



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM



**DISSOLVENDO FRONTEIRAS, ABRINDO NOVOS HORIZONTES: POR UM  
ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA, DO  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS À EDUCAÇÃO BÁSICA**

SALVIA DE MEDEIROS SOUZA

RECIFE– PE

2021

SALVIA DE MEDEIROS SOUZA

**DISSOLVENDO FRONTEIRAS, ABRINDO NOVOS HORIZONTES: POR UM  
ENSINO INTERCULTURAL DE INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA, DO  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS À EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem como requisito para a obtenção do título de Mestrado em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal Rural de Pernambuco.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Renata Barbosa Vicente  
Orientadora – PROGEL/ UFRPE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Célia Lima-Hernandes  
Examinadora externa – USP

---

Prof. Dr. José Temístocles Ferreira Júnior  
Examinador interno - PROGEL/ UFRPE

**SUPLENTES**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cristina Lopomo Defendi  
Examinadora externa – IFSP

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cláudia Roberta Tavares Silva  
Examinadora interna - PROGEL/ UFRPE

RECIFE– PE  
2021

À minha mãe, Sandra, e aos meus avós, Pedro e Carmelita

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter permitido a minha chegada até aqui.

À minha mãe, pelo amor e apoio incondicionais.

Aos meus avós, pela paciência e generosidade ao longo deste processo.

À minha orientadora, Renata Vicente, pelas muitas palavras de motivação e encorajamento.

Aos meus professores e professoras, da Educação Básica à Pós-graduação, que acreditaram em mim e no meu potencial como aprendiz e pesquisadora, especialmente a Sônia Pereira, Aliete Rosa e Johnny Martins.

Aos docentes José Temístocles Ferreira Júnior, Maria Célia Lima-Hernandes, Cláudia Roberta Tavares Silva e Cristina Lopomo Defendi por terem aceitado o convite para compor a banca avaliadora e tecer contribuições para o andamento desta pesquisa.

Aos meus tios e tias, primos e primas, por tornar esta jornada mais leve com palavras de apoio e compreensão.

Aos amigos e amigas que estiveram ao meu lado com palavras gentis de motivação e apoio.

Aos meus queridos colegas de mestrado com os quais compartilho minha vida pessoal e acadêmica desde o início dessa jornada.

À CAPES e ao PROGEL, por terem concedido a mim a oportunidade de poder desenvolver esta pesquisa como bolsista.

A todos e a todas que direta ou indiretamente contribuíram para que eu pudesse chegar a esta etapa, meus mais sinceros agradecimentos!

“Temos que voltar os nossos pensamentos para o mundo que estamos vendo, vivendo”  
(Kanavillil Rajagopalan).

## RESUMO

Esta pesquisa surge diante da importância de que, durante a formação inicial de professores na graduação, os licenciandos tenham conhecimento sobre questões envolvendo ensino e aprendizagem de língua e cultura, especialmente em relação ao Inglês como Língua Franca (ILF) e conseqüentemente ao seu papel como meio de comunicação intercultural por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) entre falantes de diferentes línguas maternas. Nesta pesquisa, buscaremos compreender como ocorre a relação entre linguagem, cultura, interculturalidade e como essa relação é abordada na formação docente e na sala de aula no âmbito do ensino ILF, como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O objetivo é investigar como a interculturalidade materializa-se no ensino e aprendizagem de ILF na formação docente no curso de licenciatura em Letras e sua aplicação na Educação Básica. Para o desenvolvimento da pesquisa, tomamos como aparato teórico da pesquisa autores como: Kramsch (1993), Fleuri (2002), Corbett (2003), Rajagopalan (2003), Motta-Roth (2004), Nizegorodcew (2011), Mauranen (2018). A fim de contemplar o objetivo, metodologicamente, analisamos os seguintes documentos: Pareceres do Ministério da Educação (MEC) para cursos de licenciatura em Letras, BNC-Formação (2019; 2020), projetos pedagógicos de cinco cursos de Letras presenciais, de habilitação dupla em português e inglês, de universidades públicas federais, sendo uma de cada região do Brasil, relatório de estágio supervisionado obrigatório, questionários com discentes e docentes de um curso de Letras e com professores que atuam no ensino de língua inglesa. Constatamos que, embora a interculturalidade seja trazida desde 2001 pelos documentos do MEC, esteve pouco presente nas ementas nas disciplinas de língua inglesa dos PPCs analisados, nas matrizes curriculares e até mesmo no que foi relatado da experiência de estágio. Identificamos uma presença influente da visão colonialista no ensino de língua inglesa e verificamos que ainda há pouca adesão ao ensino de ILF e à abordagem intercultural pelos professores e pelos PPCs.

**Palavras-chave:** Interculturalidade; Formação Docente; Ensino de Língua Inglesa; Inglês como Língua Franca (ILF); BNCC.

## ABSTRACT

This research comes from the importance that, during the initial training of teachers in undergraduate courses, undergraduate students have knowledge about issues involving teaching and learning of language and culture, especially in relation to English as a Lingua Franca (ELF) and consequently their role as a means of intercultural communication through Digital Information and Communication Technologies (DICT) between speakers of different native languages. In the research project we aim to understand the relationship between language, culture and interculturality occurs in the classroom in the context of ELF education as proposed by the National Common Core Curriculum (BNCC). The aim is to investigate how interculturality is materialized in the teaching and learning of ELF in teacher education in the Letras degree course and its application in basic education. For the development of the research, we take authors such as: Kramersch (1993), Fleuri (2002), Corbett (2003), Rajagopalan (2003), Motta-Roth, 2004, Nizegorodcew (2011), Mauranen (2018). In order to address the aim, methodologically, we analyzed the following documents: Legal Opinions of the Brazilian Ministry of Education (MEC) for Letras Licenciature courses, BNC-Formação (2019; 2020), Pedagogical Projects (PPCs) from five presencial Letras undergraduate courses, with double qualification in Portuguese and English, from Federal Higher Education Institutions, one from each Major Region of Brazil, a mandatory supervised internship report, surveys with students and teachers of a language course and with teachers who work in English language teaching. We note that, although interculturality has been brought about since 2001 by the MEC documents, it was barely present in the syllabuses in the English language disciplines of the analyzed PPCs, in the content grids and even in what was reported from the internship experience. We also identified an influential presence of the colonialist vision in English language teaching and found that there is still a small accession to the teaching of ELF and the intercultural approach by teachers and PPCs.

**Keywords:** Interculturality; Teacher Education; English Language Teaching; English as a Lingua Franca (ELF); BNCC.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1:</b> Interrelações estabelecidas em concepções de cultura e língua/linguagem.	27
<b>Quadro 2:</b> Exemplos de habilidades gramaticais dispostas de forma isolada.....	42
<b>Quadro 3:</b> Métodos de ensino de língua e seu direcionamento na sala de aula.....	49
<b>Quadro 4:</b> Detalhamento do questionário aplicado com discentes e egressos: perguntas, suas respectivas alternativas e objetivos.....	69
<b>Quadro 5:</b> Detalhamento de questionário sobre a experiência pedagógica de professores de língua inglesa: perguntas, suas respectivas alternativas e objetivos.....	74
<b>Quadro 6:</b> Relação de conteúdos trabalhados durante o período de observações.....	80
<b>Quadro 7:</b> Relação de conteúdos trabalhados durante o período de regência.....	82



## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Habilidades por eixo do componente curricular Língua Inglesa na BNCC (2018) .....	43
<b>Gráfico 2:</b> Relação sobre situação de discentes alcançados pela pesquisa.....	99
<b>Gráfico 3:</b> Relação dos discentes participantes por período.....	100
<b>Gráfico 4:</b> Autoavaliação do nível de proficiência dos discentes participantes no início do curso de Letras.....	101
<b>Gráfico 5:</b> Autoavaliação do nível de proficiência dos discentes participantes.....	101
<b>Gráfico 6:</b> Relação de discentes sobre ingresso em cursos de inglês durante a graduação em Letras.....	102
<b>Gráfico 7:</b> Relação de disciplinas cursadas pelos discentes respondentes do questionário.....	103
<b>Gráfico 8:</b> Avaliação dos discentes sobre os conhecimentos mais relevantes para o trabalho docente na educação básica.....	104
<b>Gráfico 9:</b> Avaliação dos discentes sobre os conhecimentos mais relevantes para sua formação durante a graduação em Letras.....	105
<b>Gráfico 10:</b> Como os professores participantes trabalham a língua inglesa em sala de aula.....	107
<b>Gráfico 11:</b> Objetivos para o ensino de língua inglesa e como representam os professores participantes.....	108
<b>Gráfico 12:</b> Variedades da língua inglesa contempladas nas aulas dos professores alcançados pela pesquisa.....	109
<b>Gráfico 13:</b> Falantes de língua inglesa contemplados nos materiais utilizados pelos professores participantes da pesquisa.....	111

## SUMÁRIO

<b>EMBARCANDO NA INTERCULTURALIDADE: INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1. DISSOLVENDO FRONTEIRAS: INTERSECÇÕES ENTRE CULTURA E LÍNGUA, ASPECTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES FENOMENOLÓGICAS</b> .....	20
1.1 DA NECESSIDADE DE UMA ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: ALGUNS PRINCÍPIOS NORTEADORES .....	28
1.2 PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS DA BNCC PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA.....	38
1.3 ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: CONTEXTO HISTÓRICO .....	45
1.4 INGLÊS COMO LÍNGUA FRANCA (ILF): UM BREVE PANORAMA DE ESTUDOS .....	50
<b>2. AFINAL, PARA QUE ENSINAR CULTURA? A DOCÊNCIA COMO MEDIAÇÃO INTERCULTURAL, DA UNIVERSIDADE À EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	<b>56</b>
2.1 A INTERCULTURALIDADE PRESENTE NO CENÁRIO PANDÊMICO.....	56
2.2 PERSPECTIVAS SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS E CONCEPÇÕES EM RELAÇÃO AO SEU TRABALHO .....	57
2.3 DESDOBRAMENTOS DA INTERCULTURALIDADE NOS PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ILF NO ENSINO SUPERIOR E SEUS REFLEXOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	62
<b>3. SEGUINDO HORIZONTES INTERCULTURAIS: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>67</b>
3.1 COMPOSIÇÃO E TRATAMENTO DOS <i>CORPORA</i> .....	68
3.1.1. <b>Avaliação de egressos e graduandos em Letras sobre sua experiência durante o curso</b> .....	68
3.1.2. <b>Relatório de estágio supervisionado obrigatório em Língua Inglesa</b> .....	71
3.1.1. <b>Projetos pedagógicos de cursos (PPCs) de Letras</b> .....	72

3.1.2 Questionário sobre a experiência pedagógica de professores de língua inglesa durante a pandemia.....	73
<b>4. ONDE ENCONTRAMOS A INTERCULTURALIDADE? ANÁLISE DE DADOS.....</b>	<b>79</b>
4.1 DA FORMAÇÃO NA UNIVERSIDADE À ATUAÇÃO EDUCAÇÃO BÁSICA: RELATÓRIO DE ESTÁGIO EM LÍNGUA INGLESA.....	79
4.2 A INTERCULTURALIDADE EM DIRETRIZES E PROJETOS PEDAGÓGICOS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CURSO DE LETRAS.....	84
4.3 AVALIAÇÃO DE DISCENTES E EGRESSOS SOBRE SUA FORMAÇÃO DURANTE A GRADUAÇÃO EM LETRAS.....	97
4.4 O ILF, A INTERCULTURALIDADE E A TECNOLOGIA NA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES BRASILEIROS DE INGLÊS DURANTE A PANDEMIA.....	104
<b>POR UM ENSINO INTERCULTURAL DE ILF: CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>116</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>122</b>

## EMBARCANDO NA INTERCULTURALIDADE: INTRODUÇÃO

“As fronteiras da minha linguagem são as fronteiras do meu universo.”<sup>1</sup>

(Ludwig Wittgenstein)

Os seres humanos estão cercados por línguas e culturas, cada um dos quais representa em si mesmo um universo imenso de possibilidades e influências. Assim sendo, ações e comportamentos humanos passam a ser moldados na sociedade em processos de interação. No cenário da educação, especificamente no ensino de línguas, o processo é semelhante, de acordo com o Art.1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei no 9.394/1996 (BRASIL, 2018, p. 8),

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas **manifestações culturais** (Grifo nosso).

A educação, segundo orientações do Art. 2º da LDB, deve preparar os aprendizes para exercer a cidadania e adquirir qualificações para adentrar o mercado de trabalho. Dois anos depois de publicada a LDB, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) trouxeram o tema transversal “pluralidade cultural” para defender dois pensamentos basilares: (1) “em uma sociedade plural é preciso respeitar diferentes grupos e culturas que a constituem”; (2) “que a escola alimente uma ‘Cultura de Paz’, baseada na tolerância, no respeito aos direitos humanos e na noção de cidadania compartilhada por todos os brasileiros” (BRASIL, 1998, p. 117). Tanto a LDB como os PCNs trouxeram elementos que orientam para a valorização da diversidade representada em diferenças étnicas e culturais, não significando que os indivíduos devam aderir a outras culturas, mas aprender a respeitá-las como formas de expressão distintas.

Diante das orientações que mencionamos acima, esta pesquisa surge frente à necessidade de que, durante a formação inicial de professores na graduação em Letras, os licenciandos tenham conhecimento sobre questões envolvendo ensino e aprendizagem de

---

<sup>1</sup> “The limits of my language mean the limits of my world” (WITTGENSTEIN, 2010, p. 74).

língua e cultura, especialmente em relação ao inglês como língua franca (ILF) e, conseqüentemente, seu papel como meio de comunicação/interação intercultural entre falantes de diferentes línguas maternas.

O contato entre línguas e culturas que ocorre por intermédio da adoção da língua franca contemporânea, em interações sociais, não implica necessariamente a intercompreensão e o respeito entre elas; além disso, suas diferenças e semelhanças, muitas vezes, podem ser motivo de conflitos por não serem compreendidas facilmente. Essa questão é ampliada com a superdiversidade que emerge em diferentes espaços.

Ao problematizarmos essas relações dentro do ensino de línguas, visamos mobilizar a construção de habilidades e percepções relevantes para uma convivência pacífica de cidadãos na superdiversidade do Brasil e do mundo. O ILF, por ser intrinsecamente intercultural e ter um viés democrático em interações no mundo contemporâneo, é um dos instrumentos que podem contribuir efetivamente para essa prática.

Em termos didáticos, a noção de interculturalidade ao lado do ILF, tal como propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), publicada em 2018, reforça a promoção do diálogo entre culturas na escola, enquanto documento de referência nacional que estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para a construção e organização de currículos e propostas pedagógicas para todas as etapas da Educação Básica. O referido documento se apoia no fundamento de que é preciso assegurar que os discentes, especialmente dos anos finais do Ensino Fundamental, desenvolvam competências, isto é, mobilizem “conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 8) ao longo de seu processo de aprendizagem.

Tendo isso em mente, verificamos que a BNCC (BRASIL, 2018) propõe o eixo “Dimensão intercultural”, utilizando o termo proposto por Byram, Gribkova, Strakey (2002, p. 15) do Conselho da Europa, que:

[...] visa desenvolver os alunos como falantes ou mediadores interculturais que são capazes de se envolver com a complexidade e múltiplas identidades e evitar o estereótipo que acompanha a percepção de alguém por meio de uma identidade única. Baseia-se em perceber o interlocutor como um indivíduo

cujas qualidades devem ser descobertas, e não como um representante de uma identidade atribuída externamente<sup>2</sup>.

### O documento brasileiro explica que essa dimensão

[...] nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (BRASIL, 2018, p. 247).

Assim como propõe a apresentação do componente curricular Língua Inglesa na BNCC, o eixo que dialoga com a interculturalidade enfatiza o cenário atual do ILF:

[...] aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2018, p. 247).

Esclarecemos que o conceito de ILF refere-se à perspectiva de que a língua inglesa envolve a interação entre falantes de diferentes línguas maternas e está vinculada à comunicação entre pessoas bilíngues e multilíngues. Para Rajagopalan (2011, p. 47), a língua inglesa na contemporaneidade é “uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar”.

Diante do que é posto pela BNCC, destacamos que tanto o ILF como a interculturalidade mobilizada pelo idioma não são elementos limitados ao ensino e à aprendizagem na Educação Básica. Afinal, a Dimensão Intercultural como eixo transversal no documento deve ser entendida e viabilizada para os docentes que atuam na Educação Básica, em termos teóricos e metodológicos.

Por consequência, no curso de Letras, é necessário que os futuros professores sejam orientados a desenvolver a sua própria competência intercultural para que possam contribuir com a formação de cidadãos interculturais através de sua mediação em sala de aula. Por isso, propomo-nos a estudar de que maneira a formação inicial de professoras e

---

<sup>2</sup> [...] aims to develop learners as intercultural speakers or mediators who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity.

professores de língua inglesa durante a graduação tem contribuído para o processo de construção dessa competência.

Entendemos e adotamos, nesta dissertação, a tese de que não existe uma só cultura, existem culturas. E cada cultura é um conjunto de sistemas simbólicos que conduz diversas formas de comunicação, comportamentos, pensamentos, ações, interpretações e interações entre indivíduos de um mesmo grupo e entre indivíduos de grupos diferentes. Já a interculturalidade é de sentido plural em si mesma, por pressupor relações horizontais entre duas ou mais culturas, de acordo com Estermann (2010). Por consequência, o elemento principal da competência intercultural em um indivíduo é a capacidade de reconhecer e respeitar outras culturas.

Em relação ao ILF, destacamos que esse fenômeno teve uma abertura para estudos com as publicações de Jenkins (2000) e Seidlhofer (2001). Já em estudos recentes como os de Siqueira (2008; 2017) e Baker (2018; 2020) passou a ser fortemente atrelado à interculturalidade. Mesmo com a ampliação desse campo de estudos ao longo dos anos, perguntamo-nos se os projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Letras trazem tópicos de discussão para promover reflexões sobre novas maneiras de ensinar a língua inglesa, especialmente no cenário de estudos de falantes como cidadãos interculturais, abertos a respeitar diferenças e a conviver com múltiplas identidades ao redor do mundo.

Considerando que Souza (2019) aponta que docentes e discentes de um curso de Licenciatura com habilitação dupla em Letras dizem que o conhecimento sobre cultura representa menor importância que o conhecimento sobre metodologia e didática de ensino de línguas, pedagogia, domínio da língua inglesa e experiência prática em sala de aula, perguntamo-nos: por que as instituições precisam formar docentes interculturalmente competentes para atuar na Educação Básica?

Diante da problemática exposta, pretendemos buscar respostas para as seguintes questões:

- (i) Como os Pareceres CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001) e CNE/CES N° 83/2007 (BRASIL, 2007) e CNE/CP N° 22/2019 (BRASIL, 2019) ou Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), os quais regem a formação superior no curso de licenciatura em Letras, dialogam com projetos pedagógicos de cursos (PPC) de diferentes universidades federais em relação à cultura e à interculturalidade?

- (ii) De que forma discentes e docentes do curso de licenciatura em Letras dialogam com a competência intercultural em suas práticas pedagógicas na Educação Básica?
- (iii) Como a Dimensão Intercultural do ensino de ILF dialoga com os eixos estabelecidos pela BNCC?

Para esses questionamentos, estabelecemos algumas hipóteses:

- (i) Os Pareceres CNE/CES N°492/2001 (BRASIL, 2001), CNE/CES N° 83/2007 (BRASIL, 2007) e CNE/CP N° 22/2019 (BRASIL, 2019) ou Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) do Ministério da Educação (BRASIL, 2020) mencionam a necessidade do desenvolvimento da competência intercultural, mas não trazem especificidades sobre esse conceito. Por consequência dessa ausência, é possível que os PPCs não tenham disciplinas que proporcionem uma reflexão sobre cultura, interculturalidade, competência intercultural, ILF etc.
- (ii) Existiria uma lacuna na prática docente no ensino de língua inglesa no que tange à dimensão cultural, o que nos permitiria identificar indícios de que o ensino da língua inglesa em sala de aula na Educação Básica se restringe ao ensino da gramática, vocabulário e tradução.
- (iii) A separação em eixos estabelecida pela BNCC não favoreceria o diálogo entre eles, porque seriam concebidos de forma isolada e poderiam não ser interpretados como transversais para o trabalho docente em sala de aula.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar como a interculturalidade materializa-se no ensino e na aprendizagem de língua inglesa como língua franca na formação docente ao longo do desenvolvimento do curso de licenciatura em Letras e em sua aplicação na Educação Básica.

Para o desenvolvimento dessa investigação, estabelecemos alguns objetivos específicos:

- a) Verificar como a cultura é compreendida por discentes de um curso de licenciatura em Letras;
- b) Identificar como a interculturalidade tem sido apresentada em projetos pedagógicos de cursos de Letras;



c) Entender como a Dimensão Intercultural é marcada em sala de aula na Educação Básica.

A pesquisa apresentada é de cunho interpretativista (MOITA-LOPES, 1994) e sua execução está dividida em quatro etapas. A primeira será de análise de respostas de questionários aplicados com discentes e egressos do curso de Letras com habilitação em português e inglês. A segunda será dedicada a relacionar o que é dito sobre questões culturais e interculturais nos projetos pedagógicos de cursos Licenciatura em Letras. A terceira consistirá em realizar levantamento bibliográfico sobre o que é dito em relação ao eixo Dimensão Intercultural na BNCC e verificar como se organiza o componente curricular Língua Inglesa, especialmente em relação às competências do eixo em estudo. A quarta será voltada para a análise do relatório de estágio. A quinta e última etapa consistirá na discussão sobre os componentes dos *corpora* analisados nas etapas anteriores.

Para solucionarmos as questões de pesquisa, bem como para cumprirmos os objetivos, fundamentamos a discussão em torno da competência comunicativa intercultural baseada em Byram, Gribkova e Starley (2002) e em Oliveira (2014). Para o recorte relacionado à educação intercultural e para o ensino e aprendizagem de cultura na escola e na sala de aula, travaremos diálogo com Trifonovitch (1977) e Kramsch (1993), agregando a isso os fundamentos sobre identidade cultural e social no processo comunicativo, postulados por Rajagopalan (2003), além dos estudos sobre o trabalho docente e as competências para o exercício da docência, tal como Motta-Roth (2004) apresenta.

A escolha do aporte teórico apresentado tem o intuito de traçar um panorama linguístico e educacional para que possamos compreender e relacionar os elementos dos *corpora* da pesquisa que dialogam com a competência intercultural, bem como possam verificar como esses elementos afetam o trabalho docente.

Quando nos propomos a trabalhar com a interculturalidade, pretendemos contribuir para uma formação docente no curso de Letras, pensando no graduando como um futuro professor que, além de necessitar de motivação e de autonomia, carece de uma visão ampla sobre os diversos aspectos que envolvem a docência na Educação Básica, bem como sobre as competências que devem ser desenvolvidas durante e depois da licenciatura para a atuação na escola, especialmente nas aulas de língua inglesa.

Além desta introdução, para compreendermos as questões levantadas e seus desdobramentos no percurso trilhado nesta pesquisa, organizaremos esta dissertação em cinco seções, da seguinte forma:

- Na primeira seção, “Dissolvendo fronteiras: intersecções entre cultura e língua, aspectos conceituais e implicações fenomenológicas”, abarcamos concepções de cultura e sua relação com língua/linguagem. Em seguida, elementos voltados para o ensino de línguas, especialmente de língua inglesa como língua franca contemporânea, bem como noções teóricas sobre interculturalidade, educação intercultural, competência intercultural e perspectivas de documentos oficiais em relação aos referidos tópicos;
- Na segunda seção, “Afinal, para que ensinar cultura? A docência como mediação intercultural: da universidade à Educação Básica”, expusemos diferentes perspectivas sobre a formação do professor de línguas e sobre as concepções em relação ao trabalho docente e seus desdobramentos nos processos de ensino e aprendizagem;
- Na terceira seção, “Seguindo horizontes interculturais: encaminhamentos metodológicos”, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa;
- Na quarta seção, “Onde encontramos a interculturalidade? Análise de dados”, partimos para a análise dos dados coletados através do relatório de estágio em língua inglesa, o questionário aplicado com discentes e egressos de um curso de licenciatura dupla em Letras (português/inglês), os PPCs de cinco cursos de Letras Português e Inglês de universidades federais brasileiras e questionário aplicado com professores em atuação no ensino de língua inglesa durante o período pandêmico; e
- Na quinta e última seção, “Por um ensino intercultural de ILF: Considerações Finais”, apresentamos algumas conclusões a partir dos dados e dos documentos analisados.

## 1. DISSOLVENDO FRONTEIRAS: INTERSECÇÕES ENTRE CULTURA E LÍNGUA, ASPECTOS CONCEITUAIS E IMPLICAÇÕES FENOMENOLÓGICAS

Iniciamos esta seção com uma discussão sobre as relações estabelecidas entre cultura e língua. Já podemos adiantar que o próprio termo “cultura” abarca inúmeras concepções desenvolvidas ao longo da história, por diferentes estudiosos e escritores, em diversas áreas do conhecimento, em espaços e tempos distintos, em textos literários e científicos. Diante dessa diversidade epistemológica, traremos, a seguir, algumas das teorias sobre a cultura e como cada uma delas compreende a língua.

Trifonovitch (1977, p. 18) define cultura como

um sistema de comunicações que faz uma sociedade humana possível. Este sistema de comunicação é um sistema abrangente que incorpora o comportamento biológico e técnico dos seres humanos com seus sistemas verbais e não verbais de comportamento expressivo. (Tradução nossa)<sup>3</sup>

Rees (2003, p. 19) diz que cultura é

Algo que pode conduzir o pensamento e o comportamento humano, mesmo quando a pessoa está fisicamente distante do seu grupo cultural. Cultura, portanto, supõe padrões cognitivos, comportamentais e emocionais. Uma sociedade pode ser vista como uma forma organizada de vida humana que tem uma cultura.

De acordo com Spencer-Oatey e Franklin (2009, p. 15),

- A cultura se manifesta através de diferentes tipos de regularidades, algumas das quais são mais explícitas que outras;
- A cultura está associada a grupos sociais, mas não há dois indivíduos dentro de um grupo que compartilhem exatamente as mesmas características culturais;
- A cultura afeta o comportamento das pessoas e as interpretações de seu comportamento;
- A cultura é adquirida e/ou construída por meio do envolvimento com os outros. (Tradução nossa)<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> [...] “a system of communications that makes a human society possible.” This system of communication is an all-inclusive system which incorporates the biological and technical behavior of human beings with their verbal and nonverbal systems of expressive behavior.

<sup>4</sup> ● Culture is manifested through different types of regularities, some of which are more explicit than others.  
● Culture is associated with social groups, but no two individuals within a group share exactly the same cultural characteristics.  
● Culture affects people’s behaviour and interpretations of behaviour.  
● Culture is acquired and/or constructed through interaction with others.

Diante das considerações que expusemos nos parágrafos acima, entendemos e adotamos, nesta dissertação, a tese de que não existe uma só cultura, existem culturas. E cada cultura é um sistema que conduz diversas formas de comunicação, comportamentos, pensamentos, ações, interpretações e interações entre indivíduos de um mesmo grupo e entre indivíduos de grupos diferentes. Tendo isso em mente, entendemos que culturas implicam línguas e vice-versa. Assim, um dos papéis de uma língua é perpassar sistemas simbólicos em seus respectivos grupos sociais.

Diante disso, ao considerarmos a diversidade cultural existente em comunidades falantes de inglês, percebemos a relevância de pensar o ILF em sala de aula como uma das possibilidades de orientar para uma interação que seja aberta à diversidade de culturas e compreenda a importância de refletir sobre a interculturalidade na escola, até mesmo dialogando com outras áreas do conhecimento humano. Discutiremos mais detidamente sobre o ILF na subseção 1.4 desta seção.

Considerando as ideias de Malinowski (1970), as línguas faladas pela sociedade humana partem de necessidades orgânicas; uma dessas necessidades vitais é a interação com semelhantes, um mecanismo de comunicação que envolve diversas linguagens que é relacionado diretamente à cultura. O autor explica que a cultura é “o mais amplo contexto de comportamento humano”, ou seja:

é um conjunto integral de instituições em parte autônomas, em parte coordenadas. Ela se integra à base de uma série de princípios, tais como: a comunidade de sangue, por meio da procriação; a contigüidade (sic) espacial, relacionada à **cooperação**; a especialização de atividades; e, por fim, mas não menos importante, o uso do poder na organização política. Cada cultura deve sua integridade e sua auto-suficiência (sic) ao fato de que satisfaz toda (sic) a gama de necessidades básicas, instrumentais e integrativas (MALINOWSKI, 1970, p. 46. Grifo nosso.).

Malinowski (1970, p. 70) entende a interação como um processo constante que envolve “o organismo e o meio secundário em que êle (sic) existe, ou seja, a cultura”. Nesse raciocínio, “[...] os sêres (sic) humanos vivem por normas, costumes, tradições e regras, que são o resultado de uma interação entre processos orgânicos e manipulação e recomposição pelo homem de seu ambiente” (MALINOWSKI, 1970, p. 70).

De forma semelhante, Vigotski (2001) e Tomasello (2019) tomam a interação como um mecanismo fundamental de desenvolvimento linguístico e cultural desde a infância, ou seja, uma criança adquire conhecimentos e especificidades vinculadas à rotina de sua família e de tudo o que está ao seu redor, naturalmente, sem que isso tenha que ser detalhado minuciosamente. Considerando a informação anterior, podemos

relacionar que, nessa fase de desenvolvimento, a criança está exposta a diferentes mecanismos de aprendizagem social e cultural, como: imitação de ações de adultos ou de outras crianças, realizar pedidos de colaboração ou colaborar em atividades do dia a dia, por exemplo, e ainda seguir instruções simples (TOMASELLO, 2019).

Geertz (2008) delinea a necessidade de interpretar cada cultura de acordo com os significados que emergem de investigações e reflexões em diferentes grupos. Nesse sentido, a preocupação do autor não está direcionada a tecer explicações ou reduzir a cultura, como ele mesmo afirma a seguir:

O conceito de cultura que eu defendo [...] é essencialmente semiótico. Acreditando, como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado (GEERTZ, 2008, p. 4).

Para esse pesquisador, o método etnográfico deve ser cuidadosamente utilizado para identificar hierarquias estratificadas de estruturas significantes representadas por comportamentos humanos (e suas arbitrariedades) como categorias culturais. Geertz (2008, p. 10) diz que o objetivo da cultura “é o alargamento do discurso humano” em diferentes contextos:

Como sistemas entrelaçados de signos interpretáveis [...], a cultura não é um poder, algo ao qual podem ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos; ela é um contexto, algo dentro do qual eles podem ser descritos de forma inteligível — isto é, descritos com densidade.

O ponto central da abordagem de Geertz (2008, p. 17) é, segundo ele, “auxiliar-nos a ganhar acesso ao mundo conceptual no qual vivem os nossos sujeitos, de forma a podermos, num sentido um tanto mais amplo, conversar com eles”. Nessa concepção, os significantes são atos simbólicos ou conjuntos de atos simbólicos utilizados em análises de discursos que circulam na sociedade.

Outro ponto a ser destacado das considerações de Geertz (2008, p. 56) é a ligação estreita entre cultura e cognição:

[...] o cérebro humano é inteiramente dependente dos recursos culturais para o seu próprio funcionamento. Assim, tais recursos não são apenas adjuntos, mas constituintes da atividade mental. Com efeito, o pensamento como um ato aberto, público, que envolve a manipulação propositada de materiais objetivos, é provavelmente fundamental para os seres humanos [...]

O autor sugere concordar com a ideia de que o pensamento antecede à fala, não estando condicionado a ela, ao mesmo tempo em que entende a cultura como um ingrediente, mas não um suplemento para o pensamento humano. Em síntese, Geertz (2008, p. 57) diz que

[...] o intelecto humano, no sentido específico do raciocínio orientador, depende da manipulação de certos tipos de recursos culturais, de maneira tal a produzir (descobrir, selecionar) os estímulos ambientais necessários ao organismo — qualquer que seja o propósito; trata-se de uma busca de informação. Essa busca é ainda mais premente devido ao elevado grau de generalidade das informações intrinsecamente disponíveis no organismo através das fontes genéticas.

Geertz (2008) pondera, no entanto, que é preciso haver equilíbrio, ou seja, o cérebro não pode permanecer sem estímulos variados nem com estímulos perturbadores e intensos por longos períodos. De um lado, Malinowski (1970) traz a cultura como base para as interações humanas e, de outro, Geertz (2008) mostra a importância de considerar as “teias” de significações construídas por meio das interações em diferentes grupos e contextos.

Além dos conceitos e teorias que expusemos nos parágrafos anteriores, traremos algumas considerações sobre cultura elencadas por Duranti (1997). A primeira refere-se à visão de cultura perpetuada pela **interação**. Nessa perspectiva, segundo o autor, a linguagem é uma das partes da cultura que molda o comportamento das crianças na fase de aquisição de linguagem, ou seja, a comunidade na qual elas estão inseridas direciona ações, falas e formas de pensar.

Uma segunda visão toma a cultura como **conhecimento** que perpassa um processo de aprendizagem, não somente por contemplar o que membros de uma comunidade podem reconhecer, a exemplo de objetos, lugares e pessoas, mas também por poderem compartilhar formas de entender o mundo por meio de inferências e previsões. A linguagem, neste caso, “[...] é entendida como um conjunto de proposições sobre o que o falante, como membro de uma sociedade / comunidade de fala) sabe (ou acredita)” (DURANTI, 1997, p. 28. Tradução nossa.)<sup>5</sup>.

Essa visão é ampliada com a noção de que a cultura é um **conhecimento socialmente distribuído**. Isso

---

<sup>5</sup> “[...] is understood as a set of propositions about what the speaker as a member of a society/ speech community knows (or believes)”

[...] significa reconhecer que (i) o indivíduo nem sempre é o ponto final do processo de aquisição e (ii) nem todos têm acesso às mesmas informações ou usam as mesmas técnicas para atingir determinados objetivos. O primeiro ponto implica que o conhecimento nem sempre está totalmente na mente do indivíduo. Está também nas ferramentas que uma pessoa utiliza, no ambiente que permite que certas soluções se tornem possíveis, na atuação conjunta de várias mentes e corpos visando um mesmo fim, nas instituições que regulam as funções dos indivíduos e suas interações. (DURANTI, 1997, p. 30-31<sup>6</sup>).

Ou seja, os seres humanos desenvolvem suas potencialidades culturais e linguísticas ao longo da vida por meio da junção de habilidades cognitivas e sociais em processos de interação uns com os outros em suas comunidades.

Além disso, Duranti (1997, p. 31) afirma que “essa perspectiva [...] implica que o que uma pessoa precisa saber ou fazer para ser um membro competente de um determinado grupo não pode ser facilmente representado por um conjunto de proposições.” (Tradução nossa.)<sup>7</sup>. No entanto, o autor assinala que é uma experiência valiosa ter previamente uma exposição às ações de um especialista para aprender e suprir “[...] a necessidade de ter estado na tarefa antes de poder reproduzi-la por conta própria.” (DURANTI, 1997, p. 31. Tradução nossa.)<sup>8</sup>

Uma terceira visão elencada por Duranti (1997) é a compreensão de cultura como um sistema de **mediação** da interação entre indivíduos e com o ambiente. Nesse sentido, destacamos a ideia de que a cultura está presente em sistemas de crenças e línguas, permitindo o relacionamento dos seres humanos com o mundo em que habitam tanto mental como fisicamente. Essa teoria é baseada na concepção **de linguagem como um produto histórico** que deve ser entendido no contexto em que é produzido: “a linguagem é um “guia” para a vida social porque nos impede de agir de determinada forma [...], ou seja, sugere e implementa formas alternativas de relacionamento com objetos e pessoas” (p. 43. Tradução nossa.<sup>9</sup>).

Nessa linha de pensamento, as expressões linguísticas fazem parte da realidade e são instrumentos de ação no mundo. Assim, a linguagem é uma atividade mediadora,

---

<sup>6</sup> [...] means to recognize that (i) the individual is not always the end point of the acquisition process, and (ii) not everyone has access to the same information or uses the same techniques for achieving certain goals. (DURANTI, 1997, p. 30-31).

<sup>7</sup> This perspective [...] implies that what a person needs to know or do in order to be a competent member of a given group cannot be easily represented by a set of propositions. [...]

<sup>8</sup> “[...] the need of having been *in the task* before being able to reproduce it on our own”.

<sup>9</sup> Language is a “guide” to social life because it stops us from acting in a certain way [...], that is, it suggests and implements alternative ways of relating to objects and people.

“[...] uma ferramenta para fazer coisas no mundo, tanto para reproduzir quanto para mudar a realidade” (DURANTI, 1997, p. 42. Tradução nossa.<sup>10</sup>).

Há, ainda, uma quarta concepção de cultura como um **sistema de práticas**. Por ter sido construída em diálogo com teorias e pensadores pós-estruturalistas, a ênfase, nessa abordagem, está em construções e interpretações dialógicas:

Esta abordagem é uma tentativa de superar a dicotomia subjetivista/objetivista nas ciências sociais, enfatizando o fato de que o Sujeito ou ator humano pode existir culturalmente e funcionar apenas como um participante de uma série de atividades habituais que são pressupostas e reproduzidas por suas ações individuais (DURANTI, 1997, p. 45. Tradução nossa.<sup>11</sup>).

Duranti (1997) explica que, para Bourdieu e outros cientistas sociais pós-estruturalistas que deram nome a essa concepção, a cultura “[...] existe por meio da ação rotinizada que inclui as condições materiais (e físicas), bem como a experiência dos atores sociais no uso de seus corpos enquanto se movem por um espaço familiar”. (DURANTI, 1997, p. 45. Tradução nossa.<sup>12</sup>). Nesse pensamento, a língua não poderia ser discutida estando dissociada de suas condições de produção.

Menezes e Gómez (2017) sintetizam a teoria bourdieusiana dizendo que a linguagem é concebida como **eixo configurador das relações no mundo**, enquanto a cultura aliada à informação é um mecanismo unificador, integrando sistemas de fatos e representações sociais.

A quinta e última perspectiva elencada por Duranti (1997, p. 46) entende a **cultura como um sistema de participação**, ou seja: um sistema de práticas “[...] baseado no pressuposto de que qualquer ação no mundo, incluindo a comunicação verbal, tem uma qualidade inerentemente social, coletiva e participativa” (Tradução nossa.)<sup>13</sup>. De acordo com o autor, essa visão de cultura permite que a linguagem seja observada em seus usos

---

<sup>10</sup> [...] linguistic expressions are not just representations of an external reality; they are very much part of that reality and instruments of action in the world. To speak of language as a mediating activity means to speak of language as tool for doing things in the world, for reproducing as much as changing reality.

<sup>11</sup> This approach is an attempt to overcome the subjectivist/objectivist dichotomy in the social sciences by emphasizing the fact that the Subject or human actor can culturally exist and function only as a participant in a series of habitual activities that are both presupposed and reproduced by his individual actions (DURANTI, 1997, p. 45).

<sup>12</sup> “[...] exists through routinized action that includes the material (and physical) conditions as well as the social actors’ experience in using their bodies while moving through a familiar space”. (DURANTI, 1997, p. 45).

<sup>13</sup> “[...] based on the assumption that any action in the world, including verbal communication, has an inherently social, collective, and participatory quality.”



no mundo real: “[...] falar uma língua significa ser capaz de participar de interações com um mundo que é sempre maior do que nós como falantes individuais e ainda maior do que podemos ver e tocar em qualquer situação” (DURANTI, 1997, p. 46<sup>14</sup>). A participação mencionada por Duranti (1997, p. 46) “[...] também requer o compartilhamento explícito de recursos existentes (sistemas de crenças, línguas, o ambiente construído, pessoas) e sua avaliação implícita para a tarefa em mãos.”

Em todas as teorias sobre a cultura apresentadas por Duranti (1997), a linguagem desempenha um papel fundamental por fornecer elementos interpretativos para a compreensão de experiências no mundo real, exercer a função de mecanismo de interação entre indivíduos e de mediar atividades de sujeitos em diferentes contextos. Além disso,

a linguagem também nos fornece um elo útil entre o pensamento interior e o comportamento público. Mesmo quando articulamos nossos pensamentos em nossa própria mente, estamos apenas parcialmente fazendo algo "privado". Também contamos com um conjunto de recursos culturais (incluindo categorizações, teorias e estratégias de solução de problemas) que provavelmente pertencem não apenas a nós, mas a uma comunidade (DURANTI, 1997, p. 49).

Das teorias elencadas sobre a cultura e sua relação com a linguagem, podemos perceber a complexidade de ambas como fenômenos humanos, cada teoria implica formas diferentes de investigação. No entanto, uma das conclusões possíveis, segundo Duranti (1997), é de que a linguagem na sociedade pode ser analisada tanto como um produto como um instrumento da cultura.

#### **Quadro 1:** Interrelações estabelecidas em concepções de cultura e língua/linguagem<sup>15</sup>

<b>Cultura</b>	<b>Língua/Linguagem</b>
Perpetuada pela interação	Parte da cultura perpetuada pela interação
Conhecimento aprendido	Conjunto de proposições
Mediação da interação	Produto histórico
Sistema de práticas	Eixo configurador das relações no mundo
Sistema de participação	Permite a participação em interações

Fonte: produzido pela autora com base em Duranti (1997).

---

<sup>14</sup> “[...] to speak a language means to be able to participate in interactions with a world that is always larger than us as individual speakers and even larger than what we can see and touch in any given situation.”

<sup>15</sup> No quadro, realizamos uma separação didática das concepções teóricas elencadas por Duranti (1997) sobre cultura e língua/linguagem, mas destacamos que, do ponto de vista epistemológico, não há uma distinção rígida estabelecida entre elas.

No quadro 1 acima, vemos que cultura, língua e linguagem estão implicadas e são atravessadas pela interação, é justamente a interação que nos mobiliza a pensar a diversidade de culturas em sala de aula que emerge da adoção do ILF no Brasil. Além disso, devemos atentar, como mencionamos na introdução, ao cenário atual de globalização e de trocas interculturais ao redor do mundo que traz a necessidade de pensar a superdiversidade cultural advinda de diferentes paisagens linguísticas em âmbito local e global.

No universo das culturas, a diversidade é um dos componentes essenciais, está presente entre membros de uma mesma família, em diferentes regiões de um país, entre pessoas que compartilham crenças distintas, em ideias e interpretações sobre os mais diversos fenômenos e, ainda, está inserida em eventos do cotidiano e estratégias para resolução de problemas. Nesse sentido, no uso da língua inglesa como língua franca, por exemplo, dois ou mais sujeitos podem utilizar a mesma expressão em um diálogo, mas não necessariamente compartilharão o mesmo significado ou a mesma percepção do contexto em que estão inseridos, cada um dará uma roupagem ao que está ao seu redor em seus enunciados.

Como disseram Spencer-Oatey e Franklin (2009), uma cultura está associada a grupos de indivíduos que compartilham características distintas, ou seja, há diversidades entre culturas e entre sujeitos inseridos nelas. De acordo com Blommaert (2013, p. 4), atualmente, o mundo presencia a <sup>16</sup>superdiversidade: “diversidade dentro da diversidade, um tremendo aumento na textura da diversidade em sociedades” (Tradução nossa).<sup>17</sup>

Blommaert (2013) explica que há duas forças por trás do aprofundamento da diversidade no mundo: a primeira é o fim da Guerra Fria (1947-1991), que trouxe mudanças significativas para os padrões de mobilidade urbana ao redor do mundo. A segunda é *a internet*:

---

<sup>16</sup> O termo “superdiversidade” foi cunhado por Vertovec (2007) para sublinhar a complexidade vivida pela Grã-Bretanha: “[...] caracterizada por uma interação dinâmica de variáveis entre um número crescente de imigrantes novos, pequenos e dispersos, de origem múltipla, conectados transnacionalmente, socioeconomicamente diferenciados e legalmente estratificados” (VERTOVEC, 2007, p. 1024. Tradução nossa.<sup>16</sup>).

Texto original: “[...] distinguished by a dynamic interplay of variables among an increased number of new, small and scattered, multiple-origin, transnationally connected, socio-economically differentiated and legally stratified immigrants [...]”.

<sup>17</sup> “diversity within diversity, a tremendous increase in the texture of diversity in societies such as ours”

No início da década de 1990, a Internet tornou-se uma infraestrutura amplamente disponível e, no final da década de 1990, a Web 2.0 já existia, oferecendo uma vasta e incomparável expansão dos meios de troca de informações de longa distância e de desenvolvimento e manutenção de translocações [...]. Os telefones celulares se espalharam aproximadamente ao mesmo tempo, e seu efeito foi desvincular as possibilidades de comunicação de espaços fixos, como a cabine telefônica ou o canto do telefone na sala de estar (BLOMMAERT, 2013, p. 5. Tradução nossa.)<sup>18</sup>.

Deste momento em diante, os padrões de comunicação começaram a mudar drasticamente mobilizando a criação de comunidades e redes virtuais culminando em novas formas de interação social, como as redes sociais e os jogos *on-line*. Dentro desses novos espaços, a linguagem exerce um papel fundamental de criar pontes entre esses indivíduos como uma ferramenta indispensável.

### 1.1 Da necessidade de uma abordagem intercultural no ensino de língua inglesa: alguns princípios norteadores

Nesta e nas próximas subseções, faremos um percurso sobre a história da língua inglesa, dos métodos para o ensino de língua estrangeira<sup>19</sup> (LE) ao longo dos anos e trataremos discussões sobre cultura, interculturalidade, educação intercultural, competência intercultural e as perspectivas de documentos oficiais em relação a estes tópicos.

De início, trazemos a discussão de Trifonovitch (1977), que defende o ensino e a aprendizagem de cultura na escola. No entanto, ele alerta que aquilo que sabemos sobre a nossa própria cultura foi aprendido sem termos que pensar em sua estrutura ou em padrões específicos compreendidos por ela. Até mesmo especialistas no campo da cultura, de acordo com o autor, dizem ser mais fácil estudar outra cultura do que a sua própria.

---

<sup>18</sup> In the early 1990s, the internet became a widely available infrastructure, and by the late 1990s Web 2.0 was there, offering a vast and unparalleled expansion of the means for exchanging long-distance information and for developing and maintaining translocations [...]. Mobile phones became widespread at approximately the same time, and their effect was to detach possibilities for communication from fixed spaces, like the phone booth or the phone corner in the living room.

<sup>19</sup> Utilizamos o termo “língua estrangeira (LE)” nesta seção por coerência com o contexto em que os métodos citados foram desenvolvidos. No Brasil e em outras partes do mundo, tais métodos foram adotados para o ensino de outros idiomas além do inglês. No entanto, é preciso destacar que há pesquisas contemporâneas que optam por substituir o referido termo por “língua adicional (LA), de acordo com Jordão (2014).

Kramersch (1993) traz esta discussão para o contexto do ensino de línguas estrangeiras. Ela critica o pensamento que limita a cultura à transmissão de informações sobre o país de origem, de qualquer que seja a língua, e as atitudes e visões de mundo de seus falantes nativos. A autora explica que uma alternativa para driblar essa perspectiva é estabelecer uma esfera de interculturalidade:

O vínculo entre as formas linguísticas e a estrutura social não é dado, deve ser estabelecido. Da mesma forma, a compreensão de uma cultura estrangeira requer colocar essa cultura em relação com a sua própria. Como vimos para interações sociais e na interação com textos escritos, o significado é relacional. Assim, uma abordagem intercultural para o ensino de cultura é radicalmente diferente de uma transferência de informações entre culturas. Ela inclui uma reflexão sobre ambas as culturas: a cultura alvo e a nativa. (KRAMSCH, 1993, p. 205. Tradução nossa.)<sup>20</sup>.

Baker (2018), acerca da interculturalidade no ensino de ILF, diz:

o inglês como língua franca (ILF) é profundamente intercultural, tanto como meio de comunicação quanto como campo de pesquisa. [...] Dado que o inglês usado como língua franca atualmente é provavelmente o meio mais comum de comunicação intercultural (BAKER, 2018, p. 25. Tradução nossa.)<sup>21</sup>.

Para compreendermos a relação que pode ser estabelecida entre o ILF e a interculturalidade, elencamos elementos que favorecem a construção de uma competência intercultural por meio da interação em língua e conseqüentemente no ensino e na aprendizagem do idioma.

No Brasil, a “pluralidade cultural” como tema transversal nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998) para a Educação Fundamental no Brasil surgiu com o crescimento do campo das relações interculturais que se expandiram como consequência da globalização da economia mundial. Neste cenário, surgiu a preocupação com o desenvolvimento de uma educação intercultural que respeitasse a diversidade:

---

<sup>20</sup> The link between linguistic forms and social structure is not given, it has to be established. Similarly, understanding a foreign culture requires putting that culture in relation with one’s own. As we have seen for social interactions as well as for the interaction with written texts, meaning is relational. Thus, for example, an intercultural approach to the teaching of culture is radically different from a transfer of information between cultures. It includes a reflection both on the target and on the native culture. (KRAMSCH, 1993 p. 205)

<sup>21</sup> “English as a lingua franca (ELF) is deeply intercultural both as a means of communication and as a research field. [...] Given that English used as a lingua franca is presently likely to be the most common medium of intercultural communication [...]” (BAKER, 2018, p. 25).

[...] emerge do contexto de lutas contra os processos crescentes de exclusão social. Reconhece-se o sentido e a identidade cultural de cada grupo social. Mas, ao mesmo tempo, valoriza-se o potencial educativo dos conflitos. E busca-se desenvolver a interação e a reciprocidade entre grupos diferentes, como fator de crescimento cultural e de enriquecimento mútuo (FLEURI, 2002, p. 132).

O potencial transformador da interculturalidade também deve ser inserido em práticas educacionais, propondo:

[..] novas estratégias de relação entre sujeitos e entre grupos diferentes. Busca promover a construção de identidades particulares e o reconhecimento das diferenças culturais. Mas, ao mesmo tempo, procura sustentar a relação crítica e solidária entre elas (FLEURI, 2002, p. 132).

É importante reforçar o caráter crítico da adoção dessa abordagem, afinal, o reconhecimento de diferenças culturais pode ser um processo difícil, mas necessário. Esse fator não deve ser motivo para manifestação de estereótipos e preconceitos. Tais diferenças devem ser respeitadas e ressignificadas a partir de reflexões e debates. Esta é a perspectiva defendida nesta pesquisa, a fim de proporcionar a estudantes e professores o reconhecimento de sua própria cultura e da cultura do outro, tendo por objetivo valorizar as singularidades, proporcionar a percepção e o respeito às diferenças, sem as isolar ou as separar. Como afirma Paulino (2009, p. 32), o desenvolvimento de uma competência intercultural ou comunicativa intercultural é a habilidade de:

reconhecer que existem outras representações da realidade no mundo, que tudo que nos parece certo e melhor pode não o ser para outros povos. Tal consciência evita a universalização dos conceitos culturais, reconhecendo e respeitando as identidades distintas das suas, convivendo em harmonia, evitando assim, a (in)tolerância cultural.

A referida abordagem não nega a necessidade de desenvolver a competência comunicativa, mas ressalta a importância de uma educação linguística intercultural que desperte a consciência de que o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua implicam um diálogo contínuo entre línguas e culturas. Em outras palavras: “o desenvolvimento da competência comunicativa da língua-alvo deve estar atrelado a seu desenvolvimento comunicativo intercultural” (FERNANDES; LIMA, 2009, p. 189).

Ao falar de si mesmo, o falante que aprende outra língua carrega, em seu discurso, marcas culturais de sua formação na língua materna, ainda que esteja vivendo em outro

país. Por isso, esse falante tem a necessidade de desenvolver a competência de falar sobre a sua e as demais culturas através da língua aprendida.

Aprender uma língua implica, necessariamente, ser competente nos aspectos linguísticos, comunicativos e interculturais, adquirindo habilidades de escrita, leitura, oralidade, audição e cultura. Para tanto, a sala de aula

[...] deve ser um lugar que proporcione ao aluno o conhecimento sobre o sistema da língua que está aprendendo (sua estrutura, seu vocabulário, suas regras e normas) e, também, sobre a cultura dessa língua. Assim, o professor de línguas estrangeiras deve levar em consideração vários aspectos em sala de aula, tanto os linguísticos quanto os culturais (ARAÚJO e FIGUEIREDO 2015, p. 64).

Aqui, atemo-nos à relevância dos aspectos culturais, principalmente em relação ao desenvolvimento da competência intercultural que está vinculada ao conceito de interculturalidade, com o qual concordamos, enquanto uma descrição das “[...] relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, para enriquecer uma à outra e contribuir para uma maior realização humana” (ESTERMANN, 2010, p. 33. Tradução nossa.<sup>22</sup>).

A competência comunicativa intercultural é necessária tanto para o docente quanto para os discentes. Algumas características dessa competência são:

- (1) conhecimento de si e do outro; de como a interação ocorre; do relacionamento do indivíduo com a sociedade.
- (2) Saber interpretar e relacionar informações.
- (3) Saber como se envolver com as consequências políticas da educação; estar criticamente consciente dos comportamentos culturais.
- (4) Saber descobrir informações culturais.
- (5) Saber ser: como relativizar a si mesmo e valorizar as atitudes e crenças de outro (CORBETT, 2003, p. 32. Tradução nossa<sup>23</sup>).

---

<sup>22</sup> “[...] relaciones simétricas y horizontales entre dos o más culturas, a fin de enriquecerse mutuamente y contribuir a mayor plenitud humana.” (ESTERMANN, 2010, p. 33).

<sup>23</sup> (1) Knowledge of self and other; of how interaction occurs; of the relationship of the individual to society. (2) Knowing how to interpret and relate information.

(3) Knowing how to engage with the political consequences of education; being critically aware of cultural behaviours. (4) Knowing how to discover cultural information.

(5) Knowing how to be: how to relativise oneself and value the attitudes and beliefs of the other (CORBETT, 2003, p. 32).

A competência referida anteriormente prevê o uso real da língua em situações de comunicação e elas não ocorrem somente com o deslocamento para países de língua inglesa. A interação pode ocorrer também através das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), considerando a produção e recepção de discursos orais, escritos e multimodais através das mídias, da *internet* e dos outros veículos de comunicação, artes etc.

O desenvolvimento de atividades que trabalham com a competência comunicativa intercultural em sala de aula é uma forma de proporcionar o exercício da criticidade dos estudantes enquanto cidadãos. Nessa perspectiva, reconhecerão diferentes aspectos socioculturais e suas influências na vida cotidiana, observando por outros ângulos sua cultura e a cultura de outros.

A esse propósito, Corbett (2003) sugere que atividades de análise de gêneros no ensino da habilidade escrita podem ser um suporte para a abordagem intercultural. Ele considera que gêneros (orais, escritos e multimodais) trazem diversas questões culturais que podem ser discutidas e exploradas em sala de aula. Na mesma linha de pensamento, Araújo e Figueiredo (2015, p. 71) argumentam que

No contexto de sala de aula intercultural, o professor pode fazer uso de recursos visuais, visando despertar no aluno as habilidades de observação, compreensão, interpretação e, também, uma tomada de consciência crítica cultural em relação à cultura alvo.

Os recursos visuais são elementos que podem ser usados em sala de aula em todos os níveis, tanto para ilustrar questões relacionadas às culturas da língua alvo quanto para ilustrar a cultura local. O estudo de obras literárias (romances e peças de teatro) também permite verificar aspectos culturais do modo de vida, da organização da sociedade, dos valores políticos, das questões de linguagem, dos hábitos dos personagens, tudo isso da época em que a obra foi escrita (CORBETT, 2003).

A inserção do trabalho com a interculturalidade em sala de aula surgiu com a denominação de Dimensão Intercultural (*Intercultural Dimension*) como um dos objetivos a serem alcançados no ensino de línguas, segundo o Common European Framework of Language do Conselho da Europa. Em essência, o alvo dessa dimensão é

[...] para ajudar os aprendizes de línguas a interagir com falantes de outras línguas em igualdade de condições e a conhecer suas próprias identidades e as de seus interlocutores. É a esperança de que os aprendizes de línguas que se tornam 'falantes interculturais' sejam bem-sucedidos não apenas na comunicação de informações, mas também no desenvolvimento de uma

relação humana com pessoas de outras línguas e culturas (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 7. Tradução nossa.<sup>24</sup>).

Ainda segundo os autores, o objetivo da Dimensão Intercultural no ensino de língua constitui-se em

[...] desenvolver alunos como falantes ou mediadores interculturais capazes de se envolver com complexidade e múltiplas identidades e evitar os estereótipos que acompanham a percepção de alguém através de uma única identidade. Baseia-se na percepção do interlocutor como um indivíduo cujas qualidades devem ser descobertas, e não como um representante de uma identidade atribuída externamente. Comunicação intercultural é comunicação baseada no respeito aos indivíduos e na igualdade de direitos humanos como base democrática da interação social (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 9. Tradução nossa<sup>25</sup>).

Os estudantes continuam tendo a necessidade de adquirir as competências linguística e comunicativa. No entanto, a competência intercultural surge para enfatizar a necessidade de adquirir a habilidade de “garantir um entendimento compartilhado por pessoas de diferentes identidades sociais e sua capacidade de interagir com pessoas como seres humanos complexos, com múltiplas identidades e sua própria individualidade” (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 10. Tradução nossa.<sup>26</sup>). Nesse sentido, um falante intercultural é consciente de que cada indivíduo tem múltiplas identidades e que há várias formas de ser que devem ser reconhecidas e respeitadas, sejam elas crenças, valores, atitudes ou comportamentos.

Assim, o desenvolvimento da dimensão intercultural no ensino de línguas envolve reconhecer que os objetivos são: dar aos alunos competência intercultural e competência linguística; prepará-los para a interação com pessoas de outras culturas; capacitá-los a entender e aceitar pessoas de outras culturas como indivíduos com outras perspectivas, valores e comportamentos

---

<sup>24</sup> [...] to help language learners to interact with speakers of other languages on equal terms, and to be aware of their own identities and those of their interlocutors. It is the hope that language learners who thus become 'intercultural speakers' will be successful not only in communicating information but also in developing a human relationship with people of other languages and cultures (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 7).

<sup>25</sup> [...] to develop learners as **intercultural speakers** or **mediators** who are able to engage with complexity and multiple identities and to avoid the stereotyping which accompanies perceiving someone through a single identity. It is based on perceiving the interlocutor as an individual whose qualities are to be discovered, rather than as a representative of an externally ascribed identity. Intercultural communication is communication on the basis of respect for individuals and equality of human rights as the democratic basis for social interaction (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 9).

<sup>26</sup> “to ensure a shared understanding by people of different social identities, and their ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 10).



distintos; e ajudá-los a ver que essa interação é uma experiência enriquecedora (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 10. Tradução nossa<sup>27</sup>).

Os autores dizem que o professor deve “ajudar os alunos a ver as relações entre suas próprias e outras culturas, pode ajudá-los a adquirir interesse e curiosidade sobre a "alteridade" e uma consciência de si mesmos e de suas próprias culturas vistas da perspectiva de outras pessoas” (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 10. Tradução nossa.<sup>28</sup>) e “desenvolver habilidades, atitudes e consciência de valores, tanto quanto desenvolver um conhecimento de uma cultura ou país em particular” (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 11. Tradução nossa.<sup>29</sup>).

Os componentes da competência intercultural expostos pelos autores são: “conhecimento, habilidades e atitudes, complementados pelos valores que possuímos por pertencer a vários grupos sociais. Esses valores fazem parte das identidades sociais de uma pessoa” (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 11. Tradução nossa.<sup>30</sup>).

**Atitudes interculturais (*savoir être*):** curiosidade e abertura, prontidão para suspender a descrença sobre outras culturas e crença sobre a própria

[...]

**Conhecimento (*savoirs*):** de grupos sociais e seus produtos e práticas no próprio país e no país do interlocutor, e dos processos gerais de interação social e individual

[...]

**Habilidades de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*):** capacidade de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo com documentos ou eventos próprios

[...]

**Habilidades de descoberta e interação (*savoir apprendre / faire*):** capacidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e práticas culturais e a capacidade de operar conhecimentos, atitudes e habilidades sob as restrições da comunicação e interação em tempo real

[...]

**Consciência cultural crítica (*savoir s'engager*):** capacidade de avaliar criticamente e com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e

---

<sup>27</sup> Thus, developing the intercultural dimension in language teaching involves recognising that the aims are: to give learners intercultural competence as well as linguistic competence; to prepare them for interaction with people of other cultures; to enable them to understand and accept people from other cultures as individuals with other distinctive perspectives, values and behaviours; and to help them to see that such interaction is an enriching experience. (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 10).

<sup>28</sup> “help learners see relationships between their own and other cultures, can help them acquire interest in and curiosity about 'otherness', and an awareness of themselves and their own cultures seen from other people's perspectives” (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 10)

<sup>29</sup> “to develop skills, attitudes and awareness of values just as much as to develop a knowledge of a particular culture or country” (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 11).

<sup>30</sup> “[...] knowledge, skills and attitudes, complemented by the values one holds because of one's belonging to a number of social groups. These values are part of one's social identities” (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 11.).

produtos na própria cultura e em outras culturas e países (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 12-13. Tradução nossa.<sup>31</sup>).

O professor não precisa (e não conseguiria) saber de tudo sobre culturas relacionadas à língua alvo. Byram, Gribkova e Strakey (2002) orientam que o professor pode

[...] tentar projetar uma série de atividades para permitir que os alunos discutam e tirem conclusões de sua própria experiência com a cultura-alvo apenas como resultado do que ouviram ou leram. O professor pode fornecer algumas informações factuais relacionadas aos estilos de vida atuais na(s) cultura(s) e padrões geralmente seguidos pelos membros dessas culturas, mas o importante é incentivar a análise comparativa com a cultura dos alunos (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 14. Tradução nossa.)<sup>32</sup>.

Além da referência que mencionamos acima, elencamos, no quadro abaixo, algumas obras que trazem a interculturalidade e seus elementos para discussão:

Nome dos autores/editores	Instituição	Título da obra	Ano
Michael Byram, Geneviève Zarate	<b>Council of Europe</b>	Young people facing difference	(1995)
Michael Byram, Gerhard Neuner, Geneviève Zarate	<b>Council of Europe</b>	Sociocultural competence in language learning and teaching	(1997)
Michael Byram, Manuel Tost Planet	<b>European Centre for Modern Languages (ECML)</b>	Social identity and the European dimension: Intercultural competence through foreign language learning	(2000)

<sup>31</sup> **Intercultural attitudes (*savoir être*):** curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own [...]

**Knowledge (*savoirs*):** of social groups and their products and practices in one's own and in one's interlocutor's country, and of the general processes of societal and individual interaction [...]

**Skills of interpreting and relating (*savoir comprendre*):** ability to interpret a document or event from another culture, to explain it and relate it to documents or events from one's own [...]

**Skills of discovery and interaction (*savoir apprendre/faire*):** ability to acquire new knowledge of a culture and cultural practices and the ability to operate knowledge, attitudes and skills under the constraints of real-time communication and interaction [...]

**Critical cultural awareness (*savoir s'engager*):** an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one's own and other cultures and countries (p. 12-13).

<sup>32</sup> [...] try to design a series of activities to enable learners to discuss and draw conclusions from their own experience of the target culture solely as a result of what they have heard or read. The teacher might provide some factual information related to the life-styles current in the culture(s) and patterns usually followed by members of these cultures, but the important thing is to encourage comparative analysis with learners' own culture (BYRAM; GRIBKOVA; STRAKEY, 2002, p. 14).

Michael Byram (ed.), Bella Gribkova, Hugh Starkey	<b>Council of Europe</b>	Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching – A practical introduction for teachers	(2002)
	<b>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)</b>	Education and Cultural Diversity	(2002)
Gerhard Neuner, Lynne Parmenter, Hugh Starkey, Geneviève Zarate (Michael Byram, Ed.)	<b>Council of Europe</b>	Intercultural Competence	(2003)
Geneviève Zarate	<b>European Centre for Modern Languages (ECML)</b>	Cultural mediation and language learning and teaching	(2004)
Michael Byram	<b>Council of Europe</b>	Languages and identities	(2006)
	<b>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)</b>	UNESCO Guidelines on Intercultural Education	(2006)
	<b>United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)</b>	Learning to live together: an intercultural and interfaith programme for ethics education; UNESCO-sponsored programmes and publications	
Michael Byram, Martyn Barrett, Julia Ipgrave, Robert Jackson, María del Carmen Méndez García with contributions of Eithne Buchanan-Barrow, Leah Davcheva, Peter Krapf, Jean-Michel Leclercq	<b>Council of Europe</b>	Autobiography of Intercultural Encounters	(2009)
Daniel Coste, Daniele Moore, Geneviève Zarate	<b>Council of Europe</b>	Plurilingual and pluricultural competence	(rev.2009)

Michael Byram	<b>Council of Europe</b>	Multicultural Societies, Pluricultural People and the Project of Intercultural Education	(2009)
Mercè Bernaus, Áine Furlong, Sofie Jonckheere, Martine Kervran	<b>European Centre for Modern Languages (ECML)</b>	Plurilingualism and pluriculturalism in content-based teaching: A training kit	(2011)
Jean-Claude Beacco	<b>Council of Europe</b>	Specifying languages' contribution to intercultural education. Lessons learned from the CEFR	(2013)
Lukas Bleichenbacher, Kristin Brogan, Josephine Cole, Anna Czura, Mirjam Egli Cuenat, Katharina Höchle Meier, Chantal Muller, Anna Szczepanska, Barbara Wolfer	<b>European Centre for Modern Languages (ECML)</b>	Plurilingual and intercultural learning through mobility. Practical resources for teachers and teacher trainers	(2015)

Motta-Roth (2004) explica que o desenvolvimento da competência intercultural em estudantes e professores proporciona cruzamentos de fronteiras entre culturas distintas, causa reflexões sobre diferentes contextos e práticas sociais, possibilitando a interação em diferentes textos e contextos em grupos sociais distintos, de diversas formas. Assim, é possível desenvolver um equilíbrio de não “[...] resistir ao diferente ou aderir ao estrangeiro sem qualquer criticidade” (MOTTA-ROTH, 2004, p. 295), reconhecendo diferenças e dialogando em eventuais situações de conflito. Um outro aspecto que deve ser trabalhado é a quebra de estereótipos discriminatórios no contexto do ensino de LE, alertando para que a verbalização ou fortalecimento de estereótipos não prevaleça.

Shi-xu e Wilson (2001 *apud* MOTTA-ROTH, 2004, p. 297) sugerem que um programa de educação intercultural tenha dois estágios. O primeiro é dedicado a ensinar alunos e futuros professores a examinar de forma crítica sua própria língua e cultura, e o segundo é voltado à construção paulatina de objetivos e ações interculturais comuns com outra cultura e outra língua.

Alguns fatores interferem na interpretação de outra cultura pelo aluno de LE:

1. Fatores políticos e sociais dominantes: a natureza sócio-política do contexto da cultura materna, incluindo as atitudes em relação à cultura do Outro e as normas sócio-históricas, éticas e estéticas da comunidade local;

2. Fatores de socialização: família, escola, amigos, trabalho, etc., através de relações interpessoais, da mídia, etc.
3. Fatores individuais: idade, experiências pessoais, interesses, necessidades, conhecimento da cultura do Outro, etc. (SAVIGNON; SYSOYEV, 2002, p. 510 apud MOTTA-ROTH, 2004, p. 298).

O diálogo entre a cultura da língua materna (CL1) com a cultura da língua estrangeira (CL2) cria uma cultura híbrida (CL3) e, conseqüentemente, um diálogo entre sujeitos híbridos. Nesse sentido, Pennycook (2008, p. 30.4) explica que

À medida que os alunos de línguas se deslocam pelo mundo em busca de inglês ou outros idiomas desejáveis, ou ficam em casa, mas sintonizam-se com os novos mundos digitais por meio de telas, celulares e fones de ouvido, as possibilidades de ser algo ainda não imaginado culturalmente mobilizam novas opções de identidade. E nesses fluxos transculturais populares, línguas, culturas e identidades são frequentemente misturadas. Mistura de código, amostragem de sons, gêneros, idiomas e culturas é a norma (Tradução nossa)<sup>33</sup>.

Esses sujeitos são aprendizes de línguas que não devem sofrer um apagamento cultural no processo de aprendizagem, e não ter sua(s) identidade(s) reduzida(s) ou estereotipada(s), por isso, a necessidade de uma abordagem que compreenda tais sujeitos e ofereça-os o suporte nesse processo.

## 1.2 Perspectivas interculturais da BNCC para a Educação Básica

A BNCC pontua “a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais individuais e de grupo [...] focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 484). O documento define as seguintes competências para o componente curricular língua inglesa, nos anos finais do ensino fundamental:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao

---

<sup>33</sup> As language learners move around the world in search of English or other desirable languages, or stay at home but tune in to new digital worlds through screens, mobiles and headphones, the possibilities of being something not yet culturally imagined mobilises new identity options. And in these popular transcultural flows, languages, cultures and identities are frequently mixed. Code-mixing, sampling of sounds, genres, languages and cultures is the norm (PENNYCOOK, 2008, p. 30.4).

conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.

3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.

4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.

5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais (BRASIL, 2018, p. 246).

No que tange às abordagens e aos métodos de ensino de língua inglesa, verificamos que a BNCC traz uma visão intercultural e desterritorializada que corrobora o que vem sendo defendido por pesquisadores como Rajagopalan (2011) e Kramsch (2017). A desterritorialização, como explica Canclini (2008, p. 309), é “perda da relação “natural” da cultura com os territórios geográficos e sociais”. A BNCC situa “a relevância da língua inglesa na mediação de práticas sociais e interculturais individuais e de grupo [...] focalizando o processo de construção de repertórios linguísticos dos estudantes” (BRASIL, 2018, p. 484).

Diante das influências que a língua inglesa exerce no mundo e no Brasil, é preciso pensar em como estabelecer relações saudáveis tanto com a nossa como com a cultura do outro. A BNCC adota essa perspectiva e propõe o eixo “Dimensão intercultural”, que:

[...] nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais (BRASIL, 2018, p. 247).

No referido eixo, há ênfase no cenário atual do inglês como língua franca:

[...] aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o

adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural (BRASIL, 2018, p. 247).

Bill Ashcroft, Gareth Griffiths e Helen Tiffin (2004, p. 2) explicam que “o estudo do inglês sempre foi um fenômeno densamente político e cultural, uma prática na qual a língua e a literatura foram ambas chamadas a serviço de um nacionalismo profundo e abrangente” (tradução nossa)<sup>34</sup>.

No entanto, o conceito de ILF foge ao nacionalismo e se refere à perspectiva de que a língua inglesa envolve falantes de diferentes línguas maternas e não está presa às interações de falantes nativos. Segundo Rajagopalan (2011, p. 47) trata-se de “uma língua em constante transformação, marcada pelo hibridismo e movida pelo desejo de se comunicar”. Widdowson (1994) esclarece que, mesmo que os falantes nativos de inglês tenham orgulho de que sua língua seja um meio internacional de comunicação, ela deixa de ser só sua no processo de internacionalização.

Rajagopalan (2005) defende o inglês como uma “língua mundi” que caracteriza o início do surgimento de um novo idioma/fenômeno linguístico, de caráter híbrido, chamado de *World English*. Segundo o mesmo autor, o hibridismo próprio da língua tornou-se uma forma de empoderar falantes da língua inglesa como LE, permitindo-lhes contestar as regras que eram ditadas pela metrópole (países onde o inglês é o idioma oficial) e pudessem se comunicar efetivamente fazendo uso de diferentes variações da língua.

Além disso, o idioma híbrido é difundido cada vez mais na fase atual da “globalização”, a que Hall (2006, p. 67) denomina “processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado”.

Nessa fase, de acordo com Kumaravadivelu (2006), há importantes implicações em termos espaciais, temporais e de fronteiras:

- A distância espacial está diminuindo. A vida das pessoas – seus empregos, salários e saúde – são afetados por acontecimentos que desconhecem.

---

<sup>34</sup> “the study of English has always been a densely political and cultural phenomenon, a practice in which language and literature have both been called into the service of a profound and embracing nationalism”.

- A distância temporal está diminuindo. Os mercados e as tecnologias agora mudam com a velocidade sem precedente, com atos distantes ocorrendo no tempo real, com impactos nas vidas das pessoas que vivem longe. ...
- As fronteiras estão desaparecendo. As fronteiras nacionais estão se dissolvendo, não somente em termos de comércio, capital e informação, mas também em relação a ideias, normas e valores (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

A globalização, na fase atual, tem proporcionado diferentes formas de cruzar fronteiras e de promover o contato intercultural entre falantes de diferentes línguas maternas por meio do ILF. Alguns exemplos desses cruzamentos são: viagens para outros países, a vivência do processo de aprendizagem de uma segunda língua, o consumo de produtos ou serviços importados e a comunicação via TIDCs pela *internet*. Esse cenário geopolítico, somado às tecnologias e às redes sociais, tem impulsionado novas formas de trabalhar com questões culturais em aulas de língua materna ou estrangeira. Considerações como essa que tratam da globalização na cultura digital também são mencionadas na BNCC:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. (BRASIL, 2018, p. 484).

Mesmo tendo esse aspecto destacado, o documento não traz uma discussão mais aprofundada do trabalho com tecnologia em sala de aula no ensino de língua inglesa como língua franca. Dentro do componente curricular língua inglesa, a BNCC traz uma organização com estes cinco eixos: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural. Esses eixos, de acordo com as orientações do documento, estão intrinsecamente ligados e devem ser trabalhados em sala de aula. No entanto, como interroga Duboc (2019),

[...] como pode um documento acolher os usos criativos, híbridos e locais do inglês em seu status de língua franca se o próprio documento organiza, linear e hierarquicamente, temas, objetos de conhecimento e habilidades, com exemplos de conteúdos linguísticos fixos e estáveis? (p. 17).

A distribuição e organização dos eixos de aprendizagem em quadros, cada um deles com um número diferente de unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades, não favorecem o entendimento da transversalidade do eixo Dimensão Intercultural entre os demais. A exemplo disso, o documento traz aspectos gramaticais isolados no eixo *conhecimentos linguísticos*, nas seguintes habilidades (Quadro 2):



## Quadro 2: Exemplos de habilidades gramaticais dispostas de forma isolada

HABILIDADES
“(EF06LI22) <sup>35</sup> Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (‘) + s. (EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos” (BRASIL, 2018, p. 251).
“(EF07LI19) Discriminar sujeito de objeto utilizando pronomes a eles relacionados” (BRASIL, 2018, p. 255).
“(EF08LI16) Utilizar, de modo inteligível, corretamente, <i>some, any, many, much</i> . (EF08LI17) Empregar, de modo inteligível, os pronomes relativos ( <i>who, which, that, whose</i> ) para construir períodos compostos por subordinação” (BRASIL, 2018, p. 259).
“(EF09LI15) Empregar, de modo inteligível, as formas verbais em orações condicionais dos tipos 1 e 2 ( <i>If-clauses</i> ). (EF09LI16) Empregar, de modo inteligível, os verbos <i>should, must, have to, may</i> e <i>might</i> para indicar recomendação, necessidade ou obrigação e probabilidade” (BRASIL, 2018, p. 263).

Fonte: dados transcritos da BNCC para o quadro produzido pela autora.

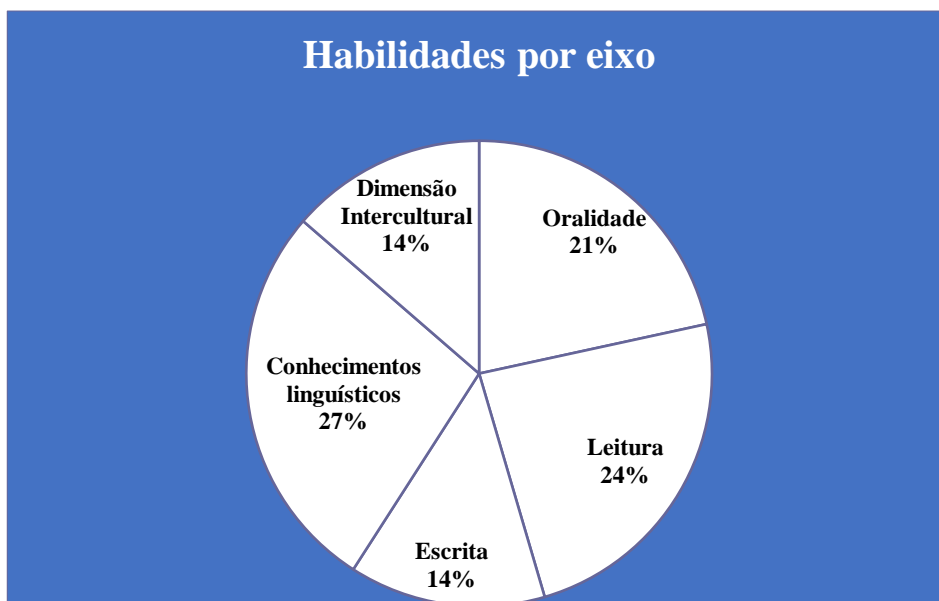
Ainda é preciso mencionar que, nesse mesmo eixo, o documento utiliza a expressão “de modo inteligível” de forma contraditória, em vez de o conceito de inteligibilidade estar em oposição à ideia de proficiência, como aponta Duboc (2019), está sendo utilizado como sinônimo de correção, como se vê no uso da expressão /“de modo correto”.

Em termos quantitativos, como podemos ver no Gráfico 1, ao longo dos quatro anos do ensino fundamental, a BNCC elenca 88 habilidades distribuídas nos cinco eixos apresentados. É importante notarmos que os eixos “Dimensão Intercultural” e “Escrita” têm os menores números de habilidades dentro do componente língua inglesa. Já o eixo “Conhecimentos linguísticos” tem o maior número de habilidades, seguido pelos eixos “Leitura” e “Oralidade”.

---

<sup>35</sup> EF: Ensino Fundamental; 06: ano correspondente - 6º ano; LI: Disciplina - Língua Inglesa; Número da habilidade: 22.

**Gráfico 1:** Habilidades por eixo do componente curricular Língua Inglesa na BNCC (2018)



Fonte: produzido pela autora.

De acordo com a BNCC, o eixo Dimensão Intercultural visa a uma reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas. Nessa perspectiva, o ensino da gramática, por exemplo, deve ser contextualizado a partir de situações de uso da língua. De acordo com Kramsch (2017):

Nas aulas de língua estrangeira (LE), que acontecem fora de qualquer contato com nativos da língua, cultura é, na maioria das vezes, compreendida em seu aspecto prático, turístico, em que há instruções de como agir no país-alvo. Os alunos de LE aprendem sobre a cultura estrangeira como uma curiosidade exótica, à qual buscam se adaptar ou temporariamente adotá-la quando viajam ao país. Já nas aulas de segunda língua (SL), [...] cultura também pode assumir o formato de debates e questões de relevância a nativos da língua no país-alvo ou de discussões sobre as condições de moradia e trabalho para imigrantes (KRAMSCH, 2017, p. 143).

No entanto, a cultura em sala de aula não deve ser associada a aspectos turísticos apenas, é preciso também, como explica Moita-Lopes (2003, p. 45):

[...] envolvimento no discurso e, portanto, nos significados construídos naquela língua em todas as aulas, de modo que seja possível pensar tais significados em relação ao mundo no qual se vive. Isso significa [...] agir no mundo por meio do acesso que os discursos em inglês possibilitam com base nas marcas sócio-históricas que temos como homens e mulheres, negros, brancos, homoeróticos, heteroeróticos, pobres, ricos, com terras, sem terras etc.

A atenção centrada somente em aspectos turísticos em sala de aula pode favorecer uma compreensão folclórica que não desconstrói estereótipos. Já, quando as discussões permitem que os alunos possam refletir sobre essas questões a partir de elementos da sua comunidade e do seu país, é possível que eles possam ter uma ótica mais realista e entendam que diferentes culturas podem ter algumas práticas semelhantes e outras não.

Para o 6º ano do ensino fundamental, por exemplo, o eixo em estudo estabelece três habilidades enquanto metas a serem cumpridas como forma de auxiliar no desenvolvimento do pensamento crítico em relação às diferentes culturas, como vemos a seguir:

(EF06LI24) Investigar o alcance da língua inglesa no mundo: como língua materna e/ou oficial (primeira ou segunda língua).

(EF06LI25) Identificar a presença da língua inglesa na sociedade brasileira/comunidade (palavras, expressões, suportes e esferas de circulação e consumo) e seu significado.

(EF06LI26) Avaliar, problematizando elementos/produtos culturais de países de língua inglesa absorvidos pela sociedade brasileira/comunidade (BRASIL, 2018, p. 251).

É importante destacar que a primeira habilidade mencionada acima não fomenta uma discussão em torno do ILF e, da forma como foi posta, parece orientar somente para uma identificação dos países que o têm como primeira ou segunda língua sem uma reflexão sobre a expansão do idioma no mundo. Já, a segunda traz um diálogo a respeito da língua e da influência que ela exerce na realidade dos alunos. Assim como a anterior, a terceira traz uma perspectiva crítica em relação aos aspectos culturais que foram absorvidos da cultura de países de língua inglesa dentro do ambiente em que os alunos estão inseridos. Considerando que essas habilidades são tomadas como modelo para a construção de referenciais curriculares em estados e municípios, é preciso questionar como eles têm interpretado e posto em prática as orientações do documento, especialmente no eixo em estudo.

Em termos de sala de aula, os professores devem estar conscientes do que tem sido exigido e devem colocar em prática. Não se trata de uma tarefa fácil: para que esses docentes possam empoderar seus estudantes, orientando a aprendizagem do ILF, precisam estar seguros sobre como o eixo Dimensão Intercultural pode ser inserido ou aprimorado (caso já seja trabalhado) na escola, de modo a auxiliar no desenvolvimento de habilidades cognitivas, em um diálogo com os demais eixos estabelecidos para o componente curricular.

### 1.3 Abordagens de ensino de língua inglesa: contexto histórico

Arthur Schopenhauer (2016) disse em seu livro *A Arte de Escrever* que

A pessoa que *não sabe latim* é semelhante àquela que se encontra numa bela região em tempo nublado: seu horizonte é extremamente limitado, ela só vê com clareza o que está próximo, e tudo o que se encontra poucos passos além se perde no indeterminado (SCHOPENHAUER, 2016, p. 156).

Atualmente, podemos dizer que, assim como o latim, nas palavras do filósofo, poderia expandir horizontes de conhecimento, a língua inglesa tem ocupado um lugar semelhante, proporcionando conexões entre pessoas, grupos, comunidades e, por consequência, diferentes culturas ao redor do mundo. De acordo com Salzmann, Stanlaw e Adachi (2012), a língua francesa exerceu a função de língua universal entre os séculos XVII e XIX e continuou sendo a língua da diplomacia até a Segunda Guerra Mundial, quando a língua inglesa começou a ser difundida ao redor do mundo. Essa difusão se deu ao longo das décadas que sucederam a este fato histórico, abarcando fatores políticos, econômicos, científicos e tecnológicos que fizeram dos Estados Unidos uma potência mundial.

Segundo Le Breton (2005, p. 20), “a Segunda Guerra Mundial é uma nova etapa na consolidação das posições geopolíticas da língua inglesa. [...] A vitória soviética deixa abertas as chances para o russo. Contudo, é o inglês – levado pela potência americana – que marca novos tentos”. Desde então, de acordo com o mesmo autor, as indústrias culturais são dominadas pelos Estados Unidos, tais como, o cinema, a moda, a TV, a música, os jogos *on-line*, as redes sociais. Filmes, séries e músicas são sustentados e amplamente propagados por plataformas digitais como *Netflix*, *Amazon Music*, *Prime Video*, *Deezer* e *Spotify*. Os jogos *on-line*, mesmo os que não são traduzidos, atraem jogadores de diversos países, sendo mais uma oportunidade de interação entre participantes digitais nativos ou não da língua originária dessa forma de entretenimento. As redes sociais *YouTube*, *Instagram* e *Facebook*, por compartilharem, em alta velocidade, um grande número de conteúdos em diversos formatos, perspectivas e ângulos, influenciam culturalmente seus usuários. Estes são exemplos de alguns dos espaços que foram ocupados e permanecem com uma massiva influência da indústria americana, diariamente. A influência da língua por estes instrumentos que trazem a cultura estrangeira sem sair de casa proporciona uma discussão sobre a interculturalidade

na prática docente, uma vez que podem funcionar como recursos educacionais para o ensino do idioma.

Como consequência da difusão das TDICs, o contato intercultural vem sendo cada vez mais intenso na *internet*, já que pessoas podem atravessar fronteiras sem sair de casa e interagir sem realizar deslocamentos espaciais. Hoje, as TDICs são instrumentos para a internacionalização de línguas, especialmente da língua inglesa, proporcionando um hibridismo ou hibridização linguística e cultural. A literatura ainda exerce influência, mas, agora, divide espaço com outros instrumentos e tem tido obras adaptadas em produções cinematográficas.

No contexto de ensino de línguas estrangeiras, os primeiros métodos postos em prática na sala de aula foram: 1) o *Grammar-translation method*, com foco no estudo de vocabulário (listas de palavras) e gramática (regras gramaticais) por meio de tradução (MARTINEZ, 2009; RICHARDS; RODGERS, 1986). O objetivo estava centrado em desenvolver habilidades de leitura de textos literários na língua estudada e de escrita, pouca ou nenhuma atenção era dada a habilidades de escuta e/ou fala; 2) *Direct method*: estudo de enunciados sem auxílio de material escrito ou tradução, com atenção ao desenvolvimento de habilidades de comunicação oral, com ênfase em pronúncia e gramática (MARTINEZ, 2009; RICHARDS; RODGERS, 1986). A língua materna dos aprendizes não poderia ser usada nas aulas. Ambos os métodos apresentados, contudo, desconsideraram a necessidade de pensar nos contextos de uso da língua e mobilizar a interação em sala de aula, especialmente no que se refere a reflexões sobre aspectos culturais.

A Segunda Guerra suscitou o desenvolvimento do *Audiolingual Method*, o *Army Specialized Training Program*, com auxílio de linguistas, como o estruturalista Leonard Bloomfield, passou a formar militares que soubessem utilizar línguas estrangeiras em operações externas, sobretudo na Europa. Martinez (2009, p. 55) explica que

O sucesso aparente desse método, baseado na oralidade, dá, no pós-guerra, ideias a uma América doravante aberta para o mundo e segura de seu poder. Ela ensina o inglês – ou o anglo-americano – em todas as partes, tanto no estrangeiro como dentro de suas fronteiras a seus imigrantes, e também sabe aprender outras línguas, às vezes com urgência, segundo a marcha da história contemporânea.

Este último e os demais métodos mencionados até então não consideraram as implicações da cultura da língua materna no ensino de LE ou aspectos referentes a

situações de uso da língua; além disso, no contexto de criação dos referidos métodos ainda não havia um intercâmbio comunicacional como existe hoje através de dispositivos móveis e *smartphones* com acesso à *internet*. Uma vez utilizados no ensino de língua inglesa, tais métodos podem ser vistos como parte do colonialismo cultural exercido pela influência dos EUA no Brasil:

[...] uma imposição da cultura de um país em prejuízo da cultura original de um outro [...], no colonialismo cultural a nação imperialista é a emissora, produtora e transmissora de cultura, competindo à outra ser simples receptora, consumidora e reprodutora” (ALVES, 1988, p. 72).

Corroborando ideias defendidas por Alves (1988), Rajagopalan (2013, p. 153), ao discutir sobre políticas de ensino de línguas no país, afirma que “[...] nossas autoridades se contentaram em apenas reproduzir o que foi feito no exterior e, o que vem a ser pior ainda, fez desse modo de proceder uma prática rotineira”.

Métodos mais recentes de ensino de línguas surgiram de reflexões em torno de teorias linguísticas do final do século XX, estudos que vêm repercutindo dentro do campo da Linguística Aplicada. Podemos citar, por exemplo, as noções de Chomsky (1965) de competência (o conhecimento da estrutura da linguagem internalizado pelo falante-ouvinte de determinado idioma) e de desempenho (o uso efetivo da língua em situações reais de comunicação). A abordagem comunicativa trouxe uma nova visão em torno das ideias chomskyanas, como uma forma de sanar limitações detectadas nos métodos que vinham sendo utilizados em sala de aula. Dell Hymes (1972), em uma crítica ao pensamento chomskyano, propôs o conceito de competência comunicativa, destacando o crescimento do interesse pelos aspectos sociais da linguagem. Ele diz que a competência comunicativa é a habilidade de utilizar a competência linguística em diferentes situações de interação social.

Nos anos 70, graças ao impulso dado pelo movimento de valorização dos aspectos sociais (uso) da língua(gem) e à forte imigração na Europa, o ensino de LE foi fortalecido pela busca de métodos novos e mais significativos para diferentes contextos de ensino:

[...] que levassem as pessoas a dominarem não apenas o conhecimento gramatical de línguas estrangeiras que tivessem de aprender, mas que pudessem usar adequadamente estas línguas em situações reais (ou plausíveis) de interação social, principalmente nos postos de trabalho, nas universidades, nas instituições públicas etc. (SILVEIRA, 1999, p. 74).

Considerando a competência comunicativa, há a abordagem comunicativa que compreende que a língua se realiza através da interação social. Para que os aprendizes possam se expressar eficazmente em uma LE, segundo essa perspectiva, faz-se necessário “desenvolver uma *competência comunicativa* que engloba o conhecimento gramatical, o conhecimento lexical e o conhecimento do uso social da língua” (SILVEIRA, 1999, p. 75). Sem o conhecimento da língua em seu contexto de uso, o conhecimento lexical e gramatical é insuficiente para que um aprendiz possa se expressar e estabelecer uma comunicação de forma plena.

A aprendizagem de uma LE, na abordagem comunicativa, trata-se de “um processo ativo que se dá pela interação de componentes cognitivos (metalinguísticos, internos) e sociais (externos)” (SILVEIRA, 1999, p. 76). Nesse processo, o aprendiz é um comunicador que deve construir seu conhecimento na língua-alvo através da interação com os colegas e o professor, ou seja, “cabe a ele participar do processo dialógico, construindo e negociando sentidos nas atividades de interlocução” (SILVEIRA, 1999, p. 77). Como consequência da autonomia dos discentes, Silveira (1999) destaca que o professor deixa de ter um papel de transmissor e assume vários outros papéis; dentre eles, citamos os seguintes: informante, animador, organizador, coordenador, observador, analista e avaliador.

Ainda nessa perspectiva, o estudo da LE se organiza através de conteúdos que trazem funções comunicativas, considerando necessidades e interesses dos alunos. Não são excluídos exercícios estruturais, “contanto que sejam usados em atividades interessantes, significativas, desafiadoras, lúdicas, evitando-se uma escrita mecânica e sem significado” (SILVEIRA, 1999, p. 79). Essa abordagem representou um avanço para o ensino de línguas, por considerar elementos que ainda não tinham sido vinculados a métodos anteriores, como questões textuais, discursivas e contextuais.

### **Quadro 3:** Métodos de ensino de língua e seu direcionamento na sala de aula

<b>Método/ Abordagem</b>	<b>Ensino baseado em</b>
<i>Grammar-translation method</i>	Leitura, escrita, vocabulário, gramática e tradução
<i>Direct Method</i>	Fala, escuta, pronúncia e gramática
<i>Audiolingual Method</i>	Fala, escuta, leitura e escrita
Abordagem comunicativa	Fala, escuta, leitura, escrita, uso da língua em contextos culturais de países estrangeiros
Abordagem intercultural (proposta que será ampliada nas seções seguintes)	Fala, escuta, leitura, escrita e cultura (contextos culturais diversos)

Fonte: produzido pela autora.

Assim como os métodos e abordagens mencionados anteriormente foram desenvolvidos acompanhando necessidades econômicas, geográficas e sociais, a abordagem intercultural no ensino de ILF compreende aspectos que ainda não haviam sido contemplados e que demonstram relevância no cenário atual do ensino e da aprendizagem de línguas, especialmente da língua franca contemporânea.

No caso do inglês, podemos dizer que, em países cuja língua não é um idioma oficial, a exemplo do Brasil, mas com a obrigatoriedade de seu ensino na Educação Básica, é preciso fortalecer o entendimento dos discentes de que o conhecimento dessa língua é um suporte para a comunicação social, em termos de produção e compreensão e circulação de textos orais, escritos e multimodais, assim como o processo de aprendizagem implica conhecer melhor aspectos de culturas locais e de outras. Para tratarmos mais profundamente dessa questão, é preciso que tenhamos em mente que a concepção de língua adotada na prática docente norteia a escolha e adaptação de abordagens, métodos e técnicas. A língua como um código isolado desconsidera as implicações interacionais, contextuais, sociais e culturais que são estabelecidas entre falantes, assim como os métodos enfatizam somente a estrutura da língua em seus componentes lexicais, morfológicos e sintáticos.

A concepção de língua como prática social revela a importância da estrutura, mas também favorece a compreensão de que “a língua é um processo ininterrupto de formação, realizado por meio da interação sociodiscursiva dos falantes” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 224). Essa “concepção [...] valoriza a interação entre os agentes sociais e vê a todos como parceiros diferentes e com igual valor” (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 11).

Além disso, a interação é primordial para o desenvolvimento da capacidade humana de adquirir uma língua nos primeiros anos de vida. Essa concepção dialoga com as pesquisas sobre aquisição e desenvolvimento da linguagem na infância, pois ambos os métodos entendem que o desenvolvimento cognitivo individual está intrinsecamente ligado à interação.

Nesse sentido, as interações são:

[...] centro das relações sociais, [...] o espaço em que as mudanças e transformações se processam, em tensão, mas não necessariamente em confrontos irreconciliáveis. Elas são assim o lugar de constituição do próprio tecido social, sendo em seu âmbito que surgem novos sentidos a partir de significações cristalizadas, ou seja, o novo surge sempre do antigo



ressignificado a cada situação específica de interação (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 14).

Assim como há a necessidade de interação enquanto mecanismo fundamental para aquisição de uma língua, também acreditamos que é preciso explorar o espaço da sala de aula como uma forma de refletir sobre ideias e perspectivas conflitantes que emergem de diversos contextos de interação a fim de promover a criação de novos sentidos e ressignificações.

De acordo com Maturana e Varela (1995, p. 50), “se a ação de cooperação social mútua surge na condição primária do social, o compartilhar tal conhecimento não pode senão expandir nossos espaços de cooperação e realização mútua”. Apesar de não estarem explicitadas no estudo desses pesquisadores, essas considerações corroboram com a necessidade de estabelecer relações interculturais entre pessoas e grupos por meio da linguagem, como ocorre através do ILF que, de acordo com Siqueira (2008, p. 23), requer:

[...] uma visita diária a várias fronteiras, elegendo-se, desta forma, novas prioridades, dentre as quais, as pedagogias mais adequadas para tal realidade. Diferentemente das pedagogias tradicionais de ensino de LE, o rompimento com a ideia de que apenas os Estados Unidos e a Inglaterra representam culturas alvo de língua inglesa requer um redimensionamento dos objetivos dos programas no sentido de atender às necessidades específicas dos alunos, a inserção de conteúdos culturais globais, inclusive aqueles da cultura nativa, o desenvolvimento da sensibilidade ou competência intercultural, a adoção de abordagens críticas, além da inclusão e discussão regular de temas importantes como cidadania, solidariedade, tolerância com diferenças, pós-colonialismo, hibridização lingüística (sic), cosmopolitismo, multiculturalismo, entre outros.

Tendo isso em mente, as práticas pedagógicas devem ser perpassadas pela compreensão da relação estreita entre cidadania, identidade e cultura, que pode ser estabelecida em uma abordagem intercultural de ensino de línguas. No caso desta pesquisa, destacamos a referida abordagem para o ensino de língua inglesa como a língua franca contemporânea de maior alcance no mundo.

#### 1.4 Inglês como língua franca (ILF): um breve panorama de estudos

Segundo Jenkins, Cogo e Dewey (2011, p. 281<sup>36</sup>), as línguas francas são “línguas de contato usadas entre pessoas que não compartilham uma primeira língua”. O inglês

---

<sup>36</sup> “contact languages used among people who do not share a first language”.

não é o primeiro idioma a ser compreendido como uma língua franca, essa denominação também foi atribuída a línguas como o latim, o nheengatu, o francês e o russo. Na Europa, o latim propagou crenças religiosas em diferentes países, destacando-se na Idade Média, inclusive na área científica. No Brasil Colonial, entre os séculos XVI e XIX, o nheengatu<sup>37</sup>, também chamado de Língua Geral, permitia a comunicação entre falantes de línguas indígenas e da língua portuguesa. O francês foi uma língua franca entre os séculos XVII e XIX difundindo o racionalismo e o iluminismo franceses. Já a língua russa, no século XX, espalhou o comunismo dentro da antiga União Soviética.

De acordo com Nizegorodcew (2011), o que essas línguas francas tiveram em comum foi a propagação de valores, crenças, estilos de vida, religião e ideologias. Mufwene (2010) destaca que o comércio foi um meio que contribuiu com a difusão de muitas línguas francas e em termos de aspectos culturais “[...] também facilitou a difusão do alfabeto fenício e da representação gráfica árabe de números” (MUFWENE, 2010, p. 36. Tradução nossa).<sup>38</sup> Esse autor ainda aponta o caso do inglês como um exemplo de língua franca espalhada através do poderio econômico e militar, como vimos na seção referente ao contexto histórico:

[...] o status do inglês como a principal língua vernacular e comercial nos Estados Unidos, que emergiu como um poder militar e econômico dominante na Primeira Guerra Mundial, apenas consagrou a hegemonia do inglês como língua mundial de comércio, negócios, e eventualmente de bolsas de estudos e diplomacia [...] (MUFWENE, 2010, p. 42. Tradução nossa).<sup>39</sup>

No entanto, atualmente, é importante destacar que, ao contrário das línguas francas que antecederam o inglês, há uma democratização do acesso ao estudo e o contato com o idioma, ou seja, é possível estabelecer comunicação sem que seja necessário sair de casa. Além disso, o ILF deixa o “estrangeirismo” de lado e passa a considerar questões culturais que devem partir do local de onde a língua está sendo ensinada para outros contextos do globo.

---

<sup>37</sup> Em 1758, o Nheengatu e outras línguas indígenas faladas no Brasil Colonial tiveram uso e ensino proibidos pelo Marquês de Pombal que oficializou a língua portuguesa como “língua única” no Brasil.

<sup>38</sup> [...] it also facilitated the diffusion of the Phoenician alphabet and of the Arabic graphic representation of numbers” (MUFWENE, 2010, p. 36).

<sup>39</sup> [...] the status of English as the main vernacular and business language in the United States, which emerged as a dominant military and economic power with World War I, just consecrated the hegemony of English as the world - wide language of trade, business, and eventually scholarship and diplomacy [...] (MUFWENE, 2010, p. 42).

É fato que a língua inglesa está presente no mundo atual como nenhuma outra esteve antes, daí Mauranen (2018) destacar que o inglês pode estabelecer algum tipo de contato com qualquer uma das sete mil (7.000) línguas reconhecidas ao redor do mundo. Outro fato notável, segundo a autora, é o idioma ser mais falado por pessoas que o têm como segunda língua ou língua adicional do que por aquelas que o têm como língua materna.

De acordo com Friedrich e Matsuda (2010, p. 22), o ILF representa uma função da língua inglesa e não uma variedade linguística:

O uso de uma estrutura que conceitua o ILF como uma função, em vez de uma variedade linguística, captura a natureza dinâmica das escolhas linguísticas baseadas na situação, reconhece a importância de fatores não linguísticos (por exemplo, uso de estratégias) na comunicação e nos permite estudar fenômenos multidimensionais e holísticos do ILF (Tradução nossa).<sup>40</sup>

Segundo Mauranen (2018),

O significado do ILF transcende o contato de qualquer indivíduo ou grupo em particular com o inglês. O ILF não é apenas um idioma de contato no qual o inglês é uma língua nacional [...], mas uma língua franca não-local, o meio de comunicação entre pessoas de qualquer lugar do mundo (p. 7. Tradução nossa).<sup>41</sup>

Nessa perspectiva, Nizegorodcew (2011) esclarece que, do ponto de vista da língua franca, o processo de aquisição é regulatório e funcional a fim de viabilizar a obtenção de uma identidade nova aos falantes enquanto membros de uma comunidade de prática (*community of practice*) e não de uma comunidade de fala de nativos do idioma. A pesquisadora compreende que duas dimensões fundamentais são o engajamento mútuo entre falantes em diversos contextos e um repertório de variedades e maneiras de criar significado compartilhado entre membros da comunidade.

Jenkins (2015) compreende que o Inglês funciona como Multilíngua Franca e diz que o termo zonas de contato (*contact zones*) abarca de forma mais coerente essa função na comunicação entre falantes que carregam características, experiências e origens

---

<sup>40</sup> Using a framework that conceptualizes ELF as a function, rather than a linguistic variety, captures the dynamic nature of situation-based linguistic choices, recognizes the importance of nonlinguistic factors (e.g., use of strategies) in communication, and allows us to study the ELF phenomena multidimensionally and holistically.

<sup>41</sup> The significance of ELF transcends the contact of any particular individual or group with English. ELF is not just a contact language where English is a domestic language [...], but a non-local lingua franca, the means of communicating between people from anywhere in the world. (p. 7)

multilíngues distintas. Ela ainda destaca que o mesmo pode ser dito para a comunicação que é co-construída *on-line* com o compartilhamento de diferentes repertórios culturais.

Ainda de acordo com Jenkins (2015), “[...] na comunicação em ILF, os falantes monolíngues são prejudicados em relação aos falantes multilíngues e precisam aprender outros idiomas para poder participar plenamente do ILF<sup>42</sup>” (JENKINS, 2015, p. 78. Tradução nossa.). Na perspectiva defendida por essa autora, é preciso haver uma distinção entre competência ou consciência intercultural entre multilíngues e monolíngues e não mais entre falantes nativos e não-nativos da língua inglesa.

Ao construir a noção de competência comunicativa, Hymes (1972) enfatizou aspectos sociais amplos da comunicação, considerando somente as relações estabelecidas entre falantes nativos, mas Baker (2018) explica que esse pensamento não se aplica ao cenário da comunicação intercultural e à interação através do ILF. Além disso, Nizegorodcew (2011) afirma que o ensino de língua pela abordagem comunicativa tornou irrelevante o ensino de cultura, com alegações de que não havia necessidade de aprender sobre aspectos da cultura de um país estrangeiro para utilizar recursos linguísticos e comunicativos. Para Baker (2018, p. 27. Tradução nossa.),<sup>43</sup> “a comunicação é uma forma de prática cultural e, por isso, envolve necessariamente o desenho, a construção e a negociação de quadros de referência cultural e práticas de comunicação baseadas na cultura”.

Outro ponto importante destacado, desta vez, por Canagarajah (2007), enfatiza que a aprendizagem do ILF é constante e não há uma homogeneidade em todas as modalidades e dimensões aprendidas, afinal “os contextos de comunicação global intercultural são imprevisíveis, e a mistura de participantes e propósitos devem ser encontrados em situações reais. [...] Uma linguagem baseada em negociação só pode ser desenvolvida na prática” (CANAGARAJAH, 2007, p. 927. Tradução nossa.)<sup>44</sup>.

---

<sup>42</sup> “[...] in ELF communication, monolingual speakers are disadvantaged relative to multilingual speakers, and need to learn other languages so as to be able to participate fully in ELF”

<sup>43</sup> “[...] communication is a form of cultural practice and so will necessarily involve drawing on, constructing and negotiating culturally based frames of reference and communicative practices.” (BAKER, 2018, p. 27).

<sup>44</sup> “The contexts of intercultural global communication are unpredictable, and the mix of participants and purposes have to be encountered in real situations. [...] A language based on negotiation can be developed only through and in practice” (CANAGARAJAH, 2007, p. 927).

Para Jordão e Marques (2018, p. 55. Tradução nossa.)<sup>45</sup>, nativos e não-nativos se encontram na mesma posição de negociação de sentidos pelo ILF:

[...] tomamos a ideia de ILF não como constituindo uma linguagem ou uma variedade de linguagem em si, mas em vez disso, vemos ILF como um **contexto específico de uso da linguagem que produz formas de linguagem e modos de interagir e comunicar-se marcadamente diferentes daqueles esperados de contatos de interação tradicionais** (aqueles que tomam o construto “falante nativo” como referência absoluta) (Destaque nosso).

Nesse sentido, as interações necessitam de negociação e construção de sentidos em diferentes encontros comunicativos. Em relação à estrutura ou forma do ILF, Canagarajah (2007) enfatiza o caráter híbrido da língua:

[...] não há limite para a diversidade, o hibridismo e a variabilidade que podem caracterizar um idioma. [...] cada interação, com seu próprio conjunto de participantes, interesses e dinâmica, apresenta novos requisitos de forma e convenção. [...] a competência de alguém é baseada no repertório que cresce à medida que os contextos de interação aumentam (CANAGARAJAH, 2007, p. 933. Tradução nossa.).<sup>46</sup>

Nesse sentido, os padrões gramaticais, palavras e convenções discursivas de diversas linguagens e variedades do inglês são materializadas na interação. Canagarajah (2007) explica que os falantes de ILF não dependem de padrões pré-determinados, eles ativam estratégias de negociação de sentido de acordo com o contexto em que estão inseridos.

De acordo com Jordão e Marques (2018, p. 55. Tradução nossa.),<sup>47</sup>

O contexto [...] aponta não apenas para o espaço físico ou graus de formalidade de culturas particulares, mas também para dimensões afetivas, históricas, cognitivas, espaciais, perceptivas, materiais, representacionais de nossas ontologias e epistemologias, de como os interlocutores entendem e [...] têm suas interações práticas construídas.

---

<sup>45</sup> [...] we take the idea of ELF not as constituting a language or a language variety in itself, but instead we see ELF as a specific context of language use that produces language forms and ways of interacting and communicating markedly different from those expected from traditional interaction contacts (those taking the construct “native-speaker” as an absolute reference).

<sup>46</sup> [...] there is no limit to the diversity, hybridity, and variability that can characterize a language. [...] each interaction, with its own set of participants, interests, and dynamics features new requirements of form and convention. [...] one’s competence is based on the repertoire that grows as the contexts of interaction increase (CANAGARAJAH, 2007, p. 933).

<sup>47</sup> Context [...] points not only at physical space or degrees of formality of particular cultures, but also at affective, historical, cognitive, spatial, perceptual, material, representational dimensions of our ontologies and epistemologies, of how interlocutors understand and [...] have their interactional practices constructed.

Dessa forma, ao considerar diferentes contextos de interação e suas particularidades, os falantes de ILF distanciam-se de normas e ativam práticas flexíveis para facilitar e promover a comunicação de forma efetiva por meio de cooperação e apoio mútuo. Nessa perspectiva, a formação de professores carece de trazer, ao menos minimamente, a relevância do ILF, suas implicações para o ensino e aprendizagem de línguas, bem como sua relação com a interculturalidade, como discutiremos na seção a seguir.

## 2. AFINAL, PARA QUE ENSINAR CULTURA? A DOCÊNCIA COMO MEDIAÇÃO INTERCULTURAL, DA UNIVERSIDADE À EDUCAÇÃO BÁSICA

“A Linguística Aplicada parece ter vocação para uma atitude transdisciplinar. Essa preocupação com o social, com o humano, há tempos tem sido objeto de pesquisas em Linguística Aplicada e, de fato, é componente fundamental na definição da disciplina.” (CELANI, 1998, p. 118).

Nesta seção, iniciaremos com reflexões sobre o contexto pandêmico vivido mundialmente nos anos de 2020 e 2021 e, em seguida, faremos uma exposição em torno de diferentes perspectivas sobre a formação do professor de línguas e concepções em relação ao seu trabalho. Além disso, serão abordados, neste capítulo, os desdobramentos da interculturalidade nos processos de ensino e aprendizagem de ILF.

### 2.1 A interculturalidade presente no cenário pandêmico

O cenário pandêmico vivido pelo Brasil e pelo mundo fez com que associações e instituições tivessem que realizar atividades remotas por meio de diversas plataformas digitais, a exemplo de ferramentas para videoconferência como *Zoom*, *Google Meet*, *Jitsi Meet*, *Microsoft Teams* e *Skype*. Algumas dessas ferramentas eram pagas e não eram de conhecimento do público em geral e, em especial, de muitos docentes. No entanto, em março do mesmo ano, as instituições tiveram que suspender aulas e cancelar eventos presenciais para evitar a proliferação do novo coronavírus, transmissor da COVID-19.

Diversas instituições de diferentes segmentos passaram a realizar eventos por meio dessas ferramentas e transmiti-los através do *Youtube* e do *Facebook*. A exemplo disso, a Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) realizou o evento “ABRALIN ao vivo - Linguists Online”, em cooperação com dez outras organizações<sup>48</sup> de linguistas ao redor do mundo.

---

<sup>48</sup> Comité International Permanent des Linguistes (CIPL), Asociación de Lingüística y Filología de América Latina (ALFAL), Sociedad Argentina de Estudios Lingüísticos (SAEL), Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA), Linguistic Society of America (LSA), Linguistics Association of Great Britain (LAGB), Societas Linguistica Europaea (SLE), Australian Linguistic Society (ALS), British Association for Applied Linguistics (BAAL) e Sociedad Española de Lingüística (SEL).

Do evento citado, podemos salientar vários ganhos para as ciências da linguagem em diferentes perspectivas, especialmente considerando o grande número de atividades, a facilidade e a gratuidade do acesso por meio do *Youtube* a estudantes, pesquisadores e quaisquer outras pessoas que tenham interesse nesses estudos.

Segundo a ABRALIN (2020), o evento foi uma oportunidade para reflexões coletivas, a fim de criar caminhos para a construção de alianças para a pesquisa linguística em âmbito global. Para tentar se estabelecer o diálogo de forma mais efetiva entre mediadores, conferencistas e espectadores de diferentes línguas maternas, o inglês como língua franca foi essencial<sup>49</sup>, algumas conferências também foram realizadas em português, espanhol e francês.

Expusemos esse evento como uma forma de mostrar que profissionais da educação de diferentes países, na área de estudos da linguagem, mobilizam o exercício da interculturalidade através de diferentes idiomas a partir do uso de ferramentas digitais multimodais. Nessa perspectiva, as discussões sobre ensino e aprendizagem de ILF a partir de práticas interculturais podem contribuir, no cenário pós-pandêmico, com o trabalho dos docentes que atuam com a língua inglesa em sala de aula desde à universidade até à Educação Básica.

## 2.2 Perspectivas sobre a formação do professor de línguas e concepções em relação ao seu trabalho

Sobral e Giacomelli (2020, p. 15-16) defendem uma educação dialógica alteritária em que o processo de ensino, a fim de promover a aprendizagem, deve considerar os seguintes aspectos:

- (1) o perfil psicossocial do professor, de cada professor, que organiza os conteúdos de uma dada maneira que altera esses conteúdos nos termos de suas vivências, de sua experiência, do que julga ser educação etc.;
- (2) o perfil psicossocial dos alunos, que são orientados pelo professor para aprender a organizar os conteúdos nos termos de sua situação de vida específica, e não nos termos do professor, que é outro sujeito; e
- (3) a natureza específica da situação de interação professor-aluno, ou do relacionamento entre os professores e os alunos.

---

<sup>49</sup> Temos consciência de que mesmo adotando o inglês para que a comunicação fosse mais efetiva, sabemos que nem toda a audiência tinha o domínio do idioma em termos de compreensão auditiva, além de o referido evento enfrentar limitações em termos de acessibilidade para pessoas surdas.



Destacamos a importância da discussão de Sobral e Giacomelli (2020) por considerarem uma visão triangular de como está composta a sala de aula e a escola, entendendo como as vivências do professor e dos alunos estão implicadas na interação. Dessa relação emergem significados que são próprios do contexto em que estão inseridos, em que os alunos não são somente meros expectadores. Afinal, o ensino só faz sentido quando há aprendizes.

Assim sendo, a concepção acima mencionada condiciona o papel do professor ao seguinte:

Quem ensina deve facilitar o acesso à cultura ao organizar o processo de formação cultural. Não se trata de um transmissor de saberes, mas de um organizador do ensino que pretende promover a aprendizagem dos alunos. Para isso, deve estar inserido na cultura ou culturas em que atua em vez de ter apenas uma formação técnica formal, na escola ou na universidade (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 21).

Discordamos de Sobral e Giacomelli (2020) quando falam sobre “facilitar o acesso à cultura”, pois os alunos já tiveram acesso a diferentes culturas em suas interações em sociedade. Na verdade, é fundamental termos em mente que, ao chegar à escola, os alunos não deixarão aprendizados e vivências de lado. O que será aprendido precisa “fazer sentido” de alguma forma e estabelecer relações com as culturas em que já estão inseridos, ou seja, os alunos chegam à escola tendo tido contato com outras culturas e com a sua própria, de sua família, de seu entorno. Nesse contexto, o professor, enquanto organizador do ensino, precisa entender que as culturas de seus alunos não são homogêneas.

Os pesquisadores dizem ainda que

[...] ensinar não é transmitir, mas ajudar a ver o que pode parecer invisível à primeira vista, guiar na construção, acompanhar em um processo complexo de autoformação, na qualidade de aluno eterno e de parceiro mais experiente que promove a descoberta e construção pelos alunos de conceitos, de saberes, de subjetividades relacionais (SOBRAL; GIACOMELLI, 2020, p. 21).

Pontuamos a relevância dos termos “autoformação” e “aluno eterno”, mencionados por Sobral e Giacomelli (2020), para refletirmos a respeito da percepção do professor sobre sua função em seu local de trabalho. Ambos os termos são importantes para o professor que não está limitado às concepções tradicionais e busca inovar, quando possível, em suas aulas. Reiteramos que “Ensinar não é transmitir”, mas é essencial que o professor enquanto profissional veja a si mesmo em sala de aula como um mediador e não como um mero transmissor de conhecimento. Caso contrário, poderá perpetuar os modelos que estão sendo criticados.

Além de considerar o relacionamento entre professor e aluno, é preciso ressaltar que o magistério é exercido, segundo Amigues (2004), de acordo com condições e objetivos pré-estabelecidos pela instituição na qual o docente está vinculado e que “há geralmente uma distância sistemática entre o trabalho tal como é prescrito e o trabalho efetivamente realizado pelo operador” (AMIGUES, 2004, p. 40).

Exemplo disso é o trabalho de docentes o qual é realizado de forma remota, durante a pandemia, em instituições de ensino básico: há as escolas com os modelos ideais de ensino remoto com o uso de TDICs, equipamentos e banda larga de qualidade em todas as aulas e, em outras, há os modelos que podem ser executados diante das condições que se apresentam para o professor, como é o caso de escolas que não têm a possibilidade de execução de aulas síncronas e utilizam como alternativa o envio de atividades impressas aos alunos, como foi executada em cidades como Teresina (DISTRIBUIÇÃO, 2020), capital do Piauí.

Além disso, o trabalho de um docente não está exclusivamente voltado ao corpo docente, mas também a documentos prescritivos, coordenadores pedagógicos, à própria instituição empregadora, até mesmo colegas de profissão, entre outros. Amigues (2004, p. 42) ressalta que

[...] o trabalho do professor inscreve-se em uma organização com prescrições *vagas*, que levam os professores a redefinir para si mesmos as tarefas que lhe são prescritas, de modo a definir as tarefas que eles vão, por sua vez, prescrever aos alunos. Assim a realização junto aos alunos não é direta, mas mediada por um trabalho de concepção e de organização de um meio que geralmente apresenta formas coletivas.

Ou seja, a compreensão dos documentos oficiais da educação, de suas bases, dos objetivos e das diretrizes assume um papel fundamental na formação do professor sob pena de se perderem os propósitos do ensino. No entanto, advogamos que, antes mesmo de mediar o trabalho em sala de aula de acordo com as prescrições, ouçam e conheçam os alunos de forma direta, para que possam equilibrar as necessidades dos alunos com as exigências que lhes são feitas.

O objeto da atividade do professor, de acordo com Amigues (2004), “[...] consiste em organizar um meio de trabalho coletivo dos alunos para instaurar neles uma relação cultural com um objeto de conhecimento, a fim de modificar sua relação pessoal com esse conhecimento” (AMIGUES, 2004, p. 50). Esse movimento de organização, também mencionado por Sobral e Giacomelli (2020), é indispensável; o professor tem o papel de

desvendar novas perspectivas de conhecimento para os alunos, abrindo caminho para outras vertentes culturais e formas de pensamento.

De forma mais específica, visando à formação de professores de língua inglesa, Volpi (2001) elenca três âmbitos para a atuação docente em sala de aula: personalógico, linguístico e pedagógico. No âmbito personalógico, a autora menciona a criatividade como uma estratégia a ser utilizada pelo professor:

[...] na estrutura da tarefa docente é indispensável contar com aptidões e hábitos que correspondam à atividade construtiva, organizadora, comunicativa e investigativa para poder, de forma criativa e efetiva, ensinar, educar e ajudar os alunos a desenvolver suas potencialidades. (VOLPI, 2001, p. 131).

Nesse âmbito, a autora defende a necessidade de um olhar investigativo e inovador do professor para a sala de aula. Elementos importantes, mas que, por vezes, acabam não sendo alcançados por professores que estão superlotados com turmas, grande quantidade de alunos por turma, pouco tempo para realização de atividades e, ainda, salários incompatíveis com sua carga-horária.

O âmbito linguístico enfatiza “[...] o preparo específico nas diferentes áreas do conhecimento que venham a permitir ao futuro docente a obtenção de uma *base teórica* para desenvolver seu trabalho [...] com competência e seriedade” (VOLPI, 2001, p. 130). Como exemplo, podemos citar a competência intercultural docente como uma aliada para os professores, em termos teóricos e práticos para a atuação em sala de aula. É possível mencionar, ainda, que o âmbito linguístico não exclui a interdisciplinaridade, uma vez que, na prática, a linguagem permeia todas as áreas do conhecimento.

Considerando a integração entre teoria e prática, a autora traz o âmbito pedagógico:

[...] a integração dos conhecimentos teóricos à prática docente, ou seja: levar o futuro docente a aplicar de forma coerente seus conceitos sobre o que é falar uma língua e o que é aprendê-la. Este âmbito abrangeria, por um lado, didática e metodologia, compreendendo os conhecimentos sobre as bases teóricas da didática de qualquer disciplina e a sua aplicação ao ensino da língua estrangeira bem como conhecimentos sobre a didática específica de língua estrangeira (VOLPI, 2001, p. 131).

No âmbito pedagógico também é preciso destacar a importância da reflexão sobre a prática diante do conhecimento teórico-metodológico de estratégias e instrumentos para o trabalho em sala de aula. Lembramos, ainda, da importância de verificar quais métodos ou abordagens são compatíveis e relevantes de acordo com cada grupo de alunos e o contexto em que estão inseridos.

Vimos que Volpi (2001) separou, de forma didática, os âmbitos que elencamos anteriormente, mas é importante enfatizarmos que os três estão alinhados, ou seja, na prática, é indispensável que o professor possa desenvolvê-los e aprimorá-los ao longo de sua experiência em seu local de trabalho.

Assim como Volpi (2001), Cavalcanti (2013), ao discorrer sobre educação linguística, entende que o ensino de línguas pode estabelecer interfaces com outras áreas do conhecimento: “a educação linguística do professor de línguas não pode ser somente linguística, ela precisa ser sofisticadamente inter- e transdisciplinar, socialmente engajada, antropologicamente atendida, plural em seu foco [...]” (CAVALCANTI, 2013, p. 226). Trouxemos, no capítulo anterior, alguns apontamentos sobre a superdiversidade, por ser uma noção teórica que permite pensar de forma plural, como sugere Cavalcanti (2013), tanto no que concerne à educação linguística quanto às mudanças e singularidades presentes na sociedade contemporânea.

Nesse sentido, atentamos especialmente à necessidade de adequação aos diferentes contextos que podem ser encontrados pelos professores em escolas e universidades brasileiras. Assim, entendemos que é fundamental uma formação docente que oriente profissionais a buscar conhecimentos além daqueles relacionados à língua, reconhecendo a complexidade de estar em sala de aula e mediar a construção, de competências, a exemplo da competência intercultural perpassada no ensino e aprendizagem de ILF. Como disse Cavalcanti (2013, p. 215), “o(a) professor(a) precisa saber muito mais do que aquilo que vai ensinar e precisa vivenciar o que ensina”.

Diante das considerações dessa autora, aludimos à importância de uma formação contínua para os docentes, mesmo que seja de forma autônoma, na qual esses profissionais possam refletir sobre sua prática pedagógica e aprimorar suas próprias competências e habilidades. Ainda segundo Cavalcanti (2013), é a perspectiva pós-colonialista que abre uma lente problematizadora, conforme descreve Mongia (2003, p. 4 *apud* CAVALCANTI, 2003, p. 214):

A ascensão de novos movimentos sociais ao redor de questões tais como raça, gênero e etnicidade revelaram os limites dos conceitos mais antigos de comunidade, indivíduo e nação. Mudanças profundas tais como a descolonização, os movimentos dos povos em uma escala jamais vista, e novas distribuições do poder global, levaram a instabilidades que revelaram que as velhas narrativas de progresso e razão são inadequadas para focalizar realidades contemporâneas [...].

Seguindo essa linha de pensamento, as discussões sobre a interculturalidade incorporadas à linguística aplicada ao ensino de línguas, especialmente dentro do ILF, trazem novas formas de pensar antigas práticas que não têm se adequado à realidade contemporânea, suas relações híbridas e flexíveis em contextos de interação/comunicação cada vez mais interculturais.

Nesse sentido, Sobral e Giacomelli (2020), Amigues (2004) e Volpi (2001) nos direcionam a pensar o trabalho docente como uma mediação ou organização do ensino que guia uma (auto)formação cultural de discentes e docentes como cidadãos em contextos locais e globais, ou conforme Siqueira (2017), um novo perfil de professores para um novo perfil de alunos. Para isso, atentamos que devem ser pensadas condições de trabalho adequadas, objetivos institucionais e prescrições que permitam uma atuação eficiente dos profissionais do ensino de línguas, especialmente de língua inglesa, foco deste estudo.

### 2.3 Desdobramentos da interculturalidade nos processos de ensino e aprendizagem de ILF no ensino superior e seus reflexos na Educação Básica

No ensino de língua inglesa, em uma visão contemporânea de letramento crítico, Jordão e Marques (2018, p. 53) argumentam que o ILF “[...] move o foco do ensino-aprendizagem de normas pré-concebidas para a criação de espaços de negociação, vendo assim a contradição e o conflito como produtivos e significativos [...]” (Tradução nossa)<sup>50</sup>. Os autores adentram no conceito de ILF como uma porta para um novo ponto de vista para discussões que envolvem linguagem, discurso, normas e trabalho pedagógico, considerando-o uma forma de encontrar novas estratégias de ensino e aprendizagem para ações ao longo da formação de professores:

Essa visão crítica de ILF é possibilitada por uma perspectiva pós-estruturalista que vê a linguagem como um *locus* de negociação de significados, como um sistema aberto, situado e contingente de construção de significados. O que conta como norma não vem de teorizações abstratas produzidas por linguistas em seus laboratórios de pesquisa, mas de cada contexto de prática [...] (JORDÃO; MARQUES, 2018, p. 59. Tradução nossa.<sup>51</sup>).

---

<sup>50</sup> [...] moves the focus from the learning-teaching of preconceived norms to the creation of spaces for negotiation, thus viewing contradiction and conflict as productive and meaningful [...].

<sup>51</sup> This critical view of ELF is made possible by a poststructuralist perspective that sees language as a locus for the negotiation of meanings, as an open, situated and contingent system of meaning-making. What

Em suas considerações, Jordão e Marques (2018) entendem a comunicação através da língua inglesa como um processo de construção de significado fluido, híbrido e contínuo, por isso, eles tendem a rejeitar a ideia de manter a conformidade com o ensino-aprendizagem de variedades específicas da língua tomadas como domínio ou propriedade de uma nação, posicionando o idioma de forma mais próxima ao multilinguismo. Dessa forma, essa perspectiva redireciona o foco que tem sido dado a gramáticas institucionalizadas para o incentivar à negociação de sentidos em diversas gramáticas, línguas e culturas que emergem de situações de interação.

Com relação ao ensino de língua inglesa e à educação de professores, Jordão e Marques (2018, p. 58. Tradução nossa.)<sup>52</sup> dizem que as salas de aula

[...] devem ser preenchidas com tantas possibilidades de encontros com tantas situações de criação de significado em inglês quanto possível. Só assim podemos começar a apreender o potencial produtivo da multiplicidade e da inteligibilidade por meio da negociação em inglês, principalmente se destacarmos a contingência da comunicação entre identidades em uma perspectiva transnacional.

Da citação acima, também destacamos o incentivo dado à inserção da superdiversidade nas aulas de inglês, desde situações de produção a de negociação de sentidos entre diferentes sujeitos, especialmente no que se refere às múltiplas possibilidades de trocas que podem ser realizadas dentro do país.

Em outro ponto de vista, Jordão e Marques (2018, p. 65. Tradução nossa.)<sup>53</sup> dizem que, no Brasil,

[...] professores de inglês podem nunca ter ensinado inglês como um idioma nacional específico, focando em pronúncia, gramática e léxico padrão; professores de inglês podem nunca ter ensinado inglês de livros didáticos. Cada professor, como mediador, como ser agente, provavelmente tem ensinado ingleses transformados, traduzidos, distorcidos, modificados ou,

---

counts as norm does not come from abstract theorizations produced by linguists in their research labs, but from each context of practice [...].

<sup>52</sup> [...] be filled with as many possibilities of encounters with as many meaning-making situations in English as possible. Only that way can we start to grasp the productive potential of multiplicity and intelligibility through negotiation in English, particularly if we highlight the contingency of communication among identities in a transnational perspective.

<sup>53</sup> [...] teachers of English may never have taught English as a specific national idiom, focusing on standard pronunciation, grammar, lexicon; teachers of English may never have taught *textbook* English. Each teacher, as a *mediator*, as an agentive being, has probably been teaching *transformed, translated, distorted, modified Englishes* or, as a teacher once told us, they may have been teaching, in fact, “the English they can”.

como um professor uma vez nos disse, podem estar ensinando, de fato, “o inglês que podem”.

Diante das considerações colocadas acima, enfatizamos que esta pesquisa mobiliza uma crítica às abordagens tradicionais para o ensino de cultura nas aulas de língua inglesa e que, diante das limitações problemáticas expostas, uma das alternativas é repensar a formação de professores de inglês e o papel da universidade no sentido de ampliar o repertório dos graduandos, desmitificando crenças ou afirmações homogeneizantes que distanciam o idioma de sua função de língua franca e suas implicações para o ensino.

De acordo com Baker (2020, p. 2), abordagens tradicionais são limitadas e têm:

[...] uma visão excessivamente estática da comunicação, assumindo que as características do comportamento comunicativo podem ser identificadas a partir de uma situação e então generalizadas para muitas situações diferentes por um grande número de pessoas (Tradução nossa).<sup>54</sup>

Afinal, a própria linguagem e a comunicação, de modo geral, ou a comunicação por meio do ILF, são caracterizadas por mecanismos de flexibilidade e adaptação, rejeitando padrões previamente estabelecidos. Siqueira (2017) defende que o docente de língua inglesa contemporâneo precisa desenvolver uma postura de mediador ou agente intercultural no processo de aprendizagem. Esse docente, de acordo com o pesquisador, deve estar consciente de que, por razões pragmáticas, o falante nativo não pode ser colocado como o ideal a ser alcançado e procurar outras formas/ modelos para usar o ILF ao trabalhá-lo em sala de aula. Além disso, é preciso driblar visões estereotipadas de diferentes culturas, especialmente as nacionais, já que as pessoas podem participar de diferentes grupos e manifestar interesses distintos do Oiapoque (no Amapá) ao Chuí (no Rio Grande do Sul).

Dentro da atuação do professor, a interculturalidade no ensino e aprendizagem de ILF é capaz de permitir a captura da diversidade e da complexidade dos usos e dos usuários do idioma. Nessa perspectiva, Siqueira (2017) explica que em qualquer que seja o contexto de uso do ILF, os falantes deverão se ajustar às necessidades comunicativas interculturais que se apresentam, ou seja, “a interculturalidade nos faz perceber que no

---

<sup>54</sup> [...] an overly static view of communication, assuming that characteristics of communicative behaviour can be identified from one situation and then generalised to many different situations across a large group of people.

mundo em que vivemos, considerando o acesso a novas línguas, principalmente o inglês, os alunos devem estar preparados para se engajar em encontros essencialmente inter(trans)culturais” (SIQUEIRA, 2017, p. 97. Tradução nossa.<sup>55</sup>). Por outro lado, ele alerta que apesar do ILF exigir mudanças na prática pedagógica de professores, como é posto na BNCC (BRASIL, 2018), “o impacto real da revolução que o ILF vai desencadear no campo ainda não foi sentido” (SIQUEIRA, 2017, p. 103. Tradução nossa.<sup>56</sup>).

Ao tratar dos futuros professores de línguas, o autor os denomina como uma nova geração que terá de “trabalhar com um aluno totalmente diferente, hoje muito mais bem equipado para se engajar em encontros de interculturalidade global” (SIQUEIRA, 2017, p. 100. Tradução nossa.)<sup>57</sup>. Ele afirma, ainda, que os professores mais jovens de inglês, destacando os não-nativos, estão

[...] mais inclinados a acessar e prestar mais atenção aos dados do ILF e os resultados que estão sendo gerados em vários projetos de investigação a nível mundial, e em seguida, potencialmente, começar a planejar (e ensinar) suas aulas informados naturalmente por recursos importantes pertinentes para uma perspectiva de ILF (SIQUEIRA, 2017, p. 105. Tradução nossa.)<sup>58</sup>.

Em relação à formação de professores de ILF, o pesquisador sugere:

[...] os formadores de professores precisam estar cientes do fato de que precisam abandonar suas práticas tradicionais e estar prontos para repensar humildemente muito do que têm feito ao longo dos anos para preparar professores de inglês interculturais para este mundo mais do que nunca intercultural (SIQUEIRA, 2017, p. 105-106. Tradução nossa.)<sup>59</sup>.

Siqueira (2017) orienta que, assim como o inglês tem sido um recurso importante de comunicação/interação intercultural entre falantes de diferentes origens linguístico-

---

<sup>55</sup> “interculturality makes us realize that in the world we live today, considering the access to new languages, English especially, learners are to be prepared to engage in encounters that are essentially inter(trans)cultural.”

<sup>56</sup> “the real impact of the revolution ELF is to trigger in the field has not been felt yet” (SIQUEIRA, 2017, p. 103).

<sup>57</sup> “to work with a totally different student, today much better equipped to engage in global intercultural encounters” (SIQUEIRA, 2017, p. 100).

<sup>58</sup> “more inclined to access and pay closer attention to ELF data and findings being generated in several research projects at a global level, and then, potentially, start planning (and teaching) their lessons naturally informed by important features pertinent to an ELF perspective” (SIQUEIRA, 2017, p. 105).

<sup>59</sup> “[...] teacher educators do have to be aware of the fact that they need to abandon their traditional practices and be ready to humbly rethink a lot of what they have been doing over the years in order to indeed prepare intercultural English teachers to this more than ever intercultural world”.



culturais, também deve ser ensinado à luz de uma abordagem intercultural tanto no ensino superior como na Educação Básica. Da mesma forma, ele defende a necessidade de visarmos um professor intercultural crítico de inglês:

[...] profissional que tem plena consciência de que interagir em ILF nos dias de hoje envolve um tipo de inglês muito diferente que precisa ser ensinado de uma forma mais realista. Um profissional disposto a empenhar-se em práticas pedagógicas empoderadoras que tenham o potencial de o habilitar a buscar e conceber soluções locais para os inúmeros desafios que certamente enfrentará ao longo de sua carreira. (SIQUEIRA, 2017, 106-107. Tradução nossa).<sup>60</sup>

Além disso, ele acrescenta a necessidade de que o professor apoie outros colegas de profissão em processos de “atualização de currículos, cursos, programas e disciplinas, alguém que busque um acesso mais amplo ao conhecimento produzido na área e outras áreas inter-relacionadas”<sup>61</sup> e tente “se libertar da dependência histórica dos sistemas de conhecimento e orientações hegemônicas do ensino de línguas” (SIQUEIRA, 2017, p. 109. Tradução nossa).<sup>62</sup>

Estudantes de um curso de licenciatura em Letras como futuros professores e aprendizes, que atravessam duas línguas em processos de ensino e aprendizagem para exercer um papel de mediação em sala de aula, são expostos a diferentes perspectivas de ensino tanto em teoria quanto na prática, especialmente considerando sua avaliação sobre a performance dos educadores de professores e sua influência ao longo do processo de formação. Reforçando, no entanto, o que discutimos anteriormente, nesta pesquisa, entendemos que os currículos de graduação e conseqüentemente os formadores de professores de línguas, especialmente de língua inglesa, precisam repensar como a cultura e as relações interculturais são entendidas e mobilizadas ao longo do curso em relação ao ILF, além de incorporar elementos relacionados ao trabalho docente em uma perspectiva crítica, como mencionamos nesta seção. Na seção a seguir, descrevemos os encaminhamentos metodológicos traçados ao longo da execução desta pesquisa.

---

<sup>60</sup> “professional who is fully aware of the fact that interacting in ELF these days involves a very different kind of English that needs to be taught in a more realistically way. A professional willing to engage in empowering pedagogical practices that hold the potential to entitle him/her to search and devise local solutions to the many challenges he/she is certainly to face along their careers” (SIQUEIRA, 2017, 106-107).

<sup>61</sup> “updating of curricula, courses, programs, and disciplines, someone who can strive for a broader access to the knowledge produced in the area and other interrelated areas”

<sup>62</sup> “to free himself/herself from the historic dependence on language teaching hegemonic knowledge systems and orientations”

### 3. SEGUINDO HORIZONTES INTERCULTURAIS: ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos os encaminhamentos metodológicos da pesquisa, denominada de cunho interpretativista (MOITA-LOPES, 1994), tratando de documentos oficiais da educação brasileira publicados pelo MEC, além de diferentes visões sobre a interculturalidade no ensino e aprendizagem de ILF na Educação Básica e no ensino superior.

Nossas hipóteses são as seguintes:

- (i) Os Pareceres CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001) e CNE/CES ° 83/2007 (BRASIL, 2007) e CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019) ou Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) do Ministério da Educação (BRASIL, 2020) mencionam a necessidade do desenvolvimento da competência intercultural, mas não trazem especificidades sobre esse conceito. Por consequência dessa ausência, é possível que os PPCs não tenham disciplinas que proporcionem uma reflexão sobre cultura, interculturalidade, competência intercultural, ILF etc.
- (ii) Existiria uma lacuna na prática docente no ensino de língua inglesa no que tange à dimensão cultural, o que nos permitiria identificar indícios de que o ensino da língua inglesa em sala de aula na Educação Básica se restringe ao ensino da gramática, vocabulário e tradução.
- (iii) A separação em eixos estabelecida pela BNCC não favoreceria o diálogo entre eles, porque seriam concebidos de forma isolada e poderiam não ser interpretados como transversais para o trabalho docente em sala de aula.

O objetivo geral é investigar como a interculturalidade materializa-se no ensino e na aprendizagem de língua inglesa como língua franca na formação docente ao longo do desenvolvimento do curso de licenciatura em letras e em sua aplicação na Educação Básica. Para o desenvolvimento desta investigação, estabelecemos alguns objetivos específicos:

- c) Verificar como a cultura é compreendida por discentes de um curso de Licenciatura em letras;
- d) Identificar como a interculturalidade tem sido apresentada em projetos pedagógicos de cursos de Letras;

c) Entender como a Dimensão Intercultural é marcada em sala de aula na Educação Básica.

### 3.1 Composição e tratamento dos *corpora*

#### 3.1.1. Avaliação de egressos e graduandos em Letras sobre sua experiência durante o curso

O questionário foi criado pelo *Google forms* e enviado no segundo semestre de 2019 em plataformas digitais em grupos do *Facebook* destinados a discentes egressos e graduandos de um curso de licenciatura em Letras com habilitação dupla em português e inglês e suas respectivas literaturas.

Esse questionário contemplou oito (8) perguntas fechadas que trazem elementos relacionados ao trabalho pedagógico e a saberes docentes voltados à formação do professor que atuará/atua no âmbito do ensino da língua inglesa. No quadro 4, a seguir, mostramos as perguntas, as alternativas que compunham cada uma delas e seus respectivos objetivos.

Esclarecemos que o Conselho Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) e os Comitês de Ética em Pesquisa (CEP), por meio da Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016, p. 44), não registram nem avaliam pesquisas como a nossa, por ser uma “I - pesquisa de opinião pública com participantes não identificados”. Os questionários aplicados durante a execução desta pesquisa não solicitaram dados pessoais dos participantes, somente sua opinião em relação às perguntas detalhadas no quadro 4, abaixo.

**Quadro 4:** Detalhamento do questionário aplicado com discentes e egressos: perguntas, suas respectivas alternativas e objetivos.

<b>Pergunta</b>	<b>Alternativas</b>	<b>Objetivo</b>
<b>1. Você está regular no curso de Letras?</b>	Sim/ Não ou sou egresso(a)	Verificar a distribuição dos respondentes entre discentes e egressos do curso.

<b>2. Em qual período está cursando mais disciplinas?</b>	1º, 2º, 3º, 4º, 5º, 6º, 7º, 8º ou egresso(a)		Entender a distribuição de discentes por período em número de respondentes.
<b>3. Qual era seu nível de proficiência no início do curso de Letras?</b>	Básico/ intermediário ou avançado		Quantificar, de acordo com a avaliação dos discentes, seus níveis de proficiência antes de ingressar no curso.
<b>4. Qual é seu nível de proficiência em inglês hoje?</b>	Básico/ intermediário ou avançado		Quantificar, de acordo com a avaliação dos discentes, seus níveis de proficiência depois de ingressar no curso.
<b>5. Você fez algum curso de inglês após ingressar na graduação?</b>	Sim/ Não		Quantificar os discentes alcançados que tiveram necessidade de frequentar um curso de inglês durante a graduação.
<b>6. Cursa/cursou qual(is) disciplina(s) de língua inglesa durante o curso?</b>	Língua Inglesa I, Língua Inglesa II, Língua Inglesa III, Língua Inglesa VI e Língua Inglesa V.		Verificar quantos dos discentes alcançados já haviam cursado todas ou maior parte das disciplinas de língua inglesa ofertadas pela grade do curso.
<b>7. Avalie quais conhecimentos serão</b>	1. Metodologia;	Mais importante; Importante;	Identificar quais dos

<b>mais relevantes para o trabalho docente na Educação Básica:</b>		Menos importante	conhecimentos elencados são mais valorados pelos discentes alcançados para sua atuação na Educação Básica.
	2. Pedagogia e didática;	Mais importante; Importante; Menos importante	
	3. A língua inglesa propriamente dita <sup>63</sup> ;	Mais importante; Importante; Menos importante	
	4. Experiência prática em sala de aula;	Mais importante; Importante; Menos importante	
	5. Cultura de países de língua inglesa <sup>64</sup>	Mais importante; Importante; Menos importante	
<b>8. Avalie os itens abaixo para a sua formação de professor de língua inglesa, durante a graduação:</b>	1. Metodologia;	Mais importante; Importante; Menos importante	Identificar quais conhecimentos elencados são mais valorados pelos discentes alcançados para sua formação durante a graduação.
	2. Pedagogia e didática;	Mais importante; Importante; Menos importante	
	3. A língua inglesa propriamente dita;	Mais importante; Importante; Menos importante	

<sup>63</sup> Este item, presente nas questões 7 e 8, refere-se aos aspectos formais da língua: sintáticos, lexicais e/ou semânticos.

<sup>64</sup> Este item, componente das questões 7 e 8, refere-se à cultura de países que falam a língua inglesa tanto como língua oficial quanto como segunda língua.

	4. Experiência prática em sala de aula;	Mais importante; Importante; Menos importante	
	5. Cultura de países de língua inglesa	Mais importante; Importante; Menos importante	

Fonte: produzido pela autora.

As perguntas desse questionário foram construídas de acordo com as ementas das disciplinas de língua inglesa do PPC1 que seriam cursadas pelos discentes do curso de Letras da UFRPE, na Unidade Acadêmica de Garanhuns, até o ano de 2019. Através dos dados coletados a partir das perguntas acima, verificaremos como as respostas dos discentes dialogam com (1) os elementos contemplados durante a sua formação inicial ao longo das disciplinas de língua inglesa e com (2) a sua atuação pedagógica efetiva em uma sala de aula na Educação Básica.

### 3.1.2. Relatório de estágio supervisionado obrigatório em Língua Inglesa

O relatório de estágio supervisionado obrigatório em Língua Inglesa foi realizado em uma turma do sexto ano do Ensino Fundamental da Escola Professora Elisa Coelho da rede estadual de ensino de Pernambuco, localizada na cidade de Garanhuns. O referido relatório foi produzido em um curso de habilitação dupla português e inglês, durante o período de estágio que teve início em 23/04/2018 e término em 13/07/2018, perfazendo uma carga horária de 35h no campo de estágio: 10h de observação na escola e 25h de regência.

Esse relatório foi escolhido para compor parte dos *corpora* por representar um elo entre a formação do graduando na universidade e a sua experiência inicial na Educação Básica já que, para atuar no campo de estágio, o graduando é convidado a colocar em prática teorias vistas ao longo da licenciatura.

Esclarecemos que, de acordo com a Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016 (BRASIL, 2016, p. 44), não houve necessidade de registro ou avaliação pelo sistema CEP/CONEP no tocante ao relatório de estágio mencionado por este ser parte de uma

“pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional”, caso do relatório escrito durante experiência prática que não revela dados de identificação de nenhum sujeito.

### 3.1.1. Projetos pedagógicos de cursos (PPCs) de Letras

Verificamos que, dos 857 cursos de Letras<sup>65</sup> avaliados pelo MEC (INEP/MEC, 2020), em 2017 – de universidades públicas federais, estaduais e municipais; privadas com e sem fins lucrativos e especiais –, 242 são ofertados por universidades federais. A partir desses dados, realizamos um levantamento dos PPCs dos cursos de Letras de universidades, considerando os seguintes critérios: (i) selecionamos os PPCs de cursos presenciais; (ii) que tivessem habilitação dupla em Português e Inglês; (iii) de universidades públicas federais; (iv) uma de cada região do país.

Das 32 universidades públicas federais avaliadas pelo MEC, que ofertam o curso de graduação em Letras – Português e Inglês, selecionamos PPCs de 5, dos anos de 2012 a 2018: da região Nordeste, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE, Garanhuns, 2012); da Norte, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA, Santarém, 2014); da Centro-oeste, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS, Campo Grande, 2016); da Sul, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL, Pelotas, 2013) e da Sudeste, da Universidade Federal de Lavras (UFLA, Lavras, 2018). A escolha desses se deu a partir de uma pesquisa das universidades federais que ofertam o curso de licenciatura dupla com os idiomas mencionados que disponibilizam o arquivo completo do documento para consulta *on-line* e *download*.

As universidades UFRPE, UFMS, UFPEL e UFLA, nos cursos selecionados, tiveram conceito 4 na última avaliação do MEC (INEP/MEC, 2020) que atribui o CPC (Conceito Preliminar de Curso<sup>66</sup>). A UFOPA é a única universidade pública federal da

---

<sup>65</sup> Foram elencados os cursos de bacharelado em Letras (34 cursos), Letras – Português (licenciatura, 318 cursos), Letras – Português e Inglês (licenciatura, 276 cursos), Letras Português e espanhol (licenciatura, 122 cursos) e Letras – Inglês (licenciatura, 105 cursos).

<sup>66</sup> De acordo com o INEP (2019), o Conceito Preliminar de Curso (CPC) “é um indicador de qualidade que avalia os cursos de graduação” que atribui notas em uma escala de 1 a 5 a cada curso de graduação de instituições públicas e privadas de ensino superior de todo o país. A avaliação é realizada com base no “desempenho de estudantes, no valor agregado pelo processo formativo e em insumos referentes às condições de oferta – corpo docente, infraestrutura e recursos didático-pedagógicos –, conforme orientação técnica aprovada pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (Conaes)”.

região Norte que oferta o curso de Letras – Português e Inglês, tendo o conceito 3 na última avaliação.

Optamos por não selecionar as universidades com conceito 5, pois são somente 3 e não teríamos uma de cada região do país, já que duas são na região Sul (Universidade Federal do Paraná - UFPR e Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA) e uma da região Nordeste (Universidade Federal do Ceará - UFC).

Para analisarmos esses componentes dos *corpora*, procuramos identificar como a interculturalidade integra a estrutura dos PPCs através de termos como: “interculturalmente”, “intercultural(is)” ou mesmo a “interculturalidade” propriamente dita. Além disso, verificamos se os documentos adotam a função da língua inglesa como língua franca ou língua estrangeira e de que forma essa adoção influencia na compreensão de aspectos culturais nas grades de disciplinas dos PPCs dos cursos selecionados.

### 3.1.2 Questionário sobre a experiência pedagógica de professores de língua inglesa durante a pandemia

Além dos instrumentos anteriores, também elaboramos um questionário com perguntas objetivas, visando verificar se os discursos de docentes de língua inglesa sobre sua prática estavam alinhados à proposta do ensino de ILF. O referido questionário conteve dezesseis (16) perguntas de múltipla escolha, foi criado no *Google Forms* e enviado para grupos de professores através do *WhatsApp* e do *Facebook*. Esse questionário esteve aberto para respostas por oito dias, tendo sessenta e três (63) professores que se dispuseram a participar, respondendo ao formulário.

**Quadro 5:** Detalhamento de questionário sobre a experiência pedagógica de professores de língua inglesa: perguntas, suas respectivas alternativas e objetivos

Pergunta	Alternativas	Objetivo
<b>1 - Qual sua formação acadêmica?</b>	<p>Não tenho formação superior;</p> <p>Letras Português e Inglês (Licenciatura e/ou bacharelado);</p> <p>Letras Inglês (Licenciatura e/ou bacharelado);</p>	<p>Verificar qual a formação acadêmica dos profissionais que se dispuseram a participar da pesquisa, respondendo ao questionário.</p>



	<p>Pós-Graduação em Letras ou áreas afins;</p> <p>OUTRA ÁREA DE FORMAÇÃO SUPERIOR, especifique abaixo:</p>	
<p><b>2 - Você está ministrando aulas em (é possível marcar mais de uma alternativa):</b></p>	<p>Educação infantil (ensino de Língua Inglesa);</p> <p>Escola PARTICULAR ensino fundamental ou médio;</p> <p>Escola PÚBLICA ensino fundamental ou médio;</p> <p>Sou autônomo(a) (trabalho com aulas particulares de Língua Inglesa);</p> <p>Curso de idiomas (Língua Inglesa);</p> <p>Universidade PÚBLICA ou PRIVADA;</p> <p>Nenhuma das anteriores</p>	<p>Compreender o perfil dos professores de acordo com seu(s) local(is) de atuação.</p>
<p><b>3 - Quais variedades da língua inglesa são contempladas em suas aulas? (é possível marcar mais de uma alternativa).</b></p>	<p>Inglês americano;</p> <p>Inglês britânico;</p> <p>Inglês indiano;</p> <p>Outras, especifique abaixo:</p>	<p>Quantificar, de acordo com discurso dos participantes da pesquisa, as variedades mais comuns da língua inglesa que são levadas para a sala de aula.</p>
<p><b>4- Na sua prática, como você trabalha a língua inglesa?</b></p>	<p>Como língua adicional ou língua estrangeira;</p> <p>Como língua franca;</p> <p>Não faço distinção entre língua adicional, estrangeira ou franca</p>	<p>Verificar como os professores concebem a língua inglesa em seu trabalho em sala de aula.</p>
<p><b>5- Escolha qual das alternativas representa melhor o seu principal objetivo no ensino de língua inglesa. Caso a sua opção seja "outro", não</b></p>	<p>Ensinar a língua inglesa e as culturas britânica e americana;</p> <p>Instruir alunos para falarem como "nativos";</p> <p>Auxiliar no desenvolvimento do repertório linguístico dos alunos;</p>	<p>Quantificar quais objetivos são mais comuns entre os professores alcançados pela pesquisa.</p>

<p><b>esqueça de especificar abaixo:</b></p>	<p>Contribuir para a formação de cidadãos globais;</p> <p>Outro (especifique abaixo)</p>	
<p><b>6 - Os materiais que você utiliza, em sua maioria, são produzidos por:</b></p>	<p>Falantes de inglês como língua materna;</p> <p>Falantes de inglês como segunda língua;</p> <p>Falantes de inglês como língua adicional ou língua estrangeira;</p> <p>Todas as opções anteriores</p>	<p>Identificar quais são os materiais mais comuns utilizados nas aulas de língua inglesa.</p>
<p><b>7 - Quais gêneros você costuma utilizar em suas aulas?</b></p>	<p>Gêneros orais;</p> <p>Gêneros escritos;</p> <p>Gêneros multimodais;</p> <p>Todos os anteriores</p>	<p>Estimar quais gêneros discursivos têm sido mais utilizados pelos professores.</p>
<p><b>8 - Quais materiais didáticos são usados em sua prática docente? (é possível marcar mais de uma alternativa)</b></p>	<p>Apenas livro didático ou apostila (métodos apostilados);</p> <p>Filmes;</p> <p>Séries;</p> <p>Podcast;</p> <p>Músicas;</p> <p>Vídeos do YouTube, TikTok e Instagram;</p> <p>Outros (especifique abaixo)</p>	<p>Quantificar quais tipos de materiais didáticos têm sido mais usados na prática docente.</p>
<p><b>9 - Com que frequência são propostas atividades que mobilizam a interação entre alunos durante a aula?</b></p>	<p>Em todas as aulas;</p> <p>Em aproximadamente 75% das aulas;</p> <p>Em aproximadamente 50% das aulas;</p> <p>Em MENOS de 10% das aulas, ou seja, esporadicamente;</p>	<p>Quantificar a frequência em que os professores costumam propor atividades que mobilizam a interação entre alunos durante suas aulas.</p>

	<p>A interação ocorre SOMENTE entre alunos e professor(a);</p> <p>A interação é realizada através de textos;</p> <p>Não há possibilidade de promover interação</p>	
<p><b>10 - Você costuma trazer para as suas aulas os aspectos sobre os contextos locais em que os estudantes estão inseridos? Em caso de resposta positiva, assinale os lugares que são explorados em aula (é possível marcar mais de uma alternativa).</b></p>	<p>Não;</p> <p>Sim, a escola;</p> <p>Sim, a casa de cada aluno;</p> <p>Sim, vizinhança, rua e bairro dos alunos;</p> <p>Sim, o estado onde moramos;</p> <p>Sim, diversos aspectos sobre o país em que vivemos</p>	<p>Verificar quais aspectos relacionados a contextos locais são mais comuns em atividades em sala de aula, de acordo com os professores.</p>
<p><b>11 - Há dificuldades de mobilizar a realização de atividades de interação em duplas ou grupos?</b></p>	<p>Não;</p> <p>Sim, tempo limitado das aulas;</p> <p>Sim, problemas de organização dos alunos;</p> <p>Sim, conteúdos que não mobilizam atividades em duplas ou grupos;</p> <p>Sim, em função do grande número de alunos na turma;</p> <p>Outra, especifique abaixo</p>	<p>Verificar quais as dificuldades mais enfrentadas pelos professores em sala de aula.</p>
<p><b>12 - O que é mais importante durante a aprendizagem de língua inglesa?</b></p>	<p>Inteligibilidade;</p> <p>Interação;</p> <p>Pronúncia;</p> <p>Gramática;</p> <p>Todas têm o mesmo grau de importância</p>	<p>Identificar quais dos elementos elencados são mais importantes ao longo da aprendizagem de língua inglesa.</p>

<p><b>13 - Quais alternativas você utiliza para lidar com as dificuldades enfrentadas durante as aulas? (é possível marcar mais de uma alternativa)</b></p>	<p>Não enfrento dificuldades;</p> <p>Para otimizar o tempo, encaminho material para o aluno ler, ver ou ouvir em casa;</p> <p>Envio lições de casa (exercícios individuais - <i>homeworks</i>);</p> <p>Organizo trabalhos extras em dupla ou grupo;</p> <p>Peço que os alunos ajudem uns aos outros durante as atividades;</p> <p>Outras (especifique abaixo)</p>	<p>Identificar quais alternativas são mais utilizadas pelos professores para lidar com as dificuldades enfrentadas durante as aulas.</p>
<p><b>14 - Você ministrou ou ministra aulas on-line?</b></p>	<p>Sim;</p> <p>Não</p>	<p>Verificar quantos professores ministraram ou não aulas on-line.</p>
<p><b>15 - Em função das aulas on-line, você enfrentou algum dos problemas abaixo? (é possível marcar mais de uma alternativa)</b></p>	<p>Não enfrentei nenhum problema;</p> <p>Perda de privacidade;</p> <p>Ansiedade;</p> <p>Problemas com internet ou equipamentos;</p> <p>Sobrecarga de atividades;</p> <p>Carga horária aumentada;</p> <p>Falta de familiaridade com ferramentas tecnológicas (Ex: Google Meet, Zoom, Google Sala de Aula, etc);</p> <p>Outro (especifique abaixo)</p>	<p>Identificar quais problemas foram enfrentados pelos professores durante as aulas on-line.</p>
<p><b>16 - Em sua prática pedagógica, quais ferramentas digitais você utiliza ou utilizou durante as aulas para executar atividades de interação entre alunos? (é possível</b></p>	<p>Não utilizo ferramentas digitais;</p> <p>Google meet ou Zoom;</p> <p>Google sala de aula (Classroom);</p> <p>Redes sociais, como Instagram;</p> <p>Grupos de WhatsApp ou Telegram;</p>	<p>Quantificar quais ferramentas foram mais utilizadas durante as aulas para executar atividades de interação entre alunos.</p>

<b>escolher mais de uma alternativa)</b>	Outra, especifique abaixo	
--	---------------------------	--

Fonte: produzido pela autora.

A partir desse questionário, adentraremos no discurso de autoavaliação de professores de língua inglesa sobre sua prática pedagógica durante a pandemia. Assim, veremos como o dizer dos docentes participantes expressa elementos interculturais na sua prática, através da reflexão sobre o que tem sido incorporado ao processo de aprendizagem, como os gêneros textuais e as ferramentas tecnológicas ou TDICs, por exemplo.

A seção seguinte é dedicada à análise dos cinco PPCs dos cursos de Letras selecionados, dos Pareceres do MEC de 2001, 2007 e 2019/2020, do relatório de experiência de estágio, dos questionários aplicados com graduandos/ egressos de um curso de Letras da UFRPE e com professores brasileiros de língua inglesa que atuam em diferentes níveis de escolaridade e instituições de ensino.

## 4. ONDE ENCONTRAMOS A INTERCULTURALIDADE? ANÁLISE DE DADOS

Nesta seção, teceremos reflexões a partir da análise dos componentes dos *corpora* da pesquisa, com base nas discussões colocadas nas seções anteriores, no tocante à interculturalidade, ao ILF e à formação de professores, quais sejam: relatório de estágio em língua inglesa, PPCs de cursos de Letras e questionários aplicados. No que toca a este último item, consideraremos dois instrumentos: 1) com um grupo de discentes/egressos de um curso de licenciatura dupla em Letras (português/inglês) da UFRPE; e 2) com professores brasileiros de língua inglesa que atuam em diferentes instituições e níveis de escolaridade.

### 4.1 Da formação na universidade à atuação Educação Básica: relatório de estágio em língua inglesa

Nesta subseção, estabeleceremos um diálogo entre as competências elencadas nos eixos da BNCC para o ensino de ILF e o conteúdo trabalhado em uma experiência de estágio supervisionado em uma turma de 6º ano de ensino fundamental de escola pública, organizada por meio de relatório escrito.

Tanto nas observações como na regência, as aulas de inglês foram ministradas em língua portuguesa, com enfoque principal em questões de vocabulário (*Family members, animals and pets, numbers, colors, occupations, countries e nationalities*) e de gramática (*Present Simple Tense e Present Continuous Tense*), bem como de tradução de sentenças.

Os conteúdos trabalhados durante o período de observação de aulas (Quadro 6) foram relacionados tanto ao estudo de vocabulário (léxico) quanto de gramática da língua inglesa, cujo eixo correspondente na BNCC é o de *Conhecimentos linguísticos* que, segundo o documento, deve estar atrelado ao uso e à reflexão do idioma como língua franca de modo contextualizado e articulado com os demais eixos propostos.

#### **Quadro 6:** Relação de conteúdos trabalhados durante o período de observações

<b>Observações</b>	<b>Conteúdos trabalhados</b>
Aula 1.	Vocabulário: “ <i>Family</i> ”

- Aula 2. Vocabulário: “*Numbers*”  
Aula 3. Vocabulário: “*Family members*”  
Aula 4. Gramática: “*Present Simple Tense*”; “*Present Continuous Tense*”  
Aula 5. Vocabulário: “*Animals and Pets*”  
Aula 8. Vocabulário: “*Numbers*”  
Aula 9. Vocabulário: “*Numbers, colors and animals*”

Fonte: produzido pela autora.

Na sala de aula, ao contrário do que a BNCC propõe, a gramática normativa da língua inglesa não é trabalhada de modo indutivo, mas de forma explícita. Por outro lado, em algumas habilidades do eixo mencionado, por exemplo, ainda permanecem aspectos relacionados ao vocabulário e à gramática de forma isolada na própria BNCC, como é o caso das seguintes habilidades: “(EF06LI22) Descrever relações por meio do uso de apóstrofo (‘) + s” e “(EF06LI23) Empregar, de forma inteligível, os adjetivos possessivos” (BRASIL, 2018, p. 251.). Essa disposição não contribui para a compreensão de que precisam ser trabalhadas de forma contextualizada.

Na aula 5, a professora dialoga sobre o tema “*animals and pets*” e pede que os estudantes falem, em inglês, os animais de estimação que eles têm em casa, ela “[...] pergunta a cada um dos estudantes em sala: “Se você tivesse um *pet*, qual seria?” ou “Qual o seu *pet*?”.” Para responder, os alunos deveriam seguir um modelo escrito no quadro, como: “*My pet is \_\_\_\_\_.*”

Essa foi uma tentativa de envolver os alunos na atividade e, ao mesmo tempo, de fazer com que eles trouxessem suas experiências de vida para a sala de aula. Não houve propriamente uma interação face a face em forma de conversação, mas houve uma abertura para o compartilhamento de aspectos da vida de cada um dos alunos com a professora.

Tal prática é uma das características que devem ser viabilizadas para proporcionar a construção da competência intercultural dos estudantes, de acordo com Corbett (2003), cuja contribuição nos permite interpretar que, ao falarem de si mesmos através do ILF, carregam em seu discurso marcas culturais de sua formação. Por isso, esse mecanismo é importante para a construção dessa competência entre os aprendizes, para que possam expressar sua cultura e compreender outras que seus colegas de turma carregam consigo, especialmente ao considerarmos a superdiversidade vivida neste século.

Corroborando as considerações do parágrafo acima, a primeira das competências específicas para o ensino de língua inglesa também dialoga com a ideia de Corbett (2003), como podemos ver no trecho da BNCC a seguir:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho (BRASIL, 2018, p. 246).

Nessa perspectiva, para promover o desenvolvimento da competência intercultural, a partir do ILF, a BNCC propôs o eixo *Dimensão intercultural*, que enfatiza o papel fundamental de viabilizar diversas manifestações de culturas em sala de aula, sobretudo no ensino fundamental. No entanto, na prática, ainda é preciso refletir sobre os conteúdos trabalhados, especialmente diante do que foi reportado durante o período de regência de aulas (Quadro 7) em que foram trabalhados os mesmos eixos observados nas aulas anteriores e o eixo *Dimensão intercultural*, dito transversal, não dialoga com o eixo *Conhecimentos linguísticos* de forma significativa, por exemplo.

**Quadro 7:** Relação de conteúdos trabalhados durante o período de regência

<b>Regências</b>	<b>Conteúdos trabalhados</b>
Aula 1.	Vocabulário: “ <i>Animals and Pets</i> ”
Aula 2.	Atividade sobre vocabulário: “ <i>Numbers, colors and animals</i> ”
Aula 3.	Vocabulário: “ <i>Nationalities and occupations (jobs)</i> ”
Aula 4.	Vocabulário: “ <i>Occupations (jobs)</i> ”
Aula 5.	Vocabulário: “ <i>Occupations and family members</i> ”
Aula 9.	Vocabulário: “ <i>Colors, professions and family members</i> ”

Fonte: produzido pela autora.

De acordo com os dados do Quadro 7, o alvo das aulas é o estudo de vocabulário, com ênfase na língua inglesa escrita. Destacamos, ainda, que algumas das aulas de regência trouxeram temáticas que permitiram que os alunos também falassem sobre suas vivências, assim como no período de observações descrito anteriormente. Na regência 3, por exemplo, houve diálogo sobre as profissões de pessoas famosas já conhecidas dos alunos e as respectivas nacionalidades, como: Beyoncé, Fernanda Montenegro, Barack Obama e Usain Bolt. As duas aulas seguintes permaneceram com essa mesma temática.

Na regência 4, a professora estagiária explicou quando a frase “*What’s your occupation?*” pode ser usada: “essa pergunta pode ser feita/respondida, como conversação no dia a dia, entrevista, quando se conversa com uma pessoa pela primeira vez etc.” Na regência 5, a professora promove um diálogo sobre as profissões dos familiares de cada um dos alunos, anotando suas respostas no quadro, como no exemplo a seguir:



**Teacher:** “What’s your mother/father (grandmother/grandfather) occupation?” (Qual a profissão da(do) sua(seu) mãe/pai (avó/avô)?

**Aluna do 6º ano:** *My mother is a teacher.* (Minha mãe é professora.)

**Teacher:** *Which subject does she teach?* (Qual disciplina ela ensina?)

**Aluna do 6º ano:** De tudo, professora.

**Teacher:** Mas, ela é formada para dar aula de qual disciplina?

**Aluna do 6º ano:** Português.

**Teacher:** *So, she is a Portuguese teacher.*

[A professora em formação anota no quadro: *E.g.: Ana’s mother is a Portuguese teacher*”.]

No entanto, essa aproximação com contextos e pessoas reais poderia ter ocorrido também entre os alunos, proporcionando uma interação em que eles pudessem falar sobre suas famílias e as profissões de seus familiares uns com os outros. Uma possível causa que impediu essa atividade pode ter sido a dificuldade de organização dos alunos em duplas ou grupos, já que a turma tinha mais de 30 alunos e somente 2h/a por semana para execução do planejamento de aulas. Um ponto que poderia ter sido mais explorado foi a escolha de personalidades de profissões e origens diferentes com características distintas, havia a possibilidade de pensar na diversidade que estava sendo apresentada aos alunos, como, por exemplo, explorando questões de representatividade e a contraposição com profissões que já existiram (leiteiro, lanterinha, sorveteiro etc.), e as que foram criadas (blogueira, *youtuber*, *digital influencer* etc.).

As observações e regências não viabilizaram de forma efetiva uma das reflexões propostas pela BNCC para o eixo *Dimensão intercultural* elencada para turmas de sexto ano:

Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos (BRASIL, 2018, p. 250).

Os objetos de conhecimento propostos pelo documento para a referida reflexão são “países que têm a língua inglesa como língua materna e/ou oficial” e “presença da

língua inglesa no cotidiano” (BRASIL, 2018, p. 250), visando promover habilidades de investigar o alcance e a presença da língua, problematizando elementos culturais. Esses elementos não foram contemplados durante o período de estágio.

Uma das razões para essa lacuna está no tempo das aulas, realizadas em dois dias da semana no primeiro horário da manhã, das 7h30min às 8h20min, que estavam suscetíveis a atrasos, além disso, também no acesso limitado à *internet*, computador e equipamentos de projeção que dificultavam o uso de gêneros multimodais em sala de aula, fazendo com que os gêneros escritos prevalecessem e não houvesse uma maior diversificação de materiais para as aulas. Nesse sentido, reforçamos que a prática do professor não está dissociada de suas condições de trabalho.

De um lado, verificamos que, na sala de aula, ao contrário do que a BNCC propõe no eixo *Conhecimentos Linguísticos*, a gramática é posta de forma descontextualizada do uso da língua. Por outro lado, a disposição dos eixos e as respectivas habilidades individualmente colocados em quadros no documento não contribuem para a compreensão de que precisam ser trabalhados de forma integrada e contextualizada. Ou seja, o documento deveria ser acompanhado por uma política de formação docente (cursos, oficinas sobre metodologias de ensino etc.).

Em relação aos elementos à cultura dos aprendizes, há atividades que viabilizam aspectos que auxiliam na construção de uma competência intercultural, de acordo com Corbett (2003). No entanto, não houve um fomento significativo para reflexão sobre culturas não-locais.

Diante desses resultados, constatamos que o eixo Dimensão Intercultural para o ensino de ILF elenca competências que não são viabilizadas completamente no campo de estágio analisado a partir do relatório. Nesse cenário, as dificuldades estão além das competências para ensinar, ou seja, fatores como: dificuldades de organização de turma com grande número de alunos, carga horária limitada e escassez de recursos tecnológicos dificultaram a execução de atividades e o andamento do planejamento da disciplina. Por consequência, mesmo que aspectos culturais locais ou da vida dos aprendizes sejam estimulados em algumas das aulas de língua inglesa, não são viabilizados conteúdos ou atividades que proporcionem conversação/interação entre os aprendizes através do ILF ou um olhar para outras culturas em diálogo com os demais eixos.

## 4.2 A interculturalidade em diretrizes e projetos pedagógicos para a formação docente no Curso de Letras

Souza (2019) reportou que, de acordo com seus dados, em uma análise de enunciados de professores sobre sua experiência pedagógica em um curso de Licenciatura em Letras (Português - Inglês), a maioria dos docentes participantes considera pouco relevantes aspectos da cultura de países de língua inglesa para a prática docente na Educação Básica. Pereira e Souza (2020) mostram que, para esses docentes, os objetivos que devem ser alcançados em um curso de licenciatura em Letras são relacionados a:

[...] Aprofundamento dos conhecimentos linguísticos do idioma; [...] Aprimoramento do domínio das quatro macro habilidades do inglês (*listening, speaking, reading, writing*) (Docente 1)

[...] desenvolver, em níveis "avançados", tanto a habilidade em língua inglesa (de modo geral, ou seja, em tudo que diz respeito à língua/linguagem e discurso) quanto à criticidade do indivíduo em formação docente. (Docente 2)

[...] construir uma perspectiva crítica sobre a própria língua inglesa e suas variantes na contemporaneidade, levando em consideração o seu papel nos diferentes contextos socioculturais (locais) e como se implica nas diferentes camadas sociais (Docente 3) (PEREIRA; SOUZA, 2020, p. 404).

De acordo com a posição valorativa dos docentes, que emerge dos enunciados reportados anteriormente por Pereira e Souza (2020), vemos uma ênfase em aspectos linguísticos do idioma, uma breve menção ao letramento crítico e a contextos socioculturais locais. Esses elementos podem ser interpretados como um diálogo com a interculturalidade, mas não há uma ligação explícita com a abordagem intercultural dentro desses discursos.

O MEC elenca os seguintes objetivos para a formação de docentes da Educação Básica no curso de Letras:

[...] formar profissionais **interculturalmente competentes**, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (BRASIL, 2001, p. 30. Grifo nosso.).

[...] o profissional em Letras deve ter domínio do uso **da língua ou das línguas** que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e **manifestações culturais**, além de ter consciência das **variedades linguísticas e culturais** (BRASIL, 2007, p. 2. Grifos nossos em negrito.).

Um aspecto fundamental a ser destacado é que, mesmo antes da BNCC (BRASIL, 2018), os fragmentos dos documentos citados acima corroboram, desde 2001, para o letramento crítico de professores ao longo da graduação, especialmente destacando o desenvolvimento de profissionais “interculturalmente competentes”, ou seja, capazes de compreender contrastes culturais sem estereótipos ou preconceitos, dialogando com a diversidade, também abordada pelos PCNs (BRASIL, 1998).

No entanto, como vimos nos discursos dos docentes, expostos por Pereira e Souza (2020), não havia um alinhamento entre termos do discurso das diretrizes sobre cultura e interculturalidade e o dizer dos professores alcançados, já que eles unanimemente enfatizam os conhecimentos linguísticos e não trazem termos voltados à interculturalidade para seu discurso.

Em 2007, o “olhar intercultural” que foi exposto anteriormente, passou a dar lugar ao domínio do uso e à consciência das variedades linguísticas e culturais. A nosso ver, o termo “consciência”, como foi colocado, não contempla a complexidade envolvida no tratamento de elementos culturais durante a graduação e nem mesmo na atuação dos futuros professores da Educação Básica.

Os documentos mais recentes com orientações para a formação de professores em cursos de licenciatura são o Parecer CNE/CP nº 22/2019 (BRASIL, 2019, p. 2) e a Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2020, p. 87) que definem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)”. Não há, nos documentos mencionados no parágrafo supracitado, uma distinção de normas para formação de professores que contemplem especificidades para os diferentes cursos de licenciatura, como houve no Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001 que definia Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. É preciso destacar que cada curso, em suas particularidades e as respectivas áreas, carece de maior atenção documentos da educação e de normas direcionadas para suas necessidades específicas, já que as licenciaturas têm características heterogêneas.

Esclarecemos que as Diretrizes citadas consideram o §8º do art. 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB 9394/96. BRASIL, 1996), que estabelecem a necessidade de implementação de uma base nacional comum para a Educação Básica como referência para a formação de professores em cursos de

licenciatura (BRASIL, 2019; 2020). Nesse cenário, considerando especialmente o ensino de línguas, inferimos que deverá haver ênfase somente no ILF como língua adicional na formação de professores, já que a BNCC (BRASIL, 2018) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019; 2020) não especificam outros idiomas adicionais. Essa é uma característica contraditória já que os documentos valorizam questões voltadas à diversidade, mas não a promovem no ensino de línguas, como poderia ser o caso do espanhol e do francês em zonas de fronteira; do alemão e do italiano como línguas de herança, no sudeste e no sul do país, além do holandês em Pernambuco.

O Art. 7º do documento<sup>67</sup> (BRASIL, 2019) pontua a interculturalidade como um dos XIV (quatorze) princípios norteadores para a organização curricular de cursos superiores voltados à formação docente, adotando uma perspectiva intercultural de valorização da história, da cultura e das artes nacionais, bem como das contribuições das etnias que constituem a nacionalidade brasileira. Além disso, duas competências gerais elencadas para a formação docente contemplam o reconhecimento de aspectos culturais:

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem (BRASIL, 2019, p. 13).

Dentro da dimensão do conhecimento profissional, as competências específicas: “demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem” e “reconhecer contextos” (BRASIL, 2020, p. 87) elencam três habilidades que consideram elementos culturais para a atuação prática do professor em sala de aula como vemos a seguir:

1.2.5 Aplicar estratégias de ensino diferenciadas que promovam a aprendizagem dos estudantes com diferentes necessidades e deficiências,

---

<sup>67</sup> O documento anterior, Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, traz considerações sobre a docência em torno da interdisciplinaridade na formação docente e do ensino intercultural e bilíngue para escolas indígenas, do campo e quilombolas nas quais os docentes devem ser formados com os seguintes objetivos:

I - promover diálogo entre a comunidade junto a quem atuam e os outros grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprios da cultura local; II - atuar como agentes interculturais para a valorização e o estudo de temas específicos relevantes (BRASIL, 2015, p. 8). A referida Resolução definiu “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada”.

levando em conta seus diversos contextos culturais, socioeconômicos e linguísticos.

1.3.1 Identificar os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos das escolas em que atua.

1.3.2 Compreender os objetos de conhecimento que se articulem com os contextos socioculturais dos estudantes, para propiciar aprendizagens significativas e mobilizar o desenvolvimento das competências gerais (BRASIL, 2019, p. 19).

Os aspectos elencados nos fragmentos dos documentos mencionados acima dialogam com o que Byram, Gribkova e Strakey (2002), Corbett (2003) e Motta-Roth (2004) discutem no que se refere à competência intercultural. Os pesquisadores dizem que essa competência deve ser desenvolvida tanto pelos professores quanto pelos aprendizes em um movimento de colaboração.

Diante do que foi exposto nas orientações elencadas pelas diretrizes, partiremos para a análise dos cinco PPCs selecionados, nomeados como: PPC1, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); PPC2, da Universidade Federal de Pelotas (UFPEl); PPC3, Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA); PPC4, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e PPC5, Universidade Federal de Lavras (UFLA).

O PPC1, da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), de 2012, dialoga diretamente com o Parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001) citando, em sua justificativa, a necessidade de domínio das duas línguas integradas pelo curso, a necessidade de reflexão crítica sobre a linguagem em diversos aspectos (dentre eles os culturais e educacionais) e a percepção de contextos interculturais. No entanto, é somente em um momento que o PPC1 faz referência à interculturalidade, ao parafrasear o discurso do Parecer de 2001. Ainda no mesmo documento, não há uma referência ao inglês como língua franca em nenhuma das disciplinas elencadas no eixo voltado para a língua inglesa: Fundamentos e Aprofundamento em Estudos Linguísticos e Textuais em Língua Inglesa (BRASIL, 2012, p. 7). Ponderamos que, em 2012, não havia sido adotado o termo “língua franca” em relação à língua inglesa no Brasil, o termo utilizado era “língua estrangeira” para quaisquer línguas não-oficiais ensinadas em escolas, universidades ou cursos de idioma.

No eixo mencionado no parágrafo anterior, o objetivo atribuído pela instituição é “envolver as quatro habilidades no ensino-aprendizagem de segunda língua (falar, ouvir, ler e escrever)” nas disciplinas ofertadas (BRASIL, 2012, p. 34). Nesse objetivo estão

incluídas habilidades basilares para o trabalho com a língua, contudo, elementos referentes à cultura, interculturalidade, didática de ensino de línguas adicionais ou propostas de reflexão sobre o trabalho docente em sala de aula não são incluídas. Para este último, são reservados dois componentes de estágio em língua inglesa.

Ainda está incluída uma disciplina de “Didática e avaliação da aprendizagem” (BRASIL, 2012, p. 56), mas ela contempla aspectos gerais e volta-se para o ensino da Língua Portuguesa. O eixo destinado à língua inglesa contempla as literaturas britânica e americana, mas não abarca outras literaturas escritas no idioma em outros países. Diante disso, podemos ver indícios de que prevalece, nesse PPC, uma visão colonialista da língua inglesa como propriedade cultural do “Mundo Anglo-Saxônico”, como explica Alves (1988), ou seja, atenta-se a transmitir e reproduzir elementos culturais de nações denominadas anglófonas. Além disso, a falta de uma disciplina de didática voltada para o ensino de língua inglesa distancia o estudo do idioma da prática docente em sala de aula e, conseqüentemente, não viabiliza perspectivas didático-metodológicas que poderiam ser relevantes tanto para a atuação futura dos graduandos como para sua experiência durante o período de estágio supervisionado.

O referido PPC também não abarca uma disciplina de Linguística Aplicada. Ao nosso ver, essa é uma ausência significativa, já que seria um componente que possibilitaria mobilizar reflexões em torno de métodos de ensino em uma perspectiva interdisciplinar do ensino das línguas ofertadas pelo curso, contemplando, por exemplo, reflexões sobre a interculturalidade no ensino de língua inglesa pelos futuros professores, além de outras perspectivas abarcadas pelo campo da Linguística Aplicada.

É preciso destacar ainda que, dentro do PPC1, as menções ao termo “cultura”, bem como a outros termos correlatos, foram encontradas somente em disciplinas de estudos literários. Logo, percebemos que houve uma lacuna em relação ao diálogo entre língua/linguagem e cultura, que seria de grande valia para a compreensão dos elementos interculturais envolvidos na língua franca contemporânea.

Do PPC2, da Universidade Federal de Pelotas (UFPel), de 2013, destacamos uma das razões apontadas para a necessidade de ofertar um curso de licenciatura dupla na região onde a instituição está localizada:

A possibilidade de realizar comparações, tanto de semelhança como de diferença, entre os dois sistemas, resulta em um profissional mais reflexivo e mais atento às especificidades de cada língua, por um lado, e, por outro, às generalizações entre elas. Entende-se que a obtenção de uma consciência metalinguística dessa natureza somente é obtida de

modo completo através de um curso de licenciatura dupla (BRASIL, 2012, p. 14).

Do ponto de vista da abordagem intercultural que defendemos nesta pesquisa, a consciência metalinguística está ao lado da competência intercultural visando contribuir para a formação de profissionais críticos que compreendam como a língua perpassa outras áreas do conhecimento que podem ser exploradas em sala de aula, bem como delinea a necessidade de refletir sobre a relação estabelecida entre língua/linguagem e cultura. É preciso enfatizar que a interculturalidade também pode perpassar outros idiomas e outros cursos de licenciatura como forma de ampliar o repertório de futuros professores, não somente da área de Letras.

Dentre as atividades de pesquisa elencadas no PPC2, o projeto “Escolas Interculturais de Fronteira” a re(significação) do fazer do professor no espaço da fronteira” (BRASIL, 2013, p. 28) traz explicitamente a noção de interculturalidade que é adotada pelo curso:

A noção de interculturalidade que perpassa o currículo do Curso é reforçada pela proximidade que a Universidade Federal de Pelotas tem da fronteira com o Uruguai e pela oferta no Centro de Letras e Comunicação dos cursos de licenciatura e extensão em diferentes línguas, a saber: espanhol, francês, inglês e alemão (BRASIL, 2013, p. 17).

Nesse caso, a visão intercultural do documento está ligada diretamente à fronteira estabelecida com um país de língua oficial espanhola e cursos direcionados a outras línguas. Em Santana do Livramento, cidade do estado do Rio Grande do Sul, o “portunhol” e o espanhol estão presentes, assim como o português e o “portunhol” em Rivera, cidade uruguaia que estabelece fronteira com o Brasil. No entanto, não podemos dizer ao certo como as aulas do curso perpassam a noção de interculturalidade ao longo do processo de formação, pois não foi possível realizar atividades de observação na instituição.

Vimos que o termo “interculturalidade” foi utilizado somente uma única vez na seção “Do Direito à Diversidade, da Superação do Racismo e da Defesa da Inclusão Social e Racial no Âmbito da Formação Oferecida pelo Curso” (BRASIL, 2013, p. 17), mas outros termos correlatos foram mencionados ao longo da organização do PPC.

Verificamos também que, o PPC2, mesmo adotando o termo língua estrangeira para a língua inglesa, como o PPC1, cita a língua inglesa como “língua internacional ou



língua franca” como forma de justificar a adoção da língua inglesa como a língua adicional mais ofertada nas escolas na época, mas não promove ou menciona essa terminologia dentro da grade de disciplinas. Dentro da justificativa, o documento reforça a ideia de que o idioma é ofertado para ampliar horizontes de trabalho e viagens, ainda não explorando o potencial da língua na *internet*.

No “Eixo da Literatura em Língua Estrangeira/Língua Inglesa — LITLE”, os conteúdos e atividades práticas “visam à aquisição de capacidades, conhecimentos, competências e habilidades pertinentes às áreas da Cultura, Civilização e Literaturas de Língua Estrangeira” (BRASIL, 2013, p. 37-38). Uma disciplina que compõe o referido eixo é “Cultura e Civilização Anglo-americana” (BRASIL, 2013, p. 74). O nome da disciplina mencionada e sua respectiva ementa trazem os países hegemônicos de língua inglesa sem suscitar a promoção de uma reflexão crítica sobre a expansão do inglês. Mais indícios da perspectiva colonialista no ensino de língua inglesa, que também esteve presente no PPC1.

Ao adotarmos o ILF nesta pesquisa e vermos sua adoção pela BNCC, precisamos deixar uma crítica ao PPC2, que, mesmo trazendo a interculturalidade, ainda não estabelece um diálogo sobre a diversidade de culturas envolvida nos contextos de uso da língua inglesa na contemporaneidade como forma de reforçar o caráter intercultural da língua ao longo do processo de formação de professores, como defende Siqueira (2008).

Esse mesmo PPC ainda traz a disciplina “Linguística Aplicada e Ensino de Língua Inglesa I”, cujos objetivos são:

- Promover leituras acerca de temas pertinentes ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma a orientar a reflexão crítica acerca da prática pedagógica do professor de língua inglesa no contexto educacional brasileiro.
- Proceder à análise de material didático para o ensino da língua inglesa (BRASIL, 2013, p. 67).

Dentro da composição dessa disciplina estão discussões sobre métodos, abordagens, técnicas e conteúdo de ensino de línguas estrangeiras voltados para a língua inglesa, o que inclui gramática, léxico, literatura e cultura. Percebemos, nessa distribuição, um diálogo com as ideias de Kramsch (1993) sobre a cultura em sala de aula e as de Siqueira (2008) ao trazer a interculturalidade a fim de compreender as interações por meio do ILF; ambos defendem que, além das habilidades em eixos como leitura, escrita, fala e escuta, é necessário contemplar a cultura igualmente como um eixo. Vemos aqui um exemplo de inclusão da cultura em uma perspectiva crítica que favorece a

promoção da interculturalidade em sala de aula sem que o ensino esteja preso ao desenvolvimento das habilidades linguísticas. Nessa disciplina, podemos ver um diálogo direto com a prática e não somente com o professor como um mero aprendiz de língua adicional na universidade.

Do PPC3, da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), de 2014, destacamos quatro das competências e habilidades elencadas para a formação do licenciando em Letras:

Compreender a linguagem dentro das especificidades culturais, étnicas, históricas, econômicas e sociais da região amazônica;  
[...]  
Ter domínio e visão crítica das perspectivas teóricas adotadas na abordagem de estudos de línguas e literaturas;  
Perceber diferentes contextos interculturais e implicações nos estudos linguísticos e literários;  
Perceber a literatura como forma de conhecimento e de reconhecimento das diversas realidades culturais [...]  
Realizar pesquisas que subsidiem formulação de ações pedagógicas para aprimoramento de técnicas didáticas e metodológicas [...]  
(BRASIL, 2014, p. 9)

Dentre os elementos que expusemos, ressaltamos a ênfase dada a aspectos culturais locais e de criticidade em relação a questões teóricas voltadas para o trabalho docente, assim como a necessidade de aprimorar técnicas e estratégias didáticas por meio de pesquisas. Um grande diferencial desse projeto pedagógico e da formação docente, de forma geral, é a interdisciplinaridade que é promovida pela instituição para atender às demandas locais.

Nos componentes curriculares, a disciplina “Culturas Anglófonas” traz a interculturalidade em uma perspectiva crítica para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, como podemos ver na ementa:

Estudo de aspectos culturais de países de língua inglesa, tais como: história da língua e da nação, constituição política e geográfica, aspectos climáticos, gastronômicos, musicais, cinematográficos e literários. Discussão e aplicação de estratégias de ensino e aprendizagem de Inglês por uma perspectiva intercultural na Educação Básica (BRASIL, 2014, p. 38).

Por um lado, ainda não é possível perceber a adoção da perspectiva do ILF como idioma desterritorializado. A ideia de nação ainda é reafirmada e colocada em pauta por esse documento. Por outro, o documento destaca a função assumida pela língua inglesa na fase atual da globalização:

Há muito tempo que a língua inglesa assumiu o papel de língua franca na comunicação entre povos de diferentes partes do globo. Os avanços científicos e tecnológicos, por exemplo, independentemente da língua oficial dos países onde ocorrem, são normalmente compartilhados em inglês, mesmo que, em alguns casos, sejam também veiculados em outros idiomas. Mas, a velocidade com que a informação circula em inglês, tendo em vista as rápidas mudanças no estado da arte de alguns campos do conhecimento humano, geralmente cruciais do ponto de vista socioeconômico, educacional e cultural, gera a necessidade de apropriação desse idioma (BRASIL, 2014, p. 7).

Além disso, o documento justifica a adoção da língua inglesa na instituição por entender a necessidade de jovens brasileiros de todas as regiões do país desenvolverem a competência linguística nesse idioma para realizar intercâmbios internacionais em universidades de países anglófonos. Esse último elemento nos direciona mais uma vez à noção de que, apesar da compreensão da língua franca contemporânea, ainda prevalece a visão colonialista de que a língua inglesa é propriedade de nações anglófonas e o termo que permanece é ainda de “língua estrangeira”.

Como mencionamos acima, a UFOPA oferta um curso que é chamado de interdisciplinar por conter dois semestres de “formação interdisciplinar” com disciplinas do campo da educação, seguidos por dois períodos de "núcleo comum", com disciplinas de “inglês básico”, linguística e literatura. Ao final dos primeiros períodos, nos quatro últimos, o graduando pode escolher se deseja cursar disciplinas voltadas para a língua inglesa ou para a língua portuguesa:

Na **Formação Graduada Específica**, os conteúdos curriculares trabalham os campos de saber destinados à caracterização da identidade do Licenciado em Letras. Esta formação pode habilitar o graduando em Português ou Inglês, conforme a sua opção; podendo, ainda, habilitar-se na outra disciplina com mais dois anos de estudo, se assim o desejar (BRASLI, 2014, p. 10).

Ao contrário dos PPCs 1 e 2, o PPC3 não organiza um curso de licenciatura de dupla habilitação, trata-se de uma “licenciatura integrada” em português e inglês para atender a demandas urgentes da região.

No PPC4, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), fizemos destaque ao perfil do egresso pretendido pela instituição, componente que traz algumas das questões elencadas pelo Parecer do MEC de 2007 e parafraseia o Parecer de 2001, no sentido de formar profissionais interculturalmente competentes, como podemos ver no seguinte objetivo:

[...] **formar profissionais interculturalmente competentes**, capazes de refletir de maneira crítica sobre temas e questões relativas aos estudos linguísticos e literários, de fazer uso de tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Visando a esses objetivos maiores, o Curso concentra-se na formação de docentes para o ensino de língua materna, língua estrangeira e suas literaturas para alunos da Educação Básica, enfatizando a importância da linguagem nas ações humanas e a importância do domínio da língua, em suas múltiplas manifestações e registros, tanto para a interação social quanto do ponto de vista do julgamento crítico das relações sociais e do contexto em que o aluno está inserido, além de desenvolver a atividade de ensino, pesquisa e extensão em favor de uma sociedade mais justa em termos de conhecimento e de melhores condições de trabalho (BRASIL, 2016, p. 5. Grifo nosso.).

Da citação acima, assinalamos a importância de pensar melhores condições de trabalho para os professores, de ter sido incorporada a necessidade de reflexão crítica em estudos linguísticos e literários, do uso da tecnologia, da autonomia na formação como um processo contínuo e por promover a reflexão sobre os diferentes contextos de interação social em que os alunos podem estar inseridos.

Das disciplinas voltadas ao ensino de língua inglesa, destacamos quatro que elencam importantes contribuições em termos didáticos para o ensino do idioma, a primeira é “A Sala de Aula de Língua Inglesa: Materiais Didáticos e Planejamento”, que consiste em:

Análise dos materiais didáticos propostos para o ensino de língua inglesa, considerando a diversidade cultural e de linguagem, assim como, a diversidade étnica e questões de gênero presentes na escola contemporânea. Reflexão crítica sobre o trabalho com gêneros textuais e digitais no Ensino de Língua Inglesa. Produção de planos de aula, sequência didáticas e materiais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 2016, p. 19).

É relevante enfatizar que essa disciplina traz uma ementa coerente com o objetivo estabelecido pela instituição, que destacamos acima, tanto por propor reflexão crítico-analítica em relação aos materiais didáticos, trazer a diversidade étnica e de questões de gênero para discussão, além de propor um debate sobre gêneros textuais e digitais na escola. A segunda disciplina destacada é “Ensino de Língua Inglesa: Abordagens e Métodos”, que consiste em:

Estudo e aplicação das teorias e métodos/abordagens de ensino e aprendizagem de língua adicional; Reflexão crítica de teorias educacionais tais como o letramento crítico e a pedagogia crítica. Reflexões sobre o ensino/ aprendizagem de língua inglesa e sobre a

formação inicial e continuada do professor inserido no mercado de trabalho contemporâneo.

A ementa da referida disciplina cita o termo “língua adicional” e já demonstra que houve uma reflexão anterior em torno do termo “língua estrangeira”. Ao propor “estudo e aplicação”, há um importante direcionamento para a prática em sala de aula e, conseqüentemente, para um diálogo entre teoria e prática. Esse movimento é reforçado pela necessidade de avaliação crítica de teorias e métodos/abordagens de ensino de língua, especialmente ao considerar o papel do professor de língua inglesa como língua franca contemporânea e suas implicações culturais.

A terceira disciplina destacada é “Ensino de Língua Inglesa: Avaliação, Políticas Nacionais e Currículo”

Reflexão e discussão sobre o tratamento didático da Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Médio, dado pelos documentos oficiais nacionais (LDB, PCNs, OCEMs), estaduais e municipais auxiliando na construção do professor crítico e reflexivo sobre sua prática. Aspectos teóricos e práticos da avaliação no ensino de Língua Inglesa.

Dos três PPCs que analisamos até o momento, ainda não tínhamos visto a abertura para reflexão e discussão de documentos oficiais para a educação nacional. Esse é um importante diferencial dessa disciplina e do PPC4 por estar abrindo espaço para que graduandos possam verificar de que forma o que é visto na universidade, em relação à teoria e à prática em sala de aula, tem sido efetivamente incorporado em currículos municipais, estaduais e em documentos de alcance nacional.

A quarta é “Perspectivas Contemporâneas no Ensino de Língua Inglesa”, que consiste em: “Linguística Aplicada e o estudo de tendências contemporâneas do ensino, focalizadas em situações práticas de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Produção de planos de aula, sequência didáticas e materiais para o Ensino Médio” (BRASIL, 2016, p. 36). Essa disciplina, por tratar de Linguística Aplicada e contemporaneidade, pode ser um suporte para importantes discussões sobre o ILF e sua ligação estreita com a interculturalidade, bem como com a superdiversidade do mundo atual, até mesmo dos novos recursos tecnológicos, TDICs e gêneros multimodais que vêm sendo incorporados ao trabalho docente em sala de aula.

Todas as quatro disciplinas citadas podem fomentar discussões sobre a interculturalidade e o ILF, especialmente considerando a atuação dos futuros professores em sala de aula. É importante destacar que o PPC4 promove uma inclusão de discussões

contemporâneas para a formação de professores que ainda não tinham sido incorporadas aos PPCs analisados anteriormente (CAVALCANTI, 2013); não deixando de contemplar disciplinas teóricas que abordam elementos formais das línguas e, ao mesmo tempo, abrindo espaço para a Linguística Aplicada, com um olhar para a interdisciplinaridade da língua inglesa com disciplinas de literatura, língua portuguesa e linguística, por exemplo.

No quinto e último PPC (PPC5), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), de 2018, novamente há diálogo com os Pareceres de 2001 e 2007. O perfil do egresso para a instituição proponente compreende o seguinte direcionamento:

[...] o perfil do egresso deverá ser condizente com o de um cidadão crítico e reflexivo, consciente das questões pertinentes não só de sua área de atuação, dentre elas a linguagem como forma de inclusão social e o papel das tecnologias na produção de conhecimentos, mas também das questões mais amplas que perpassam a sociedade, tais como o bilinguismo, o combate ao preconceito linguístico, a **interculturalidade**, a consciência de preservação ambiental, o respeito pela diversidade etc. (BRASIL, 2018, p. 43. Grifo nosso.).

Destacamos ser importante o diálogo entre os conceitos de bilinguismo e interculturalidade, especialmente considerando que o Brasil não é um país monolíngue. Para entendermos essa questão, basta olharmos para comunidades indígenas, por exemplo, que têm um histórico de luta para que suas línguas e culturas sejam exploradas em sala de aula. A questão é ampliada quando a língua inglesa é incorporada obrigatoriamente em escolas de todos os estados brasileiros para as mais diferentes culturas sem que cada contexto regional seja considerado antes da escolha da(s) língua(s) que serão incorporadas nas escolas.

A interculturalidade também está presente da disciplina “Cultura Indígena e Afrobrasileira”, cuja ementa é composta da seguinte forma:

A construção da história do Brasil como um país mestiço. O pensamento brasileiro em torno da temática da mestiçagem. Aspectos de culturas indígenas e africanas em seu contexto de origem. Contribuições dos povos indígenas e africanos para a formação do Brasil. O direito e o preconceito. A **diversidade cultural**. Reflexões sobre **heterogeneidade cultural e interculturalidade** (BRASIL, 2018, p. 171. Grifos nossos.).

A composição da referida ementa abarca dois parâmetros norteadores do pensamento intercultural: diversidade e heterogeneidade. Os elementos acima mencionados também devem ser considerados em disciplinas de língua inglesa, para discutir sobre o ILF (JORDÃO; MARQUES, 2018; BAKER, 2018; 2020) e suas

implicações interculturais, especialmente tendo atenção para a superdiversidade presente nas escolas que rodeiam o contexto em que as instituições federais de ensino superior estão presentes. O documento traz o ILF, em diálogo com a BNCC (BRASIL, 2018) como um dos conteúdos a serem trabalhados na disciplina “Culturas Anglófonas e Globalização”, que propõe a discussão de

Conceitos básicos de cultura tradicional e popular. Panorama da origem, desenvolvimento e expansão da língua inglesa pelo mundo. Globalização. Reflexões sobre os contextos histórico, político, artístico e social de diversos povos anglófonos e sua influência no desenvolvimento da língua inglesa (BRASIL, 2018, p. 176).

No entanto, parece-nos incoerente utilizar o termo “culturas anglófonas” ao lado do ILF, afinal, o termo “anglófonas” remete ao colonialismo de nações através da língua inglesa, ao contrário do que propõe o conceito de interculturalidade que está atrelado à língua franca contemporânea. De outro ponto de vista, refletir sobre as chamadas “culturas anglófonas” é uma forma de pensar criticamente sobre a expansão da língua inglesa e seu diálogo com outros povos. Além disso, por trazer o ILF, verificamos que a disciplina abre um espaço para reflexões críticas em torno da língua inglesa e sua função como meio de comunicação intercultural na atualidade, de acordo com as considerações de Baker (2018; 2020).

Destacamos do PPC5 duas disciplinas sobre “Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa e suas Literaturas” que compreendem:

Estudos de métodos e abordagens de ensino. Componentes do processo de ensino: objetivo, conteúdo, métodos, procedimentos e avaliação; planejamento do processo educativo; objetivos educacionais; as sequências didáticas; o currículo da disciplina Língua Inglesa e suas relações interdisciplinares na escola regular; os Parâmetros Curriculares Nacionais; o conceito do profissional reflexivo (BRASIL, 2018, p. 157).

Apesar de ainda não trazer aspectos discutidos pela BNCC (BRASIL, 2018), nessas duas disciplinas, é possível que as propostas das ementas mobilizem reflexões sobre como os métodos podem trazer um olhar reflexivo e crítico, levando em conta que os professores em formação precisam construir um repertório de métodos que possam se adaptar a diferentes contextos (CAVALCANTI, 2013), especialmente considerando a importância do diálogo sobre a teoria e prática para o desenvolvimento da abordagem

intercultural em sala de aula, bem como reflexões teórico-práticas sobre o ensino e aprendizagem de ILF.

Todos os cinco PPCs analisados dialogam com o discurso dos documentos do MEC de 2001 e 2007 em introduções e justificativas aos cursos de Letras nas suas respectivas instituições. No entanto, há lacunas dentro dos componentes curriculares quando consideramos a interculturalidade em diálogo com o ILF. Há, ainda, indícios de que os PPCs 1, 2 e 5, por mencionarem somente as culturas americana e britânica, carregam traços da língua inglesa como uma propriedade de nações anglófonas, o que distancia os cursos de um pensamento intercultural em torno da língua inglesa como língua franca contemporânea.

Em síntese, o PPC1 não traz disciplinas que discutem aspectos interculturais e não integra uma disciplina de Linguística Aplicada (LA) ao currículo. O PPC2 traz uma disciplina de LA, mas destaca prioritariamente aspectos de culturas de países cuja língua inglesa é a língua oficial ou a mais falada, assim como o PPC3 também faz destaque a essas culturas. O PPC4 traz quatro disciplinas que podem fomentar discussões em torno da interculturalidade em relação ao ILF e o PPC5 é o único que elenca o ILF na grade de conteúdos de uma disciplina e traz duas disciplinas que podem contemplar reflexões em torno de aspectos interculturais. Dos cinco analisados, o PPC4 parece ter uma proposta de formação mais ampliada no que tange às questões de interculturalidade, embora não tenhamos a garantia de que na prática em sala de aula isso, de fato, ocorra.

#### 4. 3 Avaliação de discentes e egressos sobre sua formação durante a graduação em Letras

Em resposta ao questionário aplicado no segundo semestre de 2019 com discentes e egressos de um curso com habilitação dupla para o ensino de português e inglês, vimos que a maioria, 56%, declara estar regular no curso de Letras, 40% disseram ser egressos (Gráfico 2) e 4% disseram não estar frequentando o curso regularmente. A distribuição dos respondentes por período do curso mostra uma quantidade expressiva de discentes dos últimos períodos, sétimo e oitavo (Gráfico 3):

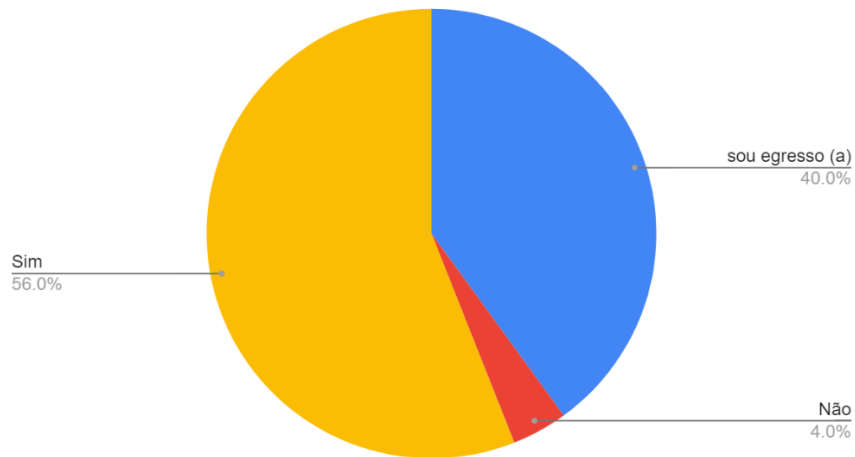
#### **Gráfico 2:** Relação sobre situação de discentes alcançados pela pesquisa<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> A opção “sou egresso(a)” foi direcionada para aqueles que não cursavam mais nenhuma disciplina na instituição.



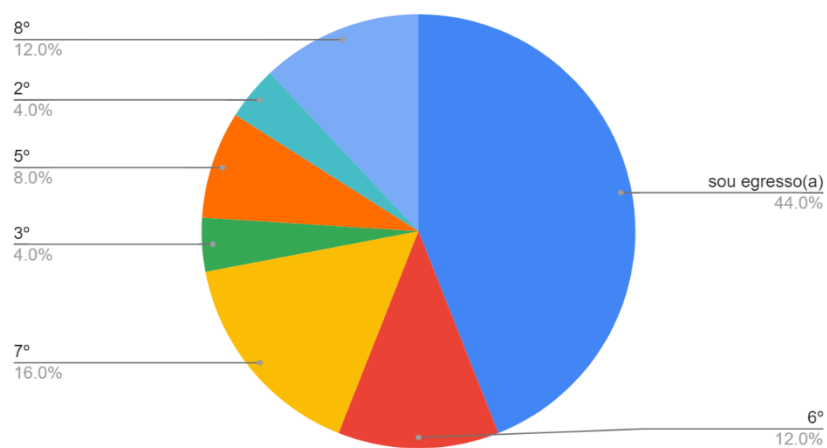
1. Você está regular no curso de Letras?



Fonte: produzido pela autora.

**Gráfico 3:** Relação dos discentes participantes por período

2. Em qual período está cursando mais disciplinas?



Fonte: produzido pela autora.

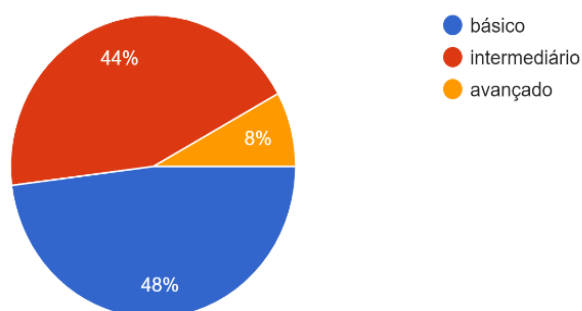
Essa distribuição de 56% de discentes em algum dos períodos do curso e 44% de egressos nos permite uma percepção razoavelmente equilibrada de profissionais em formação e de professores em atuação, já que alguns desses discentes podem estar atuando em escolas ou cursos de idiomas. Diante da quantidade de discentes egressos, também podemos verificar qual a avaliação deles em relação ao ensino/estudo de cultura e interculturalidade na aula de língua inglesa durante a sua formação.

Considerando o perfil dos respondentes, os gráficos 4 e 5 apontam para um aprimoramento do nível de proficiência dos discentes durante o curso, há um alta considerável nesse aspecto quando verificamos que o nível avançado cresce de 8% para 32% e o nível básico diminui de 48% para 28% segundo a autoavaliação dos participantes.

**Gráfico 4:** Autoavaliação do nível de proficiência dos discentes participantes no início do curso de Letras

3. Qual era seu nível de proficiência em inglês no início do curso de Letras?

25 responses

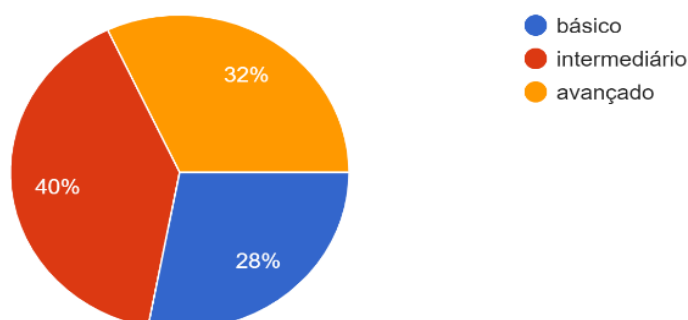


Fonte: produzido pela autora.

**Gráfico 5:** Autoavaliação do nível de proficiência dos discentes participantes

4. Qual seu nível de proficiência em inglês hoje?

25 responses



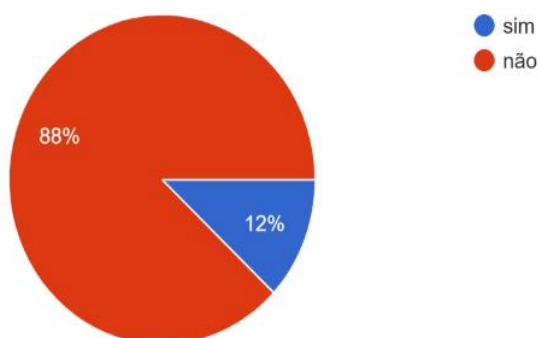
Fonte: produzido pela autora.

Não podemos dizer quais critérios foram utilizados para autoavaliação de cada um dos sujeitos alcançados. Consideramos esse dado, de modo geral, como uma síntese das habilidades linguísticas que têm sido desenvolvidas ao longo do processo de aprendizagem de cada um, especialmente no período da graduação em Letras. Destacamos, ainda, que o uso do termo “proficiência” em vez de “inteligibilidade” foi uma forma de utilizar um termo já conhecido pelos participantes que poderiam não ter familiaridade com o segundo termo. Reconhecemos o aprimoramento em níveis de proficiência como um processo que contempla o âmbito linguístico que deve ser desenvolvido pelos professores de língua inglesa, como explica Volpi (2001).

É importante destacarmos que a proficiência no idioma é um fator que depende não só do desempenho dos discentes em sala de aula, mas também é um reflexo da autonomia do futuro professor em relação ao seu processo de aprendizagem da língua adicional que será alvo de sua atuação tanto na Educação Básica como no ensino superior ou mesmo em outras modalidades de ensino. Outro dado importante a ser considerado é que somente 12% diz ter ingressado em um curso de inglês durante a graduação (Gráfico 6):

**Gráfico 6:** Relação de discentes sobre ingresso em cursos de inglês durante a graduação em Letras

5. Você fez algum curso de inglês depois de ingressar na graduação?  
25 responses



Fonte: produzido pela autora.

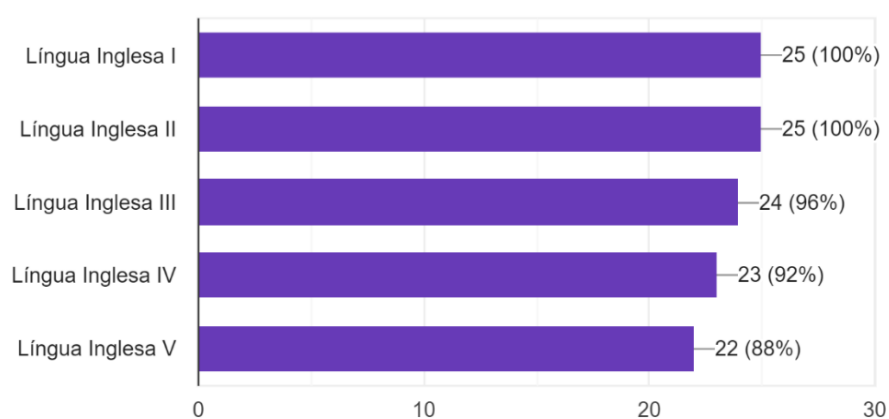
Alguns alunos podem entrar em uma graduação dupla com a falsa ideia de que a língua inglesa é um campo acessório colocado junto à língua portuguesa. Por isso, é preciso enfatizarmos que, ao final do curso, com diploma em mãos, mesmo aqueles com o nível básico de proficiência poderão atuar em uma disciplina de língua inglesa. Após a formação na graduação, os professores egressos terão de desenvolver ou aprimorar autonomamente conhecimentos e práticas que não tenham sido suficientemente contemplados ou construídos durante o curso para atuar no ensino das duas línguas no mercado de trabalho. É o caso, por exemplo, de professores graduados em Letras que atuam na educação infantil de uma escola da rede privada de ensino. Esses profissionais podem sentir a necessidade de ampliar seus conhecimentos em relação à aquisição de linguagem de crianças, bem como de estudar estratégias para o seu trabalho em sala de aula, conhecimento mais desenvolvido em cursos de licenciatura em pedagogia.

Em relação às disciplinas de língua inglesa cursadas durante a licenciatura, de acordo com as respostas dos participantes, três deles ainda não tinham cursado as cinco disciplinas ofertadas pela grade do curso (Gráfico 7):

**Gráfico 7:** Relação de disciplinas cursadas pelos discentes respondentes do questionário

6. Cursa/cursou qual(is) disciplina(s) de língua inglesa durante o curso?

25 respostas



Fonte: produzido pela autora.

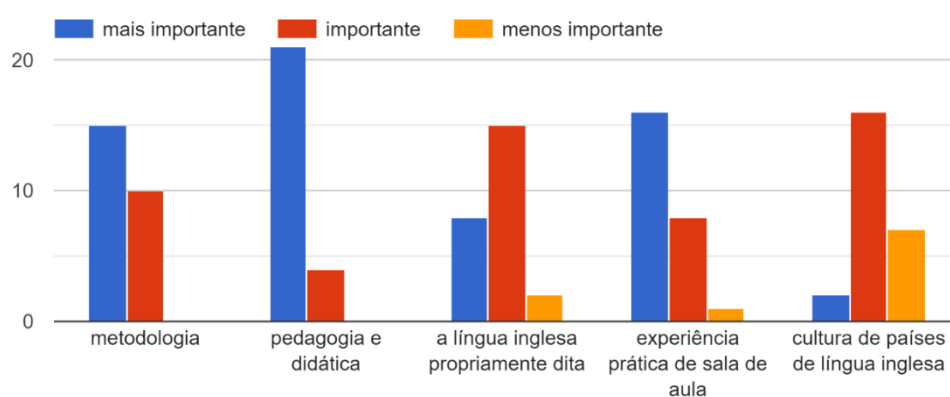
Esse gráfico (7) revela que a maioria dos respondentes já cursou todas as disciplinas de língua inglesa do curso (PPC1) e pode nos dar uma visão geral sobre como elas estão articuladas entre si, relacionando-as com a sua atuação (atual ou futura) em sala

de aula e de que forma puderam contribuir com a sua atuação na Educação Básica a partir da sua avaliação em questões que envolvem o ensino de língua inglesa. As cinco disciplinas estão voltadas para o desenvolvimento do profissional em Letras no âmbito linguístico (VOLPI, 2001), contemplam em suas respectivas ementas aspectos como: desenvolvimento da competência comunicativa, especialmente em torno da escrita, aspectos sintáticos e fonológicos da língua inglesa.

Em relação aos conhecimentos mais relevantes para a Educação Básica, os respondentes selecionaram “pedagogia e didática” como mais importante e “cultura...” como um dos importantes, resultado semelhante ao alcançado pela pesquisa de Souza (2019), como podemos ver no gráfico 8:

**Gráfico 8:** Avaliação dos discentes sobre os conhecimentos mais relevantes para o trabalho docente na educação básica

7. Avalie quais conhecimentos serão mais relevantes para o trabalho docente na educação básica:



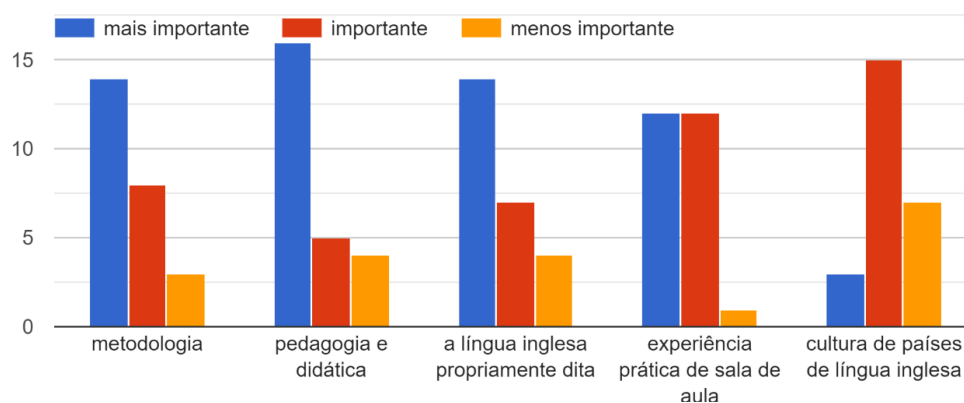
Fonte: produzido pela autora.

Em relação aos aspectos destinados à formação de professores de língua inglesa ao longo do curso de graduação dupla, ambos tiveram destaque nos gráficos 8 e 9. No entanto, “a língua inglesa propriamente dita” é enfatizada como um dos aspectos que deve ter maior importância ao longo da licenciatura, mais uma vez o âmbito linguístico se destaca. A “experiência prática em sala de aula” durante a graduação mostrou menor

relevância se comparada com atuação do professor na Educação Básica do gráfico anterior.

**Gráfico 9:** Avaliação dos discentes sobre os conhecimentos mais relevantes para sua formação durante a graduação em Letras

8. Avalie os itens abaixo para a sua formação de professor de língua inglesa, durante a graduação:



Fonte: produzido pela autora.

Os gráficos 8 e 9 colocam “cultura de países de língua inglesa” como um aspecto “importante” segundo a avaliação da maioria dos discentes alcançados. O fato de não terem colocado como “mais importante” pode indicar que muitos conseguem perceber que a cultura de países hegemônicos não é um fator fundamental para a aula de língua inglesa na universidade ou na Educação Básica, já que o idioma tem cada vez mais aumentado seu alcance como língua franca global, não-local. Ainda assim, se considerarmos as disciplinas de língua inglesa que compunham o PPC1, com o qual os discentes respondentes tiveram contato direto, a ênfase é colocada ainda em torno do inglês como uma língua estrangeira, não considerando aspectos interculturais que são mencionados e reiterados pelos documentos do MEC ao longo dos anos e que são caros ao ILF contemplado pela BNCC que também norteia os currículos das instituições de nível superior.

Com base nas considerações de Kramersch (1993), salientamos que o ensino de cultura em aulas de línguas no ensino superior ou na Educação Básica não deve estar restrito à cultura de um país vinculado à língua em estudo. Da mesma forma, a perspectiva

intercultural visa promover o estudo de aspectos relacionados à cultura do aprendiz ao lado de elementos de outras culturas, não excluindo aspectos voltados às culturas de países cuja língua inglesa é o idioma oficial, mas não tendo um olhar fixo ou exclusivo sobre elas.

Vimos uma ênfase em aspectos de âmbito linguístico tanto nas respostas dos discentes quanto nas ementas das disciplinas do PPC1. A cultura e a interculturalidade deveriam ser vistas como elementos dos âmbitos pedagógico e personalógico (VOLPI, 2001) na formação docente. Os aspectos pedagógicos se relacionam às implicações didáticas de pensar formas efetivas de inserir e trabalhar questões culturais e interculturais em sala de aula e os aspectos personalógicos se direcionam ao olhar investigativo e crítico dos futuros professores e à competência intercultural que deve ser construída tanto pelos docentes como pelos discentes.

#### 4.4 O ILF, a interculturalidade e a tecnologia na experiência pedagógica de professores brasileiros de inglês durante a pandemia

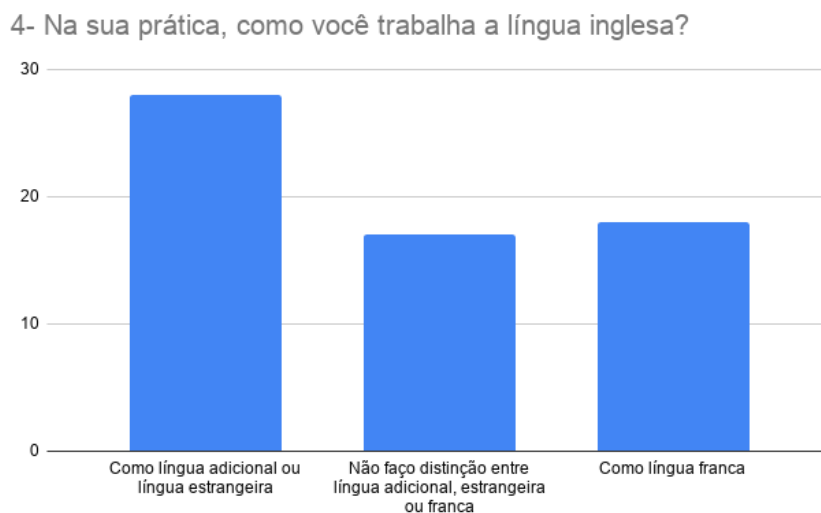
Nesta subseção de análise, adentraremos no discurso de professores de língua inglesa sobre sua experiência pedagógica. Os docentes participantes receberam um questionário no qual foram perguntados sobre os tipos de materiais e gêneros costumam utilizar em suas aulas, quais ferramentas digitais ou TDICs têm sido úteis para seu trabalho, bem como questões relacionadas ao ensino de ILF e à inserção de discussões sobre aspectos locais. A partir dessas e de outras perguntas que mostraremos a seguir, veremos como o discurso dos docentes participantes expressa elementos interculturais envolvidos na sua prática em sala de aula.

No âmbito da formação acadêmica, vimos que 41,3%, dos 63 professores que responderam ao questionário são formados em Letras – Português e Inglês e 9,5%, em Letras - Inglês. Um outro dado importante é que 19% não têm licenciatura na área e atuam como docentes de língua inglesa; desse número, a maioria pratica o exercício docente de forma autônoma.

Também é relevante esclarecer que 1,6% disse não ter formação superior e atua em escola particular de educação básica. A análise do perfil acadêmico revelou que a falta de qualquer formação didático-pedagógica em um curso de licenciatura não foi impeditiva para a atuação no campo do ensino de língua inglesa.

Após conhecer o perfil acadêmico dos participantes, precisávamos saber, entre eles, quem adotava o ensino de ILF. Constatamos que 44,4% disseram estar ministrando aulas de inglês como língua estrangeira ou língua adicional. Somaram 27%, aqueles que disseram não fazer distinção entre língua adicional, estrangeira ou franca e apenas 28,6%,

**Gráfico 10:** Como os professores participantes trabalham a língua inglesa em sala de aula que



representam 18 participantes, afirmaram trabalhar a língua inglesa como língua franca, como podemos ver no gráfico 10, correspondente à pergunta 4 do segundo questionário:

Fonte: produzido pela autora.

Conforme Baker (2018), o ILF é o meio mais comum de comunicação intercultural, além disso, Jordão e Marques (2017) complementam com a ideia de que as aulas não devem estar restritas a variedades específicas da língua, tomadas como propriedade de nações anglófonas. A língua inglesa precisa ser posicionada, nas aulas,



com mais proximidade ao multilinguismo, tendo o máximo possível de situações de negociação e criação de significados (JORDÃO; MARQUES, 2017). Diante da consideração desses pesquisadores, para verificar se estes 18 professores, de fato, compreendem o que é o ensino do ILF, estabelecemos dois critérios: (i) o objetivo de ensino; e (ii) as diferentes variedades da língua contempladas em aula.

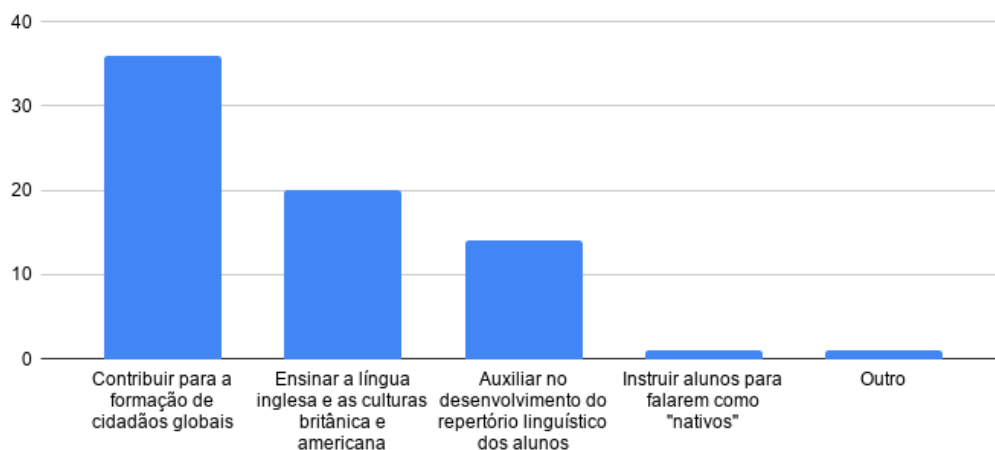
Então, consideramos duas perguntas, para checar se os professores, que assumiram o ILF, não estão fazendo isso apenas em seus discursos, mas também demonstram que o aplicam de forma democrática, plural e intercultural, por essa ser a maneira como o idioma de contato é materializado na comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, especialmente entre não nativos, como orienta a BNCC (2018).

Atentemos à primeira questão selecionada, pergunta 5:

5. Escolha qual das alternativas representa melhor o seu principal objetivo no ensino de língua inglesa. Caso a sua opção seja "outro", não esqueça de especificar abaixo:
- Ensinar a língua inglesa e as culturas britânica e americana
  - Instruir alunos para falarem como "nativos"
  - Auxiliar no desenvolvimento do repertório linguístico dos alunos
  - Contribuir para a formação de cidadãos globais
  - Outro (especifique abaixo)

**Gráfico 11:** Objetivos para o ensino de língua inglesa e como representam os professores participantes

5- Escolha qual das alternativas representa melhor o seu principal objetivo no ensino de língua inglesa.



Fonte: produzido pela autora.

Entendemos que, entre as alternativas da pergunta 5 (Gráfico 11), o objetivo mais bem alinhado ao ensino do ILF é “contribuir para a formação de cidadãos globais”, pois, tal como afirma Siqueira (2017), os docentes de línguas trabalharão com uma geração muito mais bem equipada para se engajar em encontros de interculturalidade global, em contextos superdiversos.

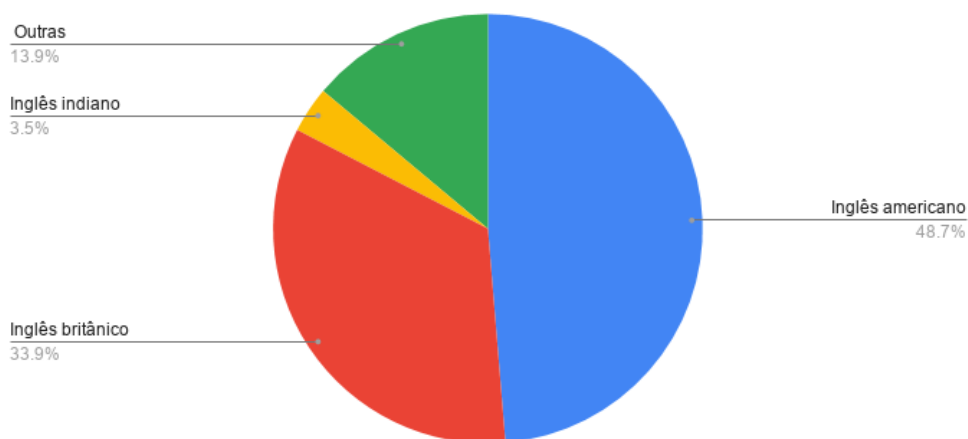
Ao analisarmos a segunda questão selecionada, a pergunta 3, a seguir:

3. Quais variedades da língua inglesa são contempladas em suas aulas?  
(é possível marcar mais de uma alternativa).

- a. Inglês americano
- b. Inglês britânico
- c. Inglês indiano
- d. Outras, especifique abaixo:

**Gráfico 12:** Variedades da língua inglesa contempladas nas aulas dos professores alcançados pela pesquisa

3 - Quais variedades da língua inglesa são contempladas em suas aulas?  
(é possível marcar mais de uma alternativa).



Fonte: produzido pela autora.

Verificamos que para que as aulas estivessem alinhadas ao ILF, a escolha das alternativas não deveria ficar limitada a uma opção, por isso os participantes, além de poderem marcar mais de uma alternativa, poderiam, inclusive, especificar outras variedades contempladas em suas aulas.

Salientamos ainda que, como mostra o gráfico 12, há uma preferência da maioria dos professores pelo inglês americano e pelo britânico, um dado que revela pouca diversidade de variedades da língua inseridas em sala de aula e um possível apego à visão

colonialista de língua e cultura que, por sua vez, não está alinhada à interculturalidade, como vimos também em três dos cinco PPCs analisados.

Ao voltarmos ao gráfico 11, também visualizamos que alguns dos professores que participaram da pesquisa assinalam como seu objetivo principal em sala de aula “ensinar as culturas americana e britânica”. Esse último é mais um dado que indica um apego às convenções colonialistas e, conseqüentemente, ao apagamento da superdiversidade que vem sendo revelada por meio da língua inglesa na contemporaneidade.

Ao cruzar os dados das duas perguntas acima (3 e 5), observamos que dos dezoito (18) professores que informaram trabalhar com o ILF, apenas catorze (14) deles declararam que a alternativa que melhor representa o seu objetivo de ensino é “contribuir para a formação de cidadãos globais” e, destes, apenas dois (2) incluíram em sua prática outras variedades de língua inglesa que não incluíram apenas o americano, britânico ou de origem hegemônica.

Ainda desses dois (2) professores, um (1) incluiu o inglês indiano e especificou trabalhar com falantes de diferentes nacionalidades e o outro, embora não tenha assinalado o inglês indiano, especificou trabalhar com o *Ebonic English*, também conhecido como inglês afro-americano. Portanto, apenas dois (2) docentes, que representam 3,2% de todos os participantes que responderam ao questionário, parecem colocar em prática o ensino do ILF em uma abordagem intercultural, considerando o objetivo que melhor representa seu trabalho e a importância de outras variedades em suas aulas.

Ao considerarmos os outros quarenta e cinco (45) participantes que disseram não trabalhar com o ILF e não fazem distinção sobre a modalidade de língua inglesa que ensinam, observamos que, diante da escolha do objetivo que melhor representa seu trabalho no ensino de língua inglesa, a maioria escolheu “contribuir para a formação de cidadãos globais”; uma opção que, conforme apresentamos anteriormente, contempla o ILF. Percebemos que, a partir desse dado, boa parte dos professores entende a função contemporânea da língua inglesa, mas ainda disse não adotar o ILF em suas aulas.

Já o segundo objetivo mais escolhido, “auxiliar no desenvolvimento do repertório linguístico dos alunos”, distancia o ensino de língua inglesa da denominação língua estrangeira. Nessa perspectiva, mesmo aqueles que não realizarem deslocamentos para outros países poderão adicionar a proficiência na língua ao seu repertório e usá-la dentro de seu próprio país por meio de plataformas digitais, textos e na interação face-a-face com

outros falantes da língua. A adoção desse objetivo dialoga com a adoção do termo “língua adicional” para quaisquer usos dentro e fora do país.

Não defendemos que a língua inglesa deixe de ser vista ou trabalhada como língua estrangeira ou adicional, mas é preciso ver os reais benefícios de conceber o ILF como uma função empoderadora e democrática para professores e alunos, mostrando a importância de trabalhar com a superdiversidade linguística do idioma, com diversas situações de uso, com diferentes culturas e práticas interculturais na comunicação.

É importante ressaltarmos que, se por um lado, professores que atuam em cursos de idiomas ou de forma autônoma não têm a BNCC como documento norteador, ou seja, não terão obrigatoriamente de ministrar aulas de ILF; por outro, aqueles que atuam em universidades como formadores de professores e professores da Educação Básica, independentemente de estarem em instituições públicas ou privadas<sup>69</sup>, obrigatoriamente precisam estar atentos às orientações do documento, especialmente no que se refere ao eixo Dimensão Intercultural.

Diante das respostas dadas pelos professores no questionário, percebemos que, na prática, embora haja uma intenção em trabalhar com o ILF, há demonstrações que eles têm ensinado o inglês que é possível no momento (JORDÃO; MARQUES, 2017) e, conseqüentemente, o impacto real que a língua inglesa desencadearia como língua franca contemporânea ainda não foi alcançado para a formação de cidadãos globais.

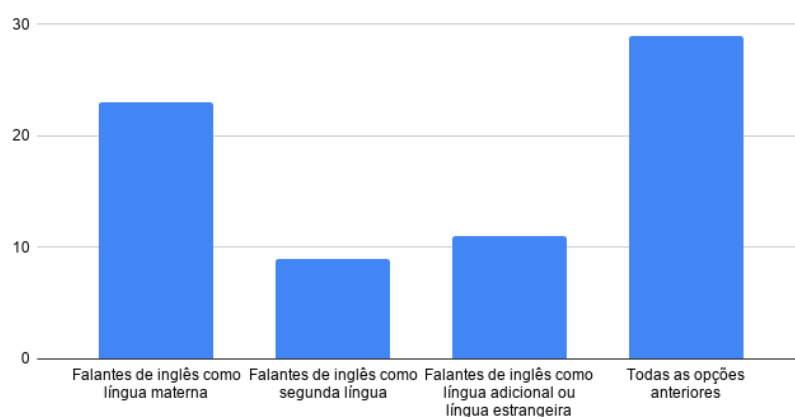
Os professores também foram perguntados em relação a quem produz os materiais que eles costumam utilizar em sala de aula. 31% disseram “falantes de inglês como língua materna”, 15% disseram “falantes de inglês como segunda língua”, 15% optaram por “falantes de inglês como língua adicional ou língua estrangeira” e 39% disseram utilizar materiais produzidos por todos os falantes mencionados anteriormente, como podemos ver no gráfico 13, a seguir, correspondente às respostas dadas pelos professores à pergunta 6 do segundo questionário:

**Gráfico 13:** Falantes de língua inglesa contemplados nos materiais utilizados pelos professores participantes da pesquisa

---

<sup>69</sup> Esclarecemos que a BNCC não estabelece diretrizes para o ensino de língua inglesa nos anos da educação infantil e nos cursos de idiomas. Por esse motivo, nossa pesquisa não contempla esse viés.

6 - Os materiais que você utiliza, em sua maioria, são produzidos por:



Fonte: produzido pela autora.

Além do fato de a língua inglesa ter sido o idioma mais usado pelos internautas em um período de 11 anos, de janeiro de 2011 a janeiro de 2021, com uma média de 55,3%, de acordo com o Web Technology Surveys<sup>70</sup>, precisamos destacar que o idioma tem sido usado cada vez mais como língua franca na *internet*, afinal, o compartilhamento de conteúdo tem sido feito ao redor de todo o mundo. Diante disso, é importante atentarmos que os professores têm demonstrado, segundo seu discurso nas respostas do questionário desta pesquisa, diversificar a origem dos conteúdos que são levados para suas aulas.

Apesar de alguns ainda utilizarem exclusivamente materiais produzidos por falantes de inglês como língua materna, é preciso destacar que boa parte dos professores também insere materiais produzidos por falantes bilíngues que não têm o inglês como primeira língua. Esse é um fator importante para professores como mediadores interculturais, ao utilizar estratégias didáticas que mobilizam a compreensão da superdiversidade envolvida no idioma; despertam, principalmente, a curiosidade e a consciência crítica dos alunos sobre a língua em estudo e seus diferentes contextos de uso no mundo.

Outro aspecto importante a ser considerado nas aulas para o desenvolvimento da competência intercultural é o movimento de orientar os alunos para refletir sobre os contextos culturais em que estão inseridos, de acordo com Motta-Roth (2004), Byram,

---

<sup>70</sup> Fonte: < [https://w3techs.com/technologies/history\\_overview/content\\_language](https://w3techs.com/technologies/history_overview/content_language)>. Acesso em 24 mar. 2021.

Gribkova e Strakey (2002). Pensando nisso, perguntamos aos professores se incentivavam a análise de contextos locais em aula e, em caso positivo, quais aspectos sobre esses contextos costumavam trazer para suas aulas. 97,7% deram respostas positivas. 2,3% disseram não considerar contextos locais. Das respostas positivas, em ordem crescente, vimos que os aspectos mais frequentes foram:

**1º) diversos aspectos sobre o país em que vivemos**

2º) sobre vizinhança, rua e bairro dos alunos

3º) aspectos da escola

4º) relacionados ao estado onde moramos

5º) a casa de cada aluno.

Esse dado nos leva a perceber que há, de acordo com o discurso dos professores alcançados, um importante incentivo à reflexão sobre as culturas locais. Nesse sentido, podemos dizer que há indícios relevantes que parte do processo de desenvolvimento de uma competência intercultural tem sido materializada durante as aulas desses professores. Construção essa que pode ser ampliada quando são fornecidas informações relacionadas a outras culturas, como forma de relacionar, interagir e interpretar outros valores e outras perspectivas, pensadas por meio da língua inglesa.

Questionados sobre quais gêneros costumam utilizar em suas aulas, 70,4% dos professores disseram trabalhar com todos os tipos de gêneros: orais, escritos e multimodais. Esse dado indica que os professores têm desenvolvido estratégias de engajamento diversificadas em suas aulas, explorando a língua por meio de diferentes semioses. Acrescente-se a isso o aumento do uso de gêneros multimodais nas aulas on-line durante a pandemia.

Ao considerarem quais materiais são usados em sua prática docente para mobilizar gêneros, os mais escolhidos foram produções audiovisuais, juntos somaram 53,3%: vídeos do *YouTube*, *TikTok* e *Instagram* totalizaram 22,3%, filmes 16,9%, séries 14,1%. Materiais em áudio somaram 32,8: músicas 21,4% e podcast 8,4%. Apenas o livro didático, apostila ou materiais apostilados somaram 10,5%. Outros materiais totalizaram 6,4%. Assim, verificamos que a maioria dos professores participantes têm aproveitado as TDICs em suas aulas com grande frequência, explorando especialmente materiais em áudio e vídeo.

Sobre a frequência em que são propostas atividades que mobilizam interação entre alunos durante a aula, vinte e seis (26) dos professores disseram propor em todas as aulas. Dezesesseis (16) disseram ter atividades de interação entre alunos em aproximadamente 75% das aulas. Nove (9) disseram realizar essas atividades em aproximadamente 50% de suas aulas. Cinco (5) deles disseram realizar essas atividades em menos de 10% das aulas. Apenas quatro (4) disseram que a interação ocorre somente entre alunos e professor(a). Somente um (1) disse que não haver possibilidade de promover interação. Nenhum(a) professor(a) disse que a interação estaria sendo realizada por meio de textos. Um (1) professor ainda comentou que havia maior dificuldade em mobilizar a interação em aulas *on-line*, ao comparar com sua experiência em aulas presenciais.

Diante dos dados acima, percebemos que atividades que mobilizam a interação precisam de maior atenção; é necessário refletir sobre quais estratégias têm sido mais eficazes e quais podem ser melhoradas. Além disso, destacamos que dificuldades de adaptação dos professores ao período emergencial podem ter sido um fator que dificultou a elaboração e a execução desse tipo de atividade durante as aulas, já que o uso das tecnologias nas aulas presenciais era apenas um apoio e passou a ser um suporte fundamental sem qualquer treinamento prévio.

Em relação às dificuldades de mobilizar a realização de atividades de interação em duplas ou grupos, 76,5% dos professores disseram enfrentar algum tipo de dificuldade. 23,5% disseram não ter dificuldades. Das dificuldades enfrentadas, em ordem crescente, vimos que as mais frequentes foram:

**1º) o tempo limitado das aulas**

2º) problemas com organização dos alunos

3º) grande número de alunos na(s) turma(s).

4º) Conteúdos que não mobilizam a interação

Essa problemática com o tempo das aulas, na primeira posição, também era enfrentada no ensino presencial, um fator que, segundo os professores, dificulta o trabalho, tanto para organização dos alunos para realizar atividades quanto pela quantidade de alunos por turma, uma das maiores queixas dos professores que trabalham na educação básica em instituições públicas de ensino.

Em relação ao processo de aprendizagem de língua inglesa, questionamos os professores sobre o que é **mais importante** entre: “inteligibilidade”, “interação”,

“pronúncia” e “gramática”. 65% dos professores disseram que **“todas têm o mesmo grau de importância”**. 15,9 apontaram a **“interação”** como mais importante. 10,7% disseram que a **“inteligibilidade”** é mais importante. Apenas 3,2% disseram que a **“gramática”** é o mais importante. Já a **“pronúncia”** não foi considerada mais importante por nenhum dos professores. No entanto, apesar de ser considerada importante pelos participantes da pesquisa, a interação entre alunos durante as aulas ainda precisa de maior atenção, como dissemos acima. Defendemos, nesta pesquisa, a importância do contato entre alunos e, por consequência, a reflexão sobre a superdiversidade cultural que compõe as salas de aula ao redor do Brasil. Assim como a interação é fundamental para o desenvolvimento humano de forma geral, também é relevante para a aprendizagem na escola.

Dos dados coletados, também observamos que somente quatro (4) professores disseram não enfrentar dificuldades durante as aulas, os outros cinquenta e nove (59) escolheram uma ou mais alternativas que utilizam para solucionar dificuldades. Em ordem crescente, vimos que as estratégias mais frequentes foram:

1º) **enviar lições de casa**

2º) pedir para que os alunos ajudassem uns aos outros durante as atividades

3º) encaminhar material para apreciação do aluno em casa

4º) organizar trabalhos em dupla ou em grupo

Algumas dessas questões também ocorrem em aulas presenciais, mas estão sob controle do professor ministrante que pode ter uma visão geral sobre o ambiente. Além disso, a desigualdade tecnológica representada pela falta de acesso ou acesso limitado à *internet* em várias partes do país, especialmente as mais periféricas e rurais, assola muitos estudantes e professores.

Dos sessenta e três (63) professores participantes, cinquenta e nove (59) disseram ter ministrado aulas *on-line*. Somente quatro (4) professores disseram não ter tido essa experiência. Apenas um (1) professor que ministrou aula *on-line* disse não ter enfrentado nenhum problema, os outros cinquenta e oito (58) professores reportaram uma ou mais dificuldades. Assim, ao analisar os problemas elencados por esses cinquenta e oito (58) professores, identificamos que os problemas mais recorrentes nas aulas, em ordem crescente, foram:



### **(1º) conexão de internet ou equipamentos**

- (2º) sobrecarga de atividades
- (3º) aumento de carga horária
- (4º) ansiedade
- (5º) falta de familiaridade com ferramentas digitais
- (6º) perda de privacidade

Os professores alcançados demonstraram que as ferramentas mais usadas foram as de videoconferência: cinquenta e dois (52) professores usam *Google Meet* ou *Zoom*; desse número, cinco (5) professores disseram combinar ao uso dessas duas plataformas as ferramentas *Microsoft Teams*, *BigBlueButton*, *Skype* e *Flipgrid*. Ao continuar a análise dos dados, vimos que sete (7) adotam o *Google Classroom*, três (3) usam *Weblex*, *Microsoft Teams* e *WhatsApp*, apenas um (1) não utiliza ferramentas digitais.

Além da tecnologia de videoconferência, também foram citados os usos do: *Padlet* (organizador de anotações *on-line* em formato de mural), *Wordwall* (criador de recursos didáticos), *Mentimeter* (criação e compartilhamento de *slides* interativos), *Jamboard* (quadro branco digital pode ser editado de forma colaborativa), *Canva* (plataforma de design gráfico) e *Quizizz* (plataforma de gamificação de atividades).

Com uma perspectiva diferente da exposta através das observações reportadas no relatório de estágio, os professores participantes da pesquisa, durante o período pandêmico, disseram utilizar ferramentas digitais com funcionalidades diversas, não estando restritas ao ensino de vocabulário, pronúncia e gramática. A gamificação foi uma das possibilidades mencionadas, assim como a otimização do tempo através do envio de lições de casa, do incentivo à interatividade e do espaço para colaboração durante as aulas remotas.

Mesmo diante dos problemas enfrentados e do cenário atípico, boa parte dos professores demonstraram pensar suas aulas não como uma maneira de transportar as aulas presenciais para o formato *on-line*, mas organizaram seu plano de aula adicionando ferramentas úteis para organização de conteúdos de modo a dinamizar as aulas e torná-las mais interessantes durante o ensino remoto.

Além disso, como expusemos nos parágrafos supracitados, as TDICs têm sido muito mais exploradas nos tempos de pandemia, da mesma forma em que a necessidade de interação por meio da linguagem no espaço digital aumentou. No contexto escolar ou acadêmico, além da interação, fez-se necessário que os estudantes desenvolvessem

estratégias de colaboração em suas produções, estratégias que têm sido mecanismos culturais importantes, servindo para enriquecimento mútuo entre indivíduos. Nas redes sociais e em outros ambientes virtuais pode haver uma interação sem que os usuários estejam atentos a contribuir com assuntos “postados”. O desafio da escola e da universidade está em mobilizar a interação colaborativa entre estudantes em sala de aula no ensino remoto.

Na próxima seção, elencamos as considerações finais a partir da análise dos documentos do MEC para a formação de professores de Letras, dos PPCs dos cinco cursos de Letras de universidades federais brasileiras, das contribuições das habilidades e competências elencadas pela BNCC para a Dimensão Intercultural no componente língua inglesa, do relatório sobre uma experiência de estágio em uma turma de sexto ano do ensino fundamental e dos questionários aplicados com graduandos/ egressos de um curso de Letras da UFRPE e com professores que já atuam em sala de aula.

## **POR UM ENSINO INTERCULTURAL DE ILF: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste estudo, investigamos como a interculturalidade materializa-se no ensino e na aprendizagem de língua inglesa como língua franca na formação docente ao longo do desenvolvimento do curso de licenciatura em Letras e em sua aplicação na Educação Básica. Ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, visamos elucidar os seguintes questionamentos:

- (i) Como os Pareceres CNE/CES N°492/2001 (BRASIL, 2001) e CNE/CES N° 83/2007 (BRASIL, 2007) e CNE/CP N° 22/2019 (BRASIL, 2019) ou Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) do Ministério da Educação (BRASIL, 2020), os quais regem a formação superior no curso de licenciatura em Letras, dialogam com projetos pedagógicos (PPC) de diferentes universidades federais em relação à cultura e interculturalidade?
- (ii) De que forma discentes e docentes do curso de licenciatura em Letras dialogam com a competência intercultural em suas práticas pedagógicas na Educação Básica?
- (iii) Como a Dimensão Intercultural do ensino de ILF dialoga com os eixos estabelecidos pela BNCC?

Para responder as questões estabelecidas, analisamos aulas reportadas em relatório de estágio, questionário com graduandos e egressos de um curso de Letras, cinco PPCs de cursos de Letras de universidades federais brasileiras e um questionário com professores de língua inglesa.

Como conjecturamos na introdução desta dissertação, constatamos que os Pareceres CNE/CES N° 492/2001 (BRASIL, 2001) e CNE/CES N° 83/2007 (BRASIL, 2007) e CNE/CP N° 22/2019 (BRASIL, 2019) ou Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) do Ministério da Educação (BRASIL, 2020) mencionam a necessidade abordar aspectos culturais que mobilizam a construção de uma competência intercultural, mas o último não traz o termo “interculturalidade”, apesar de trazer algumas de suas especificidades, dialogando com elementos culturais importantes. Os primeiros Pareceres de 2001 e 2007, ao contrário, trazem o termo por meio de correlatos, como “interculturalmente”, mas não trazem um detalhamento.

Por consequência, percebemos que os PPCs 1, 2 e 5 ainda trazem disciplinas organizadas com uma visão colonialista sobre a cultura; com poucas ou nenhuma menção à interculturalidade nas ementas, na composição e distribuição do conteúdo elencado. Além disso, a utilização do termo “anglófonas” remete ao colonialismo de nações através da língua inglesa, ao contrário do que propõe o conceito de interculturalidade que está atrelado à língua franca contemporânea.

Nas aulas reportadas no relatório de estágio, constatamos a hipótese de que existiriam lacunas na prática docente no ensino de língua inglesa no que tange à dimensão intercultural, o que nos permitiria identificar indícios de que o ensino da língua inglesa em sala de aula na Educação Básica se restringe a exercícios de gramática, vocabulário e tradução. No entanto, ao questionarmos professores de língua inglesa sobre sua experiência de ensino durante a pandemia, no segundo questionário que aplicamos, observamos que, ao aliar ferramentas digitais na sua prática, puderam explorar outros eixos importantes a partir dos conteúdos e materiais que costumam utilizar em sala de aula. Ponderamos, ainda, que permanecem dificuldades de realização de atividades de interação entre alunos durante as aulas, de acordo com professores participantes, limitando as possibilidades de diálogo por meio da língua que é objeto de aprendizagem.

Vimos, a partir da BNCC, documento oficialmente adotado nas escolas públicas da Educação Básica, o componente língua inglesa abrir espaço para uma perspectiva intercultural, a fim de que os professores possam adotar atividades interdisciplinares e explorar múltiplas linguagens, registros e semioses. Essa visão ampliada de elementos culturais foi possível graças a adoção do ILF para o ensino e aprendizagem de língua inglesa, uma abordagem que permite não só um olhar crítico sobre a formação linguística no idioma, mas também contribui para a formação cidadã dos aprendizes no âmbito da educação linguística na escola.

Dessa forma, para os docentes que já realizavam trabalhos com a interculturalidade na escola, a proposição da BNCC reforça e incentiva a continuação e o aprimoramento do que já vem sendo executado ao longo do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. No entanto, ponderamos que, assim como conjecturamos, constatamos que a separação em eixos estabelecida pela BNCC é um fator que desfavorece o diálogo entre eles, podendo acarretar dificuldades de articulação e desenvolvimento das habilidades elencadas nos currículos que seguirão as orientações do documento. Nesse sentido, o documento deveria estar acompanhado por uma política de formação docente (cursos, oficinas sobre metodologias de ensino etc.).

A partir da análise do relatório de estágio, foi possível perceber que, ao longo das aulas reportadas, o ensino de inglês ainda trabalha com gramática, tradução e vocabulário de forma descontextualizada do uso da língua, sem a interação entre estudantes em atividades de conversação e sem uma mobilização de diferentes gêneros orais, escritos e multimodais, já que, no cenário analisado, a interação estava centrada entre professora e estudantes. Constatamos, ainda, que a falta de interação entre estudantes e as lacunas em termos de diversidade de gêneros discursivos e de culturas de dentro e de fora da sala de aula não favoreceu o desenvolvimento de uma competência intercultural, já que os elementos mencionados não puderam ser efetivamente mobilizados, consequentemente, não suscitaram reflexões durante as aulas.

A falta de disciplinas didático-metodológicas voltadas para o ensino de língua inglesa é um fator que distancia o estudo do idioma da prática docente em sala de aula e, consequentemente, não viabiliza perspectivas que poderiam ser relevantes tanto para a atuação futura dos graduandos como para sua experiência durante o período de estágio supervisionado. Esse fator pode ser responsável por eventuais lacunas na prática docente, como no caso da ausência de atividades de uso da língua de forma contextualizada.

Além dos elementos voltados para a Educação Básica vistos na BNCC e no relatório, propusemos-nos a identificar como a interculturalidade tem sido apresentada no ensino superior em PPCs de cursos de Letras. Num primeiro momento, no tocante aos documentos do MEC para a educação, identificamos que a BNC-Formação (BRASIL, 2019; 2020) ampliou a noção de interculturalidade para o trabalho docente que já tinha sido contemplada em anos anteriores (BRASIL, 2001; 2007; 2015). Nesse sentido, embora a interculturalidade seja trazida desde 2001 pelos documentos, verificamos que esteve pouco presente nas ementas nas disciplinas de língua inglesa dos PPCs analisados, nas grades de conteúdo e até mesmo no que foi relatado da experiência de estágio.

Cabe ressaltar que as instituições de ensino superior têm autonomia na estruturação de projetos pedagógicos de cursos de licenciatura a partir das orientações do MEC. Nesse sentido, como essas instituições incorporam a interculturalidade e o ILF na grade de disciplinas de cursos de Letras depende das necessidades de seus respectivos contextos regionais e locais. A UFPel (PPC2) está localizada em uma zona fronteira na região sul e atende à demanda de ofertar cursos de licenciatura em espanhol, francês, inglês e alemão. A UFLA (PPC5), na região sudeste, tem investido na flexibilização da estrutura curricular visando a um novo perfil de egresso: autônomo e apto a atividades interdisciplinares em sua atuação profissional. A UFMS (PPC4, centro-oeste), a UFOPA

(PPC3, norte) e a UFRPE (PPC1, nordeste) destacam a implementação dos cursos em habilitação dupla em português e inglês, visando suprir a necessidade de formar profissionais para atuar no contexto do sul-mato-grossense, na região oeste do Pará e nas escolas de Garanhuns e região, respectivamente.

Nos projetos pedagógicos analisados, vimos um diálogo com o discurso dos documentos do MEC de 2001 e 2007 sobre a interculturalidade em introduções e justificativas aos cursos de Letras nas suas respectivas instituições. No entanto, as menções sobre questões interculturais são superficiais dentro das grades curriculares, considerando prioritariamente as disciplinas voltadas para o ensino de língua inglesa.

Dos cinco PPCs analisados, o PPC4 é o único que traz quatro disciplinas que podem fomentar discussões em torno da interculturalidade em relação ao ILF e somente o PPC5 elenca o ILF na grade de conteúdo em uma das disciplinas. Diante disso, o PPC4 parece ter uma proposta de formação de docentes interculturais bem estruturada, embora não tenhamos a garantia de que na prática durante a graduação isso, de fato, alcance os discentes egressos.

Verificamos como a cultura é compreendida por discentes de um curso de licenciatura em Letras que cursaram as disciplinas de língua inglesa do PPC1. A partir das respostas dos discentes em um questionário, vimos que a ênfase é colocada ainda em torno do inglês como língua estrangeira, assim como nos cinco PPCs analisados, não considerando aspectos interculturais que são mencionados e reiterados pelos MEC e que são caros ao ILF contemplado pela BNCC que também norteia os currículos de instituições de nível superior.

De acordo com Pereira e Souza (2020), os docentes da graduação não contemplam a interculturalidade em seus discursos. Tal como afirmam as pesquisadoras e a “cultura de países de língua inglesa” foi considerada um aspecto de menor relevância para a atuação de professores de inglês na Educação Básica. Por outro lado, com base no resultado do primeiro questionário, realizado e aplicado aos discentes da graduação, durante esta pesquisa, vimos que eles entendem as culturas anglófonas como um conhecimento “importante” a ser colocado em sala de aula, mas não necessariamente o “mais importante” quando comparado aos itens: metodologia, pedagogia e didática, língua inglesa propriamente dita e experiência prática em sala de aula. Portanto, o fato de não terem priorizado a cultura desses países hegemônicos para a aula de língua inglesa na universidade, conseqüentemente, vai refletir no seu trabalho docente na Educação Básica.

Constatamos, a partir dos dados coletados no segundo questionário, sobre a experiência pedagógica de professores de inglês durante a pandemia, que a maioria enfrentou dificuldades tanto no uso da tecnologia, para incorporar novas ferramentas em sua rotina profissional, como também tiveram de lidar com a perda de privacidade, sobrecarga de atividades, carga horária aumentada e até mesmo ansiedade. Tudo isso pode levar o professor a um alto nível de exaustão, trazendo impactos negativos pela falta de interação presencial, pelas dificuldades em termos de gestão de tempo, pela proximidade excessiva entre trabalho/estudos e vida pessoal de professores e estudantes.

Por outro lado, verificamos que as vantagens das tecnologias no ensino remoto incluem: otimização do tempo, facilidade e agilidade na comunicação entre professores e alunos, acesso ilimitado a inúmeros tipos e formatos de conteúdo em diversos temas. Esta última vantagem está relacionada à possibilidade de explorar e combinar diferentes formatos de mídias em aulas sobre diversos tipos de conteúdo ou disciplinas. Assim, essa modalidade de ensino tem sido um fenômeno que impulsiona instituições a repensar os usos da tecnologia em sala de aula. Nesse cenário, entre as principais adaptações mobilizadas pelos professores, a principal foi incorporar gêneros digitais em suas aulas através de mecanismos multimodais que impulsionam o crescimento dos multiletramentos através da *internet*.

Nesse sentido, sugerimos que é preciso traçar alternativas de interação entre alunos por meio de diferentes gêneros, com atividades que explorem TDICs para que seja possível proporcionar o desenvolvimento de uma competência intercultural na aprendizagem de ILF, mobilizando o máximo de culturas possível nas aulas. Esclarecemos, ainda, que os conhecimentos linguísticos e as atividades que envolvem vocabulário, gramática e tradução devem estar presentes nas aulas, mas podem ser melhor exploradas dialogando com aspectos culturais locais e globais.

Identificamos que a maioria dos professores que participaram da pesquisa tem preferência pelo inglês americano e pelo britânico, um dado que indica pouca diversidade de variedades da língua inserida em sala de aula e um apego às convenções colonialistas de língua e cultura que, por sua vez, não estão alinhadas à interculturalidade, como em três dos PPCs analisados. Também vimos que alguns dos professores assinalam como seu objetivo principal “ensinar as culturas americana e britânica”. Esse último é um dado que reforça a visão colonialista e, conseqüentemente, traz um indicativo de apagamento da superdiversidade que pode ser compreendida e vivenciada por meio da língua inglesa como língua franca na contemporaneidade.

Destacamos, ainda, que as lacunas detectadas são decorrentes de fatores atinentes à organização escolar, seja do espaço, da hora-aula e até mesmo da quantidade de alunos em sala, ou seja, a escola que queira acompanhar efetivamente o movimento da interculturalidade e da superdiversidade atrelada ao ILF precisa dar as condições necessárias para o exercício do docente. As condições da escola propiciam que a dinâmica docente seja empreendida numa formatação de modo a que um processo significativo de aprendizagem seja vivenciado pelos alunos.

Propomos, com base nessa pesquisa, que os professores tenham a abordagem intercultural como uma alternativa para tornar o ensino mais significativo para os aprendizes. Essa perspectiva ainda corrobora com o discurso dos documentos oficiais, que trazem a necessidade de mobilizar a interculturalidade para os cursos de licenciatura em Letras e, conseqüentemente, para o ensino de ILF em termos teóricos, metodológicos e práticos. Essa pode ser uma alternativa eficiente para guiar a construção de um processo de aprendizagem equitativo e empático com as culturas locais e globais no atual cenário da educação brasileira. No entanto, ainda é preciso fazer com que os professores tenham mais acesso a reflexões, leituras e discussões sobre a interculturalidade e sobre o ensino de ILF.



## REFERÊNCIAS

ABRALIN ao Vivo: Linguists online: Linguística em Tempos de Crise - Sessão de Encerramento, 31 jul. 2020. 1 vídeo (1h41min37s). **Live**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RrXTPGaWHg8&t=73s>>. Acesso em: 31 jul. 2020. Participação de Miguel Oliveira, Raquel Freitag, David Bradley, Mariana Cucatto, Dermeval da Hora, Marianne Mithun, Victoria Marrero, Ilana Mushin, Caroline Heycock, Daniel Perrin, Dawn Knight e Teresa Fanego.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. In: MACHADO, Anna Raquel (Org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: Eduel, 2004, p. 35–53.

ARAÚJO, Marco André Franco de.; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, interculturalidade e sala de aula de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. **REVELLI – Revista de Educação, Linguagem e Literatura**. Inhumas, Goiás, v. 7, n.1, jun., 2015, p. 63-76.

ASHCROFT, Bill; GRIFFITHS, Gareth e TIFFIN, Helen. Introduction. In: \_\_\_\_\_. **The empire writes back: theory and practice in postcolonial literatures**. London; New York: Routledge, 2002, p. 1-13.

BAKER, Will. English as a lingua franca and intercultural communication. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (eds.). **The routledge handbook of English as a Lingua Franca**. London; New York: Routledge, 2018, p. 25-36.

\_\_\_\_\_. Exploring Intercultural and Transcultural Communication in ELT. **The center of ELF Journal**, n. 6, p. 1-10, 2020. Disponível em: <[https://tamagawa.repo.nii.ac.jp/?action=pages\\_view\\_main&active\\_action=repository\\_view\\_main\\_item\\_detail&item\\_id=1157&item\\_no=1&page\\_id=13&block\\_id=21](https://tamagawa.repo.nii.ac.jp/?action=pages_view_main&active_action=repository_view_main_item_detail&item_id=1157&item_no=1&page_id=13&block_id=21)>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BLOMMAERT, Jan. **Ethnography, Superdiversity and Linguistic Landscapes: Chronicles of Complexity**. Bristol; Buffalo; Toronto: Multilingual matters, 2013.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CP nº 22/2019**. Brasília: MEC, 2019. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category\\_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133001-pcp022-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 02 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Brasília: Diário Oficial da União, 2020. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em:

<[https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-\\*-242332819](https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-2-de-20-de-dezembro-de-2019-*-242332819)>. Acesso em: 02 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001.** Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CES Nº 83/2007, de 29 de março de 2007.** Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores. Brasília: MEC/SEF, 2007. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083\\_07.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2007/pces083_07.pdf)>. Acesso em: 12 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: apresentação dos temas transversais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, 1996. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 02 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/ CP Nº2/2015, de 01 de julho de 2015.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em: 27 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução Nº 236/2012, de 23 de outubro de 2012.** Aprova reestruturação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras da Unidade Acadêmica de Garanhuns. Garanhuns: Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2012 (85p.). Disponível em: <<http://200.17.137.39/uag/attachments/article/60/PPC%20-%20Letras%202012.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2018

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico Curso de Licenciatura em Letras Português e Inglês e Respectivas Literaturas.** Pelotas: Universidade Federal de Pelotas, 2013 (127p.). Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/ingles/files/2015/11/PPC-L-INGLES-2013.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura Integrada em Letras: Português / Inglês.** Santarém: Universidade Federal do Oeste do Pará, 2014 (67p.). Disponível em: <[http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/PPC\\_Letras\\_Portugues\\_e\\_Ingles\\_atualizado\\_em\\_01\\_agosto\\_2014\\_atual.pdf](http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/arquivo/proen-cursos-portarias-ppcs/PPC_Letras_Portugues_e_Ingles_atualizado_em_01_agosto_2014_atual.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução Nº 49, de 29 de setembro de 2016.** O colegiado de curso do curso de letras/habilitação em português e inglês do Centro de

Ciências Humanas e Sociais da Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, no uso de suas atribuições legais, resolve: Manifestar-se favoravelmente pela aprovação do Projeto Pedagógico do Curso de Letras com Habilitação em Português e Inglês, do Centro de Ciências Humanas e Sociais, que entra em vigência em 2017/01, conforme anexo desta Resolução. Campo Grande: Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2016 (45p.). Disponível em: <<https://faalc.ufms.br/files/2018/03/Projeto-pedagogico-Letras-Inglês.pdf>> 2016>. Acesso em: 10 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas (modalidade presencial)**. Lavras: Universidade Federal de Lavras, 2018 (183 p.). Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1nl-VxVU0Vo3tdPDkAqLvi0BMvWFU7dJo/view>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, n. 98, 24 de maio de 2016.

BYRAM, Michael.; GRIBKOVA, Bella.; STARLEY, Hugh. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.

CANAGARAJAH, Suresh. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. **The Modern Language Journal**, v. 91, p. 923-939, 2007.

CANCLINI, Nestor Garcia. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: \_\_\_\_\_. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 2008, p. 283-350.

CAVALCANTI, Marilda C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo. (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 211-226.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Transdisciplinaridade na Linguística Aplicada no Brasil. IN: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras, 1998, p. 115-126.

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Massachusetts: MIT press, 1965.

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

DUBOC, Ana Paula Martinez. Falando francamente: uma leitura bakhtiniana do conceito de “Inglês como Língua Franca” no componente curricular língua inglesa da BNCC. **Revista da Anpoll**, v. 1, nº 48, Jan/Jun. 2019, p. 10-22. Disponível em: <<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1255>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

DISTRIBUIÇÃO de atividades impressas é alternativa para estudo dos alunos em casa. **Prefeitura de Teresina**, Teresina, 17 de junho de 2020. Secretária Municipal de Educação (SEMEC). Disponível em: <<https://pmt.pi.gov.br/2020/06/17/distribuicao-de>>

atividades-impressas-e-alternativa-para-estudo-dos-alunos-em-casa/> Acesso em 17 jun. 2020

DURANTI, Alessandro. **Linguistic anthropology**. New York: Cambridge University Press, 1997.

ESTERMANN, Josef. **Interculturalidad: vivir la diversidad**. La Paz: Instituto Superior Ecueménico Andino de Teología, 2010.

FERNANDES, Carla Dias.; LIMA, Diógenes Candido de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, Diógenes Candido de (org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p. 179-189.

FINARDI, Kyria Rebecca; PORCINO, Maria Carolina. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. **Ilha Desterro**, Florianópolis, n. 66, p. 1-17, Jan. /Jun. 2014.

FLEURI, Reinaldo Matias. Desafios à educação intercultural no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Intercultura: estudos emergentes**. Rio Grande do Sul, Ijuí: Editora Unijui, 2002, p. 129-150.

FRIEDRICH, P; MATSUDA, A. When Five Words Are not Enough: A Conceptual and Terminological Discussion of English as a Lingua Franca. **International Multilingual Research Journal**, v. 4, n. 1, 2010, p. 20-30.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Gracira Lopes Louro. 11.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, John Berard; HOLMES, Janet (eds). **Sociolinguistics: selected readings**. London: Penguin Books, 1972, p. 53-73.

JENKINS, Jennifer. Repositioning English and multilingualism in English as a Lingua Franca. **Englishes in Practice**, v. 2, n. 3, 2015, p. 49-85.

\_\_\_\_\_. **The Phonology of English as an International Language**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

JENKINS, Jennifer; COGO, Alessia; DEWEY, Martin. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, Cambridge University Press, v. 44, n. 3, p. 281-315, 2011.

JORDÃO, Clarissa Menezes; MARQUES, Anderson Nalevaiko. English as a lingua franca and critical literacy in teacher education: Shaking off some “good old” habits. In: GIMENEZ, Telma; KADRI, Michele Salles El; CALVO, Luciana Cabrini Simões. **English as a Lingua Franca in Teacher Education: A Brazilian perspective**. 1.ed. Berlin: De Gruyter Mouton, 2017, p. 53-68.

JORDÃO, Clarissa Menezes. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **Revista brasileira de linguística aplicada** [on-line], Belo Horizonte, v.14, n. 1, 2014, p. 13-40.

Disponível em: < <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v14n1/a02v14n1.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Resultados**. Brasília: INEP/MEC, 2020. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/igc\\_cpc/2018/resultado\\_cpc\\_2017.xlsx](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/igc_cpc/2018/resultado_cpc_2017.xlsx)>. Acesso em: 20 mar. 2021.

\_\_\_\_\_. **Conceito Preliminar de Curso (CPC)**. Brasília: INEP, 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-superior/indicadores-de-qualidade/conceito-preliminar-de-curso-cpc->>. Acesso em: 20 mar. 2021.

KRAMSCH, Claire. Cultura no ensino de língua estrangeira. **Bakhtiniana, Rev. Estud Discurso** [online]. São Paulo, v. 12, n. 3, Set./Dez. 2017, p. 134-152. Disponível em: <<http://doi.org/10.1590/2176-457333606>>. Acesso em: 25 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KUMARAVADIVELU, Bala. A linguística aplicada na era da globalização. In: MOITA-LOPES (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 129-148.

LE BRETON, Jean-Marie. Por uma abordagem geopolítica da difusão do inglês. In: LACOSTE, Yves.; RAJAGOPALAN, Kanavillil (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-26.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Uma teoria científica da cultura**. Tradução de José Auto. 2. Ed. Rio de Janeiro, Zahar editores, 1970.

MARTINEZ, Pierre. **Didática de línguas estrangeiras**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. Trad. Jonas Pereira do Santos. Campinas, São Paulo: Editorial Psy II, 1995.

MAURANEN, Anna. Conceptualising ELF. In: JENKINS, Jennifer; BAKER, Will; DEWEY, Martin (eds.). **The routledge handbook of English as a Lingua Franca**. London; New York: Routledge, 2018, p. 7-24.

MENEZES, Vinícios Souza de; Gómez, Maria Nélide González de. In: MARTELETO, Regina Maria; PIMENTA, Ricardo Medeiros (Orgs.). **Pierre Bourdieu e a produção social da cultura, do conhecimento e da informação**. Rio de Janeiro: Garamound, 2017, 134-153.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. Pesquisa Interpretativista em Linguística Aplicada: a linguagem como condição e solução. **Revista DELTA**, São Paulo, v.10, n.2, 1994, p. 329-338.

\_\_\_\_\_. A nova ordem mundial, os parâmetros curriculares nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, Leila.; RAMOS, Rosinda de Castro Guerra (ogs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2003, p. 29-57.

MOTTA-ROTH, Désirée. **Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira**. Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, 2004, p. 286-303. Disponível em: <coralx.ufsm.br/desireemroth/algumas\_publicacoes/competencias.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MUFWENE, Salikoko S. Globalization, Global English, and World English(es): Myths and Facts. In: COUPLAND, N. (ed). **Handbook of Language and Globalization**. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2010, p. 31-55.

NIZEGORODCEW, Anna. Understanding Culture Through a Lingua Franca. ARABSKI, Janusz; WOJTASZEK, Adam (eds.). **Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning**. Heidelberg; Dordrecht; London; New York: Springer, 2011, p. 7-20.

OLIVEIRA, Adelaide P. de Oliveira. **O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2**. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras. Salvador – BA, 2007 (237f.).

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês**. São Paulo: Parábola, 2014.

PAULINO, Suzana Ferreira. **Interculturalismo e ensino de língua inglesa: é na tua língua que falo, mas é na minha língua que te compreendo**. Dissertação de Mestrado. (Linguística). Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Artes e Comunicação (CAC), Letras, Recife -PE, 2009 (137f).

PENNYCOOK, Alastair. Translingual English. In: SHARIFIAN, Farzad; CLYNE, Michael (eds.). **Australian Review of Applied Linguistics, International Forum on English as an International Language**, special forum issue, v.31, n.3, 2008, p. 30.1–30.9.

PEREIRA, Sônia Virgínia Martins; SOUZA, Salvia de Medeiros. Vozes em diálogo: reflexos, refrações e atravessamentos em discursos sobre a formação de professores de inglês. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v.9, jan./jun., p. 387-415, 2020.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil. In: LACOSTE, Yves.; RAJAGOPALAN, Kanavillil (orgs.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

\_\_\_\_\_. O “World English”: um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, T.; CALVO, L.; EL KADRI, M. (Org.). **Inglês como língua franca: Ensino aprendizagem e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 45- 57.

\_\_\_\_\_. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA-LOPES, Luiz Paulo. (org). **Linguística Aplicada na modernidade recente:** festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola Editorial, 2013, p. 143-161.

REES, Karen Dilys. **O deslocar de horizontes:** um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa. Tese de Doutorado (Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte – MG, 2003, (201f.).

RICHARDS, Jack C; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching.** New York: Cambridge University Press, 1986.

RUIZ, Laura Verónica. **A abordagem intercultural:** um desafio na sala de aula. Análise de livros didáticos e reelaboração de Atividades para aulas de ple. Dissertação de Mestrado (Letras e Linguística). Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras, Goiânia – GO, 2017 (161f.).

SALZMANN, Zdenek.; STANLAW, James.; ADACHI, Nobuko. English as an international language. In: \_\_\_\_\_. **Language, culture, and society:** an introduction to linguistic anthropology. 5<sup>th</sup> ed. Philadelphia: Westview Press, 2012, 314-322.

SCHOPENHAUER, Arthur. **A arte de escrever.** São Paulo: L&PM Pocket, 2016.

SEIDLHOFER, Barbara. Closing a conceptual gap: the case for a description of English as a lingua franca. **International Journal of Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SILVEIRA, Maria Inês Matoso. **Línguas estrangeiras:** uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional:** por uma pedagogia intercultural crítica. Tese de Doutorado. Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras. Salvador – BA, 2008 (359f.).

\_\_\_\_\_. English as a lingua franca and teacher education: Critical educators for an intercultural world. In: GIMENEZ, Telma; KADRI, Michele Salles El; CALVO, Luciana Cabrini Simões. **English as a Lingua Franca in Teacher Education:** A Brazilian perspective. 1.ed. Berlim: De Gruyter Mouton, 2017, p. 87-114.

SOBRAL, Adail; GIACOMELLI, Karina. Educação dialógica alteritária: uma reflexão. **Revista Línguas e Letras**, n. 48, v. 21, p. 7-27, 2020. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/24675/pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SOUZA, Salvia de Medeiros. **Discursos, concepções e percursos teórico-metodológicos na formação inicial de professores de língua inglesa.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras). Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de Letras, Garanhuns - PE, 2019 (95f.).

SPENCER-OATEY, Helen; FRANKLIN, Peter. **Intercultural Interaction:** a multidisciplinary approach to intercultural communication. New York: Pelgrave Macmillan, 2009.

TARDIF, Maurice. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. In: \_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. 56-111.

TOMASELLO, Michael. Construções linguísticas e cognição de eventos. In: \_\_\_\_\_. **Origens culturais da aquisição do conhecimento humano**. São Paulo: Martins Fontes, 2019, p. 187-224.

TRIFONOVITCH, Gregory J. Culture learning/Culture teaching. **Educational perspectives**, n. 4, v. 2, p. 18-22, 1977. Disponível em: <[https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/47429/1/EDPVol16%234\\_18-22.pdf](https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/bitstream/10125/47429/1/EDPVol16%234_18-22.pdf)>. Acesso em: 02 jul. 2020.

VERTOVEC, Steven. Super-diversity and its implications. **Ethnic and Racial Studies**, n. 6, v. 30, 1024-1054, 2007. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1080/01419870701599465>>. Acesso em: 11 jun. 2021.

VIGOTSKI, Liev Semiónovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

VOLPI, Maria Tazón. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras**: construindo a profissão. Pelotas: Educat, 2001, p. 125-133.

WIDDOWSON, Henry George. The ownership of English. **TESOL Quarterly**, n. 28, v. 2, p. 377-388, 1994.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Tractatus Logico-Philosophicus**. Trad. C. K. Ogden. Edimburgo: The Edinburgh Press, 2010. Disponível em: <<https://www.gutenberg.org/files/5740/5740-pdf.pdf>>. Acesso em 16 jun. 2020.