

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

LETÍCIA PEREIRA DE SOUZA RODRIGUES

OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE ALUNOS BRASILEIROS INICIANTE EM UM
CURSO DE INGLÊS: PERSPECTIVAS A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE
CRÍTICA

GOIÂNIA

2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE LETRAS

TERMO DE CIÊNCIA E DE AUTORIZAÇÃO (TECA) PARA DISPONIBILIZAR VERSÕES ELETRÔNICAS DE TESES

E DISSERTAÇÕES NA BIBLIOTECA DIGITAL DA UFG

Na qualidade de titular dos direitos de autor, autorizo a Universidade Federal de Goiás (UFG) a disponibilizar, gratuitamente, por meio da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD/UFG), regulamentada pela Resolução CEPEC nº 832/2007, sem ressarcimento dos direitos autorais, de acordo com a [Lei 9.610/98](#), o documento conforme permissões assinaladas abaixo, para fins de leitura, impressão e/ou download, a título de divulgação da produção científica brasileira, a partir desta data.

O conteúdo das Teses e Dissertações disponibilizado na BDTD/UFG é de responsabilidade exclusiva do autor. Ao encaminhar o produto final, o autor(a) e o(a) orientador(a) firmam o compromisso de que o trabalho não contém nenhuma violação de quaisquer direitos autorais ou outro direito de terceiros.

1. Identificação do material bibliográfico

Dissertação Tese Outro*: _____

*No caso de mestrado/doutorado profissional, indique o formato do Trabalho de Conclusão de Curso, permitido no documento de área, correspondente ao programa de pós-graduação, orientado pela legislação vigente da CAPES.

Exemplos: Estudo de caso ou Revisão sistemática ou outros formatos.

2. Nome completo do autor

Letícia Pereira de Souza Rodrigues

3. Título do trabalho

OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE ALUNOS BRASILEIROS INICIANTES EM UM CURSO DE INGLÊS:
PERSPECTIVAS A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA

4. Informações de acesso ao documento (este campo deve ser preenchido pelo orientador)

Concorda com a liberação total do documento SIM NÃO¹

[1] Neste caso o documento será embargado por até um ano a partir da data de defesa. Após esse período, a possível disponibilização ocorrerá apenas mediante:

a) consulta ao(a) autor(a) e ao(a) orientador(a);

b) novo Termo de Ciência e de Autorização (TECA) assinado e inserido no arquivo da tese ou dissertação.

O documento não será disponibilizado durante o período de embargo.

Casos de embargo:

- Solicitação de registro de patente;

- Submissão de artigo em revista científica;

- Publicação como capítulo de livro;
- Publicação da dissertação/tese em livro.

Obs. Este termo deverá ser assinado no SEI pelo orientador e pelo autor.



Documento assinado eletronicamente por **Carla Janaína Figueredo, Professora do Magistério Superior**, em 05/09/2022, às 18:17, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **LETÍCIA PEREIRA DE SOUZA RODRIGUES, Discente**, em 05/09/2022, às 18:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3166281** e o código CRC **729045C4**.

LETÍCIA PEREIRA DE SOUZA RODRIGUES

OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE ALUNOS BRASILEIROS INICIANTE EM UM
CURSO DE INGLÊS: PERSPECTIVAS A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE
CRÍTICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás (UFG) como requisito para a obtenção do título de Mestra em Letras e Linguística. Área de Concentração: Estudos Linguísticos. Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientadora: Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo

GOIÂNIA

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UFG.

Rodrigues, Letícia Pereira de Souza

Os significados culturais de alunos brasileiros iniciantes em um curso de inglês [manuscrito] : perspectivas a partir da Interculturalidade Crítica / Letícia Pereira de Souza Rodrigues. - 2022. CXXVI, 126 f.

Orientador: Prof. Carla Janaína Figueredo.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras (FL), Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Goiânia, 2022.

Bibliografia. Anexos. Apêndice.

Inclui siglas, abreviaturas, tabelas, lista de figuras, lista de tabelas.

1. Interculturalidade Crítica. 2. Ensino de Inglês. 3. Significados culturais. 4. Ensino Remoto Emergencial. I. Figueredo, Carla Janaína, orient. II. Título.

CDU 81



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS

FACULDADE DE LETRAS

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO

Ata Nº **18** da sessão de defesa de dissertação de **Letícia Pereira de Souza Rodrigues** que confere o título de **Mestra** em Letras e Linguística, na área de concentração em Estudos Linguísticos.

Aos **quinze** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e dois**, a partir das **quatorze** horas, via Google Meet, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação intitulada "**A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE ALUNOS BRASILEIROS INICIANTES EM UM CURSO DE INGLÊS**". Os trabalhos foram instalados pela orientadora, **Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo** (Presidente/PPGLL/FL/UFG), com a participação dos demais membros da banca examinadora: **Profa. Dra. Eliane Marquez Da Fonseca Fernandes** (PPGLL/FL/UFG), membro titular interno e **Prof. Dr. Danie Marcelo De Jesus** (PPGEL\UFMT), membro titular externo. Durante a arguição, os membros da banca fizeram sugestão de alteração do título do trabalho. A banca examinadora reuniu-se em sessão secreta a fim de concluir o julgamento da dissertação tendo sido a candidata **aprovada** pelos seus membros. Proclamados os resultados pela **Profa. Dra. Carla Janaína Figueredo**, presidente da banca examinadora, foram encerrados os trabalhos e, para constar, lavrou-se a presente ata que é assinada pelos membros da banca examinadora, aos **quinze** dias do mês de **agosto** do ano de **dois mil e vinte e dois**.

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

TÍTULO SUGERIDO PELA BANCA

OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE ALUNOS BRASILEIROS INICIANTES EM UM CURSO DE INGLÊS:
PERSPECTIVAS A PARTIR DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA.



Documento assinado eletronicamente por **Carla Janaína Figueredo, Professora do Magistério Superior**, em 05/09/2022, às 18:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Danie Marcelo de Jesus, Usuário Externo**, em 06/09/2022, às 10:24, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, Usuário Externo**, em 06/09/2022, às 13:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).

https://sei.ufg.br/sei/controlador.php?acao=documento_imprimir_web&acao_origem=arvore_visualizar&id_documento=3425019&infra_sistema=1... 1/2



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3161115** e o código CRC **D0B1E6EE**.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de expressar meus mais sinceros sentimentos de gratidão a todos que me apoiaram nos últimos dois anos e que contribuíram para que eu concluísse mais essa etapa profissional.

Primeiramente, agradeço a Deus por estar comigo em cada segundo de minha vida.

À minha querida professora orientadora, Dra. Carla Janaína Figueredo, por ser uma pessoa tão doce e por ter sido paciente comigo desde o começo deste processo. Por ser um exemplo profissional que eu quero seguir, e por toda a dedicação e comprometimento que tem com a Faculdade de Letras e seus alunos.

Ao professor Dr. Danie Marcelo de Jesus, da Universidade Federal de Mato Grosso, por ter avaliado o meu projeto de pesquisa e dado o parecer necessário.

Aos professores, Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes e Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, por terem participado do exame de qualificação deste trabalho e por todas as contribuições para seu aperfeiçoamento.

Aos professores, Dr. Danie Marcelo de Jesus e Dra. Eliane Marquez da Fonseca Fernandes, por fazerem parte da banca examinadora no exame de defesa desta dissertação.

Ao Centro de Línguas FL – UFG e ao orientador do projeto, professor Me. Alexandre de Araújo Badim, por ter aberto as portas da instituição para que eu fizesse minha pesquisa de campo.

Aos alunos participantes deste estudo, e à professora titular da turma Letícia Nogueira Allem, por terem me recebido no período de geração dos dados.

Agradeço especialmente a minha mãe e minhas três irmãs por terem me inspirado e por serem meu alicerce.

Ao meu marido Luciano, que está sempre ao meu lado e me dá suporte em forma de amor, paciência e companheirismo.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar os significados culturais de alunos iniciantes de um curso de inglês com base nos pressupostos da interculturalidade crítica. Trata-se de um estudo de caso de cunho etnográfico que conta com a participação de 13 alunos do nível 1, iniciantes no curso de inglês do Centro de Línguas da Universidade Federal de Goiás. Desse modo, buscamos identificar os significados culturais dos alunos através de atividades e discussões críticas e decoloniais, além de verificarmos como o envolvimento deles no curso contribuiu para uma maior compreensão de suas identidades linguísticas e culturais. Os dados foram gerados através dos seguintes instrumentos: questionário, entrevistas no início e no fim do semestre, além de aulas e atividades com perspectiva na interculturalidade crítica e notas de campo. A pesquisa teve como base o ensino regular presencial, mas devido a pandemia da Covid-19, trabalhamos com o Ensino Remoto Emergencial (ARRUDA, 2021; PAIVA, 2020). A análise dos dados se deu com base nos domínios culturais propostos por Spradley (1980). O estudo fundamenta-se na perspectiva de língua como prática social (BAKHTIN, 2006), nas relações entre língua e cultura (RISAGER, 2006; KRAMSCH, 1998, 2012; FIGUEREDO, 2013), e na interculturalidade crítica (AMAN, 2014, 2015; WALSH, 2008; CANDAU (2005, 2010). Os dados revelam que as aulas de inglês com abordagem intercultural foram de grande valia para os participantes da pesquisa, pois eles demonstraram mais autonomia no processo de aprendizagem bem como adquiriram um posicionamento crítico em relação a aspectos linguísticos e culturais.

Palavras-Chave: Interculturalidade Crítica. Ensino de Inglês. Significados Culturais. Ensino Remoto Emergencial.

ABSTRACT

The present study has as main goal to analyze the cultural meaning of beginning students of an English course based on the assumptions of critical interculturality. This is an ethnographic case study with the participation of 13 level 1 students, beginners in the English course at the language center (Centro de Línguas) from the Federal University of Goiás (Universidade Federal de Goiás). In this way, we seek to identify students' cultural meanings through critical and decolonial activities and discussions, in addition to verifying how their involvement in the course contributed to a greater understanding of their linguistic and cultural identities. The data were generated through the following instruments: questionnaire, interviews at the beginning and in the end of the semester, in addition to classes and activities with a perspective on critical interculturality and field notes. The research was based on regular face-to-face teaching, but due to the Covid-19 pandemic, we have worked with Emergency Remote Teaching (ARRUDA, 2021; PAIVA, 2020). The data analysis was based on the cultural domains proposed by Spradley (1980). The study is based on the perspective of language as a social practice (BAKHTIN, 2006), on the relations between language and culture (RISAGER, 2006; KRAMSCH, 1998, 2012; FIGUEREDO, 2013), and on critical interculturality (AMAN, 2014, 2015). ; WALSH, 2008; CANDAU (2005, 2010). The data reveal that the English lessons with an intercultural approach were of great value to the participants, as they demonstrated more autonomy in the learning process as well as acquired a critical position in relation to linguistic and cultural aspects.

Key words: Critical Interculturality. English Teaching. Cultural Meanings. Emergency Remote Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01: O nível de inglês dos alunos participantes

Figura 02- Slide de demandas do inglês nas empresas utilizado na Aula 06

Figura 03: Slide sobre motivação utilizado na Aula 06

Figura 04: Slide sobre as variedades do inglês e o falante nativo utilizado na Aula 03

Figura 05: Slide sobre choque cultural utilizado na Aula 07

LISTA DE QUADROS

Quadro 01: Modelo de análise dos domínios culturais proposto por Spradley (1980)

Quadro 02: Modelo do domínio cultural Razão

Quadro 03: Cronograma do curso: Conteúdo programático e temas trabalhados

Quadro 04: Os alunos participantes do estudo

Quadro 05: Modelo do domínio cultural Causa-efeito

Quadro 06: Uma razão para gostar de inglês

Quadro 07: O medo dos alunos brasileiros para com o inglês

Quadro 08: Objetivos dos alunos ao aprender inglês

Quadro 09: Uma forma de vencer barreiras da comunicação em inglês

Quadro 10: Aulas interessantes podem resultar em alunos atentos

Quadro 11: Estudar as variedades de inglês é um modo de não passar vergonha

Quadro 12: As variedades são atribuições de todas as línguas

Quadro 13: A sala de aula é um lugar para se refletir sobre a aprendizagem

Quadro 14: Estudar o universo do inglês é uma atribuição para se apropriar da língua

Quadro 15: O nível 1 do curso de inglês é apenas uma fase do processo

Quadro 16: Refletir sobre variedades linguísticas e culturais trazem conforto ao aluno

Quadro 17: Ao refletir sobre a língua e culturas do outro reflito sobre as minhas

LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Noções de cultura

Tabela 02- Histórico da realização das entrevistas

LISTA DE ABREVIACOES

CL – Centro de Línguas

FL – Faculdade de Letras

UFG – Universidade Federal de Goias

LE – Língua Estrangeira

IC – Interculturalidade Crítica

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (acrnimo de United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization)

EU – União Europeia (acrnimo de European Union)

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

ERE – Ensino Remoto Emergencial

MEC – Ministério da Educação (Antes a sigla significava Ministério da Educação e Cultura, atualmente são ministérios diferentes)

EaD- Ensino a Distância

AVA – Ambientes Virtuais de Aprendizagem

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

CEP – Comitê de tica em Pesquisa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
JUSTIFICATIVA.....	17
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	18
OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA.....	23
ORGANIZAÇÃO DESTE ESTUDO.....	23
1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	25
1.1 CONSTRUTOS BAHKTINIANOS.....	25
1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA.....	28
1.3 INTERCULTURALITY X INTERCULTURALIDAD.....	34
1.4 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE.....	38
1.5 ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL.....	41
1.5.1 A BNCC, os PCNs e o ensino de inglês no Brasil: o que se espera?	42
1.5.2 Ensino de inglês sob a perspectiva da interculturalidade crítica.....	44
1.5.3 Ensino Remoto Emergencial.....	47
1.6 OS SIGNIFICADOS CULTURAIIS.....	50
1.6.1 Estudos que usaram o método de análise dos significados culturais na área de ensino de línguas.....	53
2 METODOLOGIA.....	55
2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA.....	55
2.1.2 O estudo de caso de cunho etnográfico.....	56
2.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO.....	57
2.2.1 A instituição de ensino.....	58
2.2.2 As aulas no formato remoto emergencial da instituição	58
2.2.3 As aulas de inglês da instituição.....	59
2.2.4 As professoras da turma investigada e os tópicos trabalhados.....	60
2.2.5 Os alunos participantes do estudo.....	62
2.3 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA.....	64
2.3.1 O questionário.....	65
2.3.2 As entrevistas.....	65
2.3.3 As aulas sob a perspectiva da interculturalidade crítica e decolonial.....	67
2.3.4 As notas de campo.....	68

2.3.5 A observação participante.....	69
2.4 CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS.....	70
2.4.1 Os significados culturais de Spradley e as categorias adotadas para a discussão dos dados.....	70
3 ANÁLISE DE DADOS.....	72
3.1 SPRADLEY E OS DOMÍNIOS CULTURAIS.....	72
3.2 AS CATEGORIAS ENCONTRADAS COM BASE NOS DADOS GERADOS.....	73
3.2.1 A língua inglesa para o aluno iniciante.....	73
3.2.2 O início do processo de aprendizagem de inglês.....	78
3.2.3 Os diferentes contextos socioculturais da língua inglesa.....	85
3.2.4 O envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem.....	88
3.2.5 Percepções do discente acerca do inglês e sua aprendizagem ao fim das aulas sob a perspectiva da IC.....	93
3.2.6 A compreensão da identidade linguística e cultural dos participantes após o nível 1 do curso com foco na interculturalidade crítica.....	96
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
Retomando as perguntas de pesquisa.....	101
Reflexões pós pesquisa.....	103
REFERÊNCIAS.....	105
APÊNDICES.....	110
Apêndice A – Questionário.....	111
Apêndice B- Entrevista Inicial.....	113
Apêndice C- Entrevista Final.....	114
Apêndice D – Notas de campo das Aulas 03, 06 e 07.....	115
ANEXOS.....	117
Anexo 1- Termo de Anuência.....	118
Anexo 2- Termo de Compromisso.....	119
Anexo 3- Declaração.....	120
Anexo 4- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	121
Anexo 5- Parecer Consubstanciado do CEP.....	124

INTRODUÇÃO

Language is the principal means whereby we conduct our social lives. When it is used in contexts of communication, it is bound up with culture in multiple and complex ways (KRAMSCH, 1998, p. 3).

No decorrer das aulas de inglês para alunos brasileiros iniciantes nos últimos anos em que estive em sala de aula, pude perceber que os alunos geralmente chegam às aulas com muitos anseios, expectativas, medos e poucas noções acerca da língua-alvo e das comunidades falantes da língua que estão aprendendo e de seu próprio processo de aprendizagem. Durante o primeiro contato que esses estudantes têm com o inglês, é possível observar a existência de conflitos relacionados à língua e às culturas. Conforme eu presenciava esses conflitos na minha sala de aula, comecei a anotar vários questionamentos que vinham à mente, como: 1) O que pode ser feito para minimizar o impacto que os alunos sentem ao ingressar no curso e se deparar com uma língua e culturas diferentes; 2) Como ajudar esses alunos a terem maior autonomia com relação ao processo que estão vivenciando?; 3) Qual o melhor viés teórico que eu poderia utilizar com meus alunos para que eles compreendam suas identidades linguísticas e culturais?.

Minha experiência como professora de alunos iniciantes foi e ainda é enriquecedora, e como forma de responder essas perguntas decidi dar continuidade na minha investigação, que antes estava acontecendo apenas no âmbito do pensamento, nesta dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Com a intenção de promover a formação de aprendizes interculturais, capazes de se engajarem em interações com pessoas de diferentes culturas e línguas, resolvi iniciar esta pesquisa que visa analisar os significados culturais dos alunos iniciantes de um curso de inglês através dos pressupostos da interculturalidade crítica (CANDAUI, 2005, 2010).

O meu intuito como professora de alunos iniciantes era fazê-los entender a amplitude que perpassa o aprendizado de uma língua estrangeira, isto é, torná-los aprendizes “criticamente conscientes dos papéis que diferentes línguas desempenham em suas vidas”(CORBETT, 2003, p. 4). Gostaria de ensiná-los a olhar a língua não somente como um amontoado de regras, mas sim como uma ferramenta de interação social, que conseqüentemente envolve interações com diferentes culturas (BAKHTIN, 2006). Além disso, meus alunos precisavam entender mais sobre o processo de aprendizagem de inglês para terem mais autonomia sobre si e sobre os sentimentos que existem no caminho.

Ensinar cultura em uma sala de aula de inglês, por sua vez, vai muito além dos “quatro Fs” que Kramersch (1991) cita, sendo eles – *Foods* (Comidas); *Fairs* (Feiras); *Folklore* (Folclore); e *Statistical Facts* (Fatos Estatísticos). O aluno não deve apenas saber que em outubro acontece o *Halloween*, ou que o *Mac n’ Cheese* (Macarrão com queijo) é uma comida típica dos Estados Unidos, por exemplo. Para Kramersch (1991, p. 218), nós professores “devemos explorar as dimensões culturais das línguas que ensinamos [...] se quisermos que os nossos aprendizes sejam comunicativamente competentes em sua integralidade”.

Desse modo, utilizei dos pressupostos da interculturalidade crítica para elaborar todo o plano de ação desta pesquisa. A interculturalidade crítica busca construir sociedades que unem a igualdade e o reconhecimento de diferentes culturas e línguas, a fim de questionar as desigualdades impostas socialmente (CANDAUI, 2010). Neste estudo, busquei familiarizar os alunos com a língua inglesa, com o processo de aprendizagem, e com os aspectos culturais envolvidos: tanto culturas de falantes de inglês quanto de sua própria língua, o português do Brasil.

JUSTIFICATIVA

Pensando nas questões apontadas no tópico acima, esta pesquisa busca contribuir com os estudos em Linguística Aplicada (LA) e Ensino de Línguas pois promoveu diálogos entre os alunos iniciantes e as questões culturais que perpassam os contextos de uso e de aprendizagem da língua inglesa, para que o aluno pudesse ter oportunidades de se tornar um falante intercultural da língua, partindo da perspectiva da interculturalidade crítica (CANDAUI, 2005,2010; AMAN, 2014, 2015).

Ademais, a decisão pelo tema e pelo contexto de pesquisa se deu pois, conforme percebi desde que comecei a lecionar para iniciantes, em 2014, os alunos de Inglês 1 chegam em sala de aula com falas e comportamentos parecidos, tendo em vista que tem o mesmo desafio a cumprir, que é o de aprender inglês. Stival (2011, p. 42) reitera que o indivíduo já “tem formado certos conceitos, estereótipos e expectativas sobre a realidade cultural dessa nova língua [...] que irão influenciar sua maneira de compreender e interpretar a cultura de outra língua”. Dessa forma, minha proposta foi auxiliar esses alunos no processo, fazê-los entender um pouco mais sobre as questões culturais que perpassam a língua-alvo e a língua materna deles.

Além disso, ao elaborar o plano de ação das aulas para esta pesquisa, percebi que ela pode contribuir para uma melhor formação profissional para futuros professores de inglês, que também enxerguem a necessidade de se trabalhar com base em uma perspectiva intercultural e crítica. Ou seja, professores que busquem no campo educacional, “a igualdade [...] que assume o reconhecimento dos direitos básicos de todos (as)”, mas que entendam que “esses todos (as) não são padronizados (as), não são os(as) mesmos (as), têm que ter as suas diferenças reconhecidas como elementos presentes na construção da igualdade (CANDAUI, 2005, p. 18).

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Esta pesquisa qualitativa se configura como um estudo de caso de cunho etnográfico e foi realizada em uma sala de aula virtual de inglês, com alunos iniciantes do Centro de Línguas da Faculdade de Letras UFG. Os dados foram gerados durante um semestre e os instrumentos utilizados foram: questionário inicial, entrevista etnográfica no começo e no final do estudo, notas de campo, e observação participante. Além disso, ao longo do semestre, foram planejadas e executadas 8 (oito) aulas sob a perspectiva da interculturalidade crítica e decolonial. Devido à pandemia da Covid-19 e o distanciamento social, as aulas que eram para ser presenciais passaram a ser on-line e o Ministério da Educação adotou o Ensino Remoto Emergencial (ERE).

O objetivo principal da pesquisa foi analisar os significados culturais dos alunos iniciantes do curso de inglês através dos pressupostos da interculturalidade crítica. Além disso, a pesquisa buscou investigar as reações e o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa. Ademais, para a análise de dados, as falas dos participantes foram usadas para a identificação e análise dos significados culturais dos alunos, desse modo foram utilizados os pressupostos teóricos de Spradley (1980).

Para construir o estudo, foi necessário relacionar a prática da sala de aula com teorias acerca de alguns temas, como língua, cultura, interculturalidade crítica, entre outros. Sendo assim, apresento uma síntese dos pressupostos básicos utilizados neste trabalho.

Uma visão sociointeracionista da língua

Bakhtin e o Círculo contribuíram imensamente para teorias da área da Linguística e Ensino de Línguas. No que diz respeito à língua, Bakhtin (2006) reitera que o sujeito será

sempre modelado por condições sociais nas quais estiver inserido, ou seja, toda expressão é moldada pelo meio social. Sendo assim, para o professor pesquisador etnógrafo, é imprescindível observar em suas análises, fatores como: tempo, espaço, relações sociais, *status* social, entre outros. A linha bakhtiniana de pesquisa trata a língua como alvo vivo e em constante mudança, que constitui enunciados concretos carregados de valores e ideologias. Seguindo a linha de Bakhtin, neste trabalho a língua é percebida como prática social. Ademais, é importante mencionar que, para Bakhtin e Volochínov, as condições socioeconômicas não são dominantes, mas sim contribuintes para que o sujeito construa sentidos. (BAKHTIN-VOLOCHÍNOV, 2006).

Para o Círculo de Bakhtin, a criação ideológica e os signos são históricos e sociais. É chamado de ideológico tudo que engloba os produtos do universo da criatividade humana, como a arte e a filosofia, por exemplo (FARACO, 2009). Por sua vez, cada sujeito carrega, além de suas experiências sociais, suas significações individuais. Essas significações podem ser consideradas a cultura de um sujeito, desse modo, apresento brevemente o conceito de cultura que aderimos nesta pesquisa na próxima subseção.

Cultura e o processo de aprendizagem de línguas

Para a discussão acerca do conceito de cultura, é importante observar que existem diversas definições. Risager (2006) trabalha a temática e menciona três dimensões acerca do conceito, sendo elas 1) hierárquica; 2) diferencial e 3) genérica. A primeira diz respeito à posse, algo que o sujeito tem ou pode obter. Na segunda dimensão, cultura vai diferenciar um indivíduo do outro, aqui eles entram em categorias: inferiores ou superiores. Na terceira, cultura é algo da genética, aquilo que diferencia seres humanos de outros seres. Para Risager, o conceito de cultura perpassa o âmbito individual e o coletivo, e também perpassa uma relação hierárquica. A autora ainda cita o conceito mais usado popularmente de cultura, o estético, como a música, artes visuais e literatura (RISAGER, 2006).

Por outro lado, Kramersch (1998) discute cultura de uma forma que se relaciona com o conceito de ideologia de Bakhtin. Para ela, a cultura de um sujeito pode envolver discursos de uma comunidade que compartilha o mesmo espaço social e histórico. Ou seja, em meio às interações do sujeito, ele cria significados e ideologias, que vão formar sua identidade cultural. Neste trabalho será adotada a definição de cultura de Kramersch (1998, p. 10), em que

cultura pode ser definida como referindo-se aos membros de uma comunidade discursiva, que compartilham um espaço social e histórico e que têm concepções imaginativas em comum. Mesmo quando tais membros deixam a comunidade, eles preservam, onde quer que estejam, um sistema comum de padrões para perceber, acreditar, avaliar e agir. Esses padrões podem ser denominados como sendo sua “cultura”.

Sendo assim, podemos dizer que um indivíduo que está inserido em um espaço social e histórico vai sempre carregar um sistema de valores único, que foi moldado e organizado pelas suas raízes. Por isso, Agar (2006) defende que deve ser esquecida a concepção de cultura (no singular) para assumir a noção de culturas (no plural), visto que o indivíduo, por vezes, participa de diversas comunidades e constrói sua identidade cultural com base em uma mistura delas.

É sabido que existe uma relação entre língua e cultura. Desse modo, Risager afirma que “línguas se disseminam através de culturas” e “culturas se disseminam através de línguas” (RISAGER, 2006, p. 64). Ademais, Kramsch (1998) defende que a língua é o principal meio que conduz nossas vidas sociais, ou seja, expressamos nossa realidade cultural de acordo com o que vivemos e significamos.

Ao se tratar do ensino de línguas, Figueredo (2013) reitera que a relação língua-cultura não é simples, pois existe a possibilidade de conflitos. Muitas vezes, estudantes de uma Língua Estrangeira lidam com diversos desafios dentro da sala de aula. Esses conflitos vão de sentimentos de estranhamento com a língua (o código linguístico em si) até um choque cultural, por se tratar de um contexto sociocultural distinto do qual o estudante está acostumado, por exemplo (FIGUEREDO, 2013). Agar (2006) afirma que língua e cultura não se dissociam, assim sendo, é importante que um professor, ao ensinar a língua-alvo (aspectos de gramática, vocabulário, fonética, entre outros) lembre-se também de mostrar aos alunos a língua em uso e os aspectos socioculturais dela. Neste trabalho, buscamos enfatizar a relação intrínseca entre língua e cultura, e o fizemos através dos pressupostos da interculturalidade crítica.

A interculturalidade crítica e o ensino de inglês

Muito se fala em uma educação intercultural, mas é preciso se atentar ao significado do termo interculturalidade. Por vezes, *interculturality* e *interculturalidad* são traduzidos para o português como interculturalidade. No entanto existem diferenças teóricas e práticas entre os dois termos. Aman (2015) fala sobre essas diferenças e podemos observar em sua discussão que: *interculturality* é o termo utilizado pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para

a Educação, a Ciência e a Cultura) para definir o método que enfrenta desafios culturais de uma sociedade. Nesse sentido, a *interculturality* busca um diálogo único em todos os países e aproveita das ligações linguísticas da Europa. Para tal objetivo, são usadas línguas consideradas globais, como o inglês e o francês. A intenção é unir línguas e culturas em um produto único (AMAN, 2015). Em contrapartida, o termo *interculturalidad* é usado para propor um caminho que valoriza todas as línguas e culturas. Nesse viés, a proposta é construir uma sociedade democrática, levando em consideração a igualdade de direitos e também a justiça e as diferenças culturais (CANDAU, 2010).

Neste trabalho, seguimos os pressupostos do termo *interculturalidad*, que em muitos estudos, é traduzido para o português como interculturalidade crítica. O objetivo então é levantar questionamentos acerca de questões socialmente impostas, questionar diferenças, desigualdades e levantar alternativas ao caráter monocultural que domina grande parte do mundo (CANDAU, 2005;2010).

Aman (2014) defende a importância de uma educação intercultural para equipar os estudantes com conhecimento para desmistificar a ideia de que uma cultura é superior a outra. A interculturalidade crítica aplicada em um contexto de aprendizado de inglês sugere ao professor propor discussões sobre aspectos culturais da língua-alvo em uso. Além disso, revela aos estudantes questões acerca de variedades linguísticas, identidade cultural, aspectos sociais, entre outros.

O objetivo das aulas realizadas com base nos pressupostos da interculturalidade crítica foi fazer com que o aluno se posicionasse, tivesse autonomia em seu processo de aprendizagem de inglês. A intenção principal foi formar estudantes interculturais, capazes de entender melhor e se posicionar diante dos desafios enfrentados, dentro e fora da sala de aula, no que diz respeito a língua inglesa e o aprendizado dela. Além disso, busquei oferecer oportunidade aos alunos de refletirem sobre sua própria cultura e as culturas dos falantes da língua que estavam estudando. Para tal, contei com o apoio de estudos acerca da decolonialidade, que surgiu para refletirmos sobre novos fluxos culturais e não eurocentrados (MIGNOLO, 2017; RISAGER, 2006). Ao agir e pensar decolonialmente, ou seja, utilizando produtos culturais que não vem da Europa ou dos Estados Unidos, por exemplo, estamos levantando questionamentos e nos posicionando como falantes interculturais.

Para analisar os dados gerados neste estudo, utilizamos os domínios culturais propostos por Spradley (1980).

Os significados culturais de Spradley (1980)

Em *Participant Observation*, Spradley (1980) sugere um modelo de análise usando domínios culturais. No modelo, cada domínio é uma categoria de significados culturais que incluem categorias menores. Os domínios contam com três elementos, o termo geral, os termos incluídos e a relação semântica. O termo geral é a situação de modo geral. Ao consultar alguns dicionários, encontrei várias definições para a palavra “situação”. Entretanto, Spradley (1980) trata a situação como um modo como algo ou alguém está disposto em um determinado período de tempo. Ou seja, a situação é a circunstância atual daquilo que está sendo analisado. Ademais, os termos incluídos são categorias menores relacionadas ao termo geral. E a relação semântica é a ligação entre o termo geral e os termos incluídos. O autor revela que toda a descrição do pesquisador envolve o uso da língua. Dessa forma, as falas dos participantes da pesquisa são usadas e categorizadas no modelo de análise dos domínios culturais. Spradley (1980) sugere um quadro com nove domínios culturais, mas declara que novos domínios podem ser criados pelo pesquisador.

Neste estudo, utilizamos o modelo para analisar os dados que foram gerados em uma sala de aula de alunos iniciantes em um curso de inglês do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Nosso objetivo foi buscar significados culturais que dizem respeito à língua inglesa, ao processo de aprendizagem e aos diferentes contextos socioculturais dos alunos e dos falantes da língua que estavam estudando.

No capítulo de Fundamentação Teórica e na Análise de Dados, os significados culturais de Spradley (1980) são discutidos de forma mais detalhada.

Ensino Remoto Emergencial

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado no primeiro semestre de 2020 como forma de diminuir os impactos da pandemia da Covid-19. O Ministério da Educação, juntamente com professores e profissionais da educação, criou estratégias pedagógicas para que as aulas pudessem acontecer de forma on-line. Os representantes de cada estado ou município puderam adotar decretos oficiais sugerindo como as escolas iriam conduzir as aulas no novo formato emergencial (PAIVA, 2020).

O ERE está dividido em aulas síncronas e atividades assíncronas. Nas aulas síncronas, o professor e o aluno se encontram ao vivo através de plataformas de aulas on-line, sendo as mais comuns: Zoom e Google Meet. Já as atividades assíncronas são atividades extras, enviadas aos alunos pelos professores para complementar a carga horária e para que o aluno

esteja mais conectado aos conteúdos trabalhados, são elas: vídeo-aulas gravadas, exercícios, jogos, leituras, entre outros (ARRUDA, 2020).

É importante salientar que o pré-projeto desta pesquisa teve como ideal as aulas regulares presenciais da instituição, mas devido à pandemia da Covid-19, foram feitas alterações no planejamento para que a pesquisa fosse realizada de forma virtual. Esclarecido esse ponto, apresento agora os objetivos e perguntas da pesquisa.

OBJETIVOS E PERGUNTAS DE PESQUISA

O objetivo principal da pesquisa foi analisar os significados culturais dos alunos iniciantes do curso de inglês através dos pressupostos da interculturalidade crítica. Os objetivos específicos do estudo foram os seguintes:

- Identificar os significados culturais que os alunos trazem consigo no início do curso e também aqueles que refletem ou não mudanças em suas perspectivas referentes à língua inglesa ao final do primeiro semestre;
- Discutir o envolvimento dos alunos no processo de aprendizagem da língua inglesa;
- Verificar de que forma as aulas com base na interculturalidade crítica interferem nos significados culturais desenvolvidos pelos alunos.

Diante do exposto, este estudo partiu das seguintes perguntas de pesquisa:

1) Quais os significados culturais que os aprendizes levam para a sala de aula de inglês (no início do semestre) no tocante ao ensino, à língua e aos diferentes contextos socioculturais da língua que estão aprendendo?

2) Quais os efeitos da realização de atividades que problematizam questões culturais, com base na interculturalidade crítica, na construção dos significados culturais dos alunos iniciantes de língua inglesa?

ORGANIZAÇÃO DESTE ESTUDO

Além desta parte introdutória, este trabalho conta com quatro capítulos. O primeiro capítulo é a fundamentação teórica do estudo, onde abordo construtos bakhtinianos, como a ideologia, o enunciado, o sujeito, entre outros. Além disso, trago algumas considerações sobre cultura e a relação de cultura com o processo de ensino de inglês. A interculturalidade crítica (IC) é trabalhada neste capítulo, bem como perpassa a discussão sobre colonialidade e decolonialidade. Ademais, o ensino de inglês no Brasil, a modalidade remota emergencial, e o ensino de inglês com base na perspectiva da IC são discutidos no capítulo 1.

No capítulo 2, temos a metodologia do estudo, onde descrevo a perspectiva qualitativa de pesquisa e o estudo de caso de cunho etnográfico, assim como mostro os instrumentos utilizados para gerar os dados desta dissertação. Outrossim, no segundo capítulo descrevo a instituição de ensino e o perfil dos alunos participantes da pesquisa.

O capítulo 3 traz a discussão dos dados e está dividido em duas seções. Primeiramente, uma breve recapitulação sobre os significados culturais sugeridos por Spradley (1980), depois as 6 (seis) categorias de análise encontradas com base nos dados gerados.

Por fim, o capítulo 4 é dedicado às considerações finais, onde retomo as perguntas de pesquisa e descrevo minhas conclusões acerca do estudo.

Portanto, no próximo capítulo, apresento a fundamentação teórica.

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a essa realidade. (CANDAUI, 2005, p. 32)

Neste capítulo, começo discutindo a forma como a língua é vista nesta pesquisa, como prática social. Logo após, discorro sobre cultura, interculturalidade crítica, colonialidade e decolonialidade. Em seguida, a discussão se dá acerca do ensino de Inglês no Brasil e o que se espera das aulas de inglês segundo os documentos oficiais que regem a Educação Básica brasileira. Além disso, a nova modalidade de Ensino Remoto Emergencial (ERE) é descrita, bem como a perspectiva de ensino de Inglês com base na interculturalidade crítica. Por fim, exponho os significados culturais propostos por Spradley (1980) e alguns estudos que utilizaram a metodologia de análise dos domínios culturais para a discussão dos dados.

1.1 CONSTRUTOS BAKHTINIANOS

Mikhail Bakhtin, filósofo russo, e seu Círculo, foram responsáveis por muitos estudos relacionados à linguagem no início do século XX. No que diz respeito às teorias acerca da língua, Bakhtin (2006) sustenta que qualquer expressão-enunciação vai ser modelada por condições sociais em que o indivíduo estiver inserido. Desse modo, devem ser considerados tempo, espaço, status social, laços sociais, entre outros. Bakhtin (2006, p.117) ressalta ainda que “a situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir do seu próprio interior, a estrutura da enunciação”. Através da perspectiva do autor, observa-se que a língua produzida pelo sujeito foi construída, organizada e é determinante para contribuir em suas relações sociais. Portanto, deixo claro que os fatores mencionados, a saber: tempo, espaço, relações sociais, entre outros, serão considerados durante toda a pesquisa. Ademais, Bakhtin em “O discurso no romance”, apresenta a forma como vê a linguagem, “não como um sistema de categorias gramaticais abstratas, mas como uma realidade axiologicamente saturada; não como um ente gramatical homogêneo, mas como um fenômeno sempre estratificado” (BAKHTIN, 1975, p.271 apud FARACO, 2009, p. 56). Deste modo, fica claro, que os estudos da linguagem, após as contribuições de Bakhtin, não estão essencialmente

focados nas categorias de análises estruturais e descritivas. A linha de pesquisa bakhtiniana passou a tratar os estudos da língua como algo vivo, que constitui enunciados concretos carregados de valores e ideologias.

Com relação ao enunciado, conforme Bakhtin, Volochínov, Medvedev e o Círculo, não existe enunciado não-ideológico (FARACO, 2009). Bakhtin-Volochinov (2006) mostram que o enunciado é ideológico em dois sentidos: 1) o enunciado se dá na esfera de uma das áreas da atividade intelectual humana; e 2) há sempre uma posição avaliativa. Ademais, o autor revela que não há enunciado neutro, e que a própria neutralidade já revela um posicionamento axiológico. Por sua vez, o enunciado tem caráter concreto e é fruto de “uma relação concreta entre sujeitos concretos que se acha refletida em sua estrutura” (Sobral, 2009, p. 92).

Ainda na perspectiva bakhtiniana, é possível perceber que “a palavra comporta duas faces” (BAKHTIN, 2006, p. 117). Ou seja, a palavra será determinada por proceder de alguém e também por ser direcionada a alguém. Portanto, é evidente que a palavra emitida pelo sujeito foi previamente moldada por relações ideológicas, e que o sentido e a compreensão dessa determinada palavra podem depender, não somente do locutor, mas também da interpretação do interlocutor e de seus valores. Segundo Bakhtin, a palavra está presente em “todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação” (BAKHTIN, 2006, p. 36). Desse modo, fica claro que a palavra faz parte do processo de interação entre sujeitos. Ainda na perspectiva de Bakhtin e nas palavras de Figueredo, “a palavra é um produto ideológico vivo capaz de expressar a visão de mundo do sujeito por meio do confronto entre as palavras de sua consciência e as palavras circulantes da realidade” (FIGUEREDO, 2012, p. 71).

No que se refere ao conceito de sujeito, o Círculo revelou que o sujeito é social e singular. Ou seja, social no sentido de a lógica da consciência ser “externa à consciência”, e singular, pois “os modos como cada consciência responde às suas condições objetivas são sempre singulares, por que cada um é um evento único do Ser” (FARACO, 2009, p. 86). Posso relacionar o conceito de sujeito aqui, para fins de exemplificação, com uma situação cotidiana: dois irmãos, que frequentam a mesma escola, compartilham os mesmos brinquedos e têm uma rotina similar, mas podem ter atitudes e comportamentos, bem como valores e ideologias, extremamente diferentes. Além de suas experiências sociais, cada um carrega suas significações individuais. Bakhtin e Volochínov (2006) não colocam as condições socioeconômicas como determinantes, mas como elementos que contribuem para construir os sentidos. É por meio dessa relação que os interlocutores/sujeitos revelam os valores e ideologias que possuem acerca da vida e da sociedade. Sobral (2009) exemplifica o conceito de sujeito afirmando que sujeitos diferentes, em épocas diferentes e lugares diferentes, criam relações de sentidos diferentes; o

Círculo de Bakhtin denomina esse processo de negociação e regulação de sentido. Além disso, é possível haver relação dialógica entre interlocutores que, porventura, não são da mesma época, pois o caráter dialógico da linguagem é atemporal, e “não se limita ao aqui e agora, mas pode também advir de intersecções com o passado (diálogos retrospectivos) e da mesma forma, se lançar no futuro por meio de diálogos prospectivos” (FIGUEREDO, 2012, p. 70).

Faraco (2009, p. 49), por sua vez, afirma que qualquer enunciado concreto “encontra o objeto a que ele se refere já recoberto de qualificações, envolto por uma atmosfera social de discursos”, ou seja, o autor reitera que as palavras não tocam superfícies, mas penetram a camada de discursos sociais. Deste modo, podemos refletir sobre a forma como somos influenciados pelos discursos já existentes; por vezes acreditamos ter uma ideia ou discurso inéditos, mas que na verdade estamos repetindo aquilo que já foi dito e se encontra em nossa “atmosfera social de discursos”.

Ainda pensando sobre os discursos e a forma como podemos ser influenciados por eles, sabe-se que as relações de poder existem com a tentativa de gerar uma “heterogeneidade discursiva” (FARACO, 2009, p. 53). De acordo com Faraco, o jogo dos poderes sociais é tentar impor uma verdade como absoluta e controlar a multidão de discursos de forma a gerar uma homogeneidade; a consequência disso é o silenciamento de línguas e culturas locais. Candau (2005), por sua vez, afirma que no campo da educação devemos examinar e tomar posicionamento em relação aos valores que dominam a cultura contemporânea.

Além disso, é importante observarmos que a palavra ideologia é usada nos textos do Círculo para “designar o universo dos produtos do ‘espírito’ humano, aquilo que algumas vezes é chamado por outros autores de cultura imaterial ou produção espiritual” (FARACO, 2009, p. 46). Ou seja, o Círculo chama de ideologia tudo que engloba a arte, a filosofia, a ciência, a religião e todas essas áreas da “criatividade intelectual humana”; o adjetivo ideológico não tem sentido negativo (FARACO, 2009).

Para o Círculo de Bakhtin, a criação ideológica e os signos são intrinsecamente sociais e históricos. Para estudá-los, portanto, é imprescindível situar os signos nos processos sociais e também dar significado a eles, Sendo assim,

“Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão entre seres socialmente organizados; não podem assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato (FARACO, 2009, p. 49)”.

O universo da criação ideológica, para Bakhtin e o Círculo, é composto por três fatores. São eles 1) o caráter material – a parte concreta e objetiva da realidade; 2) o caráter

histórico – que deve considerar não só processos fisiológicos e psicológicos, mas também a história; e 3) o caráter sociosemiótico – os signos que dão significado e valores aos processos do intercâmbio social (BAKHTIN – VOLÓCHINOV, 2006). Por sua vez, o Círculo de Bakhtin, mais especificamente Medvedev, reitera em seus escritos, que a criação ideológica é sempre social e histórica. Assim sendo, é possível observar que todas as relações humanas envolvem negociações de valor.

Segundo Bakhtin, a enunciação de um signo é também a enunciação de indicadores sociais de valor (BAKHTIN, 2006). Portanto, neste trabalho a língua é percebida como prática social. Ao falarmos de língua, e tendo em vista o conceito bakhtiniano de ideologia, na próxima seção, apresento considerações que perpassam a discussão de contextos sócio históricos, sendo eles: cultura e o processo de aprendizagem de línguas.

1.2 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE CULTURA

A relação língua e cultura é bastante mencionada em estudos da área da Linguística Aplicada. Tendo em vista os conceitos bakhtinianos de língua como prática social vistos anteriormente, apresento nesta seção, em primeiro lugar, considerações acerca do conceito de cultura e logo após discorro acerca do processo de aprendizagem de línguas.

Nos estudos da Linguística Aplicada, inicialmente, os conceitos de cultura eram trazidos da Antropologia. Após análise dessas definições primordiais, pesquisadores da LA definiram seus próprios conceitos. É importante, porém, salientar a complexidade do termo, como podemos observar na tabela a seguir, feita por França (2007):

Autor	Definição (Conceitos da área da antropologia)
Edward Tylor (1971 apud LARAIA, 2006, p. 25)	“[...] o todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”.
Hall (1959)	“Cultura é comunicação”. Aponta os dez sistemas primários de comunicação presentes em qualquer sociedade.

Geertz (1978)	A cultura é constituída por um processo dinâmico entre as pessoas, o qual é formado por valores, significados ou crenças que estes criam nas circunstâncias sociais da qual fazem parte.
Ribeiro (1981, p. 127)	“Herança social de uma comunidade humana”.
Santos (1996, p. 23)	Propões duas concepções: a primeira diz respeito a todos os aspectos da realidade social e a segunda envolve o conhecimento, as ideias e crenças de uma sociedade.
Laraia (2006, p. 101)	“A cultura é dinâmica”.
	<i>(Conceitos da área da LA)</i>
Lado (1957, p. 110 e 111)	“Modos de vida”, ou seja, “sistemas estruturados e comportamentos padronizados”.
Larson e Smalley (1972, p. 39)	“Orienta o comportamento dos membros de uma comunidade e está incubada na vida familiar”.
Halverson (1985)	Cultura é vista como civilização. Sugere uma divisão de cultura, em que uma primeira, transcrita com “c” minúsculo, diz respeito aos costumes, tradições ou praticas que fazem parte do dia-a-dia de uma comunidade e a outra, um segundo conceito com “C” maiúsculo, refere-se à história, instituições sociais, trabalhos artísticos, arquitetura, música e literatura.
Brown (2000, p. 177)	“conjunto de arraigados comportamentos e modos de percepção”.

Tabela 01- Noções de cultura (FRANÇA, 2007, p.20)

França (2007) esquematizou algumas definições acerca do tema cultura desde os primórdios dos estudos da Antropologia até os conceitos dos estudos da LA mais atuais. É possível perceber que existe uma complexidade e que o conceito perpassa a relação do individual com o coletivo. Observa-se, também, um fator em comum entre as definições acima, a linguagem. A língua está diretamente ligada à vida social, por isso, Hall (1959), Geertz (1978), Brown (2000) e Larson e Smalley (1972) mencionam a interação como um dos princípios de cultura. Enquanto Edward Tylor (1971), Santos (1996), Halverson (1985), Lado (1957), Ribeiro (1981) e Laraia (2006) citam outro fator determinante, o conhecimento, para conceituar cultura.

Risager (2006) discute as três dimensões do conceito de cultura que são apresentadas por Zygmund Bauman (1999) em seu livro “*Culture as Praxis*”, são elas: a dimensão hierárquica, a dimensão diferencial e a dimensão genérica. A dimensão hierárquica diz respeito à posse, tudo aquilo que o sujeito tem, ou seja, o sujeito busca obter um nível de cultura através daquilo que se pode obter. Na dimensão diferencial, cultura é visto como algo que diferencia um sujeito do outro, como um estilo próprio, por exemplo, nesta dimensão comparações surgem e os sujeitos são categorizados. Essa segunda dimensão se aproxima da concepção de Halverson (1985 apud STIVAL, 2011, p. 20) e Lado (1957 apud STIVAL, 2011, p. 20), em que cultura é um modo de vida. Por último, a dimensão genérica; diz respeito à existência e à cultura humana e tudo aquilo que nos diferencia dos outros seres (RISAGER, 2006). Ribeiro (1981 apud STIVAL, 2011, p. 20), desse modo, concorda afirmando que cultura é a “herança social de uma comunidade humana”.

Para iniciar a discussão acerca do conceito, Risager fala como o termo cultura (vindo do Latim *cultura*) veio da ideia de cultivar e cuidar do solo, da fauna e da flora. Este significado surgiu no século 16 e permaneceu único e exclusivo até o século 19; desde então, o termo passou por várias mudanças semânticas (RISAGER, 2006). Além das dimensões mencionadas anteriormente, Risager (2006) mostra como o conceito de cultura pode ser dividido em três 1) o conceito individual de cultura; 2) o conceito coletivo de cultura; e 3) o conceito estético de cultura. O conceito individual de cultura está ligado ao cultivo da mente e da alma. Esse conceito está conectado a uma relação hierárquica, onde um sujeito pode ser mais culto ou menos culto. Aqui temos como essência a capacidade mental, espiritual e estética do indivíduo. Por sua vez, o conceito coletivo de cultura também está relacionado à hierarquia, porém de comunidades, onde certos grupos de pessoas cultas se diferem de grupos de pessoas não cultas. Esse conceito coletivo teve início no fim do século 17, e os europeus eram considerados na época como os cultos, os demais eram vistos como os selvagens. Essa supervalorização do europeu teve início nessa época e perpetua até os dias de hoje, como

podemos observar em estudos interculturais (WALSH, 2008; CANDAU, 2010) e estudos acerca da modernidade (AMAN, 2015; MIGNOLO, 2017). Os termos ‘cultura’ e ‘civilização’ são comumente considerados sinônimos, mas cultura tem o sentido mais individual (é sobre o intelectual e a moral do sujeito) enquanto civilização tem o sentido mais coletivo (o lado político e tecnológico de comunidades). Ademais, o conceito estético de cultura é o mais conhecido e usado popularmente, trata-se de produtos artísticos: música, artes visuais, literatura. O conceito se deu em meados do século 19 e neste caso, vê-se que a cultura pode ser ensinada e praticada por meios de consumo desses produtos artísticos.

Ainda na perspectiva do conceito coletivo de cultura, Kramersch (1998) afirma que a cultura de um sujeito pode ser definida como uma afiliação aos discursos de uma comunidade que compartilha o mesmo espaço social e histórico. Na visão da autora, mesmo que um sujeito saia de tal comunidade, ele manterá um padrão de percepção, de crenças, de avaliação e de ação. Desse modo, a forma como enxergamos a identidade de um grupo não vem de uma percepção natural nossa, mas sim de fatores determinados culturalmente (KRAMSCH, 1998).

É importante enfatizar que neste trabalho adotamos a definição de cultura de Kramersch (1998), em que membros de uma comunidade preservam um sistema comum de padrões, para perceber o mundo, acreditar, avaliar e agir de certa maneira em diferentes situações sociais. Com relação à língua, esses membros se diferenciam de outros não só por aspectos gerais de sua língua (como gramática, vocabulário, pronúncia, etc.), mas também pela forma de se comunicar, bem como os temas de seus diálogos, e também a forma pela qual eles escolhem compartilhar informações entre si e com os outros (SILVA, 2014).

Assim sendo, podemos relacionar o conceito de ideologia de Bakhtin e o Círculo (2006) com o conceito de cultura proposto por Kramersch (1998) Toda a criação ideológica é social e histórica, e envolve negociação de valores em meio a interações de sujeitos, podemos então interpretar que, todas as valorações e ideologias de um indivíduo contribuem diretamente para a formação de sua identidade cultural. Um aluno estudante de inglês pode, por exemplo, preferir produtos culturais naturais dos Estados Unidos, isso pode significar que suas criações ideológicas surgiram através de fatores externos e internos componentes de sua cultura, como por exemplo a influência das mídias digitais.

Em seu livro “*Language and Culture*”, Kramersch (1998) analisa alguns aspectos do conceito de cultura através do seguinte poema de Emily Dickinson:

Essential Oils – are wrung –
The Attar from the Rose

Be not expressed by Suns – alone –
It is the gift of Screws –

The General Rose – decay –
But this – in Lady’s Drawer
Make Summer – When the Lady lie
In Ceaseless Rosemary –

A autora afirma que o poema expressa bem a relação entre natureza, cultura e língua. Uma *General Rose* (uma flor genérica) é um fenômeno da natureza. A natureza é algo orgânico, que nasce e cresce naturalmente, ao contrário da cultura, que é algo cultivado e construído através das relações socioculturais. A natureza no poema só consegue *Make Summer* (Fazer verão) na temporada certa, no tempo biológico certo, ao contrário da cultura que não segue um tempo biológico, como as *Roses* (rosas) e as *Ladies* (senhoras). Após algumas reflexões relacionando o poema com o conceito de cultura, Kramersch fala sobre alguns aspectos que compõem esse conceito tão complexo, sendo eles 1) Cultura é sempre o resultado de uma intervenção humana no processo biológico da natureza; 2) Cultura libera ao mesmo tempo que restringe. Libera ao investir na aleatoriedade da natureza, com significado, ordem e racionalidade e restringe por impor estruturas na natureza e por limitar possíveis significados criados por indivíduos isolados; 3) Cultura é o produto resultante de discursos de comunidades situadas socialmente e historicamente; 4) A língua de uma comunidade e suas conquistas materiais representam um patrimônio social que serve para perpetuar relações de poder e dominação, onde distinguem os *insiders* (de dentro) dos *outsiders* (de fora); e 5) Pelo fato de culturas serem fundamentalmente heterogêneas e estarem sempre em mudança, são um sinal constante de luta por reconhecimento e legitimação (KRAMSCH, 1998, p. 10).

O termo “cultura” é bastante complexo e está interligado ao processo de aprendizagem de línguas. Risager (2006) define cultura como tudo aquilo que as pessoas compartilham. A autora afirma que “línguas se disseminam através de culturas” e “culturas se disseminam através de línguas” (RISAGER, 2006, p. 64). Sendo assim, pode-se admitir que o processo de aprendizagem de línguas está claramente ligado à aprendizagem de cultura. No que se refere à cultura no ensino de línguas, Kramersch (2012, p. 59) afirma que “os próprios alunos de língua estrangeira têm opiniões diferentes sobre o componente cultural do estudo da língua estrangeira”. Por sua vez, baseado nos dados obtidos neste estudo, posso afirmar que muitos alunos brasileiros veem a língua inglesa como uma ponte para novas oportunidades, seja em suas vidas acadêmicas, profissionais ou pessoais.

Apesar da relação clara entre língua e cultura, Kramersch (2012) observa que muitas culturas sobreviveram mesmo após suas línguas terem sido exterminadas. Além disso, muitas sociedades ao longo do tempo tiveram que aprender inglês, por exemplo, como um mecanismo de sobrevivência para manter suas línguas maternas e suas culturas vivas em determinados territórios estrangeiros. Entramos aqui no questionamento proposto por Kramersch (1998), que pergunta quem tem a autoridade de selecionar o que representa cada cultura: alguém de fora que observa e estuda uma cultura, ou quem está inserido nela vivendo e experienciando tudo.

Figueredo (2013, p. 303) em “Inglês como segunda língua-cultura: Por uma pedagogia crítica e dialógica da apropriação” discute a relação de aprendizagem de língua e cultura; e afirma que, apesar de parecer, não é uma relação “simples e harmoniosa”, pois existe a possibilidade de conflitos:

Contudo, em todo esse processo, é possível que o aprendiz se depare com diferentes instâncias, desde um choque cultural, em que sentimentos de estranhamento, frustração e, até mesmo, ira podem perpassar o processo comparativo entre a sua cultura e a cultura estrangeira, até a percepção de uma distância social que denota as divergências entre as duas culturas. (FIGUEIREDO, 2013, p. 303)

A autora acrescenta que esses conflitos podem acontecer devido ao fato de membros de uma determinada cultura acreditarem que o outro, por ser diferente, é menos correto ou incoerente. Ou seja, tudo aquilo que não é familiar pode (ou não) causar estranhamento, dificultando, assim, o processo de aprendizagem da língua.

Kramersch (1998), por sua vez, discute a relação entre língua e cultura e afirma que a língua é o principal meio que conduz nossas vidas sociais. A autora declara que a língua é o instrumento que expressa nossa realidade cultural através da identificação e representação. Além disso, ela define cultura dizendo que não se trata apenas de algo heterogêneo e que está em constante mudança, mas, sim, algo que mostra as lutas dos indivíduos por poder e reconhecimento (KRAMSCH, 1998).

A língua, por sua vez, não é um código livre de cultura, que se distingue conforme a forma com que as pessoas se comunicam ou se comportam (KRAMSCH, 1998). Na verdade, Kramersch reitera que a língua é o principal instrumento na disseminação de culturas, especialmente em sua versão escrita. Com relação a língua inglesa, por exemplo, é possível percebermos que grande parte das pesquisas de maior renome são escritas em inglês, mesmo que seus autores sejam de diferentes países do mundo, e como consequência disso, a língua

inglesa é a mais falada globalmente nos dias atuais, e ainda, o interesse por produtos culturais artísticos, como séries e filmes, são sucesso no mundo todo (UNITED NATIONS, 2020).

Tendo em vista os pontos abordados acerca de cultura e ensino de línguas, considero importante refletirmos também sobre educação intercultural. Candau (2005) revela que os estudos interculturais afetam a educação em todas as suas dimensões, valorizam a interação e a comunicação recíproca entre diferentes sujeitos e grupos culturais. Desse modo, ao decorrer deste capítulo falo de forma mais detalhada sobre a interculturalidade crítica e os estudos interculturais. Na próxima seção, todavia, discuto as diferenças entre os termos *interculturality* e *interculturalidad*.

1.3 INTERCULTURALITY X INTERCULTURALIDAD

Para iniciarmos esta seção, acredito ser interessante ressaltar que, nesta pesquisa buscamos seguir os caminhos da interculturalidade crítica. Ou seja, trabalhar “a negação de padronização e também a luta contra todas as formas de desigualdade e discriminação presentes na nossa sociedade” (CANDAU, 2005, p. 18). Desse modo, apresento algumas diferenças entre os termos *interculturalidad* (em espanhol) e *interculturality* (em inglês).

Ambos os termos, *Interculturalidad* e *Interculturality*, são muitas vezes traduzidos para o português como interculturalidade, porém eles não têm o mesmo significado; existem diferenças teóricas e práticas. Aman (2015) discute a diferença entre os termos e mostra que *interculturalidad* esteve presente na agenda da região Andina desde 1990 e foi somente após a eleição do primeiro presidente indígena da Bolívia, Evo Morales, que o termo passou a ganhar um significado diferente do discurso do norte do Estado. A administração de Morales trouxe uma proposta de educação intercultural com o intuito de mudar paradigmas e despertar um discurso decolonial e crítico. Morales proclamou que “500 anos de resistência indígena [...] não foram em vão” (AMAN, 2015, p. 207). A Confederação de Nacionalidades Indígenas do Equador (Federação Nacional das Organizações Camponesas, Indígenas e Negras) afirma que o princípio da *interculturalidad* é o respeito pela diversidade dos povos indígenas e tem como exigência transformar as atuais estruturas da sociedade impostas pelo colonialismo (AMAN, 2015).

O termo *interculturalidad* pode ser traduzido ao português como interculturalidade crítica e é esse significado que consideramos neste estudo. Candau (2010, p.338) afirma que a interculturalidade crítica é uma proposta ética e política que busca construir sociedades democráticas que unem a igualdade e o reconhecimento das diferenças culturais, além de propor

alternativas ao caráter monocultural que vem dominando a maioria dos países. Além disso, Candau (2010) reitera que o objetivo principal da interculturalidade crítica é de levantar questionamentos: questionar as diferenças, as desigualdades, e tudo o que vem sendo imposto no decorrer da história.

Ishii (2017) discute em seu artigo “Interculturalidade e Ensino de Línguas” a importância de trabalhos no campo educacional acerca de uma educação intercultural. A autora assevera que é essencial compreendermos melhor os contornos da interculturalidade, principalmente quando o acesso a duas ou mais línguas nos permite acessar diferentes matrizes culturais que se “divergem, convergem e complementam-se” (p. 115).

O ensino intercultural crítico se caracteriza pela relação entre igualdade e diferença. Por muitas vezes, igualdade e diferença são termos considerados opostos, entretanto, os estudos interculturais nos mostram que “não se deve contrapor igualdade a diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe a igualdade, e sim a padronização, a produção em série, a uniformidade, a sempre “o mesmo” e a “mesmice” (CANDAU, 2005). Dessa forma, devemos combater a desigualdade e lutar pela igualdade. O diferente, o “estrangeiro”, não deve ser visto com sentido negativo, a busca pela igualdade não deve significar o fim às diferenças, mas o não à padronização. Ishii (2017) discute a importância de termos a diferença como constituinte do currículo escolar; a autora assevera que do mesmo modo, as diferenças têm que ser apresentadas e vividas nas relações interpessoais e nos projetos das instituições de ensino, sem que sejam destinadas apenas em dias especiais em feriados folclorizados, como o dia do índio, por exemplo.

É possível percebermos que a interculturalidade crítica busca propor uma alternativa de vida decolonial que destaca e valoriza todas as culturas e línguas (WALSH, 2008). Walsh (2008, p. 134) assevera que as lutas dos movimentos sócio-políticos ancestrais por um mundo decolonial e intercultural são uma insurgência política e epistêmica que “questiona, desafia e enfrenta as estruturas dominantes do estado”. Ou seja, a interculturalidade crítica busca formas de romper as barreiras impostas e mostrar às pessoas novos fluxos linguísticos e culturais (RISAGER, 2006).

O objetivo principal desta pesquisa foi de analisar os significados culturais dos alunos iniciantes de um curso de inglês através dos pressupostos da interculturalidade crítica. Candau (2010) afirma que a interculturalidade crítica é uma proposta ética e política que busca construir sociedades democráticas que unem a igualdade e o reconhecimento das diferenças culturais. Assim sendo, esta pesquisa buscou familiarizar o aluno iniciante à língua inglesa em si e seu processo de aprendizagem e, além disso, mostrou a necessidade de uma visão e prática

docente intercultural na sala de aula de língua estrangeira. Ademais, esperou-se, então, que o aluno se posicionasse, a partir da pesquisa, como um falante intercultural da língua, ou seja, aprendesse a fazer questionamentos relacionados à sua própria existência, a tudo o que é imposto, à democracia e a questões sociais em geral.

Em contrapartida à *interculturalidad*, ou interculturalidade crítica em português, temos a *Interculturality*, que é um termo visto pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) como um método de enfrentar os desafios culturais de cada sociedade multicultural. O objetivo da *interculturality* gira em torno de “valores universalmente compartilhados que emergem da interação dessas especificidades culturais” (AMAN, 2015, p. 207). De acordo com a União Europeia (EU) a *interculturality* é uma tentativa de desenvolver um diálogo intercultural com todos os países, aproveitando as ligações linguísticas da Europa. Ou seja, a intenção aqui é tentar incluir todas as línguas e culturas em um só “produto”. A *interculturality* busca “construir uma cultura comum [...] e deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes” pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores” (CANDAUI, 2005, p.23).

Ortiz (2008) discute essa ideia da língua universal em seu texto “Do Flagelo da Diversidade ao Pesadelo Monolinguista”. Ortiz assevera que a língua universal era parte de um sonho para muitos religiosos e filósofos durante séculos no mundo ocidental, mas que a ideia se transformou em um pesadelo. Inicialmente em seu texto, o autor conta como a língua foi retratada na bíblia e como a confusão das línguas, para que um não entendesse o outro, foi uma interferência divina. Após isso, o autor passa para uma discussão filosófica acerca das línguas, mencionando contribuições de Platão, Sócrates, Descartes, entre outros. Toda a discussão acerca da língua universal foi transformada após o Iluminismo, em que “para se constituir numa totalidade integrada, a nação deve necessariamente soldar os indivíduos em torno de um bem simbólico compartilhado em ampla escala: o monolinguísmo” (ORTIZ, 2008, p. 26). Ou seja, os falantes não moldariam a língua, mas sim o contrário, as pessoas deveriam se moldar para falar e fazer parte da comunidade falante da língua. Apenas no final do século XX é que o cenário começa a mudar e a língua universal passou a ser questionada e vista com desconfiança, pois tal língua seria única e não permitiria dialetos regionais, locuções familiares ou gírias (ORTIZ, 2008).

A tentativa de uma língua universal é um tanto quanto utópica, pois atualmente a maioria dos falantes de língua inglesa, por exemplo, são falantes “não nativos”, ou seja, não nasceram em países que têm o inglês como primeira língua oficial, como Inglaterra e os Estados Unidos. O inglês que esses falantes utilizam já foi moldado, misturado com suas próprias

línguas. Desse modo, não existe apenas “um” inglês a ser seguido, a língua passou e passa diariamente por adaptações. O fato é que pessoas de diferentes países no mundo usam o inglês como ferramenta de comunicação e negociação, mas esses falantes já se apropriaram da língua inglesa e a “contaminaram no cotidiano vivo de suas línguas maternas, crioulizando-a nas trocas provenientes do contato intercultural” (ISHII, 2017, p.116).

A educação como instituição é baseada em “valores considerados universais”, ou seja, “está assentada na cultura ocidental e europeia” (CANDAUI, 2005, p. 18). Sendo assim, é necessária a luta pela valorização de línguas e culturas locais, a começar pelo âmbito educacional. Kramersch (2012) assevera que o problema da educação, nesse sentido, é a dificuldade de combinar diferentes estilos de valoração, de discurso e de aprendizagem. Além disso, a autora menciona a necessidade de se trabalhar de forma a não suprimir o sentido de pertencimento e valor dos alunos. Como professores de língua, precisamos ser “cidadãos/cidadãs do mundo e não de um lugar específico”, ou seja, seguir um fluxo que foque não somente nos valores culturais da língua que ensinamos, mas em nossa própria língua (ISHII, 2017, p. 119).

Kramersch (2009) em seu livro *The Multilingual Subject*, com relação ao ensino de línguas, defende a ideia de que há uma dimensão do ensino de LE negligenciada. A autora afirma que muitos acreditam que basta o aluno não nativo (da língua-alvo) estudar e refletir sobre a língua em si para se tornar fluente. Entretanto, ela defende que a área negligenciada é aquela que valoriza e enxerga o aluno como um ser falante nativo de sua língua materna, que faz parte de uma comunidade e que carrega consigo traços culturais. Além disso, o aluno que está aprendendo uma língua estrangeira não é um ser vazio esperando para aprender novos signos, mas sim um sujeito que vai aprender e ter experiências novas e acrescentá-las ao seu acervo linguístico e cultural. Ademais, para seguir os pressupostos da interculturalidade crítica com nossos alunos, precisamos desmistificar a ideia dessa necessidade de haver línguas e culturas universais, pois cada um possui suas características e todos precisam ser levados em consideração.

A ideia de língua universal se relaciona diretamente com o mito do falante nativo. Estudantes de todo o mundo já foram influenciados a “falar como um nativo” por diversas instituições de ensino e profissionais da educação. Kubota e Lin (2009) apontam um grande problema nesse quesito onde alguns estudiosos focam na parte linguística do falante nativo e esquecem da parte racial. As autoras refletem sobre a discriminação que está por trás desse mito e afirmam que esse “ideal” a ser seguido reflete em “people of color” (pessoas de cor), principalmente em situações diárias com profissionais imigrantes, não brancos e não nativos de

inglês, por exemplo (p.8). A interculturalidade crítica busca igualdade e é contra qualquer tipo de discriminação, assim sendo, Kubota e Lin (2009) reiteram que é imprescindível buscarmos por justiça social na era globalizada que vivemos, a começar pela sala de aula, precisamos valorizar as diferenças e dar voz a experiências de professores e alunos falantes de inglês ao redor do mundo.

Com relação ao ensino da língua inglesa, como forma de questionar o que é advindo da Europa e dos Estados Unidos, utilizei os princípios da interculturalidade crítica para promover diálogo entre a língua materna e as culturas dos meus alunos brasileiros e de falantes da língua-alvo. Para tal, foi necessário tomar atitudes, que vão desde o planejamento à execução de aulas, utilizando um pensamento decolonial. Para continuar a discussão, no próximo capítulo, comento de forma breve os princípios da colonialidade e da decolonialidade.

1.4 COLONIALIDADE E DECOLONIALIDADE

Colonialidade e decolonialidade são conceitos usados por uma vasta gama de estudiosos, artistas e ativistas no mundo todo, mas especialmente nas Américas, África, Ásia, Austrália e Europa (MALDONADO-TORRES, 2016). Para pensarmos em uma educação intercultural é necessário ter atitudes decoloniais, desse modo, nesta seção, mostro alguns pontos importantes que dão significado aos conceitos de modernidade, colonialidade e decolonialidade.

A colonialidade é um conceito que foi introduzido por Anibal Quijano, intelectual peruano, no final dos anos 1980. Desde então, o conceito de colonialidade vem sendo explorado por Mignolo (2017) como o lado mais escuro da modernidade. O autor afirma que não há modernidade sem colonialidade, pois a colonialidade é constitutiva da modernidade, ou seja, “a “modernidade” é uma narrativa complexa, cujo ponto de origem foi a Europa, uma narrativa que constrói a civilização ocidental ao celebrar as suas conquistas enquanto esconde, ao mesmo tempo, o seu lado mais escuro, a “colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p.2). A chamada Idade Moderna foi uma das formas encontradas por historiadores e pensadores, para dividir a história da humanidade (RODRIGUES, 2022). A modernidade, por sua vez, é um período de tempo entre a Idade Média e a Idade Contemporânea que caracteriza mudanças na realidade social, econômica e política do mundo.

No entanto, a ideia da modernidade surgiu juntamente com a colonialidade, mostrando que “a América não era uma entidade existente para ser descoberta. Foi inventada,

mapeada, apropriada e explorada sob a bandeira da missão cristã” (MIGNOLO, 2017, p. 4). Mignolo (2017) reforça a ideia da historiadora Karen Armstrong (2002) de que a singularidade das conquistas ocidentais até o século XVI se destacam em dois pontos principais. Sendo eles: 1) as mudanças radicais na economia com a inserção do capitalismo e 2) a epistemologia e a construção de conhecimento. A mudança na economia permitia o Ocidente a reproduzir recursos de forma indefinida, dando assim mais liberdade a eles. E com relação à transformação epistemológica, além de abranger a ciência enquanto conhecimento, trouxe a arte como significado (MIGNOLO, 2017).

Além desses dois grandes acontecimentos que se passavam ao mesmo tempo, Mignolo aponta uma dimensão oculta: a “dispensabilidade (ou descartabilidade) da vida humana”, desde a revolução industrial até o século XXI (MIGNOLO, 2017, p. 4). Ou seja, atrás da modernidade existiam “práticas econômicas que dispensavam vidas humanas”, e o conhecimento, enquanto poder, justificava o “racismo e a inferioridade de vidas”, que eram consideradas dispensáveis (p. 4). Desse modo, o eurocentrismo – que é justamente a influência da Europa sobre todo o mundo e a sociedade moderna, poderia ser vivenciado nas colônias e ex-colônias, e também em locais que não foram diretamente colonizados. De forma breve, e com base nos estudos aqui apresentados, percebemos que todos que não estivessem dentro dos padrões estabelecidos eram inferiorizados e poderiam facilmente ser descartados, seja no mercado de trabalho ou na ascensão da sociedade. Vale ressaltar que as minorias dos dias atuais: negros, mulheres, gays, trans, deficientes, pobres, entre outros, ainda sofrem com a discriminação e poucas oportunidades de ascensão social.

De acordo com Sousa Santos (2007, p. 71), o pensamento moderno “é um pensamento abissal”. O autor discute a divisão existente entre “deste lado da linha” e o “outro lado da linha”, ou seja, o que vem da Europa é, na maioria das vezes, considerado válido (deste lado da linha) e o que vem das demais localidades não (do outro lado da linha). Sousa Santos (2007) mostra que o que está do outro lado da linha é inexistente e invisível perante a modernidade. Acerca do conhecimento moderno produzido nas sociedades metropolitanas, é perceptível que tudo é mais aceito, mais confiável e válido. Em contrapartida, nos territórios coloniais não há conhecimento real, apenas “crenças, opiniões, magia, idolatria” (2007, p. 73). Ainda sobre o conhecimento, Sousa Santos (2007) afirma que, na melhor das hipóteses, o que está do outro lado da linha pode se tornar objeto de investigações científicas. Portanto, tudo o que está em uma zona colonial é invisível e todo o conhecimento e experiências vindas dessas localizações são desperdiçadas.

Quijano (2005, p. 120) reitera que “o capitalismo mundial foi, desde o início, colonial/moderno e eurocentrado”. Nesse sentido, o autor conta, em “A colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, sobre como a Europa se tornou o centro do capitalismo mundial, tendo controle não só do mercado, mas também impondo um domínio colonial sobre todas as regiões e populações do planeta. Ou seja, o que vivemos hoje é consequência de todo um plano de “re-identificação histórica” em que “da Europa foram-lhes atribuídas novas identidades geoculturais (p. 121).

No que diz respeito ao direito moderno, Souza Santos (2007) fala que o que está “deste lado da linha” é o correto perante a lei, o legal, enquanto o que está do outro lado é sempre o incorreto, o ilegal, o fora da lei. Essa visão do “europeu” e do “outro”, apesar de parecer extremista, está em pequenos detalhes do dia a dia moderno. Nas salas de aulas, por exemplo, é possível observar que os materiais didáticos, em sua maioria, são focados em realidades europeias, muitas vezes distantes das realidades dos alunos. Desse modo, o professor tem diante de si dois grandes desafios 1) não perpetuar discursos eurocentrados, analisar o que o material didático propõe; e 2) elaborar um material decolonial e adaptá-lo à realidade do aluno, ou seja, abrir portas para novos fluxos culturais e linguísticos (RISAGER, 2006).

Em contrapartida, surgiu a decolonialidade (ou descolonialidade, conforme Mignolo prefere chamar). Juntamente com o conceito de colonialidade, no início dos anos 1990, Quijano deu um novo sentido ao conceito de “descolonização”. O pensamento decolonial surgiu do século XVI em diante “como respostas às inclinações opressivas e imperiais dos ideais europeus modernos projetados para o mundo não europeu” (MIGNOLO, 2017).

Além disso, o pensamento decolonial foi surgindo com o intuito de quebrar os paradigmas da modernidade, e as opções decoloniais tratam de um:

“esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, e a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e suas colônias” (MIGNOLO, 2017, p. 6).

Em outras palavras, o pensar decolonialmente é pensar de forma crítica, pensar além do que gira em torno da Europa e dos Estados Unidos, é refletir sobre novos fluxos não eurocentrados, é abrir os olhos para culturas e línguas locais. Mignolo (2017) acrescenta ainda que a hierarquia linguística na qual o eurocentrismo foi fundamentado controla o conhecimento julgado real, reconhecido e validado pela dominância das línguas e pelas categorias que baseiam os pensamentos. Ou seja, tudo que está ligado à Europa tende a ser mais aceito, apreciado e

respeitado devido ao colonialismo. Sendo assim, há a necessidade de pensar de forma crítica e valorizar o que vem das colônias, as culturas locais, o que vem das periferias e não somente o que vem do centro.

Os movimentos decoloniais tendem a abordar ideias e mudanças de forma a não isolar conhecimento de ações ((MALDONADO-TORRES, 2016). Sendo assim, esses movimentos combinam “conhecimento, prática e expressões criativas, entre várias áreas” (p. 7). O autor afirma ainda que o estudante decolonial é peça essencial no processo de decolonialização, e que a universidade e seus professores precisam ser decolonializados, pois as instituições de ensino têm virado uma zona de conflitos acerca do tema. Desse modo, Mignolo (2017, p.6) reitera que uma das necessidades de pensadores decoloniais é agir no “domínio hegemônico da academia, em que a ideia de natureza como algo fora dos seres humanos foi consolidada e persiste”. Ainda nesta mesma perspectiva, Walsh (2008) afirma que o decolonial e a decolonialidade são perspectivas de análise, são perspectivas que abrem caminho para novas interpretações, novas conceituações de toda a teoria e política já contada. A autora mostra que o objetivo, então, é de refundar o estado e “interculturalizar, pluracionalizar e decolonializar suas estruturas e instituições” (WALSH, 2008, p. 135).

Nesta pesquisa, os alunos de inglês apresentaram muitas considerações sobre a língua e seus aspectos culturais, e através das atividades baseadas na interculturalidade crítica tiveram a oportunidade de refletir e ter autonomia sobre o processo que estavam iniciando. Desse modo, após as discussões apresentadas nesta seção, discuto a seguir pontos acerca do ensino de inglês no Brasil sob a perspectiva da interculturalidade crítica e do pensamento decolonial.

1.5 ENSINO DE INGLÊS NO BRASIL

Após as discussões acerca da interculturalidade crítica e do pensamento decolonial, nesta seção, trago dois documentos oficiais que regem a Educação Básica no Brasil. São eles: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), versão de 2018, que guia a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), versão de 1977, que regem também o Ensino Médio no Brasil. Ambos os documentos foram mencionados aqui com foco no ensino da língua inglesa. O intuito da seção é entender melhor o contexto educacional da pesquisa. Por isso, em seguida, apresento o ensino de inglês sob a perspectiva da

interculturalidade crítica e descrevo como estão acontecendo as aulas no Brasil após a ampliação da modalidade do Ensino Remoto Emergencial (ERE).

1.5.1 A BNCC, os PCNs e o ensino de inglês no Brasil: o que se espera?

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que orienta as escolas do Brasil no que diz respeito à elaboração dos currículos. A Base estabelece um conjunto de competências essenciais que os estudantes precisam desenvolver nos anos de Educação Básica.

Com relação à língua inglesa, a BNCC (BRASIL, 2018) determina o ensino do idioma a partir dos anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, as instituições brasileiras, públicas e privadas, devem contar com o inglês no currículo escolar a partir do 6º ano. A língua inglesa foi escolhida como obrigatória no documento devido ao seu papel de comunicação mundial. Essa escolha tem caráter colonial, pois evidencia a ideia de que aquilo que vem dos Estados Unidos tem mais valor, e evidencia também a ideia de que o conhecimento válido vem de lá para cá, ou seja, dos EUA e da Europa para os demais países. Portanto, conforme menciona Candau (2005, p. 26), “o que precisa ser mudado não é a cultura do aluno, mas a cultura da escola, que é construída com base em um único modelo cultural, o hegemônico, apresentado em caráter monocultural”.

A BNCC visa o uso da língua inglesa nas atividades linguísticas cotidianas dos alunos, bem como instrui que as escolas promovam a autonomia do aluno através do ensino da língua inglesa, como podemos ver:

“Aprender a língua inglesa propicia a criação de novas formas de engajamento e participação dos alunos em um mundo social cada vez mais globalizado e plural, em que as fronteiras entre países e interesses pessoais, locais, regionais, nacionais e transnacionais estão cada vez mais difusas e contraditórias. Assim, o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos. É esse caráter formativo que inscreve a aprendizagem de inglês em uma perspectiva de educação linguística, consciente e crítica, na qual as dimensões pedagógicas e políticas estão intrinsecamente ligadas” (BNCC, pág. 241, 2018)

Assim sendo, o “acesso aos saberes linguísticos”, conforme mencionado acima, será liberado uma vez que o estudante aprenda e tenha domínio da língua inglesa. Ademais, o documento traz a informação de que os estudantes falantes de inglês exerceriam cidadania ativa,

além de um pensamento crítico. Nesse momento da discussão, acho relevante esclarecer que acredito que um sujeito falante de uma segunda língua tem mais oportunidades de ascensão em uma sociedade, bem como aprender uma língua pode sim possibilitar interação e mobilidade em outros locais, porém, o que questiono aqui é: Por que inglês? Por que não espanhol ou outra língua? O Brasil, geograficamente falando, está mais próximo de países falantes de espanhol, por exemplo. Ainda assim, o idioma obrigatório é o inglês, o idioma mais buscado em cursinhos particulares também é o inglês, e tudo isso devido a essa herança colonial que carregamos até os dias atuais. Sendo assim, não podemos negar os fatos, mas devemos questionar, como seres pensantes, de que forma podemos problematizar essa realidade. O papel da interculturalidade, neste caso, é permitir que o sujeito possa “aproximar-se do Outro, e tentar preencher a lacuna a partir dessa posição” (AMAN, 2014, p. 526). Ao aprender inglês, aproximamo-nos do Outro, e assim, podemos preencher as lacunas existentes entre línguas e culturas.

Na BNCC, algumas habilidades linguísticas são sugeridas, sendo elas: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. A Base propõe o ensino das habilidades com foco no uso da língua e nas práticas de linguagem em situações recorrentes da sala de aula. O professor deve, então, proporcionar atividades contextualizadas para que o aluno pratique a língua-alvo em diferentes situações. Entretanto, muitas das atividades propostas por livros didáticos precisam ser repensadas a partir da realidade dos alunos brasileiros. O livro adotado pelo Centro de Línguas da UFG, que é a instituição que me recebeu para a realização desta pesquisa, é o English File da Editora Oxford. Em uma das unidades do livro, é trabalhado o verbo modal “Can”, que pode ser usado para demonstrar habilidade em algo, como por exemplo: “He can play the guitar” (Ele consegue tocar violão). Pois bem, uma das habilidades usadas no livro como exemplo é a habilidade de esqui. Tendo em vista que a maioria dos alunos estudantes da instituição nunca tiveram a oportunidade de esqui, pois onde moram não há neve, achei mais relevante (e intercultural) retirar o exemplo da minha aula, e planejar utilizando exemplos mais reais; mais próximos à realidade dos meus alunos.

Além da BNCC, trago outro documento importante que rege a Educação Básica no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento aborda pontos relacionados ao Ensino Fundamental e Médio e tem uma perspectiva interdisciplinar de educação. Os Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio (BRASIL, 1997) mostram os conteúdos e competências a serem incluídas na área da linguagem, aqueles que envolvem o ensino de LE são: 1) “compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de: organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação” (p.104) ou seja, os alunos precisam compreender e usar a Língua Estrangeira

(LE) como meio de organização cognitiva da realidade; 2) “confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas” (p. 104). Em outras palavras, o aprendiz precisa expor e confrontar opiniões sobre as linguagens e suas manifestações; 3) “analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção” (p. 104), o aluno deve relacionar os textos utilizados na sala de aula com seus contextos afim de melhorar suas condições de produção e recepção na LE; e, por fim, 4) “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (p. 104), tendo em vista o advento da internet e a predominância da língua inglesa nos textos acadêmicos, o estudante precisa conhecer a LE e utilizá-la como instrumento de acesso a diferentes culturas.

Ademais, os PCNs são claros no que diz respeito ao foco da Língua Estrangeira na educação brasileira, ele aponta que a aprendizagem da LE deverá ser centrada na função comunicativa e afirma que o papel do professor é criar situações reais da vida cotidiana para o uso da língua na sala de aula “visando prioritariamente a leitura e a compreensão de textos verbais, orais e escritos” (BRASIL, 2013, p. 94).

Esta pesquisa foi feita com alunos que já concluíram a Educação Básica no Brasil. Por isso, acredito ser necessário trazer o que esses alunos, de acordo com os dois documentos oficiais, têm (ou deveriam ter) de conhecimento prévio acerca do inglês. Para um melhor entendimento sobre o contexto da pesquisa e a realidade dos alunos participantes, é importante saber o que se espera da disciplina de língua inglesa no currículo educacional brasileiro. Com essas informações apresentadas, na próxima seção deste capítulo, a discussão se dá acerca do ensino de inglês sob a perspectiva da interculturalidade crítica, que é o foco principal do estudo.

1.5.2 Ensino de inglês sob a perspectiva da interculturalidade crítica

No tocante à identidade dos aprendizes, às aulas de inglês e ao processo de ensino e aprendizagem, Figueredo (2013, p. 305) reitera que “[o] processo ensino-aprendizagem de inglês deve abranger uma esfera de interculturalidade em que os indivíduos possam considerar e refletir sobre sua própria língua-cultura em face da língua-cultura alvo”. Em outras palavras, o objetivo não é somente expor fatores que compõem a cultura do outro, como eventos, gírias, costumes, entre outros, mas, também, fazer com que os aprendizes reflitam, relacionem e façam considerações acerca de sua própria cultura.

De acordo com Or e Almeida (2012, p.07) na perspectiva intercultural, o professor de língua inglesa precisa pensar em cultura a partir de dois questionamentos, sendo eles 1) Quais elementos culturais de um país que tem o inglês como língua oficial serão abordados de maneira a levar o estudante a refletir sobre sua própria cultura em relação a cultura do outro? e 2) De que maneira o professor pode provocar no aluno uma postura intercultural que o faça resguardar sua identidade?. Desse modo, a interculturalidade crítica, aplicada em um contexto educacional de ensino de inglês, busca intensificar discussões acerca de aspectos culturais, sociais e econômicos, além de identidade, variedades linguísticas, entre outros temas que visam colocar o estudante em reflexão. Ademais, o ensino de inglês em uma perspectiva intercultural deve respeitar “os saberes diferentes e específicos que cada indivíduo adquire em sua comunidade cultural, os quais refletem diretamente na sua forma de ver o mundo” (CARDOSO, 2012, p. 126).

Or e Almeida (2012) em seu artigo “O ensino da Língua Inglesa numa perspectiva intercultural” discutem a forma como a globalização da língua inglesa impactou o ensino de línguas na atualidade. As autoras afirmam que a globalização é um fenômeno do mundo capitalista que favorece camadas sociais com maior poder aquisitivo, e que todo esse processo, conseqüentemente, abriu novas demandas na educação, demandas de um sistema educacional com caráter crítico e intercultural (OR e ALMEIDA, 2012). Ou seja, aprender inglês nos dias atuais é um luxo que favorece camadas sociais mais altas, por isso, o sistema educacional brasileiro precisa democratizar esse ensino, não só exigindo o inglês como disciplina obrigatória nas escolas, mas investindo em um ensino de línguas de qualidade, e que através da interculturalidade crítica, venha a ensinar ao aluno o seu papel social e cultural.

Os materiais e os discursos que ocorrem em um ambiente escolar devem ser bem pensados e é de grande responsabilidade tanto da instituição quanto do sistema educacional, pois através da linguagem, discursos coloniais e eurocentrados podem continuar a ser perpetuados. Para tal, faz-se necessária uma educação intercultural, Aman (2014) discute os primórdios da interculturalidade e afirma que a educação intercultural busca equipar seus aprendizes com todo o conhecimento e habilidades necessárias para unir a alteridade existente e desmitificar a ideia do “eu” (como ser superior) e do “outro” (como ser inferior). Mignolo (2002 apud Aman 2014, p 523) reitera que a Europa, além de ser o “aqui” e o “agora”, ou seja, o centro do espaço e tempo, tem também o privilégio epistêmico de ser o centro da enunciação. Como consequência, os europeus se auto atribuíram a tarefa de “educar, desenvolver e instruir o outro e suas culturas inferiores” (AMAN, 2014, p. 523). Nesse contexto, a escola, e mais especificamente, professores de LE (Língua Estrangeira), são agentes importantes na

desconstrução de estereótipos que supervalorizam o que vem do centro, da Europa, do norte da América, e também na construção de pensamentos que valorizem o global, o local, o periférico, em uma tentativa de inclusão e de democratizar os fluxos linguísticos-culturais (RISAGER, 2006).

Ademais, sabe-se que aprender uma língua está muito além de aprender suas regras gramaticais e sistêmicas, aprender uma língua é interagir com o outro. Essa interação acontece e as línguas e culturas são disseminadas, formando assim um “fluxo cultural”, que é uma metáfora criada por Risager e baseada na imagem de um rio, onde as águas fluem. O rio é a sala de aula de LE e as águas que fluem são as culturas dos falantes fluindo por meio da língua. O indivíduo produz textos que são recebidos e interpretados, e então essas interpretações se transformam em outros textos (ou discursos) e são enviados, e o fluxo continua (RISAGER, 2006). Além disso, é possível declarar que no fluxo cultural o locutor se expressa e dissemina sua cultura para o outro, que pode ser falante de sua língua materna ou não, e ao mesmo tempo é influenciado pela cultura do interlocutor. A metáfora do fluxo linguístico cultural torna possível considerar a língua e a cultura como fenômenos que se propagam, através da interação, em diferentes níveis, do micro ao macro. No nível micro as interações podem ser por meio de conversas multilíngues, com alternância de códigos, e no nível macro pode-se pensar em comunidades linguísticas mediadas por tradução ou adaptação de textos, entre outros (RISAGER, 2006). O importante aqui é analisar quais fluxos linguísticos-culturais estão sendo disseminados no contexto da sala de aula de LE: os fluxos são eurocentrados ou valorizam também culturas e línguas locais? É uma reflexão que cabe ao professor de inglês que atua sob a perspectiva da interculturalidade crítica.

Kubota e Lin (2009, p. 12) falam sobre a educação intercultural como forma de promover justiça social. Para elas, o professor intercultural busca “equidade por meio de questionamentos ao poder e a políticas que produzem e mantem a dominação e a subordinação em várias dimensões da sociedade local e global”. Para tal, os profissionais precisam propor reflexões entre alunos e professores em temas como: relações de poder, raça, gênero, classe social e outras categorias sociais (p. 12). No decorrer do texto, as autoras deixam claro a importância de pedagogias críticas no Ensino de Línguas Estrangeiras, pois uma das formas de movimentar e promover mudança na sociedade atual (que tem preconceito, discrimina e busca por uma língua e cultura universal), é através do conhecimento e da conscientização de todos os envolvidos no âmbito educacional.

Ademais, pensando em ferramentas de ensino, a abordagem intercultural crítica propõe o uso de materiais didáticos e discursos que instiguem o aluno a ter interesse em aspectos

sociais e culturais que permeiam sua vida. Cardoso (2012, p. 127) assevera que percebeu nos materiais didáticos do ensino técnico “a ausência de subsídios que instiguem no professor ou no educando a reflexão concernente às diferenças culturais que permeiam a vida social do aluno [...] e que enriqueceriam notavelmente o seu conhecimento de mundo”. A crítica aqui se dá devido a muitos materiais da área de Ensino de Línguas proverem apenas informações acerca de estruturas linguísticas e vocabulário, deixando de lado aspectos sociais e culturais que compõem a língua materna do aprendiz e a língua-alvo.

Candau (2010) mostra algumas dificuldades encontradas em seu estudo quanto ao papel de assumir uma educação intercultural para todos. As principais queixas de professores especialistas, participantes da pesquisa de Candau, foram 1) a existência de um racismo estrutural forte, porém disfarçado por um discurso que defende a mestiçagem; 2) o pensamento colonial que ainda é dominante na sociedade, que considera o europeu e o norte americano superiores se comparados às culturas indígenas e afrodescendentes, bem como também uma parcela branca colonizada, consumidora dos valores, ideologias e produtos do eixo global norte; 3) a ausência da temática da perspectiva intercultural nos centros de formação de professores. Sendo assim, fica claro que, no contexto atual, a inclusão da perspectiva intercultural na sala de aula de LE não é uma tarefa fácil, pois depende de vários fatores internos e externos ao ambiente escolar. Porém, é uma mudança necessária que pretende “promover uma transformação curricular que afete todos os componentes e questione a construção da chamada ‘cultura comum’ e dos conhecimentos e valores considerados universais” (CANDAU, 2010, p. 340).

Como mencionado anteriormente o ensino de inglês sob a perspectiva da interculturalidade crítica tem seus desafios. Além disso, as aulas atuais devido à pandemia da Covid-19 estão acontecendo de forma remota, resultando em novos e diferentes desafios, como descrevo na próxima seção.

1.5.3 Ensino Remoto Emergencial

No Brasil, as aulas na modalidade remota em caráter emergencial foram implantadas no primeiro semestre de 2020, e essa realidade impactou de forma direta nas práticas de todos os envolvidos no âmbito escolar; docentes, alunos, funcionários e responsáveis. Graças às restrições ocasionadas em decorrência da pandemia da Covid-19, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi implementado, isto é, professores e profissionais do Ministério da Educação, como forma de diminuir os impactos da pandemia, criaram um

apanhado de estratégias pedagógicas para que as aulas acontecessem de forma on-line (ARRUDA, 2020). Ademais, Paiva (2020, p.64) revela que “as soluções adotadas variaram de acordo com as condições de cada estado ou município”. Ou seja, com base na autorização do Ministério da Educação (MEC) da oferta do ensino remoto durante a pandemia, os representantes de cada estado ou município publicaram decretos oficiais sugerindo como as escolas poderiam lidar com o novo formato de aulas.

Vários estudos com foco nos efeitos da pandemia foram realizados em 2020 e continuam sendo publicados até o presente momento, início de 2022. O Instituto Península analisou em 2021 as considerações de quase 3 mil professores acerca do ERE no Brasil. O estudo quantitativo foi realizado através de questionário on-line. Os resultados obtidos na pesquisa apresentam alguns desafios enfrentados pelos profissionais, sendo eles 1) Os docentes brasileiros não se sentiam preparados para a missão de aulas remotas; 2) As redes privadas de educação conseguiam oferecer mais suporte à distância aos alunos, se comparado às redes Estaduais e Municipais; e 3) Houve impacto na saúde mental dos docentes participantes da pesquisa. Em contrapartida, Rodrigues e Figueredo (2021) em sua pesquisa intitulada “A prática docente no contexto do ensino de inglês remoto emergencial: uma análise a partir da perspectiva bakhtiniana”, revelaram alguns pontos positivos do ERE, na perspectiva de dois professores de inglês e seus alunos. São eles: 1) A variedade de materiais e recursos disponíveis on-line; 2) A questão de mobilidade – alguns alunos expressaram para o professor a preferência pelas aulas on-line devido ao fato de não precisarem gastar horas no trânsito para chegar a escola; e 3) A autonomia do aluno em seu próprio processo de aprendizagem aumentou. Portanto, podemos perceber que assim como toda modalidade de ensino, o ERE apresenta benefícios e malefícios, os quais todos os profissionais da educação e estudantes estão lidando para preservar um bem mais importante: a saúde de todos.

Outro ponto essencial a ser observado é que Ensino Remoto Emergencial não é o mesmo que Educação a Distância (EaD). Arruda assevera que:

“a educação remota on-line digital se diferencia da Educação a Distância pelo caráter emergencial que propõe usos e apropriações das tecnologias em circunstâncias específicas de atendimento onde outrora existia regularmente a educação presencial (ARRUDA, 2020, p. 265).”

Na modalidade EAD, existe o apoio de tutores, a carga horária e o cronograma de ensino são planejados de forma diferente. Já o ERE continua seguindo o cronograma e os princípios básicos da educação presencial, mas as aulas são mediadas pelas tecnologias. Paiva

(2020) discute a forma como a educação a distância vem sido vista ao longo da história, ela afirma que existe e sempre existiu um preconceito direcionado à EAD. A autora questiona aqueles que defendem a ideia de que o ensino presencial é o único completo e eficaz (PAIVA, 2020). Por outro lado, a autora afirma que “a guerra de nomenclatura e o uso de ERE são uma atitude defensiva, um pedido de desculpas antecipado sobre algo que pode não dar certo, uma forma de se evitar o preconceito contra a EaD” (PAIVA, 2020, p.63).

Antes da pandemia já eram utilizados alguns Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em aulas presenciais, como atividades extraclasse, semipresenciais e a distância (PAIVA, 2020). Com o formato remoto emergencial no Brasil, as aulas de inglês online estão sendo divididas em atividades síncronas e assíncronas. As aulas síncronas são ao vivo com os alunos e o professor presentes nas salas de bate-papo (as mais comuns são o Google Meet e o Zoom); já as atividades assíncronas incluem atividades extras para os alunos fazerem em casa, tais como, aulas gravadas pelos professores, jogos, pesquisas, leituras, entre outros. Portanto, nas atividades assíncronas não é necessário que o professor e os alunos estejam conectados ao mesmo tempo. Essas atividades são, na maioria das vezes, disponibilizadas por meio de ferramentas digitais, como o Moodle, o Google Classroom e o Youtube (PAIVA, 2020).

Kumaravadivelu (2006 apud STIVAL, 2011, p. 45) ao discutir a globalização, afirma que o fator atual que mais diferencia os períodos anteriores é a internet. Para o autor, a comunicação através de meios eletrônicos é capaz de desaparecer com fronteiras geográficas, facilitando assim as relações de comércio, bem como o campo das ideias, crenças e valores. Desse modo, com a pandemia, os estudos que já existiam acerca do uso das novas tecnologias se aprofundaram e novas pesquisas surgiram. O que antes era uma inovação na área da educação passou a ser uma necessidade de caráter emergencial que precisou unir forças governamentais e de todos os envolvidos no campo educacional.

Um ponto importante para que o processo de ensino-aprendizagem, mediado pelas tecnologias, seja bem-sucedido é mencionado por Andrade e Vidal (2021, p. 11) em que asseveram que “a parceria entre governo, escolas e famílias é central para a promoção do processo de ensino-aprendizagem, em situações emergenciais como a pandemia de Covid-19 ela se mostrou indispensável para superar os desafios logísticos e pedagógicos”. Desse modo, o relacionamento entre as partes mencionadas deve existir para que o processo educacional aconteça de forma a gerar resultados positivos ao estudante.

Stival (2011) corrobora com a ideia do professor como facilitador de aprendizagem em contextos virtuais. A autora afirma que esse novo papel de orientador se difere do antigo, em que o professor mantinha sua posição hierárquica que transmitia um conhecimento pronto

e acabado. Atualmente, por sua vez, o professor apresenta modelos, tira dúvidas, e usa estratégias para atenuar as tensões vividas pelos estudantes no processo de aprendizado de uma língua estrangeira. Além disso, em uma sala de aula virtual, o docente “busca facilitar os relacionamentos e propiciar nas atividades de interação um ambiente profícuo de aprendizagem e troca cultural” (STIVAL, 2011, p. 18).

Desse modo, observamos aqui pontos positivos e negativos referentes às aulas no formato remoto emergencial. Entretanto, é válido o questionamento feito por Andrade e Vidal (2021) e alguns outros pesquisadores da área da educação no que diz respeito à necessidade de investimentos em metodologias ativas e em novas tecnologias por parte dos sistemas estaduais e municipais, afim de prevenir um impacto tão grande no sistema educacional em possíveis futuros problemas sanitários, como está sendo a pandemia da Covid-19.

Após a discussão acerca de fatores que envolvem o ensino-aprendizagem de inglês na modalidade remota emergencial, aspectos culturais e perspectiva intercultural, apresento, a seguir, a última seção deste capítulo: os significados culturais que darão luz à análise de dados deste estudo.

1.6 OS SIGNIFICADOS CULTURAIS

Para a análise dos significados culturais dos alunos iniciantes e também para a análise dos dados gerados, foram utilizados os pressupostos teóricos de Spradley (1980). Em *Participant Observation*, Spradley (1980) afirma que o domínio cultural é uma categoria de significados culturais que inclui outras categorias menores. Os domínios culturais são constituídos por três elementos básicos, são eles: a) o termo geral; b) os termos incluídos; e c) a relação semântica. O termo geral é a situação de modo amplo, e é o nome que se dá para o domínio cultural. Os termos incluídos são as categorias menores relacionadas ao termo geral. E, por fim, a relação semântica é a responsável pela união do termo geral com o termo incluído. Spradley (1980) ressalta que qualquer descrição de domínios culturais envolve o uso da língua. O autor salienta que os termos gerais, os incluídos e as relações semânticas são palavras e frases que dão significados a tudo que está sendo observado pelo pesquisador: objetos, eventos e atividades, por exemplo.

Spradley (1980) apresenta nove domínios culturais que podem auxiliar o pesquisador etnógrafo na hora de analisar os comportamentos e significados culturais. Os domínios podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 01: Modelo de análise dos domínios culturais proposto por Spradley (1980).

Relação	Forma	Exemplo
1. Inclusão estrita	X é um tipo de Y	Uma testemunha experta é um tipo de testemunha.
2. Espacial	X é um lugar em Y	A sala de júri é um lugar no tribunal.
3. Causa-efeito	X é o resultado de Y	Servir na sala de júri é o resultado de ter sido selecionado.
4. Razão	X é a razão para fazer Y	Um alto número de casos é a razão para ir rápido.
5. Local-para-ação	X é o lugar de fazer Y	A sala de júri é um lugar para ouvir casos.
6. Função	X é usado para Y	Testemunhas são usadas para apresentar evidências.
7. Meio-fim	X é um modo de fazer Y	Fazer um juramento é um modo de simbolizar a sacralidade da promessa em júri.
8. Sequência	X é uma fase (estágio) de Y	Fazer visitas à prisão faz parte (estágio) das atividades do júri.
9. Atribuição	X é uma atribuição (característica) de Y	Autoridade é uma atribuição (característica) do advogado.

Fonte: Spradley (1980)

Spradley afirma que toda análise envolve maneiras de pensar, além disso a análise é uma busca por padrões. Sendo assim, os padrões repetidos observados durante a geração dos dados foram colocados no quadro de domínio cultural que o autor sugere, como no exemplo:

Quadro 02- Modelo do domínio cultural Razão

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É a razão para	Y
Não conhecer aspectos culturais da língua-alvo	É a razão para	Acreditar que não é capaz de aprender tal língua

Fonte: Spradley (1980)

No exemplo acima, a fato de o aluno não conhecer aspectos culturais da língua que está estudando é a razão que o faz acreditar que não é capaz de aprender a língua. A relação utilizada no exemplo é a de número 4 de acordo com o quadro proposto por Spradley, é o domínio Razão. O modelo de Spradley para a análise dos domínios culturais foi utilizado neste trabalho para identificar e analisar os significados culturais de alunos iniciantes de um curso de inglês oferecido pelo Centro de Línguas (CL) da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Significados estes que dizem respeito à língua, ao processo de aprendizagem do inglês e aos diferentes contextos socioculturais em que estão inseridos.

Spradley (1980) reitera que no decorrer da pesquisa podem surgir novos modelos de domínios culturais, e que os nove modelos sugeridos por ele não devem ser vistos como únicos. Sendo assim, cabe ao pesquisador reconhecer a necessidade de criar um novo modelo de domínio cultural com base na situação e no contexto pesquisados.

Ademais, o autor declara que as pessoas não se expressam facilmente. Apesar de elas conhecerem seus princípios culturais e fazerem uso deles para se comportar e interpretar experiências, existe uma dificuldade na hora de expressar esses princípios (SPRADLEY 1980). Na sociedade contemporânea, na qual as classes dominantes têm poder de fala e as classes marginalizadas são excluídas e silenciadas, essa dificuldade de expressão é ainda maior. Por esse motivo, o pesquisador etnógrafo deve estar atento a todas as expressões e também a eventos que possam ocorrer durante a geração dos dados.

É interessante pensar também que tanto as classes dominantes quanto as classes marginalizadas mantêm pensamentos e discursos coloniais em suas rotinas, conforme foi discutido em uma das seções acima. Isso se dá devido a dois processos históricos que são fundamentais para o novo padrão de poder, são eles: 1) A diferença dos “conquistadores e conquistados”, na ideia de raça, onde uma acredita ser superior em relação a outras; e 2) A articulação de todas as “formas históricas de controle do trabalho” em torno do capital e do mercado mundial (QUIJANO, 2005).

Observamos, portanto, que a análise foi baseada em repetição/padrões de falas ou comportamentos dos participantes, que por sua vez expressam seus significados culturais por onde passam. Na próxima seção, apresento alguns estudos que também usaram o modelo de análise dos domínios culturais de Spradley (1980) para facilitar ainda mais a compreensão do leitor desta pesquisa.

1.6.1 Estudos que usaram o método de análise dos significados culturais na área de ensino de línguas

Nesta seção, trago estudos na área de ensino de línguas que usaram os significados culturais propostos por Spradley (1980) para a análise de dados. No Brasil, existem várias pesquisas etnográficas que contam com a contribuição dos domínios culturais do autor. Dessa forma, selecionei quatro pesquisas realizadas no Estado de Goiás e Distrito Federal e apresento aqui apenas um recorte de cada um dos estudos para que o meu leitor se sinta familiarizado com o modelo de análise.

“A leitura de contos e o ensino de língua inglesa: Os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/C1) e língua e cultura-alvo (L2/C2)” é uma dissertação, defendida em 2014, por Layssa Gabriela Almeida e Silva, do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PPGLL) da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG). Silva usou os domínios culturais para identificar o percurso cultural que os seus alunos atingiram durante a leitura de contos literários em um Curso de Extensão, que, mesmo antes da pandemia, foi realizado de forma semipresencial, e as atividades *on-line* eram realizadas através da plataforma Moodle. O objetivo principal do estudo foi discutir a contribuição da leitura de contos na discussão e na reflexão de aspectos culturais em aulas de língua inglesa. Os resultados obtidos revelaram que a adoção de uma abordagem intercultural para a leitura dos contos é de grande valia aos docentes interessados em levar discussões acerca de aspectos linguísticos para seus alunos afim de não contribuir com a propagação de estereótipos (SILVA, 2014).

“Os significados culturais de uma professora de EJA (Educação de Jovens e Adultos) e seus alunos sobre a língua inglesa: um olhar etnográfico” é um artigo que foi publicado e apresentado em 2015, no *International Congress of Critical Applied Linguistics* (Congresso Internacional de Linguística Aplicada Crítica) que ocorreu em Brasília e foi escrito por Thiago Morais de Araújo. O autor usou os domínios culturais propostos por Spradley para descobrir os significados culturais da professora e dos alunos do EJA no que diz respeito à língua inglesa. Além disso, o autor buscou compreender como os significados culturais dos

participantes interferiam na dinâmica das aulas. Os resultados da análise de dados mostram que existiam diferentes concepções acerca da língua inglesa por parte dos alunos, tais como a ideia de que falar inglês é algo inatingível no contexto deles, além de diferentes compreensões culturais acerca do processo ensino-aprendizagem que faziam os alunos participantes focarem apenas nos desafios e nas dificuldades com relação à língua-alvo. Por fim, o autor fala sobre a importância de os professores adotarem um posicionamento intercultural em salas de aulas de línguas estrangeiras para que esses paradigmas sejam solucionados (ARAÚJO, 2015).

“Desafios e possibilidades do ensino da língua inglesa para surdos” é o trabalho de dissertação de Raquel Araújo Mendes de Carvalho, que foi defendido em Goiânia, em 2014 no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG. A pesquisa visou observar e descrever os significados culturais dos alunos com surdez com relação à aprendizagem da língua inglesa. A pesquisa conta com discussões acerca da Educação de Surdos e as políticas públicas de inclusão. Os dados revelaram que a instituição onde o estudo foi realizado buscava sempre se adaptar à realidade da educação inclusiva. Entretanto, houve desafios como pouca interação entre alunos surdos e ouvintes e também se percebeu que o exercício de cópia era predominante no ensino de inglês para os alunos surdos (CARVALHO, 2014).

Por fim, “Indisciplina na sala de aula de inglês de uma escola pública: um estudo de caso de cunho etnográfico” é o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) submetido em 2017 à Faculdade de Letras da UFG. O objetivo principal da pesquisa foi identificar os possíveis fatores que geravam indisciplina e de que forma ela influenciava no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. A análise dos dados se deu também através dos domínios culturais propostos por Spradley (1980), por meio dos quais foram descobertos significados culturais que justificavam algumas práticas da professora, como a falta de tempo para planejar aulas mais dinâmicas e, conseqüentemente, o comportamento indisciplinado dos alunos, dentre eles o fato dos participantes conversarem muito nas aulas e não se mostrarem interessados em alguns conteúdos propostos (RODRIGUES, 2017).

Após concluída a discussão teórica, no próximo capítulo, apresento a metodologia utilizada neste estudo.

CAPÍTULO 2

METODOLOGIA

A consciência toma forma e existência nos signos, criados por um grupo social no processo de sua interação social. A consciência individual se alimenta de signos; deriva deles seu crescimento; reflete sua lógica e leis (BAKHTIN-VOLÓSHINOV, 2006, p. 13)

Neste capítulo apresento a metodologia do estudo que está dividida em quatro seções. Início tratando da abordagem qualitativa de pesquisa e o estudo de caso de cunho etnográfico. Logo após, descrevo o contexto de pesquisa e dos participantes. Em seguida, apresento os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração dos dados. Por fim, trago os domínios culturais propostos por Spradley (1980) que baseiam a análise de dados deste estudo.

2.1 A ABORDAGEM QUALITATIVA DE PESQUISA

Este trabalho segue as diretrizes da abordagem qualitativa de pesquisa. Watson - Gegeo (1988) mostra que a pesquisa qualitativa identifica a presença do problema e determina sua natureza e, também, considera os aspectos relevantes acerca do mesmo. Assim sendo, a pesquisa qualitativa irá considerar as opiniões, crenças e ideologias do sujeito pesquisado e também do pesquisador, e levará em conta a subjetividade de todos os envolvidos no trabalho.

André (2012) afirma que a pesquisa carrega o termo qualitativo porque

se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas. (ANDRÉ, 2012, p. 16)

André (2012) mostra ainda que as raízes da pesquisa qualitativa se deram no final do século XIX. Além disso, a autora conta que Dilthey (historiador da época) sugeriu que a “investigação dos problemas sociais utilize como abordagem metodológica a hermenêutica, que se preocupa com a interpretação dos significados contidos num texto” (ANDRÉ, 2012, p. 16).

Rees e Mello (2011, p. 31) reiteram, de forma clara, que o que caracteriza o paradigma qualitativo são três principais formas: “a forma ontológica – como essas ciências percebem o mundo, - a forma epistemológica – como teorizam o mundo social, - e a forma

metodológica- como observam e interpretam a realidade social”. Ainda no que diz respeito a pesquisa qualitativa, Wolcott (1992, p.23 apud REES, 2008, p. 253) discorre sobre os pressupostos do campo da educação, e fala sobre uma analogia apresentada por Wolcott, onde há um inter-relacionamento entre as abordagens da pesquisa qualitativa, pois “todos fazem parte da mesma árvore, cujo tronco é o da pesquisa qualitativa que valoriza a observação dos nossos semelhantes em uma tentativa de interpretar o que eles fazem”.

Uma das principais características da pesquisa qualitativa é a subjetividade, pois ela “é considerada um fator integral de qualquer pesquisa humana” (REES, 2008, p. 259). Em outras palavras, tanto as subjetividades dos participantes quanto do pesquisador são consideradas na pesquisa qualitativa, pois o pesquisador é parte/voz ativa da pesquisa e faz parte de todo o processo de interpretação e de construção do estudo.

2.1.2 O estudo de caso de cunho etnográfico

Esta pesquisa qualitativa é um estudo de caso de cunho etnográfico. André (2012) diz que o estudo de caso na área da educação é um estudo descritivo de uma unidade, escola, professor, aluno, ou sala de aula. Deste modo, nesta pesquisa o foco de análise e descrição será uma sala de aula de alunos iniciantes em um curso de língua inglesa. Ademais, Ventura (2007) reitera que os estudos de caso mais comuns têm o foco em uma *unidade*, ou seja, um caso único e singular como um indivíduo, ou também pode ser *múltiplo*, onde diversos estudos são conduzidos simultaneamente, com vários indivíduos ou organizações.

Além disso, Ventura (2007, p. 383) afirma que descrever a caracterizar estudos de caso não é “uma tarefa fácil”. A autora mostra que os estudos de caso são usados de diversos modos, com abordagens qualitativas e quantitativas e como modalidade de pesquisa, não só em práticas educacionais, mas de diferentes áreas de conhecimento, como na Medicina, Psicologia, Sociologia e outras áreas tecnológicas e sociais (VENTURA, 2007).

Martucci (2001) aponta que a pesquisa etnográfica possui duas características marcantes: 1) é um trabalho de campo prolongado, onde o pesquisador etnógrafo se mantém em contato e possui uma relação direta com os participantes do estudo; e 2) utiliza técnicas e instrumentos de pesquisa para coletar dados referentes aos valores sociais dos participantes, tais como entrevistas, observação participante, entre outros. Desta forma, todos os dados são gerados tendo em vista a análise de hábitos e comportamentos de um grupo social (ANDRÉ, 1995).

No que diz respeito à pesquisa de cunho etnográfico, Watson- Gegeo (1988) afirma que a etnografia estuda o comportamento das pessoas e as interpretações culturais subjacentes ao comportamento. Em outras palavras, o indivíduo se comportará em determinadas situações de acordo com os significados culturais que tais situações têm para ele. Ademais, André (2012, p. 31) assevera que, para um estudo ser reconhecido como estudo de caso etnográfico, é necessário “que preencha os requisitos da etnografia e, adicionalmente, que seja um sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social”.

Além disso, se faz importante discutir o papel do professor-pesquisador etnógrafo. Rees (2008, p. 266) afirma que a etnografia “pode ajudar a esclarecer as diferentes expectativas culturais que existem em relação ao papel do professor e do aluno, bem como à correção e às atividades de sala de aula”. André (2012) sustenta a ideia de que a etnografia é uma tentativa de descrever culturas, através da análise dos significados culturais que cada indivíduo tem. Desta forma, André (2012, p.20) acrescenta que

O etnógrafo encontra-se, assim, diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor.

De tal modo, André (2012) afirma que haverá momentos em que as condições humanas do pesquisador serão vantajosas como em interpretações de enunciados de participantes da pesquisa, por exemplo, e que essas condições podem também trazer desvantagens, pois o ser humano pode cometer erros.

Tendo essas principais definições esclarecidas, podemos observar agora o contexto da investigação.

2.2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Nesta seção, apresento os detalhes referentes ao contexto desta investigação. A começar pela instituição de ensino, as aulas no formato remoto emergencial, os participantes do estudo e as aulas de inglês da instituição.

2.2.1 A instituição de ensino

A instituição de ensino onde esta pesquisa foi realizada é um projeto de extensão da Faculdade de Letras (FL) da Universidade Federal de Goiás (UFG). A universidade fica na região centro-oeste do Brasil, na cidade de Goiânia.

O projeto é intitulado Centro de Línguas (CL) e conta com aulas de inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, português para estrangeiros e libras. O projeto de extensão foi criado em 1995 e tem como objetivo atender à comunidade geral e à comunidade acadêmica com cursos de línguas a preços acessíveis. Apesar de estar localizado dentro de uma universidade pública, o projeto de extensão cobra um valor fixo dos alunos referente ao semestre de estudos. Ao se matricularem, os estudantes pagam uma taxa, que é bem acessível se comparado a valores de escolas de línguas particulares da cidade de Goiânia. A taxa cobre despesas de materiais didáticos, salário dos profissionais, entre outros.

A maioria dos professores do projeto são alunos ou ex-alunos da Faculdade de Letras, ou seja, o projeto oferece tanto oportunidade de estágio para os graduandos quanto oportunidade de trabalho para professores graduados e proporciona experiências de observação e análise de novas metodologias e técnicas de ensino e aprendizagem de línguas.

O projeto contribui para o ensino de línguas de forma notória pois oferece um ensino de qualidade e acessível à comunidade. Além disso, o CL oferece aos cidadãos da cidade de Goiânia e cidades vizinhas enriquecimento cultural através do ensino de línguas estrangeiras, além de considerar a importância de aspectos linguísticos e culturais para a formação do indivíduo.

2.2.2 As aulas no formato remoto emergencial da instituição

O pré-projeto desta pesquisa foi realizado em 2019, antes da pandemia, ou seja, teve como ideal as aulas regulares presenciais da instituição. Entretanto, com o distanciamento social proposto por decretos que envolviam não só o âmbito educacional, mas todos que não eram considerados serviços essenciais, o projeto foi adaptado para as aulas no formato remoto emergencial.

As aulas atualmente são mediadas por tecnologias e cada instituição escolheu a melhor forma de trabalho de acordo com as necessidades de seus alunos (ARRUDA, 2020). O Centro de Línguas optou por continuar seguindo os horários das aulas, ou seja, se um aluno se matriculou em um curso onde as aulas presenciais eram aos sábados pela manhã, o aluno continuaria assistindo aulas aos sábados no turno matutino, a diferença é que as aulas deixaram

de ser presenciais e começaram a ser *on-line*. Foram feitas pesquisas no início da pandemia com o intuito de a instituição saber se todos os alunos tinham condições de acesso a dispositivos, como computadores de mesa, notebook, celulares e acesso à internet, e após algumas adaptações as aulas *on-line* iniciaram. As pesquisas foram feitas através de formulários enviados aos alunos e as aulas começaram somente quando a instituição garantiu que todos os alunos tinham condições de participar da modalidade remota. Paiva (2020) afirma que o Brasil não estava preparado para a mudança do ensino presencial para o remoto devido ao fato de que nem todos os alunos têm acesso a dispositivos e internet. Desta forma, alguns desafios foram surgindo durante as aulas, como falta de conexão, internet de baixa qualidade, entre outros, os quais vou apresentar e detalhar na discussão dos dados.

O ensino de língua inglesa, assim como de diversas disciplinas, já contava com o uso de tecnologias, porém com o ERE a demanda por inovação de materiais e domínio das novas tecnologias aumentou consideravelmente. Assim sendo, aponta Farias (2020) que os professores após impossibilitados de ensinar presencialmente, comprovaram que o ensino e aprendizado de inglês se constituía em muito além de apenas aulas expositivas.

Algumas das adaptações da Universidade Federal de Goiás para o início do Ensino Remoto Emergencial (ERE) em 2020 foram: um programa de formação para auxiliar professores e alunos, intitulado *Programa Integrado de Formação para o Ensino Remoto Emergencial (ERE)* que foi iniciado dia 06 de agosto de 2020; além disso, foi criado um e-book com orientações chamado *Diretrizes didático-pedagógicas para a organização do ensino remoto na UFG*; ademais, o Programa UFGID de inclusão digital entregou inicialmente mais de 100 computadores e tablets para estudantes de baixa renda; entre outros (UFG, 2020).

Com relação às aulas *on-line* de inglês no CL, os professores usam a plataforma do Google Meet para lecionar as aulas síncronas, que acontecem 2 vezes na semana, sendo uma de 1 hora e 40 minutos por dia, ou 1 vez na semana, sendo 3 horas e 20 minutos de aula. As atividades assíncronas são passadas aos alunos sempre ao final de cada aula. Alguns professores também usam o Google Sala de Aula para enviar materiais extras para os alunos estudarem e praticarem a língua em casa.

2.2.3 As aulas de inglês da instituição

O curso de inglês do Centro de Línguas da UFG tem duração de quatro anos, sendo oito semestres, 60 horas de duração. O curso forma alunos de nível básico até o nível

intermediário. Cada semestre conta com sua ementa e programa e no nível 1 os estudantes aprendem a falar um pouco de si mesmo, suas informações pessoais e de outras pessoas, além disso, aprendem nomes de objetos, dias e meses do ano, países e nacionalidades, bem como estudam números, cores, diferentes profissões e também aprendem a participar de diálogos curtos.

As aulas síncronas do nível 1 da turma participante da pesquisa eram realizadas através da plataforma Google Meet, aos sábados, no período vespertino, das 13:30h as 17h. Já as atividades assíncronas (todo o material extra) eram mediadas por uma plataforma própria da instituição em parceria com a universidade, o nome da plataforma é Portal Eduq/CL e apenas alunos devidamente matriculados e professores possuem acesso. O livro didático adotado pela instituição é o *English File – Elementary Third Edition* da Editora *Oxford University Press*.

2.2.4 As professoras da turma investigada e os tópicos trabalhados

Como dito anteriormente, os dados deste estudo foram gerados na turma de nível I do curso de inglês oferecido pelo Centro de Línguas da UFG. A professora titular da turma é graduada em Letras- Inglês pela Universidade Federal de Goiás e leciona inglês na instituição há cerca de 06 anos. A professora cedeu algumas de suas aulas para que eu, professora pesquisadora, pudesse gerar os dados desta pesquisa. Embora eu tenha trabalhado em conjunto com ela fui a única responsável pela geração dos dados.

Ademais, os tópicos trabalhados nas aulas foram desenvolvidos com base na interculturalidade crítica (CANDAU, 2008). O cronograma do Centro de Línguas foi seguido, bem como a proposta do uso do livro didático adotado pela instituição, porém houve adaptações, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

Quadro 3- Cronograma do curso: Conteúdo programático e temas trabalhados

Unidade do livro + Data	Tópico Gramatical	Vocabulário	Interculturalidade Crítica
1A- My name's Hanna, not Anna (27/03/2021)	Verb be (+), subject pronouns: I, you, etc.	Days of the week, numbers 0-20, greetings	Aula 01 - Curiosidades sobre a língua inglesa

FERIADO (03/04/2021)	-	-	-
1B- All over the world (10/04/2021)	Verb be (?) and (-)	The world, numbers 21-100	Aula 02 - Países falantes da língua inglesa
1C- Open your books, please (17/04/2021)	Possessive adjectives: my, your, etc.	Classroom language	Aula 03- Diferentes sotaques do inglês
2A – A writer's room (24/04/2021)	A/an, plurals; this/ that/ these/ those	Things	Aula 04- Aspectos culturais: comidas de diferentes países
FERIADO (01/05/2021)	-	-	-
PROVAS (08/05/2021)	-	-	-
2B- Stars and Stripes (15/05/2021)	Adjectives	Colours, adjectives, modifiers: quite/ very/ really	Aula 05- Aspectos culturais: datas comemorativas de diferentes países
2C- After 300 metres, turn right (22/05/2021)	Imperatives, let's	Feelings	Aula 06- Sentimentos no processo de aprendizagem de inglês
3A- Things I love about Britain (29/05/2021)	Present Simple (+) and (-)	Verb Phrases	-
3B- Work and Play (05/06/2021)	Present Simple (?)	Jobs	Aula 07- Pontos Culturais + Papéis de gêneros e profissões
3C- Love online (12/06/2021)	Word order in questions	Question words	Aula 08- O mito do nativo de inglês

Revisão Final (19/06/2021)	-	-	-
Provas Finais (26/06/2021)	-	-	-
Segunda Chamada + Sessão de feedback	-	-	-

Fonte: English File Elementary Third Edition e planejamento pessoal da pesquisadora

A professora titular da turma trabalhou em suas aulas os tópicos gramaticais e o vocabulário propostos no livro didático, e eu trabalhei os tópicos mencionados no quadro com base na interculturalidade crítica com o objetivo de gerar os dados e responder às minhas perguntas de pesquisa. As aulas foram divididas em duas partes de 1 hora e 30 minutos cada uma: primeira parte, intervalo de 20 minutos e depois segunda parte. A primeira parte era dirigida pela professora titular e a segunda parte era de minha responsabilidade.

2.2.5 Os alunos participantes do estudo

A turma escolhida para a pesquisa contava com 26 alunos. Desses, 13 preencheram e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para participarem da pesquisa. É importante deixar claro que, apesar de nem toda a turma estar participando da pesquisa, todos os alunos participaram das aulas sob perspectiva da interculturalidade crítica. Porém, só serão utilizados os dados daqueles alunos que assinaram o TCLE e concordaram com a participação.

No quadro a seguir, podemos observar alguns dados dos participantes; os pseudônimos, a idade, grau de escolaridade e profissão. Os dados apresentados foram retirados do questionário inicial aplicado no início do estudo, e as informações revelam o perfil dos participantes.

Quadro 04 – Os alunos participantes do estudo

PARTICIPANTES / QUESTIONÁRIO INICIAL			
Pseudônimo	Idade	Escolaridade	Profissão

ANA	19	Graduanda em Engenharia Florestal	Estudante
JOSÉ	21	Graduando em Medicina	Estudante
ROMEO	37	Graduado em Análise e Desenvolvimento de Sistemas	Analista de Sistemas
BLUE	23	Graduado em Farmácia	Farmacêutico
FRANCIELLY	28	Graduanda em Farmácia	Estudante
MANU	21	Graduada em Enfermagem (Técnica)	Técnica de enfermagem
FÉ	43	Graduada em Enfermagem	Enfermeira
GABRIEL	24	Graduando em Arquitetura	Estudante
PÊAGÁ	19	Superior Incompleto	Embalador
FERNANDO	31	Graduado em Eletrotécnica	Técnico em Eletrotécnica
LUA	21	Graduanda em Artes Visuais	Professora
MARIA	23	Graduanda em Fisioterapia	Estudante
ZÉ	33	Graduado em Farmácia	Farmacêutico e Professor

Fonte: Questionário Inicial

Todos os participantes são maiores de idade, e a idade deles varia de 19 a 43 anos. Dos 13 alunos, 5 são estudantes de graduação, 7 são graduados e atuam em diferentes áreas e 1 deles começou, mas não concluiu o ensino superior.

Os participantes responderam a uma pergunta, ainda no questionário, sobre como eles consideravam o nível de inglês que possuíam. Os alunos tinham três opções de resposta para a pergunta em questão e mais à frente no questionário puderam descrever a relação que tinham com a língua antes de começarem as aulas. É interessante ressaltar que independentemente do nível de língua todos os alunos estavam no primeiro nível do curso de inglês da instituição.

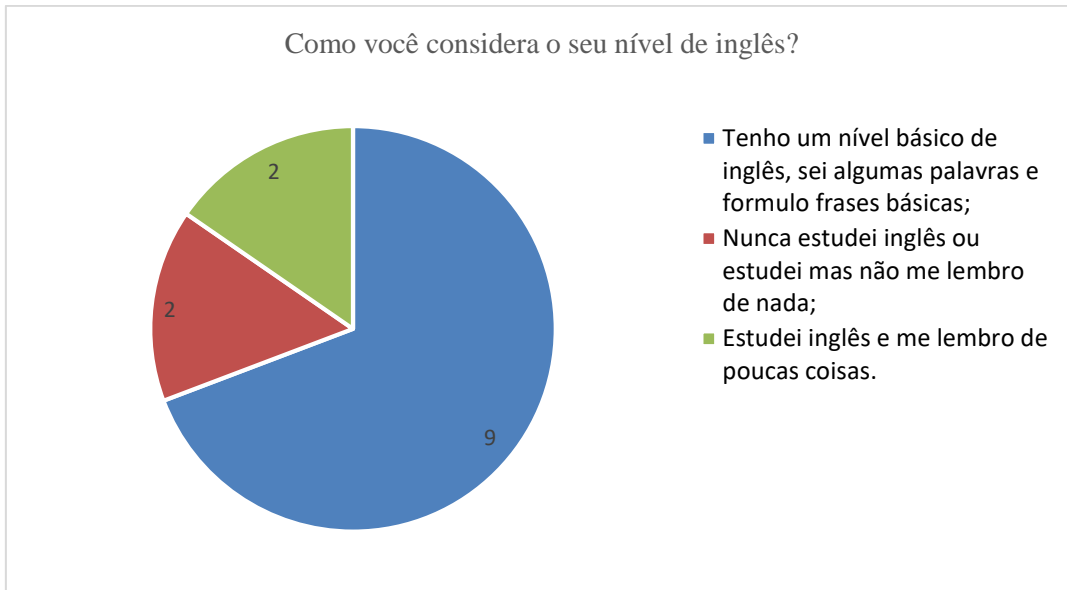


Figura 01 – O nível de inglês dos alunos participantes. Fonte: Questionário Inicial

Os dados mostram a relação que os alunos dizem ter com o inglês. É importante destacar que todos vêm do sistema educacional brasileiro, ou seja, todos tiveram inglês nos anos finais do Ensino Fundamental e durante todo o Ensino Médio, como obriga os documentos oficiais que regem esses níveis de ensino no Brasil. Mesmo assim, dois alunos marcaram a opção “Nunca estudei inglês ou estudei, mas não me lembro de nada”. Nesse caso, pode-se perceber uma problemática do ensino de línguas na educação regular; eles acreditam que não se aprende inglês na escola, e estão buscando agora aprender em um instituto de idiomas. Por outro lado, a maioria, afirmou ter um nível básico de inglês.

Na próxima seção, apresento os instrumentos utilizados para gerar os dados da pesquisa.

2.3 OS INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Esta pesquisa envolve seres humanos, sendo assim, antes do início da coleta de dados foi enviado um pedido de análise para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP/UFG). O comitê, após avaliação, deu parecer favorável a realização da pesquisa. O projeto foi analisado pelo CEP com os seguintes documentos: Termo de Anuência (anexo A), assinado pelo coordenador da instituição de ensino onde foi realizada a pesquisa; Termo de Compromisso (Anexo B) e Declaração (Anexo C), ambos assinados pela professora-pesquisadora e pela professora-orientadora deste estudo; e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo

D) assinado pelos alunos que optaram por participar da pesquisa. O parecer favorável a realização da pesquisa, chamado Parecer Consubstanciado do CEP (anexo E) é o de número 4.584.763.

Os instrumentos utilizados para gerar os dados desta pesquisa foram: questionário, entrevistas etnográficas e notas de campo. Além disso, foram planejadas e executadas aulas com base na perspectiva da interculturalidade crítica durante o primeiro semestre letivo de 2021 e o primeiro período do curso de inglês dos estudantes. Ademais, a observação participante foi utilizada em todos os momentos de geração dos dados.

2.3.1 O questionário

Devido ao distanciamento social decorrente da pandemia do Covid-19, foi enviado aos participantes o questionário inicial; um documento enviado via Google Forms. Com a pandemia os meios de gerar dados mudaram, os alunos tiveram uma semana para me enviar as respostas diretamente por e-mail. O questionário sociocultural foi respondido pelos alunos no início do semestre, e o meu intuito foi identificar aspectos relevantes dos participantes e de suas experiências com a língua inglesa. Os alunos tiveram uma semana, entre os dias 03 e 11 de abril de 2021, para me enviar as respostas do questionário.

O questionário, segundo Rees e Mello (2011, p. 45) é utilizado “para investigar o conhecimento, os hábitos, os interesses, as opiniões, as experiências de vida, entre outras particularidades dos participantes da pesquisa”. Ademais, Rees e Mello (2011) asseveram que um questionário pode conter perguntas abertas e fechadas. Perguntas abertas são aquelas em que o entrevistado tem liberdade para responder da forma como achar melhor, já as fechadas são aquelas que o pesquisador dá as opções de respostas e o participante apenas escolhe entre essas opções. O questionário elaborado para a pesquisa conteve perguntas abertas e fechadas. O questionário deste estudo encontra-se no Apêndice A.

2.3.2 As entrevistas

A entrevista etnográfica foi um dos instrumentos utilizados para a geração dos dados deste trabalho. Rees e Mello (2011, p. 38) a definem como aquela que “emprega questões que visam interpretar os significados culturais que as pessoas vivenciam ao longo de suas

vidas”. O intuito foi descobrir os significados culturais dos alunos no que tange à língua inglesa, à sala de aula, ao ensino-aprendizagem da língua e também a aspectos culturais acerca do falante de inglês no Brasil e no mundo. Foi realizada uma entrevista no início do semestre e outra no final, para que, ao longo da discussão fossem apresentados os significados culturais dos alunos antes e depois do curso ministrado e das aulas com perspectiva intercultural.

Ademais, Rees e Melo (2011) discutem sobre os três tipos de entrevista mais utilizadas em pesquisas educacionais: Estruturadas, Semiestruturadas e Não-Estruturadas. As entrevistas estruturadas têm caráter formal e o pesquisador vai a campo com perguntas elaboradas previamente, as perguntas são feitas na mesma ordem a todos os participantes e o tempo é cronometrado. Já as entrevistas não-estruturadas são o oposto. O pesquisador exerce pouco ou nenhum controle sobre a entrevista, apesar de ele ir a campo com algumas ideias em mente, a entrevista se dá como forma de diálogo. Neste trabalho, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, que são realizadas de forma mais aberta em que objetivo principal é entender o mundo do entrevistado. Nas entrevistas semiestruturadas, o pesquisador elabora previamente seu roteiro e questiona pontos pertinentes à problemática que está sendo investigada, mas, ao mesmo tempo, cede espaço ao entrevistado para acréscimos de outras informações que considera pertinentes (REES; MELO, 2011).

A primeira entrevista se deu no início do estudo, antes das minhas aulas (em abril de 2021) e a segunda no final do estudo, após as aulas sob a perspectiva da interculturalidade crítica (IC) e todas as discussões propostas (em junho de 2021). Ambas as entrevistas foram feitas de forma individual com os alunos participantes através de chamadas de vídeo realizadas via plataforma Zoom. Os horários e dias das entrevistas foram combinadas entre os alunos e a professora pesquisadora e foram todas gravadas, conforme foi autorizado pelos participantes. Cada entrevista individual durou em média 15 minutos.

As perguntas das entrevistas deste estudo podem ser visualizadas nos apêndices B – Entrevista Inicial e C – Entrevista Final. Apresento a seguir, uma tabela com nome dos alunos, dia e horário em que aconteceram as entrevistas.

ALUNO	ENTREVISTA INICIAL	ENTREVISTA FINAL
Ana	17 de abril de 2021 às 19:06h	22 de junho de 2021 as 19:03h
José	13 de abril de 2021 às 19:26h	25 de junho de 2021 as 19:17h
Romeo	10 de abril de 2021 às 10:51h	22 de junho de 2021 as 18:02
Blue	17 de abril de 2021 às 19:49h	25 de junho de 2021 as 19:49h

Francielly	14 de abril de 2021 às 18:25h	26 de junho de 2021 as 10:11h
Manu	11 de abril de 2021 às 11:24h	26 de junho de 2021 as 18:07h
Fé	15 de abril de 2021 às 17:08h	24 de junho de 2021 as 18:11h
Gabriel	13 de abril de 2021 às 19:11h	21 de junho de 2021 as 19:01h
Pêagá	10 de abril de 2021 às 19:26h	21 de junho de 2021 as 19:23h
Fernando	14 de abril de 2021 às 18:50h	22 de junho de 2021 as 10:49h
Lua	10 de abril de 2021 às 11:48h	21 de junho de 2021 as 18: 32h
Maria	14 de abril de 2021 às 19:10h	26 de junho de 2021 as 08:45h
Zé	10 de abril de 2021 às 19:01h	22 de junho de 2021 as 18:25h

Tabela 02 – Histórico da realização das entrevistas

2.3.3 As aulas sob a perspectiva da interculturalidade crítica (IC)

O pensar de forma crítica é, de modo geral, pensar além do que gira em torno da Europa e dos Estados Unidos, é também refletir sobre novos fluxos culturais e linguísticos não eurocentrados e abrir os olhos para culturas/línguas locais (RISAGER, 2006). Sabe-se ainda, que a hierarquia das línguas tem relação direta com a cultura de uma determinada sociedade. Dessa forma, pensando no contexto da turma de iniciantes no curso de inglês do Centro de Línguas da Faculdade de Letras da UFG, que é um contexto onde, para a maioria, o inglês é uma língua estrangeira, foram planejadas aulas sob a perspectiva da interculturalidade crítica com o objetivo de gerar uma reflexão por parte dos alunos sobre aspectos da língua e suas culturas. O intuito das aulas foi mostrar aos alunos que a língua inglesa é dinâmica, subjetiva e que existem inúmeras variedades dessa língua em todo o mundo, cada uma com seu valor e potencial.

As aulas com base na interculturalidade crítica foram realizadas entre os meses de abril e julho de 2021. O calendário com os conteúdos programáticos da instituição foi seguido e alguns tópicos foram acrescentados, como mostrei no quadro 02. Os alunos de nível 1 da instituição estudam três unidades do livro *English File – Elementary* da editora *Oxford University Press*, ao longo do semestre. As aulas seguiram os tópicos gramaticais do livro e além disso foi acrescentado um viés crítico e intercultural às discussões.

Candau (2010) reitera que o objetivo principal da IC é o de levantar questões sobre tudo o que vem sendo imposto no decorrer da história, como por exemplo: relações hierárquicas, desigualdade social, raça, papéis de gênero na sociedade, entre outros. Foram

levantados vários questionamentos durante as aulas, através de atividades, e sugeridas reflexões sobre o que é ou não o processo de aprendizagem de inglês e seus desafios. Ademais, foram apresentados aspectos culturais e também algumas das variedades da língua inglesa, além das comuns que os alunos em sua maioria já conheciam: americana e britânica.

Ademais, Robert Aman (2015) usa o termo *Diferença Colonial* para descrever a hierarquia que sustenta as relações intersubjetivas da Europa. O autor afirma que as formas dominantes da modernidade europeia criam diferenças para se distinguirem de outros grupos. Muitos aprendizes brasileiros enxergam o estrangeiro como um modelo a ser seguido. Com relação ao ensino de línguas eles querem falar da mesma forma que um ‘nativo’ fala, por exemplo. Dessa forma, as aulas com perspectiva na IC trouxeram oportunidades para que o aluno entendesse melhor as hierarquias existentes, e enxergasse o seu lugar na sociedade como um futuro falante bilíngue de inglês e português brasileiro.

Além do exposto, os questionamentos colocaram o aluno para refletir sobre esse “modelo” que muitos cursos de inglês usam, em suas estratégias de marketing, como um ideal a ser alcançado, o falante nativo. Uma das perguntas feitas em uma aula foi a seguinte: “Nativo de onde?” A definição da palavra nativo e o conhecimento sobre algumas das variedades da língua inglesa fizeram o aluno refletir sobre o mito do falante nativo. Outrossim, durante a aula de *Sentimentos*, por exemplo, os estudantes puderam assimilar o que sentiam em relação à língua inglesa e ao processo que estavam iniciando, o aprendizado da língua.

Kramersch (2012) faz crítica ao fato de que a maioria das instituições acredita que o professor de LE deve tratar somente da língua em sala de aula, enquanto ensinar aspectos culturais é designado aos professores de literatura. Desse modo, com as aulas baseadas nos princípios da interculturalidade crítica, tive a oportunidade de ensinar aos alunos não apenas a língua inglesa em si, mas também um pouco das culturas que envolvem a língua e suas variedades.

2.3.4 As notas de campo

Rees e Mello (2011, p. 42) afirmam que “as anotações de campo incluem descrições da situação e do ambiente em que ocorre a pesquisa como também anotações do que é dito pelos participantes do estudo”. Sendo assim, tudo que foi observado e determinado como relevante para o estudo foi anotado no caderno logo após as aulas e será compartilhado na seção

de discussão dos dados. Acredita-se que as anotações são de grande importância para que o leitor da pesquisa entenda melhor o contexto estudado.

Martucci (2001) afirma que as notas de campo devem ser descritivas e também reflexivas. Todos os detalhes são cruciais e devem ser descritos nas notas, como o local, os sujeitos, os diálogos, as ações e ocorrências. Além disso, deve haver uma parte reflexiva onde o pesquisador faz comentários acerca da anotação (MARTUCCI, 2001).

Ademais, Rees e Mello (2011, p. 42) afirmam que “o uso de notas de campo é uma prática tradicional nos estudos etnográficos, visto que a observação é o instrumento privilegiado desta metodologia”. Além disso, Spradley (1980) recomenda que o pesquisador anote exatamente as palavras que foram ditas pelos participantes, ou seja, na forma *verbatim*, pois o autor não considera interessante o uso de paráfrases por acreditar que a mudança das palavras pode influenciar no sentido da frase.

2.3.5 A observação participante

Uma das principais características do estudo de caso de cunho etnográfico é a observação participante. A observação participante não é considerada um instrumento de pesquisa, mas, sim, um método de análise; não é uma observação comum, é uma observação ativa e analítica (SPRADLEY, 1980). André (2012, p. 28) diz que “a observação é chamada de participante porque parte do princípio de que o pesquisador tem sempre um grau de interação com a situação estudada, afetando-a e sendo por ela afetado”. Nesse caso, a interação se deu entre eu, a professora-pesquisadora e seus alunos.

O pesquisador etnógrafo tem o papel de observar o maior número de situações possível durante a pesquisa de campo. A observação participante, consiste, não somente em observar ações dos envolvidos na pesquisa, mas também a participação em conversações habituais do dia a dia dos participantes (COULON, 1995 apud MARTUCCI, 2001). Spradley (1980) assevera que o pesquisador etnógrafo usa a observação participante com dois intuitos, sendo eles 1) participar das atividades apropriadas a tal situação e 2) observar não somente as atividades, mas as pessoas e os aspectos físicos da situação.

Rees (2008), por sua vez, afirma que o pesquisador etnógrafo deve observar o seu contexto de pesquisa até que se complete uma unidade de atuação. Em outras palavras, a autora sugere que seja feita a observação participante por “um bimestre, um semestre, um ano escolar”.

Nesta pesquisa, o acompanhamento com a turma foi feito durante um semestre completo, o primeiro de 2021.

Tendo apresentado os instrumentos utilizados para gerar os dados e a observação participante como um dos métodos de análise, podemos observar na próxima subseção como se deu a discussão dos dados.

2.4 CONSTRUÇÃO DA ANÁLISE DE DADOS

Os dados foram analisados com base nos pressupostos teóricos de Spradley (1980). Considerando os domínios culturais propostos pelo autor, apresentados no Quadro 01, foi feita uma seleção de falas e de comportamentos recorrentes dos participantes, durante o período de geração dos dados. Após essa seleção, as ocorrências foram divididas em categorias de análise com o objetivo de responder às perguntas de pesquisa. As categorias foram criadas por mim com intuito de expor os dados com mais clareza ao leitor do estudo.

2.4.1 Os significados culturais de Spradley e as categorias adotadas para a discussão dos dados

Spradley (1980) apresenta nove domínios culturais (Quadro 01) que podem auxiliar o pesquisador etnógrafo na hora de analisar os comportamentos e falas dos sujeitos da pesquisa. Como já vimos os nove domínios culturais que Spradley apresenta, mostro aqui, para fins de exemplificação do modelo de análise de dados, o domínio denominado ‘Causa-efeito’:

Quadro 05: Modelo do domínio cultural Causa-efeito

Relação	Forma	Exemplo
Falta de interesse	é o resultado de	Aulas não diversificadas e maçantes

Fonte: Spradley (1980)

Observamos que, na situação hipotética acima, a falta de interesse do aluno existe como resultado ao fato de ele considerar as aulas não diversificadas e maçantes. Além do

domínio *Causa-efeito*, temos *Inclusão- Estricta; Espacial; Razão; Local-para-ação; Função; Meio-fim; Sequência; Atribuição* e outros que podem surgir durante a pesquisa.

Além disso, com o intuito de responder às perguntas deste estudo, busquei por *artefatos culturais* (SPRADLEY, p.85). Ou seja, durante o processo de gerar os dados comecei a focar em alguns *padrões* que se repetiam e contribuiriam com a minha pesquisa. Conforme afirma Spradley (1980):

Qualquer tipo de análise envolve uma maneira de pensar. Isso refere-se ao exame sistemático de algo para determinar suas partes, a relação entre as partes e sua relação com o todo. A análise é uma busca por padrões. Na situação social que você está estudando, você observou comportamento e artefatos. Como você registrou o que as pessoas fazem e dizem, você está apto para fazer inferências sobre o que eles sabem. Mas, para seguir adiante e descrever o comportamento cultural, os artefatos culturais e o conhecimento cultural, você deve descobrir os padrões que existem nos seus dados. De um modo geral, todas as suas análises etnográficas envolverão uma busca através de suas notas de campo para descobrir padrões culturais. (SPRADLEY, p. 85)

Após os dados gerados e os padrões reconhecidos, e tendo em vista o modelo de análise com base nos domínios culturais, foram escolhidas e adotadas seis categorias para a discussão dos dados (SPRADLEY, 1980). São elas: 1) A língua inglesa para o aluno iniciante; 2) O início do processo de aprendizagem de inglês 3) Os diferentes contextos socioculturais da língua inglesa; 4) O envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem; 5) Percepções do discente acerca do inglês e sua aprendizagem ao fim das aulas sob a perspectiva da IC e 6) A compreensão da identidade linguística e cultural dos participantes após as aulas.

De acordo com André (2012), a etapa final do estudo se dá quando o pesquisador sistematiza os dados e relaciona com a teoria, sendo essa relação um papel importante na construção de sentido de todo o projeto. Desta forma, além dos domínios culturais de Spradley (1980), os dados foram analisados e serão apresentados no próximo capítulo com base nas teorias de língua (BAKHTIN, 2006), cultura (RISAGER, 2006; KRAMSCH, 2012; FIGUEREDO, 2013); interculturalidade crítica (CANDAU, 2010; WALSH, 2008; MIGNOLO, 2017) entre outros.

Este capítulo teve como objetivo revelar a metodologia utilizada nesta pesquisa. Passo agora ao próximo capítulo, a análise dos dados.

CAPÍTULO 3

ANÁLISE DE DADOS

A interculturalidade se assenta na necessidade de uma transformação radical das estruturas, instituições e relações da sociedade; por isso, é o eixo central de um projeto histórico alternativo (WALSH, 2008, p. 140).

Neste capítulo, apresento a análise dos dados gerados para esta pesquisa, os quais foram coletados pelos seguintes instrumentos: questionário, entrevistas e notas de campo. Além disso, foram realizadas atividades com base na perspectiva da interculturalidade crítica durante todo o primeiro semestre de 2021. Os dados foram analisados com base nos pressupostos teóricos de Spradley (1980). O capítulo está dividido em duas seções: primeiramente, Spradley e os domínios culturais, e em seguida revelo as seis categorias de análise criadas para apresentar e discutir os dados.

3.1 SPRADLEY E OS DOMÍNIOS CULTURAIS

Para a análise dos dados deste estudo, foram considerados os domínios culturais propostos por Spradley (1980) em sua obra *Participant Observation*. Como visto anteriormente, os domínios culturais são constituídos pelo termo geral, os termos incluídos e a relação semântica. O autor salienta que os termos gerais, os incluídos e as relações semânticas são palavras e frases que geram significados a tudo aquilo que está sendo vivido pelos participantes da pesquisa. Em outras palavras, é através do que o participante diz que o pesquisador encontrará os significados culturais de cada um. Kramsch (1998) afirma que a linguagem é o principal meio que o sujeito usa para conduzir sua vida social e cultural. Sendo assim, Spradley (1980) sugere nove domínios culturais em sua obra, porém afirma que ao longo da análise novos domínios podem surgir.

Para analisar os dados gerados e buscar os significados culturais dos participantes, durante as aulas e envolvimento dos alunos nas atividades propostas e também através das respostas das entrevistas e questionário, busquei organizar as ocorrências e separá-las em categorias. Partindo da fala dos alunos, procurei referencial teórico que explanasse suas respostas, a fim de relacionar os dados obtidos com os autores e os temas trabalhados na pesquisa.

Spradley (1980, p. 112) afirma que as categorias podem ser “organizadas com base em uma única relação semântica”. Dessa forma, a fim de organizar as categorias, selecionei um domínio, por exemplo ‘razão’, onde “X é a razão para gostar de inglês”. Em seguida, busquei na fala dos participantes informações onde eles falavam sobre a relação e proximidade (ou não) que tinham com a língua inglesa. Por fim, agrupei essas falas semelhantes ao tema do domínio e busquei relacionar os dados e proporcionar embasamento teórico.

Na próxima seção, inicio a análise dos dados conforme as categorias encontradas.

3.2 AS CATEGORIAS ENCONTRADAS COM BASE NOS DADOS GERADOS

Nesta seção revelo as seis categorias encontradas através dos dados gerados nesta pesquisa. São elas: 1) A língua inglesa para o aluno iniciante; 2) O início do processo de aprendizagem de inglês; 3) Os diferentes contextos socioculturais da língua inglesa; 4) O envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem; 5) Percepções do discente acerca do inglês e sua aprendizagem ao fim das aulas sob a perspectiva da IC; e 6) A compreensão da identidade linguística e cultural dos participantes após as aulas.

3.2.1 A língua inglesa para o aluno iniciante

Inicio com essa categoria, pois considero importante revelar a relação que os participantes tinham com a língua inglesa no início do estudo, em seu primeiro semestre no curso de inglês. Pedi que eles comentassem a seguinte questão no questionário: Agora de forma mais detalhada, qual sua relação com o inglês? Já estudou antes? Gosta da língua? Tem dificuldades ou é familiarizado (a)?

Recorte 1 (Fonte: Questionário respondido entre 03 e 11 de abril de 2021)

José - Estudei inglês no meu Ensino Médio, mas tenho muitas dificuldades em todos os aspectos da língua, escrita, leitura, pronúncia.

Gabriel – [...] Eu acredito que não é por gostar da língua que eu tento aprendê-la, mas por uma necessidade de melhorar minhas possibilidades acadêmicas e profissionais.

O aluno Gabriel falou sobre a necessidade de alcançar oportunidades no âmbito profissional e acadêmico. José, por sua vez, afirma ter estudado inglês no Ensino Médio, mas faz questão de mencionar que tem muita dificuldade nas habilidades da LE. Diante do exposto, percebemos que ambos parecem ter uma “barreira” com relação à língua inglesa. Segundo Sobral (2009) a real informação não nos é dada de forma direta ou crua. Antes disso, toda a informação aparece rodeada por uma “atmosfera de discursos” (p.49). Usando a fala de Gabriel, observamos que ele acredita que o fato de falar inglês vai ajudá-lo a ter mais oportunidades de crescimento em sua vida. Essa fala é bastante comum entre brasileiros e faz parte da camada de discursos mencionada por Sobral, entretanto, muitos não sabem de que forma o inglês vai ajudar de fato. O discurso nesse caso, entra em um sentido comum e o aluno pode se frustrar futuramente por não ter esse “retorno” que esperava. Além de comum, o discurso de Gabriel se mostra impregnado por colonialidades, pois evidencia a necessidade de aprender inglês imposta por um modelo hegemônico e monocultural de sociedade (CANDAUI, 2005). Na fala de Gabriel, também observamos um ponto comum entre os aprendizes de LE iniciantes: a dificuldade. Muitos não conseguem explicar em qual parte exatamente têm dificuldade, mas criam esse medo antes mesmo de iniciar os estudos. Sobral (2009, p.49) assevera que, “vivemos de fato, num mundo de linguagens, signos e significações”. O autor explica que nossas valorações para com a vida vão além de nossas próprias construções, mas também são influenciadas por fatores sociais externos. Com relação à autenticidade de discursos, Kramersch (1993, p. 81) apresenta ainda uma outra questão, “o que é autêntico em um contexto pode ser inautêntico em outro”. Portanto, é preciso esclarecer em conjunto com os aprendizes quais são essas dificuldades, as razões pelas quais elas existem e o que fazer para superá-las. Assim será possível sair do espectro dos discursos coloniais, desconstruindo-os para, de fato, assumir práticas discursivas que refletem o valor sociocultural do aprendiz e suas habilidades em relação à língua-alvo.

Em contrapartida, a aluna Lua afirma estar estudando inglês por gostar da língua, conforme o seguinte recorte mostra:

Recorte 2 (Fonte: Questionário respondido entre 03 e 11 de abril de 2021)

Lua - Comecei a conhecer a língua na escola regular, como matéria obrigatória. Tive aulas de inglês desde o Ensino Fundamental 2 até o fim do Ensino Médio. Sempre tive facilidade e tirava boas notas nas avaliações, então sou familiarizada com a língua apesar de saber somente o básico, gosto muito inclusive.

Observando os domínios culturais de Spradley (1980), o excerto do questionário da aluna Lua se enquadra no domínio ‘Razão’, conforme o quadro abaixo mostra:

Quadro 06: Uma razão para gostar de inglês

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É a razão para fazer	Y
Ter facilidade com a língua e ter boas notas	É a razão para	Gostar e ser familiarizada com a língua

Fonte: Questionário respondido entre 03 e 11 de abril de 2021

O fato de Lua tirar boas notas em inglês quando estudava na escola regular a fez gostar da língua, bem como a fez revelar que se sente familiarizada. Além disso, a aluna afirma gostar muito de inglês apesar de ter consciência de que seu nível de proficiência ainda é básico. Com base na perspectiva de Bakhtin (2006) o discurso é sempre modelado por condições sociais, ou seja, é construído e organizado com base em relações, tempo, espaço, status social, entre outros. Ao relacionar esses pressupostos com as postulações decoloniais de Candau (2012), acredito que, ao afirmar que gosta de inglês e é familiarizada com a língua, Lua revela traços discursivos provenientes de uma herança colonial. Em outras palavras, até o fato de Lua afirmar que gosta de inglês é uma atitude com base em nossa herança colonial. Ela teve a experiência de estudar nos anos iniciais de sua formação, e vive em um sistema que valoriza os falantes de inglês, dessa forma, existe a possibilidade de ela ter sido condicionada a gostar do idioma. Ademais, Lua está ciente de que está em um nível básico e está disposta a enfrentar o processo para se tornar fluente.

Por sua vez, os alunos Romeo, Francielly e Fé afirmam não ter estudado inglês de forma satisfatória antes de iniciar no curso em 2021:

Recorte 3 (Fonte: Questionário respondido entre 03 e 11 de abril de 2021)

Romeo - Basicamente nunca estudei de fato o idioma, contudo posso presumir que tenho certa facilidade em aprender a língua, considerando que por ser de Tecnologia, muitos materiais são em Inglês, e acabam provocando maior vivência.

Francielly - É a primeira vez que estou estudando inglês, o único contato que tive com a língua foi no Ensino Médio, porém não me lembro de quase nada. Tenho dificuldades mas acredito que seja porque é a primeira vez que estou fazendo o curso.

Fé - Fiz o contato obrigatório no Ensino Médio, mas não lembro quase nada.

Romeo diz que “de fato” nunca estudou inglês. Essa colocação revela que, mesmo tendo tido a disciplina de língua inglesa em seus anos de Educação Básica, pois é obrigatório no Brasil, agora no cursinho é que “de fato” ele acredita que irá aprender a língua. Contudo, o aluno afirma ter facilidade com a língua apesar de não estar satisfeito com o que estudou na escola regular, pois atua na área de tecnologias. Kramsch (1998) assevera que a tecnologia está sempre ligada ao poder, do mesmo modo que o poder está ligado às culturas dominantes. Assim sendo, conforme Romeo mencionou, muitos materiais da área de tecnologia são em inglês, reforçando a ideia de Kramsch, pois isso é consequência do poder que países falantes da língua inglesa têm na sociedade atual. O uso das tecnologias é muito relevante para todas as áreas de conhecimento, inclusive para o aprendizado de uma LE, porém, caso o estudante não saiba inglês, ele ficará sem acesso às teorias e contribuições interessantes para seus estudos, pois em grande parte os trabalhos acadêmicos são escritos em inglês.

Além disso, Francielly e Fé também mencionam que tiveram contato com a língua no Ensino Médio, mas que não se lembram de quase nada. Entretanto, o documento oficial brasileiro BNCC determina a obrigatoriedade da disciplina de inglês na base curricular a partir do 6º ano do Ensino Fundamental tanto em escolas públicas quanto privadas. Mignolo (2001) faz crítica ao fato de o inglês ser a língua de poder obrigatória nas instituições, pois isso é uma forma de continuar o legado de práticas imperiais de dominação. Ou seja, “a seleção de línguas consideradas “dignas” de serem aprendidas bem como as concepções e a sistematização que subjazem o ensino dessas línguas se constituem, então, desde a colonização, um campo de disputa” (RAMOS e ALVARENGA, 2020, p.336). Por sua vez, mesmo sendo a disciplina obrigatória, os alunos se demonstram insatisfeitos com o que (não) estudaram e que, reiteradamente, afirmam que não a aprenderam. Oliveira (2009) cita alguns fatores que podem provocar essa falta de sucesso no aprendizado de inglês na educação básica, são eles: 1) o tempo reduzido das aulas semanais, que geralmente são um ou dois encontros de 50 minutos; 2) o número elevado de alunos por sala; 3) a existência de diferentes níveis de proficiência na mesma turma; 4) recursos e materiais didáticos não adequados; e 5) falta de conhecimento expressivo do inglês por parte dos professores. Sabe-se que esses são apenas alguns dos possíveis fatores que contribuem para essa falha educacional, por isso são necessários mais estudos para que essa questão tão importante seja confrontada.

Ainda com relação à língua inglesa e o processo de aprendizagem, os alunos participantes responderam à seguinte pergunta na entrevista inicial: Quais suas expectativas, medos e anseios relacionados ao inglês e ao processo de aprendizagem?

O medo de não atingir fluência na língua foi o mais mencionado na entrevista inicial. Os participantes ainda não se veem chegando ao final do curso tendo domínio do inglês e se comunicando de forma eficaz, como podemos ver nos seguintes excertos:

Recorte 4 (Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021)

Manu: Meu medo é chegar no final e não conseguir memorizar e me acostumar com o inglês. Minha expectativa é viajar e saber falar, me comunicar mesmo.

Fé: Meu maior medo é chegar no final e não conseguir falar nada. Não tenho um objetivo certo com a língua, só quero conhecer mesmo, saber falar.

Fernando: Minha expectativa é alta, tenho amigos que já falaram muito bem do curso aqui na UFG. Eu tenho muita dificuldade na fala, é meu principal medo, falar alguma coisa errada ou não ser entendido em uma conversa.

Gabriel: Eu tenho um pouco de vergonha, não fico confortável ainda com o inglês.

Ana: Meu medo é nunca conseguir falar e ter muita dificuldade no processo de aprendizagem, porque vai exigir muito esforço.

É perceptível que os alunos têm um distanciamento em relação à língua inglesa. Esse distanciamento se dá, entre outros, pelo fato da fluência em inglês ser uma realidade distante da maioria dos brasileiros. De acordo com o British Council (2014), no Brasil, apenas 5,1 % da população de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma. Além disso, desses 5,1%, a maioria diz ter apenas o nível básico de inglês. Ou seja, a população realmente fluente no idioma não chega a 1% da população. Trata-se de um número alarmante que precisa ser levado em consideração em pesquisas na área de Ensino de Línguas e Linguística Aplicada.

De acordo com os domínios culturais de Spradley (1980), os excertos se enquadram no domínio ‘causa-efeito’, conforme o quadro abaixo:

Quadro 07: O medo dos alunos brasileiros para com o inglês

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É o resultado de	Y

O medo de não conseguir falar inglês	É o resultado de	Um distanciamento entre os alunos brasileiros e a língua-alvo
--------------------------------------	------------------	---

Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021

É interessante observar a fala de Fernando, em que ele menciona o medo de “falar alguma coisa errada”. Aqui percebemos que o erro não é bem visto por ele, e em um processo de aprendizagem de segunda língua errar é algo comum. Conforme Cavalari (2008) a forma como o aprendiz trata o erro pode ajudá-lo ou não em suas produções orais. Além disso, conforme os excertos acima, fica claro que o medo e a insegurança são constantes no início do processo de aprender uma segunda língua. Portanto, para que esse distanciamento diminua entre os brasileiros, principalmente no que diz respeito à habilidade de comunicação, nós professores de LE, precisamos assumir uma abordagem intercultural crítica em nossas aulas, a fim de trabalhar com os alunos o sentido de pertencimento. Em outras palavras, adotando uma visão intercultural, o aluno vai entender que ele não precisa se espelhar em um falante nativo de inglês, por exemplo, mas sim irá aprender a se comunicar de forma a entender e ser entendido. Além disso, é preciso reforçar a ideia de que todas as línguas e culturas têm valor, e o sujeito irá aprender a nova língua e culturas para moldá-las e acrescentá-las em seu acervo próprio e único (KRAMSCH, 1998).

Após as reflexões acerca da relação entre o inglês e os alunos participantes desta pesquisa, no próximo tópico, irei focar no início do processo de aprendizagem de inglês para eles.

3.2.2 O início do processo de aprendizagem de inglês

Com relação ao processo de aprendizagem de inglês, perguntei aos participantes o porquê de estarem entrando no curso e por qual motivo eles gostariam de aprender inglês. De acordo com Cavalari (2008, p.49), o aprendiz é concebido de duas formas: “ora sob perspectiva individualizada, sendo a aprendizagem definida como a capacidade de processar informações, ora como ser social, cujo aprendizado é determinado por suas experiências no contexto social em que se insere”. Desta forma, vamos observar as falas dos alunos:

Recorte 5 (Fonte: Questionário respondido entre 03 e 11 de abril de 2021)

Pêagá - Quero aprender inglês principalmente pela minha graduação, estou no começo do curso de psicologia e pretendo começar com a pesquisa e futuramente investir em pós-graduação.

Zé - Extremamente útil nas atividades que desenvolvo diariamente no trabalho [...] depois de muito tempo e relutância, decidi começar um curso de inglês. Antes estudava sozinho, mas o rendimento e a 'evolução' na língua estavam bastante lentos.

Observando os domínios culturais de Spradley (1980), os excertos acima estão relacionados ao domínio 'função', conforme o quadro a seguir:

Quadro 08: Objetivos dos alunos ao aprender inglês

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É usado para	Y
Aprender inglês	Será usado para	Investir em pós-graduação e ajudar nas atividades do trabalho

Fonte: Questionário respondido entre 03 e 11 de abril de 2021

Os alunos participantes deste estudo são brasileiros e vivem no Centro Oeste do país, no estado de Goiás. O falar inglês no Brasil ainda é algo raro, mas muitos estudantes sonham em ser proficientes e fluentes no idioma. Existe um discurso que se propagou durante muitos anos, a saber: se você falar inglês, você terá grandes oportunidades no mercado de trabalho, e, conseqüentemente, será próspero em sua vida financeira. `As falas de Pêagá e Zé mostram que eles enxergam essa possibilidade; eles veem o inglês como uma ponte rumo a um futuro melhor.

Contudo, o British Council (2014) revelou em uma pesquisa que poucas empresas consideram o conhecimento de inglês um pré-requisito indispensável para a contratação. A maioria dos empresários enxergam o inglês para seus funcionários mais como um gasto do que como um investimento para suas empresas. Além disso, existem apenas algumas áreas com mais demandas, como: Turismo, Técnico em Informática, Indústria, Finanças e Recursos Humanos (p. 17). Durante a Aula 06, que aconteceu em 22 de maio de 2021, levei esses dados para os alunos refletirem sobre suas motivações para com a língua inglesa e para que eles entendessem mais sobre o processo de aprendizagem que estavam trilhando, conforme a figura a seguir:

DEMANDAS POR SETOR PESQUISADO

Resumo das demandas

Setor	Resumo das demandas	conversação	Instrumental
Turismo	Conversação para funcionários com maior contato com os clientes	●	
TI	Leitura e escrita instrumental, voltada para a linguagem da área		●
Indústria	Leitura e escrita instrumental para a ala operacional e conversação corporativa para a ala comercial	●	●
Finanças	Conversação com ênfase na linguagem financeira específica	●	●
Recursos humanos	Desenvolvimento em todas as habilidades para avaliar o inglês dos candidatos com provas orais e escritas	●	●

Figura 02- Slide de demandas do inglês nas empresas utilizado na Aula 06

Durante as primeiras aulas falei com os alunos sobre metas e objetivos que eles precisariam traçar para ter um processo de aprendizagem mais objetivo. O processo requer esforços, dedicação e, caso a pessoa não saiba exatamente o porquê de estar ali e quais os benefícios daquele processo para a sua vida, a chance de desistir é maior. A motivação é um dos pilares que auxiliam no processo de aprendizagem de uma LE, e isso foi discutido com os alunos também, na **Aula 06**, que aconteceu no dia 22 de maio de 2021, conforme a imagem à seguir de um dos slides utilizados:

Fatores existentes no aprendizado de línguas

- ▶ 6) motivação: indicador poderoso de sucesso na aprendizagem, já que parece aumentar o esforço, o engajamento e a perseverança dos alunos;



Figura 03 – Slide sobre motivação utilizado na Aula 06

Durante as discussões, fiz algumas anotações de campo, que mostram o interesse dos alunos em entender melhor o processo de aprendizagem bem como a forma como refletiram sobre o porquê de estarem estudando inglês. Revelo a fala de Manu a seguir:

Recorte 6 (Fonte: Notas de Campo em 22 de maio de 2021 – Aula 06)

Manu: Teacher, estou em choque com essas informações, preciso repensar se eu estou aprendendo inglês por que eu realmente preciso ou se só estou seguindo o fluxo da mídia que ouvi a vida toda – “ah, tem que falar inglês para ganhar dinheiro no Brasil”.

A fala da aluna Manu nos revela que, mesmo quando acreditamos estar cientes de nossas escolhas, estamos sendo influenciados por discursos coloniais. Mignolo (2017) reitera que o colonialismo, através da sociedade moderna e do Eurocentrismo, é vivenciado em todas as colônias, ex- colônias e até em países que não foram diretamente colonizados. No caso do Brasil, fomos colônia de Portugal, por 292 anos, de 1530 até 1822. Isso reflete até os dias de hoje na educação, pois o conhecimento valorizado e reconhecido está sempre ligado à Europa. Portanto, é preciso adotar a perspectiva da interculturalidade crítica nas instituições de ensino para que os planejamentos e aulas tenham um caráter decolonial. Afim de “reconceituar e refundar estruturas que colocam em cena e em relação equitativa diferentes lógicas, práticas e modos culturais de pensar, agir e viver” (WALSH, 2008, p. 141).

Ainda na entrevista perguntei aos alunos: Você se sente preparado (a) para aprender inglês? Algumas das respostas foram as seguintes:

Recorte 7 (Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021)

Ana: Eu acho que estou 100% preparada para aprender, aberta para aprender, o principal é isso, se não tiver aberta a aprender não tem como.

Manu: Preparada não, mas vou conseguir.

Fé: Não, mas estou tentando. Acho que a preparação vou ir adquirindo com as aulas.

Francielly: Não me sinto preparada, me sinto motivada, eu quero muito aprender.

Os alunos em questão afirmam não estar preparados para aprender inglês, porém todos se demonstram com muito interesse na aquisição da língua. Esse fato é controverso, pois, conforme mencionado anteriormente, o inglês é disciplina obrigatória no currículo da Educação Básica. Mesmo sendo uma matéria que eles tiveram no Ensino Fundamental e Médio, mesmo

fazendo parte de uma faixa etária de pessoas que consomem muitos filmes, séries, jogos e entretenimento em geral, oriundos de países que têm o inglês como língua oficial, o distanciamento que os alunos têm da língua inglesa é gritante.

Além disso, cabe a reflexão que Ramos e Alvarenga (2020, p. 335) propõem acerca da língua inglesa ser componente curricular da BNCC:

A LI como componente curricular da BNCC integra um documento enunciativo de sentidos que, embora aprovado, continua em disputa e merece ser estudada, tendo em vista que, como objeto de sentido, se inscreve em uma arena na qual discussões e possíveis desdobramentos podem ser produzidos, envolvendo concepções sobre sua função social e objetivos com vistas a um projeto de formação de estudantes da escola básica no contexto do Brasil, principal país do cone sul, em termos econômicos e populacionais da América Latina”.

As autoras evidenciam o fato de que o poder colonial vem influenciando a sustentação de uma hierarquia linguística. Desse modo, a obrigatoriedade do inglês na BNCC reforça os interesses de poder e conseqüentemente anula línguas e culturas de povos colonizados (RAMOS E ALVARENGA, 2020).

Conforme mencionado anteriormente, nesta pesquisa a língua é vista como prática social. É por meio da interação que os interlocutores se expressam e dão vidas às palavras, “que valores agregados ao que é dito são colocados frente a frente e, por conseguinte, estabelecem um diálogo com os valores da sociedade (FIGUEREDO, 2012, p. 71). Assim sendo, Bakhtin (1997, 2006, 2010) chama esse fenômeno de relação dialógica. Figueredo (2012, p. 71) explica que

A natureza dialógica da palavra lhe confere, além de um caráter sócio histórico, um “ponto de vista” intrínseco à sua realização, guiado, sobretudo, por uma postura valorativa, ou juízo crítico avaliativo, que se concretizam por meio das esferas em que as atividades humanas ocorrem, especificamente em um campo privilegiado de comunicação contínua, ou seja, a interação verbal.

A comunicação é um fator essencial ao aluno de uma língua estrangeira. O aluno Zé falou sobre a importância de conviver com outros alunos iniciantes para o seu processo de aprendizagem de inglês:

Recorte 8 (Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021)

Zé: Conviver com pessoas na mesma situação que eu pode me ajudar a vencer barreiras, como essa vergonha de me expressar ou dificuldade de entender o que falam.

Conforme os domínios culturais de Spradley (1980), o excerto da entrevista do aluno Zé está relacionado ao domínio ‘meio-fim’, conforme o quadro revela:

Quadro 09: Uma forma de vencer barreiras da comunicação em inglês

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É um modo de	Y
Conviver com outros alunos iniciantes de inglês	É um modo de	Vencer barreiras; vencer a vergonha de falar

Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021

Desse modo, Zé demonstrou a importância não somente do professor para o processo de aprendizagem, mas também dos colegas, que, por estarem na mesma situação, trazem um certo conforto que ajuda o aluno a “vencer barreiras” da vergonha e insegurança ao se expressar na língua-alvo.

Após a pandemia da Covid-19, que teve início em 2020, muitos professores e alunos se queixaram da dificuldade em promover interação entre os participantes em suas aulas on-line (RODRIGUES, 2021). Com relação ao Ensino Remoto Emergencial, os alunos participantes deste estudo mencionaram alguns desafios, tais como a demanda de mais autonomia do aluno, a limitação das oportunidades de conversar entre si, a questão da qualidade da internet, entre outros:

Recorte 9 (Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021)

Zé: As aulas on-line estão atendendo às necessidades, mas depende muito mais do lado do estudante, exige mais do aluno. Não acho que substitui o presencial, mas é o que temos de opção no momento.

Romeo: Eu senti muita diferença do presencial para o remoto, principalmente na questão da comunicação com os alunos entre si. No on-line não tem muitas oportunidades de conversar.

José: Complicado. Quando mais de uma pessoa fala ao mesmo tempo é ruim, tem também a questão da internet, a transmissão do áudio as vezes não é tão boa, sinto que tem muitas limitações.

Com base nas falas do recorte acima, percebe-se que “todo o mundo não se encontrava previamente preparado para os efeitos sociais, culturais, educacionais e econômicos, gerados por esse vírus (ARRUDA, 2020, p. 258). Os desafios perpassaram por todas as áreas, e no âmbito da educação, não poderia ser diferente. Ainda que vários profissionais já utilizavam

as tecnologias em suas práticas, o número de professores e alunos que não tinham acesso ou não tinham domínio do uso da internet era (e ainda é) enorme. Entretanto, a questão do ERE ainda é carente em pesquisas, e um dos desafios que precisa ser estudado a fundo é a questão da interação nas aulas on-line. Para solucionar tal questão, Paiva (2020, p. 68) sugere que “é essencial ter um espaço para tirar dúvidas e estimular os alunos, periodicamente, a usar esse espaço. Criar grupos menores dentro dos AVAS também contribui para a interação entre os alunos”.

Em contrapartida ao recorte acima, no excerto a seguir, o aluno Pêagá afirma que o ensino remoto de inglês está sendo produtivo para ele:

Recorte 10 (Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021)

Pêagá: Inglês está sendo bem mais produtivo no modo remoto do que outras disciplinas que faço, acho que é pela metodologia de vocês [...] as aulas são leves e interessantes e me sinto preso nos assuntos. É bem diferente das aulas expositivas que costumo assistir.

Conforme os domínios culturais de Spradley (1980), o excerto da entrevista do aluno Pêagá está relacionado ao domínio ‘causa-efeito’, conforme o quadro mostra:

Quadro 10: Aulas interessantes podem resultar em alunos atentos

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É o resultado de	Y
O aluno prestar atenção e ficar atento aos assuntos da aula	É o resultado de	Aulas “leves” e interessantes

Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021

Aqui percebemos que o aluno está feliz com a metodologia utilizada nas duas aulas de inglês que assistiu antes da entrevista acontecer. Ele afirma que as aulas despertam o seu interesse e como consequência ele fica atento a tudo. O processo de aprendizagem de inglês pode ser bem complicado para os estudantes, dito isso, tanto nas aulas presenciais quanto nas aulas on-line, é necessário haver uma dinamicidade de conteúdos e abordagens, para que o processo seja contextualizado, envolvente e satisfatório, afim de não trazer frustração ao aprendiz e não o fazer desistir.

Dito isso, na próxima seção discuto os diferentes contextos socioculturais da língua inglesa, que foram percebidos no processo de geração dos dados.

3.2.3 Os diferentes contextos socioculturais da língua inglesa

Nesta seção, busco propor uma reflexão acerca de aspectos linguísticos e culturais do inglês. Conforme Kramsch (1998) pontua, nós não somos prisioneiros dos significados culturais que são oferecidos a nós pela nossa língua, mas podemos enriquecê-los em nossas interações pragmáticas com outros usuários dessa e de outras línguas.

Durante a entrevista inicial, os participantes e eu conversamos sobre as variedades da língua inglesa. A aluna Lua contou sobre um de seus medos em relação a isso:

Recorte 11 (Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021)

Lua: Eu tenho medo de aprender a falar de um jeito e chegar em um lugar onde as pessoas não sabem falar daquele jeito e elas não me entenderem. Medo de passar vergonha e dar tudo errado. Fora isso eu acho legal uma língua ter muitas variedades.

De acordo com os domínios culturais de Spradley (1980), tal excerto se enquadra no domínio ‘função’, conforme o quadro a seguir:

Quadro 11: Estudar as variedades de inglês é um modo de não passar vergonha

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É um modo de	Y
Estudar as variedades da língua	É um modo de	Não passar vergonha; ser entendida de “todos os jeitos”

Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021

Lua tem medo de não ser compreendida pois acredita que pode aprender de “um jeito” e outras pessoas não a entenderem pois falam “de outro jeito”. Essa afirmação mostra que a aluna não tinha entendimento aprofundado com relação às variedades de uma língua, norma padrão, sotaque, entre outros conceitos. Por outro lado, Kramsch (1998) menciona a fascinante

habilidade de apropriação de aprendizes de uma língua estrangeira. A autora afirma que aprendizes se apropriam da língua e cultura estrangeiras e fazem adaptações para satisfazer suas próprias necessidades de vida. Além disso, é importante destacar mais uma vez, a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de uma LE, que exige tanto do professor quanto dos alunos “diferentes atitudes frente ao desafio de unir conhecimento e prática real dessa língua-cultura de modo que a sua apropriação se efetive, principalmente por parte dos aprendizes (FIGUEREDO, 2013, p. 304).

Ainda com relação às variedades da língua inglesa, o aluno Blue fez uma comparação:

Recorte 12 (Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021)

Blue: Não me estranha muito as variedades do inglês porque eu já penso que no português temos muitas variedades também.

Conforme os domínios culturais de Spradley (1980), o excerto acima se configura no domínio ‘Atribuição’, conforme o quadro:

Quadro 12: As variedades são atribuições de todas as línguas

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É uma atribuição de	Y
As variedades	São atribuições de	Todas as línguas

Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021

Blue comparou sua língua materna com outras línguas e conseguiu, de forma natural, entender sobre as variedades. A interculturalidade crítica sugere ao professor propor sempre discussões que perpassam diferentes culturas e variedades linguísticas (CANDAU, 2010; AMAN, 2015). Essa prática permite aos alunos entenderem mais a magnitude do processo de aprendizagem de uma Língua Estrangeira, além disso, propicia mais autonomia em relação a sua habilidade de apropriação. Segundo Kramsch (1998) a apropriação é a habilidade de se apropriar de uma LE e de suas culturas, fazendo com que ela atenda suas próprias necessidades. É relevante, portanto, que o professor traga materiais didáticos não só advindos da Europa e dos Estados Unidos, por exemplo, mas de diversas localidades. É claro que não é possível ensinar todas as variedades de uma língua em um cursinho de idiomas, entretanto, os

alunos precisam, de acordo com os pressupostos da interculturalidade crítica: 1) saber que existem muitas variedades (além do inglês britânico e americano, por exemplo; 2) conhecer algumas dessas variedades; 3) saber que mesmo que ele estude variedade X ou Y, ele não se tornará um falante nativo da língua-alvo, mas sim, um indivíduo bilíngue que carrega consigo traços próprios, como sotaque, culturas e língua materna.

Ademais, em seguida, perguntei aos alunos se eles já estiveram fora do Brasil e todos afirmaram que não. Então, os questioneei sobre um possível contato com fatores culturais de países falantes de inglês e muitos mencionaram músicas, artistas, séries de TV, canais de Youtube, entre outros. É interessante observar que eles usam o entretenimento também como forma de imersão na língua inglesa.

Recorte 13 (Fonte: Entrevista Inicial realizada entre 10 e 17 de abril de 2021)

Lua: Vejo muitos canais de estrangeiros no Youtube, de assuntos aleatórios que eu gosto, adoro os vlogs, além de ser um passatempo estou treinando inglês.

Blue: Eu acompanho muitos artistas de fora, estou sempre antenado nos eventos, nas performances, premiações, notícias do mundo Pop eu acompanho sempre, não sei se isso é uma questão cultural, mas adoro as músicas em inglês.

Kramersch (1998) assevera que a língua não é um código livre de cultura, mas na verdade, ela tem um papel significativo na perpetuação de culturas. O aluno Blue mostrou ter dúvidas em relação à definição de cultura, mas mencionou o seu contato com a cultura Pop e com artistas que têm o inglês como língua materna. Dessa forma, a língua perpetua a cultura Pop. Figueredo (2013, p. 305) discute o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras e culturas, e afirma que

“devem estar substancialmente calcados na revelação das diferenças, de modo que professor e aprendizes tenham suas concepções de mundo ampliadas a ponto de reconhecerem, também, a diversidade existente dentro de cada nação (e até mesmo dentro da sala de aula)”.

O principal desafio para um professor de línguas, em minha percepção, é apontado por Kramersch (1998, p.49). A autora afirma que a educação tem um problema, que é combinar diferentes valores, discursos e estilos de aprendizagem, sem diminuir o senso de valor de cada um, além de dar à todos, acesso a uma língua e um estilo de comunicação dominante, que é imposto por forças que não podem ser controladas pelas comunidades locais.

Na próxima seção, podemos ver um pouco sobre o envolvimento dos alunos em três aulas feitas sob a perspectiva da interculturalidade crítica. Uma aula foi realizada acerca das variedades de sotaques da língua inglesa, a outra sobre sentimentos que perpassam o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, e a terceira teve como temática aspectos culturais, papéis de gênero e a relação com o inglês.

3.2.4 O envolvimento dos participantes no processo de aprendizagem

Nesta seção, trago três atividades sob a perspectiva da interculturalidade crítica que foram realizadas durante a geração dos dados deste estudo. Início com uma atividade sobre diferentes sotaques da língua inglesa, que foi realizada na Aula 03, no dia 17 de abril de 2021.

Para iniciarmos, fiz duas perguntas aos alunos: 1) Quantos sotaques você acha que existem no inglês? e 2) Você acredita ser possível saber falar com todos os sotaques? Desse modo, algumas das respostas foram as seguintes:

Recorte 14 (Fonte: Notas de Campo em 17 de abril de 2021)

Manu: Eu sei que tem o inglês americano e o inglês britânico. Sei que tem os dois, mas não sei as diferenças entre eles.

Fé: Se for igual aqui no Brasil são muitos sotaques, né

Maria: Mas aí temos que aprender todos? Acho que não dá não.

Logo após a discussão inicial, pedi aos alunos que assistissem a um vídeo chamado *Different Accents from all over the World* (Diferentes sotaques ao redor do mundo). O vídeo foi retirado do Youtube e pertence a um canal chamado *English With Nab*. O vídeo mostra professores de inglês de vários países falando com seus diferentes sotaques. Primeiramente, eles se apresentam, falam seu nome e de onde são e depois eles pronunciam diferentes palavras. Nesse momento, os alunos puderam perceber a enorme variedade de sotaques que existem no inglês. Eles ficaram impressionados, e alguns dos comentários foram:

Recorte 15 (Fonte: Notas de Campo em 17 de abril de 2021)

Lua: Gostei de ver que, mesmo sendo sotaques diferentes, consegui entender as palavras que eles estavam falando.

José: Muito bom o vídeo! Não imaginava tantas variedades assim.

Após a reflexão, fiz algumas perguntas aos alunos acerca das variedades linguísticas e de toda a mídia gerada com o *slogan* “Fale como um nativo”. Conforme a figura abaixo:

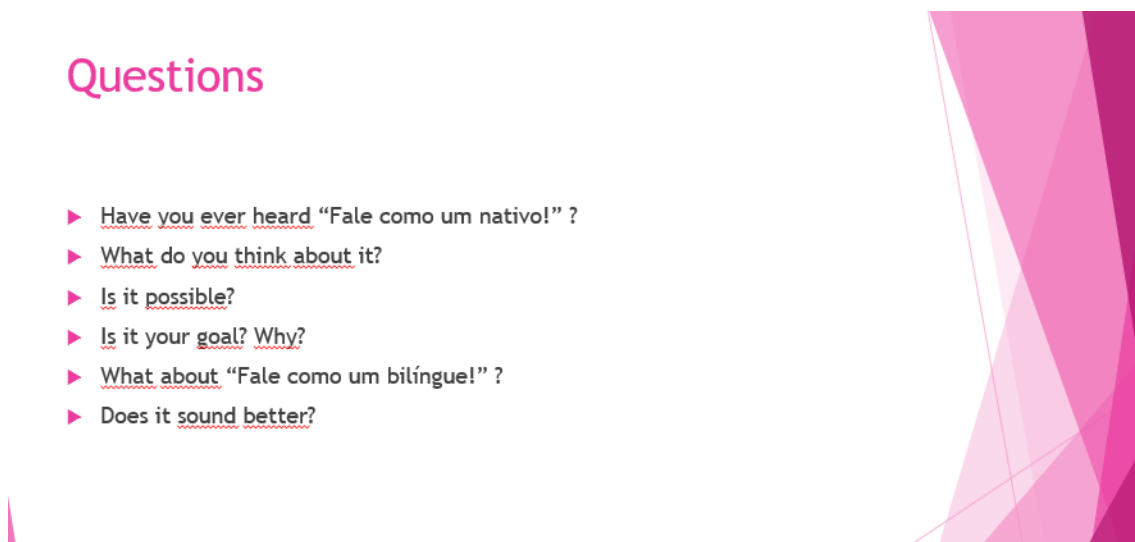


Figura 03: Slide sobre as variedades do inglês e o falante nativo utilizado na Aula 03

Após as contribuições, expliquei a eles um pouco sobre as variedades da língua inglesa e mencionei que todas as línguas têm suas variedades. Falamos sobre o Brasil e a Língua Portuguesa, as pessoas de cada estado falam com um sotaque diferente, algumas palavras têm até significados diferentes, mesmo assim conseguimos nos comunicar. Como atividade para casa, pedi aos alunos que pesquisassem um pouco sobre a língua que estão aprendendo e suas variedades. Maria citou um exemplo:

Recorte 16 (Fonte: Notas de Campo em 17 de abril de 2021)

Maria: Mandioca e Macaxera é um ótimo exemplo, cada região chama de um nome, mas é a mesma comida.

Kramersch (1998) reitera que, para falantes nativos, não é natural reconhecer que as palavras são signos arbitrários. Essa afirmação serve para qualquer língua, quando se é nativo, as palavras fazem parte de nossas vidas. A autora afirma que para o nativo, palavras e pensamentos são um só. Essa reflexão acerca da palavra só fica mais explícita quando o sujeito começa a aprender uma segunda língua. Por sua vez, um aprendiz de LE, segundo Kramersch

(1998) organiza o conhecimento sobre o mundo de forma a prever significados, interpretações e relações de acordo com qualquer nova informação que venha a encontrar.

A segunda atividade foi feita com os alunos ao longo da aula sobre sentimentos, a **Aula 06**, que aconteceu no dia 22 de maio de 2021. Inicialmente, eles aprenderam vocabulário sobre sentimentos, praticaram através de um jogo de perguntas e respostas, em seguida, iniciamos as reflexões. Pedi aos alunos que falassem quais sentimentos estariam enfrentando durante aqueles dias no que diz respeito ao processo de aprendizagem de inglês, algumas das respostas foram:

Recorte 17 (Fonte: Notas de Campo em 22 de maio de 2021)

José: I am confused and excited

Fé: I am happy por que estou entendendo muita coisa

Ana: I am excited, happy and anxious

Após a discussão, mostrei aos alunos alguns slides com fatores existentes no aprendizado de línguas, como crenças, motivação e diferentes estilos de aprendizagem, a fim de fazer com que os alunos se apropriassem e tivessem autonomia sobre o processo que estavam vivendo. Ana fez um comentário que reforçou ainda mais a importância de compartilhar essas informações com estudantes de LEs.

Recorte 18 (Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021)

Ana: Você me ensinou a aprender, eu nem sabia que eu precisava disso mas precisava. Aprendi a aprender inglês com as suas aulas.

Ana menciona que aprendeu a aprender. Durante as aulas ela teve oportunidade de refletir sobre o processo de aprender inglês, os fatores que influenciam na aprendizagem e diferentes estilos de aprendizagem. A fala dela de acordo com os domínios culturais de Spradley (1980) se configura no domínio ‘Espacial’, conforme o quadro abaixo revela:

Quadro 13: A sala de aula é um lugar para se refletir sobre a aprendizagem

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É um lugar	Y

A sala de aula (neste caso virtual) de inglês	É um lugar para	Se aprender e refletir sobre a aprendizagem
---	-----------------	---

Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021

Santos (2001 apud CANDAU, p.10, 2005) assevera que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferente quando a igualdade os descaracteriza”. Desse modo, a reflexão sobre o processo de aprendizagem de uma LE permite que os alunos tenham mais conhecimento sobre os espaços sociais e culturais que ocupam na sociedade. Conseqüentemente, esses alunos terão mais chances de defender suas próprias identidades, raízes, língua materna e culturas, perante as imposições coloniais. Assim, conforme defende Walsh (2008, p.145), refletir sobre “a interculturalidade implica dar atenção para o modo como as novas constituições destacam lógicas, racionalidades e modos de viver socioculturais historicamente negados e subordinados”.

Conforme os alunos participavam das aulas, suas perspectivas da relação língua e cultura iam mudando. Na **Aula 07**, realizada em 05 de junho de 2021, falamos sobre algumas questões culturais que perpassam papéis de gênero. Comecei com um jogo de *True or False* (Verdadeiro ou Falso) em que os alunos dariam opinião sobre os fatos apresentados. Todos os fatos traziam algum dado linguístico ou cultural, como por exemplo, o fato de existirem mais falantes de inglês não nativos do que nativos, e que a maioria desses falantes são mulheres, conforme publicado em 2018 pelo EF Education First.

Em seguida, mostrei uma imagem aos alunos para reflexão:

What do you have to say about this picture?



Figura 04: Slide sobre choque cultural utilizado na Aula 07

A imagem é alarmante e mostra um claro choque cultural entre as duas mulheres. Com relação a isso, Figueredo (2013, p. 303) afirma que “é preciso mostrar-lhes que os diferentes olhares sobre a realidade se diferenciam conforme a cultura de cada um, fazendo com que a língua utilizada expresse uma visão de mundo específica”. Desse modo, foi imprescindível mostrar aos alunos que ao aprender inglês eles estariam aprendendo também diferentes culturas, bem como ensinar a eles que toda cultura e língua tem o seu valor e espaço na sociedade.

Recorte 19 (Fonte: Notas de Campo em 05 de junho de 2021)

José: Eu já havia visto essa imagem, realmente é muito legal trazer essa discussão para a sala de aula, por que isso tem tudo a ver com a cultura deles, e conseqüentemente com a língua delas.

Manu: As duas tiveram um choque cultural.

Ana: O engraçado é que cada uma pensa que o seu jeito de se vestir é o certo, né?

É muito interessante ver a maturidade que os alunos participantes estão adquirindo ao decorrer das aulas com relação tanto aos aspectos linguísticos quanto culturais. José, Manu e Ana fizeram comentários muito relevantes para um ambiente de aprendizagem de inglês, pois

conforme Bakhtin- Volóchinov (2006) a linguagem não pode ser vista apenas como um sistema e um amontoado de regras gramaticais, mas sim, como um objeto de interação. Ainda na perspectiva bakhtiniana, reforço em dizer, que nesta pesquisa, a língua é percebida como algo vivo, onde o sujeito expressa suas ideologias, expressa suas culturas e se transforma a cada interação social. Kramsch (1995, p. 91) defende essa ideia, afirmando que os discursos dos alunos

“não representam apenas exemplos de enunciações gramaticais ou lexicais, nem mesmo são a reprodução dos pensamentos de autores diversos, mas sim, enunciados construídos a partir de suas experiências e que podem contribuir para a formação, perpetuação ou subversão de contextos culturais específicos.

Na próxima seção, compartilho algumas mudanças que ocorreram com os alunos participantes em relação à língua inglesa e o processo de aprendizagem.

3.2.5 Percepções do discente acerca do inglês e sua aprendizagem ao fim das aulas sob a perspectiva da IC

Nesta seção, exponho as mudanças que os alunos demonstraram no que diz respeito à língua inglesa. Na entrevista final, perguntei a eles sobre a atual relação deles com a língua-alvo. Assim sendo, apresento a seguir as respostas de Fernando e Maria:

Recorte 20 (Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021)

Fernando: Após as aulas eu estou mais atento, presto mais atenção no que estou escutando, tento entender mais o inglês que tenho contato no dia a dia.

Maria: Meu inglês melhorou bastante, agora consigo entender melhor o contexto e não focar em palavras soltas. É incrível como estou me sentindo mais confortável com o inglês quando vou assistir aos documentários de que eu gosto. Muito bom o sentimento.

É possível perceber, nas falas dos alunos, que a relação com o inglês ficou mais leve após as aulas. Fernando afirma estar com mais sensibilidade em relação ao que escuta em seu dia a dia. Assim como Maria, apresenta estar feliz com o sentimento de ao assistir documentários se sentir mais confortável com o inglês.

Todos os participantes deste estudo deram um feedback positivo sobre as aulas, afirmaram estar mais capacitados a aprender inglês e dar continuidade ao processo nos

próximos semestres do curso. Além disso, cada um deles citou algo que melhorou na língua, perpassando as quatro habilidades (escrita, leitura, fala e compreensão oral), entrando também na compreensão linguística e nos aspectos culturais, como é possível observar nas falas abaixo:

Recorte 21 (Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021)

Francielly: Senti muita melhora, professora. Hoje eu sei várias palavras, as vezes não consigo entender todas mas pelo contexto eu entendo o que a frase quer dizer, como você ensinou.

Zé: A diferença é enorme agora. Eu nem digo em questão da língua em si, mas tudo que foi mostrado por uma lente mais crítica, sabe? Os aspectos culturais, toda a riqueza dos detalhes que envolvem o inglês. Muito bom!

Romeo: Eu sei que posso melhorar muito ainda, mas já me sinto mais conectado com o inglês, mais confiante ao falar e mais seguro do que estou ouvindo.

Kramersch (1998) reitera que usuários de uma língua têm uma habilidade que vai além de interpretar signos e agir perante a eles, mas também, esses usuários aprendem a interpretar certos comportamentos de outros falantes. A língua é a ferramenta utilizada para expressar opiniões, ideologias, culturas, e os aprendizes de uma LE, conforme vão se apropriando da língua, desenvolvem essa habilidade de analisar todo o contexto além dos signos em si. Sarmiento (2004, p. 3) defende essa informação quando afirma que “mais do que somente uma língua em comum, é exigido que o destinatário identifique as intenções comunicativas do falante com base em suas elocuições”.

O aluno Pêagá fez um comentário que demonstrou uma nova maneira de enxergar a língua inglesa e o seu processo de aprendizado. Como demonstro no recorte abaixo:

Recorte 22 (Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021)

Pêagá: Eu estou começando a entender melhor esse negócio de línguas, teacher! Eu entrei aqui boiando, achando que era uma coisa mais monótona, mas é um universo muito gigante que eu estou me ligando agora que existe.

Conforme os domínios culturais de Spradley (1980), o excerto acima se configura no domínio ‘Atribuição’, conforme o quadro a seguir:

Quadro 14: Estudar o universo do inglês é uma atribuição para se apropriar da língua

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É uma atribuição	Y

Estudar o “universo” que perpassa o ensino de uma Língua Estrangeira	É uma atribuição	Importante para se apropriar da língua
--	------------------	--

Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021

Seguindo a lógica de Bakhtin (1997, 2006), a língua como instrumento vivo permite ao sujeito estar sempre em movimento, mudando suas concepções conforme experiência a vida e interage com o mundo. Na fala de Pêagá, fica claro que os significados culturais dele foram mudados em relação ao início do nível 1 do curso de inglês. Nessa perspectiva, o ensino da língua-alvo foi baseado na interculturalidade crítica, que conforme Sarmiento (2004, p. 1) sugere que “aprendemos e ensinamos o código associado às suas possíveis ações, é a construção conjunta de ações com a linguagem. Considera-se linguagem, sociedade e cultura interligados”.

Blue, por sua vez, entende que o nível 1 (um) do curso é somente o início de sua jornada no processo de aprendizagem de inglês:

Recorte 23 (Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021)

Blue: Eu me sinto mais capacitado após o primeiro período do curso, mas vejo que ainda tem um grande caminho pela frente, preciso evoluir muito ainda.

Considerando os domínios culturais de Spradley (1980), o excerto acima se configura no domínio ‘Sequência’, conforme o seguinte quadro:

Quadro 15: O nível 1 do curso de inglês é apenas uma fase do processo

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É uma fase de	Y
O nível 1 do curso de inglês	É uma fase de	Um processo de aprendizagem que precisa continuar

Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021

Essa consciência de Blue é importante para seu processo de aprendizagem. Pois, conforme Sarmiento (2004, p. 03) “usar uma língua com sucesso é um empreendimento bastante

complexo”. Dessa forma, Blue reconheceu que o processo não é instantâneo. Ao estudar uma LE é preciso ter essa consciência a fim de entender que sempre há algo novo e alguma habilidade que pode ser melhor desenvolvida.

Com relação ao inglês na modalidade remota emergencial, os alunos comentaram sobre alguns desafios enfrentados. Os desafios mencionados e observados durante o processo de geração dos dados deste estudo, com relação ao ensino remoto foram os seguintes: 1) Falta de uma boa conexão de internet; 2) Áudios atrasados ou com cortes que atrapalhavam o entendimento; 3) Quedas de energia; 4) Falta de oportunidades de comunicação entre os próprios alunos; entre outros.

Algumas notas de campo mostram momentos em que os desafios apareceram na **Aula 06:**

Recorte 24 (Fonte: Notas de Campo – Aula 06 – 22 de maio de 2021)

- Manu saiu da chamada e voltou dizendo que a internet tinha caído;
- Romeo não conseguiu ligar o microfone na aula hoje (mas respondeu a pergunta dirigida a ele no chat)

Entretanto, os desafios mencionados não estão ligados diretamente à língua inglesa, mas sim a outros fatores existentes na modalidade on-line de aulas. Além disso, todos os alunos afirmaram estar satisfeitos com as aulas apesar dos desafios do ERE, como menciona Gabriel na última entrevista:

Recorte 25 (Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021)

Gabriel: Eu aprendi muito mais do que imaginei porque meu histórico de matérias on-line não é bom. O inglês no modo remoto me surpreendeu positivamente.

Observa-se que os desafios que surgiram não atrapalharam o rendimento das aulas, bem como o objetivo principal da pesquisa que foi identificar os significados culturais dos participantes. Desse modo, na próxima seção, falo um pouco mais sobre a identidade linguística e cultural dos alunos ao final do semestre e após as aulas com base nos pressupostos da interculturalidade crítica.

3.2.6 A compreensão da identidade linguística e cultural dos participantes após o nível 1 do curso com foco em interculturalidade crítica

Nesta seção, apresento algumas falas dos participantes que dizem respeito à identidade linguística e cultural deles após as aulas, no fim do semestre letivo. Começo citando a última entrevista, quando perguntei a eles se e de que forma as aulas contribuíram para o desenvolvimento pessoal e crítico.

Recorte 26 (Fonte: Entrevista Final realizada entre entre 21 e 26 de junho de 2021)

Blue: Na última aula que você deu minha percepção mudou sobre a questão de querer falar como um nativo norte americano. Eu não tenho mais essa necessidade, eu quero aprender a falar, entender e ser entendido.

Fernando: Foi muito importante aquilo que discutimos sobre o slogan “Fale como um nativo” e “Fale como um bilíngue”. Me sinto menos pressionado.

Gabriel: A gente acaba exigindo muito de nós mesmos quando nos comparamos com nativos, é uma síndrome de vira-lata. Foi muito bom ver que isso não precisa ser um objetivo.

Observando os domínios culturais de Spradley (1980), as falas acima se enquadram no domínio ‘meio-fim’, conforme o quadro mostra:

Quadro 16: Refletir sobre variedades linguísticas e culturais trazem conforto ao aluno

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É um modo de fazer	Y
Refletir sobre variedades linguísticas e culturais	É um modo de fazer	Com que o aluno se sinta menos pressionado e mais confortável com o processo de aprendizagem

Fonte: Entrevista Final realizada entre entre 21 e 26 de junho de 2021

Ademais, ainda com relação às variedades da língua inglesa, o aluno Blue fala de como sua percepção mudou após as aulas fundamentadas na perspectiva da interculturalidade crítica e na decolonialidade que foram realizadas no curso de inglês nível 1. Os excertos do recorte acima apoiam a reflexão de Kramersch (1998) em sua obra *Language and Culture*, em que a autora questiona quem tem a autoridade de definir o que realmente representa uma cultura: aquele que está longe, observa e estuda a cultura, ou aquele que está perto e vive a experiência dela? A ideia de falar como um nativo é problemática e, através dos dados, podemos

perceber que essa crença causa aflição nos aprendizes. Ainda nessa temática, apresento mais uma contribuição do aluno Blue, a seguir:

Recorte 27 (Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021)

Blue: Eu achei que inglês era tudo igual, só sabia do norte americano e do britânico, mas me liguei que assim como no Brasil todos os países têm suas variedades, tanto na cultura quanto na língua, na pronúncia das palavras também.

Conforme os domínios culturais de Spradley (1980), o excerto acima se configura no domínio ‘causa-efeito’, conforme apresento a seguir:

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É o resultado de	Y
Achar que inglês “era tudo igual”	É o resultado de	Falta de aulas que trabalhem não só gramática, vocabulário e pronúncia, mas também a língua em si e suas propriedades

A distância entre alunos brasileiros e a língua inglesa foi um dos pontos iniciais que deram vida a este estudo. Blue, assim como todos os participantes, já tiveram aulas de inglês em escolas regulares. Entretanto, pude perceber que elas eram conduzidas com foco único em questões da língua como um sistema de regras, como gramática e vocabulário. Todos os participantes se mostraram surpresos durante a discussão da Aula 03 sobre as variedades da língua inglesa. Hoje eles têm noção da magnitude que perpassa o ato de se aprender uma Língua Estrangeira e se tornar bilíngue.

Para fechar a seção, apresento as falas do aluno Gabriel e da aluna Maria. Com as colocações dos alunos, podemos afirmar que eles refletiram durante as aulas acerca da cultura do outro, mas também conseguiram refletir sobre sua própria língua e cultura, bem como entenderam melhor suas identidades e estão mais situados em seus processos de aprendizagem. A educação intercultural é algo necessário, pois conforme Candau (2005, p. 18) afirma “a educação como instituição é baseada em valores considerados universais, está assentada na cultura ocidental e europeia”. A autora discute a forma como a interculturalidade afeta a

educação em todas as dimensões, pois fornece uma dinâmica de crítica e autocrítica, valoriza a interação e a comunicação entre sujeitos de diferentes grupos culturais (CANDAUI, 2005).

Recorte 28 (Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021)

Gabriel: Não podemos nos comparar ou nos sentir inferiores com relação à nossa cultura e nem supervalorizar o que é de fora. São modos de vida diferentes.

Maria: Me sinto mais confortável em ser diferente, falar diferente, carregar meu sotaque de brasileira. O importante é conseguir conversar.

Observando os domínios culturais de Spradley (1980), as falas da entrevista se enquadram no domínio ‘Meio-fim’, conforme o quadro mostra:

Quadro 17: Ao refletir sobre a língua e culturas do outro reflito sobre as minhas

Termos incluídos	Relação semântica	Termo geral
X	É um modo de fazer	Y
Refletir sobre os aspectos linguísticos e culturais do outro	É um modo de	Refletir sobre sua própria língua e cultura

Fonte: Entrevista Final realizada entre 21 e 26 de junho de 2021

Dessa forma, durante todo o semestre de 2021, nas aulas experienciadas pelos alunos participantes, busquei usar os pressupostos da interculturalidade crítica, como “um elemento gerador de oportunidades que possibilitam ao aprendiz contribuir com a construção da cultura-alvo bem como a de sua própria (FIGUEREDO, 2013, p. 307). Assim como Gabriel e Maria, todos os alunos demonstraram estar mais conscientes de suas identidades como aprendizes de inglês, além de entenderem melhor a relação entre suas próprias línguas-culturas e as do outro.

Outrossim, como professores de língua inglesa, precisamos ser mais sensíveis com relação ao que levamos para as aulas, pois precisamos mudar a ideia de que “projetamos ainda o sonho americano e colaboramos para constituir um estereótipo em torno do imaginário reproduzido por um cinema que promove americanos como heróis não apenas de sua nação, mas heróis mundiais” (ISHII, 2017, p. 121).

De acordo com Kramsch (1998) a criação de significado através de signos linguísticos não é arbitrária, mas guia o desejo humano de ser reconhecido, de influenciar, e a

motivação geral de sobrevivência cultural e social. Os alunos, após estudarem e refletirem sobre suas próprias culturas e a cultura do outro, perceberam que cada língua/cultura tem o seu papel e valor. Ademais, conforme Faraco (2009, p. 53), “as vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade”. Portanto, acredito ser de extrema necessidade que os estudantes de uma Língua Estrangeira percebam que existem relações de poder e que essas relações envolvem o uso da língua, para que permaneçam considerando sua própria língua, cultura, e como apontou Faraco, suas verdades.

Concluída a análise dos dados, apresento no próximo capítulo, as considerações finais acerca do estudo, além de retomar as perguntas de pesquisa.

CAPÍTULO 4

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Besides trying to understand the foreign culture on its own terms, learners have to be aware of their own cultural myths and realities that ease or impede their understanding of the foreign imagination. (KRAMSCH, 1993, p. 216).

Neste capítulo, apresento minhas considerações finais acerca do estudo. Retomo as perguntas de pesquisa explicitadas na Introdução e em seguida compartilho minhas reflexões pós-pesquisa, que incluem contribuições e limitações.

RETOMANDO AS PERGUNTAS DE PESQUISA

A primeira pergunta norteadora deste estudo diz respeito aos significados culturais dos participantes no início do semestre, antes das aulas com base na interculturalidade crítica. Esses significados que busquei encontrar para o estudo perpassavam a língua inglesa e os contextos socioculturais dela. O questionamento foi: 1) Quais os significados culturais que os aprendizes levam para a sala de aula de inglês (no início do semestre) no tocante ao ensino, à língua e aos diferentes contextos socioculturais da língua que estão aprendendo?

Com relação à língua inglesa, no início do estudo, foi possível perceber que os alunos iniciantes tinham pouca noção acerca de fatores que compõem a língua. Eles demonstraram surpresa ao descobrirem o fato de que a língua vai além de um sistema composto por regras gramaticais, por exemplo. O distanciamento era tão significativo, que muitos dos alunos acreditavam existir apenas duas variedades na língua inglesa, sendo elas a americana e a britânica, como mostrei no Recorte 14.

Ademais, a maioria dos estudantes não sabia exatamente o porquê de estarem ali. Eles compraram a ideia do “sonho americano” e acreditavam no discurso de que quem tem domínio do inglês tem mais oportunidades e é melhor sucedido financeiramente. Essa ideia faz parte da “atmosfera de discursos dominantes” mencionada por Sobral (2009).

Além disso, alguns dos alunos afirmaram ter dificuldade com o inglês antes mesmo de iniciarem as aulas, além do que a maioria afirmou não gostar do idioma, mas sentir necessidade em aprendê-lo. Candau (2005, 2010) revela que essa necessidade é uma herança colonial que valoriza o que é advindo dos Estados Unidos e da Europa.

Apesar do fato de que o inglês é disciplina obrigatória no Brasil, assegurado pela BNCC e pelos PCNs, os participantes demonstraram não ter adquirido conhecimento suficiente em relação à língua em seus anos de Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas regulares. Essa questão da obrigatoriedade do inglês no currículo foi discutida na pesquisa, e alguns teóricos fazem crítica a esse fato. Mignolo (2001), Candau (2005) e Ramos e Alvarenga (2020) reiteram que a obrigatoriedade perpetua o discurso colonial, bem como reforça o legado de práticas imperiais de dominação.

Os principais medos dos alunos participantes com relação ao inglês foram 1) não conseguirem aprender a língua e chegarem ao final do curso sem se comunicar; e 2) falarem algo errado e não serem compreendidos. Esse medo acerca da comunicação pode ser explicado pelo fato de que o inglês é, atualmente, uma realidade distante dos brasileiros. Conforme revelado em uma pesquisa feita pelo British Council em 2014, apenas 5% dos brasileiros têm conhecimentos em inglês, sendo que apenas 1% é fluente e consegue se comunicar sem dificuldades.

Foi possível observar que o objetivo mais citado pelos alunos, com relação à vontade de aprender inglês, diz respeito às suas áreas profissionais e acadêmicas. Tendo em vista que a maioria das produções científicas são produzidas em inglês, os alunos sentem a necessidade de se apropriar da língua para terem acesso a essas produções.

Com relação aos fatores culturais que perpassam a língua inglesa, os alunos mencionaram pontos que correspondem ao conceito estético de cultura proposto por Risager (2006). Esse conceito é o mais conhecido popularmente e envolve produtos artísticos, como: cinema, músicas, literatura, artes visuais, entre outros.

Após o envolvimento dos alunos nas aulas, as reflexões com base no que a interculturalidade crítica sugere, e todo o processo desenvolvido com eles, revelo as considerações acerca da segunda pergunta norteadora deste estudo, que foi: 2) Quais os efeitos da realização de atividades que problematizam questões culturais, com base na interculturalidade crítica, na construção dos significados culturais dos alunos iniciantes de língua inglesa?

Uma mudança nos significados culturais dos alunos participantes diz respeito às variedades da língua inglesa. Conforme mostrei nos recortes 15 e 16, os alunos aprenderam que existem muitos sotaques, bem como aspectos culturais de diferentes localidades. Além disso, conforme os pressupostos da interculturalidade crítica, a todo momento era ressaltado nas aulas que o importante é a comunicação, e também, que todas as variedades são válidas e fazem parte da identidade dos falantes da língua inglesa, nativos ou não.

Ao aprenderem sobre as variedades, os alunos demonstraram se sentir mais confortáveis ao soarem diferente de um modelo padrão que é imposto, o nativo de inglês. Essa reflexão serviu para os participantes se sentirem menos pressionados a alcançarem um padrão que não precisa ser seguido. Eles entenderam a questão levantada por Kramsch (1998), em que o aprendiz de uma LE se apropria da língua para que atenda suas próprias necessidades e interesses.

Com relação à cultura, os alunos refletiram sobre o fato de a educação ser baseada em valores chamados de universais, advindos da cultura europeia e ocidental. Desse modo, aprenderam que não existe uma cultura inferior ou superior à outra, mas sim que é preciso valorizar a interação entre sujeitos de diferentes grupos culturais (CANDAU, 2005). Além disso, os alunos estão mais sensíveis para repensar seus próprios atos para com a língua inglesa e o processo de aprendizagem, a fim de se desvincularem da herança colonial que carregam. Para tal, eles puderam perceber algumas atitudes decoloniais que podem tomar em suas jornadas de aprendizagem, assim como foi apontado no Recorte 28.

REFLEXÕES PÓS-PESQUISA

A escolha do tema desta pesquisa surgiu em minha mente após estar lecionando alunos do nível 1 do curso de inglês há 3 anos na época, sendo 2014, 2015 e 2016. Ao longo da minha graduação eu tive a oportunidade de estudar questões culturais que perpassam o contexto de uso da língua inglesa e eu gostaria que meus alunos tivessem acesso a isso também. Os comportamentos dos alunos iniciantes tendem a ser similares, pois eles chegam na sala de aula com muitas inseguranças. Por isso, encontrei na interculturalidade crítica a possibilidade de fazê-los entender melhor o processo de aprendizagem, para então se sentirem mais confortáveis com a língua, e a relação língua-cultura.

O primeiro desafio que encontrei foi com relação à pandemia da Covid-19. O pré-projeto deste estudo foi feito para atender os alunos participantes de forma presencial. Porém, com o isolamento social, as aulas passaram a ser on-line e o Ensino Remoto Emergencial foi iniciado. Apesar das adaptações que todos os envolvidos no ambiente escolar fizeram, foi possível dar andamento a pesquisa. Também conseguimos, eu e os alunos participantes, continuar com as aulas de maneira a responder as perguntas norteadoras do estudo além de cumprir com os objetivos propostos e explicitados na Introdução.

A ideia de trabalhar a interculturalidade crítica com os alunos iniciantes rendeu grandes *insights* e baseado nas falas deles será de grande valia para todo o restante do processo de aprender inglês. Entretanto, acredito que o tempo para gerar os dados e para planejar e lecionar as aulas foi relativamente curto, foram 8 aulas ao longo do semestre. Tendo em vista que a grade de conteúdos do Inglês 1 é muito extensa, eu e a professora titular da turma fizemos da melhor forma a divisão do tempo para que a pesquisa fosse realizada. Porém, acredito que um período maior seria ainda mais proveitoso.

Com relação as implicações deste estudo, acredito ser relevante mencionar dois pontos principais que foram analisados. Primeiro, o fato do sistema educacional brasileiro, regido pela BNCC e pelos PCNs, apontarem diversas competências a serem trabalhadas nos contextos de ensino de LE, enquanto a realidade mostra os alunos dizendo que apesar de terem estudado por vários anos não aprenderam nem o básico da língua-alvo. Além disso, mesmo após passar pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio, os alunos chegam em escolas de idiomas demonstrando medo, frustração e insegurança para com o inglês e o processo de aprendizagem. Ou seja, existe uma contradição entre o que é demandado nos documentos oficiais e o que é vivenciado por alunos e professores de línguas. Segundo, destaco a importância de adotar uma prática intercultural de ensino de inglês o quanto antes possível, pois apesar das limitações e dos desafios que tivemos com o ERE, pude perceber um grande avanço com relação aos significados culturais dos alunos após as aulas. O ideal seria que eles tivessem acesso as reflexões sobre língua e culturas nos anos de Educação Básica, entretanto não é a realidade. Porém, pensando no contexto de escolas e centros de línguas, como foi o caso deste estudo, o ideal é que a perspectiva intercultural seja adotada no primeiro semestre do curso. É preciso receber os alunos e logo no início romper a visão limitada em relação ao inglês e os aspectos culturais que perpassam o aprendizado de uma LE.

Ademais, esta dissertação contribui para a área da Linguística Aplicada, pois além dos benefícios aos participantes, suponho que esta pesquisa pode contribuir com a formação de professores de inglês que queiram trabalhar com a interculturalidade crítica em suas salas de aula, bem como para aqueles profissionais que enxergam a necessidade de uma educação que fuja da herança do colonialismo.

Ao fim da pesquisa, pude perceber ainda mais a importância do professor como mediador no processo de selecionar materiais de caráter intercultural para suas aulas. Em outras palavras, acredito profundamente na relevância do contato dos alunos brasileiros com outras realidades culturais para o processo de aprendizagem de inglês como Língua Estrangeira.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. *Culture: can you take it anywhere? International Journal of Qualitative Methods*, v. 5, n. 2, p. 1-16, June 2006

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.

AMAN, R. *In the name of interculturality: on colonial legacies in intercultural education*. British Educational Research Journal, Vol41, N3. British Educational Research Association, 2014.

_____. *Impossible Interculturality? Education and the Colonial Difference in a Multicultural World*. Linköping, Sweden: Linköping University Electronic Press, 2014.

_____. *Why interculturalidad is not interculturality*. Cultural Studies, v. 20, n.2, 2015, p. 205-228. (Minha Tradução).

ANDRADE, B. C.; VIDAL, E. M. *Ensino Remoto Emergencial de Língua Inglesa: relato de experiência na rede municipal de Fortaleza durante a pandemia de Covid- 19*. Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional, v. 2, n. 3, p. e021019, 2021.

ARAÚJO, T. M. *Os significados culturais de uma professora de EJA (Educação Jovens e Adultos) e seus alunos sobre a língua inglesa: um olhar etnográfico*. International Congress of Critical Applied Linguistics. Brasília, 2015.

ARRUDA, E. P. *Educação Remota Emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19*. EmRede, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>. Acesso em: 19 set. 2021.

BAKHTIN, M. O problema do texto. *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. 2ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997

BAKHTIN, M. (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. I2ffi edição. São Paulo: Hucitec. 2006. (Iffi edição 1979).

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

_____. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. 1997.

BRITISH COUNCIL. *Demandas de Aprendizagem de Inglês no Brasil*. Elaborado pelo Instituto de Pesquisa Data Popular. 1º Edição, São Paulo – 2014.

CANDAU, V. M. F (org.) Carmen Teresa Gabriel [et al.]. *Cultura e educação: Entre o crítico e o pós-crítico*. Rio de Janeiro: Editora DP&A, 2005.

_____. *Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales*. Estudios pedagógicos XXXVI, no.2, 2010, p. 333-342. (Tradução nossa)

CARDOSO, N, F, L. *A perspectiva intercultural e crítica no ensino de inglês instrumental: uma reflexão sobre língua, cultura e identidade*. Pindorama – Revista Eletrônica Científica do IFBA. Nº3, Julho-Dezembro, 2012. P. 124-138.

CARVALHO, R. A. M. *Desafios e Possibilidades do Ensino da Língua Inglesa para surdos*. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

CAVALARI, S. M. S. *O gerenciamento do erro em aulas de inglês como língua estrangeira: um estudo com foco na produção oral*. Trabalho em Linguística Aplicada, Campinas, 47(1): 45-53, Jan./Jun. 2008.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd., 2003.

FARACO, C, A. *Criação Ideológica e Dialogismo*. In: Linguagem e Diálogo: As ideias do círculo de Bakhtin. Págs. 45-97. Parábola Editorial Editora. São Paulo, 2009.

_____. *A Ideologia no/do Círculo de Bakhtin*. In: Linguagem e Diálogo: As ideias do círculo de Bakhtin. Págs. 167-182. Parábola Editorial Editora. São Paulo, 2009.

FARIAS, L, V, T. *Ensino Remoto de Língua Inglesa: tecnologias e práticas pedagógicas em cursos de idiomas*. XVI ENFOPLE: Encontro de Formação de Professoras/es de línguas. UEG, Inhumas, 2020.

FIGUEREDO, C. J; RODRIGUES, L, P, S. *A prática docente no contexto do ensino de inglês remoto emergencial: uma análise a partir da perspectiva bakhtiniana*. Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística (PGLL – UFG) Goiânia, 2021.

FIGUEREDO, C. J. *Inglês como segunda língua-cultura: Por uma pedagogia crítica e dialógica da apropriação*. Veredas atemática, v. 17, n. 2. p. 302-320, 2013.

FRANÇA, O, R. *O discurso e a prática do professor frente ao ensino de cultura em sala de aula de LE (inglês) e os parâmetros curriculares nacionais*. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras, UnB, Brasília, 2007.

INSTITUTO PENINSULA. *Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil*. Disponível em: https://institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/05/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. Acesso em: 8 de abril de 2022.

ISHII, R, A. *Interculturalidade e ensino de línguas*. XVI Seminário Repensando as Práticas de Ensino dos Cursos de Letras. Universidade Federal de Rondônia, 2017.

KUBOTA, R. LIN, A. *Race, Culture, and Identities in Second Language Education. Exploring Critically Engaged Practice*. Routledge. New York, 2009.

KRAMSCH, C. *Culture in foreign language teaching*. Iranian Journal of Language Teaching Research, Urmia. p. 57-78, 2012. (Tradução nossa)

_____. *Language and Culture*. Oxford University Press, 1998. (Tradução Nossa)

_____. *The Multilingual Subject*. Oxford University Press, 2009.

MALDONADO-TORRES, N. *Outline of ten theses on coloniality and decoloniality*. Fondation Franz Fano, Oct. 23, 2016.

MARTUCCI, E, M. Estudo de caso etnográfico. Revista de Biblioteconomia de Brasília, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MIGNOLO, W. D. *Colonialidade, o lado mais escuro da modernidade*. RBCS, v. 12, n 94, junho 2017, p. 1-18.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa*. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola. (2009).

OR, L, S; ALMEIDA, R, L. *O ensino da Língua Inglesa numa perspectiva intercultural*. Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras. N.3, jun-dez, 2012.

ORTIZ, R. *Do flagelo da diversidade ao pesadelo monolinguista*. In: ORTIZ, R. A diversidade dos sotaques: o inglês e as Ciências Sociais. São Paulo: Brasiliense, 2008. P.1-54.

PAIVA, V, L, M, O. *Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia*. Estudos Universitários: revista de cultura, Recife, v. 37, n. 1/2, p. 58-70, dez. 2020. ISSN Edição Digital: 2675-7354.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. CLASCO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, 2005.

RAMOS, K, V; ALVARENGA, M, S. O ensino do inglês na base nacional comum curricular: embates entre língua franca e língua de fronteira. Revista Humanidades e Inovação v.7, n.3 - 2020.

REES, D. K; H. A. B. MELLO. *A Investigação Etnográfica na Sala de Aula de Segunda Língua/Língua Estrangeira*. Cadernos do IL. Porto Alegre, n° 42, junho de 2011. P. 30-50.

REES, D. K. *Considerações sobre a pesquisa qualitativa*. Signótica, Goiânia, v. 20, p. 253274, 2008.

RISAGER, K. *Language and culture: global flows and local complexity*. Great Britain: Multilingual Matters Ltd, 2006. (Tradução nossa)

RODRIGUES, L.P.S. *Indisciplina na sala de aula de inglês de uma escola pública: um estudo de caso de cunho etnográfico*. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2017.

RODRIGUES, L. P.S. FIGUEIREDO, C, J. *A prática docente no contexto do ensino de inglês remoto emergencial: uma análise a partir da perspectiva bakhtiniana*. E-book do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras – UFG. Goiânia, 2021.

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. *"O que é Modernidade?"*; *Brasil Escola*. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/o-que-modernidade.htm>. Acesso em 09 de março de 2022.

SANTOS, B. S. *Para além do pensamento abissal*. *Novos Estudos*, v. 79, novembro 2007, p. 71-94.

SARMENTO, S. Ensino de Cultura na Aula de Língua Estrangeira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 2, n. 2, março de 2004.

SILVA, L. G. A. *A leitura de contos e o ensino de língua inglesa: Os contatos/diálogos entre língua e cultura materna (L1/ C1) e língua e cultura-alvo (L2/C2)*. Universidade Federal de Goiás. Goiania, 2014.

SPRADLEY, J. P. *Participant observation*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace & Company, 1980.

STIVAL, M. A. S. B. *Uma janela para o mundo: o uso da internet para desenvolver a competência intercultural em aulas de línguas estrangeiras*. 2011. 166 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2011.

SOBRAL, A. *Enunciado Concreto e Discurso*. In: *Do dialogismo ao gênero: as bases do pensamento do Círculo de Bakhtin*. Págs. 89-104. Parábola Editorial Editora. São Paulo, 2009.

UNITED NATIONS. *Official Languages*. Disponível em: <https://www.un.org/en/our-work/official-languages> Visto por último em: 06.03.2022.

VENTURA, M, M. *O Estudo de Caso como Modalidade de Pesquisa*. Pedagogia Médica. Universidade Estácio de Sá – Rio de Janeiro, 2007.

WALSH, C. *Interculturalidad, pluracionalidad y decolonialidad: las insurgências políticas-epistémicas de refundar El Estado*. *Tábula Rasa*, n.9, Julio-diciembre 2008, p.131-152. (Minha tradução).

WATSON – GEGEO, K. A. *Ethnography in ESL: defining the Essentials*. In: Brown, H. Douglas e Gonzo, Susan T. *Readings on second language acquisition*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1995. P. 36-54. (Tradução: REES, D. K e MELLO, H. A. B.)

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário Inicial

05/07/2022 14:45

Questionário Inicial

Questionário Inicial

Questionário Inicial da Pesquisa intitulada "A interculturalidade crítica e os significados culturais dos alunos iniciantes em um curso de inglês" da pesquisadora Letícia Pereira de Souza Rodrigues

1. Qual o seu nome completo?

2. Qual a sua idade?

3. Escolha um pseudônimo para ser usado na pesquisa.

4. Qual seu grau de escolaridade?

5. Qual a sua profissão?

6. Como você considera o seu nível de inglês?

Marcar apenas uma oval.

- Nunca estudei inglês ou estudei mas não me lembro de nada
- Estudei inglês e me lembro de poucas coisas
- Tenho um nível básico de inglês, sei algumas palavras e formulo frases básicas

05/07/2022 14:45

Questionário Inicial

7. Agora de forma mais detalhada, qual a sua relação com o inglês? Já estudou antes? Gosta da língua? Tem dificuldades ou é familiarizado (a)? Seja bem detalhista na resposta, por favor.

8. Você acaba de entrar no curso. Por que você quer aprender a língua inglesa? Reflita e escreva sua resposta.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Apêndice B- Entrevista Inicial

- 1) Você se sente preparado (a) para aprender inglês?
- 2) Quais suas expectativas, medos, anseios relacionados ao inglês e o processo de aprendizagem?
- 3) O que você espera do curso de inglês?
- 4) O que você tem a dizer sobre o ensino de inglês na modalidade remota emergencial (aulas online)?
- 5) O que você tem a dizer sobre as variedades da língua inglesa? (Americano; Britânico; Australiano, etc)
- 6) Você já esteve fora do Brasil em países que têm o inglês como língua oficial? Como foi sua experiência?
- 7) Você tem algum contato com a cultura de algum dos países falantes de inglês? Através de quais meios? (E.x: canais do Youtube, séries de TV, amigos que moram fora, etc.)

Apêndice C- Entrevista Final

- 1) Qual sua relação com o inglês após as aulas desse semestre?
- 2) Você se considera apto a aprender e aprimorar seus conhecimentos de inglês nos próximos níveis do curso?
- 3) De que forma as aulas contribuíram para o seu desenvolvimento pessoal e crítico?
- 4) O que você aprendeu acerca das variedades da língua inglesa?
- 5) Ao aprender sobre questões culturais da língua inglesa você aprendeu algo relacionado a sua própria cultura?
- 6) O que você tem a dizer com relação a sua autonomia no processo de aprendizado de inglês?
- 7) Como foi a experiência de estudar inglês de forma remota (online)?

Apêndice D – Notas de campo das Aulas 03, 06 e 07

Aula 03 realizada no dia 17 de abril de 2021

Tema geral da aula: Diferentes sotaques do inglês

- ✓ Respostas mais relevantes das perguntas 1) Quantos sotaques você acha que existem no inglês? e 2) Você acredita ser possível saber falar com todos os sotaques?

Manu: Eu sei que tem o inglês americano e o inglês britânico. Sei que tem os dois, mas não sei as diferenças entre eles.

Fé: Se for igual aqui no Brasil são muitos sotaques, né

Maria: Mas aí temos que aprender todos? Acho que não dá não.

- ✓ Comentários mais relevantes após assistirem o vídeo *Diferent Accents from all over the world* (Youtube channel – English with Nab)

Lua: Gostei de ver que, mesmo sendo sotaques diferentes, consegui entender as palavras que eles estavam falando.

José: Muito bom o vídeo! Não imaginava tantas variedades assim.

- ✓ Exemplo interessante que a aluna Maria trouxe sobre as variedades da língua portuguesa

Maria: Mandioca e macaxera é um ótimo exemplo, cada região chama de um nome, mas é a mesma comida.

Aula 06 realizada no dia 22 de maio de 2021

Tema geral da aula – Sentimentos no processo de aprendizagem de inglês

- ✓ Após a reflexão acerca das motivações para aprender inglês e a forma como o colonialismo nos induz a esse objetivo, a aluna disse:

Manu: “Teacher, estou em choque com essas informações, preciso repensar se eu estou aprendendo inglês por que eu realmente preciso ou se só estou seguindo o fluxo da mídia que ouvi a vida toda – “ah, tem que falar inglês para ganhar dinheiro no Brasil”.

- ✓ Perguntei aos alunos como estavam se sentindo com relação ao início do processo de aprendizagem de inglês e pedi que usassem os adjetivos que havia ensinado:

José: I am confused and excited

Fé: I am happy por que estou entendendo muita coisa

Ana: I am excited, happy and anxious

- ✓ Intercorrências e desafios do Ensino Remoto Emergencial da aula de hoje:
- Manu saiu da chamada e voltou dizendo que a internet tinha caído;
- Romeo não conseguiu ligar o microfone na aula hoje (mas respondeu à pergunta dirigida a ele no chat)

Aula 07 realizada no dia 05 de junho de 2021

Tema geral da aula – Pontos Culturais + Papéis de Gênero e Profissões

- ✓ Após refletirem sobre a imagem da mulher brasileira e da mulher muçulmana, os comentários mais relevantes foram os seguintes:

José: Eu já havia visto essa imagem, realmente é muito legal trazer essa discussão para a sala de aula, por que isso tem tudo a ver com a cultura deles, e conseqüentemente com a língua delas.

Manu: As duas tiveram um choque cultural.

Ana: O engraçado é que cada uma pensa que o seu jeito de se vestir é o certo, né?

ANEXOS

Anexo 1- Termo de Anuência



CENTRO DE LÍNGUAS
FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS


**TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO**

O *Centro de Línguas da Faculdade de Letras da UFG* está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado “*A interculturalidade crítica e os significados culturais de alunos brasileiros iniciantes em um curso de inglês*”, coordenado pela pesquisadora *Leticia Pereira de Souza Rodrigues*, desenvolvido na **Universidade Federal de Goiás**.

O *Centro de Línguas da Faculdade de Letras da UFG* assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de *abril/2021* até *agosto/2021*

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados.

Goiânia, 29 de janeiro de 2021.


Assinatura/Carimbo do responsável pela instituição pesquisada

Anexo 2- Termo de Compromisso



UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA/CEP



TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem com suas complementares, como pesquisador(a) responsável e/ou pesquisador participante do projeto intitulado “A interculturalidade crítica e os significados culturais de alunos brasileiros iniciantes em um curso de inglês”. Comprometo-me a utilizar os materiais e os dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo da pesquisa acima referido e, ainda, a publicar os resultados, sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto, considerando a relevância social da pesquisa, o que garante a igual consideração de todos os interesses envolvidos.

Data: 29/01/2021

<i>Nome do(a) Pesquisador(a)</i>	<i>Assinatura Manuscrita ou Digital</i>
1. Leticia Pereira de Souza Rodrigues	[Assinatura Manuscrita]
2. Carla Janaina Figueredo	[Assinatura Manuscrita]
3.	
4.	



Comitê de Ética em Pesquisa/CEP
Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação/PRPI-UFG
Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2, Sala 110 – Agência UFG de Inovação
CEP-74001-970 - Goiânia-GO - Fones: 0 XX62 3521-1215/3521-2045
Homepage: <http://cep.prpi.ufg.br> e-mail: cep.prpi@ufg.br

Anexo 3- Declaração

**DECLARAÇÃO**

Meu nome é Leticia Pereira de Souza Rodrigues, sou a pesquisadora responsável pela pesquisa intitulada “A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE ALUNOS BRASILEIROS INICIANTE EM UM CURSO DE INGLÊS” e a professora Dra. Carla Janaina Figueredo é a pesquisadora corresponsável. Minha área de atuação é *Ensino e Aprendizagem de Línguas estrangeiras* do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Faculdade de Letras da UFG. Venho por meio desta, declarar para os devidos fins, que a coleta de dados para a pesquisa não foi iniciada, pois estou aguardando a aprovação do comitê de ética.

Goiânia, 29 de janeiro de 2021


Assinatura pesquisadora responsável
Assinatura pesquisadora co- responsável

Anexo 4- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA/ FL-UFG

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

Você está sendo convidado (a) a participar, como voluntário (a), da pesquisa intitulada “*A interculturalidade crítica e os significados culturais de alunos brasileiros iniciantes em um curso de inglês*”. Meu nome é Leticia Pereira de Souza Rodrigues, sou a pesquisadora responsável e minha área de atuação é Linguística Aplicada – Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras. Após receber os esclarecimentos e as informações a seguir, se você aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está impresso em duas vias, sendo que uma delas é sua e a outra ficará comigo. Esclareço que em caso de recusa na participação, em qualquer etapa da pesquisa, você não será penalizado (a) de forma alguma. Mas se aceitar participar, as dúvidas sobre a pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora responsável, via e-mail (leticiasouzaufg@gmail.com) e, através do seguinte contato telefônico: 062 98202-5643, inclusive com possibilidade de ligação a cobrar. Ao persistirem as dúvidas sobre os seus direitos como participante desta pesquisa, você também poderá fazer contato com o **Comitê de Ética em Pesquisa** da Universidade Federal de Goiás, pelo telefone (62)3521-1215, que a instância responsável por dirimir as dúvidas relacionadas ao caráter ético da pesquisa. O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP-UFG) é independente, com função pública, de caráter consultivo, educativo e deliberativo, criado para proteger o bem-estar dos/das participantes da pesquisa, em sua integridade e dignidade, visando contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos vigentes.

O trabalho tem como objetivo geral analisar os significados culturais dos alunos iniciantes do curso de inglês através dos pressupostos da interculturalidade crítica. Você será submetido a um questionário sociocultural (com suas informações pessoais: nome, idade, relação com o inglês, escolaridade), uma entrevista etnográfica no início do estudo e uma no final do estudo (com perguntas relacionadas a língua inglesa e a aprendizagem dela, variedades linguísticas e sua visão sobre esses tópicos antes e depois das aulas) além disso serão utilizadas anotações de campo feitas pela pesquisadora responsável e serão ministradas aulas com perspectivas decoloniais e críticas durante o semestre, e para isso deverá reservar um período de abril a agosto de 2021 (somente nos dias e horários das suas aulas de inglês). Você tem direito ao ressarcimento das despesas decorrentes da cooperação com a pesquisa, inclusive transporte e alimentação, se for o caso, e a pleitear indenização em caso de danos, conforme previsto em Lei. Se você não quiser que seu nome seja divulgado, está garantido o sigilo que assegure a privacidade e o anonimato. As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas. Toda pesquisa pode oferecer riscos, sendo assim, pode ocorrer neste estudo cansaço ao executar as atividades propostas, bem como pode causar constrangimento em alunos mais tímidos que não gostam de falar durante as aulas. A pesquisa pode trazer benefícios aos participantes como uma aproximação e uma relação saudável com a língua inglesa e suas variedades bem como promover pensamento crítico e autonomia no processo de aprendizagem da nova



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA/ FL-UFG



língua. Como pesquisadora me comprometo com o máximo de benefícios e o mínimo de danos e riscos aos participantes. Durante todo o período da pesquisa e na divulgação dos resultados, sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Todo material ficará sob minha guarda por um período mínimo de cinco anos. Para condução da entrevista é necessário o seu consentimento para utilização de um gravador, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a utilização de gravador durante a entrevista.
() Não permito a utilização de gravador durante a entrevista.

As gravações serão utilizadas na transcrição e análise dos dados, sendo resguardado o seu direito de ler e aprovar as transcrições. Pode haver necessidade de utilizarmos sua voz em publicações. Faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Autorizo o uso de minha voz em publicações.
() Não autorizo o uso de minha voz em publicações.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua opinião em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da minha opinião nos resultados publicados da pesquisa.

Pode haver também a necessidade de utilizarmos sua imagem em publicações, faça uma rubrica entre os parênteses da opção que valida sua decisão:

- () Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.
() Não Permito a divulgação da minha imagem nos resultados publicados da pesquisa.

Solicito autorização para utilização dos dados em pesquisas futuras. Para validar sua decisão, faça uma rubrica entre os parênteses abaixo:

- () Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.
() Não Permito a utilizar esses dados para pesquisas futuras.



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E
LINGUÍSTICA/ FL-UFG



Declaro que os resultados da pesquisa serão tornados públicos, sejam eles favoráveis ou não.

1.2 Consentimento da Participação na Pesquisa:

Eu,, abaixo assinado, concordo em participar do estudo intitulado *A interculturalidade crítica e os significados culturais de alunos brasileiros iniciantes em um curso de inglês*. Informo ter mais de 18 anos de idade e destaco que minha participação nesta pesquisa é de caráter voluntário. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo (a) pesquisador (a) responsável Leticia Pereira de Souza Rodrigues sobre a pesquisa, os procedimentos e métodos envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação no estudo. Foi-me garantido que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade. Declaro, portanto, que concordo com a minha participação no projeto de pesquisa acima descrito.

Goiânia, de de

Assinatura por extenso do(a) participante

[Assinatura redigida e oculta por uma barra preta]

Assinatura por extenso do(a) pesquisador(a) responsável

Anexo 5- Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE ALUNOS BRASILEIROS INICIANTES EM UM CURSO DE INGLÊS

Pesquisador: LETICIA PEREIRA DE SOUZA RODRIGUES

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 42877321.8.0000.5083

Instituição Proponente: Faculdade de Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.584.763

Apresentação do Projeto:

Título da Pesquisa: A INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E OS SIGNIFICADOS CULTURAIS DE ALUNOS BRASILEIROS INICIANTES EM UM CURSO DE INGLÊS

Pesquisador Responsável: LETICIA PEREIRA DE SOUZA RODRIGUES

Este parecer analisa o projeto de pesquisa "A interculturalidade crítica e os significados culturais de alunos brasileiros iniciantes em um curso de inglês", que é parte da dissertação de mestrado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás, pela pesquisadora Leticia Pereira de Souza rodrigues. A amostragem contará com 20 participantes da pesquisa, todos acima de 18 anos, sendo estes todos alunos do Centro de Línguas da UFG, da turma inicial, da qual a pesquisadora é a docente. Assim, a pesquisadora pretende, através de uma pesquisa qualitativa, de cunho etnográfico, utilizar-se da entrevista e questionário para analisar, considerando a perspectiva da interculturalidade crítica, os significados culturais dos participantes da pesquisa. O cronograma contempla os prazos previstos por este Comitê.

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.584.763

Objetivo da Pesquisa:

O projeto apresenta o seguinte objetivo geral: "analisar os significados culturais dos alunos iniciantes do curso de inglês com base nos pressupostos da interculturalidade crítica." O objetivo secundário previsto é: "verificar se (e como) as aulas com perspectiva intercultural e crítica interferem na compreensão da identidade linguística e cultural dos aprendizes".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

De acordo com a Resolução que rege o trabalho desse Comitê, a pesquisadora afirma haver riscos mínimos, como por exemplo "o cansaço ao executar as atividades propostas durante as aulas, bem como algumas questões feitas em sala e/ou nas entrevistas podem causar desconforto ou constrangimento em alunos mais tímidos, pois as discussões envolvem reflexão e os alunos terão que expressar suas opiniões acerca de determinados temas". Os benefícios, segundo a pesquisadora, se dão no sentido de proporcionar uma relação mais próxima com a língua inglesa e promover a autonomia no aprendizado da língua.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O projeto apresenta uma metodologia condizente com o propósito da pesquisadora. O referencial teórico e a bibliografia apresentam autores que se vinculam diretamente ao objeto estudado. O cronograma contempla os prazos exigidos por esse Comitê.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A pesquisadora apresenta todos os termos solicitados, exigidos para a avaliação e aprovação deste Comitê.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Diante do exposto acima, o meu parecer considera o presente projeto aprovado, Salvo Melhor Juízo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Informamos que o Comitê de Ética em Pesquisa/CEP-UFG considera o presente protocolo APROVADO. O mesmo foi considerado em acordo com os princípios éticos vigentes. Reiteramos a importância deste Parecer Consubstanciado, e lembramos que o(a) pesquisador(a) responsável deverá encaminhar ao CEP-UFG o Relatório Final baseado na conclusão do estudo e na incidência de publicações decorrentes deste, de acordo com o disposto na Resolução CNS n. 466/12 e Resolução CNS n. 510/16. O prazo para entrega do Relatório é de até 30 dias após o encerramento

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br



Continuação do Parecer: 4.584.763

da pesquisa, previsto para 28/02/2022.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1696863.pdf	04/02/2021 13:18:08		Aceito
Outros	Termo_compromisso.pdf	04/02/2021 13:15:25	LETICIA PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Termo_anuencia.pdf	04/02/2021 13:15:07	LETICIA PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Outros	Instrumentos.pdf	04/02/2021 13:12:21	LETICIA PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao.pdf	04/02/2021 13:10:56	LETICIA PEREIRA DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	04/02/2021 13:10:29	LETICIA PEREIRA DE SOUZA RODRIGUES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	04/02/2021 13:10:01	LETICIA PEREIRA DE SOUZA RODRIGUES	Aceito
Folha de Rosto	FolhadeRosto.pdf	04/02/2021 13:09:21	LETICIA PEREIRA DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita apreciação da CONEP:

Não

GOIANIA, 11 de Março de 2021

Assinado por:
João Batista de Souza
(Coordenador(a))

Endereço: Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação - Agência UFG de Inovação, Alameda Flamboyant, Qd. K, Edifício K2
Bairro: Campus Samambaia, UFG **CEP:** 74.690-970
UF: GO **Município:** GOIANIA
Telefone: (62)3521-1215 **E-mail:** cep.prpi@ufg.br