiz se tornar bilíngue ou plurilíngue, a competência linguística ligada à sua língua materna se modifica a partir do conhecimento de uma nova linguacultura. Logo, esse processo propicia que o aprendiz possa se tornar mais aberto a novas experiências culturais, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência e competência intercultural.

Nesse sentido, o QECR postula que o “conhecimento dos valores e crenças compartilhados por grupos sociais de outros países e regiões, tais como crenças religiosas, tabus, conhecimentos gerais acerca da história etc. é essencial à comunicação intercultural” (Conselho Europeu, 2001, p. 11, tradução nossa). Esses conhecimentos podem ser específicos de uma dada cultura ou mesmo relativos a parâmetros mais universais, ainda que variem de pessoa para pessoa. Dessa forma, a consciência intercultural atua como ponte, relativizando o lugar da cultura como “absoluta”. Assim, o QECR define a *consciência intercultural* nos seguintes termos:

Conhecimento, consciência e entendimento da relação (semelhanças e diferenças) entre o 'mundo de origem' e o 'mundo da comunidade-alvo' produzem uma consciência intercultural, [...] [que] inclui uma consciência das diversidades regionais e sociais de ambos universos. (Conselho Europeu, 2001, p. 103, tradução nossa)

Para além do conhecimento objetivo da cultura-alvo, a consciência intercultural também se produz à luz do olhar do Outro sobre a cultura materna, ou seja, como a comunidade é vista a partir da perspectiva do Outro, o que ocorre “frequentemente na forma de estereótipos nacionais” (Conselho Europeu, 2001, p. 103, tradução nossa¹²). Nesse sentido, vale ressaltar a importância de que se tenha um olhar atento aos estereótipos nessa via de mediação intercultural, pois geralmente vêm acompanhados de preconceitos e visões singulares e reducionistas sobre a cultura do Outro.

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie propõe reflexões acerca dessa estereotipação cultural e a marginalização de países e identidades nacionais no panorama global. Ela discute os perigos de se ver somente um lado da história, ou seja, de reproduzir uma visão predominante e estereotipada sobre um povo: “A única história cria *estereótipos*. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem *uma história* tornar-se a *única história*” (Adichie, 2009, grifos nossos).

Tão importante quanto a exposição a uma pluralidade de culturas é a exposição a uma multiplicidade de pontos de vista, de olhares multidirecionais sobre a mesma cultura. Além de exercitar o pensamento crítico, esse contato pluralizado põe em xeque a suposta naturalidade da hierarquização de culturas. Em outras palavras, “trata-se de reconhecer os valores desta cultura para iniciar um processo de descentralização.” (Janowska, 2020, p. 48).

Alinhado ao Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, o Conselho Europeu publicou em 2002 o manual intitulado “*Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*” (Desenvolvendo a dimensão intercultural no ensino de línguas: uma introdução prática para professores), onde os autores definem a competência intercultural como uma “habilidade de garantir um entendimento compartilhado por pessoas de diferentes identidades sociais, bem como sua habilidade de interagir com pessoas

¹² Trecho original: “[...] often in the form of national stereotypes.” (Conselho Europeu, 2001, p. 103)

enquanto seres humanos complexos com múltiplas identidades e sua própria individualidade” (Byram *et al.* 2002, p. 10, tradução nossa¹³).

Nessa mesma ótica, Zofia Chlopek (2008) acrescenta que os aprendizes de línguas devem desenvolver a habilidade de contrastar a sua própria cultura com a do Outro, mantendo a criticidade quando da análise dessas comparações. Dessa forma, os falantes adquirem autonomia para descortinar as nuances culturais de outras comunidades, pondo as suas próprias em jogo como ponto de contraste para a percepção.

Ampliando nosso olhar para a concepção de interculturalidade no Norte global, cabe comentar uma breve definição que pode ser encontrada no site da *Cambridge University Press & Assessment*¹⁴: “O Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR) é um padrão internacional utilizado para descrever habilidades linguísticas. É utilizado *no mundo todo* para descrever as habilidades de um aluno na língua” (ênfase nossa). Com efeito, vale ressaltar que o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, como o próprio nome já indica, foi pensado *em* e *para* o contexto europeu, e surgiu em observância ao contexto multicultural que se configurou devido ao intenso fluxo migratório. Apesar de ter sido pensado para esse contexto específico, ele é utilizado amplamente por instituições de inúmeras partes do planeta, servindo de guia para a elaboração de currículos, parâmetros avaliativos, livros didáticos, e assim por diante. Conforme formulou o Conselho Europeu,

É somente através de um melhor conhecimento das *línguas modernas europeias* que será possível facilitar a comunicação e interação *entre europeus* de diferentes línguas maternas, a fim de promover a *mobilidade europeia*, a compreensão mútua e a cooperação, e superar preconceitos e discriminação. (2001, p. 2, tradução¹⁵ e ênfase nossa)

Assim, embora esse padrão tenha sido elaborado para atender às demandas específicas da população europeia, tendo em vista as línguas europeias modernas, o contexto de vida e a mobilidade à qual esse grupo social tem acesso, o QECR é

¹³ Trecho original: “[...] ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (Byram *et al.* 2002, p. 10).

¹⁴ Disponível em: <<https://www.cambridgeenglish.org/br/exams-and-tests/cefr/>>. Acesso em: 28 mai. 2023.

¹⁵ Trecho original: “[...] it is only through a better knowledge of European modern languages that it will be possible to facilitate communication and interaction among Europeans of different mother tongues in order to promote European mobility, mutual understanding and co-operation, and overcome prejudice and discrimination” (Conselho Europeu, 2001, p. 2).

empregado como um modelo *one-size-fits-all*¹⁶, ignorando as particularidades dos contextos socioculturais não-europeus onde é utilizado como referência. Nesse sentido, vale lançar um olhar mais atento para essa transposição, a qual vem sendo realizada sem que haja maior sensibilidade para com as diferenças socioculturais. Para além do QECR, inúmeros materiais didáticos, cursos de língua e de formação de professores seguem esse molde de modelo único; e são distribuídos em larga escala, desconsiderando os contextos de aplicação – o que discutiremos mais detidamente na próxima seção, quando falarmos de interculturalidade na BNCC.

Por fim, como já foi discutido ao longo desta seção, a interculturalidade no ensino de línguas, conforme definida no contexto Norte global, tem como objetivo desenvolver a *competência intercultural* – a partir do exercício de comparar, reconhecer e aceitar a diversidade linguístico-cultural, relativizando o lugar absoluto da cultura materna como parâmetro maior, visando promover a tolerância às diferenças, minimizar preconceitos e atingir um entendimento compartilhado.

2.4 INTERCULTURALIDADE NA BNCC

No contexto brasileiro, em que nos situamos, há um documento que estipula diretrizes para a educação básica brasileira, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (Brasil, 2018) serve de referência nacional para a formulação dos currículos escolares, propondo competências específicas para cada componente e competências gerais para a educação como um todo, tanto no Ensino Fundamental quanto no Médio. Entre elas, podemos observar alguns objetivos orientados para a interculturalidade, tais como “colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais” (Brasil, 2018, p. 9), e

exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Brasil, 2018, p. 10)

A respeito da implementação destas propostas, o documento afirma que a BNCC e os currículos teriam papéis complementares, visto que a materialização das

16 Abordagens genéricas ou padronizadas, que não levam em conta as diferentes realidades, necessidades e estilos de aprendizado dos alunos.

aprendizagens se dá a partir de uma série de decisões que possibilitam adequar o ensino, as estratégias didáticas e metodologias, os procedimentos avaliativos, recursos didáticos e tecnológicos, ao contexto da realidade local. Assim, seria viável direcionar essas decisões às particularidades de cada modalidade de ensino – “Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância” (Brasil, 2018, p. 17).

No caso da Educação Indígena, é frisada a necessidade de proporcionar um sistema de ensino pautado nos valores, práticas pedagógicas e cosmovisões próprias a cada comunidade. A BNCC cita ainda documentos oficiais que visam assegurar direitos indígenas, tais como a Constituição Federal, as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169, juntamente com documentos da ONU e da Unesco (2002), e sublinha a importância da construção de “currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua” (Brasil, 2018, p. 18), ou seja, como língua de instrução, sendo o português ensinado como segunda língua.

Nas diretrizes curriculares do Ensino Fundamental, a interculturalidade aparece como um propósito interdisciplinar, sendo abordada não apenas na área das Linguagens (nos componentes de Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Arte), mas também nas Ciências Humanas (em Geografia) e no Ensino Religioso. As competências a serem trabalhadas no componente de língua inglesa propõem, entre outras coisas, evidenciar a diversidade que se produz nas práticas sociais – culturais e linguísticas – de forma que os estudantes percebam e reflitam sobre as diferentes culturas e modos de ver o mundo.

Nesse ponto específico da língua inglesa, a BNCC discute brevemente a relevância da noção de língua franca, a qual coloca o inglês num *entrelugar*, dissociando-o dos limites de território e culturas nacionais de países específicos. Assim, a primazia do *falante nativo* idealmente daria lugar a uma maior visibilidade e legitimação de outros usos da língua inglesa em dezenas de países cujas variedades tendem a ser diminuídas e marginalizadas, e seus falantes, ainda que nativos, sequer são considerados parte da comunidade anglófona.

O contexto atual em que vivemos, marcado pela fluidez da globalização, acarreta uma permanente interação entre grupos sociais distintos e suas respectivas

visões de mundo, valores e repertórios linguístico-culturais. Esse intenso fluxo de trocas em nível global provoca uma constante reconfiguração de culturas e identidades, para além dos intercâmbios linguísticos. Nenhuma língua, cultura ou identidade nacional sai intacta desse processo. Nessa perspectiva, ensinar inglês como língua franca implica “problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica.” (Brasil, 2018, p. 245). Em resumo, de acordo com a BNCC, a *dimensão intercultural* se manifesta no entendimento de que é essencial visibilizar outros povos, culturas e identidades que estão em relação com o todo global em constante diálogo e reconstrução. Para que isso aconteça, se faz necessário um olhar mais atento para as diferentes concepções de interculturalidade, buscando compreender quais têm o potencial de contribuir com avanços no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

2.5 TIPOS DE INTERCULTURALIDADE

Tendo discutido a noção de interculturalidade nos moldes concebidos no QECR, no documento sobre interculturalidade publicado pelo Conselho Europeu e na BNCC, cabe agora fazer uma distinção entre diferentes tipos de interculturalidade. Conforme problematizou Candau (2020), a polissemia que ronda a noção de *interculturalidade* na educação acaba, por vezes, levando à limitação dessa perspectiva a uma simples constatação da diversidade existente no meio sociocultural. Essa verificação das diferenças, conforme sinaliza a autora, assume um foco meramente *descritivo*, suprimindo as relações assimétricas entre grupos sociais distintos e as relações de poder, o que, por sua vez, acaba por reforçá-las, juntamente com os “processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais” (Candau, 2020, p. 680). Assim, retomamos a diferenciação de três tipos de interculturalidade (Walsh, 2012; Candau, 2012): a relacional, funcional e crítica.

O primeiro tipo, a *interculturalidade relacional*, aponta para a um intercâmbio na esfera interpessoal, enfocando na relação entre culturas – ou seja, olhar para uma cultura a partir de outra –, realizando comparações e aprimorando as percepções sobre a própria cultura nesse processo. Esse viés mantém o foco da

relação intercultural no nível individual, e resulta numa atenuação dos conflitos sociais e de poder, ignorando as assimetrias sociais, culturais, econômicas, políticas e epistêmicas (Walsh, 2012).

Podemos encontrar um exemplo que reflete essa concepção de interculturalidade na terceira competência específica na BNCC para o componente curricular de língua inglesa no ensino fundamental. As diretrizes propõem que os alunos aprendam a “identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade” (Brasil, 2018, p. 246). Conforme explica Walsh (2005a), no modelo relacional, a tolerância ao outro é considerada suficiente para possibilitar que as interações sociais funcionem sem maiores conflitos, sem que seja necessário modificar qualquer estrutura.

A segunda perspectiva, denominada *funcional*, também parte do reconhecimento da diversidade e busca promover o *diálogo*, *convivência* e *tolerância*, tendo como meta a *integração* das diferenças sociais à estrutura social dominante (Walsh, 2012). Assim, similar à noção de pluriculturalidade, a interculturalidade funcional é *funcional ao sistema dominante* (Fleuri, 2014), à manutenção da estrutura social hierárquica, visto que tem como meta a assimilação de grupos subalternizados à cultura hegemônica.

Nesse modelo, ainda que a incorporação da perspectiva intercultural como questão transversal em documentos oficiais balizadores da educação (como é o caso da BNCC) pareça um ato de progresso, ela se dá sob a égide de ações governamentais de caráter neoliberal, observando a agenda da globalização hegemônica (Candau; Russo, 2010). Assim, se inclui alguns aspectos de diversidade cultural ao mesmo tempo em que se visa minimizar conflitos latentes e inibir mudanças estruturais. Com base em entrevistas com especialistas de diversos países da América Latina, as autoras sinalizam ainda que a educação intercultural é direcionada para grupos étnicos específicos (geralmente indígenas), e não chegam a ser, de fato, incorporadas nos processos educativos oferecidos à população no geral.

Por fim, a *interculturalidade crítica* diz respeito a relações complexas, trocas culturais e negociações, propondo uma interação horizontal entre pessoas, práticas culturais e saberes distintos; questionando as diferenças e assimetrias

historicamente produzidas entre grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero e de orientação sexual, a fim de construir novas relações entre esses grupos (Candau, 2012; Walsh, 2005a).

Essa modalidade se distingue da relacional justamente por não limitar sua dimensão prática à comparação de aspectos culturais, mas evidenciar as hierarquias e disparidades que constituem o modelo econômico e de poder, visando transformar as estruturas de desigualdade para que diferentes identidades convivam em relação de equidade, em nível de simetria.

Da mesma forma, não se confunde com a funcional pois, ao invés de acomodar os conflitos, ocultando as desigualdades de ordem social, econômica e política, a interculturalidade crítica busca questionar e provocar mudanças nessas relações, traduzindo-se em ação: interculturalizar (Walsh, 2005a). Dessa forma, trata-se de um processo dinâmico e multidirecional, em constante (re)construção.

É nesse sentido que abordamos a noção de interculturalidade neste trabalho, em seu caráter político, social e transformador, visando não apenas apontar diferenças *entre culturas*, mas provocar mudanças no meio social onde se dão essas relações assimétricas. É nesse mesmo sentido que rejeitamos as palavras *tolerar* e *assimilar* ao definir interculturalidade, pois entendemos que a hierarquia que estabelece qual povo deve *assimilar* a cultura do outro (hegemônica) e qual cultura deve ser *tolerada* é mais uma forma de reforçar relações de poder que definem o lugar do superior/dominante e do inferior/subalterno.

2.6 INTERCULTURALIDADE SULEADA

Pensar a interculturalidade a partir do meu lugar de professora de língua inglesa e, antes disso, de ser político, me leva a adotar uma perspectiva que considero coerente com o contexto educacional com o qual convivo – aprendendo e ensinando – há tanto tempo. Em total acordo com Rajagopalan, acreditamos que “trabalhar com a linguagem é necessariamente agir politicamente, com toda a responsabilidade ética que isso acarreta” (2003, p. 125).

Comprometidas com um ensino intercultural crítico, compreendemos, juntamente com Paraquett (2019, p. 118), que a “função primeira da Interculturalidade é exatamente propor ou dar visibilidade a políticas que promovam

a equidade entre sujeitos e sujeitas, seja onde for”. É nessa perspectiva intercultural crítica que concebemos o que aqui chamamos de *interculturalidade suleada*.

Conforme explicou Mendes (2012), reconhecer a pluralidade de culturas que circulam no meio social não é o suficiente para fazer com que acolhamos o diferente. É necessário construir uma prática de educação linguística que, para além da comparação de culturas, contribua para uma mudança de postura em relação ao Outro e vise construir espaços de encontro/troca. Para que se estenda a outros âmbitos da sociedade, essa mudança deve partir do nível individual para o social, tendo em vista a desierarquização de povos e culturas, questionando a trajetória histórica que construiu essas relações de poder.

Para isso, devemos distinguir a interculturalidade relacional e a funcional daquela “concebida como projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade” (Walsh, 2012, p. 62). Nessa concepção, compreendemos que a expressão da interculturalidade e da decolonialidade não estão no nível teórico, mas no nível da atitude, como uma postura crítica no mundo (Mendes, 2022; Walsh, 2012). Nas palavras de Fleuri (2014, p. 94), a “interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar”.

Tendo como base a concepção de que língua não existe em separado de sua dimensão social, histórica e política, defendemos uma educação linguística intercultural que tenha como objetivo contribuir para a formação de cidadãos críticos, que levem adiante o enfrentamento das disparidades, buscando construir novas formas de relação social. Para isso, é necessário examinar atentamente o imaginário construído no colonialismo e mantido pela cultura hegemônica (Fleuri, 2014) situando-nos a partir do *Sul*, “dos sujeitos sociais inferiorizados e subalternizados, que são negados pelos processos de modernidade-colonialidade hegemônicos” (Candau, 2020, p. 681). Dessa maneira, podemos propiciar a realização de uma práxis pedagógica mais situada e atenta à realidade e às necessidades dos sujeitos aprendentes, buscando transformar e ampliar suas possibilidades, conforme Freire (1996). Nesse sentido, Fleuri explica a relação entre a interculturalidade crítica e a decolonialidade:

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno,

colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América. (Fleuri, 2014, p. 92)

Por isso, a prática intercultural não pode restringir-se a *boas intenções* e nem à tolerância ao Outro – é espaço de encontro, mas também de conflitos, embates e resistência, para romper com o modelo colonial que instituiu essa dicotomia entre *opressores* e *oprimidos* e construir novos discursos e ações mais democráticas (Paraquett, 2019).

Nesse sentido, como afirma Mendes (2012, 2019, 2022) interculturalidade não é algo que já está pronto, precisa ser inventada e cultivada, pois não existe senão através do esforço e das ações humanas. Pensando nas possibilidades de contribuição para a educação, a autora estipula como objetivos da educação intercultural crítica:

- a) estimular comportamentos comprometidos com princípios que defendem o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade linguística e cultural que caracteriza todo processo de ensino / aprendizagem;
- b) promover a interação, a integração e a cooperação entre indivíduos de diferentes contextos culturais, criando áreas de negociação, de interseção — um entrelugar;
- c) contribuir para a erradicação de todos os tipos de discriminação, de preconceito e de atitudes que ofendem e prejudicam os indivíduos e/ou seus direitos básicos e universais, nos espaços de sala de aula e também fora deles. (Mendes, 2019, p. 47)

Em suma, a interculturalidade não é um *conteúdo* a ser ensinado, mas sim uma postura, uma atitude, uma atuação prática com o objetivo de criar pontes e laços entre as culturas, evidenciando as assimetrias naturalizadas pela colonialidade e combatendo-as. Assim, em outras palavras, o processo de ensino-aprendizagem sob um viés intercultural deve nos proporcionar a oportunidade de aprender a “ser e a viver com o outro” (Mendes, 2012, p. 376), de forma que cada sujeito possa tornar-se um mediador cultural, com criticidade e autonomia para intervir nos espaços e conflitos da realidade que os cerca.

3. O INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA E POSSIBILIDADES OUTRAS

Nesta seção, traçamos uma breve retomada da trajetória histórica que levou o inglês a tomar o papel de língua franca onde se encontra hoje, pontuando também alguns dos aspectos que caracterizam uma língua franca. Com isso, analisamos algumas implicações que surgem a partir deste processo, que, por sua vez, se dá em conjunto com a própria globalização. Na sequência, trazemos algumas considerações acerca da relação entre língua, cultura, ideologia e identidade, no uso e ensino de inglês como língua franca, analisando sua relação com a manutenção da colonialidade e das relações de poder. Por fim, assinalamos algumas possibilidades de ruptura para pensar um ensino outro, pautado por relações não-hierárquicas e um leque mais amplo de culturas.

3.1 COMO O INGLÊS SE TORNOU A LÍNGUA GLOBAL

A importância de saber se comunicar em inglês já se tornou consenso há bastante tempo. Mesmo no senso comum, o inglês é tido como um requisito básico para galgar melhores oportunidades profissionais — tanto para quem quer permanecer no Brasil, quanto para buscar emprego no exterior. Além disso, o inglês é uma ponte que possibilita uma candidatura a bolsas de estudo em universidades estrangeiras, é também o que permite outra chave de fruição das artes (música, cinema, literatura), e que nos proporciona trocas interpessoais com indivíduos de praticamente todos os lugares do mundo.

Circula no senso comum a ideia de que conseguir se comunicar em inglês pode abrir portas e trazer benefícios significativos, como avanço profissional, inclusão social, novas possibilidades de mobilidade, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. Logo, considera-se quase “compulsório” ter algum conhecimento da língua inglesa para lograr acesso ao conhecimento que circula a nível mundial — caso contrário, corre-se o risco de ‘perder o bonde da história’, como afirmou Rajagopalan (2005, *apud* Siqueira, 2008).

Contudo, o inglês não ocupa o posto de língua global desde sempre. No período anterior à supremacia anglófona, o francês detinha o papel de língua franca, intermediando transações comerciais e diplomáticas a nível internacional. Como foi,

então, que se deu esta transição do francês para o inglês no “trono” de língua global?

De forma simplificada, podemos resumir a obtenção desse título em dois pontos principais (Crystal, 2003 *apud* Jenkins, 2009): (1) a expansão colonial do império britânico, que teve seu ápice no final do século XIX, e (2) a potência econômica dos Estados Unidos, que se amplificou ao longo do século XX, reforçando a posição global do inglês até os dias atuais. No livro *The Cambridge encyclopedia of the English language* (2019), David Crystal traça o percurso histórico da chegada do inglês a esse posto. Segundo o autor, esse processo teve início em novembro de 1620, quando os primeiros peregrinos anglo-saxões desembarcaram nas terras do Novo Mundo, marcando o início da presença da língua inglesa nessa região. Os trinta e cinco membros da Igreja Separatista Inglesa chegaram a bordo do navio *Mayflower*, acompanhados por outros sessenta e sete exploradores. Esse contato com uma nova realidade, com as culturas locais – principalmente as dos povos autóctones – e com o espanhol dos territórios ao sul, levou a língua a gradualmente se transformar no que conhecemos hoje como “inglês americano”.

No século XIX, o poderio econômico e militar da Inglaterra possibilitou a formação de um vasto império, estendendo-se por diversas regiões da América Central, Caribe, Ásia e África. Durante esse período, o inglês se consolidou como a língua do império colonial e ganhou prestígio internacional, especialmente na área da ciência e da tecnologia. Mesmo com a expansão significativa do vocabulário técnico e científico que vinha ocorrendo desde a Renascença, foi na época da Revolução Industrial que a língua inglesa passou por um crescimento sem precedentes do seu léxico, absorvendo as descobertas científicas (Crystal, 2019).

No final do século XIX, o inglês já havia se estabelecido como a língua das ciências e da tecnologia, abrindo caminho para se tornar a língua franca nessas áreas do conhecimento humano em menos de meio século (Siqueira, 2008). Sendo a língua oficial da nação que detinha grande parte dessas tecnologias, o inglês assumiu “naturalmente” uma posição de prestígio. Desde então, dominar o inglês tem sido não apenas associado ao status social, mas também à possibilidade de acesso aos domínios cada vez mais desejáveis de poder, conhecimento, controle e manipulação.

Assim, ao longo dos séculos, o inglês se estabeleceu como uma língua influente e poderosa, moldada pela interação com diferentes culturas e pelo avanço

científico e tecnológico. Sua expansão global permitiu, por um lado, que se tornasse a língua franca em diversas áreas, conectando pessoas e possibilitando o acesso a oportunidades de desenvolvimento e progresso em várias partes do mundo, e por outro, produziu novas formas de hierarquização e novas relações de poder e exclusão, como será discutido mais adiante.

3.2 DEFININDO LÍNGUA FRANCA E LÍNGUA INTERNACIONAL

Para refletir sobre a noção de língua internacional e o alcance do inglês neste cenário, podemos começar pela simples constatação de que nenhuma língua jamais alcançou uma base tão ampla de falantes, nem obteve um nível de prestígio comparável. Crystal (2019), McKay (2000) e Siqueira (2008) argumentam que nenhuma outra língua se espalhou de forma tão extensiva antes, sendo sua disseminação a nível global um dos fatores que torna o inglês uma língua internacional.

Um dos primeiros autores a conceitualizar a ideia de *língua internacional* foi Smith, que a definiu como uma língua “usada por indivíduos de diferentes nações para comunicarem-se entre si” (1976, p. 38, tradução nossa¹⁷). Em seu artigo de 1976, *English as an International Auxiliary Language*, o autor discute alguns dos possíveis fatores que teriam levado o inglês a ocupar o cargo de língua internacional. O autor cita aspectos como poder e influência política, reconhecimento na área de belas artes, riqueza de recursos naturais e avanços tecnológicos, refutando-os um a um. Por fim, lhe parece razoável que o motivo principal seja o número de países onde o inglês é usado como língua principal. Entretanto, Smith (1976) assinala que a língua inglesa é muito frequentemente usada na televisão, em filmes, conferências internacionais, músicas populares, eventos esportivos internacionais, comércio para exportação, sendo também a língua mais utilizada por controladores de voo, controle marítimo e até mesmo em protestos a nível internacional. Ou seja, a presença da língua inglesa, mesmo naquela época, já ia muito além da lista de países onde é considerado como língua principal.

Assim, Smith (1976) expande essa discussão, abordando algumas das características de uma língua internacional. Em primeiro lugar, o objetivo do ensino

¹⁷ Trecho original: “My operational definition of an international language is one which is used by people of different nations to communicate with one another” (Smith, 1976, p. 38).

de uma língua internacional deve ser possibilitar que os aprendizes consigam comunicar suas ideias e compartilhar sua cultura através dessa língua. Portanto, é importante que haja o cuidado de incluir o universo cultural dos alunos nas aulas, que tópicos da sua cultura nativa sejam abordados para expressá-la na língua alvo.

O segundo ponto mencionado pelo autor é que a “posse” da língua passa a ser uma questão em disputa. Atualmente, o número de falantes não-nativos de inglês ultrapassa em larga escala o número de falantes nativos, de países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. Graddol (1997 *apud* Siqueira, 2008) acrescenta que embora os falantes nativos de uma língua possam sentir que ela lhes *pertence*, o futuro da língua está de fato nas mãos daqueles que a falam não como língua materna, mas como segunda língua ou língua estrangeira. Ao converter-se numa língua internacional, o inglês torna-se *desterritorializado*.

Nesse sentido, o terceiro ponto vem como uma consequência lógica: não é necessário que os aprendizes internalizem as mesmas normas culturais dos falantes nativos da língua-alvo. Considerando o inglês como uma língua global, que transcende fronteiras geográficas, restringir o recorte cultural abordado em aula a países como EUA e Inglaterra acarreta a reprodução da hierarquia e das relações de poder entre países anglófonos.

Apesar disso, as competências linguísticas e culturais almejadas continuam estreitamente atreladas aos territórios de prestígio. Inúmeras escolas de idiomas e plataformas *online* contratam falantes nativos justamente pelo prestígio de serem representantes “autênticos” da linguacultura que os alunos desejam aprender – sendo esse ‘status’ notoriamente um forte chamariz de marketing.

David Crystal (2019), por sua vez, elenca sete motivos que teriam levado o inglês a se tornar uma língua internacional, entre eles: a *razão histórica* (a expansão imperial da colonização britânica), *razões políticas internas* (a comunicação nas relações diplomáticas), *razões econômicas externas* (mercado internacional), *razões práticas* (controle de tráfego aéreo, navegação marítima, policiamento e serviços de emergência; sem contar os negócios internacionais, conferências acadêmicas e o turismo internacional), *razões intelectuais* (acesso ao conhecimento disponível digitalmente e ao histórico cultural, religioso e literário da Europa ocidental - de forma direta ou via tradução), *razões de entretenimento* (música e cultura popular, transmissões via satélite, computadores e softwares, vídeo games, assim como atividades ilegais, como pornografia), e razões, segundo o autor, *equivocadas*

(crença de que o inglês seria uma língua mais lógica, mais gramaticalmente simples, mais bonita, mais fácil de pronunciar, com vocabulário mais extenso...), o que é totalmente subjetivo. O autor associa essas "razões equivocadas" a um pensamento linguístico ingênuo ou a um chauvinismo irrefletido, visto que não há parâmetros objetivos para comparação entre línguas em termos de lógica ou beleza.

A linguista Sandra Lee McKay (2002), por sua vez, aponta que aproximadamente 85% das organizações internacionais listadas no Anuário da União de Associações Internacionais utilizavam o inglês como língua oficial; 85% do mercado cinematográfico global era controlado pelos Estados Unidos; 99% das bandas pop que constavam na *Penguin Encyclopedia Of Popular Music* cantavam total ou majoritariamente em língua inglesa; os Estados Unidos eram líderes em turismo (recebendo e enviando viajantes); aproximadamente 80% de toda informação armazenada eletronicamente no mundo estava em inglês, assim como a grande maioria dos livros publicados mundialmente; e, por fim, o inglês já ocupava um espaço central na educação superior em diversos países.

Seguindo pelo mesmo caminho, Moita Lopes (2003) assinala a predominância da língua inglesa nos discursos que circulam a nível mundial, desde o “comércio até a pesquisa universitária, passando pelas redes de transmissão de notícias, são construídos primordialmente em inglês” (2003, p. 40 *apud* Siqueira, 2008, p. 58). Daí a imprescindibilidade de dominar essa língua: ela é a chave para podermos ler o mundo social na nova era e nos posicionar frente aos discursos hegemônicos.

Desde a publicação do artigo de Smith (1976), o aumento da produção cinematográfica e a facilidade de acesso que temos hoje graças à internet e às plataformas de *streaming* sem dúvida já modificaram esses números; da mesma forma que o turismo e o mercado editorial têm se diversificado. Contudo, se olharmos para a produção acadêmica, os números são muito expressivos no que tange à tendência monolíngue. Um estudo elaborado pela Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI) em parceria com o Real Instituto Elcano apontou que 95% das publicações científicas do mundo estão em inglês, e que 84% dos textos publicados por pesquisadores latino-americanos em 2020 foram escritos em língua inglesa (Baldillo, 2021). Dada a extensão e relevância do uso da língua inglesa no mundo, nos toca compreender quem são seus usuários e os contextos de uso da língua global.

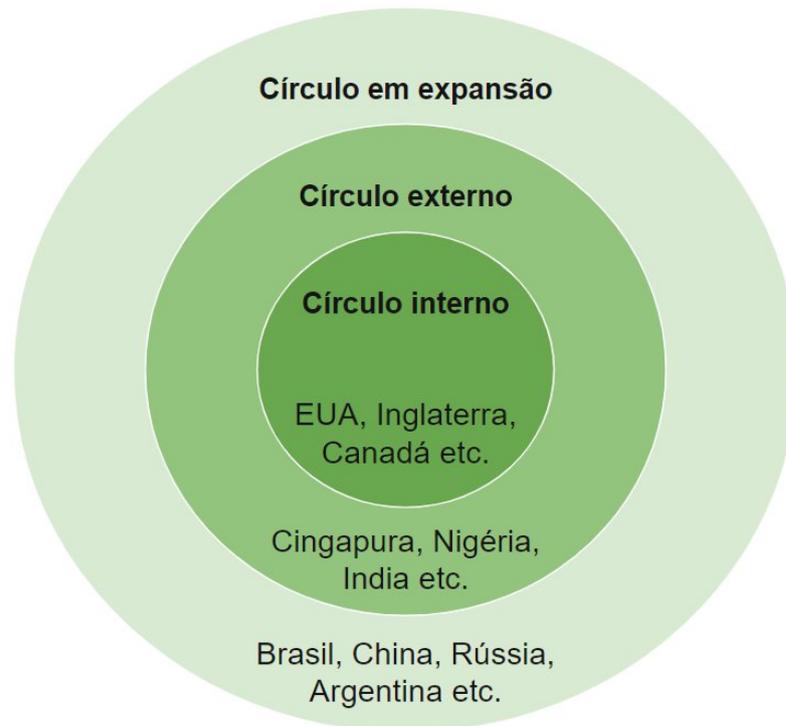
Na comunicação global facilitada pela língua inglesa confluem vários sujeitos de diversas nacionalidades e linguaculturas maternas, tendo, cada um deles, uma relação diferente com o inglês, seja em termos de contexto de aquisição/aprendizado, ou de motivação e atitudes em relação à língua global. No fluxo dessa expansão anglófona, a necessidade de acompanhar o desenvolvimento mundial e os moldes que a comunicação assume nesse contexto contribui para a difusão da anglofonia a nível global. Na mesma medida, a presença do inglês como língua internacional impulsiona a globalização como processo de suspensão de fronteiras econômicas e migratórias – são fenômenos intrinsecamente interligados (Graddol, 2006 *apud* Siqueira, 2008).

Na direção desta problemática, cabe fazer uma breve retomada de alguns conceitos importantes no que tange os usos da língua inglesa no mundo. Essa disseminação que, por sua vez, acarretou o surgimento de novas variedades do inglês e a ampliação da diversidade linguística, levou à elaboração de duas hipóteses importantes: a dos "World Englishes", proposta por Kachru (1985), que reconhece uma variedade de ingleses com identidades e características próprias, e a do "World English", defendida por Rajagopalan (2004), que considera o inglês como um sistema linguístico híbrido e complexo capaz de atender às necessidades de todos os seus falantes.

Para compreender a primeira, vale retomar a teoria dos círculos concêntricos de Kachru (1985), que divide os falantes de língua inglesa no mundo em três categorias: o círculo interno (*inner circle*), círculo externo (*outer circle*) e o círculo em expansão (*expanding circle*). No primeiro, incluem-se as "bases tradicionais" do inglês, onde é usado como língua primária – Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia. O círculo externo se refere aos países que tiveram a institucionalização da língua inglesa imposta por meio da colonização de países do círculo interno, no período inicial de expansão do inglês – logo, é constituído por comunidades amplas e diversas, compostas de falantes bi-/multilíngues, onde o inglês divide o espaço com uma ou mais línguas locais, ainda que ocupe um lugar de destaque nas políticas linguísticas. Alguns exemplos que Kachru traz de países do círculo externo são a Índia, Nigéria, Cingapura e Zâmbia. Por fim, o círculo em expansão se constitui em função do papel do inglês como língua franca, e é composto por países como o Brasil, onde o inglês é utilizado com o fim de mediar a comunicação entre falantes de línguas diversas – seja por conta do turismo,

negócios, consumo do fluxo de informação que recebemos em língua inglesa, e assim por diante. Podemos observar essa disposição na figura 3 abaixo:

Figura 3 - Círculos Concêntricos



Fonte: Kachru (1985)¹⁸

Kachru (1985) observa, no entanto, que as fronteiras entre o círculo externo e o círculo em expansão não são rigorosamente delineadas, e que, além desses dois círculos compartilharem características em comum, o status da língua inglesa nos países dos círculos em questão se modifica de tempos em tempos.

O autor explica que os diferentes ingleses que se desenvolveram nos países do círculo externo apresentam características próprias, demonstrando que a língua está sendo apropriada e transformada por seus usuários, levando ao surgimento de variantes nacionais – que, por sua vez, constituem os chamados *World Englishes* (ingleses nativizados). Assim, esses ingleses mundiais são adequados a novas realidades, refletindo seus respectivos contextos culturais:

Quando um país adota uma língua como meio de comunicação local alternativo, ele imediatamente começa a adaptá-la, no intuito de atender as necessidades comunicativas da região. Palavras para plantas e animais locais, comidas e bebidas, costumes e práticas, política e religião, esportes e jogos, e muitos outros aspectos da vida cotidiana logo se condensam num

¹⁸ Imagem elaborada pela autora.

léxico local que é desconhecido fora do país e seus arredores. (Crystal, 2010, p.1, tradução nossa¹⁹)

Desse modo, Crystal destaca que boa parte das diferenças se resumem ao âmbito lexical, “o domínio linguístico que reflete de forma mais estreita a identidade cultural” (2010, p.12, tradução nossa²⁰). Em outras palavras, o léxico se expande para incorporar conceitos e elementos locais. O conceito de *World Englishes* de Kachru, portanto, aponta diretamente para a face plural e diversificada que a língua inglesa assumiu neste processo de internacionalização e re-nacionalização, por assim dizer, em novos territórios.

Expandindo essa concepção, Jenkins (2006) lista três possíveis interpretações para o termo *World Englishes*. A primeira seria simplesmente um termo guarda-chuva para as inúmeras variedades do inglês, bem como as abordagens para sua descrição e análise. A segunda, se refere aos “novos ingleses” que surgiram a partir do uso e apropriação da língua inglesa por parte dos países do círculo externo. A terceira, por fim, representa a abordagem pluricêntrica do ensino-aprendizagem de inglês, a qual recebeu o nome de abordagem *kachruviana*.

Por seu turno, a noção de *World English* (WE) cunhada por Rajagopalan (2004) enfatiza o uso do inglês como língua franca, mediadora da comunicação global. O autor salienta ainda que “o inglês mundial pertence a todos que o falam, mas não é a língua materna de ninguém.” (Rajagopalan, 2004, p. 111, tradução nossa²¹). Assim, além de ter certa autonomia em relação ao dito *Standard English* (SE, Inglês Padrão), o WE não é uma variedade estanque que possa ser definida e delineada com nitidez.

De acordo com o autor, o WE abrange uma miscelânea de sotaques e dialetos em estágios de nativização, um jogo cujas regras estão em constante reformulação (Rajagopalan, 2004). Na mesma medida em que é difícil prever o futuro do inglês global, é evidente seu caráter fluido e mutável, escapando aos moldes das gramáticas e da língua escrita. Rajagopalan chega a afirmar que,

¹⁹ Trecho original: “When a country adopts a language as a local alternative means of communication, it immediately starts adapting it, to meet the communicative needs of the region. Words for local plants and animals, food and drink, customs and practices, politics and religion, sports and games, and many other facets of everyday life soon accumulate a local wordstock which is unknown outside the country and its environs.” (Crystal, 2010, p. 12)

²⁰ Trecho original: “Much of the distinctiveness resides in the area of lexicology, the linguistic domain which most closely reflects cultural identity [...]” (Crystal, 2010, p. 12)

²¹ Trecho original: “World English (WE) belongs to everybody who speaks it, but it is nobody’s mother tongue.” (Rajagopalan, 2004, p. 111)

“quando muito, o falante nativo pode até ser prejudicado quando se trata de realizar algumas das tarefas rotineiras no WE.” (Rajagopalan, 2004, p. 117, tradução nossa²²).

A linguista Jennifer Jenkins (2006), em seu artigo “*Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca*”, faz uma retomada extensiva das discussões envolvendo os termos *English as an International Language* (EIL, Inglês como Língua Internacional), *English as a Lingua Franca* (ELF, Inglês como Língua Franca) – passando também por *World Englishes* (WEs, Inglese Mundiais) e *World English* (WE, Inglês mundial), os quais discutimos há pouco.

Começando pelo termo *English as an International Language*, a primeira questão que precisamos observar sobre o papel de uma língua internacional concerne seu contexto de uso, o qual não se restringe ao âmbito *local*. Isso envolve, conseqüentemente, as já mencionadas questões de “posse” da língua, seu vínculo com culturas locais e globais, assim como as relações de poder entre nações, línguas, culturas e identidades. Assim, Jenkins (2009) explica que o termo EIL era usado por alguns pesquisadores para se referir à comunicação envolvendo falantes nativos e não-nativos; enquanto o termo ELF diria respeito à interação somente entre falantes não-nativos. No entanto, logo se tornou evidente que manter essa distinção era inviável na prática. Imaginemos um contexto em que dez pessoas estão conversando, falantes de diversas línguas maternas que não o inglês, e de repente junta-se a eles um falante nativo de inglês do círculo interno – isso significa que a chegada dessa décima primeira pessoa reconfigura a interação, que deixa de ser em ELF para uma comunicação em EIL? Em outras palavras, seria a presença de ao menos um falante nativo que caracteriza o tipo de interação linguística que ocorre?

Defender essa perspectiva, a nosso ver, implica reforçar o lugar de poder que muitos falantes nativos lutam para manter, uma posição central que quantitativamente não se sustenta. Atualmente, é consenso que a participação de falantes do círculo interno não é um ponto-chave para pautar uma distinção entre ILF e ILI, de forma que essa diferenciação se tornou datada e os termos passaram a ser usados de maneira intercambiável. Autores como Byram *et al* (2002) corroboram

²² Trecho original: “If anything, the native speaker may even be handicapped when it comes to performing some of the routine tasks in WE.” (Rajagopalan, 2004, p. 117)

essa definição, conceituando *língua franca* como uma língua mediadora em interações entre falantes de línguas distintas, sendo uma língua estrangeira *a pelo menos uma das partes*. Seidlhofer (2005) e Jenkins (2009), aliás, colocam como fator *distintivo* da noção de ELF o fato de ser geralmente utilizada como uma *língua de contato* entre falantes que não compartilham a mesma língua materna nem a mesma cultura nacional, sendo, portanto, a língua estrangeira escolhida para mediar a comunicação – independente do país de origem de cada um.

Jenkins complementa que alguns pesquisadores de WEs criticam o termo ILF por presumir que ele “ignora a natureza pluricêntrica do inglês” (2006, p. 162, tradução nossa²³). Nesse sentido, podemos deduzir que esses pesquisadores, em princípio, interpretam o termo ILF como uma “variedade global *homogênea*” de inglês, utilizada de maneira uniforme por todos os falantes de inglês, seja como língua materna, segunda língua ou língua estrangeira – o que seria, de fato, inconcebível. Com efeito, no que tange à diferenciação entre as pesquisas em ELF e WEs, existe uma grande sobreposição entre o objeto definido por essas duas nomenclaturas, de forma que a escolha entre uma e outra acaba se dando, no geral, em função da orientação geográfica do pesquisador (Jenkins, 2006).

No contexto desta pesquisa, utilizamos os termos *Inglês como Língua Internacional* e *Inglês como Língua Franca*, adotando-os em seu caráter pluricêntrico, polimórfico e heterogêneo. Nessa perspectiva, visamos promover uma relação horizontal entre as diversas variedades do inglês, independente da presença de falantes do círculo interno nos contextos de comunicação, compreendendo, portanto, que ambos apontam para as mesmas condições de uso: a confluência internacional e intercultural.

Na esteira dessa discussão, Jenkins (2009) observa que as opiniões em relação a ILF têm sido controversas. Enquanto uns veem ELF como uma concepção bastante democrática, que propõe uma horizontalidade transversal entre os círculos concêntricos; outros consideram um verdadeiro ultraje que se tenha o atrevimento de desafiar a soberania e autoridade do falante nativo.

Nesse sentido, Rajagopalan (2004) retoma as palavras de Widdowson (1994) para pontuar que é uma questão de imenso orgulho e satisfação para os falantes nativos do inglês – os que Kachru chamaria de falantes do círculo interno – que a

²³ Trecho original: “One frequent and misplaced criticism of ELF made by WEs scholars is that it supposedly ignores the pluricentric nature of English.” (Jenkins, 2006, p. 162)

sua língua seja o meio internacional de comunicação. A despeito desse apreço pela amplitude da língua inglesa, muitos lutam para mantê-la intacta, protegida contra as transformações do tempo e dos falantes estrangeiros.

A título de exemplificação, o sociolinguista Görlach (2002, p. 12-13 *apud* Jenkins, 2009, p. 150) se refere ao ILF como “*broken, deficient forms of English*” (formas deficientes e “quebradas” ou mal faladas de inglês), acrescentando que não há perigo que esses *usos desviantes* possam *poluir* a língua dos falantes nativos. Novamente, o cerne da questão é, acima de tudo, política, pautado pelas relações de poder entre países. Afinal, quem é “dono” da língua inglesa? Quem tem direito(s) sobre ela? Quem pode definir o modelo *standard* que prevê (e prescreve) as formas corretas de uso da língua?

É justamente por ser uma língua internacional que ela não mais lhes pertence. Nessa linha de raciocínio, retornamos a um ponto crucial que já foi abordado anteriormente: para que uma língua possa ganhar o posto de internacional, seus falantes nativos pagam o preço de perder a *posse* sobre ela. Não mais a detêm. A língua pertence a todos os seus falantes, nativos e não-nativos. Se o inglês é a língua da globalização, a língua da comunicação mundial, então ele pertence a todos os falantes de inglês do mundo (Canagarajah, 2005; Smith, 1976), o que garante a possibilidade de ser por eles modificado ao longo do tempo e de acordo com as necessidades, como qualquer língua viva.

Essa disputa pela posse da língua inglesa acarreta uma série de implicações, como discutiremos com maior profundidade adiante. Por enquanto, sublinhamos o fato de que a própria difusão do inglês em países não-ocidentais é, em grande parte, impulsionada por falantes não-nativos. Apesar de todo o histórico de colonização britânica e do imperialismo estadunidense que garantiram a posição que o inglês ocupa hoje, sua expansão atingiu um ponto em que “criou pernas próprias” e caminha por si só – ou melhor, pelas pernas dos falantes não-nativos.

Assim, ainda que o círculo interno seja o dito *normatizador*, o que fornece a norma linguística e o modelo de falante-ouvinte ideal (Rajagopalan, 2004; Kachru, 1985) – o que ainda é muito enaltecido em cursos de línguas e mesmo na auto-divulgação por parte de instrutores nativos – precisamos ampliar nossos horizontes para acolher o caráter multifacetado que a língua inglesa adquiriu em face à sua internacionalização.

Nesse sentido, um relatório do British Council²⁴ publicado no ano de 2013, que estima que para cada falante nativo de inglês existem *quatro não-nativos*, é de alta relevância para compreender essa problemática. Crystal (2019), seis anos mais tarde, estimava que o número total de falantes de língua inglesa no mundo ultrapassava dois bilhões, dos quais apenas cerca de 400 milhões seriam falantes nativos do círculo interno. Com efeito, é inquestionável que o número de falantes de inglês como segunda língua ou língua estrangeira ultrapassa em grande escala os falantes nativos. Logo, em termos quantitativos, a soberania do falante nativo tem sido “ameaçada” pelo uso global da língua inglesa.

Em seu livro *Resisting Linguistic Imperialism* (1999), Canagarajah faz uma crítica muito precisa e atenta sobre algumas teorias acerca da distribuição global de variantes do inglês. O autor aponta, por exemplo, que a proposta de Kachru de considerar as variantes do círculo externo como independentes, em contraposição ao rótulo de *secundárias* ou *inferiores*, não dá conta de desafiar a marginalização que essas variantes sofrem. Logo, Kachru estaria seguindo a “lógica das tendências prescritivas e elitistas” (Canagarajah, 1999, p. 180), visto que, nas palavras do autor, ele não estaria totalmente alerta às implicações ideológicas dos ingleses periféricos.

Essa crítica parte de um lugar de compreensão dessas variantes fruto de nativização como formas de resistência à dominação ideológica dos países do centro (ou círculo interno). Assim, entende-se que elas refletem convenções sociolinguísticas próprias, assim como a identidade cultural do povo local. Não se trata somente de variantes mais sistematizadas, como o *Hinglish* (na Índia), *Singlish* (em Cingapura), *Franglais* (no Canadá e França) e *Denglish* (na Alemanha); mas de um amplo leque de formas híbridas e mais “excêntricas” (Canagarajah, 1999) que são consideradas muito assistemáticas para sequer entrarem neste panorama.

Canagarajah comenta também a proposta de David Crystal (1997 *apud* Canagarajah, 1999) de uma variante padrão global de inglês falado, o ‘World Standard Spoken English’ (WSSE), que atuaria como um dialeto universal, em paralelo com as variantes vernaculares que seriam mantidas para a comunicação a nível local. De acordo com o autor, embora Crystal reconheça que o WSSE seria em grande medida influenciado pelo inglês estadunidense, ele não parece se incomodar

²⁴ “The English Effect: The impact of English, what it’s worth to the UK and why it matters to the world”. Disponível em: <<https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf>>. Acesso em: 20 de julho de 2023.

com a desigualdade linguística que essa configuração produziria. Em outras palavras, o WSSE apenas contribuiria para legitimar a hegemonia dos ingleses do círculo interno, ignorando as novas formas derivadas da globalização da língua inglesa, especialmente no que tange sua utilização na função de língua franca. Logo, tal proposta implicaria diretamente em vantagens a nível ideológico e econômico para o que Canagarajah chama de comunidades do centro, os países do círculo interno.

Widdowson (1993 *apud* Canagarajah, 1999), por sua vez, levanta um debate rejeitando a binaridade do foco *ou* no inglês dito padrão *ou* nos ingleses periféricos emergentes. Ele sustenta que há lugar para ambos no ensino de língua inglesa, servindo a propósitos distintos. Enquanto o Inglês Padrão abre portas no meio institucional, mediando a comunicação formal, as formas nativizadas servem a propósitos de identidade pessoal e sociocultural. Assim, o objetivo pedagógico seria desenvolver a sensibilidade de saber identificar e utilizar o código apropriado a cada contexto.

Contudo, Canagarajah (1999) assinala que esse modelo ainda reitera a posição secundária dos ingleses periféricos. Nesse sentido, observa-se que a dominância dos dialetos '*standard*' é sustentada por uma realidade política e econômica, de forma que promover o orgulho pela identidade e pela variedade linguística local não é o suficiente para reconfigurar essa hierarquia entre códigos (Canagarajah, 1999). O autor concorda com Widdowson quando este afirma que desenvolver competência no Inglês Padrão é uma forma de empoderar os alunos; mas discorda que essa variedade padrão não deva ser apropriada e modificada para servir aos valores e interesses locais.

No bojo dessa profícua discussão, Canagarajah (1999) conclui posicionando-se da seguinte forma: o ensino de inglês deve incluir tantas variantes quanto possível (tanto variantes mais formais, como as públicas e institucionalizadas), levando em conta sua adequação ao contexto da situação comunicativa; e, não menos importante, deve ensinar os alunos que qualquer dialeto deve ser pessoalmente e comunitariamente apropriado, de forma a tornar-se mais relevante e significativo para seus usuários. Canagarajah (1999) afirma, por fim, que isso levaria à pluralização dos padrões e democratização do acesso ao inglês.

Tendo em vista todas essas ponderações, vale pensar qual o lugar da nossa realidade no meio disso tudo. No contexto brasileiro, ou seja, um país do círculo em

expansão, que não foi colonizado por um país anglófono e onde o uso da língua inglesa não é institucionalizado/oficializado, acabamos por não conviver com o inglês a ponto de produzir uma nova variedade com um funcionamento sistemático próprio. Isso não significa dizer que o inglês falado no Brasil reflita cegamente as normas do centro, do dito Inglês Padrão.

Assim como várias outras comunidades que utilizam o ELF, muitos falantes brasileiros de inglês reproduzem padrões gramaticais e de pronúncia que seriam considerados *erros* ou *desvios* do Inglês Padrão – ainda que não afetem a inteligibilidade (Jenkins, 2005; 2009). Em nossa experiência de sala de aula, já acompanhamos alunos que, mesmo em níveis avançados, concluíam frases em inglês com o marcador discursivo “né?” (em português); outros cuja fala era eventualmente atravessada por expressões regionais como “bah”, “uai” ou “oxe”. É difícil julgar até que ponto essas marcas caracterizariam uma variante de Inglês Brasileiro – para responder a essa pergunta, seria necessário aprofundar essa investigação em pesquisas posteriores –, mas sem dúvida vemos indícios da apropriação que Canagarajah afirmava ser necessária.

Assim, ressoando algumas ideias de Canagarajah (1999; 2006), Jenkins (2006; 2009) e Rajagopalan (2004), acreditamos que:

- 1) Essa “flexibilização” do uso da língua é necessária, rompendo com a noção purista de que as línguas devem ser preservadas de “contaminação” pelo contato com outras;
- 2) Tendo em vista o ensino de ILF, a exposição/interação com uma pluralidade de variedades linguísticas é essencial para ampliar o repertório dos alunos, uma vez que o contato exclusivo com uma variedade “padrão” de inglês, seja a *Received Pronunciation* (RP) britânica ou o *General American* (GA) estadunidense, não equipa os alunos para uma comunicação eficiente em língua inglesa a nível global;
- 3) É imprescindível abordar questões identitárias e culturais dos alunos no ensino de inglês, incentivando-os a elaborá-las a partir de uma língua não-materna, conseqüentemente aumentando sua consciência cultural;
- 4) Da mesma forma que nas aulas de língua materna devemos compreender as diferentes normas linguísticas e registros, examinando seus usos situados e adequação, também na aula de inglês podemos abraçar esse debate;

- 5) Ter em conta a realidade e os interesses dos alunos é um ponto-chave para pautar o ensino, logo, há espaço tanto para o ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), para aqueles que se preparam para interagir sobretudo com falantes nativos de algum país do círculo interno (exemplo: alunos que vão se mudar a trabalho ou para estudar nos Estados Unidos, Inglaterra, Canadá etc.); quanto para o ensino de inglês como língua franca (ILF), para estudantes que escolheram aprender inglês por uma vasta lista de razões que não se limitam ao contato esse exclusivo;
- 6) Concordando com Smith, “é o ‘nosso’ inglês e deve ter o nosso tom, cor e qualidade, mas também é ‘deles’, e deve ser compreensível a todos” (1976, p. 42, tradução nossa²⁵).

Com efeito, vale lembrar que a discussão aqui não é sobre ensinar “inglês brasileiro” ou inglês estadunidense, de forma que a problemática abordada por Canagarajah (1999), relativa à questão dos países do círculo externo, não se aplica diretamente ao nosso contexto. O ponto central é que, em se tratando de um país do círculo em expansão, onde a língua inglesa é aprendida majoritariamente para facilitar a comunicação internacional, não cabe mais restringir e limitar o ensino de inglês às variantes estadunidense e britânica, quando o contato em situações reais de comunicação se dá entre uma imensidão de outras nacionalidades.

O que é importante ressaltar é que, nesse cenário globalizado, o inglês atua em muitas frentes, ocupando uma posição que vai muito além de língua nacional. Isso significa dizer que, devido ao processo de *desterritorialização* que a globalização vem causando (Canagarajah, 2005), ele não mais reflete *necessariamente* a cultura inglesa ou estadunidense. Isso não o torna uma língua neutra, pelo contrário: o inglês como língua franca é uma arena de embate de ideologias e interesses conflitantes (Rajagopalan, 2004), bem como inúmeras culturas, visões de mundo, representações e identidades, como discutiremos mais detidamente adiante.

3.3 O INGLÊS E A GLOBALIZAÇÃO

²⁵ Trecho original: “It is ‘our’ English and it should have our tone, color, and quality but it is also ‘theirs’ and should be understandable to all” (Smith, 1976, p. 42).

No cenário global em que figura – ou melhor, protagoniza – o inglês, a hegemonia anglófona traz implicações político-sociais e ideológicas em diversas camadas. À medida que a língua do antigo império colonial britânico e do atual império econômico estadunidense se tornou a língua do comércio e dos negócios, dominá-la passou a ser uma chave de acesso para uma série de fatores em diversos âmbitos da vida social.

Desse modo, adquirir essa chave de acesso equipara-se à aquisição de uma *commodity*, um bem de consumo. Além de ser algo para adicionar no currículo, poder se comunicar em inglês é uma ferramenta de viagem e um item de status social. No entanto, a aprendizagem, domínio e contato direto com o Inglês Padrão não está ao alcance de todos, seja no círculo externo ou no círculo em expansão, onde nos encontramos. Como já foi debatido anteriormente, entre as inúmeras variedades de inglês que vêm florescendo pelo mundo, poucas são as que têm prestígio social e que circulam na comunicação em nível internacional. Melhor dizendo, quanto mais próxima e semelhante ao círculo interno, maior o nível de aceitação.

Tanto nos países do círculo externo, onde o inglês é falado como uma das línguas oficiais, quanto nos países do círculo em expansão, o ensino de língua inglesa ocupa um espaço importante nos currículos escolares e no mercado de cursos de inglês, que movimenta um capital bilionário ininterruptamente. Para além do nível nacional, onde cursos de pequeno, médio e grande porte operam em paralelo com alguns milhares (ou talvez milhões) de professores particulares, a indústria de ELI abarca outros aspectos. Entre eles podemos citar as editoras de materiais didáticos, os cursos de formação de professores, os exames de proficiência, os cursos de preparação para exames de proficiência. Acima dessa esfera estão as universidades que coordenam a produção desses materiais e gerenciam os serviços oferecidos – por exemplo, atualizando cursos e formações já existentes e criando novos. Nas palavras de Siqueira (2008), trata-se de

[...] uma indústria multibilionária, altamente competitiva e que se orienta a partir das decisões de adoção de um modelo de “inglês padrão” a ser difundido e ensinado para um público de alguns bilhões de pessoas em praticamente todas as partes do planeta. (Siqueira, 2008, p. 79)

Assim, a adoção e manutenção desse modelo padrão sob a falsa pretensão de garantir inteligibilidade na comunicação internacional, atua como um instrumento

de poder. Além do lucro exorbitante e infindável que esse mercado proporciona, uma rápida olhada para o panorama geral de ELI nos permite verificar que existe um centro de onde essa padronização emana. Dessa forma, a “distribuição” do inglês desde um número restrito de universidades britânicas e norte-americanas busca padronizar não apenas as características linguísticas relacionadas a gramática, vocabulário e ortografia, mas também a cultura e a(s) ideologia(s) associadas à língua inglesa. Logo, sob a fachada de língua global, buscam disseminar o inglês americano e inglês britânico.

Nesse ponto, recaímos na pergunta que já abordamos anteriormente: se o inglês é a língua da globalização, a língua que media a comunicação entre diversas nacionalidades no mundo, por que continua sendo associado aos países imperialistas que o puseram nesse lugar hegemônico? Essa ideia de “posse” da língua inglesa é um embate que vem ocorrendo há décadas, como um cabo de guerra entre a desterritorialização da língua inglesa (em compasso com a globalização) e uma associação mais estreita com esses poucos países que lutam para manter o controle e poder sobre ela.

Não se trata, no entanto, de restringir o uso do inglês aos territórios nacionais: a expansão da língua inglesa é vista como um trunfo, uma prova do vasto império de poder que esses países detêm; uma vantagem incalculável sobre as demais nacionalidades, visto que seus cidadãos são todos falantes nativos (“autoridades máximas”) da língua global. Junto com a disseminação das variedades, culturas e ideologias do “centro”, espalha-se também o discurso de que o uso da língua inglesa na aldeia global onde vivemos é muito natural, resultando na falácia da neutralidade da língua.

Essa visão se pauta na crença equivocada de que uma língua pode ser completamente neutra e desprovida de qualquer viés cultural, político ou social. Na realidade, todas as linguagens refletem e perpetuam, de alguma forma, valores e perspectivas específicos de suas comunidades de falantes, impossibilitando uma verdadeira neutralidade linguística. Quando se trata do inglês, uma língua que possui uma comunidade de fala tão extensa e heterogênea, composta por relações complexas e hierárquicas, isso se intensifica na medida em que é palco para a imensa confluência de sujeitos de cenários socioculturais variados.

Conforme já discutimos na seção anterior, são muitas as variedades existentes de inglês em nível internacional (considerando, principalmente, os

ingleses do círculo externo); mas dizer isso não significa ignorar as variedades intranacionais do círculo interno. Mesmo nos países considerados *norm-providing* por Kachru (1985), existe bastante variação de um estado para o outro, de uma cidade para a outra, tanto em termos de sotaque quanto em termos de peculiaridades das estruturas usadas, expressões idiomáticas, entre outros aspectos relacionados à linguacultura falada em cada local.

Assim, como podemos definir ou eleger uma variedade padrão de inglês, quando este se divide em incontáveis variedades ao redor do mundo? Prezar pelo ensino exclusivo de um dialeto dito padrão frente ao caleidoscópio linguístico que é a língua inglesa no cenário globalizado é defender uma visão monolítica de língua, fechando os olhos para o imenso paradigma de ingleses falados de diversas formas em inúmeros países do mundo – considerando também a diversidade existente nos próprios países do círculo interno. Em outras palavras, essa disputa se traduz em uma tensão oriunda da relação de poder entre países, entre nacionalidades que detêm maior ou menor poder econômico no mercado global, ocupando um lugar de maior ou menor prestígio.

Nesse sentido, Crystal (2019) enfatiza que “embora o inglês padrão seja amplamente compreendido, ele não é amplamente produzido” (2019, p. 118, tradução nossa²⁶). O autor acrescenta ainda que apenas uma minoria da população de fato utiliza essa variedade ao falar, como seria o exemplo apresentadores de programas de televisão e rádio. Em outras palavras, o SE seria um dialeto abstrato composto de um conjunto fixo de características gramaticais, lexicais e ortográficas; utilizado em situações de fala controlada (ou seja, não espontânea) para preservar uma norma “neutra” da língua, desprovida de traços regionais marcantes. Crystal (2019) retoma ainda as palavras de James Sledd para propor que SE seria o *inglês usado pelos poderosos*.

Por fim, partindo do consenso de que língua não existe em separado da cultura e vice-versa, a pluralidade linguístico-cultural que compõe o inglês como língua franca não pode ser deixada de lado no âmbito de ELI. Dessa forma, é preciso desterritorializar a língua inglesa (não apenas na prática docente, mas também nos materiais didáticos, nos exames de proficiência, na formação docente, e assim por diante), expandir suas fronteiras nacionais e passar a legitimar sua

²⁶ Trecho original: “Although SE is widely understood, it is not widely produced.” (Crystal, 2019, p. 118)

diversidade de uso em nossas práticas pedagógicas. Não existindo uma cultura global *única* e *uniforme*, a opção mais apropriada nos parece ser apostar numa concepção mais plural e multifacetada, abarcando todas as camadas dos círculos concêntricos, compreendendo e abordando cultura no âmbito da experiência humana.

3.4 LÍNGUA INGLESA E RELAÇÕES DE PODER

Pensar em possibilidades *outras* para o ensino de inglês, a língua do imperialismo, da globalização, implica ir na contramão de uma indústria transnacional que vende uma das *commodities* mais poderosas e fetichizadas do mundo globalizado: a língua inglesa. Conforme já afirmamos aqui, essa expansão não é um processo neutro:

Ao longo da história, esta língua sem fronteiras percorreu o mundo trazendo consigo sua bagagem de colonialismo, chegando a diferentes nações, colaborando na construção de novos padrões sociais de vida, novas formas de agir, ser e remodelando identidades. Desta maneira a língua inglesa cumpriu o seu papel de disseminar a cultura do colonizador, muitas vezes dominando o outro, deste modo menosprezando a sua língua e cultura. Neste sentido as culturas da Inglaterra e dos Estados Unidos da América impuseram seu imperialismo linguístico. (Silva; Barros, 2021, p. 38)

Ampliando a discussão apresentada na seção 2 acerca da relação entre geografia, política, cultura e conhecimento – grosso modo, a divisão ideológica e economicamente pautada entre Norte e Sul global –, podemos pensar em que ponto a colonialidade afeta o uso/ensino da língua inglesa. Logo, se desejamos promover uma prática crítica no ensino de língua inglesa, vale refletir sobre sua relação com a colonialidade e quais são as possíveis brechas para romper com esses padrões.

Para iniciar, façamos uma breve retomada sobre a forma como a colonialidade opera. Quijano (2014) explica que a colonização dos povos e a criação da ideia de raça acarretaram “uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (p. 118). Segundo o autor, ao passo que o *colonialismo* se refere a uma relação de dominação e exploração guiada pela soberania político-econômica de um povo sobre outro, que pode ser rompida ao lograr independência, a *colonialidade* é um padrão de poder que se estabeleceu como efeito direto do colonialismo moderno. A colonialidade, então, se desdobra em outros eixos: a colonialidade do poder, do ser e do saber.

A colonialidade do poder concerne uma estrutura de dominação que se instaura a partir da invasão do imaginário do Outro; enaltecendo a cultura do invasor à medida que subjuga e invisibiliza a cultura do povo dominado; definindo o lugar do civilizado e do bárbaro, do desenvolvido e do primitivo, do ser e do não-ser. Podemos observar seus efeitos nas relações de trabalho, na validação e distribuição de conhecimento, no estabelecimento e na direção da autoridade, nas relações (inter)subjetivas (Oliveira; Candau, 2010), entre outros fatores.

Meneses (2008) afirma que “[u]ma das expressões mais claras da colonialidade das relações de poder acontece com a persistência da colonização epistêmica, da reprodução de estereótipos e formas de discriminação.” (2008, p. 6). Nos constituímos a partir da perspectiva colonial, concebemos nossa própria história, cultura e identidade desde o olhar do Norte, adotando seu viés de conhecimento, sua forma de nomear e explicar o mundo. Os currículos escolares e acadêmicos ainda hoje reproduzem essa matriz colonial, privilegiando narrativas, teorias e vozes do Norte.

Dessa forma, a colonialidade atinge o âmbito do saber, sendo compreendida como a “repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a ‘outra raça’” (Oliveira; Candau, 2010, p. 20). Através deste processo, todos aqueles que não se encontram em um lugar legitimado de produção conhecimento, são tidos como “primitivos e irracionais”, tendo seus discursos e saberes apagados do domínio do pensamento *universal*. Essa prática configura uma hegemonia epistêmica, que, por sua vez, se traduz em racismo epistêmico (Oliveira; Candau, 2010): o conhecimento considerado válido e reproduzido através de educação e pesquisa em nível global é o conhecimento produzido dentro deste cânone, por homens brancos do Norte global, em línguas modernas.

A hierarquia imposta pela matriz colonial, no entanto, não se limita à produção e legitimação de saberes. Assim como outras vozes são silenciadas e cosmovisões são invalidadas, o mesmo ocorre com os povos que as produzem. Conforme explica Mignolo (2009),

A diferença colonial opera convertendo diferenças em valores e estabelecendo uma hierarquia ontológica e epistemológica de seres humanos. Ontologicamente, presume-se que existem seres humanos inferiores. Epistemologicamente, presume-se que os seres humanos

inferiores são racional e esteticamente deficientes. (Mignolo, 2009, p. 46, tradução nossa²⁷)

Evidentemente, essa perspectiva não se restringe ao imaginário do grupo dominante sobre os demais, sendo este um dos pontos mais centrais da colonialidade: ela afeta nossa forma de nos autoperceber, de sentir, de nos construir, de assumir nossas identidades, de enxergar o Outro e estabelecer laços — ao que Maldonado-Torres (2007) chama *colonialidade do ser*. Somos educados a partir da perspectiva histórica europeia; aprendemos sobre nossa história a partir de uma narrativa importada; somos ensinados a negligenciar nossas próprias histórias, a negar até a nossa existência.

A colonialidade do Ser estabelece essa relação binária entre dominante/subordinado, desenvolvido/subdesenvolvido, superior/inferior, civilizado/bárbaro (Maldonado-Torres, 2007). Isso se reflete na exploração de mão de obra de países em desenvolvimento, em xenofobia, na defesa de leis e projetos anti-imigração, entre muitos outros exemplos. Se aplica não somente à forma como os países do Norte global veem os países do Sul, mas como nós, da periferia da modernidade, fomos ensinados a nos ver.

Olhando para a trajetória epistemológica que nos é apresentada pelo sistema educacional, pode-se ter a impressão de que o centro da produção de conhecimento sempre foi o Norte global: a Europa ocidental e a América do Norte. Essa perspectiva, ou melhor, esse lugar a partir de onde os considerados grandes pensadores/teóricos olham para a realidade, é marcado pela história das colonizações de povos que ficaram à margem deste centro de poder. Em outras palavras, países que estavam no centro da modernidade, influenciados pelo iluminismo, pelo cientificismo, pelo positivismo, deram início a um movimento de expansão forçada de seu modo de pensar, de conceituar e teorizar sobre a realidade.

Desde que o colonialismo estabeleceu o lugar do conhecimento hegemônico, centrado no homem branco europeu heterossexual, numa concepção única do mundo (Walsh, 2005b), a colonialidade atua para perpetuar essa lógica: “Graças à colonialidade, a Europa pode produzir as ciências humanas como modelo único,

²⁷ Trecho original: “The colonial difference operates by converting differences into values and establishing a hierarchy of human beings ontologically and epistemically. Ontologically, it is assumed that there are inferior human beings. Epistemically, it is assumed that inferior human beings are rational and aesthetically deficient” (Mignolo, 2009, p. 46).

universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente” (Oliveira; Candau, 2010).

Na mesma ótica, Grosfoguel (2016) acrescenta que essa marginalização dos conhecimentos produzidos pelos grupos inferiorizados – ou seja, todas as pessoas que não se encaixam simultaneamente nas categorias de homem, branco e europeu – concede o privilégio epistêmico àqueles autorizados a produzir o conhecimento legítimo, que será amplamente difundido e imposto onde possível for o acesso. A partir do silenciamento parcial ou completo dos conhecimentos e culturas subalternizadas, esse sistema contribuiu para a propagação de uma versão singular de verdade que dispõe do monopólio do “saber universal”:

Essa legitimidade e esse monopólio do conhecimento dos homens ocidentais têm gerado estruturas e instituições que produzem o racismo/sexismo epistêmico, desqualificando outros conhecimentos e outras vozes críticas frente aos projetos imperiais/coloniais/patriarcais que regem o sistema-mundo.” (Grosfoguel, 2016, p. 25)

Essa perspectiva pretensamente universal afeta não somente o conhecimento teórico-abstrato, mas também aquele que rege as práticas que desempenhamos em diversos domínios da atividade humana. Maldonado-Torres (2007) ilustra a presença da colonialidade em nossas vidas afirmando que nós a *respiramos cotidianamente*, e que ela se manifesta “em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna” (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Além de colonizarem terras, corpos, roubarem as riquezas naturais de povos que tinham outros moldes de relação com o meio onde viviam, também colonizaram saberes, impondo seus pressupostos e conceitos, invalidando o conhecimento e silenciando as vozes daqueles que foram colocados em posições subalternas. Conforme explica a antropóloga Maria Paula Meneses, “[a] relação colonial de exploração e dominação persiste nos dias de hoje, sendo talvez o eixo da colonização epistêmica o mais difícil de criticar abertamente” (2008, p.5). Essa colonialidade resulta, entre outras coisas, em silêncios paradigmáticos, promovendo a homogeneização do conhecimento através da “[...] exclusão epistêmica da realidade social, política e econômica[...].” (Meneses, 2008, p. 9) dos subalternos e do estabelecimento de um eixo de saberes hegemônicos.

Segundo a autora, a problemática decolonial implica uma revisão crítica dessas concepções hegemonicamente estabelecidas pela modernidade do Norte global a partir das vozes do Sul, ou seja, desde uma “perspectiva e condição de subalternidade” (Meneses, 2008, p. 6), a partir do olhar daqueles que foram colonizados, explorados, calados. No que diz respeito ao ELI, é evidente que a colonialidade exerce grande influência sobre a forma como enxergamos a língua inglesa e a cultura dos países anglófonos.

Kumaravadivelu (2012) ilustra esse ponto a partir de exemplos como a importância atribuída ao sotaque de falantes nativos, a supervalorização de instrutores nativos, os métodos de ensino e materiais didáticos exportados de universidades ocidentais para o mundo, os interesses de pesquisa definidos por pesquisadores dos países do centro, entre outros. Trata-se de uma lógica que, se não contestada, nos faz crer que o único lugar de autoridade para ensinar/pesquisar a língua inglesa é ter nascido num país do círculo interno.

Nesse cenário, a nacionalidade ganha mais valor do que qualificação profissional para ensinar. Kumaravadivelu (2014) relata que considera paradoxal o fato de que profissionais não-nativos qualificados sintam a necessidade de realizar pesquisas experimentais para provar que podem de fato ensinar uma língua, o que foram treinados para fazer; enquanto instrutores nativos da língua inglesa percorrem o mundo confiantemente fazendo aquilo que nunca obtiveram qualificação para fazer. Segundo o autor, isso seria consequência da violência epistêmica perpetuada pela colonialidade, que estabelece o lugar do centro e da margem, levando à *inferioridade subalterna*. O resultado, no contexto de ELI, é a auto-marginalização por parte de professores não-nativos.

No molde de ensino herdado da tradição colonial, existe uma prática comum de padronização (ou mesmo “congelamento”) da língua e da cultura – como se o inglês fosse uma língua homogênea que é falada da mesma forma em todos os países, e como se a cultura de língua inglesa pudesse ser resumida em alguns pontos chave – tais como feriados, formas de vestir, questões pontuais da cultura pop, expressões idiomáticas (que muitas vezes já até caíram em desuso) e assim por diante. De certa forma, essa estratégia nos parece uma maneira de tentar controlar a influência de falantes de outras línguas sobre o inglês, pois domina o “centro” de onde emana essa unidade inventada, essa porção da língua inglesa que pode ser guardada em uma caixinha à prova das mudanças do tempo e da variação

linguística Nossa compreensão, no entanto, vai de acordo com a premissa de que a língua não é uma entidade isolada que existe por si só no mundo, mas uma prática social situada, permeada pela cultura dos falantes que a fazem viva.

Nessa perspectiva colonial, portanto, trabalha-se com noções estanques de língua e cultura, congeladas no tempo, como um baú de recordações que se recebe de herança. A própria divisão entre o inglês norte-americano e o britânico – tão comum em cursos de idiomas e materiais didáticos – põe em evidência países com notório poder político-econômico e deixa à margem diversos outros países que também fazem parte do universo anglófono, mas cuja variedade linguística não é considerada legítima.

Cabe ressaltar que grande parte desses países marginalizados no ensino de inglês foi colonizada pela Inglaterra, num processo que além de explorar recursos e mão de obra também impôs sua língua, seus modos de dizer, de se portar e de significar. Se língua é identidade, impor uma língua a um povo é uma forma de sobrepor sua identidade, anulando algo da cultura e subjetividade do Outro.

Embora os países e culturas em posição subalterna falem a língua do colonizador, não são tidos como “donos da língua”, não têm legitimidade para inscrever sua cultura dentro desse universo linguístico. Esses falantes, por mais que sejam nativos da língua inglesa, por vezes creem que não falam bem o idioma, como acontece na Índia, colonizada pela Inglaterra.

Nesse curso, além da língua, também é imposta a perspectiva histórica do colonizador, uma narrativa que por vezes põe em caráter de necessidade a *intervenção* de uma outra nação para levar *civilidade* a *culturas bárbaras*. Assim, se (re)produz a falsa ideia de que a colonização foi um ato de bondade de povos superiores que se propuseram a ajudar povos inferiores, sem conhecimento e até mesmo sem alma, salvando-os da situação desumana em que viviam.

Romper com esse paradigma certamente não é uma tarefa simples, e exige uma atuação contínua em muitas frentes. Por isso, de nossa parte, defendemos que assumir a interculturalidade em nossas práticas pedagógicas não se trata apenas de um viés de ensino, mas de um projeto de vida, um projeto político.

Uma proposta intercultural para o ensino de inglês deve começar por uma ampliação significativa de exposição às culturas onde circula a língua inglesa — não mais como língua de colonização, mas como língua franca global. As realidades pós-coloniais não podem se pautar por uma bitola única, devem abraçar a diversidade

dos macro e microcosmos do Sul global, que apesar de suas particularidades e diferenças se vê unido pela experiência colonial (Meneses, 2008).

Nesse sentido, Meneses (2008) propõe olharmos para a nossa própria cultura bem como para outras a partir do nosso ponto de vista particular, e não da perspectiva do Outro: “é fundamental que as diferentes culturas possuam imagens concretas sobre si próprias e sobre as outras, assim como das relações de poder e de saber que as unem” (p. 9). No bojo dessa discussão, Cabaluz-Ducasse propõe uma reformulação da educação a partir do Sul, defendendo a “criação de uma educação que nos faça americanos e não europeus, criadores e não repetidores, [...] que entregue ferramentas para desenvolver um trabalho criativo e próprio” (2016, p. 77, tradução nossa²⁸).

Contudo, não se trata de comparar culturas, colecionar curiosidades sobre expressões, tradições, comidas típicas, feriados: é preciso dar um passo além, fomentar reflexões que desvelem outras camadas das relações sociais, rompendo a opacidade que os livros e materiais didáticos criam, onde a vida ocorre sem conflitos, sem desigualdades, sem problemas da vida real.

Assim, na busca pela construção de um ensino pautado pela interculturalidade, é fundamental que haja uma reflexão crítica sobre a nossa cultura e história, sobre quais culturas nos constituem e nos atravessam. Não basta permear o ensino de língua inglesa com o exercício constante de olhar para a cultura do Outro, numa busca por assimilar seus modos de ser e dizer: ao aprender uma linguacultura nova, não deixamos a nossa própria para trás, ela é uma parte essencial de quem somos, e a forma como nos comunicamos com o Outro passa necessariamente por esse lugar.

Por fim, sintetizamos toda essa discussão em dois pontos principais: o primeiro se refere ao recorte de linguacultura trazido para o ensino de língua inglesa (qual língua? quais culturas? a partir de que ponto de vista?); e o segundo, ao modelo de ensino, às abordagens e metodologias, que seguem baseadas num modelo de repetição de diálogos e *chunks* de linguagem dissociados da realidade de comunicação do Sul global. Olhar para a cultura do Outro a partir do nosso lugar, de

²⁸ Trecho original: “creación de una educación que nos haga americanos y no europeos, creadores y no repetidores, [...] que entregue herramientas para desarrollar un trabajo creativo y propio” (Cabaluz-Ducasse, 2016, p. 77).

uma forma que faça sentido dentro da nossa realidade e da nossa cultura. Ou seja, sulear as práticas de ensino da língua do colonizador.

3.5 PENSANDO UM ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS

Em consonância com a Pedagogia Crítica de Freire (1996) e com o projeto decolonial de interculturalizar (Walsh, 2005) as práticas de ensino-aprendizagem, a pedagogia do pós-método, conforme proposta por Kumaravadivelu (2001, 2003a, 2003b, 2012), surgem com o intuito de oferecer reflexões críticas e socioculturalmente sensíveis, bem como facilitar a realização de mudanças que alinhem os eixos de teoria e prática na educação.

Em linhas gerais, essa pedagogia visa atender a três objetivos principais. O primeiro é a promoção de uma educação linguística sensível ao contexto de ensino, que esteja firmemente embasada em uma compreensão real das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais (Kumaravadivelu, 2001). Dessa maneira, o autor propõe que estejamos abertos a pensar e desenvolver nossas próprias formas de ensinar e aprender, descontinuando a tradição secular de transmissão de um modelo de ensino para outro contexto cujas particularidades não necessariamente correspondem.

Este ponto se evidencia nos métodos de ensino de inglês importados da Inglaterra e, principalmente, dos Estados Unidos – baseados em repetição de diálogos prontos e *drilling* de pronúncia, que enfocam e disseminam referências e convenções socioculturais centradas nos seus países de origem, onde o objetivo é aproximar-se o máximo possível de um falante nativo idealizado. Daí tem origem o nome *pós-método*, ou seja, uma pedagogia que propõe que superemos os modelos engessados do ensino através de métodos *one-size-fits-all* descontextualizados, priorizando a autonomia e os saberes discentes locais.

Além disso, em sintonia com a concepção de interculturalidade crítica que defendemos aqui, observamos nesse primeiro objetivo a valorização de saberes e cosmovisões locais, privilegiando a carga social, cultural e histórica dos sujeitos envolvidos no contexto de ensino. Em outras palavras, a finalidade é pautar o *que* e *como* ensinar no contexto onde de fato se ensina. Isso não significa excluir o estudo de questões que envolvem os países do círculo central, mas ampliar o leque de

possibilidades e o repertório dos estudantes, incorporando sua(s) realidade(s) nas práticas de ensino.

O segundo propósito é o rompimento da dicotomia entre teóricos e praticantes, permitindo que os professores construam sua própria teoria a partir da experiência prática. Kumaravadivelu (2001, p. 541) destaca, no entanto, que esse objetivo não poderá ser atingido enquanto professores forem mantidos no lugar de praticantes de teorias elaboradas por outrem. Logo, enfatiza-se a importância de fomentar a autonomia docente tanto na construção de sua prática situada de ensino quanto na teorização de formas apropriadas ao seu contexto de atuação.

Nas palavras do autor, “se o conhecimento pedagógico sensível ao contexto deve emergir de professores e da sua prática diária de ensino, então eles devem receber apoio para tornarem-se indivíduos autônomos” (Kumaravadivelu, 2001, p. 541, tradução nossa²⁹). Com isso, não ignoramos o fato de que, para além do incentivo à autonomia, é essencial que seja garantido aos docentes as condições adequadas para realização de um trabalho auspicioso e transformador.

Por fim, o terceiro objetivo é o reconhecimento e elaboração da consciência sociopolítica que os estudantes trazem consigo, visando auxiliar em sua busca por formação de identidade e transformação social. Buscamos, assim, construir uma educação linguística que pratique o exercício de escuta do que seus sujeitos têm a dizer e propicie uma reflexão crítica sobre as questões sociais, as relações de poder e desigualdades presentes na sociedade que os rodeia – ou seja, uma prática de ensino com os pés fincados em nosso cenário sociocultural de atuação, como já defendiam Freire (1996), Walsh (2005a, 2005b, 2007, 2012), Candau (2012), Mendes (2012, 2019, 2022), Siqueira (2008, 2012), Fleuri (2014), entre muitos outros já mencionados aqui.

Desse modo, essa abordagem considera todos os envolvidos — aprendizes, professores e formadores de professores — como coexploradores, destacando seus papéis e funções dentro da pedagogia de pós-método. Não se trata, portanto, de um método de ensino que busca suplantiar os anteriores, mas de uma alternativa ao método, uma pedagogia pautada em uma prática crítica e que anteceda a teoria,

²⁹ Trecho original: “If context-sensitive pedagogic knowledge has to emerge from teachers and their practice of everyday teaching, then they ought to be assisted in becoming autonomous individuals.” (Kumaravadivelu, 2001, p. 541)

onde todos participam de forma autônoma na construção de uma realidade pedagógica inovadora e significativa.

Para isso, Kumaravadivelu (2003a, 2003b) propõe dez macroestratégias que buscam orientar uma prática pedagógica crítica, autônoma e insubordinada a métodos e procedimentos engessados e pré-concebidos:

1. **Maximizar as oportunidades de aprendizagem**, onde parte-se de uma concepção de ensino enquanto “um processo que visa criar e utilizar oportunidades de aprendizagem” (Kumaravadivelu, 2003b, p. 545, tradução nossa³⁰), no qual professores atuam tanto como gestores das atividades de ensino quanto como mediadores do exercício de aprendizagem;
2. **Minimizar as divergências perceptuais**, focando em identificar possíveis desajustes entre *intenções* e *interpretações* na percepção de alunos, professores e formadores de professores. Dessa forma, alinham-se os eixos de teoria e prática à medida que a prática pedagógica se atualiza e se adequa ao contexto real de ensino;
3. **Facilitar a interação negociada** de maneira significativa, não apenas entre estudantes e professores, mas também entre os próprios alunos, visando promover uma comunicação propositiva no espaço da sala de aula, ou seja, que a iniciativa surja espontaneamente por parte dos estudantes, não apenas enquanto resposta às tarefas atribuídas pelos professores;
4. **Promover a autonomia do estudante**, auxiliando-o a descobrir quais meios são mais efetivos para o seu aprendizado e equipando-o para realizar um autodirecionamento e automonitoramento no seu processo particular de aprendizagem;
5. **Desenvolver a consciência linguística**, explicitando aspectos formais e funcionais da língua para facilitar seu aprendizado, ao mesmo tempo em que visa despertar uma consciência linguística geral e crítica nos aprendizes;
6. **Ativar a heurística intuitiva**, fornecendo informações textuais que permitam a inferência e internalização das regras de funcionamento gramatical e comunicativo, ou seja, incentivar o processo de descoberta e dedução na compreensão da língua alvo, facilitando seu aprendizado;

³⁰ Trecho original: “[...] a process of creating and utilizing learning opportunities [...]” (Kumaravadivelu, 2003b, p. 545).

7. **Contextualizar o input linguístico** de forma a englobar informações extralinguísticas bem como o contexto situacional e extrassituacional. Assim, a língua é vista desde uma perspectiva mais ampla, que abrange o âmbito social e cultural;
8. **Integrar as habilidades linguísticas** tradicionalmente compartimentadas no ensino de línguas, promovendo uma prática que desenvolve a escuta, fala, leitura e escrita de maneira integrada;
9. **Garantir relevância social**, levando em conta o contexto social, econômico, político e educacional dos estudantes no ensino de língua estrangeira, ou seja, promover uma educação linguística socioculturalmente sensível;
10. **Aumentar a consciência cultural**, acolhendo e valorizando a experiência que os estudantes trazem do(s) universo(s) cultural(is) onde estão inseridos para, a partir daí, provocar o encontro e a reflexão crítica sobre a cultura do Outro.

Assim, a pedagogia do pós-método defende, a pedagogia do pós-método defende a valorização da autonomia e da experiência dos professores em seus contextos e a valorização da autonomia e da experiência dos professores em seus contextos de atuação, para pensar uma educação linguística “com os pés no chão”, sensível aos seus sujeitos e seu entorno. A respeito disso, Kumaravadivelu (2001) destaca que o conhecimento local de professores não-nativos tem sido marginalizado desde o princípio do ensino de língua inglesa — nessa ótica, a meta do estudo de questões linguísticas e culturais seria alcançar a maior proximidade possível do tão idealizado falante nativo (2003b, p. 542-543).

A busca por alcançar a meta de “falar como um nativo” está, direta ou indiretamente, atrelada a um descolamento de nossa identidade. A título de exemplo, Leffa (2002) relatou que uma escola particular brasileira, como forma de motivar seus alunos e atrair novos, fez o seguinte anúncio: “*after our course it will be difficult to prove to others that you are Brazilian*” (Leffa, 2002, p. 17³¹). Essa estratégia de marketing ainda hoje é amplamente adotada como forma de convencer clientes em potencial da eficácia do curso que está sendo vendido, vinculando o aprendizado de uma língua estrangeira à meta inverossímil de falar exatamente como um falante nativo.

³¹ “Depois do nosso curso, será difícil provar aos outros que você é brasileiro.” (Leffa, 2002, p. 17, tradução nossa)

O desejo pelo apagamento de nossa identidade surge como efeito da hierarquização de povos, línguas e variedades linguísticas, ou seja, um efeito da colonialidade. Em outras palavras, ter nossa forma de falar associada a um país em desenvolvimento ou de menor prestígio no cenário internacional seria algo indesejável, que muitos buscam, consciente ou inconscientemente, evitar. Uma situação bastante recorrente nos relatos de falantes mais avançados de inglês é conversar com falantes do círculo interno e ser “parabenizado”, ter seu sotaque elogiado por falar de tal forma que “nem parece brasileiro”.

Por outro lado, quando ouvimos alguém falar a nossa língua materna com um sotaque marcante de outra nacionalidade, não raro dizemos ser “fofo”, ou, ainda, elogiamos o falante pelo seu desempenho em nossa língua, o que não somos capazes de reconhecer em nós mesmos ao falarmos uma língua estrangeira. Em outras palavras, exaltamos a marca da identidade estrangeira em nossa língua materna, ao passo que buscamos mascarar nossa própria identidade ao falar outra língua.

Além disso, ao buscar atingir a chamada *native-like competence*, ou a competência de falante nativo, almejamos um nível idealizado de domínio linguístico que não necessariamente significa alta proficiência na língua-alvo na prática. A competência linguística implícita que o falante nativo tem de sua língua materna — o que o permite falar de forma automatizada, como um procedimento internalizado — não implica necessariamente o domínio de conhecimento metalinguístico explícito, ou seja, aquele que podemos nomear, explicar deliberadamente (Paradis, 2004).

Isso significa que compreender e falar uma língua não é sinônimo de saber explicar como ela funciona. Da mesma forma, tanto o manejo de certos âmbitos da língua escrita, registros formais, gêneros acadêmicos ou profissionais, entre outros usos específicos, resultam do estudo formal da língua, como suas estratégias de ensino são aprendidas no processo de formação de professores.

A supervalorização de instrutores nativos emerge como uma questão intrinsecamente vinculada às dinâmicas de poder e à colonialidade que permeiam o ELI. Vale pontuar que utilizamos o termo “instrutor” em contraste com “professor” pois, ao passo que este tem formação acadêmica em ensino de línguas, o instrutor geralmente tem apenas as habilidades linguísticas a seu favor, e ministra as aulas de maneira informal. Nesse contexto, a ênfase no conceito de *native-like competence* como parâmetro de competência linguística contribui para a reprodução

de estruturas de poder assimétricas, consolidando a hegemonia linguística e cultural das nações historicamente privilegiadas.

Dentro dessa perspectiva, Cook (2008) explica que o motivo mais óbvio para justificar a preferência por professores/instrutores nativos seria a ideia de que oferecem um modelo perfeito da língua-alvo. Assim, tendo adquirido esta língua como materna, eles seriam capazes de responder a quaisquer dúvidas dos alunos com autoridade, além de serem representantes autênticos da cultura na qual a maioria dos alunos deseja se inserir. A autora, então, questiona se todos os falantes nativos apresentam um modelo igualmente desejável — o que não se verifica, pois não necessariamente correspondem ao modelo dominante, visto que existem diferentes sotaques regionais e registros de formalidade, variedades de maior ou menor prestígio.

Ao trazer essa reflexão para o nosso contexto de experiência de ensino, nos deparamos com algo bastante contraditório: a baixa autoestima dos alunos brasileiros de língua inglesa em relação à sua língua materna. Muitos afirmam não saber falar *bem* o português, e acrescentam que não se sentiriam capazes de ensinar sua língua a outra pessoa.

Nesse sentido, Jenkins (2009) questiona a validade da noção de natividade (*nativeness*) no contexto de ensino/uso do inglês como língua franca. Se considerarmos que a cada cinco falantes de inglês apenas um é nativo do círculo interno, não parece muito lógico estudarmos inglês como língua *estrangeira* — enfatizando unicamente as variedades linguísticas e questões culturais dos países do círculo interno, geralmente Estados Unidos e Inglaterra —, visto que a língua muito provavelmente será utilizada para mediar a comunicação entre sujeitos de distintas línguas maternas, ou seja, uma língua franca.

Kumaravadivelu (2012), por sua vez, argumenta que muitos estudos acerca da aprendizagem de segunda língua partem de conceitos que refletem tanto epistemes quanto visões de mundo dos ditos falantes nativos. Entre esses conceitos, ele cita a interlinguagem, fossilização, aculturação, competência comunicativa e competência intercultural. Nessa ótica, concordamos que a compreensão destas noções está calcada num viés monolíngue e numa realidade que não reflete a experiência dos alunos brasileiros, ignorando questões primordiais das relações que se estabelecem dentro do complexo universo de falantes de língua inglesa.

O autor pontua ainda que essa relação de poder, quando associada à ampla produção de conhecimento por parte do “centro”, gera uma espécie de dependência, na qual pesquisadores e acadêmicos de países não centrais — onde nós, brasileiros, nos incluímos — passam a produzir estudos *reativos*, e não *proativos* (Kumaravadivelu, 2012). Nesse sentido, parte da ruptura epistêmica (*epistemic break*) que o autor propõe está relacionada com a quebra desse padrão de dependência. A contramão disso se manifesta na produção de pesquisas proativas a partir dos países não centrais – ou seja, desde o Sul –, uma episteme *suleada*, construída por aqueles que estão em contato direto com a realidade sociocultural onde de fato se dão as práticas pedagógicas.

Da mesma forma que as vozes e a língua do centro se sobrepõem às demais, a soberania da cultura também o faz. Na mesma medida em que somos expostos às variantes linguísticas norte-americana e inglesa dominantes, consideradas padrão, o recorte cultural disseminado por meio de materiais didáticos, cursos, exames de proficiência, aplicativos para aprendizagem de línguas, entre outros exemplos, também favorece esses países. Logo, a “aquisição” das culturas-alvo (estadunidense e inglesa) passam a representar, em tese, uma ponte para aprimorar a competência comunicativa, integrando os critérios do que é considerada a interação adequada em língua inglesa.

Todos os métodos baseados no centro estão claramente ligados ao falante nativo. Ou seja, promovem a suposta competência linguística, os estilos de aprendizagem, os padrões de comunicação, as máximas de conversação, as crenças culturais e até o sotaque do falante nativo como a norma a aprender e a ensinar. O famoso método comunicativo (communicative language teaching - CLT) é um bom exemplo. (Kumaravadivelu, 2014, p. 73, tradução nossa³²)

Além de métodos automatizados que se baseiam em repetições mecânicas e desconectadas das práticas sociais de comunicação, o ensino de língua inglesa no Brasil importa concepções, parâmetros e materiais do contexto europeu e norte-americano para o brasileiro, sem que, no entanto, haja uma preocupação com uma prática situada de ensino, pensada a partir de e para a nossa realidade. Nessa linha de raciocínio, Siqueira (2012) acrescenta que as referências

³² Trecho original: “All the center-based methods are clearly linked to native speakerism. That is, they promote the native speaker’s presumed language competence, learning styles, communication patterns, conversational maxims, cultural beliefs, and even accent as the norm to be learned and taught. The popular communicative language teaching (CLT) is a good example.” (Kumaravadivelu, 2014, p. 73)

culturais também são apresentadas buscando “espelhar o cotidiano do falante nativo, propagando-se e incorporando-se suas crenças, seus tipos de comportamento, costumes, valores e modos de vida (Siqueira, 2012, p. 330).

Assim, busca-se levar os aprendizes a assimilar os modos de dizer e significar na língua-alvo, afastando-os de seu universo semântico-cultural para inseri-los em moldes rígidos de comunicação em língua estrangeira. Contudo, até que ponto devemos assimilar a cultura do Outro e nos dissociar da nossa própria para poder atingir a competência linguístico-cultural numa língua estrangeira?

Ao olhar para essa questão pela ótica do inglês como língua franca, em vez do inglês como língua estrangeira, fortalecemos o reconhecimento do uso da língua inglesa como mediadora da comunicação no âmbito internacional. Isso nos permite descentralizar o foco linguístico-cultural das questões restritas aos países do centro, e expandir o escopo do ensino de inglês de modo a abarcar a diversidade sociocultural que passou a integrar o universo anglófono com a internacionalização dessa língua.

No ensino de língua inglesa, essas hierarquias e marcas coloniais estão presentes em diversas esferas do processo de ensino e aprendizagem. Para ilustrar em alguns exemplos, podemos citar:

- O recorte cultural reproduzido por currículos e materiais didáticos;
- As variedades linguísticas consideradas legítimas, e, portanto, perpetuadas por meio de livros didáticos, exames de proficiência e seus cursos preparatórios;
- A preferência pela contratação de falantes nativos como instrutores em cursos de línguas;
- A reprodução dos costumes e estilos de vida de falantes nativos em materiais didáticos, de forma a servir como modelo para que os alunos os incorporem;
- A limitação do trabalho com cultura em sala de aula a tópicos estanques e pontuais — como pratos típicos, músicas, danças, feriados, costumes e tradições;
- A rotulação de povos a partir de estereótipos nacionais;
- A preservação de tópicos tabus em sala de aula, como aqueles indicados pela sigla PARSNIP, que representa “Política, Álcool, Religião, Sexo, Narcóticos, “Ismos” em geral (racismo, etnocentrismo, sexismo, entre outros)” (Siqueira, 2012, p. 324).

O primeiro passo que devemos tomar para ir na direção de uma reconfiguração desses moldes tradicionais de ensino é desestabilizar essas noções, questionar lógicas coloniais na nossa forma de ensinar e compreender a língua. Kumaravadivelu (2001; 2003a) insiste na necessidade de não nos atermos ao uso de métodos fixos, importados de outros contextos educacionais, que não apresentam muita eficácia para nossos estudantes, gerando frustração e desmotivação.

Apesar da pretensão de universalidade, tanto do conhecimento quanto das formas de ensinar e aprender, o que temos observado no cotidiano da prática docente é que modelos norte-centrados importados para as salas de aula brasileiras se mostram distantes e alienados da nossa realidade de ensino. A esse respeito, Kumaravadivelu (2012) sugere um deslocamento da importância atribuída aos métodos e livros didáticos para pensar algo que faça sentido na nossa realidade, tanto em termos de *input* linguístico-cultural quanto em relação à abordagem pedagógica.

Considerando o papel do inglês como língua global, McKay (2000) lança o questionamento acerca de qual cultura ensinar e como ensiná-la, o que levanta uma série de pontos importantes. Assomando o raciocínio de Leffa (2001) e Siqueira (2008), devemos considerar que a relação unívoca entre língua e cultura só seria factível no caso de línguas restritas a um território limitado, o que sabemos não ser o caso do inglês.

Xypas (2017) nos lembra que toda escolha linguística é também ideológica. Considerando o caráter heterogêneo das línguas, as diferentes variantes que coexistem e se desenvolvem em territórios variados, em distintas faixas etárias, classes sociais, registros mais ou menos formais, fica evidente que a escolha de *qual língua* ensinar – assim como *qual cultura* associada àquela língua será apresentada aos estudantes – também é, acima de tudo, uma escolha ideológica.

Nesse cenário de globalização, a expansão da língua inglesa ocasionou a despadronização do seu léxico, da sua fonologia e da sua sintaxe. A incorporação dessa diversidade atingiu também o âmbito cultural, de forma que inúmeras culturas passaram a povoar o universo anglófono. Diante disso, Siqueira e Barros (2013) argumentam a favor da adoção de uma abordagem pluricêntrica no “ensino da língua mundial livre de patentes” (p. 19) — isto é, admitir a desterritorialização do

inglês e considerar seus desdobramentos na prática de ensino do mesmo como língua franca.

O ensino de cultura, portanto, deve englobar não apenas questões relativas aos países do centro, mas olhar para a cultura dos estudantes de modo a aprofundar a compreensão crítica de suas próprias origens. Reconhecendo a presença da língua inglesa em tantos países distintos e a realidade de uso dessa língua, se faz necessário incluir conteúdos que sirvam de gatilho para a reflexão acerca de países que, como o Brasil, integram o círculo em expansão, ou seja, que utilizam o inglês como língua franca.

Em outras palavras, acreditamos que o intuito do trabalho com cultura na sala de aula de inglês deve provocar uma reflexão sobre a dimensão (inter)cultural na esfera das ações humanas, o que se reflete em desdobramentos de ordem histórica, política e econômica. Na prática, trata-se de promover um espaço de trocas, de negociação de significados, de escuta e abertura para outros pontos de vista — especialmente por estarmos preparando os aprendizes para se inserirem em ambientes diversos, tal qual a comunicação em língua inglesa no cenário contemporâneo global. Nas palavras de Rezende (2022),

O desafio a enfrentar é a construção de maneiras de vazar a membrana moderna colonial e abrir brechas para as epistemologias interculturais promoverem diálogos éticos, não violentos, entre as diferentes epistemes, sem a defesa e a prática da supremacia moderna colonial [...]. (Rezende, 2022, p. 199)

À vista disso, reforçamos nosso entendimento de que a interculturalidade está no plano da ação, na nossa atitude frente aos conflitos, no nosso empenho em questionar e transformar as desigualdades e hierarquias latentes, na visibilização e valorização de outras vozes e culturas, no respeito e celebração das diferenças.

Enfim, a interculturalidade, tanto na sala de aula quanto fora dela, precisa ser um verbo de ação, uma postura contínua de interculturalizar, intervir, horizontalizar, sular. Aprender a desaprender o que a modernidade e a colonialidade naturalizaram é um trabalho permanente, que parte do nível local para transcender fronteiras e proporcionar transformações cada vez mais profundas nas estruturas sociais e relações de poder.

Concluída esta seção sobre o lugar da língua inglesa no cenário da globalização e as hierarquias disso resultantes, passamos, na seção seguinte, para a análise dos dados coletados na oficina, onde tivemos a oportunidade de abordar

essas discussões e refletir, em conjunto com professores em formação, sobre possibilidades da perspectiva intercultural no ensino dessa língua.

4. ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, apresentamos a análise dos dados coletados durante a *Oficina de Práticas Interculturais e Críticas no Ensino de Inglês como Língua Internacional*. Conforme explicado anteriormente, empregamos quatro instrumentos de coleta de dados ao longo desta jornada, a saber: (1) o questionário aberto *online*, (2) o diário de pesquisa, (3) a entrevista semiestruturada em grupo e (4) a coleta das unidades didáticas. Para efeito de análise, optamos por abordar as anotações do diário de pesquisa de maneira integrada à análise dos dados coletados na realização das atividades. Esses registros oferecem uma outra perspectiva das dinâmicas realizadas ao longo da oficina, conectando-se, assim, aos demais dados de forma a enriquecer o entendimento global das experiências dos participantes.

Desse modo, começaremos pela análise das respostas obtidas no questionário *online*, que nos permitiu capturar percepções e reflexões iniciais dos participantes sobre o ensino de inglês e a noção de interculturalidade. Na sequência, examinaremos algumas falas e respostas dos participantes às atividades propostas nos encontros, a partir das anotações do diário de pesquisa. Em seguida, focaremos nas unidades didáticas (UDs) desenvolvidas pelos participantes ao final da oficina, avaliando de que forma a interculturalidade influenciou na criação de estratégias pedagógicas pelos participantes. Por fim, examinaremos a entrevista semiestruturada em grupo que, por sua vez, proporcionam um espaço para a expressão coletiva das experiências.

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES E CONHECIMENTOS PRÉVIOS

Antecedendo o início da oficina, o questionário inicial nos permitiu fazer um mapeamento do perfil dos participantes. As perguntas abarcaram categorias básicas de identificação — como nome, idade, instituição de ensino, semestre de ingresso na graduação e contato com livros didáticos nesse período — assim como perguntas pontuais relacionadas às suas concepções teórico-pedagógicas.

Assim, iniciaremos descrevendo brevemente o perfil dos dois participantes com base nos tópicos mencionados acima. Por ordem de inscrição, a primeira participante da oficina será chamada de Júlia, 30 anos. Ela ingressou na graduação em Letras - Inglês da Universidade Federal de Pernambuco no segundo semestre de

2020 – ou seja, estava no sétimo semestre no período de participação na oficina. O segundo inscrito foi Matheus, 22 anos, que estava no sexto semestre do mesmo curso na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), tendo ingressado no início de 2020.

Vale observar que enquanto Matheus dava seus primeiros passos na docência através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Júlia já tinha aproximadamente cinco anos de experiência em sala de aula. À medida que avançamos na análise, podemos perceber algumas diferenças de perspectiva e no senso de praticidade³³ de cada um nos dados coletados.

Na sequência dessas informações, o questionário coletou dados referentes aos seguintes pontos:

- A quais variedades da língua inglesa você foi exposto ao longo de sua formação?
- Você já ouviu falar / leu sobre interculturalidade?
- Como você entende a noção de interculturalidade? Qual sua importância no ensino de língua inglesa?
- Quais concepções de língua e de cultura fundamentam sua prática docente?
- Qual a função do ensino de cultura na aula de língua inglesa?
- No seu entendimento, qual o lugar do inglês no cenário contemporâneo globalizado?

Além destes pontos, o questionário sondou os conhecimentos prévios dos participantes em relação a interculturalidade e língua franca. Em relação à exposição a diferentes variedades da língua inglesa, Júlia informou que havia tido contato majoritariamente com o Inglês Padrão — consequentemente, o foco maior foram as variantes americana e britânica, sobretudo no âmbito literário. Contudo, ela observa que houve uma preocupação com a exposição a outras variedades – como a australiana, sul africana, entre outras, embora de maneira pontual.

Ela relatou que já havia tido contato com a noção de interculturalidade, e que a compreendia como “a exposição e integração entre diversas culturas sem nenhum tipo de prejuízo ou hierarquização entre si”. A participante pontuou também que o fato de a língua inglesa ser a língua oficial ou adicional em muitos países (o

³³ De acordo com Kumaravadivelu (2001), a praticidade seria o senso do professor em relação ao que funciona e o que não funciona na prática (em termos de dinâmicas, atividades, métodos e assim por diante), advindo da experiência prática em sala de aula.

chamado círculo externo) faz com que seja essencial que os estudantes tenham contato com a cultura dos demais países falantes dessa língua, não só com as variações utilizadas em países hegemônicos — como EUA, Inglaterra, Canadá, Austrália etc. Além disso, ela mencionou o exercício de comparação entre elementos culturais do país de origem dos aprendizes com os demais países falantes de língua-alvo, “sem *prejuízo ou hierarquização* entre culturas neste processo”, em suas palavras.

Nesse sentido, Júlia afirmou que língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas, o que reflete o papel da linguagem na formação identitária e na socialização dos indivíduos, atuando não apenas como fim, mas também como meio. A participante considera que a aquisição de um segundo idioma, para além do objetivo pessoal e/ou profissional a ser atingido, tem como um dos maiores ganhos o desenvolvimento das capacidades cognitivas e de capital cultural.

Por fim, a participante afirma que, apesar da ausência de condições adequadas para a prática de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, ela busca tornar as aulas um espaço de possibilidade e ampliação de trocas entre culturas – tanto no que diz respeito à forma como os aprendizes imprimem sua identidade e origem na língua-alvo quanto no que se refere à aceitação das singularidades e ganhos dessas trocas linguístico-culturais.

Considerando os diferentes tipos de interculturalidade (Walsh, 2012), podemos ver traços da interculturalidade relacional e da crítica na definição dada pela participante, no sentido de que ela menciona o contato com culturas variadas (o que já está presente na interculturalidade relacional) e a desierarquização da relação entre elas (como a interculturalidade crítica defende). No entanto, não houve alusão ao questionamento das estruturas que reproduzem essas relações de poder e desigualdade no meio social, um dos objetivos centrais da interculturalidade crítica.

Matheus, assim como Júlia, afirmou ter sido exposto à *Received Pronunciation* (RP) e à *General American* (GA). Como uma breve definição, podemos dizer que a RP, também chamada de "Inglês Britânico Padrão" ou "BBC English", é o padrão de pronúncia associado ao inglês falado no Reino Unido, especialmente entre falantes mais instruídos. O GA, por sua vez, é frequentemente utilizado em meios de comunicação de amplo alcance devido à sua suposta neutralidade em relação aos sotaques regionais encontrados em diferentes partes do país. Essa pronúncia, no entanto, não se propaga somente no âmbito nacional,

nos Estados Unidos, mas estende-se mundialmente com ajuda da mídia e da internet.

Apesar de não haver tido contato com o conceito de interculturalidade na graduação, Matheus expressou que o compreende como a “relação entre duas culturas ou mais”, destacando a importância de “aprender sobre diferentes formas de pensar e viver”. Em seu processo de explorar o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, Matheus também cita que a língua é um elemento inerente à cultura, de forma que seria difícil “aprender uma segunda língua sem uma exposição a cultura, [pois] quando aprendemos uma língua a cultura vem junto”. Em outras palavras, a língua não existe em sua dimensão pura e desprovida de cultura, pois, sendo uma prática social, ela se dá justamente no contato com o Outro, na confluência de sujeitos.

Nesse sentido, o participante assinala a relevância do ensino de cultura na aula de língua inglesa, dado que a comunicação com sujeitos inseridos em culturas distintas da nossa pode se dar de forma bastante discrepante em relação ao que estamos habituados devido à nossa experiência sociocultural particular. Dessa forma, para além de uma troca linguística meramente pautada na codificação e decodificação de mensagens, a comunicação é uma troca interpessoal e *intercultural* na medida em que atravessa diferentes culturas e, portanto, modos de significar.

Esse ponto remete ao que argumentam Byram *et al.* (2002), quando defendem o desenvolvimento de uma *competência* intercultural no ensino de língua estrangeira visando minimizar possíveis mal entendidos que as diferenças culturais possam causar na comunicação — ou seja, em relação direta com a interculturalidade relacional.

No que tange ao papel do inglês no cenário contemporâneo globalizado, Matheus justificou sua importância citando o fato de ser uma língua franca. De acordo com o exemplo dado pelo próprio participante, “uma pessoa que fala inglês tem muito mais chances de conseguir uma boa oportunidade de emprego e, conseqüentemente, um melhor salário; pode viajar para outros países sem essa barreira linguística de não falar o idioma”. Isso reforça o fato de a língua inglesa ser vista como uma porta de acesso a outras possibilidades e camadas sociais; uma chave que permite uma fruição mais profunda dessas experiências.

Assim, de forma geral, podemos organizar as respostas dos participantes em três eixos principais: (1) a expansão de horizontes culturais e da familiaridade com

outras cosmovisões e saberes; (2) o reflexo do contato com outras culturas na formação identitária dos sujeitos aprendentes; e (3) a ampliação de oportunidades na esfera social e econômica, que o inglês pode viabilizar devido ao seu uso como língua franca global.

Esses três tópicos são, evidentemente, muito relevantes ao ter em mente o trabalho com a interculturalidade em sala de aula. Visto que essas respostas surgiram em um momento inicial da realização da oficina, pudemos constatar que os participantes já trouxeram consigo alguns pontos bastante importantes na compreensão do que é a interculturalidade, de forma que pudemos explorar outros aspectos no decorrer dos encontros, conforme abordaremos nas próximas subseções.

4.2 ANALISANDO AS PERCEPÇÕES DA OFICINA

Além dos instrumentos mais pontuais de coleta de dados, lançamos mão de um diário de pesquisa para capturar percepções e *insights* compartilhados pelos dois participantes ao longo das discussões, de forma a incorporar suas observações em nossa análise.

Aproveitamos o primeiro contato com os participantes para explorar a relação de cada um com a língua inglesa e suas inquietações no tocante ao ensino dessa língua. Assim, projetamos alguns tópicos em slide e propusemos que cada um falasse livremente sobre eles, na ordem que preferisse.

Júlia iniciou relatando que sua relação com o inglês começou por causa do interesse na música, e que, em paralelo a isso, houve um grande esforço por parte de uma professora sua do Ensino Médio em motivar os alunos para que se envolvessem com sua própria aprendizagem. Essa narrativa foi retomada em maior detalhe no penúltimo encontro, quando ela compartilhou que a professora apresentou outras perspectivas sobre culturas e religiões de países como Afeganistão e Arábia Saudita, sobre os quais muitos de seus colegas nunca haviam sequer pensado; fazendo questionamentos que propunham um aprofundamento das reflexões da turma, como, por exemplo, “que tipo de paz a gente quer?”. Assim, ela pôs em questão conceitos que, muitas vezes, residem em um lugar comum, sendo utilizados de modo trivial, de forma que não refletimos sobre o que de fato significam.

A participante compartilhou ainda que fizeram um projeto de *penfriend*, onde a professora os inscreveu em um programa de troca de correspondência, envolvendo a troca de cartas entre estudantes de diversos países, promovendo a interação intercultural. Desse modo, os períodos de inglês na escola eram utilizados para leitura e escrita de cartas-resposta, a partir das quais os alunos puderam interagir com pessoas de vários lugares do mundo através da língua estudada. Júlia contou que fez amizade com uma estudante da Finlândia (com quem mantém contato esporádico há 15 anos), e que conversavam sobre as similaridades e diferenças do que é ser adolescente nessas diferentes culturas — questões como a partir de qual idade é possível sair à noite, quais eram seus planos para a faculdade, como funcionava o ritual da formatura, quais eram suas expectativas para vida adulta, e assim por diante.

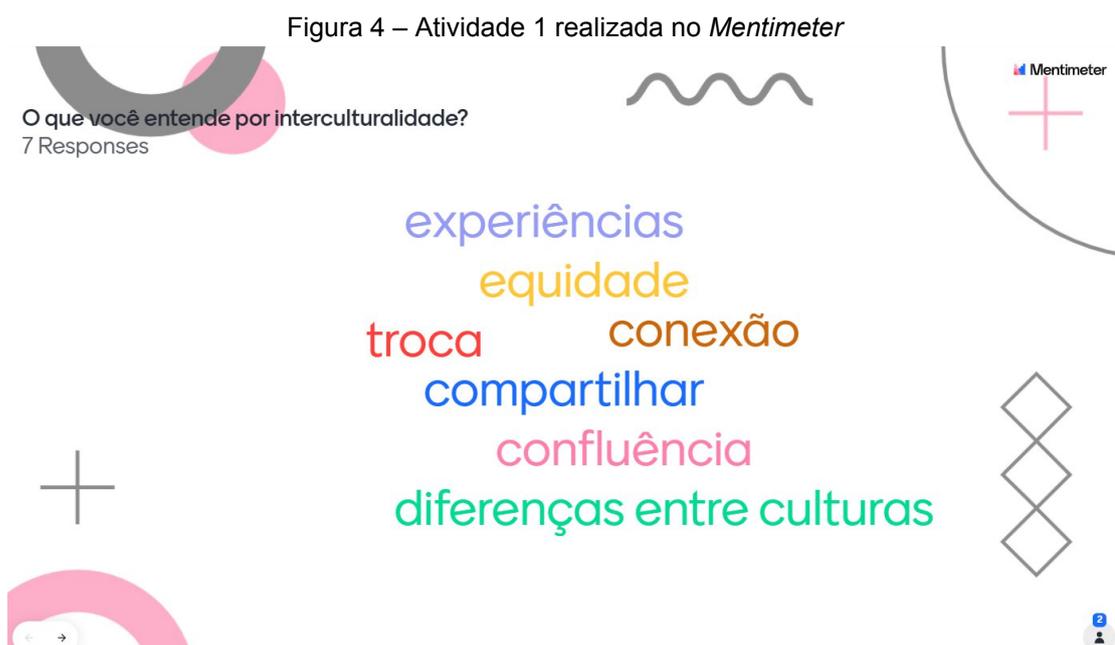
Por meio dessas e outras dinâmicas, Júlia e seus colegas tiveram a oportunidade de repensar e desconstruir estereótipos, explorar outros universos culturais, escutar a experiência do outro, comparar e aprender com esses encontros: construir um espaço de negociação de significados. Ela se referiu a essa vivência como algo que a encantou e marcou de forma muito positiva, tendo contribuído para que quisesse se tornar professora de língua inglesa.

No que se refere às suas inquietações como professora, ela mencionou que as principais eram a baixa autoestima do brasileiro em relação ao inglês e a falta de diversidade de outras culturas e variedades de inglês no ensino em geral, sua invisibilização. Matheus, por sua vez, relatou um incômodo similar, reafirmando a presença quase que exclusiva das variantes inglesa e norte-americana — em especial, no que se refere à fonética, a exposição limitada à RP e ao GE. Ele questiona a presença de outras variações, assinalando a importância de se ouvir diferentes sotaques e perceber suas particularidades, compreendendo que todos são legítimos.

Outra inquietação externada pelo participante foi o chamado de “baixa qualidade do ensino de língua inglesa” em escolas da rede pública no Brasil. Sendo ele egresso de escola pública, relatou não ter tido a oportunidade de progredir em sua aprendizagem da língua inglesa, de modo que precisou buscar outros meios de avançar, como cursos livres e a própria graduação em Letras. Ele também fez referência às ideias de Paulo Freire, principalmente sobre levar em conta o contexto do aluno, estar aberto para, no papel de professor, acolher diferentes experiências e

leituras de mundo no espaço da sala de aula, partindo dessas experiências para pensar uma prática docente que faça sentido para seus sujeitos. Retomando os pontos levantados na discussão teórica (ver seções 2 e 3), ao aproximarmos o ensino da realidade dos estudantes, transformamos as aulas de língua um espaço sensível às suas demandas e atento à sua realidade. Desse modo, tornamo-nos abertos à apropriação deste espaço por parte dos sujeitos para os quais ele existe.

Após esse momento inicial, utilizamos o site *Mentimeter* para complementar os dados do questionário, e coletamos respostas à pergunta “O que você entende por interculturalidade?”. As respostas foram enviadas anonimamente em tempo real pelos participantes, e apareciam em tela compartilhada à medida que eram recebidas. Abaixo, a Figura 4 mostra as sete palavras chaves associadas pelos participantes à noção de interculturalidade, na ocasião da realização desta atividade, ou seja, no primeiro dia de oficina:

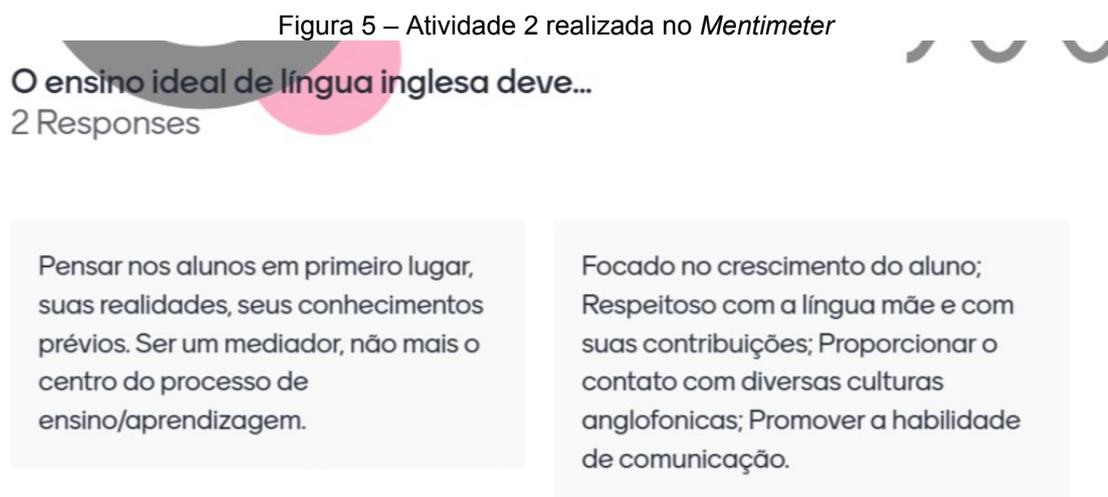


Fonte: Elaborada pela autora

Já nesse primeiro momento, as ideias listadas pelos participantes — experiências, equidade, troca, conexão, compartilhar, confluência, diferenças entre culturas — apontam para um espaço de intercâmbio e partilha de saberes, de negociação. A noção de *experiência* reflete a concepção de que interculturalidade não tem a ver meramente com conhecimento de fatos pontuais acerca da cultura de outros povos. Nessa mesma linha de raciocínio, a *confluência* situa as ditas *diferenças entre culturas* em um espaço comum, de *troca* e *conexão* entre sujeitos,

criando a possibilidade de *compartilhar* conhecimentos e vivências em caráter de *equidade*.

A pergunta seguinte, conforme ilustra a figura 5 abaixo, demandou respostas mais elaboradas, visto que pediu para os participantes definirem suas concepções de “ensino ideal” de língua inglesa.



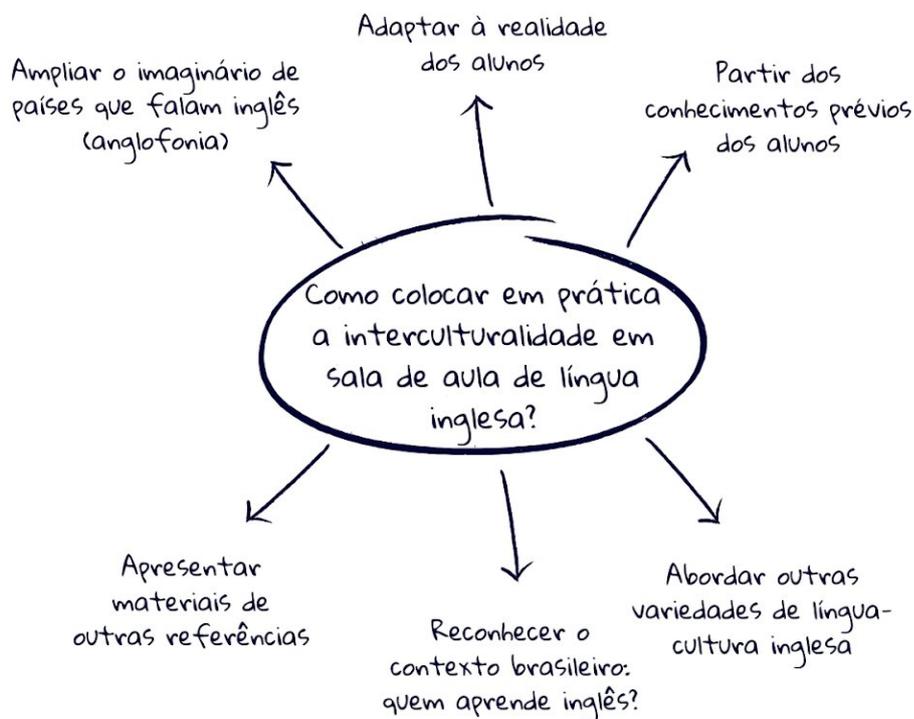
Fonte: Elaborada pela autora

Como podemos observar, ambas as respostas voltam o processo de ensino para o aluno, priorizando sua realidade e seu desenvolvimento enquanto sujeito, destacando a necessidade de acolher sua língua materna e seus conhecimentos de mundo. Assim, de acordo com as respostas, o professor deve atuar como *mediador* de aprendizagem, não como a fonte central do conhecimento e de validação de informações. Isso aponta para uma questão essencial que é a autonomia do aprendiz e a compreensão de que a interculturalidade vai além de uma perspectiva para o ensino de línguas, materializando-se como uma atitude no mundo, uma postura no contato com o outro, uma forma respeitosa e horizontal de acolher e celebrar as diferenças, buscando construir pontes e criar laços que, para além da comunicação, permitam trocas socioculturais.

Após ampla discussão dos conceitos que circundam a noção de interculturalidade no primeiro dia da oficina, os participantes elaboraram coletivamente um mapa mental (ver Figura 6). Nessa atividade, eles foram convidados a listar de forma pontual algumas das possibilidades para desenvolver a interculturalidade nas aulas de inglês — enquanto isso, a pesquisadora registrou as

respostas com a tela compartilhada, de forma que os participantes puderam acompanhar e opinar na construção do mapa mental.

Figura 6 – Mapa mental produzido na oficina



Fonte: Elaborado pela autora e participantes da pesquisa

Podemos observar que o foco das reflexões propostas sempre foi a prática de ensino e as concepções que subjazem e orientam um ensino de língua inglesa pautado pela interculturalidade. O mapa mental mostra que os participantes destacaram a necessidade de ampliar o escopo de povos e culturas anglófonas que compõem as aulas de língua inglesa, buscando materiais e referências de uma ampla variedade de lugares e fontes para expor os alunos a uma pluralidade de representações socioculturais e variedades de linguacultura inglesa.

Além disso, eles sublinharam a importância de acolher e valorizar os saberes discentes, tornando-os um objeto de reflexão. Em outras palavras, essa questão aponta para a contemplação de quais identidades fazem parte desse processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre quem são os sujeitos que aprendem inglês no Brasil, com quais finalidades, por quais razões e assim por diante. Logo, voltamos nossa atenção para nosso contexto imediato de atuação: alunos específicos que frequentam uma escola específica em um contexto sociocultural específico com demandas específicas.

À medida que o olhar dos professores passa a ser mais situado em relação aos alunos, nosso olhar da sala de aula para o mundo se expande, buscando abarcar mais diversidade de povos, culturas, tradições, cosmovisões etc. De acordo com as respostas elencadas pelos participantes, devemos buscar incluir uma pluralidade de materiais/referências que exponham os alunos a um amplo rol de variedades de língua inglesa, dilatando sua concepção de anglofonia.

No segundo encontro da oficina, ao discutir o texto 2³⁴ da bibliografia, debatemos questões como a falácia da neutralidade do inglês como língua global; os interesses que movimentam a indústria do ELI, dos livros didáticos e dos exames de proficiência; o conteúdo cultural veiculado nos materiais didáticos e as representações presentes nos mesmos, entre outros pontos provocativos.

A partir da experiência e das memórias de cada um, os participantes compartilharam exemplos à medida que avançávamos na discussão e as percepções surgiam. O exemplo que mais se destacou foi o dos materiais didáticos, pois além de já apresentarem um recorte pronto de elementos histórico-culturais dos países de fala inglesa, eles muitas vezes guiam a forma do professor trabalhar, delineando o escopo das discussões a serem realizadas e sugerindo o método a ser seguido.

Principalmente em cursos de língua, onde os instrutores são orientados a utilizar o material adotado pela instituição e a seguir o manual do professor, a autonomia na atuação docente acaba por ser um tanto reduzida, tornando seu trabalho mecânico, visto que se trata de seguir um roteiro de atividades, corrigir exercícios de acordo com o gabarito e tirar eventuais dúvidas dos alunos. Em outras palavras, não apenas o conteúdo gramatical e lexical é pré-determinado, como também a forma de ensinar, as dinâmicas de interação entre os alunos e professores, os assuntos que serão ou não abordados, e assim por diante.

Em um trecho do texto lido para esse segundo encontro, Siqueira (2012) faz uma crítica aos materiais didáticos para o ensino de língua inglesa no que toca seu distanciamento da realidade. O autor observa que o ensino de inglês frequentemente está alheio ao “mundo real”, e que os livros didáticos abordam situações imaginárias e destituídas de vida:

³⁴ SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

O “mundo plástico” do livro didático de LE manteve (e ainda mantém) firmes laços de fidelidade a realidades que buscam se distanciar daquelas de grupos sociais marginalizados e/ ou invisibilizados, evitando, assim, tratar de assuntos que possam desestabilizar o ambiente de “Disneilândia pedagógica” que muitos desses materiais ainda insistem em perpetuar. (Siqueira, 2012, p. 326)

Essa construção imaginária de um mundo ideal, a qual é veiculada na maioria dos livros didáticos, apaga conflitos, hierarquias e situações de desigualdade. Ao passo que ela busca associar a língua inglesa a essa “disneilândia”, onde a promessa de falar inglês conduziria os alunos a melhores oportunidades de vida; ela reproduz realidades sociais e estilos de vida que frequentemente não refletem o contexto dos aprendizes. Essa falta de representatividade de grupos sociais menos privilegiados dificulta uma identificação dos aprendizes com seu objeto de aprendizagem, resultando em falta de motivação, frustração, sensação de que “não é para mim”.

Ademais, esses materiais e, conseqüentemente, os métodos aos quais estão atrelados, carregam de forma subjacente a ideologia da sua instituição de origem. Logo, algumas concepções, como a ideia de que a meta do aprendizado de línguas é falar e se comportar como um nativo, se disseminam silenciosamente.

Na sequência da discussão do texto, tivemos um momento prático de análise de materiais didáticos, o que incluiu alguns materiais trazidos pelos participantes e outros disponibilizados pela pesquisadora. Neste encontro, um dos participantes escreveu a seguinte frase no chat do *Google Meet*: “estou mentalmente colonizado”. Após o envio desse comentário por escrito, solicitamos que o participante elaborasse o que quis dizer com essa afirmação, ao que respondeu ilustrando com relatos de sua experiência como aluno de língua inglesa, juntamente com suas percepções ao longo desse processo.

Esse momento demonstrou o quão *implicitamente* a ideologia atua. Conforme já afirmamos em pesquisa anterior (Schulz, 2018), a(s) ideologia(s) atua(m) como um espelho no qual nos refletimos, de forma que nos reconhecemos nesta imagem por ele gerada. Althusser, nesse pormenor, explica que “[...] aqueles que estão dentro da ideologia se pensam, por definição, como fora dela: é um dos efeitos da ideologia, a negação prática do caráter ideológico da ideologia, pela ideologia: a ideologia nunca diz: ‘eu sou ideológica’” (1985, p. 97). Assim, faz parte do seu funcionamento não nos deixar perceber que estamos sob sua influência — tudo se apresenta de maneira muito natural e óbvia.

O que ocorreu quando o participante enviou a mensagem no chat foi justamente a quebra desse espelho, da percepção de que todo aquele universo com o qual teve contato por anos em sua aprendizagem de língua inglesa era apenas uma pequena porção, um ponto de vista particular sobre a língua, as culturas anglófonas e seus sujeitos, assim como as questões sociais abordadas. Portanto, nenhuma escolha ou ponto de vista é neutro.

Esse episódio ilustra um ponto crucial do que viemos defendendo ao longo desta pesquisa a respeito da interculturalidade crítica: ao contrastarmos diferentes perspectivas, cosmovisões, conhecimentos e culturas, vamos aos poucos desfazendo a noção de neutralidade que a hegemonia produz. No desvelamento desses mecanismos reside a fissura através da qual podemos romper a “evidência” do ponto de vista hegemônico. Em outras palavras, ao evidenciarmos esses discursos naturalizados, questionando seu caráter de verdade única e absoluta, podemos gradativamente dismantelar sua soberania, abrindo espaço para a horizontalidade.

Indubitavelmente, trata-se de um trabalho a longo prazo, que não se perfaz em episódios pontuais como esse — é uma caminhada constituída por muitos passos. Acreditamos que essa observação feita pelo participante reforçou a importância e a necessidade de intervenções como essa ao longo do processo de formação de professores: é um trabalho contínuo de questionamento e vigilância, um exercício constante de reflexão e prática.

Diante dessas e outras reflexões realizadas nos encontros da oficina, propusemos que os participantes elaborassem UD's como forma de pensar de que modo utilizariam materiais disponíveis gratuitamente na internet como gatilho de discussões que estimulem o desenvolvimento da interculturalidade em aula. Assim, cada um deveria buscar materiais (textos, vídeos, áudios, imagens etc.) e produzir uma unidade didática para o ensino de inglês como língua franca, cujo resultado analisamos na próxima subseção.

4.3 PRODUTO FINAL: AS UNIDADES DIDÁTICAS

Ao planejarmos a oficina, o foco das reflexões sempre foi a prática de ensino e as concepções que subjazem e orientam um ensino de língua inglesa pautado na interculturalidade. Ademais, a cada semana fomos expandindo nosso arsenal de

conceitos para abranger outros saberes relevantes para a oficina, o que culminou na produção da unidade didática, onde os participantes tiveram a oportunidade de criar um material próprio, pensado para um público específico e com um tópico de sua escolha.

No último encontro, Matheus e Júlia apresentaram suas UD's e explicaram como desenvolveriam as atividades em aula. Começaremos analisando a unidade de Matheus (ver Apêndice C), cujo título é "*What are your plans?*", e foi pensada para o 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública, já que o participante tinha contato com esse contexto de ensino graças ao PIBID.

O material foi pensado para a duração de um ou dois períodos de 50 minutos cada, e requeria o uso de computador, internet, projetor, caixa de som e celulares. As expectativas de aprendizagem incluíam (1) estimular o pensamento crítico através de discussões sobre viagens/planos para o futuro; (2) trabalhar vocabulário específico para viagens e planos futuros com os alunos; e (3) exercitar a compreensão oral e escrita dos alunos.

A primeira atividade, o *warm-up*, inicia-se com a pergunta "*Do you like traveling?*" (Você gosta de viajar?), seguida por três perguntas em português que devem ser discutidas em grupo para, por fim, compartilhar as respostas com a turma. A discussão nessa atividade se volta para uma sondagem de experiências prévias e desejos futuros dos alunos no que tange ao assunto inicialmente abordado: viagens. Os alunos, portanto, devem responder se já viajaram ou se sonham em fazê-lo; se gostam de fazer amigos em outros lugares; e se conhecem alguém que mora em outro país.

Em seguida, os estudantes são expostos a uma série de fotos de lugares — a saber: África do Sul, Canadá, África, Nigéria e Canadá (novamente). Podemos notar que o Canadá se repete na lista; e, apesar de quatro dos cinco lugares listados serem países, consta também o continente da África,. Chama a atenção também o fato de três fotos (África do Sul, Nigéria e Canadá) mostrarem cenários urbanos, ao passo que duas, África e Canadá, apresentam, respectivamente, a savana e montanhas com neve.

Por um lado, a foto da Nigéria mostra um panorama que remete ao desenvolvimento urbano, rompendo com o estereótipo da fome, com frequência associado ao país em materiais escritos/visuais. Por outro lado, a foto da África apresenta uma pequena parte da savana, atravessada por uma estrada de terra

onde podemos ver duas girafas — uma imagem estereotipicamente associada ao continente africano no imaginário do senso comum.

É interessante notar que Estados Unidos e Inglaterra não figuraram na lista de lugares, sendo o Canadá o único país do círculo interno; África do Sul e Nigéria são os dois países do círculo externo; e, por fim, o continente Africano, que contém tanto países do círculo externo quanto em expansão, considerando os de fala inglesa.

Nessa primeira atividade, podemos reparar que não há um aprofundamento de outras informações para além do *input* visual das fotografias — seja no sentido de desafiar estereótipos quanto no intuito de expandir o conhecimento de mundo dos alunos no que se refere aos países listados.

Abaixo das imagens constam as seguintes perguntas: (A) “Desses 5 lugares, qual deles te chamou mais atenção? Por quê?”; (B) “Se fosse para escolher, para qual deles você gostaria de viajar? E para qual você não gostaria de ir?”. As perguntas, por sua vez, focam nas preferências individuais dos alunos. Aqui seria uma boa oportunidade para ampliar o debate a respeito do que sabemos sobre cada um desses lugares e as razões que nos levam a escolher um ou outro. Assim, poderíamos explorar a (des)construção de estereótipos e implícitos que circulam no senso comum, e talvez até dar continuidade com um trabalho de pesquisa sobre esses países.

A segunda etapa da unidade didática inicia-se com uma imagem que apresenta vocabulário de viagem, incluindo itens como passagem, passaporte, bagagem, aeroporto, avião, mapa, hotel, entre outros. A imagem é seguida por um exercício que apresenta breves definições para que os estudantes as associem ao vocabulário ilustrado na imagem. A primeira definição se refere a “o que você faz quando chega ao aeroporto”; supondo que a resposta seja “*check-in*” (embora o termo não esteja presente na imagem), responder essa questão demanda um conhecimento prévio que os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de escola pública não necessariamente terão.

A maioria dos itens de vocabulário se relaciona a viagens internacionais, fazendo uma ponte com as fotografias dos países e com a próxima atividade, de leitura e compreensão. O texto, de aproximadamente quatro linhas, apresenta Gabriel, um empresário brasileiro de 22 anos que realiza viagens internacionais todo mês a trabalho. Usando verbos no presente, passado e futuro, o texto menciona uma viagem recente ao continente africano e uma posterior à Índia. Além disso,

podemos encontrar uma colocação de prós e contras, quando o autor afirma que Gabriel gosta do seu trabalho pois isso lhe permite viver viajando e conhecendo pessoas diferentes, embora o faça se sentir só por estar longe da família.

Na ocasião da apresentação da UD, Matheus explicou que ele próprio escreveu o texto. Discutimos, em grupo, até que ponto o conteúdo se relaciona com a realidade dos alunos, se o texto proporciona uma identificação e se desafia os estudantes a pensarem desde outros pontos de vista, explorando outras culturas, saberes e experiências de vida, levando a um aguçamento de seu senso crítico. O participante, então, comentou que não havia pensado nisso ao elaborar a atividade.

Após a leitura do texto, os alunos teriam que responder a cinco perguntas, que constam abaixo:

- a) O que você acha do trabalho de Gabriel?
- b) Em sua opinião qual a vantagem de trabalhar dessa forma? E as desvantagens?
- c) Você gostaria de trabalhar assim? Por quê?
- d) O que você acha que é preciso fazer para conseguir um trabalho igual ao de Gabriel?
- e) O que é mais importante: dinheiro ou família? Qual é a opinião da maioria das pessoas? E a sua opinião?

A partir dessas perguntas, podemos observar alguns pontos de reflexão propostos: (1) a opinião dos alunos sobre esse estilo de vida, incluindo as vantagens e desvantagens de acordo com o ponto de vista de cada um e se gostariam de viver essa experiência; (2) suas crenças sobre o que é necessário fazer para alcançar um posto de trabalho como o de Gabriel — ou seja, tornar-se empresário e viajar o mundo, conhecendo diferentes pessoas e lugares; e (3) os valores de cada um em relação a família e dinheiro.

Os três pontos oferecem material substancial para análise e debate. Se considerarmos que o personagem do texto alcançou aos 22 anos de idade uma posição socioeconômica/profissional vista como almejavável por muitos, podemos explorar questões da ordem da meritocracia, do ponto de partida em comparação às oportunidades que sujeitos de diferentes posições sociais têm, e por aí vai.

Como próximo exercício, essa seção trouxe uma atividade com foco em gramática, a qual pede que os alunos completem uma tabela com a conjugação do

verbo *to travel* (viajar) no presente simples. Imediatamente depois, há uma atividade de escuta com um vídeo que aborda quatro formas verbais — presente simples, presente contínuo, futuro “*will*” e “*be going to*”. Por fim, a turma se organizaria em grupos para jogar um jogo de revisão de vocabulário referente a itens de viagem no site *Wordwall*.

Algumas questões estruturais da UD também foram comentadas, incluindo a organização dos tempos verbais nas atividades. Enquanto o texto utiliza quatro tempos verbais diferentes e o vídeo trata de quatro formas verbais do futuro, a atividade gramatical volta-se para a estrutura do presente simples, que costuma ser o primeiro tempo verbal trabalhado. Nosso objetivo, com essa análise, é o de verificar a tomada de consciência dos participantes em relação à interculturalidade no ensino de inglês, de forma que não iremos focar na progressão didática e no encadeamento das atividades.

Um dos objetivos da aula, conforme apresentado nos dados iniciais, era estimular o pensamento crítico através de discussões sobre viagens/planos para o futuro. Uma boa maneira de se trabalhar esse primeiro ponto, o pensamento crítico, é promover a ampliação dos conhecimentos dos aprendizes, o que pode ser feito de inúmeras maneiras em aula, como por meio de debates/seminários, resolução de situações-problema, análise de mídia (como vídeos, notícias, filmes etc.), estudo de caso, entre outros. A partir disso, buscamos estabelecer relações entre o(s) contexto(s) socio-histórico(s) e a realidade que nos cerca. Quanto mais pudermos relacionar os conteúdos com a realidade dos alunos, mais significativos se tornarão, propiciando uma aprendizagem mais eficaz. Portanto, a UD poderia incluir algum momento para que os alunos compartilhassem suas experiências e planos de viagem com os colegas; ou até mesmo um momento para pesquisar destinos que gostariam de visitar, quais línguas são faladas lá, e assim por diante.

A escolha por manter os enunciados e perguntas em português, dado que o público-alvo da UD são alunos de nível básico do ensino médio, mantém a possibilidade de irem, aos poucos, se apropriando da língua, sem esbarrar imediatamente na barreira linguística que dificultaria até mesmo a compreensão das tarefas.

De modo geral, a UD refletiu muito do que foi discutido na entrevista do último encontro. Nesse momento final de reflexão, Matheus relatou que não havia tido contato com muitas das questões discutidas na oficina, e afirmou que muitas das

perspectivas abordadas foram reveladoras para ele. Da mesma forma, o participante observou que em sua trajetória como aprendiz e, agora, como professor em formação teve contato majoritariamente com culturas do "centro", e que acredita ser fundamental ampliar a diversidade de povos e culturas que habitam em nossas salas de aulas e materiais didáticos. Ao realizarmos a análise em conjunto, Matheus se deu conta de várias questões que lhe haviam passado despercebidas, e que muito provavelmente ocorreram como um reflexo de sua experiência até esse momento.

A segunda UD, de Júlia, intitulada “*The personal effects of the Diaspora*” (Os efeitos pessoais da diáspora), foi pensada para estudantes de nível avançado, do terceiro ano do Ensino Médio de escola particular, podendo também ser utilizada com alunos de cursos de línguas. A duração estimada é de dois blocos de 50 minutos cada, sendo necessário o acesso à internet através de celular ou computador, caixa de som, e cópias impressas do *handout*.

Com essa UD, pretende-se atingir os seguintes objetivos de aprendizagem: (1) provocar uma reflexão sobre as causas e consequências do processo migratório no âmbito pessoal da vida dos imigrantes; (2) examinar a relação entre questões familiares, de saúde e condições financeiras; (3) expandir o vocabulário dos alunos; e (4) praticar habilidades de leitura, fala e escrita.

O *warm-up* dessa UD começa pela leitura em duplas da definição de *diáspora*. Em seguida, as duplas comentariam se já estão familiarizadas com essa palavra e compartilhariam exemplos de populações que vivem no Brasil hoje em dia como efeito da diáspora. Assim, já no primeiro momento do trabalho com o material produzido por Júlia, os estudantes estabeleceriam uma relação com a sua realidade, pensando o que significa *diáspora* no contexto em que se inserem: quem são os grupos sociais decorrentes do movimento diaspórico em nosso país?

É interessante observar que, frequentemente, as comunidades diaspóricas originam-se de nações que enfrentam adversidades significativas em termos de desenvolvimento econômico, instabilidade política, conflitos e guerras, vendo-se obrigadas a buscar acolhimento em outros territórios. Logo, é um tema que oferece muitas possibilidades de reflexão e questionamento, podendo estabelecer conexões com diversas questões atuais do mundo.

A atividade seguinte foca na leitura da sinopse do curta-metragem *Doubles with Slight Pepper* (2011), do diretor canadense Ian Harnarine, que vem acompanhada de um exercício de vocabulário, para preparar os estudantes para a

compreensão do vídeo do curta-metragem. Enquanto a leitura introduz o tópico do vídeo, o exercício de vocabulário antecipa palavras e expressões que possivelmente serão desconhecidas aos alunos, seja pelo contexto cultural ou na esfera lexical. Esse exercício incluiu palavras como *Brahmin* (uma casta sacerdotal), *generational wealth* (riqueza geracional), *cultural identity* (identidade cultural), entre outras.

Ao assistir ao filme, os alunos seriam instruídos a prestar atenção na expressão oral dos personagens em língua inglesa. Esse ponto é retomado já na primeira pergunta da discussão, a qual expõe algumas estruturas utilizadas pelos personagens e pede que os estudantes apontem se consideram que a variedade escutada no curta-metragem era *inglês padrão*, justificando o porquê.

Primeiramente, o contato com uma variedade não-padrão da língua inglesa já é um ponto positivo no trabalho com interculturalidade na medida em que busca promover maior visibilidade de linguaculturas e povos que vêm sendo historicamente escanteados no tabuleiro do jogo de poder global. Assim, busca-se aumentar a familiarização com o “diferente” para reduzir o estranhamento e, gradativamente, o preconceito. Conforme afirmamos antes, o encontro de culturas é uma arena de negociação.

Nesse ponto, ressaltamos à participante a necessidade de elucidar o conceito de inglês padrão ou *Standard English*, visto que nem todos os alunos estão familiarizados com a noção de norma linguística. Outro desdobramento interessante, conforme sugerido no momento do feedback, seria traçar um paralelo com a norma padrão do português, levantando uma discussão sobre as raízes socio-históricas da diferença entre normas e suas implicações no âmbito social, cultural e econômico.

A segunda pergunta, por seu turno, foca no conhecimento prévio dos estudantes a respeito de Trinidad e Tobago, o país onde se passa o curta-metragem. Mais especificamente, a questão indaga se eles creem que esse país é associado à língua inglesa no imaginário comum, já que se trata de um país do círculo externo. Assim, assistir ao curta e realizar essa discussão também é uma forma de expor os alunos a um uso *outro* da língua inglesa, fora da esfera do que costuma ser veiculado nos materiais e aulas de língua inglesa. A atividade, portanto, favorece uma reflexão sobre culturas e identidades de sujeitos que não se encontram no rol de países dominantes, marcando sua presença no percurso de aprendizagem dessa língua. Nesse ponto, sugerimos que seria bastante produtivo acrescentar uma atividade no intuito de aprofundar a discussão com os alunos no

grande grupo, abordando questões subjacentes às tensões presentes no filme, principalmente nos âmbitos econômico, histórico e sociocultural.

A última pergunta, por fim, retoma o tema central do filme: a doença do pai do protagonista e seu tempo vivendo no Canadá, longe da família. Nesse sentido, o questionamento vai na direção das expectativas do pai associadas a essa mudança para o exterior, e se elas chegaram a se concretizar.

O processo individual de migração em busca melhores condições de vida é um desafio assustador para os que o encaram; quando se trata de diáspora, como o título do curta-metragem já assinala, a situação ganha proporções ainda maiores, pois se refere a um movimento de massa, na esfera social. Além disso, toca num ponto-chave que é a questão ideológica, a crença do *self-made man*, aquele indivíduo que alcança o sucesso almejado por meio de seu esforço e mérito próprio.

Empenho e dedicação são, sem dúvida, imprescindíveis em uma empreitada como essa, mas não podemos ignorar o fato de não serem os únicos fatores determinantes. Cada sujeito parte de um lugar social particular, de forma que o percurso de cada um apresenta distâncias e obstáculos distintos. Trata-se, antes de mais nada, de oportunidades, das possibilidades que se fazem presentes — o que se relaciona diretamente com as diferentes posições de poder que coexistem no meio social.

Em relação à estruturação desse momento de debate após o vídeo, como o foco da aula seria a diáspora, foi sugerido à autora da UD que poderia ser interessante inverter a ordem das perguntas e iniciar pela última, que enfoca a questão da migração e dos desafios que surgem nesse contexto.

Por fim, a UD encerra-se com uma proposta de escrita que parte de uma citação do curta-metragem acompanhada de uma pergunta. A citação questiona o trabalho árduo de gerações de uma família de Trinidad e Tobago que resultou tão somente no acúmulo de riqueza para a elite britânica. A pergunta que segue amplia a ideia de *herança* nesse cenário: “Genética não é a única coisa que herdamos dos nossos pais. Qual foi a herança recebida pelo personagem principal? Como isso se relaciona com sua identidade pessoal?”. Aqui, a atividade propõe que os estudantes reflitam sobre o impacto de diferentes forças sociais na transmissão transgeracional.

O personagem não herdou apenas a genética, como também a posição de classe socioeconômica, a obrigação de buscar seu sustento sob o sol escaldante, o fardo de viver para trabalhar sabendo que não haverá retorno ou qualquer

possibilidade de ascensão, tendo em vista a relação de exploração em que a família se encontra devido às consequências da colonização britânica no país. Em outras palavras, a “herança” também é um conjunto de elementos que compõe sua identidade pessoal, abarcando, entre outras coisas, a classe social que ocupa, seu acesso à educação e a condições de trabalho precárias.

Conforme afirmou a própria autora da UD, a interação com outras realidades, mesmo que através de mídia, tem o potencial de despertar *insights* não apenas sobre as relações de poder e desigualdade em outros meios sociais, mas também (ou principalmente) sobre a nossa própria realidade, à medida que percebemos semelhanças e diferenças e estabelecemos paralelos. A partir daí, podemos desvelar algumas camadas latentes que constituem o universo das relações humanas.

4.4 ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

No último dia da oficina, após quatro encontros de discussões teóricas e práticas, organizamos um momento final de escuta para que os participantes expusessem suas reflexões ao final do percurso da oficina. Assim, propusemos dois eixos em forma de pergunta para guiar a fala dos participantes:

- 1) Ao final da oficina, vocês sentem que algo mudou na sua concepção de língua/cultura no que tange o ensino de inglês? Se sim, o quê?
- 2) De que maneira a interculturalidade pode contribuir para uma transformação das relações entre sujeitos e culturas distintas através do ensino de inglês?

As perguntas apresentadas refletiram os eixos centrais da oficina: o ensino de linguacultura inglesa e a interculturalidade. Houve ainda um terceiro eixo, que inicialmente figurou entre os eixos da pesquisa — o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação. No decorrer da pesquisa, por uma questão operacional, do tempo disponível para realização das etapas de pesquisa, decidimos concentrar a análise nos dois primeiros tópicos, tirando as TDIC do nosso escopo de investigação. Assim, discutimos alguns dos pontos levantados pelos participantes em tais eixos.

No primeiro eixo, os participantes avaliaram suas experiências pessoais e profissionais no que toca o ensino de linguacultura inglesa. Matheus pontuou que as discussões teóricas realizadas foram reveladoras. Ele enfatizou a necessidade de

refletirmos sobre a língua em seu caráter heterogêneo e sobre como enxergamos as culturas que nos cercam, reconhecendo outras que também precisam ser exploradas/conhecidas para além das europeias — as quais tiveram lugar de destaque nos currículos e materiais didáticos com os quais teve contato em sua trajetória discente.

Logo, ele considera essencial o exercício constante de autoanálise da nossa prática de sala de aula como professores de língua, reavaliando o que podemos fazer com os conhecimentos que se somam a partir de novas experiências e contato com diferentes culturas, atentando para a forma como as enxergamos e levando também essa reflexão para os alunos, tornando sua experiência do ensino-aprendizagem de idiomas mais rica.

O segundo eixo deslocou o foco para o efeito da interculturalidade no ensino e para além dele, ou seja, como o ensino de inglês pode promover uma transformação nas relações entre indivíduos e culturas diversas por meio da interculturalidade. Matheus expressou sua reflexão sobre a natureza do "Outro" que, apesar das diferenças, compartilha semelhanças — de forma que podemos aprender com o que se espelha e o que diverge. Ele destacou a relevância desse entendimento, sublinhando a necessidade de incorporar diversas culturas no processo de ensino-aprendizagem.

Ademais, o participante faz menção à instrução imperativa de "parar de pensar em português, pensar apenas em inglês", tão propagada por alguns cursos de idiomas, ponderando criticamente sua possível repercussão na forma de anulação da identidade dos estudantes, bem como da sua capacidade de reflexão na língua materna. Ele questiona se as experiências em língua materna não poderiam contribuir para o processo de ensino-aprendizado da língua alvo e para uma compreensão mais profunda das interações interculturais. Essa observação enfatiza a importância de considerar outras nuances envolvidas no aprendizado de idiomas, desafiando a prescrição simplista de uma mudança exclusiva de pensamento linguístico, propondo uma reflexão mais aprofundada e um diálogo mais amplo e crítico no âmbito pedagógico, reconhecendo a complexidade envolvida no encontro de diferentes culturas e línguas na educação.

Júlia, por sua vez, evidencia a relação intrínseca entre língua e identidade, destacando que a formação da identidade ocorre por meio da linguagem, da nossa interação com o Outro e da maneira como o percebemos. As escolhas que fazemos

ao nos expressarmos em outra língua — frente aos diferentes modos de dizer e significar — refletem o processo de constituição identitária, que passa pela apropriação de língua. Além de nos permitir realizar tarefas pontuais, com uma utilidade específica, o processo de aprendizagem de uma nova língua implica uma desestabilização e reformulação das identidades, agregando novas formas de atribuir sentido.

A participante ressaltou ainda a necessidade de transcender estereótipos ao considerar a cultura, convidando a um olhar mais crítico e atento para suas complexidades. Ao mesmo tempo em que o inglês, enquanto língua franca, pode contribuir para a circulação de estereótipos, ele pode facilitar sua ruptura. Ao ter contato com uma cultura nova (por meio de textos, vídeos etc.), mesmo sem ter interagido com alguém de lá, os alunos podem descortinar novas nuances culturais, gerando um possível impacto em suas vidas. Logo, a criticidade vai na contramão da simples absorção do conhecimento adquirido.

Visto que Júlia já havia tido contato com a noção de interculturalidade em uma disciplina da graduação, ela afirmou que a oficina serviu para aprofundar sua compreensão desse conceito. Ela relatou que esse novo olhar sobre a interculturalidade lhe permitiu acolher as ideias de forma mais madura e refletir sobre sua prática. Ao inscrever-se, Júlia expressou que sua maior expectativa para a oficina era o aprendizado prático para melhorar seu exercício docente. Assim, ela considerou que as discussões teóricas realizadas ao longo da oficina a prepararam não apenas para a elaboração do produto final, a unidade didática, mas também para a aplicação no dia a dia da sala de aula, o que passou por um exercício de autocrítica: “Será que estou colocando esses conhecimentos em prática? Como posso melhorar?”.

Assim, acreditamos que essa abordagem metodológica permitiu uma exploração mais aprofundada do fenômeno em questão, promovendo a compreensão crítica e reflexiva do papel da interculturalidade no ensino de língua inglesa e sua contribuição para a formação de professores.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao olharmos para a linguacultura de um povo na qualidade de professores de línguas, é essencial ter uma leitura plural, visibilizar variedades linguísticas e diferentes matrizes culturais, enxergar a diversidade na heterogeneidade. Dessa

forma, lidamos com uma nova realidade social e cultural em constante fluxo de mudança, em que as fronteiras dos territórios nacionais já não são tão rígidas devido à interatividade em nível global.

Ao passo que essa exposição em larga escala abre portas para uma ampliação do contato entre culturas sem precedentes, sabemos que isso não se dá de forma democrática, neutra ou amistosa. Sob a égide da globalização, muitas propostas ditas multiculturais vêm promovendo a legitimação de culturas hegemônicas e a marginalização das demais, ecoando um modelo tradicional de educação que reproduz a hierarquia já estabelecida entre povos e culturas e reforça estereótipos, como indicaram os participantes.

Na contramão desse fluxo, podemos (e devemos) propor nosso próprio recorte cultural, partindo do nosso contexto e buscando favorecer uma tomada de consciência e valoração de nossa cultura e identidade, as quais são perpassadas pelo uso social e constitutivo da língua – ou seja, o fio da costura social que nos conecta enquanto grupo. Desse modo, o contato com o Outro contribui com o processo de autoconhecimento, assim como de reconfiguração identitária, o que não pode ser ignorado no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas.

Cientes da impossibilidade de sermos ingênuos no que tange a esse contato por vezes conflitivo com o diferente, devemos reforçar uma postura não de *tolerância*, como sugere a interculturalidade relacional, mas de aceitação da diversidade, celebrando as diferentes nuances e pontos de vista. Isso, entretanto, não significa ignorar conflitos, hierarquias e relações de poder, pelo contrário: se trata justamente de olhar para as relações sociais de maneira crítica, refletindo sobre as estruturas socio-históricas e econômicas que as constituem e procurando meios de atuar em prol de sua transformação. A compreensão desse ponto é crucial para podermos pensar em formas práticas de intervenção, visto que a integração de outros povos e culturas a um novo contexto nacional (dominante) se dá por meio da assimilação da cultura hegemônica e marginalização das culturas consideradas minoritárias.

Desse modo, reiteramos que a interculturalidade crítica, perspectiva defendida nesta pesquisa, não se limita a buscar uma convivência amena em meio à pluralidade de culturas, crenças, valores e comportamentos, visto que nisso reside uma tendência ao apagamento de marcas latentes de colonialidade. Ao contrário, propõe-se o exercício constante de desvelamento dessas relações marcadas

principalmente pelo poderio econômico e político de países dominantes. A meta, nesse sentido, é a construção do novo a partir das diferenças, a partir do Sul.

No lugar de “dar voz” a outros sujeitos e culturas, devemos instaurar espaços de escuta: exercitar o olhar para outras formas de cultura, saberes e cosmovisões; escolher nossas referências de forma a ampliar a visibilidade de vozes silenciadas e marginalizadas, ou seja, para além do Norte global. Nas palavras de Rezende, “[d]ecolonizar as epistemologias é, antes de tudo, escutar e valorizar as polifonias contracoloniais, as epistemes ancestrais silenciadas pela episteme moderna colonial” (Rezende, 2022, p. 199).

Com efeito, devemos ter em mente que “[a] língua é um agente ideológico ativo que condiciona a nossa consciência, e a sua meditação na percepção e expressão humanas não pode ser evitada” (Canagarajah, 1999, p. 178, tradução nossa³⁵). O trabalho com a linguagem, portanto, demanda muita atenção e criticidade, uma vez que a língua opera o intermédio das relações humanas, da forma como compreendemos o Outro e o mundo ao nosso redor.

A segunda unidade didática analisada, “*The personal effects of the Diaspora*”, ilustrou algumas das possibilidades para praticar esse exercício de alteridade: partir de uma situação-problema externa ao grupo escolar para refletir acerca de questões sociais, buscando compreender as razões socio-históricas que levaram à configuração atual dessas relações. Além disso, esse movimento nos permite acionar novas percepções sobre o meio em que estamos inseridos, constatar e compreender aqueles que nos cercam, aqueles que ficam à margem de nossas próprias “bolhas sociais”.

Dessa maneira, adotar uma perspectiva intercultural crítica no ensino da língua inglesa, compreendendo esta em seu papel de língua franca global (e não como língua estrangeira, representante nacional de um grupo restrito de países do Norte global), vai muito além de comparar culturas e listar aspectos culturais desconexos. É uma proposta que se afasta do aprendizado mecânico, da centralização do conhecimento na figura do professor ou mesmo do livro didático como fonte de verdade. É um meio de aprimorar a percepção de nossa própria identidade individual e social. É uma forma de nos posicionarmos e nos envolvermos

³⁵ Trecho original: “Language is an active ideological agent that constraints our consciousness, and its meditation in human perception and expression cannot be avoided.” (Canagarajah, 1999, p. 178)

com o objeto de nossa aprendizagem. É um estímulo à autonomia, um convite para aguçar a capacidade crítica e aumentar a empatia através da prática.

Dito isso, apostamos em uma práxis intercultural na forma de posturas e atitudes críticas, ações no domínio prático da “vida real”, para além de conceitos teóricos e conteúdos curriculares. Trata-se de construir diálogos éticos, negociar conflitos, construir relações outras, interculturalizar.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. Palestra proferida no TED Talk, Oxford, jul. 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/. Acesso em: 07 jan. 2023.

ALTHUSSER, L. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: Notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. Trad. de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Introdução crítica de José Augusto Guilhon Albuquerque. 9ª Ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985

BALDILLO, A. **O português e o espanhol na ciência: notas para um conhecimento diverso e acessível**. Madrid: Organização de Estados Ibero-americanos para a Educação, Ciência e Cultura (OEI) / Real Instituto Elcano, 2021. Disponível em: <https://oei.int/pt/escritorios/secretaria-geral/publicacoes/el-portugues-y-el-espanol-en-la-ciencia-apuntes-para-un-conocimiento-diverso-y-accesible>. Acesso em: 22 de maio de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso em: 14 jan 2023.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching**: A Practical Introduction for Teachers. Strasbourg: Conselho Europeu, 2002.

CABALUZ-DUCASSE, J. F. Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teóricopolítico. **Educ. Educ.**, v. 19, n. 1, jan-abr 2016, p. 67-88. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.4

CANAGARAJAH, S. **Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1999.

_____. **Reclaiming the local in language policy and practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

_____. Changing communicative needs, revised assessment objectives: Testing English as an international language. **Language Assessment Quarterly**: An International Journal, v. 3, n. 3, p. 229-242, 2006.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade** [online]. 2012, v. 33, n. 118, pp. 235-250. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100015>

_____. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13nEspecial.54949.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, vol. 10, n. 29, p.151-169. 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444009>. Acesso em: 06 fev. 2023

CHLOPEK, Z. The Intercultural Approach to EFL (English as a Foreign Language) Teaching and Learning. **English Teaching Forum**, v.46, n.4, p.10-19, 2008. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?q=zofia+chlopek&id=EJ1096289>. Acesso em: 07 jan. 2023.

CONSELHO EUROPEU. **Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em 05 jan. 2023.

COOK, V. **Second Language Learning and Language Teaching**. 4ª Ed. London: Routledge, 2008. <https://doi.org/10.4324/9780203770511>

CRYSTAL, D. New Englishes: going local in Brazil. **12nd BRAZ-Tesol National Convention**. The art of teaching. São Paulo. Julho 19-22, 2010, p. 1-2.

_____. **The Cambridge Encyclopedia of English Language**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

DUBOC, A. P. M.; FORTES, O. B. S. **Superdiversidade, linguagem e sociedade: questões em curso**. Entrevista com Jan Blommaert e Massimiliano Spotti (Tilburg University). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 45, 2019.

FLEURI, R. M. Interculturalidade, identidade e decolonialidade: desafios políticos e educacionais. **Série-Estudos** - Periódico Do Programa De Pós-Graduação Em Educação Da UCDB, (37), p. 89–106, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. 1ª Ed. 13ª Reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GROSGOUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr., 2016.

JANOWSKA, I. Interculturalidade no ensino de línguas - contextos polono-brasileiros. **Revista X**, [S.l.], v. 15, n. 6, p. 42-67, dec. 2020. ISSN 1980-0614. DOI: <http://dx.doi.org/10.5380/rvx.v15i6.76770>.

JENKINS, J. Teaching Pronunciation for English as a Lingua Franca: A Sociopolitical perspective. In: Gnutzmann, C. and Intemann, F. (Eds.) **The Globalization of English and the English Language Classroom**. Oxford: Oxford University Press, 2005.

_____. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. **TESOL Quarterly**, v. 40, n. 1, Mar., 2006, pp. 157-181

_____. **World Englishes: a resource book for students**. 2ª Ed. Londres: Routledge, 2009.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. In: Quirk, R. and H. Widdowson, (Org.) **English in the World: Teaching and Learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, v.1, n.1, p. 57-78, 2013. Disponível em: https://ijltr.urmia.ac.ir/article_20453.html. Acesso em: 29 ago. 2021.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, 2001, p. 537-560. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588427>

_____. **Beyond Methods: Macro strategies For Language Teaching**. New Haven: Yale University Press, 2003a.

_____. A Postmethod Perspective on English Language Teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, dez. 2003b. DOI:<https://doi.org/10.1111/j.1467-971X.2003.00317.x>

_____. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L.; MCKAY, S. L.; HU, G.; RENANDYA, W. A. (Org.). **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

_____. The decolonial option in English language teaching: can the subaltern act? **TESOL Quarterly**, v. 50, n. 1, pp. 66-85, 2014.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355.

_____. Teaching English as a multinational language. **The Linguistic Association Of Korea Journal**, Seul, Coréia, v. 10, n. 1, p. 29-53, 2002.

_____. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: _____. (Org.). **Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos**. Pelotas: Educat, 2006, p. 11-36

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la Colonialidad del Ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El Giro Decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, p. 127-167, 2007.

MCKAY, S. L. Teaching English as an International Language: Implications for Cultural Materials in the Classroom. **TESOL Journal**, [S. l.], v. 9, n. 4, p. 7-11, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1002/j.1949-3533.2000.tb00276.x>

_____. **Teaching English as an international language**: Rethinking goals and approaches. Hong Kong: Oxford University Press, 2002.

MENESES, M. P. M. Epistemologias do Sul. In: **Revista Crítica de Ciências Sociais** [Online], 80, 2008.

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

_____. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLinguas**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 203–222, 2015. DOI: 10.29051/el.v1i2.8060.

_____. Educação escolar indígena no Brasil: multilinguismo e interculturalidade em foco. **Ciência e Cultura**. São Paulo, v. 71, n. 4, p. 43-49, Oct. 2019.

_____. Educação Linguística Intercultural. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p.123-133

MIGNOLO, W. Coloniality: The Darker Side of Modernity. In: BREITWIESER, S; KLINGER, C.; MIGNOLO, W. (ed.). **Modernologies**: Contemporary Artists Researching Modernity and Modernism. Barcelona: MACBA, 2009. p. 39-49.

MORAN, P. R. **Teaching Culture**: Perspectives in Practice. 1 Ed. Boston: Heinle & Heinle/Thomson Learning, 2001.

OLIVEIRA, L. F. DE.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, [S. l.], v. 26, n. 1, p. 15–40, abr. 2010.

PARADIS, M. **A Neurolinguistic Theory of Bilingualism**. Amsterdam: Benjamins, 2004.

PARQUETT, M. Thinking (and doing) otherwise com a língua dos hermanos: O Espanhol na pesquisa e nas políticas linguísticas do Brasil. **Letras & Letras**, [S. l.], v. 35, n. especial, p. 109–136, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CLÍMACO, Danilo Assis (Org.). **Cuestiones y horizontes**: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO, 2014.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma lingüística crítica**: linguagem, identidade e questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

_____. The Concept of 'World English' and its Implications. **ELT Journal**, [S.I.], v. 58, n. 2. p. 111-117, abr. 2004. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/58.2.111>

REZENDE, T. Geo-ontopistemologia decolonial. In: LANDULFO, Cristiane; MATOS, Doris (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 191-200

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

RODRIGUES, M. D.; SILVESTRE, V. P. V. Interculturalidade crítica e educação linguística: problematizando (des)invenções. **Cadernos de Gênero e Diversidade**, [S. I.], v. 6, n. 3, p. 407–429, 2021. DOI: 10.9771/cgd.v6i3.38340. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/cadgendiv/article/view/38340>.

SCHULZ, M. F. **Escola como arena de luta e resistência**: um olhar discursivo para a escola e seus sujeitos. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) — Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2018.

SEIDLHOFER, B, English as a lingua franca, **ELT Journal**, v. 59, n. 4, oct. 2005, p. 339–341. <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>.

SILVA JÚNIOR, A. C. Sulear. In: LANDULFO, C.; MATOS, D. (Orgs.). **Suleando conceitos e linguagens**: decolonialidades e epistemologias outras. Campinas, SP: Pontes Editores, 2022. p. 339-349.

SILVA, R. P.; BARROS, A. L. E. C. A decolonialidade no ensino de língua inglesa: o professor, o estudante e os conteúdos presentes no livro didático. **Revista Philologus**, Ano 27, n.79 Supl., Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2021.

SIQUEIRA, S.; BARROS, K. S. POR UM ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (For an intercultural teaching of English as a lingua franca). **Estudos Linguísticos e Literários**, Salvador, v. 2, n. 48, 2013. DOI: 10.9771/2176-4794ell.v2i48.14536.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica**. 2008. 358 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

_____. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 311-353.

_____. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, R. R.; SILVESTRE, V. P. V.; MONTE MÓR, W. **Perspectivas críticas de educação linguística no Brasil** [recurso eletrônico]: trajetórias e práticas de professoras(es) universitárias(os) de inglês / organização Rosane Rocha Pessoa , Viviane Pires Viana Silvestre , Walkíria Monte Mór. - 1. ed. - São Paulo : Pá de Palavra, 2018. (p. 199-210)

SMITH, L. English as an international auxiliary language. **RELC Journal**, Vol. 7, No.2, 1976, p.38-43.

SOUSA SANTOS, B. **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. New York: Routledge, 1995.

STAKE, R. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 1995.

WALSH, C. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2005a.

_____. Interculturalidad, colonialidad y educación. **Revista Educación y Pedagogía**. vol. 19, num 48, p. 25-35, mai./ago. 2007.

_____. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

_____. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, [S. l.], v. 24, n. 46, p. 39–50, 2005b. Disponível em: <<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/signoypensamiento/article/view/4663>>. Acesso em: 26 out. 2022.

XYPAS, R. **La dimension Interculturelle en didactique de langues étrangères** (ISBN 978-85-8001-190-6). 1a. Ed. Campina Grande: EDUFCEG, 2017. v. 1. 97p.

Yin, R. K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

APÊNDICE A

QUESTIONÁRIO

(Este é o questionário *online* que foi enviado aos alunos. As perguntas contidas no formulário do *Google Forms* seguem abaixo.)

Interculturalidade na Formação Inicial de Professores

Informações pessoais

Nome:

Idade:

Gênero:

Onde você está cursando licenciatura em Letras Inglês?

UFPE UFCG Outro

Quando você ingressou na graduação em Letras Inglês?

Perguntas

1. Nas aulas da graduação, você já utilizou algum livro didático? Se sim, qual?
2. A quais variedades da língua inglesa você foi exposto ao longo da sua formação?
3. Você já ouviu falar / leu sobre interculturalidade?
 Sim Não Não lembro
4. Como você entende a noção de interculturalidade? Qual sua importância no ensino de língua inglesa?
5. Quais concepções de língua e de cultura fundamentam sua prática docente?
6. Qual a função/importância do ensino de cultura na aula de língua inglesa?
7. No seu entendimento, qual o lugar do inglês no cenário contemporâneo globalizado?

APÊNDICE B

ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Este roteiro-base foi utilizado como guia na entrevista em grupo, ao final da oficina. Seguem abaixo os principais pontos de abordagem da discussão, ressaltando que a discussão ocorreu maneira flexível, para que os próprios participantes pudessem influir no rumo da conversa, trazendo os pontos que mais os marcaram ao longo da intervenção de forma livre.

1. Ao final da oficina, vocês sentem que algo mudou na sua concepção de língua/cultura no que tange o ensino de inglês? Se sim, o quê?
2. De que maneira a interculturalidade pode contribuir para uma transformação das relações entre sujeitos e culturas distintas através do ensino de inglês?
3. Vocês acreditam que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) podem ampliar as fronteiras da educação linguística intercultural? Se sim, como?

APÊNDICE C

UNIDADE DIDÁTICA A)

Título da lição: What are your plans?

Público: 9º ano do Ensino Fundamental (Escola Pública)

Nível dos alunos: Básico

Duração da aula: De 1 a 2 períodos de 50 minutos

Materiais utilizados: fotos de lugares (imagens), site *Wordwall*, *smartphone*, caixinha de som, data show, criatividade.

Expectativas de aprendizagem:

- Estimular o pensamento crítico através de discussões sobre viagens/planos para o futuro;
- Trabalhar vocabulário específico para viagens e planos futuros com os alunos;
- Exercitar a compreensão oral e escrita dos alunos.

Handout: What are your plans?

Warm up: Do you like traveling?

Em grupo, responda as perguntas e em seguida compartilhe com o resto da turma.

- A) Você já viajou ou sonha em viajar e conhecer outros lugares?
- B) Você gosta de fazer amigos de outros lugares?
- C) Você conhece alguém que mora em outro país?



South Africa



Canada



Africa



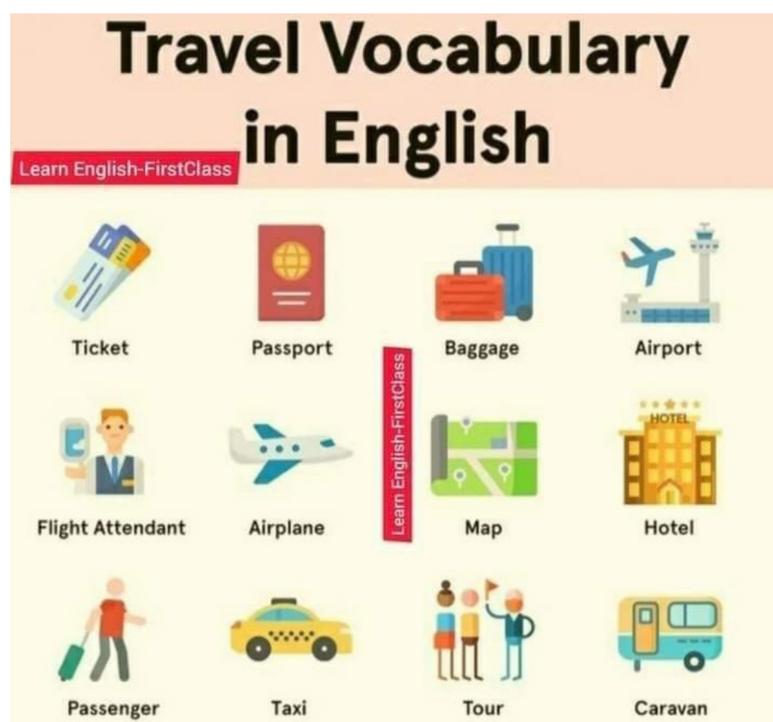
Nigeria



Canada

- A. Desses 5 lugares, qual deles te chamou mais atenção? Por que?
- B. Se fosse para escolher, para qual deles você gostaria de viajar? E para qual você não gostaria de ir?

2. Vocabulary



Fonte³⁶

Preencha os Espaços de acordo com a imagem:

- A) O que você quando faz chega ao aeroporto _____
- B) Documento obrigatório para viajar para outro país _____
- C) Você compra para poder viajar, sem isso não é possível _____
- D) As pessoas viajam nas alturas _____
- E) É um transporte usado para levar pessoas para lugares Pela cidade _____
- F) Objeto usado por guias turísticos _____
- G) É um objeto no qual as pessoas levam roupas e objetos _____
- H) Lugar onde pessoas passam a noite para descansar _____
- I) Lugar de onde o avião sai _____

3. Reading and grammar

Leia as informações abaixo e realize as atividade:

Fonte³⁷

Gabriel, twenty-two, is a businessman, he lives in Brazil, but he travels to different countries every month. He likes his job because while working he is traveling and meeting many different people. Last week he traveled to Africa, next week he is going to travel to India. However, one of the downsides of his job is that he is always traveling alone and far from his family.

- A) O que você acha do trabalho de Gabriel?
- B) Em sua opinião qual a vantagem de trabalhar dessa forma? E as desvantagens?
- C) Você gostaria de trabalhar assim? Por que?

³⁶ Disponível em: <https://www.instagram.com/p/Cc731djlAZ_/>.

³⁷ Disponível em: <<https://www.google.com/imgres?imgurl=https%3A%2F%2Fforbes.com.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2017%2F08%2FiStock-494216846-1.jpg&tbnid=EuJRWFCuljswLM&vet=1&imgrefurl=https%3A%2F%2Fforbes.com.br%2Fforbeslife%2F2017%2F08%2Fhomem-viaja-pelo-mundo-com-us-25-milhoes-ganhos-com-bitcoins%2F&docid=9-br36ynH8CuXM&w=1024&h=683&source=sh%2F%2Fim%2Fm4%2F2#imgrc=EuJRWFCuljswLM>>.

D) O que você acha que é preciso fazer para conseguir um trabalho igual ao de Gabriel?

E) O que é mais importante: dinheiro ou família? Qual é a opinião da maioria das pessoas? E a sua opinião?

2) Agora preencha as lacunas usando o verbo "To Travel" corretamente para cada pronome pessoal:

I	Travel
You	Travel
He	
She	
It	
We	
You	
They	

Listening

Assista a um vídeo curto sobre viagem e planos futuros.

(Vídeo para mudar um pouco o clima da aula, bem como fixar o conteúdo).

Let's Play together!

Em grupo, pratique o vocabulário estudado durante a aula, através do jogo *Wordwall* (<https://wordwall.net/resource/26650510/vocabulary/things-for-a-trip>) , "things for a trip".

Some instructions:

- É bem simples, tente conectar as palavras com as imagens;
- Depois de ligar todos os pontos clique em *submit answers*;
- Pronto, agora é ver o quanto vocês conseguiram entender.

APÊNDICE D

UNIDADE DIDÁTICA B)

Título da lição: The personal effects of the Diaspora

Público: Terceiro ano do Ensino Médio (Escola Particular); Alunos de cursos de idioma

Nível dos alunos: Avançado

Duração da aula: Dois blocos de 50 minutos (100 min)

Materiais: Cópia impressa da lista do handout e computador (ou celular) com internet e caixas de som

Expectativas de aprendizagem:

- Refletir sobre as causas e consequências do processo migratório na vida particular das pessoas;
- Refletir sobre dramas familiares relacionados à saúde e questões de ordem financeira;
- Expandir vocabulário;
- Praticar habilidades de leitura, oralidade e escrita.

Handout: The personal effects of the Diaspora

1. Warm up:

In pairs, read the definition of *Diaspora* below and discuss:

- a. Have you ever heard of this word before?
- b. Could you think about some examples of other populations that now live in Brazil as a consequence of their diaspora?

Diaspora *noun*

- the dispersion or spread of a people from their original homeland.
"the diaspora of boat people from Asia"
- people who have spread or been dispersed from their homeland.
"the Latin American diaspora has spread across the United States"
- the dispersion of the Jewish people beyond Israel.
"a secular interpretation of Jewish history in antiquity and during the Diaspora"

Source: Oxford Languages

2. Reading (pre-video task)

Before we watch the film, please read the synopsis of “Doubles with Slight Pepper” (2011) by the Canadian director Ian Harnarine:

Doubles with Slight Pepper tells the story of a fragmented Trinidadian family. The father, Ragbir, has been living in Canada for years, while his estranged wife Sumintra and son Dhani struggle to make ends meet selling doubles in the Chaguanas market. Ragbir returns to Trinidad, apparently to make amends to his family, but we learn that his intentions may not be as straightforward as they at first seem: Ragbir is gravely ill and needs his family’s help. Dhani is suspicious from the outset, and grapples with conflicting feelings of disappointment and hope.

Source: <https://marielbrown.wordpress.com/writing/non-fiction/family-ties/>

Vocabulary

Match the words to their meanings:

<p>A. Coolies B. Brahmin C. Generational wealth D. Cultural identity E. Blazing F. Donkeys</p>	<p>1. an unskilled native laborer in India, China, and some other Asian countries. 2. burn fiercely or brightly. 3. a stupid or foolish person. 4. a member of a group of people who hold a high social position and who are usually well educated 5. any kind of asset that families pass down to their children or grandchildren. 6. identification with, or sense of belonging to, a particular group based on various cultural categories, including nationality, ethnicity, race, gender, and religion</p>
--	---

Now, please watch the film. Pay attention to how the characters express themselves in the English language:

“Doubles with Slight Pepper” (2011)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=eKcbLWnW9oA>

3. Understanding and Writing (post-video tasks)

In pairs, discuss the following questions:

- During the movie, have you realized the following expressions “...*sign the house over to we*” “*why it easy?*” “ *I still saying that*” “*I want to taste we doubles*”? If so, would you say that the characters are using standard English? Justify your answer.
- The movie is set in Trinidad and Tobago. Do you know this country? Do you think that people expect them to speak English?

- c. The family drama portrayed in the short film relates to the father's illness but also his time living in Canada. What were his expectations moving abroad and did these expectations come true? Comment about it.

4. Writing (post-video task)

Write a text (min 15 lines) discussing the following film's quote and question:

"I am a 104th generation Brahmin. That's a lie. I come from a long line of stupid coolies. They work under the blazing hot sun for donkey years, making English man rich rich. They make children that do the same thing. That's me."

Genetics are not the only thing that we inherit from our parents. What is the heritage received by our main character? How does it relate to his self identity?