

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS**

JOSIBEL RODRIGUES E SILVA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS À LUZ DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM ESTUDO DE
NARRATIVAS DE PROFESSORES DO IFAM**

MANAUS
2017

JOSIBEL RODRIGUES E SILVA

**O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS À LUZ DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM ESTUDO DE
NARRATIVAS DE PROFESSORES DO IFAM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da UFAM, para a obtenção do título de Mestre, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM

MANAUS
2017

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S586e Silva, Josibel Rodrigues e
O ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica: um estudo de narrativas de professores do IFAM / Josibel Rodrigues e Silva. 2017
142 f.: 31 cm.

Orientadora: Marta de Faria e Cunha Monteiro
Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Ensino-aprendizagem de inglês. 2. Interculturalidade crítica. 3. Narrativas. 4. Professores. I. Monteiro, Marta de Faria e Cunha II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

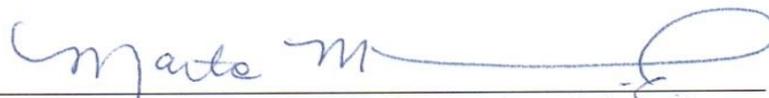
DEFESA DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Letras

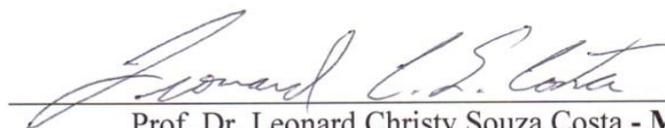
Josibel Rodrigues e Silva

**“O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS À LUZ DA
INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: UM ESTUDO DE
NARRATIVAS DE PROFESSORES DO IFAM”**

Banca Examinadora:



Prof. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro - **Orientador**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa - **Membro**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM



Prof. Dra. Iandra Maria Weirich da Silva Coelho - **Membro**
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM

Prof. Dra. Vanúbia Araújo Laulate Moncayo - **Suplente**
Universidade do Estado do Amazonas – UEA

Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza - **Suplente**
Universidade Federal do Amazonas - UFAM

Para papai Oscar (*in memoriam*) e mamãe Sônia, pelo seu amor e carinho, e por terem me dado condições para o estudo, tudo que sou, vem de vocês.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, meu sincero e profundo agradecimento, por tudo aquilo que me ensinou, pela maneira ética e profissional com a qual conduziu o processo de orientação, pelo respeito, carinho e amizade que me incentivaram e me levantaram nos momentos mais difíceis dessa jornada que termina.

Ao Prof. Dr. Rogério Casanovas Tílio e ao Prof. Dr. Leonard Christy Souza Costa, pelas inestimáveis contribuições ao meu trabalho no momento da Qualificação, e em especial à Profa. Dra. Iandra Maria W. da S. Coelho, pelas contribuições na Defesa deste trabalho.

Aos Coordenadores do PPGL-UFAM, Prof^ª. Dr^ª. Maria Luiza de Carvalho Cruz Cardoso e Prof. Dr. Sérgio Augusto Freire de Souza, pelo excelente trabalho frente à Coordenação.

Aos professores do PPGL-UFAM, meu agradecimento pelo conhecimento compartilhado, pelas aulas e pelos laços de amizades construídos no decorrer do curso.

À querida Angélica, pela atenção e disposição de sempre.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM, pelo apoio propiciado para a realização da pesquisa.

Às minhas colegas do IFAM, Leoniza, Michéli, Elaine e Socorro, pela amizade e apoio nos momentos em que precisei, em especial, aos professores Regina e Antônio, minha gratidão pela ajuda com a revisão do texto.

Aos amigos do PPGL, pelos preciosos momentos em que partilhamos ideias e ideais acadêmicos, e pelo apoio nos momentos de “crise”, que não foram poucos.

À minha família, em especial à minha mãe Sônia, que me apoia em tudo que faço, pelo amor e respeito inabaláveis.

Ao meu companheiro, meu amor, Esteves, pelo apoio incondicional, pelo carinho e respeito pelos meus projetos de vida.

Finalmente, aos participantes da pesquisa, aos queridos Lúcia, Clara e Pedro, por terem aceitado participar deste estudo e, assim, tornaram possível esta dissertação, contribuindo imensamente com meu aprendizado como professora e pesquisadora.

[...] temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza. (Boaventura de Sousa Santos)

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo geral analisar as narrativas de professores de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM sobre cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade. Como objetivos específicos, buscou-se avaliar as experiências individuais dos participantes, refletindo sobre outras narrativas sociais, culturais, históricas e institucionais que ajudaram a formar as suas narrativas; averiguar de que maneira as perspectivas dos participantes sobre cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade são apresentadas em sala de aula; e identificar as possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento da perspectiva da interculturalidade crítica no âmbito do IFAM, tendo em vista as narrativas dos professores. O aporte teórico foi dividido em duas partes: na primeira, discorreu-se sobre conceitos relacionados à cultura, multiculturalismo, interculturalidade e interculturalidade crítica, fundamentando-se em Almeida (2011), Maher (2007), Santos (2002), Veiga-Neto (2003), Walsh (2009, 2007), entre outros. Na segunda, abordou-se a interculturalidade e o ensino-aprendizagem de línguas, em que se relacionou língua, cultura e ensino-aprendizagem, em seguida, apresentaram-se as bases teóricas para o desenvolvimento do conceito de interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de línguas: saberes interculturais, terceiro espaço, vozes insurgentes e consciência cultural crítica. Posteriormente, discorreu-se sobre interculturalidade e os documentos oficiais no Brasil e, finalmente, sobre o ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica, ancorando-se em Almeida (2011), Byram (1997), Guilherme (2002), Kramsch (1993; 1998; 2013), Moita Lopes (2008), Pennycook (1994), Sousa Santos (2010), entre outros. Este estudo caracterizou-se como uma investigação qualitativa situada no paradigma interpretativista, e os procedimentos metodológicos foram baseados na pesquisa narrativa com bases em Clandinin (2013), Connelly e Clandinin (1990; 2004), Mello (2005; 2010), entre outros. O contexto de pesquisa deu-se no âmbito do IFAM, especificamente, no ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (LEM-I), em que os participantes foram três professores. O questionário com perguntas abertas foi utilizado como instrumento de geração dos dados. O tratamento das narrativas baseou-se na análise narrativa (PAIVA, 2008). As histórias de Lúcia, Clara e Pedro foram analisadas a partir da perspectiva da história oral (MEIHY; HOLANDA, 2007), do exercício de excedente de visão (AMORIM, 2010) e dos movimentos da pesquisa narrativa (CLANDININ, 2013). Os resultados apontaram para os temas cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade em uma intersecção, em que revelaram diferentes abordagens apresentadas pelos professores na relação ensino-aprendizagem e cultura, entre elas, a cultura como prática social e a abordagem tradicional. Por meio das histórias, constatou-se também a necessidade de se perceber o professor como mediador cultural. A partir deste estudo, visualizaram-se possibilidades para o desenvolvimento e fortalecimento da interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de inglês no IFAM. Ao final do trabalho, são apresentadas possíveis aplicações pedagógicas e sugestões de estudos ou trabalhos no âmbito do IFAM, visando contribuições e desdobramentos para dar prosseguimento às reflexões propostas.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem de inglês. Interculturalidade crítica. Narrativas. Professores.

ABSTRACT

This work had as its main objective to analyze the narratives of English teachers of the Federal Institute of Education, Science and Technology of Amazonas - IFAM on culture, teaching-learning and interculturality. The specific objectives were: to assess the individual experiences of the participants, reflecting on other social, cultural, historical and institutional narratives that helped to form their narratives; to find out how the perspectives of the participants on culture, teaching-learning and interculturality are presented in the classroom; and to identify the possibilities of developing and strengthening of the perspective of critical interculturality within the IFAM, taking into consideration the narratives of teachers. The theoretical framework was divided into two parts: the first covered the concepts of culture, multiculturalism, interculturality and critical interculturality, based on Almeida (2011), Maher (2007), Santos (2002), Veiga Neto (2003), Walsh (2009, 2007), among others. The second part discussed on interculturality and teaching-learning of languages, relating language, culture and teaching-learning, it also presented the theoretical bases for the development of the concept of critical interculturality in the language teaching-learning: intercultural knowledge, third space, insurgent voices and critical cultural awareness. Afterward, it was discussed about interculturality and the official documents in Brazil and, finally, about teaching-learning of English using the theoretical framework of critical interculturality, anchored on Almeida (2011), Byram (1997), Guilherme (2002), Kramsch (1993; 1998; 2013), Moita Lopes (2008), Pennycook (1994), Sousa Santos (2010), among others. This study was characterized as a qualitative investigation located in the interpretative paradigm, and the methodological procedures were based on the narrative research based on Clandinin (2013), Connelly and Clandinin (1990; 2004), Mello (2005; 2010), among others. The context of research was the IFAM context, specifically, the teaching and learning of Modern Foreign Language - English, whose participants were three teachers. The questionnaire with open questions was used as a tool of data generation. The treatment of the narratives was based on narrative analysis (PAIVA, 2008). The stories of Lucia, Clara and Pedro were analyzed from the perspective of oral history (MEIHY; HOLANDA, 2007), of the exercise of over view (AMORIM, 2010) and of the narrative research movements (CLANDININ, 2013). The results pointed to the themes of culture, teaching-learning and interculturality at an intersection, revealing different approaches presented by teachers in the relationship between teaching-learning and culture, among them, the culture as a social practice and the traditional approach. Through the stories, it was also verified the need to recognize the teacher as a cultural mediator. From this study, possibilities for the development and strengthening of critical interculturality in teaching and learning of English at IFAM were put forward. At the end of the work, possible pedagogical applications and suggestions for studies or works are presented within the IFAM, aiming at contributions in order to proceed with the proposed reflections.

Keywords: Teaching-learning of English. Critical interculturality. Narratives. Teachers.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
CEL – Projeto Centro de Estudos de Línguas
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CEPRIL – Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Linguagem
CIIFAM – Centro de Idiomas do IFAM
CMZL – Campus Manaus Zona Leste
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
DE – Dedicação Exclusiva
EAD – Educação a Distância
EAF – Escola Agrotécnica Federal
ELFE – Ensino de Línguas para Fins Específicos
IF – Instituto Federal
IFAM – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFE – Inglês para Fins Específicos
LA – Linguística Aplicada
LADI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso
LD – Livro Didático
LE – Língua Estrangeira
LEM – Língua Estrangeira Moderna
LEM-I – Língua Estrangeira Moderna – Inglês
OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio
PARFOR – Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC JR. – Programa de Iniciação Científica Jr.
PNCSA – Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia
PNLD – Plano Nacional do Livro Didático
PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras
PPGSCA – Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia
PROEJA – Curso técnico na modalidade EJA
PUC – SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SEDUC – Secretaria de Educação do Estado do Amazonas
SEMED – Secretaria de Educação da Prefeitura de Manaus
UEA – Universidade do Estado do Amazonas
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UNICAMP – Universidade do Estado de Campinas
UNIP – Universidade Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO	19
1.1 Cultura	19
1.2 Multiculturalismo	23
<i>1.2.1 Multiculturalismos</i>	<i>25</i>
1.3 Interculturalidade	29
<i>1.3.1 Interculturalidade crítica</i>	<i>31</i>
1.4 Interculturalidade e ensino-aprendizagem de línguas	34
<i>1.4.1 Relação língua e cultura</i>	<i>34</i>
<i>1.4.2 Cultura e ensino-aprendizagem de línguas</i>	<i>38</i>
<i>1.4.3 Bases teóricas para a interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de línguas</i>	<i>40</i>
<i>1.4.3.1 Saberes Interculturais</i>	<i>40</i>
<i>1.4.3.2 Terceiro espaço</i>	<i>41</i>
<i>1.4.3.3 Vozes insurgentes</i>	<i>43</i>
<i>1.4.3.4 Consciência cultural crítica</i>	<i>45</i>
1.5 Interculturalidade e os documentos oficiais no Brasil	47
1.6 Ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica	51
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA	55
2.1 Escolha da metodologia	55
2.2 Sobre narrativas	55
<i>2.2.1 Sobre a pesquisa narrativa</i>	<i>57</i>
<i>2.2.2 Perspectiva de pesquisa narrativa trabalhada na pesquisa</i>	<i>58</i>
2.3 Contexto da pesquisa	60
<i>2.3.1 Participantes da pesquisa</i>	<i>62</i>
2.4 Instrumento e procedimentos de geração de dados	64
2.5 Procedimentos de análise	65
CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS E ANÁLISES	68
3.1 Lúcia	68
3.2 Clara	82
3.3 Pedro	94
3.4 Três histórias	114

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE A – Questionário	135
APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido	137
ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética	139

INTRODUÇÃO

Este estudo é situado na Linguística Aplicada (LA), sob a perspectiva interdisciplinar (MOITA LOPES, 2006), em que se busca dialogar cada vez mais com outras áreas do conhecimento, direcionando-se a outros olhares e saberes, a partir de uma prática “problematizadora” e crítica (PENNYCOOK, 2004). Busco refúgio na LA, em que se percebe a preocupação com a situacionalidade sócio-histórica das práticas sociais investigadas, ocupando-se cada vez mais com questões relacionadas a gêneros, diferença, raça, identidade, discurso, entre outros temas, com vistas à transformação social (ROCHA, 2010).

Parto da preocupação com o tema da interculturalidade e do ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira (LE), especificamente de inglês, em um contexto de diversidade cultural e plurilíngue que é a realidade brasileira (NASCIMENTO, 2014). Sendo assim, neste trabalho, tomo a posição de que o ensino-aprendizagem de inglês é um espaço privilegiado para se refletir e se discutir questões da diversidade, assumindo-se que o reconhecimento da heterogeneidade cultural representa uma virada epistemológica e política, em que se elevam a diversidade e a diferença como categorias centrais nas abordagens sociais e educacionais (CANEN, 2013). Neste estudo, apoia-se a discussão sobre a ideia de diversidade, na qual, com frequência, neste conceito as identidades tendem a ser naturalizadas, cristalizadas e essencializadas (SILVA, 2014), assim, busca-se a perspectiva da diversidade como diferença, enfatizando-se o processo que as identidades e as diferenças são produzidas, dentro de produções simbólicas e discursivas (SILVA, 2014).

É importante esclarecer que, ao escrever sobre tais questões, expresso uma preocupação intercultural que é oriunda das experiências e emoções, portanto, este trabalho está intimamente ligado às minhas vivências no interior do Estado do Amazonas e também às experiências como professora de escola pública na cidade de Manaus, por conseguinte, é parte de reflexões pessoais e da prática docente.

O interesse pelo tema da interculturalidade é, provavelmente, oriundo de minha trajetória acadêmica, tanto no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA), como também no Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (PNCSA). Tal interesse continuou a se fazer presente na minha prática em sala de aula como professora de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (LEM-I), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – Campus Manaus Zona Leste (IFAM – CMZL) e também, neste Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), no qual pude me inserir no Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI).

Dessa forma, apresento nessa Introdução, um breve relato dessa trajetória para justificar os objetivos que norteiam o trabalho, as questões de pesquisa e as escolhas teóricas e metodológicas.

Um pouco de vida

As vivências a que me referi, anteriormente, foram iniciadas no ambiente educacional no município de São Gabriel da Cachoeira (doravante São Gabriel) e, posteriormente, na cidade de Manaus, como aluna do Curso de Letras-Língua Inglesa da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), entre os anos 2001-2004, e, finalmente, como professora de LEM-I do IFAM, a partir de 2010.

Minha experiência no ensino-aprendizagem de inglês se iniciou em São Gabriel, município no qual o Ensino Fundamental, no início dos anos 90, era um reflexo da realidade das escolas públicas no Amazonas, em que a maioria dos professores não era graduada sequer em sua área de atuação. O Colégio São Gabriel, uma escola de cunho religioso, tinha as características de uma escola/internato e recebia, à época, alunas de várias comunidades do município, indígenas de várias etnias. Contudo, apesar dessa diversidade, na escola eram pregadas ideias homogeneizantes e monoculturais, afinal de contas, como se ouvia no senso comum, “era necessário colonizar os índios”.

Durante o Ensino Médio, já na Escola Agrotécnica Federal, ainda em São Gabriel, em que cursei o Técnico em Agropecuária, a professora de inglês era graduada e havia sido concursada para ministrar a disciplina, mas não tinha formação para lidar com as especificidades da região. Justamente, porque em minha turma, mais de 50% dos alunos eram oriundos do interior do município, trazendo riquezas culturais que eram, com frequência, desconsideradas pela professora.

Quanto à minha trajetória acadêmica, iniciou-se em 2001, já na cidade de Manaus, na qual cursei Licenciatura em Letras-Língua Inglesa na UFAM, concluindo-a em 2004. Em seguida, cursei o bacharelado em Turismo, na Universidade do Estado do Amazonas (UEA), concluindo-o em 2009.

No que se refere ao campo profissional, em 2005, ingressei via concurso público na Secretaria de Educação do Município (SEMED), iniciando, então, a minha experiência na docência.

Como professora de escola pública, assevero que a minha formação acadêmica foi insuficiente para lidar em contextos de diversidade cultural. Neste momento, não me isento de

culpa, sou ciente de que os desafios profissionais seriam diferentes dos vivenciados no campo de estágio da época, desenvolvido no Projeto Centro de Estudos de Línguas (CEL) da UFAM. Logo, a realidade em ensinar para alguém, cuja percepção do mundo é diferente da minha, foi desafiadora.

Em 2007, ingressei novamente na UFAM, desta vez, para cursar o Mestrado no PPGSCA, em que desenvolvi o estudo “Relações de trabalho na comunidade Tikuna *Wotchimaüciü*, e, até 2009, fui me inserindo em pesquisas com minorias sociais no âmbito do PNCSA em que realizei estudos etnográficos em comunidades indígenas em Manaus. Durante esse período, pude observar uma intensificação de relações entre diferentes culturas e identidades, não só pelo aumento das comunidades indígenas, mas também, pela necessidade de reafirmação de outras comunidades tradicionais, bem como de gêneros sociais (ALMEIDA; SANTOS, 2008). Enfim, pude constatar que em Manaus, como na maioria das capitais do Brasil, ocorrem diversas situações de conflito, em que os grupos sociais minoritários geralmente são prejudicados, desprovidos de direito ou estigmatizados (SILVA, 2009).

Em 2010, ingressei no IFAM – CMZL, onde trabalho atualmente, ministrando a disciplina LEM-I para os cursos técnicos integrados ao médio. A seguir, detalho mais sobre o IFAM e minhas experiências nesta instituição.

Vivências no IFAM

O IFAM – CMZL oferece cursos técnicos e tecnológicos voltados ao setor primário, como Agropecuária, Paisagismo, Recursos Pesqueiros, entre outros. É uma escola-fazenda de área extensa que abriga setores para a criação de animais e plantação agrícola.

No momento, trabalho com alunos da capital e do interior do Estado, sendo que alguns são de pequenas cidades e comunidades. Logo, é bem presente a diversidade étnica e cultural entre os discentes do Campus.

A partir desta preocupação, coordenei projetos de pesquisa no âmbito do Programa de Iniciação Científica Júnior (PIBIC JR.), voltados para uma investigação acerca da diversidade neste contexto educacional, especificamente nos cursos técnicos integrados ao médio e nos cursos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Em 2013, os professores de LE do IFAM foram convidados a participar de um encontro sobre a criação do Centro de Idiomas do Instituto (doravante CIIFAM¹). Neste grupo de trabalho conheci professores de outros Campi, e, por meio desse contato, tomando por base os relatos, foi possível familiarizar-me com a realidade do ensino-aprendizagem de LE nas cidades interioranas, surgindo, então, o desejo para realizar esta pesquisa.

Nas reuniões dos professores, o que mais me chamou a atenção foram os diversos contextos em que esses docentes estavam inseridos, principalmente no que se refere ao espaço e aos alunos com quem trabalham, pois esses discentes são reflexos da diversidade sociocultural que caracteriza o Estado. Tal contexto, muitas vezes, foi adjetivado de “problemático” ou “difícil” pelos professores, sendo a diversidade considerada negativa para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de LE. Assim, pareceu-me relevante desenvolver um estudo que envolvesse a interculturalidade e o ensino-aprendizagem de LE, especificamente de inglês, no contexto dos cursos técnicos do IFAM.

Em conformidade com Rocha (2010, p. 4), julgo pertinente pontuar que “[...] distante de partir em defesa de políticas monolinguistas e monoculturais no ensino de línguas, como também de minimizar ou obscurecer a importância da diversidade linguística nas matrizes curriculares”, optei por restringir o escopo deste trabalho a uma só LE, no caso o inglês. Ressalto, no entanto, que as reflexões e propostas que surgiram neste estudo poderão ser pensadas para o ensino-aprendizagem de outras línguas, como as maternas e as indígenas, por exemplo.

Objetivos da pesquisa e teorizações correlatas

A partir de uma discussão sobre o tema da interculturalidade crítica, enfatizo que o ensino-aprendizagem de inglês não deve se configurar apenas como um ensino-aprendizagem de códigos linguísticos e culturais estereotipados, mas deve proporcionar um “terceiro espaço” aos aprendizes (KRAMSCH, 1993), como um lugar intermediário, em que os signos podem ser apropriados, re-historicizados e lidos de diferentes formas, a partir do desenvolvimento de uma consciência cultural crítica (GUILHERME, 2002). Para que os aprendizes possam construir e trocar saberes com pessoas de culturas distintas, interagindo,

¹ O CIIFAM se apresenta como um segmento institucional, social e sistêmico que tem como principal missão promover aos discentes, docentes, técnico-administrativos e pesquisadores e à comunidade externa, a oportunidade de adquirir conhecimentos e fluência em outras línguas; ampliar a participação na modalidade internacional; contribuir para o processo de internacionalização do instituto; para a formação e atualização profissional e a conquista de novos espaços numa sociedade que exige uma comunicação rápida e tecnológica (COELHO; LIMA, 2016, p. 16).

dessa forma, com outros que são linguística e culturalmente diferentes. Adicionalmente, com a interculturalidade defendida neste trabalho (WALSH, 2009), busca-se a valorização de outros saberes e conhecimentos heterogêneos, presentes nas diversas formas de letramentos (OCEM-BRASIL, 2006), bem como o questionamento de tendências hegemônicas concernentes ao inglês, às outras formas de linguagem e ao próprio conhecimento (SOUSA SANTOS, 2010; PENNYCOOK, 2004; WALSH, 2009). Ademais, busca-se um ensino-aprendizagem a partir das pessoas, de suas lutas e histórias (MOITA LOPES, 2008; WALSH, 2009), valorizando-se narrativas subalternas para a criação de vozes insurgentes (PENNYCOOK, 1994), para que tais processos possam ser direcionados à cidadania e às mudanças emancipatórias.

Para tal, uma noção não essencialista de cultura é fundamental, sendo interessante reafirmar a sua dinamicidade e seu caráter histórico (MAHER, 2007). Por esta perspectiva, não há perda ou assimilação na aprendizagem de outra língua, mas negociação e mudança, ou, até mesmo, a possibilidade de resistência (PENNYCOOK, 1998) em que o aprendiz passa a se valer de um novo código que o ajuda a ressignificar suas bases e produzir discursos que, ao invés de silenciá-lo, auxilia-o a ser protagonista nas relações sociais.

Ressalto o papel dos professores de inglês nesta empreitada, cujas experiências e narrativas poderão ajudar na construção de um ensino-aprendizagem cada vez mais intercultural, pois são os professores, conforme Nogueira (2008), que podem atuar como mediadores entre os discursos da língua-alvo e os da língua materna, entre as culturas da língua estrangeira e as culturas de seus alunos. Para tanto, neste trabalho, utilizo a pesquisa narrativa (CLANDININ, 2013; CONNELLY; CLANDININ, 1990; 1999; 2004) para a geração dos dados, em que busco a valorização das histórias dos professores, e um processo de reflexão tanto pelos participantes como pela pesquisadora.

À luz do exposto, estabeleço como objetivo geral da pesquisa:

- Analisar as narrativas de professores de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM sobre cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade.

Como objetivos específicos, foram definidos:

- Avaliar as experiências individuais dos participantes, refletindo sobre outras narrativas sociais, culturais, históricas e institucionais que ajudaram a formar as suas narrativas.
- Averiguar de que maneira as perspectivas dos participantes sobre cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade são apresentadas em sala de aula.
- Identificar as possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento da perspectiva da interculturalidade crítica no âmbito do IFAM, tendo em vista as narrativas dos professores.

Adicionalmente, a exemplo de Monteiro (2014), desejo, como objetivos mais amplos, colaborar com o processo de ensino-aprendizagem de inglês e a formação continuada de professores em suas faces teóricas e práticas, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes desta pesquisa, buscando-se valorizar suas narrativas e refletir sobre as possibilidades de fortalecimento da interculturalidade no ensino-aprendizagem, em especial no Estado do Amazonas.

Assim, tendo em vista os objetivos apresentados, pretendo responder às seguintes questões de pesquisa:

- Quais as narrativas dos professores sobre cultura, ensino-aprendizagem de inglês e interculturalidade?
- De que maneira as perspectivas dos professores sobre cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade são apresentadas no trabalho em sala de aula?
- Quais as possibilidades para o desenvolvimento e fortalecimento da interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de inglês no IFAM, tendo em vista as narrativas dos professores?

Esta dissertação, quanto à estrutura, é dividida em três capítulos principais, além desta parte introdutória. No Capítulo 1 – Referencial Teórico, apresento a revisão de literatura dividida em duas partes. Na primeira, discorro sobre conceitos relacionados à cultura,

multiculturalismo, multiculturalismos, interculturalidade e interculturalidade crítica. Na segunda, abordo a interculturalidade e o ensino-aprendizagem de línguas, em que relaciono língua, cultura e ensino-aprendizagem; em seguida, apresento as bases teóricas nas quais me apoio para o desenvolvimento do conceito de interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de línguas: saberes interculturais, terceiro espaço, vozes insurgentes e consciência cultural crítica; posteriormente, discorro sobre interculturalidade e os documentos oficiais no Brasil, e, finalmente, sobre ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica. No Capítulo 2 – Metodologia da Pesquisa, apresento a escolha metodológica, o contexto da pesquisa, os participantes, o instrumento, os procedimentos de geração dos dados e os procedimentos de análise. No Capítulo 3 – Narrativas e Análises, são expostas as análises das narrativas tendo em vista as questões de pesquisa deste trabalho.

Nas Considerações Finais, são apresentadas breves reflexões advindas do processo de desenvolvimento desta pesquisa, que incluem possíveis aplicações pedagógicas, sugestões de estudos ou trabalhos futuros no âmbito do IFAM, visando desdobramentos para as reflexões apresentadas.

Finalizo esta seção reiterando a consciência das limitações deste trabalho, devido à complexidade do contexto educacional brasileiro, em especial, do Estado do Amazonas. Ainda, em consonância com Rocha (2010), enfatizo o caráter aberto desta dissertação, na perspectiva de que os resultados desse estudo possam, de algum modo, contribuir para a elaboração e reflexão de novas propostas, novos olhares e fazeres.

A seguir, apresento o Referencial Teórico.

CAPÍTULO 1 - REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo apresenta a fundamentação teórica que norteia este trabalho e é dividido em duas partes. Nesta primeira parte, o foco principal é a explanação do conceito de interculturalidade crítica baseada em Walsh (2009; 2007), Almeida (2011), Rocha (2010), entre outros. Porém, primeiramente, discorro sobre cultura, multiculturalismo e multiculturalismos, fundamentando-me em Almeida (2011), Kincheloe e Steinberg (1997), Maher (2007), Veiga-Neto (2003), entre outros, com vistas a justificar a adoção da concepção de interculturalidade que apoio neste estudo.

Inicialmente, apresento o conceito de cultura.

1.1 Cultura

Proponho-me a abordar o conceito de cultura a partir de uma aproximação da Linguística Aplicada aos Estudos Culturais. Neste sentido, abandona-se definitivamente a preocupação da LA em se limitar à Linguística como um componente teórico essencial, uma vez que, a partir da chamada virada linguística, compreensões mais relevantes sobre a linguagem no mundo atual podem vir de outros campos do conhecimento (MOITA LOPES, 2007).

Considerando essa perspectiva, inicio esta reflexão afirmando que me parece não haver consenso no conceito de cultura, em que desde seu reaparecimento, no século XVIII, suscitaram-se debates acirrados, não faltando definições, e, conseqüentemente, desacordos sobre sua aplicação a esta ou àquela realidade (CUCHE, 2002). Possivelmente, essa seja uma discussão que ainda não terminou e, provavelmente, nunca terminará, pois, conforme Laraia (2001), para que haja uma compreensão exata do conceito, é necessária uma compreensão da própria natureza humana.

A seguir, apresento algumas características sobre cultura já desenvolvidas por alguns autores, à luz das ideias de Maher (2007, p. 261), para quem

[...] cultura é um sistema compartilhado de valores, de representações e de ação, é a cultura que orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam; e é ela que orienta a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos.

Para Maher (2007), a cultura é um processo ativo de construção de significados, uma produção histórica, e é fundamental que esse entendimento seja sócio-historicamente localizado, pois a cultura não é só pensada, ela é vivida. Para a autora, as culturas não são fixas, pelo contrário, são absolutamente permeáveis umas às outras, em que o dissenso em seu interior pode ser observado quando há uma multiplicidade de discursos, atuando de forma interativa ou em disputas, dentro de um complexo sistema de configurações, de manipulação e produção de políticas culturais. Contudo, essa característica da cultura em que os sistemas culturais são mutantes e abertos, não significa dizer que em seus processos de mudança haja uma simples incorporação de influências externas. Na verdade, o que acontece é um complexo processo de transformação dentro da lógica cultural de um grupo, no qual aquilo que é novo ou estrangeiro é ressignificado por seus membros de acordo com o seu próprio sistema de significação (SAHLINS, 1990). Logo, não há culturas “puras”, “contaminadas” ou “mestiças”, há somente culturas (CUCHE, 2002).

As características sobre cultura apontadas acima nem sempre foram verdadeiras, havendo divergências semânticas e lutas de definição, sinalizando para lutas sociais mais amplas, em que o sentido dado à palavra revela questões sociais fundamentais (CUCHE, 2002). Sendo assim, é importante considerar que algumas palavras são inventadas “[...] em períodos históricos determinados e em contextos sociais e políticos específicos. Nomear é, ao mesmo tempo, colocar o problema e, de certa maneira, já resolvê-lo” (CUCHE, 2002, p. 17).

Cuche (2002) explica que o termo cultura, em seu sentido mais moderno, começou a se impor no século XVIII, aparecendo no Dicionário da Academia Francesa (edição de 1718), quase sempre seguido de um complemento, como “cultura das artes”, “cultura das letras”, “cultura das ciências”. O autor ainda explana que, progressivamente, cultura passou a ser empregada para designar a formação, a educação do espírito, porém, posteriormente, passou-se de cultura como ação de instruir, para cultura como estado do espírito cultivado pela instrução, estado do indivíduo que tem cultura.

Cuche (2002) esclarece, ainda, que esse uso se consagrou no fim do século XVIII, estigmatizando um espírito natural, sublinhando a oposição conceitual entre natureza e cultura. Essa oposição foi fundamental para os iluministas, que concebiam a cultura como um caráter distintivo da espécie humana, nesse sentido, “A cultura, para eles, é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história” (CUCHE, 2002, p. 21). No século XVIII, cultura era, então, sempre empregada no singular, própria do homem, distinguindo os povos e as classes, associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, aproximando-se da palavra civilização, em que

cultura se relaciona aos progressos individuais, e civilização aos progressos coletivos (CUCHE, 2002).

Kultur apareceu na língua alemã no século XVIII e evoluiu rapidamente, obtendo um sucesso de público devido à adoção do termo pela burguesia intelectual alemã, e ao uso que ela fez dele na sua oposição à aristocracia da corte (CUCHE, 2002). Assim, a cultura como marca distintiva dessa burguesia do século XVIII, foi convertida, no século XIX, em marca distintiva da nação alemã inteira, na qual, enfraquecida por divisões políticas, procurou afirmar sua existência glorificando sua cultura (CUCHE, 2002). Entretanto, não foi somente na originalidade e na singularidade da cultura alemã que se buscava afirmação, mas também na sua superioridade, em que “A cultura aparece como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o patrimônio de uma nação, considerado como adquirido definitivamente e fundador de sua unidade” (CUCHE, 2002, p. 28).

Sendo assim, desde que no século XVIII alguns intelectuais alemães passaram a chamar de *Kultur* a sua própria contribuição para a humanidade, em termos de maneiras de estar no mundo, especialmente todo aquele conjunto de coisas que eles consideravam superiores e que os diferenciava dos demais, determinou-se que a palavra cultura deveria ser escrita com letra maiúscula e no singular (VEIGA-NETO, 2003). Maiúscula porque era vista ocupando um status muito elevado; no singular porque era entendida como única, sendo logo tomada como modelo a ser atingido pelas outras sociedades, originando-se, daí, a diferenciação entre alta cultura e baixa cultura. Consequentemente, a alta cultura passou a funcionar como um modelo, ao contrário da baixa cultura, que seria a cultura daqueles que ainda viviam na barbárie, ficando evidente o recurso ao conceito como um elemento de diferenciação assimétrica, e de justificação para a dominação e a exploração (VEIGA-NETO, 2003).

Para Canclini (1995), essa concepção idealista e etnocêntrica serviu para justificar a dominação imperialista das metrópoles e a imposição de modelos capitalistas de organização social. Privilegiava-se, então, uma epistemologia monocultural e, desse pensamento, a educação era entendida como o caminho para as formas mais elevadas da cultura.

Veiga Neto (2003) apregoa que, somente no início do século XX, começaram a surgir rachaduras mais sérias nesse conceito etnocêntrico, a partir de contribuições de diferentes áreas do saber, principalmente da Etnologia e da Antropologia, nas quais surgiram outras correntes de pensamento, como o relativismo cultural. De acordo com Cuche (2002), deve-se a Boas a expansão da concepção de relativismo cultural, sendo percebido como um privilégio metodológico, um método de observação sem preconceito, prolongada e sistemática de uma determinada entidade cultural, considerando a cultura como autônoma. Tal perspectiva

implica também numa concepção relativista de cultura, sendo “[...] dotada de um ‘estilo’ particular que se exprime através da língua, das crenças, dos costumes, também da arte, mas não apenas dessa maneira” (CUCHE, 2002, p. 45). Dessa forma, cultura é tudo o que é natureza, em que se considera tudo o que é produzido pelos homens, sem importar o grau de complexidade, e o que se considera o desenvolvimento alcançado pelas sociedades, passando-se a falar de culturas em vez de Cultura (VEIGA-NETO, 2003).

Mais recentemente, a partir dos estudos culturais, iniciou-se um outro tipo de desconstrução do sentido moderno de cultura. Veiga-Neto (2003) explica que não é um simples deslocamento do conceito, pois tal mudança se manifesta nas dimensões teórica e intelectual, e é inseparável de uma dimensão política, em que atuam forças poderosas em busca da imposição de significados e da dominação material e simbólica.

Nessa perspectiva, de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), reforça-se a transmutação de um conceito de cultura impregnado de distinção e hierarquia, deixando, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados, passando a contemplar, também, a cultura das multidões. Conforme os autores,

Em sua flexão plural – *culturas* – e adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. É assim que podemos nos referir, por exemplo, à cultura de massa, típico produto da indústria cultural ou da sociedade *techno* contemporânea, bem como às culturas juvenis, à cultura surda, à cultura empresarial, ou às culturas indígenas, expressando a diversificação e a singularização que o conceito comporta (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 36-37).

Para esses autores, no âmbito dos Estudos Culturais, a cultura² precisa ser estudada e compreendida se levando em conta tudo o que está associado a ela, e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. Por conseguinte, a discussão sobre cultura requer um reconhecimento da existência, do que Canclini (1995) chama de intercâmbio desigual de bens econômicos e culturais, e sua relação com as contradições e as desigualdades, outrossim, é reconhecer que a escola pode participar desta reprodução desigual, valorizando somente o que Bourdieu (1997) nomeia *capital cultural*³. Sendo assim, necessita-se perceber a escola não como simples espaço, com alunos e professores, mas,

² Mesmo utilizando o termo no singular, apoio as discussões no âmbito dos estudos culturais reconhecendo-se o seu caráter plural.

³ Conceito baseado em Bourdieu (1997), que preconiza que quem possui este capital tem acesso a conhecimento ligado a uma cultura específica, a considerada mais legítima ou superior. Aqueles que têm acesso a esse capital cultural, a essas informações, terão maior valor, mais distinção, assim como acesso facilitado a outros recursos escassos.

antes, deve ser vista como um espelho cultural, no qual relações de poder e dinâmicas sociais estão presentes, um lugar de negociação de sentidos que reflete a complexidade das relações humanas (AGUDELO, 2007).

Canclini (1995), então, chama atenção para o que deve ser o centro das discussões sobre cultura, pois, para o autor, não adianta se discutir sobre relativismo cultural, quando não há a construção de um conhecimento que ajude a pensar e resolver os conflitos e desigualdades interculturais. Portanto, a questão que se coloca nesses tempos não é simplesmente construir cordões entre as culturas, mas averiguar, entre outras coisas, o que ocorre quando o relativismo cultural é negado, o que ocorre quando as pessoas devem escolher entre costumes e valores antagônicos, ou, quando a possibilidade de escolha é vedada por imposições e determinismos em decorrência das relações de poder na sociedade. Destarte, surge a necessidade de se construir um saber válido, interculturalmente, em uma época em que as culturas e as sociedades se confrontam (CANCLINI, 1995), bem como reconstruir e ressignificar os saberes já institucionalizados, ou, o mais importante, valorizar e restituir os saberes dados como marginais, sem valor epistemológico (SOUSA SANTOS, 2010).

A seguir, trago o conceito de multiculturalismo.

1.2 Multiculturalismo

Conforme Santiago, Akkari e Marques (2013), durante a segunda parte do século XX, três fatores principais, progressivamente, perturbaram a certeza de políticas e escolas monoculturais, criadas para servir uma nação culturalmente homogênea, são eles: a descolonização, a democratização crescente e a internacionalização da vida pública.

Em primeiro lugar, com a independência nos anos de 1950-1960, ocorrida na maioria dos países africanos e asiáticos, houve um questionamento da escola herdada da colonização, uma vez que desvalorizou as culturas e línguas locais, sendo organizada para o benefício exclusivo dos colonizadores. Em segundo, a crescente democratização da vida política e social, a qual exteriorizou a pluralidade cultural da maioria das sociedades humanas, como por exemplo, nos países do hemisfério norte, em que muitos programas passaram a valorizar as línguas e as culturas minoritárias, bem como os movimentos pelos direitos civis nos Estados Unidos e os movimentos da comunidade hispânica, que conquistaram a possibilidade de usar espanhol em programas públicos de educação bilíngue. Por último, a crescente mobilidade dos trabalhadores e a migração, em nível nacional e internacional, em um mundo globalizado, produziu e ainda produz sociedades mais diversificadas em termos de sua

composição sociocultural (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). A partir daí, foram muitos os modelos experimentados para dar resposta aos desafios da diversidade cultural, e, por meio dessa resposta, advém o multiculturalismo.

Santos (2002) afirma que o multiculturalismo surgiu em nações que têm experimentado processos de imigração e movimentos de consciência de gênero e raça, em que se tem uma problematização sobre questões relativas às formas como as nações definem a si mesmas e outras instituições sociais. O termo, então, desenvolveu-se na década de 1970, como um conceito educacional e movimento social, de auxílio à articulação de interesses sociais e políticos, de grupos culturais e étnicos diversos.

Hall (2003) explica que o termo multiculturalismo vem sendo utilizado universalmente, porém, esse uso proliferado contribuiu muito pouco para esclarecer seu significado. Assim, “Multiculturalismo significa tudo e ao mesmo tempo nada” (KINCHELOE; STEINBERG, 1997, p. 1), justamente pelo seu uso frequente, por diversas razões e diferentes objetivos. Se por um lado, não se pode ter certeza do “porquê” se utiliza o termo, pode-se, contudo, inferir que quem o faz, alude-o a pelo menos uma dessas questões, como raça, classe socioeconômica, gênero, língua, entre outras categorias (KINCHELOE; STEINBERG, 1997).

Para Hall (2003), multiculturalismo refere-se “[...] às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais” (HALL, 2003, p. 52), denominando-se uma variedade de ideais e práticas sociais. O autor afirma ainda que, “[...] o ‘multiculturalismo’ não é uma única doutrina, não caracteriza uma estratégia política e não representa um estado de coisas já alcançado, mas envolve uma série de processos e estratégias políticas sempre inacabados” (HALL, 2003, p. 53).

Conforme Santos (2002), várias categorizações de posições multiculturais têm sido desenvolvidas durante os últimos vinte anos, nesse sentido, continuo este trabalho apresentando algumas perspectivas de multiculturalismo e sua relação com a educação e, assim como a autora, não busco hierarquizar ou rotular cada posição, mas reconhecer as tentativas ideológicas dos esquemas teóricos que estão presentes, uma vez que seus usos vão depender do espaço social. Por isso, algumas características de cada posição tendem a se misturar, não devendo ser entendidas de forma monolítica (SANTOS, 2002).

1.2.1 Multiculturalismos

Conforme Maher (2007, p. 258), há aqueles que atribuem ao multiculturalismo um valor negativo, e os “[...] que veem o multiculturalismo na educação como uma benesse”. Os adeptos da primeira opinião aderem ao multiculturalismo conservador e defendem os modelos de pensamento e as práticas escolares eurocêntricas, deslegitimam tudo que não seja hegemônico e afirmam que o papel da escola é contribuir para a assimilação dos grupos sociais inferiores (KUBOTA, 2004; MAHER, 2007).

Para Kincheloe e Steinberg (1997), essa posição pode ser considerada uma forma de neocolonialismo, em que há um retorno da tradição de supremacia do homem branco, cujo esforço está em assimilar qualquer indivíduo passível aos padrões do grupo. Tal perspectiva é calcada na inferioridade e exclusão dos não brancos ou pobres, pois estes não possuem os valores familiares e a cultura necessária (SANTOS, 2002).

No que diz respeito à educação, conforme explana Rocha (2010), esses enfoques reafirmam uma política de universalização, em que todos são chamados a participar do processo educativo ou do sistema escolar, contudo, toma-se, como referência, conhecimentos valorizados pela cultura hegemônica, sem que seja questionado o caráter monocultural e homogeneizador dessa dinâmica. A consequência de tal visão é a ideia de que “[...] os problemas oriundos do processo educacional estão centrados no aluno, o que nos move para longe de uma posição de consciência da realidade de pobreza, sexismo e racismo e seus efeitos sobre o processo educacional” (SANTOS, 2002, p. 24).

Ao se referir a esse aspecto, Santos (2002) afirma que nessa posição as diferenças sociais, relacionadas à linguagem, cultura, costumes, classes, entre outras, são divisórias e motivo de cisões, sendo que a única forma de construir uma sociedade funcional é por meio do consenso, da construção de uma cultura comum. Portanto, os que subscrevem essa concepção condenam veementemente os defensores de um ensino de base multicultural, como a educação bilíngue para minorias, por exemplo. Essa perspectiva mostra, também, a posição de poder daqueles que buscam a construção dessa cultura comum, por meio das instituições e grupos sociais (MAHER, 2007).

No que tange à língua inglesa, Rocha (2010) explica que o multiculturalismo conservador se faz presente quando o ensino-aprendizagem se limita a abordar a diversidade cultural sob um enfoque descritivo e informativo, no qual, o estrangeiro é idealizado e sua cultura é vista como uma, e as diferenças culturais são, portanto, trivializadas. Ademais, conforme a autora, sob esse olhar, há visões que postulam a importância de se alcançar uma

pronúncia perfeita e única, na medida em que o aluno deve buscar imitar o estrangeiro, sua língua, percepções e valores. Portanto, a cultura do outro é vista como algo pronto e acabado, um todo homogêneo e sem conflitos, devendo ser, celebrada e imitada num processo de assimilação superficial e alienante (COPE; KALANTZIS, 2000).

Em relação aos que elegem o multiculturalismo como algo positivo, não podem ser enquadrados em uma única perspectiva, pois há aqueles que apoiam a perspectiva liberal, a pluralista, a essencialista de esquerda e, finalmente, aqueles que defendem a perspectiva do multiculturalismo crítico.

A primeira visão, multiculturalismo liberal, advoga que os indivíduos de raças, classes e gêneros diversos partilham de uma igualdade natural e uma humanidade comum, e, apesar das diferenças, todos os seres humanos são iguais. Os adeptos dessa perspectiva argumentam que desde que se garanta igualdade de condições, ou seja, as mesmas oportunidades acadêmicas e econômicas, todos terão condições de competir em igualdade e ser bem-sucedidos (MAHER, 2007). Subestima-se, contudo, as tentativas de entender, no âmbito social e educacional, as formas como questões de raça, classe e gênero mediam e estruturam a consciência, a identidade e a experiência dos indivíduos. Sendo assim, a abordagem liberal à educação multicultural é construída sobre visões superficiais de uma diversidade, na qual se espera que todas as pessoas aprovem, havendo uma “pseudo-despolitização” (KINCHELOE; STEINBERG, 1997, p. 13).

Neste sentido, afirma Maher (2007, p. 259),

Ao ignorar as questões de poder imbricadas nas diferenças culturais, os defensores dessa visão banalizaram o termo “educação multicultural”. Assim orientadas, as escolas apressam-se em promover verdadeiros “safáris culturais”, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotificado.

Maher (2007) afirma também que essa visão abre espaços para posturas que culpam a própria vítima pelo fracasso escolar, pois se acredita que todos os seres humanos são totalmente livres para fazer suas escolhas, o que a autora acredita não ser verdadeiro. Para sustentar sua assertiva, Maher (2007), então, recorre a Tollefson (1991), afirmando que as escolhas são determinadas por fatores sociopolíticos mais amplos.

Adicionalmente, a igualdade pretendida pelos defensores da perspectiva liberal permite que educadores falem em diversidade, mas atrelando-a a uma normatização eurocêntrica. Dessa forma, tanto quanto no multiculturalismo conservador, o currículo multicultural liberal também é assimilacionista e descontextualizado (SANTOS, 2002).

No que se refere ao multiculturalismo pluralista, este mantém muitos pontos semelhantes à perspectiva liberal, avalizando diferenças grupais em termos culturais e concedendo direitos de grupos distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem mais comunal (HALL, 2003). Essa perspectiva, apresenta também, como na liberal, uma postura de descontextualização das questões relativas à raça, classe e gênero, e o não questionamento da norma eurocêntrica, porém, difere ao centrar sua preocupação na diferença (SANTOS, 2002).

No contexto educacional, o currículo pluralista busca desenvolver nos alunos comportamentos de aceitação do outro, em busca de eliminação de conflitos, preconceitos e o reconhecimento de valores, crenças, padrões de comportamento que caracterizam os diversos grupos, buscando desenvolver, também, o orgulho pela herança e diferenças culturais. Contudo, essa perspectiva tem por objetivo habilitar os indivíduos para a cultura dominante, sem o questionamento desta, à procura de uma habilidade essencial para obter oportunidades sociais e educacionais (SANTOS, 2002).

Em relação à educação de línguas, para Rocha (2010), encontram-se nesse contexto as abordagens que, ao compreenderem a linguagem prioritariamente como um instrumento de comunicação, desconsideram sua natureza dialógica e discursiva, ignorando, assim, os embates socioculturais, linguísticos e identitários que se travam no processo de ensino-aprendizagem de LE. Nesse prisma, conforme a autora, o ensino-aprendizagem de língua é denominado inclusivo, com objetivos práticos e nas possibilidades de ascensão social que o ensino-aprendizagem possa vir a representar (ROCHA, 2010).

No que tange ao multiculturalismo essencialista de esquerda, apresenta-se, conforme a sua denominação, uma valorização da essência de uma identidade em particular, que transcende as forças da história, contexto social e poder, conectando a diferença a um passado histórico de autenticidade cultural (SANTOS, 2002). Os adeptos dessa vertente argumentam que não é possível ignorar as especificidades culturais, pois são elas que justificam os valores e as práticas sociais de diferentes grupos humanos. Nesse viés, embora não se desconsidere que os grupos humanos sejam constituídos por relações desiguais de diferentes naturezas, “[...] seus seguidores tendem a essencializar as diferenças e a eleger certas experiências culturais como as únicas autênticas” (MAHER, 2007, p. 260). Nessa valorização do poder da autenticidade, considera-se que somente certas pessoas têm autoridade de fazer críticas específicas, aquelas que se consideram autenticamente oprimidas, por exemplo. Sendo assim, os essencialistas têm uma tendência de focar a atenção em uma forma de opressão, em detrimento de todas as outras, enfraquecendo a possibilidade de articulação de uma visão democrática que responda aos anseios e necessidades mais amplas de indivíduos e grupos

(SANTOS, 2002). Por conseguinte, nessa percepção de multiculturalismo está imbricado um conceito de cultura que prevalece no senso comum, ou seja, como um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos.

Dedico-me, em seguida, à noção de multiculturalismo crítico. Conforme McLaren (1999), o multiculturalismo crítico reconhece a diversidade cultural compreendendo o poder da diferença, em uma preocupação mais ampla de justiça social. Destarte, em tal perspectiva há o desejo de intervir no conflito social com vistas a fornecer acesso igualitário, a fim de transformar as relações de poder dominantes, sejam sociais, culturais ou institucionais, nos quais os significados são gerados (SANTOS, 2002). Ainda, reconhece o caráter dinâmico, híbrido, não consensual e não hierarquizável das culturas, trazendo, para o centro do debate, as chamadas diferenças de forças entre os diferentes grupos culturais (MAHER, 2007). Uma base teórica importante nessa perspectiva é o entendimento de classe, que para Kincheloe e Steinberg (1997, p. 23-26), “[...] é a preocupação central do multiculturalismo crítico, pois interage com questões de raça, gênero e outros eixos do poder”.

Conforme Maher (2007), orientados pelos preceitos do multiculturalismo crítico, muitos pesquisadores argumentam a favor não só de uma leitura positiva da pluralidade cultural, em que se assegura igualdade de oportunidades, mas também a favor de estudos e ações educativas que contribuam para aumentar a consciência das formas de dominação, isto é, que contribuam para desvelar as estratégias utilizadas – na mídia, nos livros didáticos, nas interações em sala de aula, entre outros espaços.

Assim, o multiculturalismo crítico pode ser adjetivado de revolucionário (HALL, 2008), centrando-se nos mecanismos e processos que (re)produzem desigualdades, com vistas a provocar transformações sociais que sustentam relações mais democráticas e igualitárias (ROCHA, 2010), trazendo para o âmago da problemática das diferenças culturais questões de poder, privilégio e hierarquia, abraçando, então, movimentos de resistência (HALL, 2008).

Todavia, a vertente crítica desse multiculturalismo parece estar presa à ideia de oferecer somente uma versão sobre a realidade, em que, a partir de uma análise marxista tradicional de poder, prevalece a dicotomia de classes em detrimento de outras relações sociais, elegendo-a como status fundamental de análise (PENNYCOOK, 2004). Para tanto, nessa visão de criticidade impõe-se uma visão de realidade, mantendo-se a crença na racionalidade, no realismo e no esforço científico (PENNYCOOK, 2004).

É possível verificar, portanto, que essa perspectiva crítica pode acarretar uma essencialização das diferenças entre, basicamente, dois grupos, os “opressores” versus “dominados”, considerando a realidade como fixa, em que se valoriza o papel da ideologia

como uma estratégia ou conjunto de estratégias, para a dissimulação da realidade (JORDÃO, 2015). Nesse prisma, a língua funcionaria como um código ideológico, como um véu que mascara a realidade, restringindo-se a polifonia destacada por Bakhtin, sobre o processo de construção de sentidos (JORDÃO, 2015).

Dessa forma, sem negar os méritos do multiculturalismo crítico, pretende-se avançar em uma discussão sobre interculturalidade, na qual se acredita ser possível um outro olhar sobre a polaridade, dominadores versus dominados, bem como sobre as próprias verdades científicas, cujo “[...] componente crucial do trabalho crítico é sempre ter um olhar cético em relação a suposições, as ideias que se tornaram ‘naturalizadas’, noções que não são mais questionadas” (PENNYCOOK, 2004, p. 799)⁴, buscando-se perceber a língua como discurso, em que os sentidos são construídos em interações.

Ademais, percebe-se que o termo multiculturalismo se refere basicamente à coexistência de diferentes culturas num mesmo território, sem que haja necessariamente relações de contato entre elas (VIEIRA, 2011). Assim, não haveria, portanto, o diálogo intercultural, o que dificultaria a própria aceitação e valorização das diferentes culturas, bem como a criticidade a respeito das origens do preconceito, rejeição e das desigualdades.

Na sequência, trato da questão da interculturalidade.

1.3 Interculturalidade

Conforme Vieira (2011), o conceito de interculturalidade implica em uma interação dinâmica entre culturas, convergindo para o diálogo, em que as atitudes visando à interação, tornam-se fonte de enriquecimento recíproco. Sob este prisma, desenvolve-se a ideia de que as diferenças e os conflitos não são obstáculos a serem contornados, mas oportunidades de mobilização de saberes, no sentido de ultrapassá-los e resolvê-los, pois, apesar da diversidade, a interculturalidade se caracteriza pela capacidade das entidades em construir projetos comuns e assumir responsabilidades partilhadas (BIRZEA, 2003). Pode-se dizer, então, que a interculturalidade exige resoluções difíceis, justamente por esperar o conflito, bem como por perceber a cultura como dinâmica, atravessando toda a vida social, pois todos os valores, representações e todas as ações são perpassados pela cultura (MAHER, 2007).

⁴ Tradução minha para: “[...] a crucial component of critical work is always turning a skeptical eye toward assumptions, ideas that have become ‘naturalized’, notions that are no longer questioned” (PENNYCOOK, 2004, p. 799).

Considero importante, nessa seção, trazer a contribuição de Walsh (2009), acerca do conceito de interculturalidade no contexto latino-americano e a noção de colonialidade. Segundo a autora, a prática da colonialidade pode ser entendida com mais clareza a partir de quatro eixos entrelaçados, sendo que o primeiro eixo refere-se ao estabelecimento de um sistema de classificação social baseado na categoria “raça” como critério fundamental para a distribuição, dominação e exploração, que, por sua vez, altera todas as relações de dominação, incluindo as de classe, gênero, sexualidade, entre outras; o segundo eixo é a colonialidade do saber, cujo posicionamento do eurocentrismo, como ordem exclusiva da razão, conhecimento e pensamento, descarta e desqualifica a existência e viabilidade de outras racionalidades epistêmicas; a colonialidade do ser é o terceiro eixo, e pode ser exercido por meio da inferiorização, subalternização e desumanização; o último eixo é a colonialidade cosmogônica, referindo-se a uma divisão binária natureza/sociedade, descartando-se o mágico, espiritual e social (WALSH, 2007).

Walsh (2009) fala, então, de uma complexa conjuntura atual, na qual o multiculturalismo neoliberal e uma interculturalidade, que ela denomina de funcional, operam como dispositivos de poder, permitindo a permanência e o fortalecimento de estruturas sociais estabelecidas e sua matriz colonial. A autora afirma que se trata de uma conjuntura complexa, tanto

[...] pelo reconhecimento e a inclusão dos ‘oprimidos’ e ‘condenados’ nas instituições e nos discursos públicos, oficiais, neoliberais e transnacionalizados – dando a impressão de que o ‘problema’ está resolvido - , como pelas lutas que os movimentos indígenas e afrodescendentes estão conseguindo firmar na perspectiva da construção de sociedades, Estados, e humanidades radicalmente diferentes, em confronto com racismos solapados e estratégias – cada vez mais sofisticadas – que se opõem e mobilizam contínuos processos de manipulação e cooptação (WALSH, 2009, p. 13).

Para Walsh (2009), desde os anos 90, a diversidade cultural na América Latina se transformou em modismo que se faz presente nas mais diferentes esferas de políticas públicas, reformas educativas e constitucionais. A autora assevera que essa presença pode ser vista de duas perspectivas: como fruto e resultado das lutas dos movimentos sociais e sua demanda por reconhecimento e direitos, e ao mesmo tempo ligada aos desenhos globais do poder, capital e mercado (WALSH, 2009).

Portanto, para a autora, estratégias da modernidade e colonialidade que antes funcionavam a partir da exclusão, negação, subordinação e controle, escondem-se agora em discursos sob a bandeira intercultural, fazendo pensar que, com o reconhecimento da

diversidade e a promoção de sua inclusão, o projeto hegemônico de antes está dissolvido. Sendo assim, a autora afirma que tais processos de reconhecimento da diversidade sugerem mais que isso, é uma estratégia política funcional de um sistema/mundo moderno e ainda colonial, em que se pretende incluir os anteriormente excluídos dentro de um modelo globalizado de sociedade, sob o modismo da interculturalidade, o termo usado para se referir a esses discursos, políticas, estratégias de corte multicultural-neoliberal. A autora, revozeando Tubino (2005), nomeia essa interculturalidade de funcional, uma vez que essa perspectiva não questiona as regras do jogo, sendo compatível com a lógica do modelo neoliberal existente.

Dessa forma, a autora defende a perspectiva de uma interculturalidade crítica, que será apresentada a seguir.

1.3.1 Interculturalidade crítica

Walsh (2009) afirma que a interculturalidade funcional se diferencia substantivamente da interculturalidade entendida como projeto político, social epistêmico e ético, uma interculturalidade enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições outras de sociedade, humanidade, conhecimento e vida, a interculturalidade crítica. Segundo a autora,

[...] enquanto a interculturalidade funcional assume a diversidade cultural como eixo central, apontando seu reconhecimento e inclusão dentro da sociedade e do estado nacionais [...] e deixando de fora os dispositivos e padrões de poder institucional-estrutural -que mantém a desigualdade-, interculturalidade crítica parte do problema do poder, seu padrão de racialização e da diferença (colonial, não simplesmente cultural) que foi construída em função disso (WALSH, 2009, p. 21-22).

Walsh (2009) explica, ainda, que o interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais, enquanto a interculturalidade crítica é uma construção a partir das pessoas, das suas subjetividades, lutas e histórias, que geralmente são de submissão e subalternização, é uma construção “de baixo”. Assim, o problema central do qual parte a interculturalidade crítica não é a diversidade, mas a diferença construída como padrão de poder colonial, que segue transcendendo praticamente em todas as esferas da vida (WALSH, 2007).

Ademais, a autora advoga que a interculturalidade crítica, como prática política, aponta para outro caminho que se distingue do da interculturalidade funcional, um caminho que não

se limita às esferas políticas, sociais e culturais, mas que se cruza também com as do saber e do ser. No campo educativo se transpassa o fundo enraizado na diversidade étnico-cultural, e focaliza-se também na ciência em si; isto é, a maneira como a ciência contribuiu de forma vital para o estabelecimento e manutenção da história e ordem atual. No dizer de Walsh (2009, p. 25),

De maneira ainda mais ampla, proponho a interculturalidade crítica como ferramenta pedagógica que questiona continuamente a racialização, subalternização, inferiorização e seus padrões de poder, visibiliza maneiras diferentes de ser, viver e saber e busca o desenvolvimento e criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas que – ao mesmo tempo – alentam a criação de modos ‘outros’ – de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras.

Sob essa proposta de interculturalidade, Walsh (2009) aponta, então, para uma pedagogia decolonial e práticas pedagógicas baseadas principalmente em Freire (1996; 2006) e Fanon (1963; 1968), retomando a diferença em termos relacionais, com seu vínculo histórico-político-social e de poder, para a reconstrução e afirmação de processos e práticas legítimas, a partir das subjetividades, histórias e lutas das pessoas. A autora chama esse processo de decolonialidade, no qual “[...] seu projeto não é simplesmente reconhecer, tolerar ou incorporar o diferente dentro da matriz e estruturas estabelecidas” (WALSH, 2010, p. 79)⁵, mas também objetiva descentrar, (re)conceituar e refundar estruturas sociais, epistêmicas e de existências, pondo em cena e em relação de igualdade ou equidade, lógicas, práticas e modos culturais diversos de pensar, agir e viver (WALSH, 2010).

Sendo assim, a partir do que Walsh (2009) chama de interculturalidade crítica, pode-se pensar em uma criticidade sinalizada também por Pennycook (2004), no âmbito da Linguística Aplicada, por meio da qual objetiva-se uma prática “problematizadora”, em que se busca não apenas verdades alternativas, mas o constante questionamento de todas as categorias, valorizando-se um exercício de (re)construção de sentidos em todas as esferas. Nas palavras do autor

Envolve constante ceticismo e questionamento das assunções teóricas da linguística aplicada, demanda problematização do que era considerado como ‘dado’ e pratica uma linguística que se liga dinamicamente a questões emergentes de conjunções que implicam gênero, classe, sexualidade, raça,

⁵ Tradução minha para: “[...] su proyecto no es simplemente reconocer, tolerar o incorporar lo diferente dentro de la matriz y estructuras establecidas” (WALSH, 2010, p. 79).

etnia, cultura, identidade, política, ideologia, discurso (PENNYCOOK, 2001, p. 10).

Nessa mesma linha de pensamento, pode-se pensar também no conceito de transculturalidade, em que Almeida (2011), alinhada às ideias de Hall (2003), explica que se pressupõe a importância de transcender, estabelecendo uma reflexão sobre a necessidade de desconstrução e descentralização de noções de identidade. De acordo com a autora, transculturalidade exige um exercício constante na maneira como se vê outras culturas, ao aceitar a impossibilidade de uma única visão e/ou interpretação do outro e das realidades, sendo assim, “A noção de transculturalidade é, portanto, uma expansão da noção de interculturalidade” (ALMEIDA, 2011, p. 42). Rocha (2010, p. 128) também aborda a noção de transculturalidade, com o intuito de reforçar, “[...] por meio do prefixo, as ideias de *transitar* por entre espaços, *transgredir* fronteiras e promover *transformações*”, além de reafirmar o caráter fluido, histórico, conflituoso e heterogêneo das culturas.

Estermann (2010), por sua vez, explica que o conceito de transculturalidade (do latim *trans*: além de; por meio de) leva em consideração os processos históricos de mudanças e transformações culturais, pois uma cultura é o resultado de múltiplas superposições, interferências, negociações, reestruturações de elementos culturais diversos que levam a uma hibridação cultural. Conforme o autor, “As culturas de ontem se ‘trans-cederam’ até as culturas atuais, e as culturas de hoje vão ‘trans-ceder’ a culturas inéditas” (ESTERMANN, 2010, p. 30)⁶. Além disso, esse autor advoga que o conceito de interculturalidade já pressupõe a transculturalidade, justamente por implicar relações simétricas e horizontais entre duas ou mais culturas, para que estas possam enriquecer-se mutuamente, com vistas a contribuir com a plenitude humana.

Feitas essas considerações, opto por utilizar, nesta dissertação, os termos interculturalidade crítica, perspectiva intercultural crítica e transculturalidade como intercambiáveis, nos quais assume-se, no interior dos conceitos, a possibilidade de hibridação de uma multiplicidade de partes como parte de um processo intenso, dinâmico e conflituoso de confluência, interpenetração e transformação (ROCHA, 2010). Nessa perspectiva, torna-se imperativo o diálogo intercultural, com o objetivo de desconstruir ideias totalizantes do outro, para que os sujeitos possam circular entre as fronteiras culturais e, assim, trocar, reelaborar e aprender novos significados, questionando também e, principalmente, as relações de poder que são estabelecidas e naturalizadas, bem como os saberes considerados hegemônicos

⁶ Tradução minha para: “Las culturas de ayer se han ‘trans-cedido’ hacia las culturas actuales, y las culturas de hoy van a ‘trans-ceder’ hacia culturas inéditas” (ESTERMANN, 2010, p. 30).

(WALSH, 2009). Adicionalmente, busca-se o desenvolvimento intercultural a partir das pessoas, de suas histórias e lutas, para que tais processos possam ser direcionados às transgressões e transformações das pessoas em direção às mudanças emancipatórias. Essa conceituação de interculturalidade será retomada posteriormente, para se poder refletir sobre o ensino-aprendizagem de inglês que será proposto neste estudo.

Em seguida, explico a fundamentação teórica sobre interculturalidade e ensino-aprendizagem de línguas.

1.4 Interculturalidade e ensino-aprendizagem de línguas

Nas seções anteriores, apresentei o referencial teórico sobre cultura, multiculturalismo, multiculturalismos, interculturalidade e interculturalidade crítica, para poder refletir sobre o ensino-aprendizagem de inglês a partir de uma base crítica, naquilo que penso ser o cerne de práticas pedagógicas que se dizem transformadoras. Nesta parte do Referencial Teórico apresento minhas escolhas teóricas a respeito da interculturalidade e o ensino-aprendizagem de línguas, especificamente, acerca do ensino-aprendizagem de inglês.

Sendo assim, nas próximas seções abordo a relação entre língua e cultura (ALMEIDA, 2011; BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1981; JORDÃO, 2006), depois, apresento uma fundamentação sobre cultura e ensino-aprendizagem de línguas (CROZET; LIDDICOAT; LO BIANCO, 1999; GIMENEZ, 2001; KRAMSCH, 2013), posteriormente, escrevo sobre as categorias que considero basilares para a interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de línguas: saberes interculturais, terceiro espaço, vozes insurgentes e consciência cultural crítica (BYRAM, 1997; GUILHERME, 2002; KRAMSCH, 1993; PENNYCOOK, 1994), em seguida, discorro sobre interculturalidade e os documentos oficiais no Brasil (PCN-BRASIL, 1998; OCEM-BRASIL, 2006) e, finalmente, sobre o ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica (MOITA LOPES, 2008; ROCHA, 2010; SOUSA SANTOS, 2010).

Primeiramente, abordo a relação entre língua e cultura explicitada a seguir.

1.4.1 Relação língua e cultura

Nesta seção, considero a reflexão proposta por Jordão (2006), que trata da língua em uma visão estruturalista e pós-estruturalista, relacionando-as às conceituações de cultura, como fez Almeida (2011).

Sobre a perspectiva estruturalista, inicio a partir do Curso de Linguística Geral, em que as ideias “saussureanas” delimitam o objeto primordial da Linguística, a língua, que se configura como um sistema separado da linguagem, sendo esta atrelada ao domínio social. Estabelece-se então que o objeto específico da pesquisa linguística teria que ser as regras da língua, o que significa dizer que toda preocupação extralinguística deveria ser abandonada, uma vez que a estrutura da língua seria descrita apenas a partir de suas relações internas (SAUSSURE, 2006).

Conforme Almeida (2011), nessa perspectiva a língua é um código neutro, em que a troca de mensagens entre as pessoas de um mesmo grupo social está relacionada ao domínio de um código linguístico utilizado, bem como de suas regras e convenções. Nessa linha de pensamento, a existência de um emissor, da mensagem e de um receptor é considerada suficiente para que se estabeleça um processo de comunicação, sendo que a língua é transparente e de fácil decodificação por qualquer membro do grupo social. Conforme a autora,

Na visão de neutralidade no uso da língua, há, portanto, a crença de que, para se comunicar com eficiência, basta conhecer as produções linguísticas viáveis dentro de certo sistema linguístico, bem como os elementos estruturais que as tornam possíveis, sem necessariamente levar em conta os contextos nos quais os indivíduos estão inseridos e a realidade onde atuam no mundo: é como se os sentidos estivessem encerrados nas estruturas linguísticas, bastando decodificá-las para ter acesso a eles e às realidades que eles estariam representando na língua (ALMEIDA, 2011, p. 24).

Nessa visão estruturalista, concebe-se a língua como um intermediário entre o sujeito e o mundo, a realidade é então concebida como algo externo ao sujeito, independente dele. Por esse olhar, “A língua seria um sistema fechado, transparente e passível de estudo quando abstraída de seu uso social e ideológico” (JORDÃO, 2006, p. 2).

Jordão (2006) afirma que tal forma de perceber a língua favorece a existência de um objeto-mundo verdadeiro, cujas diferentes percepções das pessoas sobre esse objeto-mundo seriam conseqüentemente classificadas em uma hierarquia, e aquelas que estivessem mais próximas da realidade seriam “as donas da verdade”. Conseqüentemente,

[...] existe nessa concepção a possibilidade de que se encontre uma maneira universalmente melhor do que as outras para entender o mundo. Melhor porque mais abrangente e, portanto, mais próxima da *realidade* (que é sinônimo de *verdade*). Isso permite que uma tal maneira universalmente superior seja legitimamente imposta sobre as outras, já que as outras são maneiras equivocadas de ler o mundo (JORDÃO, 2006, p. 3).

Há uma ruptura desse pensamento na perspectiva pós-estruturalista, em que a visão de língua é percebida como código ideológico se contrapondo a uma visão de neutralidade, em que se passa a lidar com um código subjetivo, interpretado de formas diferentes por sujeitos em contextos diversificados (ALMEIDA, 2011).

Nessa perspectiva, a realidade é, então, mediada pela ideologia em que o processo de decifração do código ideológico é entremeado por questões subjetivas, interpretativas, e, portanto, dependentes de fatores contextuais, sendo diretamente influenciada pela ideologia e pela situação em que a comunicação se dá (ALMEIDA, 2011). Como afirmam Bakhtin e Volochínov (1981), o sentido da palavra é determinado pelo contexto, em que há tantas significações possíveis quanto contextos possíveis.

No contexto pós-estrutural, a partir dos estudos de Bakhtin e Volochínov (1981), percebe-se a língua/linguagem como expressão das relações e lutas sociais, em que a linguagem é constitutiva dos sujeitos e a mesma é constituída por eles, configurando um processo social e histórico e, por isso, a língua não pode ser estudada fora de seu contexto. A palavra, para os autores, é uma arena, funcionando como elemento essencial que acompanha e comenta todo ato ideológico, e está, portanto, carregada de conteúdo cultural. Dessa forma, os autores defendem a enunciação e não o sistema da língua como verdadeiro objeto da Linguística.

Sendo assim, na perspectiva pós-estruturalista em que a linguagem é sempre ideológica, localizada, determinada pela perspectiva de quem a constrói e a utiliza, sua existência é baseada em relações que se estabelecem culturalmente. Conforme Jordão (2006), a linguagem

[...] é um dos sistemas de representação desenvolvidos culturalmente, adquiridos socialmente e determinante dos procedimentos interpretativos de que dispomos. A cultura, nesse sentido, está longe de ser um sistema estruturado e fixo de valores ou formas de comportamento: ela é um processo dinâmico de produção de sentidos possíveis, aceitáveis, legítimos, mantido e reforçado tanto por coletividades (instituições sociais como a família, a religião, a escola) quanto por indivíduos (JORDÃO, 2006, p. 5).

Para Jordão (2006), ao se abordar valores e visões de mundo, implica na consideração de relações, interações, trocas estabelecidas entre o sujeito e seus mundos, sobre entrecruzamentos de estruturas sociais e individuais. Essas trocas, para a autora, são determinadas culturalmente, mas são escolhidas pelo sujeito de acordo com suas preferências, identificações e possibilidades. Assim, Jordão (2006, p. 5) assevera que o sujeito, “[...] mesmo num mundo repleto de determinações sociais, precisa assumir a responsabilidade por

suas escolhas, já que faz parte deste mundo e contribui para a constituição, o estabelecimento e a manutenção da sociedade”.

Portanto, na visão pós-estruturalista se percebe a língua como discurso, na qual é importante entender como se constroem os procedimentos interpretativos, seus desdobramentos e as possibilidades de construção de interpretações que os sujeitos podem lançar mão em diferentes contextos (ALMEIDA, 2011). Nesse prisma, as realidades são construídas no embate entre as diferentes visões de mundo, de pessoas inseridas em diferentes culturas, em que as verdades, portanto, não são neutras, mas contextuais e de natureza social. (ALMEIDA, 2011). Logo, abordar a língua como discurso significa compreender que se pode intervir no mundo social e fazer escolhas, pois não há contextos sociais prontos e acabados, estes são produzidos ativamente nas interações diárias (AZEVEDO, 2012).

Diante do exposto, partilho com Jordão (2006) a afirmativa sobre a importância das implicações da visão pós-estruturalista para o ensino-aprendizagem de LE, pois, conceber língua como discurso, implica levar em consideração as estruturas de poder que permeiam a língua, conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente, e que língua e cultura são indissociáveis. De acordo com a autora,

[...] sempre que se ensina língua se está ensinando cultura, uma vez que cultura é concebida não apenas como os costumes socialmente instituídos, transmitidos e partilhados, mas principalmente como conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente, estruturas de pensamento que possibilitam e legitimam determinadas interpretações (e excluem possibilidades de elaboração de outras) (JORDÃO, 2006, p. 6-7).

Nessa mesma direção, Kramsch (1993) prefere utilizar o termo língua-cultura, sinalizando para um produto histórico-social, que varia no tempo, espaço e em diferentes classes sociais, constitutiva dos indivíduos e por eles constituída.

Em conclusão, Jordão (2006) advoga que no ensino-aprendizagem de LE que se percebe língua como discurso, há o reconhecimento da língua como ideológica, e, conseqüentemente, perpassada por relações de poder, em que se considera as marcas de determinações culturais nos processos de ensino-aprendizagem que se produz. Ademais, conforme a autora, ensinar línguas estrangeiras é ensinar procedimentos interpretativos determinados por outras culturas, e aprender uma língua estrangeira é, por sua vez, “[...] aprender procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido” (JORDÃO, 2006, p. 8).

Passo, agora, a discorrer sobre cultura e ensino-aprendizagem de línguas.

1.4.2 Cultura e ensino-aprendizagem de línguas

Gimenez (2001) categoriza três grandes abordagens para a relação cultura e ensino-aprendizagem de línguas: a tradicional, a cultura como prática social e a intercultural.

Quanto à abordagem tradicional, Crozet, Liddicoat e Lo Bianco (1999) afirmam que predomina a cultura com C, ou alta cultura, como sinônimo de conhecimento geral, literatura e as artes do país da língua-alvo. Dessa forma, é um conhecimento de cultura como produto (KRAMSCH, 2013), em que se valorizam as culturas nacionais, neste caso, relacionadas geralmente com noções do que é bom e apropriado na maneira de viver. A valorização dessa cultura é mediada pela língua escrita, e o modelo para o aprendiz são os falantes nativos letrados. A relação entre língua e cultura é limitada (CROZET; LIDDICOAT; LO BIANCO, 1999) e a percepção que se faz do aluno de línguas é aquele que deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para que se atinja um bom desempenho no uso da língua (GIMENEZ, 2001).

A abordagem da cultura como prática social apresenta o foco da língua-cultura na comunicação em contextos sociais. O conceito mais relevante de cultura torna-se a cultura com “c”, incluindo os modos de viver do falante nativo, seu comportamento, costumes, crenças e valores. Nesse sentido, busca-se uma apropriação do uso da língua no chamado contexto cultural autêntico, por meio de variadas práticas culturais do cotidiano, porém focalizam-se comportamentos estereotipados, como alimentação, modos de vestir e datas comemorativas do país da língua-alvo. Nessa visão de cultura, há uma forte ligação com a linguagem, os valores e práticas, entretanto, tendem a se tornar separados do contexto linguístico em que são realizados. Presa a esse conceito de cultura, está a manutenção do foco em características culturais nacionais e a falta de uma profundidade histórica (KRAMSCH, 2013).

Essa perspectiva compreende a abordagem comunicativa, em que a concepção de cultura é a do multiculturalismo pluralista, o da aceitação e, conforme Gimenez (2001), é um início para a ruptura do tradicionalismo, pois o ensino passa a incorporar também o aprendizado sobre comportamentos sociolinguísticos e socioculturais. Porém, embora essa ruptura represente um avanço na visão anterior de cultura, como aprendizado sobre comportamentos e produtos, ainda assim, o aprendiz é visto como alguém que tem que fazer o movimento para entender e se comportar como o outro. Como comenta Gimenez (2001, p. 3-4),

[...] mesmo a abordagem comunicativa quando incorpora outros elementos a serem aprendidos, tais como rotinas conversacionais, gestos, e distância, ainda têm o falante nativo como norma fazendo com que o interlocutor tenha a obrigação de adequar-se para compreender e se fazer compreender.

Dessa forma, nessa abordagem permanece ainda a ideia de que para o aprendiz se comunicar adequadamente na língua estrangeira, deve olhar o mundo como o estrangeiro (GIMENEZ, 2001), além de que esta perspectiva apresenta a cultura como uma realidade estática e homogênea, ainda favorecendo os estereótipos da cultura-alvo (CROZET; LIDDICOAT; LO BIANCO, 1999).

Por conseguinte, conforme Byram (1997), por esse modelo não focalizar suficientemente a dimensão cultural, ignorando-se as identidades sociais e as competências do aprendiz, essenciais em eventos comunicativos interculturais, começa-se a pensar em uma abordagem ou perspectiva intercultural.

De acordo com Kramsch (2013), o termo intercultural emergiu nos anos 80, na área de educação e comunicação intercultural. Essa abordagem que privilegia a cultura não como um conteúdo, mas como algo sempre presente no ensino-aprendizagem, surge, basicamente, como uma crítica aos métodos comunicativos, com a necessidade de ultrapassar o ensino do código linguístico, envolvendo a interação entre pessoas com diferentes bagagens culturais.

Jackson (2014) explica que, enquanto algumas definições dessa abordagem focalizam a simples troca de informações entre indivíduos de diferentes grupos, no nível da comunicação, outras, principalmente de linguistas aplicados, entendem essa abordagem dentro de um processo de ações no mundo, a partir de trocas dialógicas e dialéticas, oferecendo-se importância para questões de raça, etnia, nacionalidade, língua, classe, idade e gênero.

A partir desse último enfoque, objetiva-se ajudar os aprendizes a não se portarem como retratos estereotipados de um determinado falante nativo, mas se busca o desenvolvimento de uma competência comunicativa intercultural (BYRAM, 1997), calcada em uma orientação política e social (GUILHERME, 2002; KRAMSCH, 2013). Assim sendo, a abordagem ou perspectiva intercultural tem sido percebida como uma combinação complexa de competências e habilidades a serem desenvolvidas e partilhadas em sala de aula (BYRAM, 1997).

Dando continuidade, trago alguns conceitos que embasarão a ideia de interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de línguas, que apoio neste estudo.

1.4.3 Bases teóricas para a interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de línguas

Nesta subseção, apresento quatro conceitos que embasarão a noção de interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de línguas neste trabalho, são eles: saberes interculturais (BYRAM, 1997), terceiro espaço (KRAMSCH, 1993), vozes insurgentes (PENNYCOOK, 1994) e consciência cultural crítica (GUILHERME, 2002).

Inicialmente, apresento as ideias de Byram (1997) sobre os saberes interculturais.

1.4.3.1 Saberes Interculturais

Byram (1997) percebe o ensino-aprendizagem de LE como lócus privilegiado para uma aprendizagem intercultural, em que a alteridade se apresenta como centro de suas preocupações. Para tanto, Byram (1997) elaborou os cinco saberes, que, juntos, indicam as habilidades, atitudes e valores que o aprendiz precisa para compreender as complexidades das culturas e, dessa forma, transitar entre elas.

Os saberes configuram-se em: *saber ser*, que está relacionado a atitudes interculturais de curiosidade e abertura, disponibilidade para conhecer e compreender outras culturas, seus mitos, estereótipos e crenças, bem como sobre a sua própria cultura, implica na capacidade de descentrar. *Saber conhecer* relaciona-se à capacidade de conhecer grupos sociais, seus produtos e práticas em seu próprio país e de outros, e dos processos gerais de interação social e individual. *Saber compreender* refere-se a habilidades de interpretar e relacionar contextos ou eventos de outra cultura, para explicá-los e relacioná-los com a sua própria. *Saber aprender/saber fazer* sinaliza para habilidades de descoberta e interação, adquirir novos conhecimentos sobre a cultura e as práticas culturais. E, finalmente, *saber se engajar*, que está arrolado a uma consciência cultural crítica, uma capacidade de avaliar, com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos em sua própria cultura e de outros (BYRAM, 1997).

Na perspectiva de Byram (1997), a partir do desenvolvimento dos saberes interculturais, o falante nativo deixa de ser o modelo a ser atingido, abrindo espaço para o falante intercultural, que surge com habilidades de estabelecer relacionamentos e gerenciar diferenças. Na competência intercultural está embutida uma consciência constante da relação mútua entre pessoas de outro país e de nós mesmos, ou seja, como "nós" os observamos e vice-versa, então, o autor vê, na sala de aula de LE, um espaço em que se deve privilegiar a experiência da alteridade (BYRAM, 1997), na medida em que se procura favorecer um

ambiente no qual os aprendizes possam se engajar em experiências familiares e estranhas, por meio de outro idioma. Ademais, de acordo com o autor, os objetivos desse ensino é oferecer aos aprendizes tanto a competência intercultural quanto a linguística, prepará-los para a interação com pessoas de outras culturas, bem como compreender as pessoas como indivíduos que possuem perspectivas, valores e comportamentos diferentes e ajudá-los a perceber que tal interação é uma experiência enriquecedora. Sendo assim, as ideias de Byram (1997) sobre o desenvolvimento dos saberes interculturais focam no processo de interação e não em simples comunicação baseada em fatos a respeito dos indivíduos ou comunidades (MORAN, 2001).

Dando continuidade, apresento a conceituação de terceiro espaço.

1.4.3.2 Terceiro espaço

Kramsch (1993) desenvolve o conceito de terceiro espaço para uma educação de língua estrangeira crítica, a partir das ideias de Bhabha (1998).

Em sua obra “O local da cultura”, Bhabha (1998) faz uma importante distinção entre diversidade cultural e diferença cultural. A primeira “[...] é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, [...] dá origem a noções liberais de multiculturalismo” (BHABHA, 1998, p. 63), sinalizando para a coexistência pacífica de pessoas de várias origens, credos e etnicidade sob uma bandeira nacional. A segunda sinaliza para a “[...] necessidade de pensar o limite da cultura como um problema da enunciação da diferença” (BHABHA, 1998, p. 63), servindo para entender a importância do “estrangeiro” no entendimento de si e do outro, chamando atenção para o caráter intermediário da mediação cultural.

Conforme o autor, a enunciação da diferença cultural torna possível a problematização de uma divisão binária de passado e presente, tradição e modernidade, no nível da representação cultural e de sua interpelação legítima. Bhabha (1998, p. 64-65) explica da seguinte forma:

Trata-se do problema de como, ao significar o presente, algo vem a ser repetido, recolocado e traduzido em nome da tradição, sob a aparência de um passado que não é necessariamente um signo fiel da memória histórica, mas uma estratégia de representação da autoridade em termos do artifício do arcaico.

Nessa perspectiva, Bhabha (1998) assevera que o processo enunciativo pode introduzir uma quebra de autoridade de determinada cultura como verdade, desestabilizando um sistema

de referência e as certezas, acarretando e articulando novas exigências, bem como, “[...] significados e estratégias culturais no presente político como prática de dominação ou resistência” (BHABHA, 1998, p. 64).

Sendo assim, conforme Kramsch e Uryu (2012), a partir de um conceito de “hibridismo” (*hybridity*), como elemento constituinte da linguagem, Bhabha (1998) visualiza um espaço em que sistemas de valores relativizam-se, questionam-se, sobrepõem-se, destacando velhas rivalidades culturais para formar um terceiro espaço, um espaço de significados contestados, sempre abertos à tradução, negociação, ressignificação e a luta pelo poder em adquirir e impor conhecimento. O autor idealiza, então, o “terceiro espaço”, uma metáfora para uma condição discursiva da enunciação que assegura que os significados e os símbolos da cultura não possuem unidade primordial ou fixa, pois os signos podem ser apropriados, traduzidos, re-historicizados e lidos de outra forma, em uma posição subjetiva discursiva, que possibilita a constituição e a ressignificação de significados.

À luz dessas ideias, Kramsch (1993, p. 247)⁷, então, define terceiro espaço para uma educação de língua estrangeira crítica como

[...] um lugar que preserva a diversidade de estilos, objetivos e interesses entre os aprendizes e a variedade de culturas educacionais locais. Este lugar precisa ser talhado contra as tendências hegemônicas que lutam por cooptar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em nome de conceitos mal-definidos tais como o “interesse nacional” ou “competitividade econômica.

A autora concebe esse terceiro espaço como lugar de luta e resistência, que se dá pela apropriação de um novo código linguístico e cultural em que os significados são ressignificados. Para a criação desse terceiro espaço, a autora convida a pensar o ensino-aprendizagem de língua-cultura, em termos de um estabelecimento de uma esfera de interculturalidade, em que visa incluir reflexão sobre a cultura nativa e a cultura-alvo. Assim, o ensino de língua-cultura passa a ser um processo interpessoal, substituindo-se a simples apresentação de fatos culturais e comportamentos, pelo ensino de um processo que se aplica ao entendimento da alteridade, do que signifique ser estrangeiro. Kramsch (1993) chama atenção para o fato de que a aprendizagem de uma língua e, por consequência, de uma cultura

⁷ Tradução minha para: “[...] as a place that preserves the diversity of styles, purposes, and interests among learners, and the variety of local educational cultures. This place has to be carved out against the hegemonic tendencies of larger political and institutional structures that strive to coop the teaching and learning of foreign languages in the name of such ill-defined terms as ‘the national interest’, or ‘economic competitiveness’” (KRAMSCH, 1993, p. 247).

estrangeira realça no aprendiz a experiência de um posicionamento na fronteira, causando estranhamento, deslocamento e novas significações.

Essa experiência, para a autora, apesar de reforçada pela necessidade de expressar seus significados em um novo código, não é particular ao sujeito bilíngue, pois ela acontece a todos aqueles que atravessam fronteiras dentro de sua própria cultura. Portanto, a relevância educacional da aprendizagem de LE se encontra na possibilidade de se criar essa terceira posição, construindo uma experiência da diferença, não apenas com relação ao outro, mas também com relação a si mesmo (KRAMSCH, 1993).

Na sequência, apresento o conceito de vozes insurgentes.

1.4.3.3 Vozes insurgentes

Pennycook (1994) reflete sobre a percepção do inglês como língua internacional no centro de embates culturais e discursivos, em que o autor aborda o avanço da língua inglesa no mundo pós-colonial. O autor, dessa forma, propõe um ensino-aprendizagem de inglês que possibilite os aprendizes a expressarem seus próprios significados culturais e pessoais.

Para tanto, o autor resgata teóricos da educação como Giroux (1988), Hooks (1988) e Walsh (1991) e revisita o conceito de voz. Das ideias de Giroux (1988), Pennycook (1994) se refere aos discursos que estão disponíveis, bem como as maneiras que as pessoas se utilizam para se fazer compreender e ouvir, e sobre as possibilidades de se definirem como participantes ativos no mundo. Das ideias de Hooks (1988), o autor delinea alguns cuidados sobre o uso da noção de voz; primeiro, voz não é sinônimo de “não silêncio”, mas deve ser entendido em termos de ‘gestos revolucionários’; segundo, é importante assumir que não existe voz verdadeira, como se existisse uma expressão verdadeira de si ou uma essência cultural pura, reconhecendo-se, então, outras possibilidades de vozes. Das ideias de Walsh (1991), voz pode ser entendida como o lugar em que o passado, memórias coletivas, experiências, subjetividades e significados interagem.

A partir desses conceitos, Pennycook (1994) articula três dimensões principais à aprendizagem de inglês que se inter-relacionam: a dimensão discursiva, a linguística e as subjetividades. A dimensão discursiva diz respeito à compreensão discursiva da realidade, em como as vidas são construídas e reguladas entre os diferentes discursos. No caso do inglês, busca-se a compreensão de como essa língua está imbricada nas relações sociais, culturais, econômicas e políticas, diz respeito também a esforços para compreender os diferentes discursos acadêmicos, culturais, sociais e políticos que perpassam o ensino-aprendizagem de

inglês. A dimensão linguística olha para a língua em si, suas normas e padrões e as possibilidades para a mudança, englobando considerações sobre o status da língua, sobre a escolha da variedade linguística a ser ensinada e sobre como encorajar os alunos a se apropriarem desse novo código linguístico. A terceira dimensão considera as subjetividades dos alunos e professores, suas histórias, memórias, vidas, espaços culturais, em que se tem a necessidade de se desenvolver uma escuta genuína do outro para se evitar imposições culturais (PENNYCOOK, 1994).

O autor advoga que é preciso ajudar os aprendizes a encontrarem e criarem *vozes insurgentes*, em oposição aos discursos locais e globais, que limitam e produzem as possibilidades únicas que formatam as vidas das pessoas. Por conseguinte, voz se refere a uma arena de uso da língua como prática social, em que usuários de inglês lutam para negociar significados entre subjetividades, linguagem e discurso. Voz, então, implica em agência, nas maneiras como as pessoas se definem como participantes ativos no mundo, agentes no processo do fazer histórico, saindo de um estado de silêncio para a fala como um gesto revolucionário (PENNYCOOK, 1994).

Nessa perspectiva, o ensino-aprendizagem de inglês deveria ser percebido como uma arena política e cultural, e não apenas como transferência de conteúdo entre professor e aluno. Nas palavras do autor,

Ensinar é ser apanhado em uma série de questões relativas ao currículo (à que conhecimentos e culturas são dadas credibilidade?), sistema educacional (em que medida um sistema educacional reproduz as desigualdades sociais e culturais?) e práticas de sala de aula (qual o entendimento de língua, cultura, educação, autoridade, ou comunicação nós assumimos no nosso ensino?) (PENNYCOOK, 1994, p. 295)⁸.

Ademais, a partir das ideias de Pennycook (1994), há uma desconstrução da visão do inglês antes visto como neutro, natural e benéfico, sendo percebido agora em suas implicações culturais e políticas para aqueles que o propagam, o aprendem e o utilizam. Assim, vislumbra-se que o inglês também pode ser empregado para outros fins e discursos, que não os do colonizador, como explica o autor,

[...] se o Inglês pode realmente ser apropriado e utilizado para diversos fins, pode, por força de seu uso generalizado, oferecer possibilidades interessantes

⁸ Tradução minha para: “To teach is to be caught up in an array of questions concerning curriculum (whose knowledge and cultures are given credence?), educational systems (to what extent does an educational system reproduce social and cultural inequalities?) and classroom practices (what understandings of language, culture, education, authority, or communications do we assume in our teaching?)” (PENNYCOOK, 1994, p. 295).

para a disseminação de formas alternativas de cultura e conhecimento e de novas formas de ação comunitária (PENNYCOOK, 1994, p. 321)⁹.

Por consequência, há também uma desconstrução nas posições tanto do indivíduo pós-colonizado como no do pós-colonizador em que o primeiro se torna empoderado e o segundo descentrado e redefinido em novas configurações, surgindo oportunidades para apropriação e resistência, pois os seres humanos não aceitam nunca em total passividade o que o mundo lhes oferece, mas dentro de suas circunstâncias concretas, escolhem aceitar ou resistir, apropriar-se ou rejeitar o que lhes é oferecido (NOGUEIRA, 2008).

Em seguida, apresento a noção de consciência cultural crítica.

1.4.3.4 Consciência cultural crítica

Guilherme (2002) fala sobre uma abordagem crítica no ensino de língua-cultura materna e estrangeira, que significa o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, para ambos, aprendizes e professores como aprendizes, em um movimento contínuo de aprendizado.

Guilherme (2002) define sua abordagem a partir de três perspectivas: múltiplas, interdisciplinar e crítica. A caracterização da abordagem como adotando múltiplas perspectivas faz referência à necessidade de situar a educação em língua-cultura estrangeira em contextos educacionais mais amplos. Nesse sentido, a autora chama a atenção para dois modelos educacionais, a educação em direitos humanos e a educação para uma cidadania democrática. A perspectiva interdisciplinar aponta para a natureza interdisciplinar do estudo de línguas-culturas estrangeiras, e para a necessidade de se fazer recurso a uma série de áreas disciplinares para o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica. Nesse contexto, Guilherme (2002) realça em particular as contribuições da Pedagogia Crítica, dos Estudos Culturais e da Comunicação Intercultural. Finalmente, a autora propõe que uma educação intercultural em língua-cultura estrangeira deve se fundamentar em uma abordagem crítica, em que está envolvida uma série de operações de natureza intelectual e afetiva, com o objetivo de questionar, experimentar, comparar, analisar, negociar, decidir, apreciar, agir, com relação às próprias crenças, valores e atitudes culturais, bem como as dos outros. Conforme a autora, essas operações devem se processar com relação às culturas, sejam elas locais,

⁹ Tradução minha para: “[...] if English can indeed be appropriated and used for diverse ends, it may, by dint of its widespread use, offer interesting possibilities for the spread of alternative forms of culture and knowledge and for new forms of communal action” (PENNYCOOK, 1994, p. 321).

nacionais ou globais; e estas não se dão de forma linear, do menos crítico ao mais crítico, mas de forma cíclica, de acordo com os diferentes momentos de envolvimento com as culturas em questão.

Assim, Guilherme (2002) resgata algumas das noções propostas originalmente por Byram (1997), como consciência cultural crítica, competência comunicativa intercultural e o papel do falante intercultural, acrescentando, a este último, a adjetivação crítico. De acordo com a autora, o sujeito intercultural crítico tem consciência da natureza múltipla, ambivalente e dinâmica das identidades culturais em um encontro intercultural, além de ter o papel de mediar entre duas ou mais identificações culturais, negociando as próprias representações, sociais e políticas com a dos outros (GUILHERME, 2002, p. 125).

Logo, a consciência cultural crítica não leva a refletir apenas sobre a complexidade da cultura do outro ou sobre os conflitos e contradições interculturais, mas também sobre a própria cultura, remetendo também à noção de estranhamento (GUILHERME, 2002). Dessa forma, a autora define a consciência cultural crítica como uma atitude filosófica, pedagógica e política, em que se tem uma relação com a cultura por meio de uma postura reflexiva, exploratória, dialógica e ativa no que concerne ao conhecimento e à vida cultural, permitindo a dissonância, a contradição e o conflito, bem como o consenso e transformação, com vistas à emancipação individual e coletiva, à justiça social e ao compromisso político.

Nessa perspectiva, Guilherme (2002) assevera que a educação é sempre política, e o ensino-aprendizagem de línguas de uma perspectiva intercultural o é de modo especial, justamente porque traz, necessariamente, à tona as assimetrias entre culturas e, conseqüentemente, as relações de poder entre elas. Então, a autora aborda uma educação em língua estrangeira e não apenas ensino-aprendizagem, com o intuito de interrogar ideologias dominantes e subordinadas; bem como dar voz aos discursos que foram silenciados e às narrativas particulares dos aprendizes, fazendo relações com outras narrativas tanto no nível local como global. Guilherme (2002) advoga, assim, que a educação em língua estrangeira é, conseqüentemente, uma educação para a cidadania, não apenas, visando um estado-nação em particular, mas um mundo global multicultural.

Ao concluir esta subseção, afirmo que as bases teóricas apresentadas: saberes interculturais, terceiro espaço, vozes insurgentes e consciência cultural crítica, serão adicionadas ao conceito de interculturalidade crítica já desenvolvido neste trabalho, podendo-se visualizar a relação obrigatória desta interculturalidade com a dimensão política e de transformação social, sinalizando para uma educação cidadã no ensino-aprendizagem de línguas.

Dando continuidade a este Referencial Teórico, parto agora para uma breve apresentação sobre como a interculturalidade está presente nos documentos oficiais no Brasil, especificamente sobre o ensino-aprendizagem de LE.

1.5 Interculturalidade e os documentos oficiais no Brasil

Nesta subseção, discorro sobre os seguintes documentos, a saber: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN-BRASIL, 1998) e as Orientações Curriculares Nacionais (OCEN-BRASIL, 2006), relacionando-os à ideia de interculturalidade.

No que reporta aos PCN (BRASIL, 1998) para ensino de LE, o documento enfatiza a natureza sociointeracional da linguagem, comungando com aspectos sobre língua e cultura que se apoiam neste estudo, uma vez que, conforme este documento,

Todo significado é dialógico, isto é, construído pelos participantes do discurso. Além disso, todo encontro interacional é crucialmente marcado pelo mundo social que o envolve: pela instituição, pela cultura e pela história. Isso quer dizer que os eventos interacionais não ocorrem em um vácuo social. Ao contrário, ao se envolverem em uma interação tanto escrita quanto oral, as pessoas o fazem para agirem no mundo social em um determinado momento e espaço, em relação a quem se dirigem ou a quem se dirigiu a elas (PCN-BRASIL, 1998, p. 27).

Assim, os PCN (BRASIL, 1998) chamam atenção para as relações interacionais do cotidiano, nas quais se exercitam o poder e a resistência no discurso, utilizando-se a linguagem de um lugar determinado, social e histórico, em que, “[...] significados construídos no mundo social refletem os embates discursivos dos quais se participa com base nas posições ocupadas em certos momentos da história e em espaços culturais e institucionais específicos” (PCN-BRASIL, 1998, p. 28).

Adicionalmente, no documento, pelo menos dois objetivos estariam vinculados a uma perspectiva de contraste entre culturas como forma de o aprendiz entender a sua própria cultura (GIMENEZ, 2001), cujas ideias perpassam pelas experiências de comunicação humana, referindo-se a novas maneiras de se expressar e ver o mundo, reconhecendo-se que o aprendizado de uma ou mais línguas possibilitam o acesso a bens culturais da humanidade (PCN-BRASIL, 1998). Assim, nota-se a preocupação com um ensino-aprendizagem de LE que permita maior compreensão dos próprios valores culturais (GIMENEZ, 2001), favorecendo-se a diversidade linguística e sociocultural, aproximando-se de perspectivas transformadoras (ROCHA, 2010).

No que tange às OCEM (BRASIL, 2006), este documento retoma a reflexão sobre a função educacional do ensino de LE, reafirmando a relevância da noção de cidadania, discutindo o problema da exclusão no ensino em face de valores globalizantes e o sentimento de inclusão, frequentemente aliado ao conhecimento de LE. Além disso, afirma-se a importância do desenvolvimento do senso de heterogeneidade linguística e sociocultural, percebendo-se uma preocupação com a inclusão das chamadas culturas desprestigiadas. Para tanto, o documento introduz teorias sobre a linguagem e as novas tecnologias, oferecendo sugestões de práticas de ensino com bases na pedagogia de multiletramentos e letramento crítico (ROCHA, 2010).

Assim sendo, as OCEM (BRASIL, 2006) indicam que a educação para a cidadania é o objetivo maior a ser alcançado, em que sua concepção é ampliada, cujo conceito

[...] envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? (BRASIL, 2006, p. 91).

De tal modo, pode-se compreender a noção de cidadania nas OCEM (BRASIL, 2006) como foi proposto por Gimenez (2004), a partir de quatro diferentes perspectivas: a primeira é a perspectiva legal, na qual se concentra em questões como conscientização sobre aspectos de direitos legais e educação cívica; a segunda é a comunitária, que focaliza o desenvolvimento moral e responsabilidade, solidariedade e a importância do sentimento de pertencimento à comunidade; a terceira é a cultural, que focaliza o desenvolvimento da competência intercultural para lidar com as demandas de um mundo cada vez mais interconectado e diverso; e a quarta é a crítica, que coloca maior ênfase no valor da educação para conscientização das relações de poder, agência de indivíduos e coletividades, capacidade de intervir no mundo, questiona o papel da representação na democracia e os mecanismos que mantêm o *status quo*, bem como o papel dos cidadãos na construção do mundo em que se vive.

Sobre as questões de inclusão e exclusão, o documento indica que houve mudanças de sentido, nas quais, anteriormente, falava-se em exclusão escolar referindo-se aos alunos que tinham dificuldade de acesso à escola, aos alunos “evadidos” ou “expulsos”, ou, ainda, portadores de alguma deficiência. Contudo, conforme as OCEM (BRASIL, 2006), com o passar do tempo, percebeu-se como a exclusão repercute na sociedade, em que seus reflexos ultrapassam o âmbito escolar. Portanto, a noção de exclusão, além de se referir à descrição

anterior, agrega e amplia a percepção dos espaços das relações dentro e fora da escola, das redes de significado nos meios sócio-político-culturais, passando-se a incluir as preocupações sobre meninos de rua e a violência de adolescentes, por exemplo. Dessa forma, o documento advoga que a questão da inclusão deve ser estudada de maneira mais ampla, sinalizando para sua percepção como inseparável de uma consciência crítica da heterogeneidade, e da diversidade sociocultural e linguística.

Essa reflexão, conforme as OCEM (BRASIL, 2006, p. 96),

[...] pode nos ensinar sobre os diferentes valores do que é global (universal, exterior, de um grupo de países desenvolvidos, que, por sua força político-econômica, se apresentam como modelos sociais) e do que é local (regional, interior, de uma comunidade ou de grupos com características próprias), levando-nos a pensar entre esses dois *modus vivendi* e a relativizá-la.

Prosseguindo nessa linha de pensamento, o documento induz a reflexão sobre cultura no ensino-aprendizagem de línguas, em que, quando se fala “em outras culturas”, seria comum a referência às estrangeiras e essa é uma possibilidade. Todavia, pode-se também interpretar essas “outras culturas”, como muito próximas de cada professor e aluno, em seus próprios meios de convivência, valorizando-se e incluindo-se as culturas e identidades locais. Logo, defende-se nas OCEM (BRASIL, 2006), a perspectiva de letramentos que se alinham aos objetivos da inclusão (digital e social), levando-se à compreensão e à conscientização de que

1) Há outras formas de produção e circulação de informação e do conhecimento, diferentes das tradicionais aprendidas na escola; 2) a multimodalidade requer outras habilidades de leitura, interpretação e comunicação, diferentes das tradicionais ensinadas na escola; 3) a necessidade da capacidade crítica se fortalece não apenas como ferramenta de seleção daquilo que é útil e de interesse do interlocutor, em meio à massa de informação à qual passou a ser exposto, mas também como ferramenta para a interação na sociedade, para a participação na produção da linguagem dessa sociedade e para a construção de sentidos dessa linguagem (OCEM-BRASIL, 2006, p. 98).

Por conseguinte, a teoria de letramentos, em especial a de multiletramentos, a qual, grosso modo, refere-se aos usos heterogêneos e complexos da linguagem, pode possibilitar o desenvolvimento do senso de cidadania, desenvolver e valorizar diferentes modos culturais de ver, descrever, explicar (OCEM-BRASIL, 2006). Ademais, nesse prisma, questiona-se o conceito de cultura e linguagem como homogeneidade, promovendo-se uma reflexão crítica sobre conceitos de ensino já arraigados, nos quais não se sustentam mais ideias que

impulsionam somente o desenvolvimento de “quatro habilidades”, ou, o ensino isolado da gramática, uma vez que

Correspondente à função prescritiva e normatizadora da gramática na linguagem está o conceito igualmente prescritivo e normatizador da cultura como sistema homogêneo e fixo – o que gera, por sua vez, a concepção de cultura como cultura padrão, contendo “o melhor” dos valores, das crenças e da expressão de um povo, sendo esse povo visto como homogêneo e igual, sem variações ou diferenças (OCEM-BRASIL, 2006, p. 108).

Igualmente, o documento chama a atenção para outra homogeneidade que acompanha a noção homogênea de linguagem e de cultura, a do conceito de conhecimento ou saber, visto como sistema fechado de conteúdos, como a única forma de saber, o mais verdadeiro numa comunidade (OCEM-BRASIL, 2006).

Em minhas leituras dos documentos referentes ao ensino-aprendizagem de LE (PCN e OCEM), posso concluir que as ideias sobre interculturalidade que defendo, neste estudo, alinham-se às suas principais ideias e objetivos, concernentes, principalmente, ao ensino-aprendizagem voltado ao desenvolvimento de cidadania em um sentido mais amplo. Visando-se à interação dos aprendizes com outros modos culturais de ver, descrever e explicar, com vistas à reflexão sobre as diferentes culturas e de si mesmos, promovendo o questionamento das relações de poder construtoras das desigualdades e preconceitos, e valorizando e incluindo outros saberes e conhecimentos heterogêneos, presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais.

Entretanto, no Brasil, mesmo com a existência de orientações que apresentam uma sensibilização com a questão cultural e com uma educação para a cidadania e, embora, haja indícios de mudança no currículo das escolas, bem como evidências que os educadores atribuem importância às questões da diferença e da diversidade cultural, nas ações cotidianas de ensino-aprendizagem, prevalece ainda o monoculturalismo curricular, que transforma diferença em desigualdade, naturalizando-se preconceitos e estereótipos (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). Neste cenário, configura-se, ainda nas escolas, um contexto em que as práticas denominadas interculturais associam-se simplesmente à folclorização e à adoção de datas comemorativas. Além disso, Moreira (2000) e Koff (2006) asseveram que há uma predominância de uma cultura rígida que enfatiza simplesmente processos de transmissão de conhecimentos, dirigindo-se a uma cultura específica (dominante), dialogando pouco com o contexto cultural do qual os discentes fazem parte.

Se na escola há ainda práticas pouco emancipatórias, no ensino-aprendizagem de inglês este processo parece estar preso ao planejamento e aplicação de atividades, que contemplam conteúdos culturais estereotipados e centrados em um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico (WALESKO, 2006), ou, ainda, um ensino-aprendizagem que percebe a língua em uma perspectiva estruturalista, sendo apenas uma transmissão de conteúdos e separado do sujeito (ALMEIDA, 2011).

À luz dessas reflexões, inicio uma discussão sobre o ensino-aprendizagem de inglês sob a perspectiva da interculturalidade crítica.

1.6 Ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica

Nesta seção, reflito sobre a percepção do inglês na contemporaneidade, tendo em vista os conceitos e as ideias as quais me alinho neste estudo, a saber: interculturalidade crítica, as bases para a interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de línguas, e questões interculturais presentes nos documentos oficiais (PCN e OCEM), para poder pensar o ensino-aprendizagem do idioma em um contexto globalizante, multicultural e plurilíngue que é a realidade mundial, brasileira e do estado do Amazonas.

Passo, então, a delinear o ensino-aprendizagem de inglês, tendo em vista um contexto globalizante. Primeiramente, falo sobre globalização na perspectiva de Sousa Santos (2010, p. 151):

A globalização é hoje simultaneamente o referente da mobilidade e da desigualdade no mundo, da diversidade e das hierarquias na diversidade, da afirmação e da negação da própria diversidade, da imposição, da indiferenciação e da resistência diferenciadora, em suma, a globalização dá por vezes a ideia de ser tudo o que afirma e o seu contrário, é globalização e anti-globalização.

A partir dessa ideia, Sousa Santos (2010) explica que a diversidade e a pluralidade não estão separadas dos processos globalizantes, sejam eles econômicos, políticos, sociais e culturais, mas imbricados neles, “[...] tanto como sinais de cumplicidade, como de confronto, tanto como parceiros quanto como antagonistas” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 151). Sendo assim, as relações de poder, de resistência, de dominação, de alternativas de hegemonia e de contra-hegemonia são constitutivas da globalização (SOUSA SANTOS, 2010). É nessa perspectiva que se pode pensar o inglês, imbricado nos processos globalizantes (MOITA LOPES, 2008), podendo participar tanto de uma cultura hegemônica pós-colonial, como

também de uma cultura contra-hegemônica, como prática de resistência (PENNYCOOK, 1994).

Pode-se afirmar que o inglês colabora na construção da globalização, muitas vezes percebido como uma mercadoria, cada vez mais tratado como língua internacional, global ou língua franca, bem como, conforme Moita Lopes (2008), servindo de instrumento para sobrevivência no mundo contemporâneo. Por conseguinte, em conformidade com o autor, o inglês é uma língua que atravessa o globo de lado a lado, que envolve questões econômicas, políticas, culturais, sociais e éticas, considerando os benefícios que seu acesso fornece em um planeta globalizado, sem esquecer o peso social e histórico no que concerne à colonização violenta que exerceu e exerce no mundo (MOITA LOPES, 2008). Logo, não se pode ignorar que tais processos podem ser compreendidos como parte de uma globalização da exclusão ou globalização perversa, como afirma Milton Santos (2001), pois alguns têm condições de circular nesse mundo, mas uma grande maioria não (MOITA LOPES, 2008).

Nesse sentido, Moita Lopes (2003, p.43) levanta questões importantes, especificamente no caso do inglês, em que o autor questiona:

Como se pode usar essa língua que dá acesso a tantos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e, ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros excluídos dos tipos de habilidades/competências necessárias para a vida contemporânea, estando entre elas o acesso a discursos em inglês?

O autor, então, propõe uma abordagem crítica do fenômeno da linguagem que parte de uma epistemologia de fronteira, cujas vozes, a serem ouvidas, são aquelas à margem, narrativas excluídas dos historicamente marginalizados, pois tal epistemologia de fronteira só é possível da perspectiva da subalternidade. Segundo o autor,

Isso significa colocar em jogo uma outra forma de conhecimento, que desautoriza lógicas universais da modernidade, e prestigia o entrelaçamento de múltiplas histórias locais ou o que já chamei de heterogeneidade discursiva ou semiodiscursividade, possibilitando performances de identidades sociais alternativas para enfrentar o mundo como se apresenta (MOITA LOPES, 2008, p. 323).

Para o autor, o próprio alcance global do inglês é o que torna viável a possibilidade de se expressar outros discursos e performances sobre o mundo e no mundo “[...] sobre quem somos ou podemos ser, sendo, portanto, um veículo para construir uma outra globalização

com base nos interesses de seus falantes” (MOITA LOPES, 2008, p. 318). Por esse olhar, procura-se apoiar e valorizar um mundo global visto do lado de cá, como diz Milton Santos (2001), bem como privilegiar as vozes do sul como orienta Sousa Santos (2010, p. 314), no contexto brasileiro, as vozes do norte, silenciadas por todo um processo histórico de subalternização.

Apoiada em Sousa Santos (2010), afirmo ser necessário um conhecimento-emancipação voltado à ecologia dos saberes, tornando possível, assim, o reconhecimento de saberes plurais alternativos à ciência moderna (SOUSA SANTOS, 2010), no caso do inglês, reconhecendo-se outros modos de se apropriar e de se expressar em uma língua.

Nessa direção, alinho-me às ideias de Rocha (2010) que defende uma perspectiva crítica no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública, para que se transcenda seu caráter instrumental,

[...] a fim de assumir um papel mais central e efetivo na transformação social. Em outras palavras, com vistas à superação de sua natureza autoritária, sustentada por discursos globalizantes e centralizadores, é preciso que o inglês subverta seu papel, para que possa passar a servir como recurso para o desenvolvimento de capacidades que nos possibilitem enfrentar os novos desafios da atualidade, de forma ética e protagonista (ROCHA, 2010, p. 9).

Adicionalmente, a autora advoga que o ensino-aprendizagem de inglês deve se basear em visões de língua/linguagem que priorizem o caráter social e histórico marcado das relações humanas, com vistas a criar, efetivamente, oportunidades de circulação de uma pluralidade de discursos e, assim, viabilizar a construção de conhecimentos e capacidades que permitam aos aprendizes agirem mais ativamente em seu mundo por meio do inglês (ROCHA, 2010).

A partir dessas orientações, posso sinalizar que o desenvolvimento do ensino-aprendizagem de inglês, sob a perspectiva da interculturalidade crítica dentro de um contexto globalizante, deve-se orientar por alguns objetivos, a saber: direcionar-se à criação de um terceiro espaço (KRAMSCH, 1993), com vistas ao desenvolvimento de uma consciência cultural crítica (GUILHERME, 2002), em que no desenvolvimento da competência linguística está imbricado o diálogo intercultural e, conseqüentemente, a valorização e inclusão de outros saberes e conhecimentos heterogêneos, presentes nas diversas formas de letramento (OCEMB-RASIL, 2006); questionar, no nível global e local, tendências hegemônicas concernentes ao inglês, às outras formas de linguagem e ao próprio conhecimento, dedicando-se a examinar as formas como o conhecimento-poder é construído nos significados produzidos nas relações

culturais (SOUSA SANTOS, 2010; PENNYCOOK, 2004; WALSH, 2009); desenvolver-se a partir das pessoas, das suas subjetividades, lutas e histórias (MOITA LOPES, 2008; WALSH, 2009), a partir da valorização de narrativas subalternas para a criação de vozes insurgentes (PENNYCOOK, 1994), para que tais processos possam ser direcionados às mudanças emancipatórias e à cidadania.

Necessito enfatizar que não se busca construir uma ideia fechada ou estanque sobre esses objetivos, pelo contrário, busca-se uma razão aberta como advoga Morin (2005), que não significa rejeição, mas reconhece o diálogo, valorizando outros espaços e outras vozes, em que, justamente por isso, pretende-se retornar a eles no percurso da pesquisa, a partir das análises dos dados gerados.

Neste capítulo, foi apresentado o referencial teórico que ancorou este trabalho. Na primeira parte, foram expostas as bases sobre cultura, multiculturalismo, multiculturalismos, interculturalidade e interculturalidade crítica; na segunda, foram desenvolvidas reflexões sobre a interculturalidade e o ensino-aprendizagem de línguas, fazendo-se a relação entre língua, cultura e ensino-aprendizagem, bem como foram apresentadas as bases teóricas para a interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de línguas, uma breve reflexão sobre interculturalidade e os documentos oficiais no Brasil, e, finalmente, foi delineada uma discussão sobre ensino-aprendizagem de inglês à luz da interculturalidade crítica.

No capítulo seguinte, passo a relatar o caminho metodológico que buscou gerar dados entre professores do IFAM acerca dos temas deste estudo.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Este capítulo tem, como objetivo, apresentar a metodologia que baseou a condução da pesquisa. Nele são expostos a escolha metodológica, o contexto da pesquisa, seus participantes, o instrumento e os procedimentos de geração de dados, e os procedimentos de análise.

2.1 Escolha da metodologia

Este estudo se caracteriza como uma investigação qualitativa situada no paradigma interpretativista, à luz da pesquisa narrativa. Essa forma de investigação consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que permitem investigar aspectos do mundo considerando-se seus aspectos qualitativos, em que os dados possuem características subjetivas, tais como valores, opiniões e crenças (LAKATOS; MARCONI, 1993; MINAYO, 1993). Então, “[...] a pesquisa qualitativa dá ênfase à qualidade, ou seja, àquilo que se destaca na vida social” (DIVAN; OLIVEIRA, 2008, p. 189). Consequentemente, a finalidade da pesquisa qualitativa é, basicamente, documentar eventos diários e identificar o que esses eventos significam para os participantes e para as pessoas que presenciam os eventos (ERICKSON, 1998).

Conforme Ramalho e Resende (2011, p. 74), esse tipo de pesquisa “[...] abarca vários tipos de práticas interpretativas que permitem transformar aspectos do mundo em representações por meio das quais podemos entendê-los, descrevê-los e interpretá-los”. Nesse sentido, pesquisas qualitativas, são, por princípio, interpretativas, guiadas pelo pesquisador, conforme seu repertório subjetivo e intelectual em relação ao mundo e ao modo como este deveria ser compreendido e estudado (RAMALHO; RESENDE, 2011).

Apresento, agora, o referencial teórico sobre narrativas, dividindo-o posteriormente em duas partes: a pesquisa narrativa e, depois, discorro sobre a perspectiva a ser adotada na pesquisa.

2.2 Sobre narrativas

Minha história com as narrativas iniciou-se durante os meus estudos no PPGSCA, no qual desenvolvi trabalhos sob a abordagem da história oral, partindo do princípio de que esta é uma possibilidade de se interpretar o processo social a partir das pessoas envolvidas, na

medida em que são consideradas as experiências subjetivas como dados importantes (MEIHY; HOLANDA, 2007).

Senti-me confortável com as experiências advindas dessa pesquisa, justamente porque não buscava fatos e documentos para comprovar uma história oficial, porém vislumbrava diferentes possibilidades de interpretações, fugindo assim, da busca de verdades comprováveis. Identifiquei-me, também, com o propósito de “ressoar as vozes” dos participantes, além de poder me aproximar e me envolver em seus projetos pessoais e comunitários, sendo uma experiência enriquecedora. Assim, recorro uma vez mais às narrativas, porque sinto que posso adquirir novas descobertas à minha vida como pesquisadora e como professora da educação básica, bem como, ter a oportunidade de, novamente, poder “ressoar” as vozes que muitas vezes são abafadas, ou não são ouvidas dentro de um contexto maior de relações.

Conforme Silva (2010, p. 84), “[...] diversos campos do saber têm se interessado em investigar a realidade tratada pelas narrativas”, nas quais surgem vários significados que as caracterizam. Quanto à questão, Paiva (2008) afirma que a narrativa pode ser uma história, algo contado ou recontado, um relato de um evento real, fictício ou de acontecimentos, eventos lógicos e cronológicos, entre outros, podendo circular em textos orais, escritos e visuais. Para Pavlenko (2009, p. 311), “[...] o termo narrativa se refere a todo tipo de discurso em que um material de evento estruturado é compartilhado com leitores e ouvintes, incluindo histórias ficcionais, narrativas pessoais, relatos de eventos (reais e imaginados)”.

Com a chamada “virada narrativa”, a narrativa se tornou um modo legítimo de pensar uma dada realidade, em pesquisas que buscam compreender o fenômeno da perspectiva de quem os vivencia, procurando entender como as pessoas utilizam histórias para dar sentido às suas experiências (BARKHUIZEN; BENSON; CHIK, 2014). Assim, as investigações que utilizam as narrativas têm adentrado em diversas áreas das ciências humanas, como a história, antropologia, psicologia, sociolinguística e sociologia (RIESSMAN, 2001).

De acordo com Barkhuizen, Benson e Chik (2014), há, pelo menos, quatro explicações principais para a virada narrativa. A primeira é que há um certo desgaste das pesquisas que utilizam somente variáveis e quantificações da abordagem positivista; a segunda seria o interesse nas preocupações pós-modernas com o *self*, identidade e individualidade, além da importância que a narrativa tem adquirido na pós-modernidade, como um recurso que indivíduos possuem para a construção de identidades sociais; finalmente, a narrativa tem sido relacionada à ideia de que pesquisas deveriam envolver e empoderar grupos e indivíduos que participam da sua construção.

Posso dizer, então, que a pesquisa narrativa é uma possibilidade que vai ao encontro dos anseios da Linguística Aplicada (LA), a qual busca investigações centradas no contexto onde as pessoas vivem e agem, em que se deve considerar também a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas vivenciam (MOITA LOPES, 2006).

A LA passou a mostrar interesse na questão narrativa quando se começou a analisar diários de aprendizes, relatos de memória e autobiografias. Atualmente, essa forma de fazer pesquisa está inserida em um movimento mais amplo de estudos, geralmente, interdisciplinares, em que se englobam experiências tanto de aprendizes quanto de professores, como apresentado nos trabalhos de Barcelos (2006), Mello (2005; 2010), Monteiro (2012), Paiva (2005; 2008), Telles (1999; 2000), entre outros. No que concerne às experiências e formação de professores, houve uma ênfase em práticas reflexivas (SCHÖN, 1983), em que as pesquisas procuraram fortalecer as vozes dos participantes (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Em seguida, passo a tratar da pesquisa narrativa.

2.2.1 Sobre a pesquisa narrativa

Paiva (2008) afirma que a pesquisa narrativa, basicamente, pode ser descrita como uma metodologia que consiste na geração de histórias sobre determinado tema, em que o investigador encontrará informações para entender determinado fenômeno. Segundo a autora, as histórias podem ser obtidas por meio de vários instrumentos, como entrevistas, diários, autobiografias, gravação de narrativas orais, narrativas escritas e notas de campo (PAIVA, 2008).

Para Barkhuizen, Benson e Chik (2014), esse tipo de pesquisa traz a narrativa e pesquisa em conjunto, usando histórias como dados de pesquisa, ou, usando a própria narrativa como uma ferramenta para análise dos dados e apresentação dos resultados. Os autores delimitam, dessa forma, duas diferentes abordagens na construção da pesquisa: “análise da narrativa” (analysis of narrative), que aludem às pesquisas em que as histórias são vistas como dados; e “análise narrativa” (narrative analysis), em que a própria narrativa é utilizada como meio de análise e apresentação dos resultados. Nessa abordagem, a escrita da narrativa é utilizada pelos pesquisadores como método na transformação de dados não narrativos em histórias, para dessa forma, transmitir sua compreensão dos fenômenos, em outras palavras, produzindo uma história explicativa (PAIVA, 2008).

Clandinin e Connelly (2000) e Clandinin, Pushor e Orr (2007) definem pesquisa narrativa como o estudo da experiência como história, sendo uma forma de entender a experiência. Nesse enfoque, o estudo da narrativa é o estudo das diferentes maneiras que os humanos vivenciam o mundo, sendo a narrativa, ao mesmo tempo, o fenômeno estudado e o método de pesquisa (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Nessa investigação, há ainda uma relação importante, a colaboração entre pesquisador e participante, na qual, a pesquisa é de cunho colaborativo, pois a experiência investigativa afeta pesquisador e pesquisado, em que ambos constroem sentidos sobre a mesma (MELO, 2010).

Na sequência, apresento a pesquisa narrativa a ser utilizada.

2.2.2 Perspectiva de pesquisa narrativa trabalhada na pesquisa

Neste estudo, alinho-me à perspectiva de Clandinin e Connelly (2000), Clandinin (2013) e Connelly e Clandinin (1990; 2004), já trabalhada por alguns autores no contexto brasileiro como Mello (2005; 2010) e Telles (1999; 2000), e também no contexto internacional como Trahar (2009; 2013; 2014). Como exemplo, Mello (2005) e Telles (2000) tratam de experiências de professores e sua realidade construída e reconstruída pelas histórias pessoais e sociais. Trahar (2014), por sua vez, tem considerado principalmente histórias de vida e de ensino-aprendizagem em contextos culturais ricamente diversificados.

Esta abordagem, em consonância com Telles (2000), é relevante para criar espaço e dar “voz” ao professor, geralmente escondida nas palavras dos pesquisadores, contudo, prefiro utilizar o termo “ressoar”, no sentido de fazer as vozes chegarem mais longe. O autor ainda considera que este tipo de investigação pode permitir a deflagração de um processo intenso e profundo de reflexão sobre si mesmo, favorecendo ao professor um processo de aprendizagem em que ele pode aprender com a sua própria história, além de participar da vida acadêmica como coconstrutor de conhecimento (TELLES, 2000). Sendo assim, reconheço a experiência da escrita autobiográfica incentivada na disciplina Formação de Professores cursada no PPGL-UFAM, na qual pude reconstruir a minha história e, dessa forma, refletir sobre quem eu fui, quem eu sou agora e quem desejo ser como professora e pesquisadora.

Nesse sentido, Clandinin (2013) explica que a pesquisa narrativa é uma metodologia reflexiva e refletiva, por isso, geralmente é iniciada a partir de inquietações e curiosidades do próprio pesquisador, acerca de suas vivências e histórias. Logo, ele precisa refletir, também, sobre suas próprias experiências, antes, durante e depois da investigação, uma vez que, esta forma de pesquisa impulsiona a reflexão. Ademais, as narrativas refletem outras experiências,

permitindo um entrelaçamento de vidas, em que as histórias deixam de ser individuais e passam a constituir também as histórias de outras pessoas, oportunizando a quem ouve ou lê as histórias a estabelecer elementos de identificação e, a partir daí, refletir sobre seus próprios processos, reinterpretando seus modos de pensar e agir (CAMPOS, 2015). É o que Clandinin (2013) denomina de aprender com as narrativas.

Connelly e Clandinin (2004) apontam três lugares comuns da pesquisa narrativa, a saber: temporalidade, sociabilidade e lugar. Em relação à temporalidade, os autores afirmam que os eventos estão sempre em transição temporal, pois as pessoas sempre possuem um passado, presente e futuro. Dessa forma, é importante compreender pessoas, lugares e eventos sempre em processo, sempre em transição, pois, como advoga Mello (2005), ao se construir significados de uma história se deve questionar não somente sobre como ela ocorre na atualidade, “[...] mas também como resultante de histórias vividas no passado e como ela poderá ser vivida ou projetada no futuro” (MELLO, 2005, p. 91). Essa perspectiva dá à pesquisa narrativa um movimento para trás (*backward*) e para frente (*forward*) (MELLO, 2005).

No que concerne à sociabilidade, Connelly e Clandinin (2004) preocupam-se com questões pessoais (desejos, esperanças, disposições morais), em que se necessita respeitar tais condições dos participantes. Outro fator inerente à questão da sociabilidade são as condições sociais, referindo-se ao contexto maior no qual as pessoas vivem suas experiências (MELLO, 2005). Em termos de movimento, para analisar as condições pessoais, faz-se o movimento para dentro (*inward*), e em relação às condições sociais, o movimento para fora (*outward*) (MELLO, 2005).

O terceiro lugar comum apontado na pesquisa narrativa é o próprio lugar. Para Connelly e Clandinin (2004), por lugar, entendem-se os espaços concretos específicos, físicos ou topológicos nos quais a pesquisa e os eventos ocorrem. Para Mello (2005, p. 90), “Isto seria questionar se as histórias seriam diferentes caso a sala de aula em que o participante ensina na escola é a mesma na qual foi aluno, por exemplo”. Logo, a especificidade do lugar é crucial e o pesquisador precisa refletir sobre o impacto de cada um deles na experiência (CONNELLY; CLANDININ, 2004).

Finalmente, da perspectiva de Trahar (2014), tem-se uma preocupação também com alguns fatores. A autora assevera que, como as narrativas são desenvolvidas em contextos, é importante que o pesquisador compreenda sua razão em desenvolver a pesquisa, como o estudo afeta os participantes e como os significados das narrativas emergem. Além disso, Trahar (2014) sinaliza para preocupações importantes, em que pesquisadores narrativos

cruzam, com frequência, discursos culturais, ideologias e fronteiras institucionais, contextos em que suas visões de mundo podem ser diferentes das perspectivas dos participantes, podendo ser criticadas e desafiadas, referentes aos conhecimentos locais que emergem em outros lugares.

Dando continuidade, exponho o contexto da pesquisa.

2.3 Contexto da pesquisa

Este estudo foi desenvolvido no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), criado pelo Decreto Lei no. 11.892, em 2008. O IFAM surgiu a partir da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (doravante Rede), em que os Institutos Federais (IFs) passaram a ter, como um de seus fundamentos, uma organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior (BEZERRA, 2012). Sendo assim, os Institutos Federais foram incumbidos de ofertarem cursos técnicos (50% das vagas), preferencialmente na forma integrada com o Ensino Médio, licenciaturas (20% das vagas), e, graduações tecnológicas (30%), podendo ainda disponibilizar especializações, mestrados profissionais e doutorados (BEZERRA, 2012).

Souza (2014) explica que, a partir dessa institucionalização, o perfil da Rede passa a ganhar novos contornos, e no que tange à integração entre o Ensino Técnico e o Ensino Médio propedêutico, conforme Claudino (2012), a questão foi abordada pela Lei no 11.892/2008, cuja proposta pedagógica, para a autora, permite a abordagem contextualizada dos conteúdos gerais da educação básica e dos específicos do ensino técnico, orientando-se as escolas a priorizar a reformulação dos currículos para a oferta de ensino em sua modalidade integrada.

Para a autora,

Trata-se de um avanço na direção da superação da dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual a partir da vinculação da formação integrada com o princípio da politécnica em que a educação geral é tida como parte inseparável da formação profissional em todos os campos onde ela ocorra, seja nos processos produtivos, nos processos de formação inicial e continuada, no ensino técnico ou no ensino superior (CLAUDINO, 2012, p. 173).

A autora ainda explica que as medidas deveriam levar em consideração a realidade de cada Instituto, seu projeto pedagógico, as condições locais, entre outros fatores fundamentais na construção de uma escola democraticamente integrada, apontando para a redução da

dualidade entre ensino propedêutico e a formação profissional de nível médio¹⁰, indo além da compreensão da educação profissional, como mera instrumentalização de pessoas para um determinado mercado de trabalho que impõe seus objetivos. Contudo, conforme Claudino (2012), sobre a modalidade integrada, há ainda muita discussão interna acerca de como se daria esse ensino, e, por exemplo, no IFAM-Campus Manaus Zona Leste (IFAM-CMZL), durante as reuniões, os professores demonstram preocupações teóricas conceituais, interpretativas e práticas sobre como proceder nessa modalidade.

Nesse sentido, para Claudino (2012), os caminhos da educação integrada ainda estão em discussão, sendo importante observar que a integração do ensino técnico com o Ensino Médio não se resume a uma simples unificação, o que certamente ainda será tema de grandes reflexões, tendo em vista as constantes transformações no mundo do trabalho como desafios ao ensino integrado.

Ainda em relação a essa questão, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN-BRASIL, 2013) apontam para uma perspectiva de formação integral do cidadão trabalhador, cuja clareza sobre as mudanças e transformações no mundo do trabalho, em sociedades pós-industriais, na era da informação e da alta tecnologia, deve ser clara também àquele que busca formação, uma vez que uma determinada formação técnica não é garantia para a empregabilidade, uma relação fictícia fortemente disseminada por discursos políticos (DCN-BRASIL, 2013).

Sendo assim, conforme as Diretrizes (DCN-BRASIL, 2013), admite-se que a Educação Profissional deve ser vista no âmbito dos direitos universais à educação e ao trabalho, procurando-se ampliar a preocupação com as transformações que o exercício profissional de atividades técnicas de nível médio vem passando, nas quais o valor do conhecimento passa a assumir significativa centralidade em uma sociedade pós-industrial, em um mundo mais instável e carregado de incertezas, implicando na necessária construção de uma sociedade para a cidadania (DCN-BRASIL, 2013).

Para este estudo, é interessante, também, trazer a noção de trabalho como princípio educativo defendido nas Diretrizes. Nesse princípio, elencam-se duas perspectivas de trabalho, uma ontológica e uma histórica. A primeira considera o trabalho como sinônimo de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e mediação no processo

¹⁰ A autora aponta à luz de Kenzer (2010) que, nesta dualidade observada historicamente, havia uma formação geral oferecida à classe média e as classes superiores influentes, e uma formação profissional dirigida aos indivíduos pertencentes às classes populares, sob o pressuposto de que o mundo das classes populares era o mundo do trabalho.

de produção de sua existência. Essa dimensão do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais (DCN-BRASIL, 2013). A concepção de trabalho ontológica soma-se a uma concepção histórica como princípio educativo, no qual se percebe a sua constituição como prática econômica ao longo do tempo, garantindo existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades.

Conforme as Diretrizes (DCN-BRASIL, 2013), de um ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais mais complexas, a apropriação de conceitos necessários para a intervenção na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento. Conseqüentemente, para as Diretrizes (DCN-BRASIL, 2013), é importante que se reconheça que conhecimentos são produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, como resultados de um processo empreendido pela humanidade e de transformação dos fenômenos naturais e sociais (DCN-BRASIL, 2013).

Nesse processo, a unicidade entre as dimensões científico-tecnológico-cultural, como também a relação entre teoria e prática, surgem com características epistemológicas, como princípios que orientam o modo como se compreende a ação humana e a realidade, e como se pode intervir sobre ela, no sentido de transformá-la (DCN-BRASIL, 2013).

Finalmente, em relação ao IFAM, sua missão é promover com excelência a Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia, e tem sido uma Instituição importante para o crescimento científico e tecnológico do Estado, estando presente em 13 municípios do Amazonas, formado pelos Campi: Manaus Centro, Manaus Distrito Industrial, Manaus Zona Leste, Coari, São Gabriel da Cachoeira, Lábrea, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, Tabatinga, Eirunepé, Itacoatiara, Humaitá, Manacapuru e Tefé.

Apresento, em seguida, os participantes da pesquisa.

2.3.1 Participantes da pesquisa

Esta pesquisa teve a participação de três professores do componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês (LEM-I), dos Campi Manaus Zona Leste e Tefé.

Nesta pesquisa, alinho-me à perspectiva de Nogueira (2008), no que se refere à investigação com professores, os quais, apresentam-se como participantes ideais da pesquisa, pelo fato de eles mesmos terem passado pela experiência formadora de aprendizagem de uma segunda língua e terem vivenciado o estranhamento de um novo idioma e de sua cultura, “[...] bem como a necessidade de encontrar uma voz para se expressarem nele” (NOGUEIRA,

2008, p. 100). Igualmente, penso que são os professores que vivenciam os prazeres, alegrias, angústias e as dificuldades do ensino-aprendizagem, estando mais próximos dos aprendizes e de realidades que muitas vezes são desconhecidas no interior do Amazonas e na própria cidade de Manaus.

Inicialmente, 5 professores do IFAM foram convidados por e-mail a participar deste trabalho, mas somente 3 apresentaram disponibilidade de fazê-lo. Eles foram esclarecidos acerca dos objetivos da pesquisa, buscando-se a ética em consonância com Celani (2005, p. 107), ao afirmar que “[...] as pessoas não são objetos e, portanto, não devem ser tratadas como tal; não devem ser expostas indevidamente. Devem sentir-se seguras quanto a garantias de preservação da dignidade humana”. A autora chama, ainda, a atenção, no que concerne às pesquisas qualitativas no âmbito da educação, em que se devem considerar questões importantes, como relações assimétricas de poder, o papel dos participantes que deve ser ativo durante a pesquisa e a responsabilidade social que perpassa pelo retorno aos participantes sobre o resultado final do estudo. Ressalto que esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) (Anexo A).

Apresento, a seguir, os 3 participantes da pesquisa, cujos nomes são fictícios, com vistas a resguardar a sua identidade.

Lúcia

Lúcia é natural de Santarém, Pará e tem 31 anos. É graduada em Letras-Língua Inglesa pelo Centro Universitário do Norte (2008), tem especialização em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (2010), e, atualmente, é mestranda em Letras no PPGL da UFAM, curso que pretende finalizar em 2018. Possui cursos na área de Educação a Distância (EAD), Educação Básica e Educação Profissional. É servidora do IFAM - Campus Manaus Zona Leste.

Clara

Clara é natural de Manaus, Amazonas e tem 31 anos. É formada em Letras-Língua Inglesa pela UFAM, tem especialização em Linguística e mestrado em Letras, com ênfase nos estudos da linguagem, ambos pela UFAM. Atualmente, é doutoranda em Linguística pela Universidade do Estado de Campinas (UNICAMP). É servidora do IFAM - Campus Manaus Zona Leste.

Pedro

Pedro é natural de Carauari, Amazonas e tem 31 anos. Cursou Letras – Língua Portuguesa pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA) (2006-2010), e Letras – Português/Inglês pela Universidade Paulista (UNIP) (2011-2013). Tem especialização em Ensino de Língua Inglesa pela Universidade Cândido Mendes (2013) e especialização em Informática na Educação pelo IFAM (2014-2016). Atualmente, Pedro cursa o 2º ano do mestrado em Ciências da Educação com ênfase em Tecnologia Educativa pela Universidade do Minho – Portugal. É servidor do IFAM - Campus Tefé.

A seguir, trago o instrumento utilizado na pesquisa e os procedimentos de geração de dados.

2.4 Instrumento e procedimentos de geração de dados

Para esta pesquisa, optei por utilizar o questionário com perguntas abertas (APÊNDICE A), com o objetivo de levantar informações pessoais e da trajetória acadêmica e profissional dos participantes, bem como de gerar dados sobre questões interculturais nas experiências e, a partir daí, construir as histórias de cada participante.

Por questionário, encontro em Gil (1999) que pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um número de questões apresentadas por escrito às pessoas, com o objetivo de ajudar o pesquisador a conhecer opiniões, crenças, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras informações. Como explica o autor, a utilização desse instrumento apresenta algumas vantagens, pois permite que as pessoas o respondam no momento que julgarem mais conveniente, além de que pode ser enviado por correio eletrônico, como adotado por Monteiro (2009), por exemplo.

Como recorri ao questionário, as histórias desta pesquisa não foram narradas diretamente pelos participantes, mas foram construídas em colaboração a partir das informações cedidas, caracterizando, assim, neste estudo, a abordagem de “análise narrativa” (*narrative analysis*), cuja escrita das narrativas surgem da transformação de dados não narrativos em histórias, com vistas a transmitir as experiências e compreensões tanto dos participantes quanto do pesquisador (PAIVA, 2008), em um processo relacional, reflexivo e refletivo (CLANDININ, 2013).

Para finalizar este capítulo, trato agora dos procedimentos de análise dos dados.

2.5 Procedimentos de análise

Para esta pesquisa, devido à minha intenção de transgredir fronteiras disciplinares, mergulho em outras águas de pensamento, dialogando com áreas que já conheço, como a história oral e outras que me foram apresentadas durante o Mestrado e que, de alguma forma, identifiquei-me. Portanto, vou em direção às teorias transgressivas, tentando compreender a LA como um campo de investigação transdisciplinar, o que significa transgredir fronteiras disciplinares convencionais, no sentido explicado por Pennycook (2006, p. 73),

No domínio do conhecimento disciplinar, tal ideia sugere não meramente pluralismo inter- ou transdisciplinar, mas também um sentido mais ilícito de atravessar fronteiras proibidas, e talvez, no processo, começar a derrubar algumas dessas cercas disciplinares.

O tratamento das narrativas seguiu o referencial metodológico em história oral com a qual simpatizo, em que há um processo de textualização dos dados, integrando um texto coerente, permitindo a clareza das ideias dos participantes, identificando a mensagem central captada pelo pesquisador, o que Meihy e Holanda (2007) denominam de “tom vital”. A minha leitura de Meihy (2006) fez-me pensar em tons vitais, a partir de um exercício de “excedente de visão”, indo em direção a uma criação estética, a partir de diretrizes bakhtinianas.

Nessa perspectiva, nas análises, há um esforço de se capturar pontos de vista que é somado à própria percepção do pesquisador. Acerca disso, Amorim (2010, p. 96) explana sobre a diferença e a tensão entre dois olhares, entre dois pontos de vista. Conforme a autora,

Se tomarmos o exemplo do retrato, em pintura, falaremos do olhar do retratado e do olhar do retratista ou artista. O trabalho deste último consiste em dois movimentos. Primeiro, o de tentar captar o olhar do outro, de tentar entender o que o outro olha, como o outro vê. Segundo, de retornar ao seu lugar, que é necessariamente exterior à vivência do retratado, para sintetizar ou totalizar o que vê, de acordo com seus valores, sua perspectiva, sua problemática.

Amorim (2010), dessa forma, faz uma comparação do pesquisador com o artista, como aquele que vê o outro de um lugar privilegiado e, a partir deste lugar, delimita as cores, as formas e os gestos do retratado, emoldura-o e fixa-o em determinado espaço. Nesse processo de enquadramento, a autora ressalta que a delimitação do artista dá um sentido ao outro, a partir de tudo o que o constitui, seus métodos e técnicas, seus aprendizados e aperfeiçoamentos, bem como questões muitas vezes imperceptíveis ao próprio artista, valores

e crenças a respeito do mundo do qual faz parte. Logo, posso afirmar que esse processo é favorável ao exercício de alteridade, em que no movimento de excedente de visão o artista pode ter um melhor entendimento também sobre si mesmo.

Ademais, de acordo com Amorim (2010, p. 97), no acabamento feito pelo artista não há um sentido de aprisionamento, mas é um ato generoso de quem dá de si, dar aquilo que somente sua posição permite ver e entender, portanto, a obra final não retrata somente aquele que se deixou retratar, mas também aquele que retratou. Por conseguinte, assim como o artista deixa suas marcas no retrato, também o pesquisador deixa suas impressões nas tentativas de apreensão do outro, e o trabalho final é, então, carregado de seus próprios valores, em que não se busca “um retrato fiel” do outro ou da realidade, mas são concebidos em mediação, criação e ressignificação, conseqüentemente, um processo em constante movimento. Dessa forma, permite-se uma prática “problematizadora”, prática que se pretende alcançar em uma LA que se denomina crítica, cujas verdades são relativizadas, aceitando-se o diferente, outras possibilidades de racionalidade, bem como um questionamento das próprias verdades epistemológicas do pesquisador (PENNYCOOK, 2004).

Considerarei também o quadro de análise desenvolvida por Mello (2005), a partir de Connelly e Clandinin (2000; 2004), em que a autora traz os movimentos da pesquisa narrativa (para dentro, para fora, para trás e para frente), considerando os lugares comuns (temporalidade, sociabilidade e lugar), em que se emprega uma composição de significados. Nesse processo, é importante lembrar que narrativas são produzidas e recebidas em contextos interacionais, históricos, institucionais e discursivos (RIESSMAN, 2008, p. 105), uma vez que narrativas, como adverte Pavlenko (2007), não são meras produções individuais, mas artefatos que sofrem interferência das convenções sociais, culturais – raça, etnia, classe social, gênero, sexualidade – e históricas.

Baseada em Clandinin (2013), utilizo o conceito de reconstrução da memória (*memory reconstruction*) para gerar textos de campo (*field texts*), concernentes às minhas histórias nesta dissertação. Para a autora, a reconstrução da memória permite recontar vivências que se considera importante, para um melhor entendimento do que ela chama enigmas da pesquisa (*research puzzles*) e suas descobertas (*findings*). Conforme Clandinin (2013), é nesse processo de viver – contar – recontar – reviver (*living – telling – retelling - reliving*) que se torna possível ressignificar as memórias e, a partir delas, podem-se evidenciar outras narrativas que formaram o entendimento de nós mesmos e do mundo.

É importante ressaltar que, ao se atribuir significado sobre as experiências, a noção de verdade torna-se menos importante, pois conforme Rajagopalan (2011, p. 56-57),

O que narramos nunca é nossa vida tal qual realmente vivida [...], mas a vida como ela foi *vivenciada*. Isto é, toda narrativa – uma autobiografia, por exemplo – é uma reflexão sobre nossas experiências de vida e sobre os eventos marcantes ocorridos ao longo dela, um esforço de recuperação, mais ou menos confiável e agradável, das experiências passadas a partir de cacos de lembranças vagas espalhadas pela memória, tornada factível graças ao olhar retroativo do qual dispomos após passar por elas.

Finalmente, desse olhar retroativo e a partir de um exercício de excedente de visão, a composição de significados foi uma tarefa, tanto dos participantes da pesquisa quanto minha, como pesquisadora, cuja interpretação pessoal é assumida, em uma possibilidade de se perceber os dados como construídos (MELLO, 2010). Posso concluir, então, que o exercício de “excedente de visão”, como criação estética, colaborou com a pesquisa narrativa, em que se assumiu o papel de colaboradores ativos tanto do pesquisador, quanto dos participantes, ao produzirem significados para as suas histórias (RIESSMAN, 2003).

Neste capítulo, foi exposto o percurso metodológico adotado para a realização deste estudo, em que foi apresentado o contexto da pesquisa, os participantes, o instrumento utilizado e os procedimentos de geração de dados, bem como os procedimentos para a análise.

No capítulo a seguir, apresento as narrativas e as suas respectivas análises.

CAPÍTULO 3 – NARRATIVAS E ANÁLISES

Nesta seção, apresento as narrativas e as suas respectivas análises, retomando as perguntas que nortearam a pesquisa, cujo foco principal se delineou pela tentativa de apreender:

- Quais as narrativas dos professores sobre cultura, ensino-aprendizagem de inglês e interculturalidade?
- De que maneira as perspectivas dos professores sobre cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade são apresentadas no trabalho em sala de aula?
- Quais as possibilidades para o desenvolvimento e fortalecimento da interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de inglês no IFAM, tendo em vista as narrativas dos professores?

Como já foi explicitado no Capítulo 2 - Metodologia, as histórias foram construídas em colaboração a partir das informações cedidas, caracterizando a abordagem de “análise narrativa” (*narrative analysis*), cuja escrita das narrativas surge da transformação de dados não narrativos em histórias (PAIVA, 2008). Essas histórias foram analisadas conforme os tons vitais que mais me chamaram atenção, sendo apresentados por excertos tirados das próprias histórias. Ressalto, ainda, que as narrativas estão em itálico e as análises apresentam-se em seguida.

3.1 Lúcia

Sou de Santarém-PA, mudei para Manaus em 1992 com meus pais e irmão. Entre as pessoas que marcaram a minha vida estão meu pai (in memoriam), minha mãe, minha primeira professora da educação infantil, minha primeira professora de inglês no curso de idiomas, minha professora de língua portuguesa no ensino médio e o pastor Marcos.

Iniciei a carreira como professora de inglês em cursos de idiomas, entre 2007 e 2008, em seguida, tive experiências na SEMED e na SEDUC¹¹ entre 2010 e 2011. Entrei no IFAM

¹¹ Secretaria de Educação do Estado do Amazonas.

em 2011, no qual trabalho em regime de Dedicção Exclusiva (DE). Atualmente (2017), passei no curso do Mestrado do PPGL, na UFAM, em que pretendo aprender e crescer na vida pessoal, profissional e intelectual. Vejo esta oportunidade como um momento novo de descobertas e muitas expectativas boas.

Sou professora do ensino técnico e tecnológico. Gosto do Campus em que trabalho, temos uma infraestrutura boa para trabalhar, salas em ótimo estado, material de mídia disponível, equipe pedagógica com excelente assessoramento aos professores e alunos. A condição desfavorável é a falta de material didático para as turmas do PROEJA, nas quais, com frequência, o único material que eles possuem de língua inglesa é o que disponibilizo em sala de aula. Temos biblioteca e laboratórios de informática, mas não supre a necessidade do livro individual, pois o aluno poderia utilizá-lo em casa, sem ter a preocupação de devolver para a biblioteca em um dia agendado pela mesma.

Em nosso Campus, nas salas de aula e em outros espaços da escola, temos a diversidade cultural bem presente no cotidiano e, enfrento com naturalidade, mesmo não concordando com determinados pontos de vista e opiniões.

Gosto de trabalhar a abordagem comunicativa em sala de aula com as turmas do integrado, com o objetivo de proporcionar um ensino significativo da língua inglesa, percebendo o aluno como agente da busca pelo conhecimento. No entanto, após a análise de necessidades das turmas em que atualmente ministro aulas, optei por trabalhar a língua inglesa via abordagem instrumental, para cursos técnicos e tecnológicos.

Em relação à aula de língua inglesa e à questão cultural, costumo relacionar a cultura dos outros países e comparar com a do Brasil e a de Manaus, busco sempre trazer outras culturas para dentro da sala de aula, as culturas dos alunos e de outros Estados. Como o foco é o ensino da língua inglesa, geralmente, trago fatos e exemplos de países falantes da língua-alvo, e, em seguida, trocamos opiniões sobre o Brasil. Há também um trabalho que passo para algumas turmas que é o de pesquisar a cultura dos outros países e apresentar em forma de seminário, fica muito bom, eles aprendem e eu aprendo junto. Além dos textos que lemos, discutimos e fazemos uma comparação “glocal”, em que comentamos vários aspectos da cultura como alimentação, religião, etiqueta, saudações e outros, fazendo comparações “glocals”, e oriento que devemos valorizar a nossa cultura também. Na aula de alimentos, especificamente de frutas, comentamos sobre nossas frutas tropicais, nas quais, geralmente, não têm tradução e os alunos gostam de nomeá-las, mudando a tonalidade das palavras, modificando-as, por exemplo, um aluno queria falar tucumã em inglês e disse “tiucumã”, todos riram. Trabalho também os temas transversais, nos quais os estudantes compartilham

experiências enquanto os debatemos. Sobre isso, uma vez, lembro que uma aluna afirmou que sofria muito com o racismo, ela contou o relato, fiquei extremamente comovida.

Acredito que sobre o tema interculturalidade no Amazonas, poderia ser elaborado um material didático de língua inglesa abordando a cultura local, pois é muito enriquecedor (re)conhecer nossas histórias, gastronomia, etiqueta, pontos turísticos, comunidades em destaque, por exemplo, comunidades flutuantes, fico empolgada só de falar, pois gosto da região, de Manaus, das pessoas, dos pontos turísticos. Amo a nossa terra e tento resgatar o valor dela na sala de aula, pois ainda existe a ideia de que o que é bom é de fora, precisamos valorizar o que é nosso também. Em nossas salas de aula, ainda há alunos que nunca entraram no Teatro Amazonas, por diversos motivos, e muitos estudantes de Manaus não conhecem o próprio Amazonas, possuindo ainda, visões estereotipadas.

A história de Lúcia me fez refletir sobre a nossa terra, a nossa gente, o sentimento de orgulho que temos em comum, em relação às diferentes culturas que ajudaram a fazer a culinária, os cantos, as danças, as diferentes comunidades da região. Lúcia e eu acordamos em valorizar o que somos e de onde viemos.

Na sua história, identifiquei 3 tons vitais principais que serão apresentados a seguir, e as respectivas análises.

Narrativa 1

Gosto de trabalhar a abordagem comunicativa em sala de aula com as turmas do integrado, com o objetivo de proporcionar um ensino significativo da língua inglesa, percebendo o aluno como agente da busca pelo conhecimento. No entanto, após a análise de necessidades das turmas em que atualmente ministro aulas, do PROEJA, optei por trabalhar a língua inglesa via abordagem instrumental, para cursos técnicos e tecnológicos.

Nessa narrativa, o tom vital refere-se à abordagem utilizada por Lúcia na sala de aula, referindo-se à instrumental.

No início, Lúcia sinaliza para a abordagem comunicativa, porém, após a análise de necessidades, ela afirma utilizar também a abordagem instrumental para cursos técnicos e tecnológicos nas turmas em que atualmente trabalha, que são as turmas do PROEJA. Apesar de a participante especificar a utilização dessa abordagem para as turmas específicas de jovens e adultos, sabe-se que o ensino instrumental é o ensino que, majoritariamente, caracterizou o ensino de língua estrangeira nas escolas técnicas no Brasil.

Essa abordagem, segundo Monteiro (2009), é também conhecida como Ensino de Línguas para Fins Específicos, e, no caso do Inglês, Inglês para Fins Específicos (IFE), sendo constituída, grosso modo, por duas características mais marcantes: a análise de necessidades dos alunos e o desenho de cursos, este último, aliado à questão dos conteúdos escolhidos em relação à área que o aluno atua (RAMOS, 2005).

No Brasil, o ensino-aprendizagem dessa abordagem foi impulsionado pelo Projeto Nacional Ensino de Inglês Instrumental em Universidades Brasileiras, criado em 1980, com sede na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e em Manaus, esse ensino foi incentivado desde o início do Projeto, com a adesão da Universidade Federal do Amazonas (MONTEIRO, 2009).

No âmbito desse projeto, em 1985, foi estabelecido o Centro de Pesquisas, Recursos e Informação em Leitura – CEPRIL, cujo objetivo era viabilizar pesquisa na área e agir como um canal de comunicação entre os professores. Por esse mesmo período, houve a adesão das escolas técnicas federais, posteriormente, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) (MONTEIRO, 2009), os quais, majoritariamente, tornaram-se Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF).

Sendo assim, conforme Souza (2014), explica-se a razão pela qual essa abordagem de ensino, voltada, em especial, para o desenvolvimento das habilidades de leitura e tradução no idioma-alvo, tornou-se predominante nos currículos de ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM) nos Institutos Federais, uma vez que, ao longo de seu percurso histórico, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica priorizou os saberes das áreas técnicas/tecnológicas e/ou exatas (SOUZA, 2014). Dessa forma, inserem-se também as escolas agrotécnicas, em que as disciplinas específicas do Ensino Médio eram reduzidas na carga horária dos cursos. Sobre isso, recordo que na época em que eu estudava, na Agrotécnica de São Gabriel, por exemplo, entre os anos de 1997 a 1999, a disciplina de Língua Estrangeira Moderna – Inglês (LEM-I), era ministrada somente no 2º ano do curso de Agropecuária e, no terceiro ano, as disciplinas do ensino básico eram reduzidas drasticamente.

Sobre a abordagem instrumental voltada para a leitura, Tílio (2014), ao refletir sobre o ensino-aprendizagem de LE no contexto da escola pública, afirma que esse ensino ganha novos contornos a partir dos PCN-LE (BRASIL, 1998), quando o documento inova ao reconhecer duas perspectivas que devem embasar o ensino: uma educacional, voltada para a formação integral e cidadã do indivíduo, e outra pragmática, visando à instrumentalização do indivíduo no uso da língua, com vistas à sua integração a certos contextos sociais. Conforme o autor, o documento, por ter alvo a escola pública, reconhece as suas limitações, propondo

assim que, para que ambas as perspectivas sejam minimamente contempladas, o foco do ensino deva recair em apenas uma das quatro habilidades linguísticas enfatizadas pela abordagem comunicativa, e a escolha da habilidade a ser privilegiada deveria ser feita considerando-se o contexto escolar, a sua comunidade. Para o autor, conforme o documento, se a comunidade não possuir necessidades específicas, a ênfase seria a leitura, cujo acesso seria mais fácil, além de que contemplaria também uma função instrumental de acesso ao Ensino Superior, por meio dos vestibulares, e acesso aos cursos de pós-graduação *stricto-sensu*, por meio das provas de língua estrangeira instrumental (TÍLIO, 2014).

Segundo Tílio (2014), a ênfase dos PCN-LE (BRASIL, 1998) na leitura levou à criação de uma polarização acerca do ensino de LE, “[...] de um lado, os favoráveis à abordagem comunicativa, com o trabalho das quatro habilidades linguísticas; do outro, os favoráveis ao foco exclusivo na leitura” (TÍLIO, 2014, p. 927). O autor, contudo, considera

[...] tal polarização equivocada por dois motivos: primeiro, porque não acredito que seja possível isolar a leitura de outras práticas sociais envolvendo a língua estrangeira, e, segundo, porque não considero que trabalhar as quatro habilidades linguísticas seja suficiente para se trabalhar a língua de forma holística – pelo menos não como propõe a abordagem comunicativa, tal como ela foi concebida, reconcebida, e é praticada em institutos de idiomas (TÍLIO, 2014, p. 927).

Desse modo, o autor advoga que, em relação às duas perspectivas, elas não são dicotômicas, pelo contrário, são complementares, pois o que se percebe é apenas um posicionamento diferente em relação ao foco que deve ser assumido nos conteúdos a serem trabalhados. O autor questiona, ainda:

Por que a perspectiva educacional precisa excluir o lado instrumental? Como podemos falar em formação integral do cidadão se ele, em tempos de globalização, não estiver preparado para interagir socialmente por meio do uso da língua estrangeira? E por que o ensino instrumental não pode ter um caráter educacional também? Afinal, o usuário da língua não a utiliza no vácuo social; seu uso remete não apenas a contextos situacionais imediatos, mas também a contextos culturais mais amplos e a identidades sociais de seus usuários (TÍLIO, 2014, p. 937).

Então, para Tílio (2014), seria interessante conciliar elementos de ambas as propostas, em que o ensino-aprendizagem de língua estrangeira na escola deva apresentar aos alunos as diferentes possibilidades de ler o mundo, entendendo-se a atividade de leitura compatível com teorias de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), em especial, de multiletramentos críticos, delineada pelas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCM-BRASIL,

2006), que, na visão do autor, incorpora as perspectivas educacional e pragmática dos PCN-LE (BRASIL, 1998), sem, contudo, privilegiar somente a leitura (TÍLIO, 2014)¹². Nessa vertente, procura-se conscientizar o aluno a assumir uma postura crítica perante a aprendizagem, levando-se em conta que o conhecimento é ideológico e que a realidade e o significado não são dados de forma definitiva, são múltiplos, construídos e negociados, baseados em regras discursivas e práticas sociais imersas em relações de poder (TÍLIO, 2014).

Do exposto, pode-se refletir sobre o ensino-aprendizagem de inglês como componente curricular Língua Estrangeira Moderna (LEM), no âmbito dos Institutos Federais, nos quais muitos professores são adeptos da abordagem instrumental (SOUZA, 2014). Assim, levando-se em consideração que, a partir de 2008, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passa a apresentar um novo perfil, em sua proposta pedagógica, buscando-se uma integração da educação básica com a educação profissional, passando-se a oferecer às disciplinas do ensino médio, grosso modo, a mesma importância oferecida às disciplinas do técnico, seria importante fazer alguns questionamentos: uma vez que houve uma mudança na concepção de ensino da educação profissional, ainda seria conveniente a utilização da abordagem instrumental para o ensino de LEM? Não se poderia pensar em uma abordagem condizente com a sinalizada pelas OCEM (BRASIL, 2006), na qual, como sugere Tílio (2014), a abordagem instrumental poderia ser incluída?

Por fim, não é meu intuito responder às perguntas acima, nem delimitar a abordagem a ser adotada, uma vez que, conforme Souza (2014), que a depender do professor, nos dias de hoje há uma forte tendência em aceitar diferentes abordagens e misturar tipos diferentes de metodologia, tais como a comunicativa e a instrumental. Busca-se, contudo, articular ideias, questionar princípios, elencar possibilidades para um ensino-aprendizagem mais significativo, conforme desejado na narrativa de Lúcia, e que contemple tanto as necessidades do aprendiz em relação às questões mais instrumentais, quanto às necessidades que visualizem a sua cidadania mais ampla (TÍLIO, 2014), bem como que o oriente e o sensibilize em relação ao mundo multilíngue e multicultural em que vive, abrangendo outros modos culturais de ser e de se perceber o mundo. Nesse sentido, Lúcia mostra uma preocupação em relação a questões culturais, como se pode perceber nas próximas narrativas.

A seguir, apresento a narrativa 2 de Lúcia.

¹² Para Tílio (2014), os PCN (BRASIL, 1998) sugerem foco apenas em uma habilidade, e, as OCEM (BRASIL, 2006) propõem que sejam trabalhadas as habilidades de leitura, compreensão oral e prática escrita. As OCEM (BRASIL, 2006), então, conforme o autor, complementam os PCN (BRASIL, 1998). É importante esclarecer, contudo, que para Tílio (2014), o objetivo do ensino de línguas não deve ser a abordagem comunicativa, em sua forma tradicional, mas enfatizar a importância de novos e multiletramentos.

Narrativa 2

*Em relação à aula de língua inglesa e à questão cultural, **costumo relacionar a cultura dos outros países e comparar com a do Brasil e a de Manaus**, [...] Há também um trabalho que passo para algumas turmas que é o de pesquisar a cultura dos outros países e apresentar em forma de seminário, fica muito bom, eles aprendem e eu aprendo junto. Além dos textos que lemos, discutimos e fazemos uma **comparação “glocal”**, em que comentamos vários aspectos da cultura como alimentação, religião, etiqueta, saudações e outros, fazendo comparações “glocais”, e oriento que devemos valorizar a nossa cultura também. Trabalho também **os temas transversais**, nos quais os estudantes compartilham experiências enquanto os debatemos. Sobre isso, uma vez, lembro que uma aluna afirmou que sofria muito com o **racismo**, ela contou o relato, fiquei extremamente comovida.*

Os tons vitais dessa narrativa pontuam aspectos importantes para o desenvolvimento da interculturalidade crítica em sala de aula, trazendo palavras-chave, como comparação e pesquisa.

Em relação à atividade de seminários, sobre as culturas dos outros países, parece bem interessante a utilização da pesquisa como ferramenta para o aprendizado, por meio da qual, a professora tem a oportunidade de aprender com os alunos. Para mim, isso é transformador, pois se visualiza a capacidade de o professor ser sensível aos conhecimentos dos alunos, às suas reflexões e conclusões. Contudo, Lúcia afirma discutir *vários aspectos da cultura como alimentação, religião, etiqueta, saudações e outros*, remetendo-se, assim, à abordagem de cultura como prática social, na qual, pode focalizar-se, ainda, em comportamentos estereotipados, com a manutenção do foco do ensino-aprendizagem em características culturais nacionais.

Em contraposição a esse enfoque, a perspectiva intercultural crítica adotada neste trabalho, inclui na atividade de pesquisa o espírito de *amador etnográfico* (GIL, 2016), buscando-se o desenvolvimento dos saberes interculturais (BYRAM, 1997), em que se percebe a atividade de pesquisa como etnográfica, sugerindo-se instigar sentimentos de curiosidade e abertura, disponibilidade para conhecer e compreender outras culturas, seus mitos, estereótipos e crenças, implicando também na capacidade de descentrar, interpretar e relacionar contextos ou eventos, para explicá-los e relacioná-los com a sua própria; assim, busca-se desenvolver uma consciência intercultural crítica, com base em critérios explícitos,

perspectivas, práticas e produtos em sua própria cultura e de outros (BYRAM, 1997). Ainda, para Byram (1997, p. 20),¹³

[...] aprendizes podem também ser encorajados a identificar as maneiras em que práticas particulares e crenças mantêm a posição social e poder de grupos particulares. [...] voltando a atenção dos aprendizes para as suas próprias práticas, crenças e identidades sociais – e dos grupos nos quais eles pertencem ou não [...].

Sob esse olhar, o ensino-aprendizagem de inglês assume uma função conscientizadora, em que, conforme Tílio (2014), além de um espaço privilegiado para a alteridade, é um espaço interdisciplinar, e o trabalho com temas pode ajudar muito nesse processo, possibilitando a discussão de várias questões relevantes para a inserção social e formação cidadã do aluno.

A esse respeito, é interessante perceber que a participante cita na narrativa que utiliza temas transversais como indicado pelos documentos oficiais¹⁴, buscando, assim, o compartilhamento das experiências, valorizando as culturas dos alunos. Quanto a essa questão, Tílio (2015) advoga que também há espaço para a introdução de temas novos, de conhecimentos novos, com o objetivo de incluir o aluno no mundo globalizado. Ademais, penso que os aprendizes também podem indicar os temas a serem trabalhados, em que os mesmos podem sugerir músicas, documentários, seminários, role-plays, entre outros, pois, ao expressarem os temas que são importantes para eles, ajudam o professor a compreender um pouco de suas vidas, suas dificuldades, alegrias, coisas que os tocam, que os incomodam, que são relevantes para eles, como no caso da aluna de Lúcia, *que sofria muito com o racismo*. Dessa forma, busca-se valorizar as narrativas subalternas e vozes abafadas na escola e na sala de aula, em que o ensino-aprendizagem passa a se desenvolver a partir das pessoas, de suas histórias e lutas.

Sendo assim, pode-se dizer que a utilização de temas enriquece a perspectiva intercultural na sala de aula, mas, como lembra Tílio (2014), é fundamental que os conteúdos temáticos propostos propiciem engajamento discursivo, que sejam relevantes ao contexto

¹³ Tradução minha para: [...] learners can also be encouraged to identify the ways in which particular practices and beliefs maintain the social position and power of particular groups. The analysis can become critical. Furthermore, the analysis can be comparative, turning learners' attention back on their own practices, beliefs and social identities – and the groups to which they do or do not belong – and this analysis too can be critical (BYRAM, 1997, p. 20).

¹⁴ Os temas citados nos documentos são: ética, saúde, meio ambiente, trabalho, consumo, diversidade cultural, orientação sexual (PCN – BRASIL, 1998), cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, valores, conflitos, dependência/interdependência e diferenças regionais e nacionais (OCEM – BRASIL, 2006).

situacional e cultural do aluno, percebendo-se o tema como resultado de enunciação concreta e de compreensão ativa.

Retomando as análises, Lúcia afirma fazer relações e comparações entre culturas, o que, para Guilherme (2002), são entendidas como elementos importantes em uma perspectiva crítica intercultural. Contudo, conforme a autora, há de se ter um certo cuidado, pois, “[...] alguns professores percebem isso (comparação/contraste) como um mero reconhecimento de similaridades e diferenças, enquanto outros incluem julgamentos de valor, dando opiniões e apontando aspectos positivos e negativos” (GUILHERME, 2002, p. 179)¹⁵.

Para a autora, analisar aspectos negativos e positivos de outras culturas implica em olhar para o outro considerando apenas o seu ponto de vista cultural, fazendo, assim, julgamentos. É interessante, contudo, refletir sobre a assertiva de Guilherme (2002), uma vez que, em minha opinião, é difícil, a priori, não se fazer julgamentos sobre as pessoas, sobre os fatos, sobre nós mesmos. Sendo assim, penso que o interessante é não parar nos julgamentos, mas construir o que Kramsch (1993) sugere sobre descentramento e estranhamento. Em outras palavras, é desenvolver a percepção sobre as origens das ideias, das formas como percebemos o mundo e porque o entendemos dessa maneira, e, também, porque o outro percebe e entende o mundo de determinada maneira, direcionando-se para o que Guilherme (2002) afirma ser o principal objetivo do contato entre as culturas, a interação.

Sobre a ideia de comparação “glocal” presente na narrativa, pode-se pensar sobre a necessidade de se refletir sobre as identidades globais e locais. Conforme Guilherme (2002), o boom da tecnologia acabou por desenvolver uma “terceira cultura”, espalhando-se para o resto do mundo, por meio da televisão, cinema, internet, criando um tipo de superprodução cultural, possibilitando a existência das mesmas marcas, hábitos e, até mesmo, valores comuns em diferentes lugares do globo, em que as culturas estão cada vez mais híbridas. Por conseguinte, pode-se pensar nesse processo como algo negativo, no qual os fenômenos acontecem no limite, nas fronteiras, trazendo o desencaixe, o desenraizamento, as desterritorializações, acarretando um descentramento das identidades, ou uma perda de identidade, elencando-se uma ideia antiga de rebaixamento antropológico, pois aquele ser não existe mais, é outro, aquele ser perdeu-se, transformou-se.

Entretanto, para Guilherme (2002), isso não quer dizer, necessariamente, que as culturas nacionais, locais, étnicas estão sendo varridas, ou que o mundo se transformou em um

¹⁵ Tradução minha para: “[...] some teachers view it as a mere recognition of similarities and differences while others include some value judgment, giving their opinion and pointing out positive/negative aspects” (GUILHERME, 2002, p. 179).

“*melting pot*”. A autora prefere pensar em hibridização, como um fator de reorganização de lugares sociais, nos quais é importante a noção de territorialização (HAESBAERT, 2007), percebendo-se o caráter criativo do poder das identidades e das culturas.

Sob essa perspectiva, Haesbaert (2007) fala sobre apropriação de lugares, territorialidades, processos de territorialização, em que a construção de territórios participa de uma certa dinâmica, a territorialização-desterritorialização-reterritorialização (TDR), apresentando múltiplas dimensões, em que a desterritorialização está sempre presente com a (re)territorialização, influenciando as experiências, as transformações vividas. Para o autor, pode-se reconstruir os lugares, reapropriando-se deles, em que as reelaborações culturais podem adquirir sentidos positivos, mas também negativos, dependendo da forma como esse processo acontece, dependendo das condições materiais e simbólicas. Por isso, estão imbricados na dinâmica da territorialização, as perdas e ganhos, o enraizamento e a ruptura. Logo, as perdas e ganhos, o enraizamento e a ruptura são inerentes ao ser humano, às culturas, em que tudo muda, tudo se transforma.

Assim sendo, as culturas, a partir de interações fronteiriças e dialógicas, conforme Rocha (2010), não se hibridizam em um movimento homogeneizante, de apagamento, mas transformam-se em movimentações translocais, de rupturas, descontinuidade e continuidade, influenciando na construção das identidades. Portanto, em tempos em que “tudo que é sólido se desmancha no ar”, necessita-se do reconhecimento da identidade como socialmente construída, sempre em um processo de tornar-se e de ser (HALL, 2003), fragmentada, plural, relacional (GUILHERME, 2002).

Visto dessa maneira, o impacto do global no local pode se tornar produtivo e enriquecedor, uma vez que globalização, em seu sentido mais geral, é uma compressão do mundo como um todo, passando a conectar tudo e a todos. Nesse prisma, a “glocalização” de culturas (GUILHERME, 2002) implica em um contato inevitável entre movimentos de fora e de dentro, entre continuidades e descontinuidades, e, a partir disso, pode-se dizer que o local também impacta o global.

Nesse contexto, considero importante para este estudo reconhecer os movimentos identitários, sua origem, como se desenvolvem, em que as buscas por comunidades, por segurança, por inserção, ou a resistência a ela formam novos construtos identitários, compartilhando-se outro senso de pertencimento e solidariedade, muitas vezes, conforme Guilherme (2002), formadas em decorrência de um longo processo de dificuldade, sofrimento e luta. Destarte, deve-se ultrapassar a ideia de homogeneidades culturais, sem ignorar, que muitas vezes, agarra-se à diferença como uma busca de segurança em tempos de incerteza, em

que novas demandas culturais e novos significados exigem novas estratégias, tendo em vista que as identidades são formadas por componentes, ao mesmo tempo, duráveis e mutáveis, articulados e negociados em circunstâncias específicas (GUILHERME, 2002).

Do exposto, não se está afirmando que aspectos negativos da globalização não existem, existem, principalmente para os que estão à margem, destituídos de um certo tipo de cultura, de um certo capital material e simbólico, para os grandes conglomerados de exclusão, como afirma Haesbaert (2007), mas, chama-se atenção, aqui, para a capacidade criativa das identidades e das culturas, pois, conforme Canagarajah (1999, p. 25),

As culturas de pessoas subordinadas contém características conflitantes. Elas podem exibir traços de dominação, mas podem também incorporar potencial para resistência. É errado assumir que as culturas de grupos subordinados são sempre passivos e acomodativos¹⁶.

Do que foi tratado, a partir da narrativa de Lúcia, ao abordar uma comparação “glocal”, busca-se refletir sobre as questões acima, percebendo-se as identidades e culturas como processos, não homogêneos ou estáticos, mas, num tornar-se sem fim, abertas e prontas à negociação, com vistas a determinados objetivos, reconhecendo as diversas relações de poder existentes em contextos específicos, que ajudam a construir e a formar as identidades. A esse respeito, a grande questão que se configura é perceber as nuances em que as identidades se desenvolvem e se transformam, se é que elas se transformam, dizendo respeito “[...] a como, a partir de quê, por quem, e para quê isso acontece” (CASTELLS, 2001, p. 23).

À luz dessas ideias, pode-se dizer que a narrativa de Lúcia foi importante para se refletir sobre a perspectiva intercultural crítica, a partir do desenvolvimento de atividades de pesquisa, seminários e a utilização de temas, bem como para se pensar a comparação de culturas e a capacidade criativa das identidades.

A seguir, apresento a narrativa 3 de Lúcia.

Narrativa 3

*Acredito que sobre o tema interculturalidade no Amazonas, poderia ser elaborado um **material didático** de língua inglesa abordando a cultura local, pois é muito enriquecedor (re)conhecer nossas histórias, gastronomia, etiqueta, pontos turísticos, comunidades em destaque, por exemplo, comunidades flutuantes, fico empolgada só de*

¹⁶ Tradução minha para: “The cultures of subordinate people contain diverse conflicting characteristics. They may display traces of domination, but may also embody potential for resistance. It is wrong to assume that the cultures of the subordinate groups are always passive and accommodative (CANAGARAJAH, 1999, p. 25).

falar, pois gosto da região, de Manaus, das pessoas, dos pontos turísticos. Amo a nossa terra e tento resgatar o valor dela na sala de aula, pois ainda existe a ideia de que o que é bom é de fora, precisamos valorizar o que é nosso também. Em nossas salas de aula, ainda há alunos que nunca entraram no Teatro Amazonas, por diversos motivos, e muitos estudantes de Manaus não conhecem o próprio Amazonas, possuindo ainda, visões estereotipadas.

O tom vital da narrativa 3 remete para o material didático, em que Lúcia propõe que seja voltado para a cultura local, demonstrando uma preocupação da participante para a valorização das culturas e identidades presentes na região.

Penso que tal preocupação advém de uma constante falta de conexão entre o mundo dos aprendizes e os mundos apresentados em diversos materiais didáticos, nos quais, a meu ver, vários desses materiais ainda trazem contextos culturais que não oferecem sentido para o professor nem para o aprendiz, com aspectos culturais normalmente tendenciosos, com atividades repetitivas, que não exigem reflexão, entre outros problemas. Na minha percepção, mesmo com alguns avanços nas tendências em relação à perspectiva intercultural, nos livros didáticos aprovados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD)¹⁷, deve-se, ainda, redobrar a atenção para as problemáticas citadas.

Sobre a questão cultural e o Livro Didático (LD), Monteiro (2014) adverte para a importância da utilização de um LD que contenha aspectos da realidade dos alunos e atenda as demandas específicas do contexto amazonense, com vistas a valorizar as culturas locais. Dessa forma, coaduno com a autora, pois, com frequência, os aprendizes fazem o movimento em direção ao modelo do falante nativo, como exemplificado na narrativa de Lúcia:

Na aula de alimentos, especificamente de frutas, comentamos sobre nossas frutas tropicais, nas quais, geralmente, não têm tradução e os alunos gostam de nomeá-las, mudando a tonalidade das palavras, modificando-as, por exemplo, um aluno queria falar tucumã em inglês e disse “tiucumã”, todos riram.

Ademais, em relação aos livros didáticos, é interessante a reflexão sobre a sua utilização, nos quais Tílio (2006) assevera que no contexto brasileiro esse material tornou-se

¹⁷ Sobre a perspectiva intercultural, duas tendências que se mantiveram para o ensino fundamental no ano de 2017 me chamaram atenção: preocupações com a saúde individual, social e mundial, com a diversidade sociocultural, com a inclusão e a garantia de direitos básicos a grupos minorizados, ente outros; incentivo ao desenvolvimento de relações e diálogos interculturais, por meio da disponibilidade de conteúdos que valorizam, além da(s) cultura(s) da língua alvo, as outras culturas em interação; valorização crescente, por meio da inserção de conteúdos, textos e insumos variados, da diversidade, tanto étnica, quanto cultural e social, buscando-se sempre a aproximação e o diálogo entre o que é apresentado pela língua e pela cultura alvo e a realidade dos estudantes (BRASIL, 2016, p. 14).

cada vez mais presente, auxiliando o professor e o aluno em diversas maneiras, servindo de parâmetro, um fio condutor, em que os professores encontram nele o conteúdo a ser ensinado e preparado para as aulas, e, os alunos, a referência da matéria a ser estudada. Logo, o autor assegura que é necessária atenção na escolha desse material, pois ele acaba funcionando, com frequência, como o portador de verdades, sendo assimiladas tanto pelo professor quanto pelos alunos. Sendo assim, Tílio (2006), com base em ideias foucaultianas, chama a atenção para as ordens do discurso, no qual o livro didático se constitui como um texto fechado, com sentidos pré-estabelecidos a serem resgatados e problematizados por professores e alunos.

O autor ainda explica que, há a influência do material didático até naqueles que rejeitam a adoção de um livro, preferindo utilizar material próprio, uma vez que a elaboração de exercícios e apostilas são normalmente recortes, colagens, fotocópias de vários livros didáticos (TÍLIO, 2006). Além disso, atualmente, utilizam-se textos, exercícios e aulas prontas da internet, de sites específicos de ensino-aprendizagem, que possuem também um certo poder de verdade.

No que tange aos aspectos culturais, uma vez que não se pode ensinar língua sem ensinar culturas (TÍLIO, 2006), o livro didático de LE deve, além de ensinar a língua estrangeira, tratar de questões culturais relativas à língua em questão, e, para tal, Kramsch (1988) advoga que o livro didático pode ser um instrumento ideal, quando construído com cuidado, para se poder interpretar, analisar e problematizar uma nova experiência linguística e cultural. Adicionalmente, para a autora, outro aspecto fundamental é se levar em consideração a cultura do aprendiz, sendo assim, a simples exposição de fatos acerca de uma dada cultura ensinada não faz sentido, pois é preciso que tais fatos sejam pensados criticamente e, sempre que possível, confrontados com o contexto cultural local, com o mundo do qual os alunos fazem parte. Destarte, informações sobre as culturas da língua-alvo e das culturas dos alunos devem ser apresentadas com o intuito de disponibilizar perspectivas de ambos os lados, inserindo-se uma visão sócio-política, que possibilite a construção de conceitos a partir dos fatos, desenvolvendo habilidades cognitivas e afetivas, levando os aprendizes a pensar criticamente sobre as outras culturas e a sua própria (KRAMSCH, 1988).

Por consequência, Tílio (2006, p. 18) afirma que é preciso atentar para a forma como a língua e a cultura ensinadas são tratadas em relação à língua e à cultura dos aprendizes, já que “Tais livros produzem discursos, refletem identidades sociais e retratam componentes culturais ao ensinar uma língua estrangeira, em especial, o inglês, uma das línguas mais utilizadas no mundo pós-moderno” (TÍLIO, 2006, p. 18). Além disso, conforme o autor, o livro didático é instrumento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, sendo assim, é

preciso tomar cuidado com sua autoridade, “[...] que muitas vezes anula a voz dos alunos, e até mesmo do professor, vozes essas que devem estar sempre presentes no processo de ensino e aprendizagem” (TÍLIO, 2006, p. 18).

Desse modo, conforme Tílio (2006), a sala de aula é o espaço onde se dá o encontro de várias vozes, e somadas às vozes do professor e do aluno, estão presentes, também, as vozes do material didático e da instituição de ensino, devendo trabalhar juntas na negociação de significado e construção do conhecimento. O autor chama atenção, contudo, que livros didáticos nem sempre servem a esse propósito, e em relação à perspectiva intercultural, muitos deles levam o aprendiz a construir uma série de estereótipos, a adotar determinadas identidades que podem parecer-lhes as certas e socialmente aceitas, não os ajudando a entender nenhuma das culturas. Sendo assim, é importante não só o professor questionar o papel do livro didático, mas também o aprendiz, servindo de base também para o desenvolvimento da sua habilidade crítica (TÍLIO, 2006).

Acerca da narrativa de Lúcia, é interessante perceber sua empolgação ao falar da região, das pessoas, da culinária, da história local, em que a participante mostra uma relação afetiva com os lugares e com as pessoas. Igualmente, Lúcia evidencia uma preocupação concernente a um intercâmbio desigual de saberes e experiências entre os alunos, como ela afirma,

Em nossas salas de aula, ainda há alunos que nunca entraram no Teatro Amazonas, por diversos motivos, e muitos estudantes de Manaus não conhecem o próprio Amazonas, possuindo ainda, visões estereotipadas.

Nesse sentido, penso que sua proposta de elaboração de material didático, no âmbito do IFAM, pode ser muito bem vinda, visto que, como Instituto, o IFAM preza pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, podendo-se, então, fomentar projetos que podem culminar na elaboração de um material didático, voltado para seu público-alvo, tendo em vista as especificidades regionais, econômicas, sociais e culturais. Dessa forma, poder-se-ia conhecer melhor os municípios e as comunidades onde o IFAM atua e disponibiliza serviços, favorecendo a troca de saberes e conhecimentos sobre uma região ainda desconhecida para muitos.

Convém, acrescentar, ainda, que conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN-BRASIL, 2013), a Educação Profissional deve ser vista no âmbito dos direitos universais à educação e ao trabalho, possibilitando o aprimoramento da leitura do mundo do aluno, fornecendo-lhe a ferramenta adequada para aperfeiçoar a sua atuação como cidadão de

direitos (DCN-BRASIL, 2013). Nesse aspecto, a elaboração de um material didático, não deveria buscar somente a valorização de aspectos culturais e identitários em uma perspectiva pluralista, mas apresentar as diferentes realidades amazônicas como outras possibilidades culturais, legítimas e possíveis dentre tantas outras, bem como, que ajude a promover a reflexão crítica sobre os padrões culturais de determinados grupos sociais, que se constituíram normas de conduta (DCN-BRASIL, 2013).

Finalmente, a narrativa de Lúcia remete a uma proposta relevante sobre material didático, no sentido de não somente valorizar as culturas locais, mas, abre espaço que objetiva promover subsídios para que os alunos possam desenvolver uma conscientização crítica e sócio-histórica acerca das diversas desigualdades presentes na região.

Passo agora a apresentar a história de Clara e as respectivas análises.

3.2 Clara

Sou filha e neta de amazonenses e tenho uma irmã mais nova. Meu pai é formado em Letras Língua Portuguesa e minha mãe é autônoma. Nasci em Manaus e morei boa parte da minha vida nos bairros: São Francisco, Petrópolis, Raiz e Ouro Verde. Meu vínculo com esses dois primeiros bairros é familiar, pois minha avó materna mora no São Francisco e minha avó paterna morava no Petrópolis. É uma parte da cidade que conheço bem, onde, até hoje, mantenho um grande círculo de amizade.

Leciono a Língua Inglesa desde 2005, quando ainda era aluna de graduação, em que fui professora estagiária do projeto CEL da UFAM, de 2005 até 2007. Durante a graduação, participei também do Programa Diminuindo Contrastes, um projeto de pré-vestibular, parceria entre a universidade federal e a prefeitura de Manaus, que atendia alunos que não tinham condições de pagar um curso particular. Além disso, ainda na UFAM, fui professora de inglês no DRH – curso de idiomas para funcionários da universidade. Em 2008, quando me formei, passei no concurso público da prefeitura de Manaus. Fui, por um ano, professora em escola pública na rede municipal de ensino, ministrando aula para o ensino fundamental. Em 2009 e 2010, fui professora substituta da UFAM, nesse período, além de dar aulas no curso de língua inglesa, atendia outros cursos da instituição que tinham o inglês na sua matriz curricular. Nesse período, também fui professora do PARFOR, no curso de Língua Inglesa, em diversos municípios – Parintins, Novo Airão, Eirunepé, Manacapuru, Coari e Itacoatiara. Pela UEA, ministrei três módulos de Língua Inglesa nos cursos de Letras língua

Portuguesa e Arqueologia. Em outubro de 2015, assumi como professora de Língua Inglesa, em caráter efetivo, no IFAM, Campus Manaus Zona-Leste.

Durante o meu percurso profissional, tive algumas dúvidas quanto a minha carreira. Ressalto que, diferente de muitos alunos de licenciatura, escolhi o meu curso por convicção, sabia e queria ser professora. Entretanto, confesso que, ao terminar a graduação e me deparar com a realidade do ensino público municipal, passei a questionar se ainda era possível trabalhar a língua estrangeira no ensino regular. Na escola onde trabalhei, não tinha condições de trabalho, as salas eram lotadas, não tinha material didático e nem material de expediente, além disso, não havia incentivo à formação acadêmica. Por diversas vezes, senti-me desencorajada em cursar mestrado e doutorado, não havia incentivo à pesquisa, nem para os professores e nem para os alunos. Naquele momento, senti que a estrutura escolar estava defasada e fossilizada, não via perspectiva de mudança. Até encontrei depoimentos de colegas que conseguiram realizar um trabalho interessante no ensino regular, entretanto, era pontual. Consequentemente, meu interesse em lecionar no ensino regular foi substituído pelo ensino superior, no qual, eu acreditava que poderia contribuir mais. Assim, busquei formação acadêmica novamente – mestrado e doutorado.

Quando entrei no IFAM-CMZL em 2015, redescobri-me como professora de ensino básico. Encontrei-me nesta instituição e neste Campus por alguns motivos, como: incentivo à formação continuada do docente, condições de trabalho, reconhecimento salarial, incentivo a pesquisa, tanto para o professor quanto para o aluno. Dessa forma, por conta da estrutura dos Institutos Federais, voltei a acreditar no ensino de língua estrangeira no ensino básico, no qual, as condições possibilitam um salto qualitativo no processo de ensino-aprendizagem. Porém, nada é perfeito. Em relação ao ensino-aprendizagem de LE, acredito que a quantidade de alunos em salas de aula é um aspecto desfavorável, as salas são lotadas, assim, trabalhar as quatro habilidades – audição, fala, leitura e escrita – é muito difícil. Há, também, a diferença de nível dos alunos em sala de aula, pois ela é muito significativa. No Campus, desenvolvo atividades de pesquisa e extensão, em que oriento projeto de PIBIC Jr. e faço parte da equipe do Centro de Idiomas. Atualmente, meus planos para o futuro são terminar o doutorado e contribuir na formação dos meus alunos de ensino básico.

Em minha opinião, os objetivos do ensino de Língua Inglesa no IFAM estão voltados para a comunicação no nível básico, bem como, para a compreensão de textos em língua inglesa de suas respectivas áreas, agropecuária, agroecologia e paisagismo. Sendo assim, adoto uma abordagem comunicativa e intercultural, em que utilizo conversações práticas em grupos, leituras e análise de textos originais na Língua Inglesa, para reflexão sobre as

principais ideias e questionamentos levantados, desenvolvo também atividades com vídeo, música e pesquisas.

Sobre a questão cultural, acredito que é um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, sendo que, o ideal é relacionar a cultura dos países falantes de língua inglesa com a cultura do país da língua materna, e, se possível, com a cultura de outros países. Na segunda unidade do livro, utilizado no IFAM, há um tópico sobre estereótipos. Nesta aula, podemos explorar este tema tratando a carga cultural de cada povo/língua, e de que forma a cultura está atrelada a sua identidade. Além disso, discutimos a imagem que o outro tem da nossa cultura e a imagem que temos do outro. Sendo assim, considero importante relacionar aspectos culturais de diferentes realidades – internacionais, nacionais e locais – enriquecendo a aula de língua estrangeira, promovendo, por exemplo, uma boa discussão sobre aspectos da língua quando analisamos a carga cultural de determinado povo. Para cada tema apresentado em sala de aula, levanto discussões com os alunos sobre a percepção deles quanto aquele tema, será que é a mesma dos falantes daquela língua?

Acredito que a diversidade cultural é muito presente no nosso contexto de trabalho, porém, pouco trabalhada. Durante o pouco tempo que estou no Instituto, observei poucos projetos e/ou atividades desenvolvidos para conscientizar, tanto o corpo docente e discente, sobre a diversidade cultural. Ao trabalhar com adolescentes em um campus tão diverso, o choque cultural é muito presente. Nosso Campus recebe muitos alunos do interior do Amazonas, e já interrompi uma aula para conversar com eles sobre o uso de apelidos pejorativos relacionados ao lugar de origem de um determinado aluno.

A história de Clara me permitiu relembrar momentos, em que dentro de processos de territorialização, entre ganhos, perdas, enraizamentos e rupturas pude ressignificar as memórias, compreender minhas estratégias e modos de vida cambiantes em tempos específicos.

Clara teve diversas experiências profissionais e acadêmicas. Na graduação, participou de programas de extensão, ministrou aulas na graduação na UFAM e em outras instituições, deu aula no ensino básico, conheceu diferentes cidades do interior, é mestra e atualmente doutoranda, possuindo, assim, uma bagagem acadêmica e profissional. De sua narrativa profissional, reflito sobre o desencorajamento de Clara no chamado ensino-aprendizagem de LE em um contexto regular da escola pública municipal, tendo em vista que, para ela, ser professora foi sua primeira opção, e como sua experiência não foi positiva, acarretaram-se sentimentos de frustração, tristeza, provavelmente incapacidade, entre outros sentimentos

negativos que fazem parte da realidade de muitos professores. Assim, suas vivências naquele contexto fizeram-na reconsiderar sua profissão na docência do ensino básico, e fizeram-na visualizar o ensino superior como prioridade.

Ao observar o relato de Clara, identifica-se, nele, uma compreensão do mundo dos professores, buscando entendimentos sobre as identidades, percebidas como múltiplas, plurais, em constante negociação, passíveis de mudança, com vistas a compreender as estratégias, os caminhos adotados pelos professores, em que a reflexão não é apenas um processo psicológico individual (PIMENTA, 2006), mas estão imbricadas, aí, outras narrativas culturais, implicando na “[...] imersão do homem no mundo da sua existência, um mundo carregado de valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos” (PIMENTA, 2006, p. 27). Sendo assim, para Pimenta (2006), evidencia-se a necessidade de uma articulação entre práticas cotidianas e contextos mais amplos, considerando o ensino como prática social concreta. Ainda, conforme a autora, é preciso entender que a escola não é homogênea e os professores não são passivos; e, frequentemente, enquanto as finalidades educativas apresentam determinados propósitos, o trabalho docente e a vida da escola estruturam-se para negar essas finalidades, logo, faz-se necessário analisar como os professores lidam com processos de interação entre seus interesses e seus valores, e os conflitos que a escola representa (PIMENTA, 2006). Para a autora, é nesse paradoxo que os professores estão inseridos, resistindo às pressões que o contexto social e institucional exerce sobre eles.

Com a entrada de Clara no serviço público federal no IFAM-Campus Manaus Zona Leste (CMZL), ela afirma redescobrir-se como professora, em que o CMZL, enquanto Instituição, trouxe alento pelas condições de trabalho oferecidas, sendo possível atingir alguma qualidade no ensino-aprendizagem. No CMZL, já como servidora federal, também percebi os “ganhos” citados por Clara como:

[...] incentivo à formação continuada do docente, condições de trabalho, reconhecimento salarial, incentivo à pesquisa, tanto para o professor quanto para o aluno,

Assim, o contexto dos Institutos Federais permitiram a Clara e a mim algumas possibilidades que, em outra instituição de ensino municipal ou estadual, possivelmente não teríamos. Contudo, neste estudo, não pretendo romantizar o serviço federal docente, uma vez que, em minha opinião, as perdas de direitos e a diminuição de incentivos à extensão e à pesquisa acontecem aceleradamente, em detrimento de várias questões, principalmente

políticas e econômicas. Sendo assim, esclareço que, em minhas reflexões, busco apenas uma compreensão das estratégias tomadas por Clara e que refletem as minhas próprias, devido às dificuldades encontradas em outras realidades educacionais. Nesse contexto, procura-se dar visibilidade aos sentimentos de incapacidade e frustração que permeiam o trabalho de professores Brasil afora.

Clara e eu trabalhamos no mesmo Campus e, conseqüentemente, há uma partilha de sentimentos semelhantes, em que as condições de trabalho, quando comparadas às outras instituições públicas, oferecem alento, porém percebe-se que os mesmos “problemas” continuam, como por exemplo, salas de aula lotadas e os diferentes níveis de proficiência dos alunos.

Na história de Clara, identifiquei três tons vitais que considereei essenciais para o desenvolvimento deste estudo, sendo apresentados nas narrativas a seguir. As narrativas 1 e 2 serão analisadas em uma única parte, para possibilitar uma melhor compreensão das ideias e, em seguida, será apresentada a análise da narrativa 3.

Narrativa 1

*Em minha opinião, os **objetivos** do ensino de Língua Inglesa no IFAM estão voltados para a **comunicação no nível básico**, bem como para a **compreensão de textos** em língua inglesa de suas respectivas áreas, agropecuária, agroecologia e paisagismo. Sendo assim, adoto uma **abordagem comunicativa e intercultural**, em que utilizo conversações práticas em grupos, leituras e análise de textos originais na Língua Inglesa, para reflexão sobre as principais ideias e questionamentos levantados, desenvolvo também atividades com vídeo, música e pesquisas.*

Narrativa 2

*Sobre a questão cultural, acredito que é um aspecto importante no processo de ensino-aprendizagem, sendo que, **o ideal é relacionar a cultura dos países falantes de língua inglesa com a cultura do país da língua materna**, e, se possível, com a cultura de outros países. Na segunda unidade do livro, utilizado no IFAM, há um tópico sobre estereótipos. Nesta aula, podemos explorar este tema tratando a carga cultural de cada povo/língua, e de que forma a cultura está atrelada a sua identidade. Além disso, **discutimos a imagem que o outro tem da nossa cultura e a imagem que temos do outro**. Sendo assim, considero importante relacionar aspectos culturais de diferentes realidades – internacionais, nacionais e locais – enriquecendo a aula de língua estrangeira, promovendo, por exemplo, uma boa discussão sobre aspectos da língua quando analisamos a*

carga cultural de determinado povo. Para cada tema apresentado em sala de aula, levanto discussões com os alunos sobre a percepção deles quanto aquele tema, será que é a mesma dos falantes daquela língua?

Nas narrativas 1 e 2 de Clara, os tons vitais remetem para os objetivos do ensino-aprendizagem de LE na perspectiva da participante, cujas palavras-chave são abordagem comunicativa e intercultural, evidenciando também a compreensão de textos voltados para os cursos técnicos.

Na narrativa 1, Clara explica os seus objetivos acerca do ensino-aprendizagem de inglês no IFAM, que a seu ver é voltado à comunicação básica, e busca relacionar o ensino para os cursos dos alunos, a saber: agroecologia, agropecuária e paisagismo, por meio da compreensão de textos. Clara, então, mostra-se adepta das abordagens instrumental e comunicativa, enfatizando, inclusive, na sua narrativa, a busca pelo desenvolvimento das quatro habilidades, adicionando o adjetivo intercultural, em que a participante demonstra uma preocupação sobre questões culturais inerentes ao ensino-aprendizagem, conforme afirma na narrativa 2,

[...] o ideal é relacionar a cultura dos países falantes de língua inglesa com a cultura do país da língua materna, e, se possível, com a cultura de outros países.

Nesse sentido, ilustro a assertiva de Clara, em relação às suas preocupações com a questão intercultural com uma atividade desenvolvida por ela no IFAM, na qual julgo importante socializar, com vistas a uma melhor compreensão de suas ideias.

Clara, sempre que possível, realiza encontros interculturais, que é, basicamente, um encontro ou um debate entre os alunos do IFAM com alguém que pode contribuir para o ensino-aprendizagem e sua relação com a vida dos alunos, envolvendo questões culturais.

Uma vez, participei do encontro com Alana, uma moça austríaca que tinha vindo passar um tempo no Brasil. Alana fala cinco idiomas, viajou por muitos lugares e trabalha em uma ONG que ajuda imigrantes na Europa. A conversa durou dois tempos de aula, cerca de 1h30min, em que os alunos puderam perguntar e conhecer um pouco de Alana e vice-versa. Foi um encontro muito produtivo, em que se falou de linguagem, viagens, profissão, culinária, clima, estereótipos, buscando-se discutir, assim, conforme sugeriu Clara, *a imagem que o outro tem da nossa cultura e a imagem que temos do outro*, entre outros assuntos. Dessa atividade, Clara sugeriu que os alunos escrevessem suas impressões sobre o encontro,

atividade que poderia ser feita em português ou em inglês, conforme os alunos estivessem mais à vontade.

No caso da experiência relatada, o encontro intercultural foi realizado com uma estrangeira, porém nada impede que envolva convidados brasileiros, como uma vez Clara tinha sugerido que fosse convidado alguém que tivesse participado do Programa Inglês sem Fronteiras, para que os alunos ficassem a par desse Programa, dos seus requisitos, da prova de proficiência, da importância de se aprender uma língua estrangeira, das vivências em um outro país, dentre outros assuntos.

Considero essas iniciativas como produtivas, no sentido de fornecer aos alunos, não somente as informações necessárias para poderem ter acesso a um outro mundo cultural, mas também ouvir outras histórias, o olhar do outro sobre as experiências. Além disso, penso que haveria a possibilidade, também, de se discutir o papel hegemônico do inglês no mundo, e as consequências dessa hegemonia sobre as pessoas, questionando-se a percepção do idioma como neutro, benéfico e natural (PENNYCOOK, 1994).

Em relação aos encontros interculturais, o IFAM-CMZL, por meio da coordenação pedagógica, já organizou alguns, como por exemplo, com imigrantes haitianos, para que os alunos pudessem conhecer suas histórias; com uma professora francesa muçulmana, em que foi oportunizado aos alunos o contato com a língua e cultura francesa; com indígenas Tikunas, os quais algumas mulheres coordenaram uma oficina de artesanato; com grupos de jovens americanos, estes últimos, participando, especificamente, das aulas de língua inglesa. A partir dessas atividades, pude constatar que o contato com outras culturas favorece a desconstrução de estereótipos, possibilitando, assim, a ressignificação de categorias culturais dadas como estáticas e fixas em sua essência.

Sendo assim, as narrativas 1 e 2 sinalizam para uma abordagem que incentiva a comunicação intercultural com vistas à interação. Para tanto, de acordo com Byram (1997), deve-se privilegiar mais *processos* do que *conteúdos*, nos quais o objetivo seria o de fornecer aos aprendizes meios para acessar e analisar práticas ou significados culturais, independentemente do status dessas práticas em sua sociedade de origem, ajudando-os a analisar criticamente tanto as culturas locais como as de outros mundos. Logo, pode-se dizer que o encontro intercultural apresentado nessa análise se direcionou ao objetivo de proporcionar aos alunos o conhecimento de outras histórias, outras formas de saberes e de viver, buscando-se, em consonância com Byram (1997), tornar a sala de aula de língua estrangeira e a própria escola, espaços privilegiados para a aprendizagem intercultural.

Contudo, pode-se refletir também sobre algumas preocupações já apontadas por Kramsch (1993), em que, com frequência, nas aulas de LE, a cultura se torna uma quinta habilidade, dentre as demais habilidades comunicativas de falar, ler, ouvir e escrever, permanecendo ainda, uma noção de cultura como separada da língua, como um acessório limitado à transmissão de informações sobre outros povos. Acerca disso, refletindo sobre minhas aulas, percebo que, com frequência, no ensino-aprendizagem de inglês, a cultura aparece como uma quinta habilidade, pois busco as reflexões e trocas culturais somente com temas considerados propícios, como estereótipos, por exemplo. Concluiu-se esse fato também na narrativa de Clara, quando a mesma fala sobre uma unidade do livro utilizado que aborda estereótipos. Conforme a participante,

Nesta aula, podemos explorar este tema tratando a carga cultural de cada povo/língua, e de que forma a cultura está atrelada à sua identidade. Além disso, discutimos a imagem que o outro tem da nossa cultura e a imagem que temos do outro.

Adicionalmente, deve-se ter cuidado para não fortalecer a noção simplista de que uma nação reflete uma cultura e vice-versa (KRAMSCH, 1993), na qual Clara, ao sinalizar para a preocupação em relacionar aspectos culturais de diferentes realidades, quando analisa a carga cultural de determinado povo, afirma:

Para cada tema apresentado em sala de aula, levanto discussões com os alunos sobre a percepção deles quanto aquele tema, será que é a mesma dos falantes daquela língua?

Essa narrativa, a meu ver, pode ser problemática, pois conforme Kramsch (2013), com frequência, o termo nação cede lugar a comunidades ou grupos dimensionais, como étnicas, de gênero, profissional, familiar, entre outros, e essas comunidades de fala acabam sendo vistas como estruturas pré-existentes, homogêneas, facilmente identificáveis, compartilhando valores e histórias comuns. De acordo com a autora, a cultura não pode ser mais encarada como produto de um Estado-nação ou de determinados grupos dimensionais, mas deve ser vista como um processo discursivo em lutas de significados simbólicos, para o controle das subjetividades e interpretações da história (KRAMSCH, 2013). Assim, valorizam-se as histórias individuais de pessoas comuns, que podem refletir em narrativas coletivas, mas que possuem enredo próprio dentro de uma conjuntura maior de relações.

Ademais, a partir dessa visão de cultura, Kramsch (2013) sugere que o terceiro espaço deve encorajar os aprendizes a identificar as maneiras pelas quais práticas e crenças culturais específicas mantêm a posição social e o poder de grupos específicos, trazendo consigo também a experiência da alteridade, em que a comunicação, a interação e a linguagem ajudam, sobretudo, o aprendiz a perceber a relação entre ele e suas próprias crenças, compreendendo, assim, a relação dos comportamentos e significados culturais expressos pelo outro. Como sugere a autora, os aprendizes não podem entender o outro se eles não entenderem as experiências históricas e subjetivas que fizeram deles quem eles são.

Finalmente, a análise sobre as narrativas evidencia a preocupação de Clara com a perspectiva intercultural, mas sinaliza, também, para algumas reflexões sobre como se lida com a questão da cultura, tornando-a, com frequência, uma quinta habilidade ou como simples reflexo de um estado-nação.

A seguir, apresento as análises sobre a narrativa 3 de Clara.

Narrativa 3

*Acredito que a diversidade cultural é muito presente no nosso contexto de trabalho, porém, pouco trabalhada. Durante o pouco tempo que estou no instituto, observei poucos projetos e/ou atividades desenvolvidos para conscientizar, tanto o corpo docente e discente, sobre a diversidade cultural. Ao trabalhar com adolescentes em um campus tão diverso, o **choque cultural** é muito presente. Nosso Campus recebe muitos alunos do interior do Amazonas, e já interrompi uma aula para conversar com eles sobre o uso de apelidos pejorativos relacionados ao lugar de origem de um determinado aluno.*

Nesta narrativa, o tom vital remete para a diversidade cultural no contexto de trabalho de Clara: o IFAM-CMZL. Como já foi explanado na Introdução deste trabalho, o CMZL oferece cursos técnicos e tecnológicos voltados, em sua maioria, para o setor primário, sendo uma escola-fazenda, possuindo uma grande diversidade étnica e cultural entre os discentes.

O CMZL era a antiga Escola Agrotécnica de Manaus (EAF-Manaus), que nos anos 90 era chamada de escola agrícola e só matriculava alunos do gênero social masculino, sendo conhecida como um lugar de correção, pois quando um jovem não servia às convenções familiares, era mandado para lá, para ser corrigido, uma vez que funcionava como internato. No Campus, são comuns algumas práticas entre os discentes, como exemplo, os apelidos do alunos conforme seus lugares de origem. Elucidando: se um aluno vem de Apuí, receberá o

apelido de Apuí, se vier de Codajás, será chamado de Codajás e assim por diante. Há, também, uma tradição, na qual os alunos do ensino técnico integrado ao médio se autodenominam baseados em uma classificação, a saber: *phynna*, *pipoka* e *bixo*. A denominação *phynna* equivale ao aluno da 3ª série, *pipoka* ao aluno da 2ª série e *bixo* ao aluno da 1ª série.

A tradição se configura como uma forma de hierarquia, em que os discentes da terceira série seriam superiores aos demais, e os da primeira série constituiriam a categoria mais inferior e, dessa forma, teriam que vivenciar brincadeiras, humilhações e xingamentos por parte dos veteranos.

Todos os anos, os calouros logo percebem essa tradição, quando andam pelos corredores, quando estão almoçando, ou, quando simplesmente estão na sala de aula e um grupo de alunos os chamam de *bixo* ou *bixarada*. Adicionalmente, nas atividades esportivas e culturais, os alunos se organizam com base nessas classificações, montando torcidas e gritos de guerra nas denominações *phynna*, *pipoka* e *bixo*.

Essas práticas já causaram vários conflitos físicos entre os alunos no passado, por isso, a coordenação pedagógica tem atuado no sentido de diminuí-las, porém, vale a pena dizer que, no âmbito das discussões pedagógicas, alguns professores apoiam as denominações de *phynna*, *pipoka* e *bixo* como manifestação saudável e aspecto cultural da antiga escola agrícola, portanto, deve ser mantida.

Em relação à narrativa 3, Clara aponta para uma preocupação concernente à diversidade cultural presente no Campus, em que, como foi explicitado, é bem presente entre os alunos. Sobre isso, a minha apreensão, especificamente, dar-se-ia pelo modo como a diversidade cultural tem sido pensada na escola, na qual, na maioria das vezes, é valorada positivamente em tempos de datas comemorativas, no sentido multicultural pluralista, por exemplo. Mas, quando se pensa em diversidade como diferença, pode acontecer que as diferenças podem ser sinônimas de desigualdade. Por exemplo, quando a maioria dos alunos que possuem notas baixas é proveniente do interior ou de determinada classe, mostrando uma clara relação desigual de intercâmbio cultural, material e simbólico entre os discentes, percebendo-se uma desvalorização pelos professores das outras formas heterogêneas e complexas de conhecimento dos alunos, a que se referem às teorias sobre letramento, em especial, a de multiletramentos.

Além disso, a minha preocupação relaciona-se também a algumas práticas que acontecem no Campus, as brincadeiras entre os alunos, os apelidos, e como alguns professores estão acostumados a lidar com as situações, já que, algumas práticas são consideradas normais.

Sendo assim, a narrativa sinaliza para poucos projetos de conscientização tanto para os professores quanto para os alunos acerca da diversidade cultural presente na escola e, conseqüentemente, sobre as formas de preconceito, discriminação, pensamentos etnocêntricos em relação ao outro. É interessante notar que, na análise anterior, chamei a atenção para as atividades interculturais que o CMZL promoveu em relação ao contato com outras culturas, com migrantes, indígenas, americanos, entre outros. Porém, na narrativa 3 de Clara, a meu ver, visibiliza e problematiza questões interculturais internas, cotidianas, e, às vezes, dadas como normais, no caso, por exemplo, das “brincadeiras” entre os *phynna*, *pipoka* e *bixo*.

Do exposto, acerca da conscientização dos professores e alunos, coaduno com Clara a respeito da falta de projetos que viabilizem uma discussão referente à diversidade cultural em vários sentidos, justamente, porque o cotidiano escolar é dinâmico, em que os professores têm que lidar constantemente com diversas e novas situações alusivas às diferentes formas de identidade dos alunos, bem como de formas variadas de preconceitos, discriminação, entre outras questões, trazendo novas implicações para o professor, em que este deve atuar também como mediador cultural.

Posso exemplificar essa preocupação com uma história em sala de aula que me levou a pensar sobre questões de gênero, impulsionada por uma aluna, cuja resposta a uma atividade sobre adjetivos me deixou sem reação. Quando questionada sobre como ela se descreveria, ela respondeu, “I’m a beautiful woman and a handsome man”¹⁸, eu fiquei sem entender e disse “Sorry?”¹⁹, e ela repetiu a frase, então, respondi, “Yes, you are”²⁰ e continuei fazendo a mesma pergunta aos outros alunos. Confesso que fiquei pensando sobre aquilo, quando, um dia, estava passando em um canal de TV uma série denominada “Liberdades de gênero”, e um dos episódios abordava a questão do gênero binário, foi então, que me veio logo à mente, a aluna. Não estou afirmando que ela se encaixaria nessa classificação, apenas levando em consideração essa hipótese, em que penso sobre aquele episódio em sala de aula, refletindo acerca da possibilidade de ter tomado outra atitude, na qual, por preconceito, ou, apenas ignorância, tivesse posto a aluna em uma situação de constrangimento.

Em decorrência disso, começo a pensar que, muitas vezes, ficamos fechados em nosso mundo, com medo do desconhecido, em busca de segurança ao negarmos refletir sobre determinadas diferenças. Porém, nesses tempos, é quase impossível o não contato com o

¹⁸ Eu sou uma linda mulher e um lindo homem.

¹⁹ Perdão?

²⁰ Sim, você é.

outro, logo, vale a pena perguntar: no contato com o diferente, quais atitudes serão tomadas? Qual a importância dos professores nessa conjuntura?

Outras histórias de sala de aula podem também remeter ao tema do racismo e do preconceito entre os alunos, implicando em tomadas de decisão pelo professor que tem um papel determinante para a continuação, ou não, dessas atitudes na sala de aula. Desse modo, seria interessante buscar um entendimento a partir de Meunier e Freitas (2005, p. 134-135), quando explicam a percepção sobre o aluno em uma perspectiva intercultural. Conforme os autores, necessita-se perceber o aprendiz como

[...] um indivíduo determinado que vive num ambiente localizado e que tem experiências e representações próprias. É necessário, portanto, poder compreendê-lo, seguir a sua diligência e o seu comportamento, sabendo que qualquer aprendizagem, sobretudo quando se refere aos valores, entrelaça dinâmicas social, individual, intelectual e cognitiva.

Para Meunier e Freitas (2005), as práticas e representações devem ser compreendidas, territorializadas e interculturalizadas, levando-se em consideração que as interpretações são culturais, sociais, políticas, econômicas, formadas num meio específico. Interculturalizar as representações, dessa forma, é reconhecer o papel que as culturas têm na construção do saber e das práticas sociais, pois, como afirmam, “É a partir do que já se sabe que se pode saber outra coisa” (MEUNIER; FREITAS, 2005, p. 135). Nesse sentido, o que se deve ter em vista é o desafio das ideias, e não das pessoas possuidoras das ideias, implicando em um maior cuidado em mediar conflitos de forma produtiva, não destrutiva, cujo objetivo principal não se configura em mudar os valores ou crenças dos aprendizes, mas “[...] torná-los explícitos e conscientes em qualquer resposta avaliativa ao outro” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 13)²¹.

Pensar a interculturalidade, desse modo, é desafiador, porque não existe manual de instrução, há, claro, diversos tipos de atividades disponibilizadas em livros, na internet e em cursos, porém, cada aluno é um mundo, e cada sala de aula contribui com algo novo a ser discutido, trabalhado, problematizado, em que se reafirmam antigos desafios, enquanto os novos estão surgindo. Nesse contexto, é importante refletir sobre valores fundamentais, nos quais todo ensino de línguas deveria promover, como base democrática para a interação social, a posição de respeito pela dignidade humana e igualdade de direitos humanos (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002).

²¹ Tradução minha para: “[...] to make them explicit and conscious in any evaluative response to others” (BYRAM, GRIBKOVA, STARKEY, 2002, p. 13).

Com base no exposto, é importante estar ciente de que a necessidade de reflexão intercultural nunca é um processo terminado, mas contínuo, em que se revisita o próprio papel do professor, cujo objetivo de formar cidadãos responsáveis e críticos é expandido para formar também mediadores culturais, visando o desenvolvimento de saberes para a interação plurilíngue e intercultural (BASTOS; ARAÚJO E SÁ, 2013).

Por fim, a narrativa 3 de Clara possibilitou pensar sobre diferentes desafios que estão postos, não somente no ensino-aprendizagem de línguas, mas também no contexto do IFAM-CMZL.

Continuando as análises, apresento a narrativa de Pedro.

3.3 Pedro

Sou natural de Carauari, Amazonas, e minha vida tem sido moldada pelas vivências entre esta cidade, Tefé e Manaus. Sou professor no sentido restrito do termo desde que estava no 6º período da faculdade quando ainda era militar do exército brasileiro e tive a oportunidade de ministrar aulas de Português, Literatura Brasileira e Inglês para o polo EAD dos alunos do Colégio Militar de Manaus, em 2009. Foi nesse período que descobri que a carreira do magistério era interessante, principalmente no magistério militar, tanto que tentei alguns concursos, mas não obtive aprovação. Também tive oportunidade de ministrar aulas no CETAM e em escolas particulares e preparatórios para concursos aqui em Tefé.

Em 2011, fui guia voluntário para uma pousada que recebia somente estrangeiros e pude com isso aperfeiçoar meu inglês. Em 2013, trabalhei no Instituto Mamirauá e devido ao grande fluxo de turistas estrangeiros eu também pude continuar praticando o inglês no dia-a-dia. E, finalmente, no fim de 2013, quando mal tinha terminado de defender minha monografia da graduação, fui aprovado no concurso público para professor EBTT²² do IFAM.

Gosto de trabalhar no IFAM, porém ainda estamos em uma sede provisória e a construção da sede definitiva encontra-se atrasada desde 2014 por diversos fatores. Quanto aos aspectos favoráveis, cito a questão de ter a carga horária de trabalho dividida entre ensino, pesquisa e extensão e, isso a meu ver, é mais produtivo do que ter a carga horária somente voltada para sala de aula. Atualmente, trabalho com o ensino técnico integrado ao

²² Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

médio dos cursos de Informática e Administração, e com a modalidade subsequente dos cursos de Informática, Administração e Secretariado.

Gosto dos alunos, eles têm vontade de aprender, mas infelizmente alguns chegam com uma carência de certos conteúdos básicos, principalmente na minha disciplina, inglês, alguns alunos têm uma deficiência de aprendizagem devido à falta de uma boa base de conhecimentos que eles deveriam ter aprendido em anos anteriores.

No Campus, temos um quadro de diversidade bem amplo, tanto no que diz respeito aos docentes e administrativos que são de diversas regiões do país, bem como o caso de um aluno que é coreano e, apesar de falar português razoavelmente bem, o conhecimento dele de inglês é melhor do que de muitos alunos brasileiros. Os alunos da sala em que estuda esse aluno perguntam muitas coisas sobre o país dele e acabam interagindo e trocando experiências.

Na minha opinião, os objetivos do ensino-aprendizagem de Inglês é oferecer subsídios para o aprimoramento das habilidades comunicativas dos educandos, motivando o estudo da língua estrangeira e desenvolvendo a consciência crítica acerca de seu uso em contextos de comunicação social, acadêmica e profissional. Quanto a isso, tento da melhor maneira possível alcançá-los. Eu trabalho dentro da metodologia comunicativa e procuro tornar os alunos responsáveis pelo seu aprendizado, pois, acredito que o ensino-aprendizagem só se concretiza quando você traz os conteúdos ministrados para o contexto social do aluno, e assim, ele media a construção do conhecimento, sem aquele autoritarismo tradicional.

Considero importante relacionar as questões culturais com o aprendizado da língua, pois creio que além de ampliar os horizontes dos alunos, facilita a assimilação dos conteúdos. Sempre que possível procuro estabelecer essa relação. Uma aula que isso aconteceu de forma engraçada foi quando estávamos trabalhando sobre diálogos em língua inglesa e um aluno me perguntou como se falava “corno” ou “chifrudo” em inglês. Você pode imaginar que começou um burburinho na sala por causa disso. Então, eu expliquei que, culturalmente, os americanos e outros falantes de língua inglesa não tratam essa questão como os brasileiros, que às vezes chega a ser invasivo, então recorri à explicação do Prof. Michael Jacobs: “que eu saiba, não existe uma palavra para corno, exceto cuckold, por sinal, bastante antiquada. Não é que não existam cornos ingleses ou americanos, apenas não usamos um nome específico, recorremos mais à descrição dos fatos, por exemplo: his wife is running around with another man. She is cheating on him. He is seeing another woman. She cheats on her man”. Com isso, os alunos perceberam que existem diferenças culturais que muitas vezes eles nem observam quando estão estudando e, assim, iniciamos uma discussão

sobre as semelhanças e diferenças culturais entre o Brasil e os demais países falantes de língua inglesa.

A história de Pedro poderia ser a minha, ambos somos do interior e ambos somos do ramo turístico, cujas experiências com estrangeiros objetivavam a busca da proficiência no inglês. Pedro aborda a carga horária do professor do IFAM, dividida em ensino, pesquisa e extensão, sendo valorada positivamente por ele, pois a carga horária não é *somente voltada para sala de aula*. Essa descrição é importante para se conhecer o perfil dos professores do Instituto, cujas progressões na carreira são relacionadas diretamente com a sua produção acadêmica, fomentando-se o desenvolvimento da pesquisa e extensão.

Na história de Pedro identifiquei 5 tons vitais que serão apresentados e analisados nas narrativas a seguir.

Narrativa 1

Em 2011, fui guia voluntário para uma pousada que recebia somente estrangeiros e pude com isso aperfeiçoar meu inglês. Em 2013, trabalhei no Instituto Mamirauá e devido ao grande fluxo de turistas estrangeiros eu também pude continuar praticando o inglês no dia-a-dia.

Na narrativa 1, o tom vital é aperfeiçoamento, em que Pedro enfatiza o contato que teve com estrangeiros para aperfeiçoar o inglês, o que reflete a sua preocupação em continuar praticando o idioma no dia-a-dia, ressoando uma inquietação vivenciada por vários alunos graduandos e professores formados em Letras-Inglês, sendo alvos de várias críticas, como não conseguir falar a própria língua que lecionam (LEFFA, 2006, p. 11).

Isso me recorda um mal estar que vivenciei na época da graduação na UFAM por volta de 2000, em que a turma foi dividida em dois grupos após a aplicação de um teste de nivelamento, prática que dividiu os alunos em aqueles que “sabiam mais”, ou seja, que possuíam o conhecimento desejado para o curso, e os que “sabiam menos”, cuja proficiência no teste não tinha sido satisfatória, sendo, então, direcionados para estudar inglês no Projeto CEL para poderem continuar. Consequentemente, em determinadas disciplinas, uma relação de trocas que poderia ter acontecido entre os dois grupos foi evitada, pois, conforme se falava entre os alunos, provavelmente aqueles que sabiam menos iriam atrapalhar o aprendizado dos que sabiam mais. Não estou afirmando que esse era o objetivo do Curso de Letras ou dos

professores de Letras-Língua Inglesa da UFAM, apenas trago uma lembrança para ilustrar alguns efeitos de práticas comuns nos cursos de Licenciatura de Línguas.

Sobre isso, histórias semelhantes foram relatadas no trabalho de Monteiro (2014), desenvolvido no âmbito do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR), no interior do Estado do Amazonas, cuja percepção da pesquisadora apontou para um certo “desconforto” acerca de um teste de nivelamento aplicado aos seus professores-alunos. No dizer da autora,

Não posso deixar de mencionar que percebi, por meio dos dados ou pelas conversas informais que tive com professores-alunos durante as aulas, o efeito negativo que esse exame provocou em sua autoestima, uma vez que quase todos tinham um nível básico de conhecimento da língua inglesa, circunscrito, muitas vezes, ao que haviam estudado na escola, durante o Ensino Fundamental e Médio. A aplicação do exame gerou entre eles muita incerteza e preocupação no início do curso, e provavelmente foi motivo da desistência de alguns que, por não se sentirem capazes de levar o curso adiante, findaram por abandoná-lo [...] (MONTEIRO, 2014, p. 109).

Posso afirmar que me identifiquei com os professores-alunos do estudo de Monteiro (2014), pois sentimentos de angústia, tristeza e incapacidade me inundaram, principalmente, nos primeiros períodos do curso de Letras na UFAM.

Isso me levou a refletir também sobre algumas práticas como professora que pudessem ter efeitos parecidos sobre os alunos do ensino médio, práticas que pudessem fazê-los acreditar que sabiam menos ou que sabiam mais. Assim, sensibilizei-me com os aprendizes que, assim como eu, apresentavam dificuldades e me voltei também para outras perspectivas, em que me coloquei no lugar dos que acreditavam saber mais e os seus sentimentos a respeito de estarem estudando com os que saberiam menos.

Em relação a esses processos, Gimenez (2011) explica que os Cursos de Letras têm uma grande responsabilidade, em que há uma pressão sobre os graduandos a dominarem as chamadas competências linguístico-comunicativas, justamente porque “Um dos conhecimentos imprescindíveis é justamente o conteúdo que se quer ensinar” (GIMENEZ, 2011, p. 51). Porém, o conteúdo, conforme a autora, tem se alterado significativamente, assim como os sentidos que lhe são atribuídos, em que a própria definição de conteúdos passaria por reavaliação. Assim sendo, para a autora, é preciso questionar a supervalorização do domínio de certas competências, em detrimento de outros saberes.

Logo, é importante refletir sobre o próprio discurso de competências, cujas significações, voltam-se, geralmente, para uma “[...] tecnicização do trabalho dos professores

e de sua formação” (PIMENTA, 2006, p. 25), em que tal discurso surge frente às novas demandas postas pela sociedade contemporânea à escola e aos professores, vinculando-se, também, diretamente, à ameaça de perda do emprego real ou mesmo, simbolicamente, por meio de um desprestígio social de trabalho (PIMENTA, 2006). Para a autora, a formação de professores adquire centralidade nessa conjuntura, constatando-se um refinamento dos mecanismos de controle sobre as suas atitudes, em que há uma substituição de saberes e conhecimentos, por inúmeras competências. Para Pimenta (2006), não se trata de mera questão conceitual, pois

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que o de saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. Competências, no lugar de saberes profissionais, desloca do trabalhador para o local de trabalho a sua identidade, ficando este vulnerável à avaliação e controle de suas competências, definidas pelo “posto de trabalho”. Se estas não se ajustam ao esperado, facilmente poderá ser descartado. Será assim que podemos identificar um professor? (PIMENTA, 2006, p. 42).

Conforme a autora, competência, portanto, pode significar ação imediata, refinamento do individual e ausência do político, afastando-se da valorização do conhecimento em situação construída pelo professor. Desse modo, Pimenta (2006) conclui que, na atual conjuntura, a busca pelas competências é fundamental para a sobrevivência em um mundo marcado pela racionalidade do trabalho.

Sob essa ótica, passa-se a perceber o quanto é importante uma certa competência para o professor de inglês, em que a proficiência linguística-comunicativa é algo sempre a ser buscado, valorizando-se, dessa forma, um certo modelo a ser seguido. Assim, percebe-se na narrativa de Pedro, que a experiência com os estrangeiros é um respaldo para a sua proficiência, favorecendo os discursos da cultura como prática social (GIMENEZ, 2001), em que se busca a apropriação do uso da língua no contexto cultural autêntico, propiciado, então, pelo contato com os estrangeiros. Nesse aspecto, eleva-se, principalmente, a categoria do falante nativo, o outro, que surge para ajudá-lo a se aperfeiçoar nas habilidades linguístico-comunicativas. Percebe-se também, na narrativa, que não se tem uma valorização do contato com estrangeiros em relação às trocas culturais que poderiam ter acontecido, sendo somente experiências valoradas positivamente pelo aperfeiçoamento da proficiência, não pelo enriquecimento cultural por meio da experiência.

Alguns teóricos já salientaram os perigos do mito do falante nativo no ensino-aprendizagem de línguas, como Byram (1997), Canagarajah (1999) e Kramsch (1993), em

que professores e aprendizes não-nativos são intimidados pelo modelo de um falante ideal e, conseqüentemente, tentam uma aproximação incessante a esse padrão para se aproximar de uma competência inata.

Acerca do inglês, Pennycook (1994) enfatiza que a imitação de falantes nativos despoja os aprendizes de sua autonomia e agência, além de que, nessa relação, há controles de poder sobre versões legítimas de linguagem sobre outras, determinando padrões e normas e, esses controles, conforme o autor, são sempre questões políticas. Ademais, o autor sugere que o conceito de falante nativo e língua materna favorecem uma ideologia particular, a da supremacia daqueles que nasceram dentro de uma determinada forma de linguagem, enfatizando-a como um instrumento de comunicação e símbolo de identificação social. Esses conceitos, na visão do autor, tendem a afirmar que a linguagem é uma herança genética de um determinado grupo social homogêneo e, tal herança, automaticamente confere ao falante o status de uma proficiência de alto nível em todos os domínios da linguagem, criando-se uma rígida e clara distinção entre esse falante e os demais (PENNYCOOK, 1994).

O modelo do falante nativo se choca com a perspectiva intercultural crítica que se defende neste estudo, uma vez que essa última advoga que aprendizes não deveriam favorecer outras formas de identidade social e desvalorizar a sua, mas tais formas devem ser percebidas como outras possíveis, devendo ser compreendidas, problematizadas e negociadas por agentes sociais cuja identidade torna-se enriquecida por meio de experiências com o outro.

Finalmente, ao pensar sobre a narrativa 1, reflito sobre outras possibilidades que possam desafiar o modelo do falante nativo, como por exemplo, a caracterização do inglês como língua franca e não somente como língua estrangeira, como assevera Gimenez (2011, p. 50), “[...] reconhecendo-se a existência de sentidos atribuídos que o distinguem de outras línguas, (por exemplo, o descentramento do falante nativo), permitindo que aspectos políticos e ideológicos envolvidos na educação em língua estrangeira se tornem mais visíveis”.

Prosseguindo, passo agora a comentar a narrativa 2 de Pedro.

Narrativa 2

Gosto dos alunos, eles têm vontade de aprender, mas infelizmente alguns chegam com uma carência de certos conteúdos básicos, principalmente na minha disciplina, inglês, alguns alunos têm uma deficiência de aprendizagem devido à falta de uma boa base de conhecimentos que eles deveriam ter aprendido em anos anteriores.

Os tons vitais da narrativa 2 de Pedro implicam para as seguintes questões: carência de conteúdos básicos dos alunos e deficiência de aprendizagem, questões importantes em relação ao ensino-aprendizagem de inglês e cultura e que permeiam a minha e a realidade de vários professores no Brasil.

Sob essa visão, valorizam-se os conteúdos gramaticais e os discursos de uma abordagem tradicional no ensino de línguas, em que prevalece a crença de que é pela gramática que se aprende uma língua (JORDÃO, 2014). Essa perspectiva relaciona-se diretamente com teorias de aquisição de Língua Estrangeira com base no estruturalismo linguístico, no qual a língua é um conjunto de estruturas atreladas a determinadas funções comunicativas (JORDÃO, 2014). De acordo com essas teorias, as línguas seriam simples códigos com vistas a transmitir ideias construídas nas mentes das pessoas, compartilhadas por meio de um código comum, assim, bastaria conhecer esse código e seu funcionamento na sociedade para ter acesso às ideias transmitidas por ele (JORDÃO, 2014).

Em um plano mais abrangente, essa perspectiva valoriza o capital cultural, um conhecimento ligado a uma cultura específica que é considerada a mais legítima ou superior, e tudo o mais que não faz parte dessa cultura é ignorado, deixado de lado, sinalizando para uma deficiência de aprendizagem devido à falta de certos conhecimentos, conseqüentemente, à falta de Cultura.

Sendo assim, coadunado com Rocha (2010), ao defender que, a transculturalidade termo que a pesquisadora prefere utilizar sobre a perspectiva intercultural, possibilita que se problematize a questão do fracasso escolar, cujo insucesso, assim como a impossibilidade de se aprender línguas efetivamente, devam ser repensados, com vistas a superar visões autoritárias e centralizadoras, que, muitas vezes, atribuem essas restrições meramente às características sociais, culturais e étnicas dos alunos.

Diante do exposto, penso caber a discussão sobre o que Sousa Santos (2010) vai chamar de formas privilegiadas de conhecimento, dadas como melhores e verdadeiras em determinadas sociedades, tendo em vista ainda que tal conhecimento “[...] em suas múltiplas formas, não está equitativamente distribuído na sociedade e tende a estar tanto menos quanto maior é o seu privilégio epistemológico” (SOUSA SANTOS, 2010, p. 137). Conforme o autor, desde o século XVII, as sociedades ocidentais têm privilegiado a ciência moderna, e, desde então, o debate sobre o conhecimento centrou-se no interior dessa ciência, fundamentando e validando os demais saberes, nos processos de diferentes instituições, organizações e metodologias.

Para Jordão (2014), é importante, todavia, pensar que a “verdade” científica não existe de modo singular, absoluta ou universal, mas ela é sempre plural, construída dentro de determinados referenciais, relacionando-se a um conjunto de crenças, valores, procedimentos interpretativos que permitem qualificar determinadas narrativas como verdadeiras e outras como falsas. Sob esse olhar, a própria ciência, “[...] também, portanto, constitui-se numa narrativa, numa história sobre o quê e como se constrói uma suposta verdade, e como narrativa pode sempre ser contada de outras maneiras” (JORDÃO, 2014, p. 198). Assim, pode-se dizer que, o que se considera o melhor método de ensino-aprendizagem de línguas, as melhores estratégias, as verdades pedagógicas são conjuntos de crenças construídas a partir de certos procedimentos autorizados pela ciência, geralmente por teorias de aquisição de LE e por determinadas abordagens de ensino-aprendizagem que, por sua vez, constroem práticas específicas, autorizando, hierarquizando, legitimando (JORDÃO, 2014). Sendo assim, pode-se pensar também sobre o currículo, como um resultado desse processo.

Duboc (2014) afirma que um certo tipo de escola, por muito tempo, obedece ao currículo que delimita os conteúdos a serem abordados nas aulas, “[...] definido usualmente na literatura como um conjunto de conhecimentos escolares a serem ensinados e avaliados com base em objetivos previamente estabelecidos” (DUBOC, 2014, p. 212). De acordo com a autora, a ideia de currículo se consolidou na virada do século XIX para o século XX, em detrimento da industrialização, quando nações como os Estados Unidos precisavam educar muitas pessoas em muito pouco tempo. Seguindo o exemplo das fábricas, os currículos das escolas eram organizados da maneira mais uniforme e estável possível com o intuito de garantir a eficácia do sistema educacional. Como complementa a autora, o videoclipe da música *Another brick in the wall*, da banda Pink Floyd, é uma ilustração desse currículo tecnocrático, que visava formar cidadãos de maneira uniforme, desconsiderando a subjetividade e a criatividade de cada um.

Essa concepção de currículo, que Mello (2010) denomina de tradicional, também foi desenvolvida no Brasil, centralizando-se nos objetivos educacionais da escola, implicando nas experiências a serem oferecidas aos alunos de modo a fomentar o cumprimento desses objetivos, na organização eficiente dessas experiências e criando fórmulas para certificar-se de que os objetivos seriam cumpridos (MELLO, 2010). Esse currículo, que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, constitui o que Freire (1967) denomina de educação bancária, em que não há interação e nem espaço para diálogo, no qual os alunos são percebidos como depósitos para acumular saberes.

No que concerne ao ensino-aprendizagem de inglês, Duboc (2014) explica:

Em uma aula de inglês, por exemplo, como identificamos a influência desse currículo tradicional, que não incentiva a subjetividade, a criatividade e a contextualização? Em geral, a influência é visível quando nos deparamos com exercícios gramaticais abstratos, sem qualquer contextualização com as vivências dos alunos ou então em atividades de compreensão de leitura voltadas para mera constatação de informações já prontas no texto. Esse tipo de exercício leva nossos alunos a produzirem respostas iguais, sendo, portanto, fáceis de serem ensinadas e avaliadas justamente por serem homogêneas, objetivas e estáveis (DUBOC, 2014, p. 213).

À luz dessas ideias, fico pensando em possibilidades de ativar os conhecimentos dos alunos, não no sentido de rever os conteúdos que eles deveriam saber, mas dar visibilidade para o que eles já sabem, pois conforme Oliveira e Paiva (2011), é difícil imaginar aprendizes que não tenham conhecimento prévio sobre o inglês, uma vez que o idioma está em todo lugar, nas músicas, filmes e propagandas. Portanto, o desafio encontra-se, justamente, em valorizar esses saberes prévios concernentes ao idioma, e, principalmente, estar sensível a outros saberes que os alunos podem apresentar, tanto em relação à língua materna quanto às outras formas de linguagem (PAIVA, 2011), buscando as experiências de mundo, valorizando-as, relacionando-as e problematizando-as.

Nessa perspectiva, pode-se pensar em relativizar as verdades científicas, o currículo e o conteúdo, uma vez que se eles foram construídos sócio-historicamente, penso que também podem ser reconfigurados, no sentido de se retomar o conhecimento local como válido, em que se pode pensar em uma prática pedagógica que considere outras possibilidades de conteúdo curricular, que priorize e valorize o que o aprendiz traz para a sala de aula como fonte também de conhecimento (AGUDELO, 2007), buscando-se legitimar os conhecimentos, tanto de aprendizes quanto de professores.

Proponho também, à luz de Guilherme (2002), chamar atenção para as culturas marginalizadas, geralmente identificadas como populares e minoritárias, as quais não devem simplesmente ser adicionadas ao currículo para que os alunos possam estudar tópicos considerados “mais sérios” ou curiosidades exóticas para complementar o conceito de cultura dos alunos. Para a autora, as culturas, estrangeiras ou não, representam aspectos legítimos da vida cotidiana dos alunos e devem ser levadas em consideração como componentes importantes de suas identidades e como afirmação de suas crenças e atitudes. A partir dessa preocupação, chamo a atenção para as outras formas de linguagens e línguas consideradas,

ainda, marginais, como as indígenas ou de herança, entre outras, que, por serem destituídas de um certo prestígio cultural, são menosprezadas ou desvalorizadas.

Por conseguinte, é convidativa a ideia de se adotar Línguas Adicionais em vez de Línguas Estrangeiras, como preconizado pelos Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (2009). Nesse documento, pode-se inferir que a escolha do termo Língua Adicional se dá basicamente por dois argumentos centrais. Primeiramente, pela ideia de que o ensino-aprendizagem de uma língua seria algo a ser acrescido à língua portuguesa e/ou a outras línguas que os alunos já teriam em seu repertório, e em segundo lugar, pela ideia de que o inglês e o espanhol, línguas tratadas como adicionais nesses Referenciais, podem não ser necessariamente estrangeiras, com seus usos construídos também dentro do próprio Brasil (RIO GRANDE DO SUL, 2009).

Portanto, de acordo com Jordão (2014b), o termo Língua Adicional celebraria a coexistência de várias línguas, não se destacando uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos, frisando-se o plurilinguismo das sociedades contemporâneas, em que se repensa, também, sobre outras formas de uso.

Por último, a narrativa de Pedro traz importantes questões para reflexão, em que se buscou valorizar os conhecimentos dos aprendizes, problematizando-se as ideias de fracasso escolar e deficiência de aprendizagem. Ademais, sinaliza-se para reflexões sobre o ensino-aprendizagem de Línguas Adicionais, formatado para o Estado do Rio Grande do Sul, no qual outras línguas estão presentes, como de comunidades surdas, de imigrantes e de descendentes de imigrantes, podendo também contribuir para se pensar o ensino de Língua Estrangeira no Amazonas, em que essa complexidade também acontece.

Passo agora a apresentar as análises da narrativa 3 de Pedro.

Narrativa 3

No Campus, temos um quadro de diversidade bem amplo, tanto no que diz respeito aos docentes e administrativos que são de diversas regiões do país, bem como o caso de um aluno que é coreano e, apesar de falar português razoavelmente bem, o conhecimento dele de inglês é melhor do que de muitos alunos brasileiros. Os alunos da sala em que estuda esse aluno perguntam muitas coisas sobre o país dele e acabam interagindo e trocando experiências.

Nessa narrativa, o tom vital é a diversidade no contexto e na perspectiva de Pedro, em que se percebe a possibilidade de um terceiro espaço que é sugerida por Kramsch (1993), a

partir das trocas culturais possibilitadas pela presença de um aluno coreano em uma sala de aula. Contudo, o que parece é que esse intercâmbio cultural só acontece nessa sala, por conta desse aluno que surge para respaldar as vivências de trocas. Consequentemente, as experiências dos outros, dos que não são estrangeiros, acabam por ser desvalorizadas.

Expandindo essa questão sob a perspectiva intercultural crítica, Kramsch (1993) enfatiza que as possibilidades de trocas, estranhamentos e deslocamentos não são particulares ao sujeito bilíngue, mas podem acontecer a todos aqueles que atravessam fronteiras dentro de sua própria cultura, construindo-se uma experiência da diferença, não apenas com relação ao outro, mas também com relação a si mesmo (KRAMSCH, 1993). Dessa forma, uma vez que o terceiro espaço, como afirma Kramsch (1993, p. 247)²³, é “[...] um lugar que preserva a diversidade de estilos, objetivos e interesses entre os aprendizes e a variedade de culturas educacionais locais”, posso dizer que se deve buscar “desestrangeirizar” o inglês, “[...] a fim de abarcarmos, no processo educacional, toda a pluralidade étnica, linguística e cultural que marca as relações humanas nos mais diversos contextos contemporâneos” (ROCHA, 2012, p. 79). Consequentemente, coaduno com Koltai (2009, p. 143), quando afirma que o estrangeiro não deve mais ser percebido como “[...] o Outro absoluto, aquele que vivia do outro lado do oceano ou atrás das fronteiras intransponíveis”, o estrangeiro é o outro bem próximo a nós, que, muitas vezes, por conta de preconceitos e estereótipos é excluído e discriminado.

Nesse mesmo caminho, Rocha (2010) afirma que, nas denominadas práticas transculturais, deve-se questionar qualquer tipo de distância, seja ela física, afetiva ou simbólica, entre pessoas e grupos cujas identidades culturais sejam entendidas como diferentes, devido a diversos fatores, como pertencimento social, étnico, de gênero, religioso, entre outros. Ademais, é também importante reconhecer que as distâncias afetam, majoritariamente, pessoas de classes menos favorecidas, com mais dificuldade de acesso a bens materiais e culturais, discriminados por serem pobres, negros, portadores de alguma deficiência, ou cujas famílias não seguem padrões considerados adequados socialmente, sob concepções conservadoras (ROCHA, 2010). Para a autora, “O estrangeiro pode ser também o(a) professor(a), que não compreende o modo de ser e viver do aluno, pode ser a figura estereotipada, a ideia generalizante ou algo que se revele opressor, por qualquer razão” (ROCHA, 2010, p.116).

Sendo assim, a partir de uma perspectiva intercultural crítica, o professor deve ajudar os aprendizes a descobrirem o outro, para que eles possam descobrir a si mesmo e,

²³ Tradução minha para: “[...] a place that preserves the diversity of styles, purposes, and interest among learners, and the variety of local educational cultures” (KRAMSCH, 1993, p. 247).

principalmente, o professor deve querer descobrir a si próprio, buscando o conhecimento de outros modos de categorização da realidade e, assim, passando a compreender que a sua forma de categorização cultural não é a universalmente válida, que ela é apenas uma entre outras, igualmente legítimas e operativas (BIZARRO; BRAGA, 2004).

Continuando a análise da narrativa 3, a questão sobre diversidade apresentada remete a uma questão importante em relação à Amazônia, em especial, ao Estado do Amazonas, em que se evidencia um apagamento da geografia humana, pois o participante afirma existir a presença de pessoas de outras regiões do país e a de um aluno coreano na sala de aula, não evidenciando a diversidade cultural que caracteriza o município, a região ou o Estado. Sendo assim, penso ser problemática a ausência dessa diversidade na narrativa 3, mesmo que estivesse envolta em um senso comum, como ressalta Pinto (2006, p. 16):

[...] hoje quando se fala em Amazônia, estamos diante da produção de um novo senso comum sustentado pelas noções de meio ambiente, biodiversidade, sociodiversidade, desenvolvimento sustentável, populações ribeirinhas, povos da floresta, que são expressões correntes e presentes em praticamente todos os escritos que têm sido produzidos sobre a região e que frequentemente carregam consigo conteúdos de imobilismo social e conservadorismo romântico, quando se trata, sobretudo de lidar com a situação e o destino das populações locais.

Justifico tal preocupação, porque a Amazônia, por muito tempo, foi pensada por pessoas de fora, sendo classificada e interpretada por categorias científicas eurocêntricas, em sua maioria, dicotômicas, como: civilizado versus primitivo, civilização versus barbárie, modernidade versus tradição (PINTO, 2006). Destarte, a Amazônia foi e ainda é considerada atrasada e subdesenvolvida, além de que ainda é caracterizada sob a ideia da superioridade branca e europeia e sob a fragilidade dos povos indígenas, negros e mestiços (PINTO, 2006).

Vale ainda destacar que essas narrativas sobre a realidade da Amazônia e a sua gente implicaram em inúmeras hipóteses explicativas, inclusive, Pinto (2006) afirma que para o estágio de atraso e subdesenvolvimento surgiram várias explicações, cuja culpa deu-se pelo clima, meio físico, tipo de ocupação territorial e também pelas pessoas do lugar, nas quais as afirmações postulavam até a inferioridade das raças e povos, favorecendo a “[...] crença de que há regiões e povos que nasceram para ocupar posições em desvantagem e subordinadas no transcorrer dos processos de constituição dos Estados Nacionais e das respectivas identidades” (PINTO, 2006, p. 31).

Penso que tais narrativas podem, ainda, ressoar no imaginário sobre a Amazônia e sobre a gente da região, pois conforme Pinto (2006, p. 14),

[...] o arsenal de ideias e valores com os quais nos percebemos e nos representamos como brasileiros, mexicanos, bolivianos, etc. têm suas matrizes em um conjunto restrito de representações, que vem se cristalizando e se transformando ao longo de nossa história até o presente.

É nesse sentido que se pode retomar a narrativa 2 de Pedro, cujo tom vital remete para uma carência de conteúdos básicos dos aprendizes, podendo sinalizar também para outros imaginários a respeito dos povos da Amazônia, os quais são vistos como preguiçosos, inaptos para o trabalho, apalermados (TORRES, 2005, p. 83), ideias inventadas e construídas por um longo processo histórico.

Do exposto, reitera-se novamente a preocupação acerca de um intercâmbio desigual de um determinado capital cultural na Amazônia, em especial, no estado do Amazonas, e sobre as consequências da falta desse capital cultural para a vida dos alunos. Ademais, começa-se a entender o porquê da não valorização do conhecimento dos aprendizes e, conseqüentemente, da sua não problematização, uma vez que não há o reconhecimento da diversidade que caracteriza os povos da região, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, entre outros, nem da diversidade relacionada a gênero, classe, religião, linguagens entre outras categorias.

Penso que refletir sobre tal diversidade é importante não apenas no interior do Estado, cujas diferenças étnico-raciais seriam mais perceptíveis, mas também na cidade de Manaus, em que se constata um processo crescente de reconfiguração organizativa política, não só na questão étnica-racial, como é o caso de grupos indígenas e quilombolas, mas também em outras questões, como classe, religião e gênero. Por conseguinte, é importante trazer essas reflexões também para a escola e para a sala de aula, lugares que refletem a sociedade ao redor.

Por fim, a narrativa de Pedro sinaliza para as trocas culturais que podem caracterizar o terceiro espaço, mas, ao mesmo tempo, não reconhece a diversidade na sala de aula, uma diversidade que caracteriza o Estado do Amazonas e a Amazônia, não valorizando assim a cultura local dos aprendizes e, conseqüentemente, não favorecendo um espaço de aprendizagens coletivas.

A seguir, apresento as análises da narrativa 4 de Pedro.

Narrativa 4

*Na minha opinião, os **objetivos** do ensino-aprendizagem de Inglês é oferecer subsídios para o **aprimoramento das habilidades comunicativas dos educandos**, motivando o estudo da língua estrangeira e desenvolvendo a **consciência crítica** acerca de seu uso em **contextos de comunicação social, acadêmica e profissional**.*

*Quanto a isso, tento da melhor maneira possível alcançá-los. Eu trabalho dentro da **metodologia comunicativa** e procuro tornar os alunos responsáveis pelo seu aprendizado, pois, acredito que o ensino-aprendizagem só se concretiza quando você traz os conteúdos ministrados para o **contexto social** do aluno, e assim, ele **media a construção do conhecimento**, sem aquele autoritarismo tradicional.*

Nessa narrativa, o tom vital é comunicação, em que as palavras-chave que sobressaem são: objetivos, metodologia comunicativa, consciência crítica e contexto. Pode-se refletir, então, sobre a abordagem comunicativa, considerada, ainda, por muitos, a mais eficiente para o ensino de inglês (TÍLIO, 2015).

A língua, nessa perspectiva, é entendida como um meio de comunicação, no qual não interessam, nessa abordagem, questões voltadas a contextos políticos de produção ou mesmo relações de poder discursivas instituídas durante a comunicação, uma vez que, contexto é entendido como o ambiente imediato de uso da língua (JORDÃO, 2015). Sendo assim, a contextualização enfoca o enunciado verbal, as formas da língua mais adequadas a determinadas situações de trocas linguísticas, enfatizando-se a funcionalidade de uso, em sua efetividade para a comunicação direta entre usuários em situações concretas e específicas (JORDÃO, 2015).

Nessa perspectiva, o ensino de uma língua estrangeira, de inglês, por exemplo, abrangeria também a compreensão e interpretação de paradigmas culturais, em que a competência do usuário de uma língua englobaria capacidades de interpretação sobre determinadas características e fatos socioculturais (ALMEIDA, V., 2010).

Entretanto, Jordão (2015) ressalta que, nessa abordagem, o contato com o diferente resume-se em uma perspectiva pluralista, em que se busca o respeito e o convívio em harmonia que, ao se constatar as diferenças, deve-se seguir em frente, considerando um viés adaptativo, por meio de uma multiculturalidade não interativa. Por esse olhar, o professor deveria ensinar a adequação das estruturas verbais aos seus contextos de uso, formando sujeitos adaptáveis aos seus contextos, “[...] não problematizadores de suas práticas, mas sim adaptados a elas” (JORDÃO, 2015, p. 83).

Conforme Tílio (2015, p. 54), geralmente nessa abordagem,

[...] a prática de sala de aula deve ser baseada em materiais autênticos, típicos da vida social do aluno, em excertos de linguagem contextualizados além da frase e focando nas quatro habilidades linguísticas, pois o conhecimento de uma língua, segundo a abordagem comunicativa, requer que seu usuário seja capaz de utilizar a língua para ler, escrever, falar e escutar – habilidades presentes no cotidiano da vida social.

Tílio (2015), ao problematizar a utilização dessa abordagem e, sem negar seus princípios ou renegar seus méritos, considera importante refletir criticamente e repensá-los a partir de algumas questões, pois, conforme o autor, esses princípios

[...] ainda que relevantes, estão sintonizados com as necessidades reais do conhecimento de inglês na contemporaneidade? São suficientes para promover a comunicação? O que é comunicação? Existe apenas um tipo de comunicação? Dominar as quatro habilidades é realmente suficiente para o entendimento da língua? Ou ainda: as quatro habilidades são sempre necessárias? (TÍLIO, 2015, p. 54).

Para o autor, por vezes, os princípios comunicativos são apresentados como verdades absolutas aos professores em pré-serviço ou em serviço, “[...] sem qualquer tipo de preocupação em fazê-los pensar criticamente ou entender o porquê de tais princípios” (TÍLIO, 2015, p. 53). Para além disso, Tílio (2015) questiona a noção de comunicação na referida abordagem, especificamente em livros didáticos, cujo entendimento de comunicação passa a ser um instrumento pelo qual encontros de serviços são viabilizados no cotidiano dos indivíduos, como no trabalho ou no lazer. E o autor questiona mais uma vez: “[...] será que o papel da língua estrangeira na contemporaneidade resume-se a tais funções instrumentais de utilizar a língua em um contexto interacional onde ela seja requerida?” (TÍLIO, 2015, p. 55).

Assim sendo, a partir da narrativa 4, pode-se refletir sobre os objetivos e os desejos de Pedro e de outros professores Brasil afora, em relação ao ensino-aprendizagem de inglês por meio da abordagem comunicativa. Sobre isso, Tílio (2015, p. 53) assevera que a abordagem comunicativa persiste “Por propor, dito de forma bastante simplificada, a comunicação como o principal objetivo da aprendizagem de uma língua estrangeira”. Logo, quando uma referida abordagem surge e promete que, ao se utilizar determinados métodos e técnicas os alunos podem se comunicar na LE, é como um alento para os corações dos professores de línguas.

Todavia, a realidade do ensino-aprendizagem de LE no Brasil é bem mais difícil e complexa para se resolver apenas com uma abordagem, e quando não se consegue atingir a tal comunicação tão esperada com a abordagem comunicativa, tem-se, como resultado, sentimentos de frustração e angústia por parte dos professores e alunos.

Refletindo um pouco mais sobre quais são os meus objetivos acerca do ensino-aprendizagem de LE na escola, recordo de uma outra história que aconteceu no segundo semestre de 2016.

Em um certo dia de aula, antes de começar as atividades, perguntei aos alunos se eles tinham feito a prova do ENEM²⁴, alguns responderam que sim e começaram a falar sobre a prova de inglês, que havia sido difícil. Um dos alunos, contudo, agradeceu-me, falou que eu o tinha ajudado na redação. Então, eu o questionei de que forma eu o teria ajudado. Ele, então, discorreu sobre uma determinada aula sobre direitos humanos, na qual eu tinha passado um vídeo e tínhamos discutido sobre o tema. Na ocasião, recordo que entreguei aos alunos um papel explicando os direitos humanos em inglês.

Perguntei, então, qual o tema da redação e foi aí que descobri que era sobre intolerância religiosa. Fiquei surpresa com aquela descoberta, não com o tema da redação, mas com a forma que eu ajudei o aluno com aquela atividade, em que o foco principal não foi a comunicação como percebida na abordagem comunicativa, mas foi uma atividade desenvolvida com vistas na interação, em que objetivei a inserção de práticas denominadas interculturais que se configuram, justamente, na compreensão das diferenças no âmbito da cultura, propostas de “educação para alteridade” aos direitos do outro (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013). É claro, para aquele aluno, talvez essas questões citadas não tiveram nenhum valor e ele só as tenha considerado para a redação do ENEM. Porém, com essa recordação, comecei a pensar sobre outras possibilidades e objetivos para o ensino-aprendizagem de LE na escola, aquelas que se distanciam da simples comunicação em contextos específicos e que se aproximam da interação, da cidadania e da consciência crítica.

Sobre isso, retomo a narrativa de Pedro que assevera buscar o desenvolvimento da consciência crítica acerca do uso de inglês em contextos de comunicação social, acadêmica e profissional. O que é interessante notar é que a criticidade é algo que não é explicitada teoricamente na abordagem comunicativa, inclusive, alguns pesquisadores afirmam a falta dela nessa perspectiva, em que, conforme Jordão (2015), a criticidade repousa basicamente na capacidade de reconhecer e acionar formas de linguagem adequadas a determinadas situações comunicativas, cuja palavra de ordem é “adequação”, com vistas à adaptação, inserção e participação. De acordo com a autora, “É a partir da construção desse desejo que se firma a figura do falante nativo como referência de proficiência, como norma a ser seguida” (JORDÃO, 2015, p. 78).

Portanto, necessita-se de uma problematização dos objetivos da abordagem comunicativa, uma vez que, conforme as OCEM (BRASIL, 2006, p. 92), “[...] o valor educacional de uma LE vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar determinada

²⁴ Exame Nacional do Ensino Médio.

língua estrangeira para fins comunicativos”, pois aprender uma língua significa mais do que tornar-se capaz de se comunicar na língua (TÍLIO, 2015). Assim sendo, Tílio (2015), a partir de ideias vygotskyanas, recomenda buscar um entendimento de linguagem e aprendizagem situadas socialmente e construídas em interações, sendo a aprendizagem uma forma de participação social em que ocorre a construção de conhecimento compartilhado, a partir de uma perspectiva sociointeracional. Percebe-se, então, que a perspectiva sociointeracional e a interculturalidade que se apoia nesse estudo alinham-se no que concerne aos objetivos do ensino-aprendizagem.

O autor ainda explica que, lexicalmente, comunicação e interação social podem ser tomadas como sinônimos, porém, o emprego da primeira tende a se limitar a encontros de serviços, e a segunda prima pela postura crítica, em que se espera tornar o aprendiz apto a agir no mundo globalizado, integrando-o e transformando-o. A partir dessa discussão, o autor defende abordagens sob a perspectiva de multiletramentos, em especial, do letramento crítico, no qual os aprendizes precisam ser empoderados para o uso da linguagem e conscientes do seu papel no mundo globalizado, preparados para agir nele (TÍLIO, 2015).

Finalmente, a narrativa 4 possibilitou uma reflexão sobre os objetivos do ensino-aprendizagem de LE na escola, e a problematização da abordagem comunicativa.

Continuando, apresento as análises da narrativa 5 de Pedro.

Narrativa 5

*Considero importante relacionar as **questões culturais** com o aprendizado da língua, pois creio que além de ampliar os horizontes dos alunos, **facilita a assimilação dos conteúdos**. Sempre que possível procuro estabelecer essa relação. Uma aula que isso aconteceu de forma engraçada foi quando estávamos trabalhando sobre diálogos em língua inglesa e um aluno me perguntou **como se falava “corno” ou “chifrudo” em inglês**. Você pode imaginar que começou um burburinho na sala por causa disso. Então, eu expliquei que, culturalmente, os americanos e outros falantes de língua inglesa não tratam essa questão como os brasileiros, que às vezes chega a ser invasivo, então recorri à explicação do Prof. Michael Jacobs: “que eu saiba, não existe uma palavra para corno, exceto cuckold, por sinal, bastante antiquada. Não é que não existam cornos ingleses ou americanos, apenas não usamos um nome específico, recorreremos mais à descrição dos fatos, por exemplo: *his wife is running around with another man. She is cheating on him. He is seeing another woman. She cheats on her man*”. Com isso, os alunos perceberam que **existem diferenças culturais** que muitas vezes eles nem observam quando estão estudando e, assim, iniciamos uma discussão sobre as*

semelhanças e diferenças culturais entre o Brasil e os demais países falantes de língua inglesa.

Nessa narrativa, o tom vital remete para um exemplo de interculturalidade desenvolvida em sala de aula por Pedro.

Pedro afirma relacionar as questões culturais com o ensino-aprendizagem, considerando a importância dessa relação para a ampliação dos horizontes culturais dos alunos, porém voltada para a assimilação dos conteúdos. Essa última afirmação claramente ressoa a abordagem tradicional, em que a cultura é vista como um produto para que facilite o aprendizado de conteúdos.

O professor descreve uma situação em sala de aula, em que um aluno quis saber se existia uma palavra equivalente a “corno” ou “chifrudo” em inglês, e o professor, então, explicou que, “*culturalmente os americanos e outros falantes de língua inglesa não tratam essa questão como os brasileiros*”, e apresentou outras possibilidades para expressar o significado dos adjetivos em inglês, iniciando-se uma discussão sobre as semelhanças e diferenças culturais entre o Brasil e os demais países falantes de língua inglesa.

Tal discussão surge de uma dúvida de um aluno, especificamente de seu acervo cultural, o que torna a possibilidade de construção de um terceiro espaço na sala de aula, pois, para Kramsch (1993) este espaço, entre outras características, busca valorizar a cultura local dos aprendizes, favorecendo um processo interpessoal para o entendimento do outro e de si mesmo, favorecendo a alteridade.

Segundo Kramsch (1993), deve-se ensinar uma cultura estrangeira contrapondo-a à cultura do aprendiz, considerando fatores como idade, gênero, origem nacional, histórico étnico e classe social, e transpassando fronteiras disciplinares. Nessa perspectiva, espera-se que os significados sejam construídos de forma relacional, em que a cultura possa assumir um papel central no processo de ensino-aprendizagem, passando a ser um meio de promover a interação e o respeito à diversidade dos outros e à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura, abrindo caminhos para a mudança, sem, necessariamente, deixar de ser ele mesmo. Dessa forma, procura-se levar à compreensão da visão estereotipada das culturas e das línguas, enfatizando o mundo do aluno como ponto de partida.

Contudo, deve-se ter cuidado com o que Gil (2016) denomina de uma representação cultural essencializada, em que brasileiros e outros grupos são dados como comunidades homogêneas e estáticas, sem a possibilidade de reflexão sobre outras formas de identidade entre os grupos. Dessa forma, a autora chama a atenção para algumas representações culturais

construídas em sala de aula, as quais, ao invés de ajudar os alunos a desenvolverem a capacidade de descentramento (GIL, 2016), possibilitando um deslocamento nas fronteiras culturais, reforçam estereótipos. Para Gil (2016), no terceiro espaço, a apresentação ou descrição de fatos culturais e comportamentos não são importantes por si, mas deveriam ser incluídos no ensino desse processo de entendimento, em que é necessário entender cultura como diferença, sem reduzi-la a simples traços nacionais que favoreçam a afirmações como: “brasileiros são assim e os americanos não”, ou, a meu ver, poderia começar com essas afirmações e depois questionar: “mas será que são mesmo?”.

Além disso, sobre a inclusão de outros aspectos culturais fico curiosa em relação à narrativa 5, especificamente, em saber se houve uma discussão sobre as variações de uso dos adjetivos “cornô” ou “chifrudo”, quais seriam os outros significados possíveis e, se os alunos os conheceriam, ou mesmo sobre questões de gênero, acerca do que os alunos poderiam falar em relação à questão masculina e também feminina, se as mulheres também receberiam esses mesmos adjetivos, e quais seriam as diferenças, se é que haveria diferenças, relacionadas às construções de gênero, por exemplo.

Sobre essa narrativa, reflito também sobre outras questões, nas quais muitas vezes os professores são surpreendidos como uma pergunta como essa, em que os mesmos podem se deparar com a falta de conhecimento referente a questões culturais dos países falantes de língua inglesa. Então, pode-se questionar: como desenvolver a interculturalidade, se as experiências dos professores em países falantes de língua inglesa são irrisórias? Nesse sentido, Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 14) esclarecem que o objetivo de um ensino baseado em uma dimensão intercultural “[...] não é a transmissão de informações sobre um país estrangeiro”, mas, ajudar os aprendizes a compreenderem como a interação acontece, a influência das identidades sociais, a influência das percepções, estereótipos e preconceitos na interação e como os aprendizes podem descobrir mais sobre a cultura da língua-alvo.

Conforme os autores, o professor não precisa ficar preocupado porque não conhece ou não teve vivências concernentes às diferentes culturas, mas deve sim pensar em desenvolver uma série de atividades que ajude os aprendizes a discutir e trocar informações sobre suas próprias experiências relacionadas às culturas, a partir de seu conhecimento prévio, dos filmes que assistiram, dos livros que leram, das músicas que escutaram, favorecendo também a pesquisa, em que os aprendizes são percebidos como *amadores etnográficos* (GIL, 2016).

Adicionalmente, a narrativa de Pedro me chamou a atenção para uma simples curiosidade de um aluno, especificamente, sobre a tradução de uma palavra, que abriu brechas para uma discussão frutífera em sala de aula, e fiquei imaginando sobre quantas

oportunidades eu desperdicei, fazendo basicamente a tradução das palavras que os alunos não conheciam.

A ideia de brechas em sala de aula é utilizada por Duboc (2014, p. 212), que explica,

[...] uma brecha corresponderia a uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo. Uma brecha em uma parede por exemplo, interrompe o contínuo liso e por igual de sua textura; uma brecha em uma conversa interrompe o fluir de um bate papo; uma brecha de luz que aponta em alguma janela, por sua vez, interrompe o sombrio do quarto; já a brecha em uma lei chega a mudar os rumos de decisões judiciais (para o bem ou para o mal, vale dizer).

A autora utiliza a ideia de brecha, metaforicamente, para indicar uma interrupção e, conseqüentemente, uma possibilidade de transformação no próprio currículo tradicional que guia os professores em suas aulas. Sendo assim, penso que a ideia de brechas em sala de aula pode ser utilizada para lembrar que nem tudo está no controle dos professores, pelo contrário, as brechas perturbam e interrompem o que é estável e homogêneo, trazendo novas configurações para a sala de aula, incluindo a heterogeneidade, a subjetividade, a contextualização e a problematização. A meu ver, as brechas acontecem constantemente nas salas de aula, e posso exemplificar essa afirmação com um momento bem interessante para mim no ano de 2016.

Era um dia normal de aula e o tema era “Holidays and festivals”. Depois das atividades desenvolvidas, comecei a corrigir alguns cadernos e os alunos estavam à vontade na sala, conversando livremente. Em algum momento, eu escutei o seguinte comentário “A única coisa boa nos católicos é os feriados”. Nesse momento, fiquei sem ação, apenas olhei para a aluna e, depois de algum tempo, perguntei: “Você acha isso mesmo?”. E ela respondeu: “Sim, professora eu estou morando bem longe da escola e estou muito cansada, passamos o dia aqui e quando chego em [sic] casa estou exausta”. E eu respondi: “Poxa, eu sou católica, quer dizer, então, que a única coisa boa na minha religião são os feriados?”. Ela ficou calada e tentou se desculpar. Depois perguntei a ela: “Você já escutou algo sobre a sua religião que você não gostou?” Ela disse que sim e depois disso me virei para a turma e perguntei: “Alguém já sofreu preconceito por ser evangélico? Dois alunos levantaram a mão. Então, perguntei: “Alguém já sofreu preconceito por ser católico?”. Cerca de três alunos levantaram a mão. Quis saber, então, se havia algum aluno que poderia ser adepto de outras religiões e uma aluna se declarou umbandista. Os alunos ficaram surpresos, pois não sabiam disso, questionei, então, a aluna porque ela não tinha falado antes sobre isso com os seus colegas, e

ela contou que sua mãe tinha pedido para manter segredo, pois as pessoas não gostavam de praticantes da Umbanda. Perguntei, então, à turma o que eles achavam sobre isso, se eles achavam que era isso mesmo, alguns começaram a rir, outros não falaram nada. Nesse momento, pedi para a aluna explicar o que significava a Umbanda e ela começou a falar um pouco mais sobre a sua religião.

A narrativa acima, assim como a narrativa 5 de Pedro, apresentam exemplos de brechas em sala de aula, brechas que podem advir tanto das atividades planejadas pelo professor, quanto das curiosidades e preconceitos dos alunos. Essas brechas podem se transformar em terceiro espaço, se houver, o que Gil (2016) denomina de episódios interculturais, em que o professor encoraja os aprendizes a um processo de reflexão sobre sua própria forma de ver o mundo, sua cultura e a do outro, instigando-os a investigarem sobre as representações culturais e os estereótipos presentes em suas narrativas. Conforme Gil (2016), os terceiros lugares são construídos interativamente por professores e alunos envolvidos em negociação de significados, algumas vezes em conflito, outras em harmonia, mas sempre procurando o diálogo.

Por último, a partir da narrativa 5, pode-se visualizar exemplos de terceiro espaço, sinalizando-se para as brechas que podem surgir na sala de aula, refletindo-se também a possibilidade de um aprendizado em conjunto, ou, aprendizagens coletivas, em que os professores e os alunos podem aprender juntos, cotidianamente, na sala de aula e em outros espaços escolares.

Finalmente, apresento uma seção que trata sobre as três narrativas.

3.4 Três histórias

A partir das histórias de Lúcia, Clara e Pedro, pude viver, contar, recontar e reviver também minhas histórias, em uma relação que proporcionou um melhor entendimento de mim mesma, como pesquisadora e professora, no que concerne aos conhecimentos pessoais e às experiências moldadas e expressadas na prática. Sendo assim, é importante saber que “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou que toca” (BONDIA, 2002, p. 21), logo, foi importante para mim, valorizar as narrativas dos participantes, pois pude conhecer as experiências que lhes passaram, que lhes aconteceram, que lhes tocaram.

Nessa pesquisa, intencionalmente, entrou-se em relação com os participantes, em que busquei pensar narrativamente sobre as suas experiências e sobre outras que se tornaram

visíveis dessa relação, pois, ao contar as histórias, escutam-se outras movendo o pesquisador para os lugares vividos, contextos nos quais as vidas se encontram (CLANDININ, 2013).

Foi importante para mim, trazer à baila, as minhas memórias, tanto em relação ao aprendizado da Língua Inglesa, mas, principalmente, quanto às experiências como professora, refletindo a natureza de constante movimento da pesquisa narrativa, em que as pessoas se voltam para o passado e para o futuro, para dentro de si e para um contexto social mais amplo, enquanto se lembram das experiências e atribuem significado a elas (RIESSMAN, 2003).

Assim como Trahar (2013), busquei, neste trabalho, a valorização das histórias de pessoas comuns, relacionando o que as narrativas individuais puderam revelar sobre outras narrativas, culturais, sociais, históricas e institucionais, que moldaram, moldam e continuarão moldando suas vidas e a minha própria, em um complexo processo de negociação com as experiências, em tempos específicos e em variados espaços, em que busquei apreender, especificamente,

- Quais as narrativas dos participantes sobre cultura, ensino-aprendizagem de inglês e interculturalidade?
- De que maneira as perspectivas dos professores sobre cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade são apresentadas no trabalho em sala de aula?
- Quais as possibilidades para o desenvolvimento e fortalecimento da interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de inglês no IFAM, tendo em vista as narrativas dos professores?

Portanto, apresento resumidamente os tons vitais das narrativas e os seus desdobramentos, em que se percebem os temas, cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade em uma intersecção.

Primeiramente, a narrativa de Lúcia sinaliza para a abordagem instrumental no ensino-aprendizagem de inglês, apresentando-se, então, uma discussão sobre a possibilidade de se pensar o ensino-aprendizagem no IFAM, sob a perspectiva de multiletramentos delineada pelas OCEM (BRASIL, 2006). Em sua narrativa, surge a abordagem de cultura como prática social, em que cultura é sinônimo de produto, apresentando o foco da língua-cultura na comunicação e interação em contextos sociais específicos. A participante afirma trabalhar com seminários e com temas transversais na sala-de-aula, não abordando somente as culturas

nacionais dos países falantes de língua inglesa, valorizando, assim, o conhecimento de mundo e as culturas dos alunos. Surgiu, em sua narrativa, a possibilidade de se discutir sobre a comparação e o contraste de culturas, com vistas ao descentramento, bem como a reflexão sobre as identidades locais e globais. Lúcia ainda oferece a proposta sobre a confecção de um material didático, com o objetivo de valorizar as culturas e identidades locais e, a partir de sua proposta, refletiu-se sobre uma perspectiva crítica na elaboração desse material, em que se busca um afastamento da perspectiva pluralista de apenas, valorização, para a promoção de um material didático que promova a reflexão crítica.

A narrativa de Clara sinaliza para a abordagem comunicativa, intercultural e instrumental no ensino-aprendizagem de inglês com o propósito da interação, em que a participante assinala uma preocupação com a questão da cultura. De sua narrativa, buscou-se refletir sobre o tratamento de cultura no ensino-aprendizagem, percebida com frequência como uma quinta habilidade ou como um simples reflexo de um estado-nação. A participante demonstra apreensão em relação à diversidade cultural no IFAM-CMZL, refletindo-se, assim, sobre questões de desigualdade, preconceito e intolerância no âmbito escolar, bem como sobre a importância da conscientização de professores e alunos no que concerne à diversidade, buscando-se pensar sobre os desafios postos ao professor, em relação a como lidar com as diferenças. Ademais, pode-se conhecer um pouco sobre a diversidade cultural presente no Campus, as atividades de encontros culturais desenvolvidas no âmbito da escola e o mundo dos alunos.

A narrativa de Pedro aponta para uma carência de conteúdos dos alunos, valorizando-se, então, os discursos de uma abordagem tradicional no ensino de línguas e na percepção de cultura. Em sua narrativa, elencou-se a abordagem comunicativa, estimando-se os modos de viver do falante nativo, seu comportamento, costumes e crenças, e refletiu-se sobre os perigos desse modelo, tanto para o aluno como para o professor. Sua narrativa aponta para trocas culturais na sala de aula, porém, não há o reconhecimento da diversidade cultural na mesma, não valorizando, assim, a cultura local dos aprendizes. Pensou-se, também, sobre a ideia de brechas, como possibilidades constantes de terceiros espaços em sala de aula.

Do exposto, retomo os objetivos da interculturalidade crítica desenvolvida neste trabalho, em que se busca: direcionar-se à criação de um terceiro espaço (KRAMSCH, 1993), com vistas ao desenvolvimento de uma consciência cultural crítica (GUILHERME, 2002), em que no desenvolvimento da competência linguística está imbricado o diálogo intercultural e, conseqüentemente, a valorização e inclusão de outros saberes e conhecimentos heterogêneos, presentes nas diversas formas de letramento (OCEM-BRASIL, 2006); questionar, no nível

global e local, tendências hegemônicas concernentes ao inglês, às outras formas de linguagem e ao próprio conhecimento, dedicando-se a examinar as formas como o conhecimento-poder é construído nos significados produzidos nas relações culturais (SOUSA SANTOS, 2010; PENNYCOOK, 2004; WALSH, 2009); desenvolver-se a partir das pessoas, das suas subjetividades, lutas e histórias (MOITA LOPES, 2008; WALSH, 2009), a partir da valorização de narrativas subalternas para a criação de vozes insurgentes (PENNYCOOK, 1994), para que tais processos possam ser direcionados às mudanças emancipatórias e à cidadania.

Tendo em vista esses objetivos, foi importante perceber nas narrativas diferentes possibilidades de terceiros espaços, e a preocupação dos participantes sobre a relação cultura e ensino-aprendizagem de inglês. Contudo, notou-se a ausência de uma perspectiva crítica, no que diz respeito ao questionamento de tendências hegemônicas em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, bem como a cerca das relações de poder nas relações sociais, e de que forma essas relações implicam no entendimento sobre os diferentes modos culturais de ser e perceber o mundo.

Constata-se, nas análises, que o desenvolvimento de uma perspectiva intercultural crítica no ensino-aprendizagem de inglês apresenta vários desafios, os quais reverberam sobre o professor um outro papel, o de mediador cultural (BASTOS; ARAÚJO E SÁ, 2013), em uma tarefa multifacetada (GUILHERME, 2002). Nessa perspectiva, é importante lembrar que o professor transmite valores e isso traz uma grande responsabilidade (OSLER; STARKEY, 1996), sendo assim, deve-se ter cuidado para não se impor uma visão das realidades, mas, ao compreender o mundo cultural dos aprendizes, o professor deve instigar o desenvolvimento de saberes e atitudes que propiciem a interação, bem como o de uma responsabilidade cultural aos direitos do outro, a partir do que se entende por uma consciência cultural crítica, que pode ser definida como, “[...] uma posição reflexiva, exploratória, dialógica e ativa em relação ao conhecimento cultural e à vida, permitindo a dissonância, a contradição, e o conflito, bem como o consenso, o acordo e a transformação” (GUILHERME, 2002, p. 219)²⁵.

Por fim, a partir das três histórias, visualizam-se contribuições que podem ajudar no desenvolvimento e fortalecimento da interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de inglês no âmbito do IFAM. Primeiramente, com a valorização das histórias dos professores, em que se passa a conhecer um pouco de suas realidades, perspectivas de ensino-

²⁵ Tradução minha para: “[...] as a reflective, exploratory, dialogical and active stance towards cultural knowledge and life that allows for dissonance, contradiction, and conflict as well as for consensus, concurrence, and transformation” (GUILHERME, 2002, p. 219).

aprendizagem, anseios e dificuldades no contexto escolar, entre outras questões, buscando-se ressoar suas vozes, que muitas vezes são abafadas em uma conjuntura maior de relações. Com suas histórias, há o reconhecimento de que o IFAM está inserido em diferentes contextos, refletindo também nas escolhas em relação às diferentes perspectivas de ensino-aprendizagem (instrumental, comunicativa e intercultural). Posteriormente, em relação às exemplificações práticas dos participantes, como os mesmos trabalham a interculturalidade na sala de aula, como os seminários coordenados por Lúcia, os encontros interculturais desenvolvidos por Clara e as brechas na sala de aula, instigadas na narrativa de Pedro. Ademais, há o reconhecimento também das contribuições dos próprios professores sobre o tema da interculturalidade, como no caso de Lúcia, que pontuou a importância da elaboração de um material didático que valorizasse o mundo dos aprendizes da região, e Clara, que indicou a importância de projetos e atividades que pudessem conscientizar professores e alunos, acerca do tema da diversidade cultural.

Neste capítulo, foram apresentadas as narrativas dos participantes e as respectivas análises. Passo, agora, às Considerações Finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo está organizado em três partes. Na primeira, retomo alguns pontos da Introdução deste trabalho, expondo os objetivos propostos e a forma como foram alcançados, bem como alguns dos resultados apresentados. Na segunda, apresento possíveis aplicações pedagógicas desses resultados, trazendo também sugestões de estudos ou trabalhos futuros no âmbito do IFAM e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Discurso (LADI), visando contribuições e desdobramentos que possam vir a dar prosseguimento a algumas das reflexões aqui expostas. Finalmente, apresento as considerações advindas do processo de finalização deste trabalho.

Início lembrando que a pesquisa foi motivada por inquietações minhas, por isso está intimamente ligada às vivências na conjuntura educacional no interior do Estado do Amazonas, e também às experiências como professora de escola pública na cidade de Manaus, portanto, parte de reflexões de minha prática docente. Como foi explicitado, também, na Introdução, a pesquisa está inscrita no âmbito da Linguística Aplicada (LA), em uma perspectiva interdisciplinar, em que se busca uma prática “problematizadora” e crítica (PENNYCOOK, 2004) e teve como objetivo geral:

- Analisar as narrativas de professores de inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas - IFAM sobre cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade.

Como objetivos específicos, foram definidos:

- Avaliar as experiências individuais dos participantes, refletindo sobre outras narrativas sociais, culturais, históricas e institucionais que ajudaram a formar as suas narrativas.
- Averiguar de que maneira as perspectivas dos participantes sobre cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade são apresentadas em sala de aula.

- Identificar as possibilidades de desenvolvimento e fortalecimento da perspectiva da interculturalidade crítica no âmbito do IFAM, tendo em vista as narrativas dos professores.

Este trabalho foi desenvolvido por meio da pesquisa narrativa, e teve como contexto o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM). Os participantes foram 3 professores que ministram a disciplina Língua Estrangeira Moderna – Inglês (LEM-D), e como instrumento de geração de dados foi utilizado o questionário.

Neste estudo, a contribuição da pesquisa narrativa foi fundamental, em que os conhecimentos dos professores participantes foram percebidos como modelados no decorrer de sua história pessoal, escolar e profissional, saberes constituídos, formados e expressados na prática (CLANDININ, 2013). Esses saberes sinalizaram para outras narrativas institucionais, culturais, sociais e históricas (CLANDININ, 2013), pois são as histórias pelas quais se vive (*stories to live by*), expressão cunhada por Connelly e Clandinin (1999), como uma maneira de entender a interconexão entre conhecimento, contexto e identidade.

Na pesquisa, buscou-se o processo relacional, entre as histórias e as experiências dos participantes e as minhas próprias, sendo importante considerar que eu mesma fui parte integrante das paisagens contadas, pois, conforme Clandinin (2013) explica, nesse tipo de investigação o pesquisador se torna parte da vida dos participantes e vice-versa. Dessa forma, assumo que deixei minhas impressões na pesquisa, em que os significados foram concebidos em mediação, criação e ressignificação, conseqüentemente, em um processo de constante movimento. Logo, como pesquisadora, concebo que a minha vida e quem eu sou estiveram também sob investigação, sendo que, para Clandinin (2013), estar em relação permite uma viagem para outros mundos, entendendo o que é ser o outro e o que significa ser você mesmo nos olhos do outro.

A partir de um exercício de excedente de visão (AMORIM, 2010), em que o pesquisador pode ser comparado ao artista, busquei retratar o outro, a partir do que o outro vê, situando-o num dado espaço, uma espécie de moldura que enquadra o retratado. Nesse processo de enquadramento, busquei dar um sentido a esse outro, a partir de tudo o que me constitui, aprendizados e aperfeiçoamentos, valores e crenças a respeito do mundo do qual faço parte, em que no movimento de excedente de visão, pude ter um melhor entendimento também sobre mim mesma. Contudo, no processo de acabamento deste trabalho, não há um sentido de aprisionamento do outro e das ideias, em que se convidam outros olhares e

interpretações, pois as histórias passam a constituir também as histórias de outras pessoas, oportunizando a quem as ouve ou as lê um processo de reflexão e reinterpretação de seus modos de pensar e agir (CAMPOS, 2015).

As análises das narrativas se deram conforme os tons vitais que me instigaram à reflexão, sinalizando para os temas, cultura, ensino-aprendizagem e interculturalidade em uma intersecção, em que revelaram diferentes abordagens apresentadas pelos professores na relação ensino-aprendizagem e cultura, entre elas, a cultura como prática social e a abordagem tradicional, desenvolvidas em atividades, como seminários, pesquisas e encontros interculturais. A partir das três histórias, visualizaram-se possibilidades para o desenvolvimento e fortalecimento da interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de inglês no âmbito do IFAM. Primeiramente, com a valorização das histórias dos professores e, posteriormente, com as exemplificações práticas dos participantes sobre a relação ensino-aprendizagem e cultura. Além disso, os próprios participantes apresentaram contribuições sobre o tema da interculturalidade, como a elaboração de material didático e a sinalização para projetos e atividades que instiguem a conscientização de professores e alunos acerca da diversidade cultural. Constatou-se, também, a necessidade de se perceber o professor como mediador cultural, em que as dinâmicas, na sala de aula e no contexto educacional mais amplo, apontam para o desenvolvimento da interculturalidade como um processo contínuo, nunca terminado.

No que tange às possíveis aplicações pedagógicas desses resultados, bem como a possíveis estudos e trabalhos futuros no âmbito do IFAM e do LADI, evidencia-se a importância de um programa ou projetos de formação continuada, tendo em vista a educação contínua na vida docente, possibilitando a partilha de conhecimentos teóricos e práticos sobre o tema da interculturalidade e ensino-aprendizagem de inglês e outras línguas. Sugere-se, igualmente, a criação de um grupo de pesquisa dos professores de línguas do IFAM, em que há a possibilidade da produção de material didático ou material de apoio para o ensino-aprendizagem de inglês, a partir de projetos de extensão e pesquisa, com o intuito de se valorizar as diferentes culturas e identidades locais. Por meio do grupo de pesquisa, há também a possibilidade de criação de eventos científicos, como: encontros, seminários, congressos, entre outros, que fomentem a articulação e o compartilhamento de ideias sobre ensino-aprendizagem de línguas, tendo em vista que esse ensino-aprendizagem insere-se no contexto mais amplo da Educação Profissional, no âmbito dos direitos universais à educação e ao trabalho, implicando na necessária construção de uma sociedade para a cidadania (DCN-BRASIL, 2013).

Vale ressaltar que no processo de institucionalização do CIIFAM, alguns dos desdobramentos citados acima já estão acontecendo, como a formação de grupo de pesquisa e projetos de formação continuada, por exemplo, no Campus Manaus Centro, o qual tem desenvolvido parcerias com diferentes instituições. Especificamente, sobre questões interculturais, o Campus São Gabriel da Cachoeira, no Alto Rio Negro, tem abordado questões relacionadas à inclusão de línguas indígenas, devido a diversos fatores interculturais, multiétnicos e multilíngues que fazem parte da dinâmica social da região (COELHO; LIMA, 2016). Nesse contexto, os

[...] habitantes utilizam em seu cotidiano quatro línguas oficiais: o Português, o *Nheengatu*, o *Tukano* e o *Baniwa*, além de outras línguas que não possuem o *status* de língua oficial, e a língua espanhola, tradicionalmente utilizada, devido à herança histórica da colonização na região e por se tratar de região fronteira (COELHO; LIMA, 2016, p. 6).

Sendo assim, a minha proposta direciona-se para um maior intercâmbio entre os Campi, possibilitando a partilha de ideias e conhecimentos relacionados ao ensino-aprendizagem não somente no contexto do CIIFAM, mas busca-se também expandir as discussões para o ensino-aprendizagem do componente curricular Língua Estrangeira Moderna.

Sobre as considerações advindas do processo de finalização deste trabalho, reconheço que há muito o que se fazer para o desenvolvimento e fortalecimento das ideias defendidas neste estudo. Reconheço, também, que tais ideias não se configuram como verdades únicas ou as mais verdadeiras, pois sou conhecedora de que na ciência não há verdades acabadas, o que existem são verdades provisórias, por isso, estou mais interessada na “religação de saberes” (MORIN, 2005), em que a certeza teórica deve ser abandonada para dar lugar às incertezas, aos imprevistos, à razão aberta, cujos sistemas não são dados como definitivamente estabelecidos, mas que podem ser remodelados (MORIN, 2005). Dessa forma, assim como Monteiro (2014), penso que este trabalho não tem a pretensão de esgotar os temas da pesquisa ou apontar soluções prontas e acabadas, em que fica um sentimento de incompletude, mas com o sentimento certo de tentar aproximar este trabalho da vida (ROCHA, 2010), em que urge os anseios de se colocar as propostas em prática.

Ademais, ao lado de Agudelo (2007), não tenho a pretensão de definir a interculturalidade crítica como uma abordagem, método ou modelo a ser utilizado no IFAM, o qual deveria substituir um conjunto de práticas já utilizado no ensino-aprendizagem de inglês pelos professores, mas, antes, tomo a interculturalidade crítica como uma perspectiva educacional mais ampla, em que desejo instigar um diálogo crítico dessa perspectiva com esse

conjunto de práticas, convidando professores e aprendizes de línguas a contemplar a importância de um tratamento mais significativo à diversidade cultural no mundo. Nesse sentido, percebe-se o conflito de ideias e práticas como um exercício não ingênuo, mas político e desejável (ALMEIDA, 2011).

Ainda, nesse jogo de possibilidades, busco alinhar-me às prerrogativas da pesquisa narrativa, em que Clandinin (2013), baseada em ideias deweydianas, afirma que uma experiência é educativa quando ela promove crescimento, quando continua a mover as pessoas para frente em uma experiência contínua, tratando também de continuidade e descontinuidade, reconsiderando as narrativas das experiências e explorando as histórias que cada um carrega consigo (CLANDININ, 2013), nas quais podem ser produtivas para reflexão, no caso, para a reflexão dos professores envolvidos na pesquisa, e de outros que, espero, possam ler este trabalho.

Quanto às contribuições pessoais, este estudo trouxe muitas ponderações, que, entre angústias e alegrias, pude viver, contar, recontar e reviver as histórias, tornando possível a ressignificação das memórias e, a partir desse processo, evidenciar outras narrativas que formaram o entendimento de mim mesma, dos professores participantes e do mundo ao redor, desejando sempre que, ao me voltar para o passado, pudesse me mover para frente, na busca de novas descobertas e desafios dentro dos caminhos da pesquisa e da docência.

Finalmente, em cada leitura e releitura desta dissertação, novos questionamentos e novas perspectivas surgem, fazendo crescer em mim o sentimento de mudanças, em que me aproximo cada vez mais da luta por um ensino-aprendizagem de inglês mais igualitário, democrático e emancipatório.

REFERÊNCIAS

- AGUDELO, J. J. An intercultural approach for language teaching: Developing critical cultural awareness. **Íkala**, revista de lenguaje y cultura, vol. 12, n. 18, 2007.
- ALMEIDA, A. W. B.; SANTOS, G. S. (Orgs.). **Estigmatização e Território**: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: PNCSA, EDUA, 2008.
- ALMEIDA, M. R. **Um olhar intercultural na formação de professores de Línguas Estrangeiras**. 2011. 188 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2011.
- ALMEIDA, V. P. Competência comunicativa e abordagem comunicativa: Dell Hymes fragmentado. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 35, n. 59, 2010.
- AMORIM, M. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, B. (org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. 1ed. 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto: 2010.
- AZEVEDO, A. S. A sala de aula de língua estrangeira como fórum de discussão sobre as identidades de raça: compartilhando uma experiência intervencionista. In: FERREIRA, A. J. (Org.). **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade**: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas (SP): Pontes, 2012.
- BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec, 1981.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. In: **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in Language teaching and Learning research**. New York (NY): Routledge, 2014.
- BASTOS, M.; ARAÚJO E SÁ, M. H. “Papagaio colorido”? “Bola Saltitante”? “Construtor de Pontes”? Como é que os professores de línguas descrevem o seu papel em contextos multilíngues e multiculturais? **E-REI**: Revista de Estudos Interculturais do CEI, 2013.
- BEZERRA, D. S. **Políticas e planejamento do ensino médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês)**: na mira(gem) da politecnicidade e integração. 2012. 203 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.
- BHABHA, H. K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de L. Reis e Gláucia R. Gonçalves. Belo Horizonte (MG): Editora UFMG, 1998.
- BIRZÉA, C. **Learning Democracy**: Education Policies within the Council of Europe. 2003.
- BIZARRO, R.; BRAGA, F. Educação intercultural, competência plurilíngue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras. In:

Secção de estudos franceses do departamento de estudos portugueses e de estudos românicos (Org.). *Estudos em homenagem ao Professor Doutor António Ferreira de Brito*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. p. 57-69. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4373.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**. n. 19, 2002.

BOURDIEU, P. **Capital cultural, escuela y espacio social**. México: Siglo veintiuno, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**, v. 1. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso: 13 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Ministério da Educação. **PNLD 2017: língua estrangeira moderna: espanhol e inglês Ensino Fundamental anos finais / Ministério da Educação – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)**. Brasília, DF: MEC, SEB, 2016.

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

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching**. A practical introduction for teachers. Council of Europe, Strasbourg, 2002.

CAMPOS, A. T. **Narrativas de professores no ensino tecnológico**. 2015. 176f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico). Programa de Pós-Graduação do IFAM, Manaus, AM, 2015.

CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching**. Oxford University Press, 1999.

CANCLINI, N. G. **Ideología, cultura y poder**. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, 1995.

CANEN, A. Prefácio. In: SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural: desafios e possibilidades**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

CASTELLS, M. Paraísos comunais: identidade e significado na sociedade em rede. In: CASTELLS, M. **O poder da Identidade**. 3 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem e Ensino**, vol. 8, n. 1, 2005.

CLANDININ, D. J. **Engaging in narrative inquiry**. Routledge, 2013.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J.; PUSHOR, D.; ORR, A. M. Navigating sites for narrative inquiry. **Journal of Teacher Education**. SAGE Publications, 2007.

CLAUDINO, O. **Reformas educacionais no período Lula (2003-2010): implementação nas instituições federais de ensino profissional**. 2012. 324f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de educação. SP, 2012.

COELHO, I. M. W. S. (Org.). **Inovação e tecnologia: caminhos para o ensino de línguas adicionais**. Curitiba: CRV, 2016.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, vol. 19, n. 5, p. 2-14, 1990.

_____. **Shaping a professional identity: Stories of educational practice**. New York: Teachers College Press, 1999.

_____. Narrative Inquiry. **Complementary Methods for Research in Education**, 3rd Edition, Washington: American Educational Research Association, 2004.

COPE, B.; KALANTZIS, M.(Org.). **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. London: Routledge, 2000.

COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, 2003.

CROZET, C.; LIDDICOAT, A.; LO BIANCO, J. Introduction. In: LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. **Striving for the third place**. Intercultural competence through language education. Melbourne: Language Australia, 1999.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2 ed. Tradução de Viviane Ribeiro. Bauru: EDUSC, 2002.

DIVAN, L. M. F.; OLIVEIRA, R. P. A pesquisa qualitativa e o paradigma da ciência pós-moderna: uma reflexão epistemológica e metodológica sobre o fazer científico. **Gragoatá**, n. 25, 2008.

DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas (SP): Pontes Editores, 2014.

ERICKSON, F. Qualitative research methods of Science Education. In: FRASER, B.; TOBIN, K. G. **International Handbook of Science Education**. London: Kluber Academic Publishers, 1998.

ESTERMANN, J. **Interculturalidad**. Vivir la diversidad. La Paz: ISEAT, 2010.

FANON, F. **Black Skin, White Masks**. NY: Grove, 1968.

_____. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogía de la tolerancia**. México: CREFAL/Fondo de Cultura Económica, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas em pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, G. Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 38, n. 4, p. 337-346, Oct-Dec., 2016.

GIMENEZ, T. Eles comem *corn flakes*, nós comemos pão com manteiga: espaços para a reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira. **Anais do IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras - IX EPLE**. Londrina: APLIEPAR, 2001. p. 107-114.

_____. **Ensino de línguas estrangeiras no ensino fundamental**: questões para debate. Londrina: Mimeo, 2004.

_____. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GIROUX, H. **Schooling and the struggle for public life**: critical pedagogy in the modern age. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

GUILHERME, M. **Critical Citizens for an Intercultural World**: Foreign Language Education as Cultural Politics. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**. Do “Fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

_____. **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008.

HOOKS, B. **Talking back**: thinking feminist, thinking black. Toronto: Between the lines, 1988.

JACKSON, J. **Introducing Language and Intercultural Communication**. Routledge, 2014.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: KARWOSKI, A. & VAZ BONI, V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória, PR: Kaigangue, 2006.

_____. Birds of different feathers: algumas diferenças entre letramento crítico, pedagogia crítica e abordagem comunicativa. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas (SP): Pontes editores, 2014a.

_____. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014b.

_____. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção: **Novas perspectivas em Linguística Aplicada**. vol. 33. 2a ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

KINCHELOE, J. L.; STEINBERG, S. R. **Changing multiculturalism**. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 1997.

KOFF, A. M. N. S. Diferença e educação intercultural: reflexões a partir de uma pesquisa. In: CANDAU, V. M. **Educação intercultural e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.

KOLTAI, C. A recepção nacional do estrangeiro no mundo globalizado. In: VIEIRA, L. (Org.). **Identidade e globalização: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 137-149.

KRAMSCH, C. The cultural discourse of foreign language textbooks. In: SINGERMAN, A. (Ed.). **Toward a new integration of language and culture**. Middlebury, VT: Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages, 1988.

_____. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford University Press, 1993.

_____. The cultural component of language teaching. **British Studies Now**, 8, p. 4-7, 1997.

_____. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. Urmia University, 2013.

KRAMSCH, C., URYU, M. Intercultural contact, hybridity, and third space. In: JACKSON, J. **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. Routledge, 2012.

KUBOTA, R. Critical multiculturalism and second language education. In: NORTON, B.; TOOHEY, K. **Critical pedagogies and language learning**. Cambridge University Press: 2004.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 1993.

LARAIA, R. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada**: suas faces e interfaces. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2007.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. Bebel Orofino Schaefer (trad.). 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MEIHY, J. C. S. B. **Augusto & Lea**: um caso de (des)amor em tempos modernos. São Paulo: Contexto, 2006.

MEIHY, J. C. S. B.; HOLANDA, F. **História Oral**: como fazer, como pensar. São Paulo: Contexto, 2007.

MELLO, D. M. **Histórias de subversão do currículo, conflitos e resistências**: buscando espaço para a formação do professor na aula de língua inglesa do curso de Letras. 2005. 225 f. Teses (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2005.

_____. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. In: ROMERO, T. R. S. **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico-reflexivo. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, vol. 3, p. 171-187, Campinas (SP): Pontes, 2010.

MEUNIER, O.; FREITAS, M. Culturas, técnicas, educação e ambiente: uma abordagem histórica do desenvolvimento sustentável. In: FREITAS, M. (Org.). **Amazônia**: a natureza dos problemas e os problemas da natureza. Manaus: EDUA, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec, 1993.

MOITA LOPES, L.P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; RAMOS, R. C. G. (orgs.). **Reflexões e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

_____. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. **Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar**. Palestra proferida na UFPB e UFG, 2007.

_____. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: Ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, p. 309-340, 2008.

MONTEIRO, M. F. C. **Representações de professores de inglês em serviço sobre a abordagem instrumental: um estudo de caso.** 2009. 93 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP), São Paulo, 2009.

_____. De professora a formadora: reflexões autobiográficas à luz das representações. **Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa.** n. 19, 2012.

_____. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no PARFOR/AM: um estudo à luz do letramento crítico (LC).** 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, SC, 2014.

MORAN, P.R. **Teaching culture: perspectives in practice.** Canada: Heinle & Heinle, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e Sociedade,** vol. 21, n. 73, Campinas, 2000.

MORIN, E. **Ciência com consciência.** Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Sampaio Dória. Ed. revista e modificada pelo autor. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

NASCIMENTO, A. M. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativos para a educação bilíngue. **SURES.** Revista Digital do Instituto Latino-Americano de Arte, Cultura e História, n. 3, 2014.

NOGUEIRA, M. C. M. **“Por que não me deixa falar na língua que eu quiser?”** Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural. 2008. 205 f. Tese (Doutorado em educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OSLER, A.; STARKEY, H. **Teacher education and Human Rights.** London: David Fulton, 1996.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade: uma análise de narrativas de aprendizagem. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H.V.; BARCELOS, A. M. F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Contemporaneidade.** Campinas e São Paulo: Pontes e ALAB, 2005.

_____. A pesquisa narrativa: uma introdução. In: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. (Ed.). **Narratives of learning and teaching EFL.** London: Palgrave Macmillan, 2008.

_____. Ilusão, Aquisição ou Participação. In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

PAVLENKO, A. Autobiographic narratives as data in applied linguistics. **Applied linguistics,** p. 163-188, Oxford University Press, 2007.

_____. Narrative Analyses. In: WEI, L.; MOYER, M. G. **The Blackwell guide to research methods in bilingualism and multilingualism.** Blackwell Publishing, 2009.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**, Longman: London, 1994.

_____. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

_____. **Critical Applied Linguistics: a critical introduction**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2001.

_____. Critical Applied Linguistics. In: DAVIES, E.; ELDER, C. (ed.). **The handbook of applied linguistics**. USA, UK, Australia: Blackwell Publishing, 2004.

_____. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, R. F. **Viagem das idéias**. Manaus: Valer / Prefeitura de Manaus, 2006.

RAJAGOPALAN, K. Vencer barreiras e emergir das adversidades com pleno êxito, sempre com o pé no chão. In: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

RAMALHO, V.; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica: O texto como material de pesquisa**. Campinas (SP): Pontes, 2011.

RAMOS, R. C. G. Instrumental no Brasil: a desconstrução de mitos e a construção do futuro. In: FREIRE, M.M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A.M.F. (Orgs.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, Campinas: Pontes Editores, 2005.

RIESSMAN, C. K. Analysis of personal narratives. In: GUBRIUM, J. F.; HOLSTEIN, J. A. **Handbook of interviewing**. Sage Publications, 2001.

_____. Narrative Interviewing. In: **Encyclopaedia of Social Science Research Methods**. Edited by M. S. Lewis-Beck, A. Bryman, and T. Futing Liao, 705–709. London: Sage, 2003.

_____. **Narrative Methods for the Human Sciences**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2008.

RIO GRANDE DO SUL. **Referencial Curricular**. Lições do Rio Grande. Linguagens Códigos e suas Tecnologias. vol. 1, 2009.

ROCHA, C. H. **Propostas para o inglês no ensino fundamental I público: plurilinguismo, transculturalidade e multiletramentos**. 2010. 231 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

_____. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I**. Campinas: Pontes, 2012.

SAHLINS, M. Adeus aos tristes tropos: a etnografia no contexto da moderna história mundial. In: **Cultura na Prática**. Tradução de Vera Ribeiro. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

SANTIAGO, M. C.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **Educação intercultural**: desafios e possibilidades. Petrópolis (RJ): Vozes, 2013.

SANTOS, K. C. **Construção multicultural**: reflexões sobre políticas alternativas para o ensino de língua estrangeira. 2002. 144 f. Tese de doutorado (Doutorado em Letras). Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2002.

SANTOS, M. **Por uma outra globalização**: do pensamento único ao pensamento universal. 6 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2001.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Organizado por Charles Bally, Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. New York: Teachers College Press, 1983.

SILVA, J. R. **Relações de trabalho na comunidade Tikuna em Manaus (AM)**: um estudo de caso no Bairro Cidade de Deus. 2009. 131 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2009.

SILVA, K. A. O professor de língua inglesa em (trans)formação contínua: da competência implícita à competência profissional. In: ROMERO, T. R. S. (Org.). **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas**: o olhar crítico reflexivo. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Campinas (SP): Pontes, 2010.

SILVA, T. T. (Org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014).

SOUSA SANTOS, B. **A gramática do tempo**: para uma nova cultura política. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SOUZA, C. F. (Re)pensando o ensino de língua inglesa no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense: propostas para além do ensino de língua estrangeira instrumental. **InterSciencePlace**, ed. 28, vol. 1, n. 1, 2014.

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n. 34, p. 79-92, 1999.

_____. Biographical connections: experiences as sources of legitimate knowledge in qualitative research. **Qualitative Studies in Education**, vol. 13, n. 3, p. 251-262, 2000.

TÍLIO, R. C. **O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade**. 2006. 258f. (Tese de doutorado) Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. PUC- Rio, Departamento de Letras, Rio de Janeiro, 2006.

_____. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, 2014.

_____. Repensando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas. Coleção: **Novas perspectivas em Linguística Aplicada**. vol. 33. 2ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

TOLLEFSON, J. W. **Planning language, planning inequality**: language policy in the community. Nova York: Longman, 1991.

TORRES, I. C. **As novas Amazônidas**. Manaus: EDUA, 2005.

TRAHAR, S. Beyond the story itself: narrative inquiry and autoethnography in intercultural research in higher education. **Forum: Qualitative social research**, vol. 10, n. 1, 2009.

_____. "Autoethnographic journeys in learning and teaching in higher education." **European educational research journal**, p. 367–375, 2013.

_____. 'This is Malaysia. You have to follow the custom here': narratives of the student and academic experience in international higher education in Malaysia. **Journal of education for teaching**, p. 217-231, 2014.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. **Encuentro continental de educadores agustinos**, Lima. Anais do congresso. Lima: Universidad Andina, 2005.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, 2003.

VIEIRA, F. C. Q. R. **A educação intercultural**: um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno. 2011. 140 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Português e Espanhol). Universidade da Beira Interior, Covilhã, 2011.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira**: um estudo em sala de aula com leitura em inglês. 2006. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

WALSH, C. **Pedagogy and the struggle for voices**: issues of language, power and schooling for Puerto Ricans. Toronto: OISE Press, 1991.

_____. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**, Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 17-19 de abril de 2007.

_____. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Saraiva, 2009.

_____. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, L.; TAPIA, L.; WALSH, C. (Ed.) **Construyendo interculturalidade crítica**. La Paz: CAB – Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010.

APÊNDICE A – Questionário

Caro(a) colega,

Este questionário* com perguntas abertas visa gerar informações para a pesquisa que estou desenvolvendo no Curso de Mestrado da Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). A pesquisa aborda o ensino-aprendizagem de inglês e a interculturalidade no IFAM. Neste estudo, pretendo contribuir para a reflexão, bem como ampliar e motivar a discussão acerca de novas práticas do professor de inglês em relação aos temas da pesquisa. Agradeço antecipadamente a colaboração, assegurando-lhe que a sua identidade será preservada. Obrigada,

Josibel Silva.

Identificação do participante

Nome:

Idade:

Campus de lotação:

- 1) Escreva sobre sua origem, lugares e pessoas que marcaram a sua vida.
- 2) Escreva sobre a sua formação (graduação, cursos de aperfeiçoamento e pós-graduação, cursos de línguas).
- 3) Comente sobre sua carreira como professor(a), tempo de serviço, instituições em que trabalhou, metodologia de ensino-aprendizagem em que acredita, seus planos futuros.
- 4) Comente sobre o Campus em que trabalha: quais os aspectos favoráveis e desfavoráveis em relação ao ensino-aprendizagem, aos cursos oferecidos, aos alunos.
- 5) Como você descreveria seu contexto de trabalho em relação à diversidade cultural (gênero social, religiões, etnias, línguas, entre outros)?
- 6) Comente sobre o ensino-aprendizagem de inglês no Campus em que trabalha.

- objetivos
- metodologia (estratégias)
- tipo de material disponível para uso
- dificuldades de aprendizagem
- avaliação
- pesquisa e extensão

7) Você considera importante o ensino-aprendizagem da cultura dos países falantes de língua inglesa? Você o faz nas suas aulas? Relate uma aula em que, na sua opinião, foi bem sucedida sobre esse aspecto.

8) Você considera importante favorecer no ensino-aprendizagem de inglês uma discussão sobre a variedade de culturas no mundo, inclusive sobre aspectos culturais da realidade brasileira e local? Você realiza nas suas aulas? De que maneira?

9) Você vivenciou ou presenciou algum fato de choque de culturas na sala de aula ou em outras atividades do Campus em que trabalha? Algum fato relacionado a racismo, xenofobia, homofobia, entre outros tipos de discriminação ou preconceito?

10) Você já ouviu falar sobre interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas? Caso afirmativo, como você definiria interculturalidade?

11) Informações adicionais que julgar relevante (opcional).

* Instrumento elaborado por Josibel Silva, baseado em Monteiro (2009) e Walesko (2006).

APÊNDICE B – Termo de consentimento livre e esclarecido**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS, HUMANAS E LETRAS - ICHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE**

Convidamos o (a) Sr (a) para participar da Pesquisa “O ensino-aprendizagem de inglês no IFAM: um estudo à luz da interculturalidade”, sob a responsabilidade da pesquisadora Josibel Rodrigues e Silva, portadora do RG 1647080-0 e do CPF 69350191253, telefone celular (92) 982392406, e-mail jubileu82@gmail.com, orientada pela Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, portadora da CI 1-740-RD CRAM/AM e do CPF 14895650278, telefone celular (92) 999670256, e-mail martamonteiro20@hotmail.com, cujos endereços institucionais localizam-se no Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL), localizado no Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL) da UFAM, no endereço Av. General Rodrigo Octávio, 6200, Coroado I, CEP 69077-000, telefone fixo 3305-1181, ramal 2113.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar o ensino-aprendizagem de inglês no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM) à luz da interculturalidade, e os objetivos específicos são: conhecer a partir de narrativas os discursos dos professores sobre cultura, ensino-aprendizagem de inglês e interculturalidade; avaliar quais elementos culturais são abordados nas narrativas de ensino-aprendizagem dos professores e sugerir proposições para a inserção e fortalecimento da interculturalidade no ensino-aprendizagem de inglês no IFAM.

Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário com perguntas abertas e fechadas e também por meio de entrevista, na qual será feita gravação de áudio.

Os riscos decorrentes de sua participação na pesquisa podem se configurar em constrangimento e aborrecimento ao responder o questionário e ao participar da entrevista, além do risco de quebra de sigilo. Entretanto, caso necessário, será oferecido acompanhamento psicológico ou de uma assistência social, sem ônus para o (a) Sr. (a), além do direito a indenizações e cobertura material por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa.

Se você aceitar participar, não terá nenhum benefício direto. Contudo, por meio deste estudo espera-se colaborar com o ensino-aprendizagem de inglês no IFAM e com a formação continuada de professores em suas faces teóricas e práticas, a partir da visibilidade dos desafios enfrentados pelos participantes e da reflexão sobre as possibilidades de fortalecimento da interculturalidade no ensino-aprendizagem de inglês.

Se depois de consentir em sua participação o Sr (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo à sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade ou qualquer informação relacionada à sua privacidade não será divulgada, em que se tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS - UFAM
INSTITUTO DE CIÊNCIAS, HUMANAS E LETRAS - ICHL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**

Para qualquer outra informação, o (a) Sr (a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Josibel Rodrigues e Silva e com a profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro, pelos telefones e e-mails fornecidos, ou, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFAM, na Rua Teresina, 4950, Adrianópolis, CEP 69057-070, Manaus-AM, telefone fixo (92) 3305-1181, ramal 2004, celular 99171-2496 e e-mail cep.ufam@gmail.com.

1/2

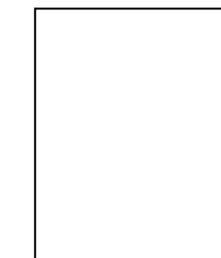
Consentimento Pós-Informação

Eu, _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso, eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e que posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias que serão ambas assinadas por mim e pelo pesquisador, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

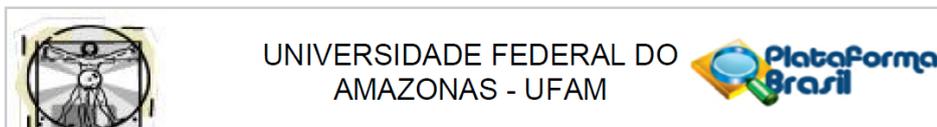
Assinatura da pesquisadora responsável



Impressão dactiloscópica

Assinatura da orientadora

ANEXO A – Parecer de aprovação do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O ensino-aprendizagem de inglês no IFAM: um estudo à luz da interculturalidade

Pesquisador: Josibel Rodrigues e Silva

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57638316.4.0000.5020

Instituição Proponente: Universidade Federal do Amazonas

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.746.988

Apresentação do Projeto:

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Projeto de Pesquisa: O ensino-aprendizagem de inglês no IFAM: um estudo à luz da interculturalidade

Responsável Principal: Josibel Rodrigues e Silva

Orientadora: Profa. Dra. Marta de Faria e Cunha Monteiro.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

Desenho do Estudo

Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

Resumo do Estudo

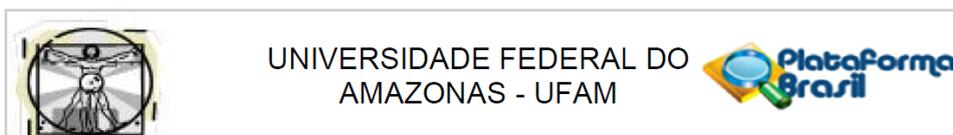
Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

Objetivo da Pesquisa:

Objetivos Primário e Secundário

Apresentados no Formulário PB das Informações Básicas

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.746.988

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios

Apresentado adequadamente no Formulário PB das Informações Básicas

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

1. metodologia Proposta

Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

Tamanho da Amostra no Brasil: 6

2. Critérios de Inclusão e de Exclusão

Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

3. Cronograma de Execução

Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

4. Orçamento Financeiro

Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

5. Instrumento de Coleta de Dados

Apresentado no Formulário PB das Informações Básicas

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1. FOLHA DE ROSTO: ADEQUADA

2. RISCOS e BENEFÍCIOS: ADEQUADOS

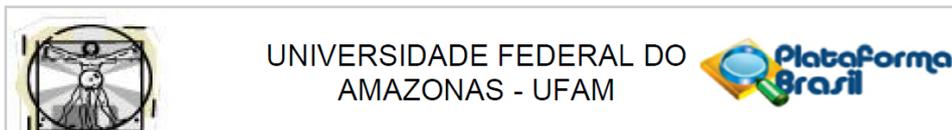
3. TERMOS DE ANUÊNCIA: APRESENTADO NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA

4. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO: APRESENTADOS NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA

5. INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS: INDICADOS E APRESENTADOS NESTE PROTOCOLO DE PESQUISA

6. CURRICULO LATTES: ADEQUADO

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.746.988

7. TCLE: ADEQUADO

Recomendações:

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a Resolução 466/2012, recomenda-se que a Coleta de Dados/Pesquisa de Campo do Projeto de Pesquisa ora avaliado não seja iniciada antes da aprovação do CEP/UFAM.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a Resolução 466/2012, recomenda-se que a Coleta de Dados/Pesquisa de Campo do Projeto de Pesquisa ora avaliado não seja iniciada antes da aprovação do CEP/UFAM.

Senhor(a) Pesquisador(a), conforme a análise realizada não foram encontradas PENDÊNCIAS neste Protocolo de Pesquisa.

PROTOCOLO DE PESQUISA APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_714982.pdf	02/08/2016 17:38:26		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_2.pdf	02/08/2016 17:36:07	Josibel Rodrigues e Silva	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_CEP_1.pdf	27/07/2016 14:00:28	Josibel Rodrigues e Silva	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DeclaracaoUFAM.pdf	13/06/2016 13:39:50	Josibel Rodrigues e Silva	Aceito
Outros	Instrumentos.pdf	13/06/2016 13:34:26	Josibel Rodrigues e Silva	Aceito
Outros	curriculo_josibel_1.pdf	06/06/2016 22:11:52	Josibel Rodrigues e Silva	Aceito

Endereço: Rua Teresina, 4950
 Bairro: Adrianópolis CEP: 69.057-070
 UF: AM Município: MANAUS
 Telefone: (92)3305-5130 Fax: (92)3305-5130 E-mail: cep@ufam.edu.br



Continuação do Parecer: 1.746.988

Folha de Rosto	Folha_de_rosto_pdf.pdf	16/05/2016 23:06:17	Josibel Rodrigues e Silva	Aceito
----------------	------------------------	------------------------	------------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MANAUS, 27 de Setembro de 2016

Assinado por:
Eliana Maria Pereira da Fonseca
(Coordenador)

Endereço: Rua Teresina, 4950
Bairro: Adrianópolis **CEP:** 69.057-070
UF: AM **Município:** MANAUS
Telefone: (92)3305-5130 **Fax:** (92)3305-5130 **E-mail:** cep@ufam.edu.br