



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO
PERNAMBUCANO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA-PROFEPT**

PEDRO ALVES COSTA NETO

**INGLÊS ARRETADO: UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL
PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO
TRAVESSIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

**Salgueiro – PE
2021**

PEDRO ALVES COSTA NETO

**INGLÊS ARRETADO: UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL
PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO
TRAVESSIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano, *Campus* Salgueiro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Cavalcanti de Azevêdo

**Salgueiro – PE
2021**

FICHA CATALOGRÁFICA

C837i Costa Neto, Pedro Alves
Inglês Arretado: Uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral/Pedro Alves Costa Neto.
XIV, 155p.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano (IF Sertão PE) / Campus Salgueiro, Salgueiro, PE, 2021.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Luciana Cavalcanti de Azevêdo.

1. Ensino da Língua Inglesa. 2. Abordagem Comunicativa Intercultural. 3. Formação Humana Integral. 4. Educação Profissional e Tecnológica. I. Título II. Azevêdo, Luciana Cavalcanti de.

CDD 420

Ficha Catalográfica Elaborada pela Bibliotecária Naira Michelle Alves Pereira CRB 4/1891

PEDRO ALVES COSTA NETO

**INGLÊS ARRETADO: UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL
PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO
TRAVESSIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano, *Campus* Salgueiro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 15 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Luciana Cavalcanti de Azevedo:66526477453	Assinado de forma digital por Luciana Cavalcanti de Azevedo:66526477453 Dados: 2021.12.16 06:48:38 -03'00'
-------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prof.^a Dr.^a Luciana Cavalcanti de Azevêdo
IF Sertão-PE
Orientadora

Francisco Kelsen de Oliveira:98837702353	Assinado digitalmente por Francisco Kelsen de Oliveira:98837702353 DN: c=BR, o=UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA, ou=JOSÉ LAÉCIO DE MORAES, e=laecio.moraes@urca.br Razão: Eu estou aprovando este documento. Localização: Crato-CE Data: 2021.12.16 11:22:22 Post: PDF Reader Versão: 9.1.0
------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira
IF Sertão-PE – membro interno

JOSÉ LAÉCIO DE MORAES	Assinado digitalmente por JOSÉ LAÉCIO DE MORAES DN: c=BR, o=UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA, ou=JOSÉ LAÉCIO DE MORAES, e=laecio.moraes@urca.br Razão: Eu estou aprovando este documento. Localização: Crato-CE Data: 2021.12.16 10:25:51-03'00' Post: PDF Reader Versão: 11.1.0
------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prof. Dr. José Laécio de Moraes
URCA – membro externo

PEDRO ALVES COSTA NETO

**INGLÊS ARRETADO: UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL
PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO
TRAVESSIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**

Produto educacional apresentado ao programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano, *Campus* Salgueiro, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Validado em 15 de dezembro de 2021.

COMISSÃO EXAMINADORA

Luciana Cavalcanti de Azevedo:66526477453	Assinado de forma digital por Luciana Cavalcanti de Azevedo:66526477453 Dados: 2021.12.16 06:48:38 -03'00'
-------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prof.^a Dr.^a Luciana Cavalcanti de Azevêdo
IF Sertão-PE
Orientadora

Francisco Kelsen de Oliveira:98837702353	Assinado digitalmente por Francisco Kelsen de Oliveira:98837702353 DN: CN=Francisco Kelsen de Oliveira:98837702353, OU=IF SERTÃOPE - Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Sertão Pernambucano, O=IFPEL, C=BR Raizão: Eu estou aprovando este documento Localização: Petrolina-PE Data: 2021.12.16 11:22:22 Post-Reader Versão: 9.1.0
------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira
IF Sertão-PE – membro interno

JOSE LAÉCIO DE MORAES P	Assinado digitalmente por JOSÉ LAÉCIO DE MORAES DN: CN=JOSÉ LAÉCIO DE MORAES, O=UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI - URCA, CN=JOSÉ LAÉCIO DE MORAES, E=laecio.moraes@urca.br Raizão: Eu estou aprovando este documento Localização: Crato-CE Data: 2021.12.16 18:25:51-03'00' Post-Reader Versão: 11.1.0
-------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Prof. Dr. José Laécio de Moraes
URCA – membro externo

DEDICATÓRIA

Dedico o presente trabalho ao meu avô **Pedro Alves Costa**, um sertanejo arretado do Sítio Brejo, Município de Várzea Alegre - CE, homem honrado do campo, agricultor, analfabeto, poeta, que, como ninguém, ensinou aos seus filhos desde cedo acerca da dignidade do valor do trabalho e dentre as suas maiores qualidades estava o talento nato de compor versos que reverberavam as vozes muitas vezes silenciadas da cultura popular, trazendo à tona as angústias e incertezas do homem do campo frente às intempéries da natureza, os valores reais da família e da amizade e os dilemas e alegrias do dia-a-dia na criação dos filhos.

Meu avô, mesmo sendo um homem de poucas letras, ensinou-me a ter atitudes interculturais, sobretudo no acolhimento das pessoas que encontravam em sua casa um refúgio, um mundo particular também seu. Foi na casa do meu avô que encontrei paz e o verdadeiro sentido da palavra amor. Lembro-me que ele me despertou fascínio desde criança a apreciar as cantorias nos sítios vizinhos, a escutá-lo enquanto declamava os versos de sua autoria e o quanto ele apreciava a autêntica música do sertão: o forró, com triângulo, zabumba, sanfona e pandeiro.

Além do seu nome, meu avô me fez herdar este deslumbramento pelo mundo da cultura, o mundo que ele fez para mim nas brincadeiras que ele construiu na minha infância (galamarte, arapuca, carrinho de boi, etc), nas tradições em família (as semanas-santas com os caretas e penitentes, os causos que ele sempre contava), no incentivo que me dava nos estudos (quando me fazia "contar de 200 para trás" na frente dos seus amigos quando eu tinha apenas 5 anos de idade) e na forma como fazia me sentir importante, colocando-me para sentar no fogão de lenha de vovó sobre uma lata de alumínio para me esquentar no fogo enquanto os adultos conversavam tomando café de manhãzinha cedo. Meu avô tinha um dom de fazer tudo parecer tão simples e significativo.

Eu tenho saudade do mundo que ele fez para mim. O meu avô era o meu *Lebenswelt* e, de certa forma, desenvolver esta pesquisa me trouxe memórias tão vivas que me faz pensar que em cada linha escrita há uma centelha dele contida.

Vô, esta pesquisa é dedicada a você.

Muito obrigado por tudo!

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, ao meu bom Deus pelo dom da vida, por ter me dado lucidez em um tempo de tantas perdas como nesta pandemia.

À minha família, em especial, à minha mãe, Maria Nilta Costa, às minhas irmãs, Mônica Marcelle e Ana Esther e aos meus sobrinhos, Anna Lourdes e Pedro Isaac, pelo amor, incentivo e apoio incondicional durante todo o percurso trilhado, espero ter correspondido às expectativas de todos vocês ao me tornar o primeiro mestre da família.

Aos meus amigos e colegas de mestrado, minha família itinerante, obrigado pela amizade, guardarei as memórias dos nossos encontros com muito carinho em meu coração.

A todos os professores do mestrado que contribuíram para a nossa formação, obrigado pelos ensinamentos, carinho e apoio.

Aos coordenadores do curso, inicialmente, o Prof. Dr. Francisco Kelsen de Oliveira e, atualmente, a Prof.^a Dr.^a Cristiane Ayala de Oliveira por nos ter dado todo o apoio necessário para a conclusão desta etapa acadêmica.

A minha querida professora orientadora Dr.^a Luciana Cavalcanti de Azevêdo que me deu toda a retaguarda necessária para realizar esta pesquisa, agradeço pelo tempo despendido e por estar sempre presente em todas as minhas dúvidas. A senhora marcou definitivamente a minha história e espero continuar esta bela amizade.

Ao professor Eduardo Pereira Borges por ter gentilmente me cedido o espaço da sua sala de aula e possibilitado a aplicação do nosso produto educacional.

Ao diretor da EEP Dr. José Iran Costa, o professor Carlos André Bezerra Marques, por ter aberto as portas da escola a este pesquisador e prestado todas as informações necessárias para o levantamento de dados.

Aos alunos e professores participantes desta pesquisa por terem contribuído com suas opiniões pessoais para a discussão da temática proposta.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano – IF Sertão-PE e ao Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT, pela oportunidade de fazer mestrado em uma instituição pública, gratuita e de qualidade.

E a todos que direta ou indiretamente participaram desta jornada, meu eterno agradecimento.

Sou cabra da peste

*Eu sou de uma terra que o povo padece
Mas nunca esmorece, procura vencê,
Da terra adorada, que a bela caboca
De riso na boca zomba no sofrê.*

*Não nego meu sangue, não nego meu nome,
Olho para fome e pergunto: o que há?
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.*

*Tem munta beleza minha boa terra,
Derne o vale à serra, da serra ao sertão.
Por ela eu me acabo, dou a própria vida,
É terra querida do meu coração.*

*Meu berço adorado tem bravo vaquêro
E tem jangadêro que domina o má.
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.*

*Ceará valente que foi munto franco
Ao guerrêro branco Soare Moreno,
Terra estremecida, terra predileta
Do grande poeta Juvená Galeno.*

*Sou dos verde mare da cô da esperança,
Que as água balança pra lá e pra cá.
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.*

*Ninguém me desmente, pois, é com certeza,
Quem qué vê beleza vem ao Cariri,
Minha terra amada pissui mais ainda,
A muié mais linda que tem o Brasí.*

*Terra da jandaia, berço de Iracema,
Dona do poema de Zé de Alencá.
Eu sou brasileiro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará.*

Patativa do Assaré

COSTA NETO, Pedro Alves. **Inglês Arretado: Uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral**. Dissertação. Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro. Salgueiro-PE, 2021.

RESUMO

A presente pesquisa foi realizada na área de concentração da Educação Profissional e Tecnológica – EPT e desenvolvida dentro da linha de pesquisa “Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica – EPT”, contemplando o Macroprojeto 1 de “Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT”, visando propor uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino de Língua Inglesa nos cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa como travessia para uma formação humana integral. Além disso, também se buscou conhecer a metodologia utilizada pelos professores da Educação Profissional e a visão dos discentes sobre a importância da língua inglesa e sua cultura. O produto educacional proposto foi uma sequência didática no formato de e-book intitulado “Inglês Arretado”, com atividades propostas para o componente curricular Língua Inglesa, contemplando uma abordagem comunicativa intercultural. Esta pesquisa foca na compreensão da Língua Inglesa com ênfase nas recomendações contidas nos documentos que norteiam os cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa e nos modelos de competência comunicativa intercultural propostos por Byram (1997), Byram, Gribkova e Starkey (2002), Oliveira (2014) e Kramsch (1993). O presente trabalho se enquadra como um estudo quali-quantitativo e perfaz o caminho metodológico do estudo de caso, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação. A pesquisa se dividiu em quatro estágios: uma etapa bibliográfica, uma fase de coleta de informações em campo, um ciclo que compreende o desenvolvimento do produto educacional e uma fase para a validação em sala de aula do produto educacional (pesquisa-ação). As pesquisas bibliográfica e documental apontaram que o ensino de Língua Inglesa na Educação Profissional deve ser pautado por uma abordagem politécnica que contemple o homem omnilateral, incluindo a sua dimensão intercultural. A pesquisa de campo constatou que a maioria dos alunos do EMI têm bastante interesse em aprender mais sobre a cultura dos países anglófonos contextualizada com a cultura nordestina. Quanto aos professores de Língua Inglesa, verificou-se um quadro docente bastante qualificado academicamente, porém 73,4% destes ainda lecionam inglês de forma técnica, usando métodos que não visam a formação integral dos alunos. A pesquisa-ação contou com o desenvolvimento de um produto educacional na forma de uma sequência didática de cinco aulas remotas em que os alunos foram imersos na cultura local e na cultura-outra mediante uma abordagem comunicativa intercultural. Conclui-se, com a presente pesquisa, que é necessária a implementação de atividades significativas que contribuam para o desenvolvimento do componente curricular de Língua Inglesa mediante a utilização de uma abordagem comunicativa intercultural em sala de aula, de modo a contribuir para que os alunos possam ter uma melhor compreensão sobre a interação entre pessoas de culturas diferentes, buscando uma formação humana integral e um diálogo intercultural eficaz.

Palavras-chave: Ensino da Língua Inglesa; Abordagem Comunicativa Intercultural; Formação Humana Integral; Educação Profissional e Tecnológica

COSTA NETO, Pedro Alves. **Inglês Arretado: Uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral**. Dissertação. Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) - Instituto Federal do Sertão Pernambucano, Campus Salgueiro. Salgueiro-PE, 2021.

ABSTRACT

This research was carried out in the area of concentration of Professional and Technological Education - EPT and developed within the research line "Educational Practices in Professional and Technological Education - EPT", contemplating Macroproject 1 of "Methodological proposals and teaching resources in formal spaces and non-formal teaching at the EPT", aiming to propose an intercultural communicative approach to the teaching of English in the Integrated High School courses of the State School of Professional Education Dr. José Iran Costa as a crossing towards an integral human formation. In addition, it was also sought to know the methodology used by teachers of Professional Education and the view of students about the importance of the English language and its culture. The educational product proposed was a didactic sequence in the form of an e-book entitled "English Arretado", with activities proposed for the English Language curricular component, contemplating an intercultural communicative approach. This research focuses on the understanding of the English language with emphasis on the recommendations contained in the documents that guide the Integrated High School courses of the State School of Professional Education Dr. José Iran Costa and on the models of intercultural communicative competence proposed by Byram (1997), Byram, Gribkova and Starkey (2002), Oliveira (2014) and Kramsch (1993). The present work is framed as a qualitative study and follows the methodological path of case study, bibliographical research and action research. The research was divided into four stages: a bibliographic stage, an information gathering stage in the field, a cycle comprising the development of the educational product and a stage for the validation of the educational product in the classroom (action research). The bibliographical and documental researches pointed out that the teaching of English Language in Professional Education must be guided by a polytechnic approach that contemplates the omnilateral man, including his intercultural dimension. The field research found that most EMI students are keen to learn more about the culture of Anglophone countries in context with the culture of the Northeast. As for the English Language teachers, there was a very qualified academic staff, but 73.4% of them still teach English technically, using methods that do not aim at the integral training of students. The action-research included the development of an educational product in the form of a didactic sequence of five remote classes in which students were immersed in the local and other-culture through an intercultural communicative approach. It is concluded, with this research, that it is necessary to implement significant activities that contribute to the development of the English Language curriculum component through the use of an intercultural communicative approach in the classroom, in order to contribute so that students can have a better understanding of the interaction between people from different cultures, seeking an integral human formation and an effective intercultural dialogue.

Keywords: English Language Teaching; Intercultural Communicative Approach; Integral Human Formation; Professional and Technological Education

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Modelo de Competência Comunicativa Intercultural	54
Figura 2 – Desenho Metodológico da Pesquisa (Etapas da Pesquisa)	65
Figura 3 - Matriz de Conhecimentos Básicos para a disciplina de Língua Inglesa – 1.º Ano do Ensino Médio.....	79
Figura 5 - Matriz de Conhecimentos Básicos para a disciplina de Língua Inglesa – 2.º Ano do Ensino Médio.....	80
Figuras 5 e 6 - Matriz de Conhecimentos Básicos para a disciplina de Língua Inglesa – 3.º Ano do Ensino Médio.....	80
Figura 7 – Capa do Produto Educacional	98
Figura 8 – Canção: Contrastes de Várzea Alegre.....	99
Figura 9 - Texto sobre o estilo de vida dos caubóis americanos	100
Figura 10 - Expressões idiomáticas nordestinas.....	101
Figura 11 - Festivais e Celebrações ao redor do mundo.....	102
Figura 12 – Lendas Nordestinas	103
Figura 13 - Relembrando elementos da cultura nordestina	104
Figura 14 - Principais heróis da Mitologia Grega	105
Figura 15 - Desenvolvendo vocabulário acerca do texto sobre a Mitologia Grega	106
Figura 16 - Atividades sobre Lendas Nordestinas e Mitologia Grega	106
Figura 17 - Quebrando estereótipos sobre a lenda do boto cor-de-rosa	107
Figura 18 - Desenvolvendo o pensamento crítico sobre fake news	108
Figura 19 - Atividades interculturais	108
Figuras 20 e 21 - Cartões-Postais	110
Figura 22 - Atividade sobre vaqueiros e cowboys	111
Figura 23 - Atividade sobre manifestações culturais nordestinas	112
Figura 24 - Depoimento do aluno 1	113
Figura 25 - Depoimento do aluno 2.....	114
Figura 26 - Depoimento do aluno 3.....	114
Figura 27 – Depoimento do aluno 4	115

LISTA DE GRÁFICOS E TABELAS

Gráfico 1 – Respostas aos questionários dos discentes sobre as atividades que mais gostam de fazer em Língua Inglesa.....	83
Gráfico 2 - Avaliação dos discentes quanto às quatro habilidades em Língua Inglesa.....	85
Gráfico 3 - Opinião dos discentes sobre seus interesses em aprender Inglês.....	86
Gráfico 4 - Auto-Avaliação dos Docentes quanto à formação em Língua Inglesa dada aos alunos	90
Gráfico 5 - Dificuldades apontadas pelos docentes no ensino da cultura de Língua Inglesa...	92

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNS	Conselho Nacional de Saúde
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEEP	Escola Estadual de Ensino Profissional
EEM.	Escola de Ensino Médio
EEMTI	Ensino de Ensino Médio em Tempo Integral
EMI	Ensino Médio Integrado
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FACEL	Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras
Festiart	Festival de Arte do CEFET-Cedro
FUNIP	Faculdade Única de Ipatinga
IF Sertão-PE	Instituto Federal do Sertão Pernambucano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCNEMs	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEMs	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfEPT	Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica
UNESP	Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
URCA	Universidade Regional do Cariri

SUMÁRIO

Apresentação	15
Introdução	19
1. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como travessia para a formação humana integral	22
2. A cultura e a identidade cultural no ensino de Língua Inglesa	27
2.1 Ressignificações históricas do conceito de cultura.....	27
2.2 A constituição da identidade cultural no mundo pós-moderno	32
2.3. Identidade e Lingua(gem): o mito do falante nativo e a transversalidade do inglês	36
2.4 A cultura no ensino da Língua Inglesa	40
2.5 A importância do estudo da Língua Inglesa sob a perspectiva da valorização da cultura nordestina.....	45
3. Abordagem comunicativa intercultural	49
3.1 Conceituando (inter)culturalidade	49
3.2 A abordagem comunicativa intercultural no ensino da Língua Inglesa.....	51
3.3 A abordagem comunicativa intercultural como travessia para a formação humana integral.....	59
4. Aspectos metodológicos da pesquisa	64
4.1 Características da pesquisa e espaço amostral	64
4.2 Etapas da pesquisa	65
4.2.1 Fase 1: Pesquisa bibliográfica	66
4.2.2 Fase 2: Pesquisa de campo	66
4.2.3 Fase 3: Desenvolvimento do produto educacional	67
4.2.4 Fase 4: Aplicação e validação do produto educacional	67
4.3. Riscos e Benefícios da Pesquisa	68
4.3.1 Análise de Riscos.....	68
4.3.2 Potenciais Benefícios e Impactos Positivos da Pesquisa	69

4.4 Lócus da Pesquisa	69
4.5 Sujeitos da Pesquisa.....	70
4.6 Instrumentos de coleta de dados	70
4.7 Procedimentos de coleta de dados	71
4.8 Aspectos éticos da pesquisa.....	71
5. Análise de dados e discussão de resultados	72
5.1 Análise documental.....	72
5.1.1 Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a BNCC	72
5.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs)	73
5.1.3 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEMs)	75
5.1.4 Projeto Político Pedagógico da EEEP Dr. José Iran Costa.....	77
5.1.5 Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio e Matriz de Conhecimentos Básicos	79
5.2 Análise dos questionários	81
5.2.1 Questionário aplicado aos discentes da EEEP Dr. José Iran Costa	82
5.2.2 Questionário aplicado aos docentes de Língua Inglesa na Educação Profissional	88
6. Produto Educacional	94
6.1 Fundamentação teórico-prática da escolha do produto educacional	94
6.2 Desenvolvimento do produto educacional.....	95
6.3 Organização da sequência didática	98
6.4 Aplicação e validação do produto educacional.....	109
Considerações Finais	120
Referências Bibliográficas	122
Apêndices.....	129

APRESENTAÇÃO

A Língua Inglesa sempre esteve presente na minha vida. Lembro-me que o meu primeiro contato com este idioma se deu no ano de 1995, quando estudava com a professora Maria Socorro Gomes de Moraes Bitu na turma da 6.^a Série do Ensino Fundamental no Colégio São Raimundo Nonato em Várzea Alegre-CE. À primeira vista, o Inglês me fascinou como o brilho de uma pedra preciosa. E este encanto reluzente me possibilitou sonhar e alimentar as minhas mais férteis fantasias enquanto jovem experimentando um mundo tão fascinante como o da Língua Inglesa. Eu costumava escrever recortes de notícias, um pequeno diário sobre as minhas desventuras de adolescente, mas o que me fazia me transportar para outra realidade era cantar em Língua Inglesa.

Durante o Ensino Médio, quando estudava o curso Propedêutico de Eletrotécnica, no atual Instituto Federal do Ceará, *Campus Cedro*, juntamente com o meu colega de sala Rego Antunes de Moraes Duarte, costumávamos cantar em dupla e entusiasmadamente ao lado de outros colegas chegamos a formar uma “boyband”¹. Naquela época, nos idos de 1998, os Backstreet Boys eram uma febre e aquilo me contagiou de uma forma tão pungente que desde então o inglês nunca mais saiu de dentro de mim.

Lembro-me que no ano de 2000, durante as apresentações do Festiart em Cedro chegamos a cantar duas canções em Língua Inglesa e fomos à final do festival. Como discente, talvez esta foi a minha melhor memória, dentre tantas outras que vivenciei. Cantar num palco com o auditório lotado e com todo o público nos ovacionando, foi, sem dúvidas, uma das melhores sensações que já senti.

Em 2001, fui aprovado no vestibular para curso de Direito da URCA – Universidade Regional do Cariri. Em 2006, ao fim do curso, “logrei êxito” em um concurso público para o cargo de técnico ministerial da Procuradoria-Geral de Justiça, sendo lotado para exercer as funções do cargo na Promotoria de Justiça da Comarca de Várzea Alegre, onde atuo até a presente data.

Passados vários anos desde então, veio em meu íntimo uma vontade de continuar a jornada que eu havia silenciado ao final do meu Ensino Médio. Em 2017, resolvi fazer uma segunda graduação em Letras: Português-Inglês pela FACEL – Faculdade de Administração, Ciências, Educação e Letras. Em 2018, fiz curso de especialização em Ensino de Língua Inglesa pela FUNIP - Faculdade Única de Ipatinga.

¹ Grupo de adolescentes que, nos anos 90, se uniam formando uma banda de música pop.

A partir daí, em 2019, fui aprovado em uma seleção temporária local e tive o prazer de ensinar Língua Inglesa nas três séries do Ensino Médio na EEM. Professora Maria Afonsina Diniz Macêdo, em Várzea Alegre-CE, onde tive uma grande experiência como docente, que foi fundamental para o rumo da minha pesquisa de mestrado.

Durante o curso de Mestrado, tentei buscar na minha atuação docente uma pergunta norteadora para a minha prática. Confesso que existiam inúmeras indagações dentro de mim que teimavam em não se revelar. Até que um dia, em uma dada aula de inglês, enquanto desenvolvia uma atividade de vocabulário sobre animais, perguntava aos alunos a pronúncia e o significado deles, quando um deles me interpelou perguntando: “Professor, esse negócio de esquilo eu não sei nem o que é, mas se o senhor me perguntar de peba e tatu eu vou dizer pro senhor o que é”.

Foi neste exato instante que tive uma epifania e tudo passou a fazer sentido. Não havia nenhuma razão para ensinar inglês aos alunos de uma forma dissociada do mundo deles. O estranhamento causado pela ausência de significado de símbolos de uma cultura-outra, desconhecida para a maioria deles, fazia com que o processo de ensino-aprendizagem não fosse tão efetivo. Era preciso repensar o meu agir pedagógico para que as aulas de inglês pudessem ser um cenário perfeito para falar da nossa cultura, do nosso cotidiano e conhecer de certa forma outras vivências a partir do nosso olhar.

Desta forma, o mundo que eu conheci enquanto criança, mostrado pelo meu avô, voltou a fazer sentido na minha vida. O mundo da cultura, das brincadeiras, das lendas, do vaqueiro, das danças, das comidas típicas, das festas e folguedos, das expressões idiomáticas, dentre outros, deveria entrar na sala de aula e ser o assunto das nossas conversas.

Considerando este contexto, era necessária uma mudança urgente na metodologia a ser aplicada nas aulas de Língua Inglesa, pois a utilização do Inglês Instrumental como método de ensino não atendia às expectativas dos alunos, talvez apenas a do mercado. Na época em que fui discente, no então CEFET-Cedro, as aulas de inglês davam mais ênfase à habilidade de leitura de textos técnicos e científicos, visando preparar o aluno para o exercício de sua futura profissão. Passados muitos anos depois, o que se vê é a continuidade deste método de ensino, onde a Educação Profissional é vista, muitas vezes, como uma formadora de técnicos e o ensino de língua estrangeira é assediado pelos interesses das áreas específicas.

Sabe-se que um dos pilares da Educação Profissional é a formação humana integral dos discentes (MANACORDA, 2007). As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio apontam o caminho para a omnilateralidade como sendo um Ensino Médio voltado para a integração entre educação e as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (BRASIL,

2012). Daí têm-se as seguintes indagações: a metodologia de ensino de inglês instrumental é adequada à formação humana integral do indivíduo? A abordagem comunicativa intercultural não poderia ser uma nova metodologia a ser empregada na Educação Profissional de modo a se propiciar a omnilateralidade? Qual o inglês que está sendo ensinado na Educação Profissional? Ele atende às recomendações dos documentos institucionais e contribui para a formação humana integral dos alunos? E quanto aos alunos, qual o inglês que eles gostariam de aprender? Será que eles não gostariam de estudar mais sobre a cultura de outros países? Será que a Língua Inglesa não poderia ser utilizada para formar cidadãos mais críticos e desconstruir preconceitos e estereótipos?

Foram várias as perguntas que fizeram nos mover durante esta pesquisa, inclusive nos fizeram repensar a nossa prática docente, onde se constatou que ensinar “inglês técnico” não era o suficiente para a emancipação dos nossos jovens enquanto cidadãos críticos e responsáveis pelos rumos do nosso mundo. A língua estrangeira é, indubitavelmente, um canal indispensável e empoderador para conhecer novas realidades e perspectivas, sendo imperiosa a adoção de novas metodologias para o ensino de um novo idioma.

Optou-se por se utilizar os modelos de competência comunicativa intercultural propostos por Byram (1997), Byram, Gribkova e Starkey (2002), Oliveira (2014) e Kramsch (1993), trazendo à lume uma nova perspectiva para o ensino de línguas estrangeiras, para além do desenvolvimento das quatro habilidades: *reading, writing, listening e speaking* (leitura, escrita, audição e fala), com o desenvolvimento de uma quinta habilidade, qual seja, a interculturalidade. A língua e cultura são indissociáveis e são imprescindíveis para a formação integral do aluno.

Isto, com base nas indagações acima, a nossa pesquisa teve como objetivo geral propor uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino de Língua Inglesa nos cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa como travessia para uma formação humana integral.

Como objetivos específicos, buscou-se: a) compreender o ensino da Língua Inglesa de acordo com as recomendações contidas nos documentos institucionais que norteiam os cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa; b) entender a visão dos alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado da Escola sobre a Língua Inglesa e sua cultura; c) conhecer a metodologia utilizada pelos professores que atuam no ensino da Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado; d) avaliar se o percurso formativo proposto pelos professores de Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado cumpre as recomendações contidas nos documentos institucionais e contribui para uma formação humana

integral dos alunos; e) propor, como produto educacional, o desenvolvimento uma sequência didática no formato de *e-book*, com atividades propostas para o componente curricular Língua Inglesa, contemplando uma abordagem comunicativa intercultural, utilizando a cultura nordestina como ponto de partida para se estudar outras culturas e a língua inglesa como ponte para conectar e envolver os estudantes numa aprendizagem que favoreça a formação humana integral; e f) aplicar e validar o produto educacional desenvolvido em uma turma de alunos do Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa.

De modo a atingir os objetivos traçados, esta pesquisa foi organizada da seguinte forma: inicialmente abordaremos a fundamentação teórica em três capítulos: O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional como travessia para a Formação Humana Integral, a Cultura e a Identidade Cultural no ensino de Língua Inglesa e a Abordagem Comunicativa Intercultural. Depois discutiremos sobre os aspectos metodológicos da pesquisa e sobre os resultados e discussões acerca dos dados colhidos ao longo do estudo. Por fim, apresentaremos o produto educacional e as considerações finais acerca da nossa pesquisa.

Espera-se que, com a presente pesquisa, possa-se refletir melhor a importância de desenvolver uma metodologia no ensino de Língua Inglesa, mais adequada às finalidades da Educação Profissional, que busca a emancipação do homem, tão fragmentado pela divisão social do trabalho. Uma metodologia contrahegemônica que suscite o debate e o pensamento crítico dos alunos, fazendo-os sentir-se parte do mundo, rompendo com velhas alegorias e desconstruindo estereótipos que fustigam o preconceito e a intolerância na aldeia global.

Uma pesquisa feita no Instituto Federal que tem o sertão em seu nome não poderia ser realizada sem enaltecer o nosso “lugar”, o nosso ponto de partida, o nosso local de fala, onde nos humanizamos e estabelecemos nossas relações sociais. A abordagem comunicativa intercultural visa, sobretudo, valorizar a cultura do nosso sertão nordestino e, ao se conhecer o mundo lá fora, a partir de uma visão crítica e contextualizada, perceber a riqueza que temos dentro de nós, nas pessoas e no mundo à nossa volta.

Viva o Nordeste! Sou nordestino, cabra da peste! Sou do Ceará!

INTRODUÇÃO

O mundo de hoje está mudando de forma tão rápida, que mal conseguimos acompanhá-lo, frente à velocidade dos acontecimentos e à fugacidade dos encontros e desencontros. O professor de língua estrangeira se insere no desafio diário de que viver num mundo globalizado com múltiplas línguas-cultura demanda um esforço hercúleo e constante de preparar e conduzir seus alunos para uma nova visão de mundo, uma vez que estamos cada vez mais próximos de outros povos do que nunca.

As facilidades em se viajar pelo globo e em se comunicar de forma instantânea com qualquer pessoa do mundo através de mídias sociais fazem com que o contato entre grupos culturais de línguas diversas seja cada vez mais frequente, favorecendo o diálogo intercultural.

É fato notório que o mundo mudou muito rápido. As empresas atualmente buscam perfis de profissionais fluentes em mais de um idioma, ante a necessidade do mercado internacional, que busca, dentre outras características, um profissional hábil em situações de trabalho interculturais, capaz de negociar com o maior número de pessoas possível.

As mudanças não se restringem a um setor exclusivo da sociedade. A indústria, o comércio, a saúde, a política são afetados, como também a educação. Os currículos de uma maneira geral vêm sendo modificados para incluir dentre os objetivos educacionais, no tocante ao ensino de línguas, a competência intercultural e, em razão disso, os professores se veem diante do desafio de promover a aquisição da competência intercultural através do ensino.

O ensino de língua estrangeira é, por definição, intercultural na sua própria essência. Trazer uma língua estrangeira à sala de aula significa conectar os aprendizes a um mundo que é culturalmente diferente do seu. Desta forma, espera-se que o docente de língua estrangeira possa explorar todo esse potencial e promover a aquisição de competência intercultural em seus aprendizes (SERCU, 2005).

De acordo com DaMatta (1997), o ensino da Língua Inglesa pressupõe, para além do seu conhecimento linguístico, o descortinar geográfico e demográfico do país, da cultura, do local, da fronteira e do território reconhecidos internacionalmente, como também da casa, do pedaço de chão calçado com o calor de nossos corpos, do lar, da memória e da consciência de um lugar com o qual se tem uma ligação especial, única, totalmente sagrada.

De acordo com Lima (2008, p. 88), “estima-se que mais de um bilhão de pessoas no mundo falam a língua inglesa. Isso significa dizer que, para cada falante nativo dessa língua, existem, aproximadamente, quatro falantes não-nativos”.

Acredita-se também que cerca de 90% do conteúdo disponível na internet é produzido em língua inglesa, evidenciando-se uma grande importância na aquisição deste idioma como segunda língua (LIMA, 2008).

Não obstante toda essa primazia, tem-se que grande parte dos professores de língua inglesa ainda se limita a abordar apenas os aspectos linguísticos do idioma, desprestigiando o enfoque dos caracteres socioculturais. Tal fato torna inútil o aprendizado de um novo idioma, uma vez que a língua e a cultura são elementos indissociáveis, que necessitam ser estudados simultaneamente, visando construir não apenas sujeitos, mas cidadãos conscientes do seu papel em um mundo globalizado.

A linguagem/o uso da língua, quando dissociado da cultura, desloca o sentido de língua como fenômeno fundamental da comunicação e vivência humanas, para um sistema de elementos regido por regras, cuja estrutura pode ser analisada independente de tempo, espaço ou contexto no qual está em funcionamento. No entanto, quando se ensina ou se aprende uma língua estrangeira ou segunda língua, não se pretende formar 'analistas da língua', mas indivíduos capazes de usar todos os recursos que a língua oferece para compreender e se fazer compreendido, para inserir-se no mundo como sujeito, com sua cultura, seus modos de identificação, sua visão de mundo etc. (SANTOS, 2004, p. 12).

É nesta perspectiva que se insere a necessidade de se falar do Nordeste na sala de aula de Língua Inglesa. O conhecimento linguístico está inserido dentro do mundo da cultura, o mundo em que fomos criados e onde nos relacionamos social e afetivamente. Conhecer um mundo novo, bem diferente do nosso, com valores e sentidos diversos, à primeira vista, causa-nos estranhamento e nos faz pensar e talvez construir falsos estereótipos, que devem ser desconstruídos, a partir de uma visão mais crítica e contextualizada sobre os mundos da cultura-outra e da cultura-nossa. Uma abordagem comunicativa intercultural vem atender a esta urgência do diálogo entre os povos e suscitar um caminho mais propositivo e de paz.

De certa forma, ao conhecer uma nova cultura, costumamos compará-la com a nossa, trazer o Nordeste para a sala de aula de língua inglesa contribuirá de forma decisiva para uma maior valorização da nossa cultura e tradições e para a omnilateralidade² dos nossos aprendizes.

A problemática na qual se insere a presente pesquisa diz respeito a como a cultura dos países anglófonos vem sendo explorada no ensino da língua inglesa no Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa da cidade de Várzea Alegre, Estado do Ceará.

² Termo de grande importância para a reflexão da educação em Marx, referindo-se a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado e pela divisão social do trabalho. Está fundamentada no homem em todas as suas potencialidades: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Tem-se que a metodologia mais utilizada no âmbito da Educação Profissional é o “inglês instrumental”. Há, na maioria das instituições, uma recomendação para “o uso de textos técnicos relativos às áreas dos cursos” (LIMA, 2012, p. 12).

Alptekin e Alptekin (1984) revelam que a língua inglesa é utilizada por muita gente com o propósito apenas instrumental, a exemplos de contatos profissionais e razões acadêmicas e comerciais, para os quais, segundo eles, não há motivos para se utilizar de princípios culturais.

Nesta mesma esteira, Smith (1976) preleciona que é desnecessário ao aprendiz de língua inglesa conhecer os códigos culturais da segunda língua, uma vez que uma língua internacional como o inglês, já é *de per se* desnacionalizada.

Considerando que, comumente, o “inglês instrumental” é utilizado no Ensino Médio Integrado, entende-se que esta abordagem consegue despertar no discente o desejo de se emancipar como cidadão do mundo? O “inglês instrumental”, desvinculado do ensino da sua cultura, é capaz de contribuir, de forma efetiva, na formação humana integral do aluno? Qual o papel de uma língua estrangeira nesse ínterim? São indagações feitas no processo de descoberta do objeto da presente pesquisa e que justificam uma análise mais acurada, visando obter respostas com a finalidade de colaborar para a formação humana integral dos alunos no processo de aquisição de uma nova língua.

Diante da relevância do tema no cenário da Educação Profissional e Tecnológica, cabe uma reflexão sobre a utilização de uma metodologia de ensino apropriada no contexto, de modo a se buscar uma formação humana integral no ensino de língua inglesa, uma vez que a proposta de ensino de língua estrangeira almejada no âmbito da Educação Profissional, longe de formar meros analistas da língua, deve procurar emancipar cidadãos capazes de se utilizarem de todos os meios linguísticos disponíveis para entenderem e serem entendidos no mundo globalizado, com sua cultura, seus valores e sua cosmovisão.

CAPÍTULO 1

O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO TRAVESSIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL

Historicamente se observa que a educação brasileira é marcada pela dualidade estrutural, caracterizada pela existência de dois tipos distintos de escola: uma para a classe trabalhadora e outra para as elites. Se para uma parcela da sociedade que detém os meios de produção e faz parte da elite cultural, política e econômica é destinada uma educação básica propedêutica e o ingresso em cursos superiores, para a grande maioria dos brasileiros sobra, como única alternativa, uma educação básica precária e associada, quando possível, à formação profissional para o trabalho através de cursos técnicos profissionalizantes e, mais recentemente, estão sendo ofertados cursos superiores de tecnologia (TAVARES, 2012).

Dentro desta lógica dual, a Educação Profissional no Brasil foi criada³ para atender às demandas de um desenvolvimento industrial ainda arcaico e praticamente inexistente. Dentro de uma perspectiva assistencialista, foi proposta uma educação através do trabalho para crianças, jovens e adultos, pobres, órfãos e desvalidos da sorte, retirando-os da rua.

Em 1932, para a formação dos trabalhadores, ao curso primário foram criados o curso rural e o curso profissional, com quatro anos de duração. Após o ginásio, outras alternativas de cursos de formação exclusiva para o trabalho poderiam ser escolhidos: o normal, o técnico agrícola e o técnico comercial. Para as elites havia outra trajetória: o ensino primário, em seguida, o ensino secundário propedêutico e, na sequência, o ensino superior, este sim subdividido em vários ramos (KUENZER, 2002).

Vê-se, portanto, que a trajetória educacional dos trabalhadores brasileiros, desde os primórdios da educação profissional, foi pautada pela dualidade estrutural, dada a nítida separação dos destinos entre os que iriam desempenhar funções intelectuais (formação acadêmica) e os que iriam ter funções meramente instrumentais (formação profissional em escolas especializadas ou no próprio trabalho).

Com a expansão industrial nas décadas de 1930 e 1940 e a instalação de empresas multinacionais no Brasil na década de 1950, a dualidade estrutural passou a ficar mais evidente com a adoção da teoria do Capital Humano⁴. Neste período, o Brasil tornou-se dependente do

³ O governo Nilo Peçanha (1909) criou 19 Escolas de Aprendizes Artífices nas várias unidades da Federação.

⁴ Teoria desenvolvida por Theodore Schultz de base econômica neoclássica que visa explicar a influência do fator humano na produtividade. Nesta teoria, a educação aparece compondo o fator econômico como um capital individual que teria consequências sobre o capital social, justificando o investimento em educação profissional para o aumento do PIB dos países.

capital internacional e expandiu a Rede Federal com a criação das Escolas Técnicas Federais, a partir da transformação das Escolas de Artes e Ofício em 1959.

Em 1971, a reforma educacional converteu as Escolas Técnicas Federais em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), onde pretendeu-se substituir a dualidade pela profissionalização compulsória no Ensino Médio, onde todos teriam apenas um único trajeto educacional, contudo, em razão das dificuldades em se implementar tal política educacional, em 1982, o modelo antigo de educação dual foi restabelecido através da Lei n.º 7.044/82 (KUENZER, 2002).

Ao longo da década de 1980, desenvolveu-se um movimento pela redemocratização no país, iniciando-se um processo de reforma do Estado, sob forte influência neoliberal. A expansão da educação foi priorizada na rede privada de ensino, enquanto a rede pública sofreu estagnação atrelada à terceirização de serviços e passa por várias tentativas de privatização. O governo Fernando Henrique Cardoso realizou profundas mudanças na legislação educacional que regulamenta o Ensino Profissionalizante, objetivando a redução de gastos públicos e o favorecimento à rede privada para explorar este ramo de ensino. Segundo Tavares (2012, p. 8), neste período, houve um reforço à dualidade estrutural buscando atender a três objetivos básicos, quais sejam:

a) evitar que Escolas Técnicas formem profissionais que sigam no Ensino Superior ao invés de ingressarem no mercado de trabalho, b) tornar os cursos técnicos mais baratos, tanto para a rede pública quanto para os empresários da Educação Profissional que desejam oferecer mensalidades a preços competitivos, e c) promover mudanças na estrutura dos cursos técnicos, de modo que os egressos possam ingressar mais rapidamente no mercado de trabalho e que as instituições de ensino possam flexibilizar os currículos adaptando-se mais facilmente às demandas imediatas do mercado (TAVARES, 2012, p. 8).

Durante os governos Lula (2003-2010) e Dilma Rousseff (2011-2016), o Estado brasileiro passou a assumir uma postura mais progressista na contramão das políticas educacionais neoliberais dos seus predecessores, com ênfase na retomada da expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e no investimento público nas instituições de ensino federais.

Neste período, houve a criação da Lei n.º 11.892/2008 que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, juntamente com a ampliação de suas funções para o ensino superior e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, no que vários CEFETs e Escolas Técnicas Federais foram transformados.

O Ensino Médio, enquanto etapa final da educação básica, tem o papel de resgatar a

relação entre educação e trabalho, ou seja, encontrar uma forma que possibilite desenvolver a ciência como potência no processo produtivo. A ênfase estaria na politecnicidade e não no adestramento do aprendiz em técnicas de produção, ou seja, a formação de politécnicos e não de técnicos especializados. O objetivo primordial do Ensino Médio reside em escamotear a dualidade entre a educação básica e técnica, buscando uma formação humana em sua totalidade, cujo ensino integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas (BEZERRA; JOVANOVIĆ, 2015).

A **formação humana integral** é um dos pilares que sustentam a concepção de educação profissional que se almeja construir visando superar o homem dividido historicamente pela divisão social do trabalho. Na sociedade fragmentada em que vivemos, o indivíduo alienado é incapaz de motivar seu agir, pensar, dirigir ou planejar de forma teleológica, apenas executa tarefas de forma inconsciente. Para Ramos (2014, p. 86),

[...] trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política.

A concepção de formação humana integral tem suas raízes nos estudos de Marx, Engels, Manacorda e Gramsci. Eles defendem a formação do homem onnilateral, compreendendo o desenvolvimento integral do indivíduo em todas as potencialidades e em todos os sentidos.

[...] a onilateralidade é, portanto, a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA, 2007, pp. 89-90)

Gramsci (1998) defende também uma escola unitária de cultura geral e profissional na qual a formação humana supere a fragmentação entre as dimensões intelectual e manual do trabalho produzida pela sociedade capitalista e quebre o paradigma da educação dual (formação profissional para os filhos dos trabalhadores e formação acadêmica para as elites). A escola unitária deve assegurar a todos o acesso aos conhecimentos e à cultura produzidas pela humanidade e, por conseguinte, permitirá aos alunos a fazer escolhas e construir caminhos em direção à produção da vida, no caso, o trabalho. Segundo ele,

A escola unitária ou de formação humanista ou de cultura geral deveria se propor a

tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa. Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas (GRAMSCI, 1998, p. 114).

Para Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005), falar em formação humana integral é trazer de volta à pauta das discussões uma concepção de educação que está em disputa há anos na educação brasileira, que é a agenda de uma educação de qualidade para todos e não para uma minoria supostamente mais proficiente. Para eles, a formação humana integral busca garantir ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma educação que contemple uma formação completa para a leitura do mundo e para a sua atuação como cidadãos conscientes dos seus direitos e deveres, integrados dignamente à sociedade política.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio o direcionam para o caminho da formação humana integral, senão vejamos:

Art. 5.º O **Ensino Médio** em todas as suas formas de oferta e organização, baseia-se em:

I - formação integral do estudante;

[...]

VIII - integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular.

§ 1º O **trabalho** é conceituado na sua perspectiva ontológica de transformação da natureza, como realização inerente ao ser humano e como mediação no processo de produção da sua existência.

§ 2º A **ciência** é conceituada como o conjunto de conhecimentos sistematizados, produzidos socialmente ao longo da história, na busca da compreensão e transformação da natureza e da sociedade.

§ 3º A **tecnologia** é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

§ 4º A **cultura** é conceituada como o processo de produção de expressões materiais, símbolos, representações e significados que correspondem a valores éticos, políticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (BRASIL, 2012) (negritei).

Embora ainda não tenha saído do papel a proposta gramsciana de escola unitária e politécnica, para Moura (2013), o pensamento oriundo desse novo modelo de educação está sedimentado em uma sociedade do futuro (socialista) e, atualmente, ainda não se pode

concretizar a politecnicidade e a escola unitária em sua plenitude para todos porque a histórica dualidade estrutural da educação não foi fabricada na escola, mas na sociedade fragmentada em que vivemos, governada pelos interesses do capital. Para romper essa dualidade, é necessária uma mudança estrutural no modo de produção vigente e a educação sozinha não pode transpor esse nível. Todavia, não se pode cruzar os braços e esperar apenas pelo futuro, é preciso preparar o terreno para lançar as sementes da formação humana integral, beneficiando-se das contradições do próprio sistema do capital.

De acordo com Marx *apud* Moura (2013, p. 713),

[...] no caminho para a travessia em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita é necessário reclamar por escolas técnicas (teóricas e práticas), nas quais está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média (MARX *apud* MOURA, 2013, p. 713).

Nesse contexto, à luz do pensamento marxiano, segundo Moura (2013), ao se considerar a realidade socioeconômica brasileira, com um alto nível de desigualdade social, que tem sujeitado a maior parcela dos filhos da classe trabalhadora a buscar muito cedo o trabalho para complementar a renda da família ou até para autossustentar-se, o que faz esses cidadãos, ao possuírem baixíssima escolaridade e não terem nenhuma qualificação, a incrementar as filas dos trabalhos informais, contribuindo para a valorização do capital, vislumbra-se o **Ensino Médio Integrado** como sendo a travessia para a formação humana integral, omnilateral ou politécnica. Depreende-se que a mudança para a escola unitária proposta por Gramsci não ocorrerá sem uma fase de transição, desta forma, o ensino médio integrado seria um modelo de escola de transição para que, no futuro, alcancemos a politecnicidade no sentido pleno para todos.

Para se garantir a formação humana integral do indivíduo é necessário que haja uma integração de todas as suas dimensões da vida neste processo educativo, ou seja, é preciso seguir rumo à sua omnilateralidade. Segundo Ramos (2014, p. 87),

essas dimensões são constituídas pelo trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

No capítulo seguinte, aprofundaremos a dimensão cultural do indivíduo com enfoque no ensino da Língua Inglesa como forma de se buscar a formação humana integral.

CAPÍTULO 2

A CULTURA E A IDENTIDADE CULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

2.1 Resignificações históricas do conceito de cultura

O nosso planeta, tal qual concebemos hoje, é formado por elementos vivos e sem vida (plantas, animais, minerais, bactérias, protozoários, fungos, etc). Na natureza, erigiu-se o mundo humano e, neste mesmo plano, surgiu o Homem como ser orgânico, como animal. Ao começar a interagir com a natureza de forma determinada e consciente, o ser humano passou a se diferenciar de sua determinação no mundo natural e, simultaneamente, criou um outro mundo: o mundo da cultura, o mundo humano (BORGES, 2017). Em sua essência, portanto, o homem é um ser de cultura.

O longo processo de hominização, começado há mais ou menos quinze milhões de anos, consistiu fundamentalmente na passagem de uma adaptação genética ao meio ambiente natural a uma adaptação cultural. Ao longo desta evolução, que resulta no *Homo sapiens sapiens*, o primeiro homem, houve uma formidável regressão dos instintos, “substituídos” progressivamente pela cultura, isto é, por esta adaptação imaginada e controlada pelo homem que se revela muito mais funcional que a adaptação genética por ser muito mais flexível, mais fácil e rapidamente transmissível. A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, a suas necessidades e seus projetos. Em suma, a cultura torna possível a transformação da natureza (CUCHE, 2002, pp. 9-10).

Foi da interação do homem com a natureza que nasceu a cultura. Conceituar cultura é uma das mais difíceis e complexas tarefas da nossa língua. Segundo Eagleton (2011), etimologicamente falando, cultura é um conceito derivado da definição de natureza. Uma de suas origens etimológicas advém de “lavoura” ou “cultivo agrícola”, o cultivo do que cresce naturalmente. A palavra inglesa *coulter*, que é cognato de cultura, significa “relha de arado”. Cultura, portanto, a mais nobre das atividades humanas, é derivada de trabalho e agricultura, colheita e cultivo.

Em sua obra *A cultura no mundo líquido moderno*, Bauman (2013) busca expor como o conceito de “cultura” foi forjado ao longo do tempo, com suas ressignificações pautadas pelas mudanças da sociedade e examina qual o destino da “cultura” num mundo cada vez mais globalizado, repleto de diásporas, encontros e desencontros, de coexistência bélica de povos e de constantes migrações. Para ele, ao nascer, a “cultura”, inicialmente, foi vista como uma missão, a qual deveria ser um verdadeiro agente de mudança, cuja finalidade seria “educar” as pessoas, dando-lhes melhores condições de pensar o seu papel na sociedade e de produzir, através do trabalho, os produtos necessários de acordo com as suas necessidades.

Na peculiar visão sociológica de Bourdieu (2007), a “cultura” se manifestava como um dispositivo útil, destinado de forma consciente a demarcar as diferenças entre classe e mantê-las. Era uma espécie de invenção feita para a criação e proteção das divisões de classe e das hierarquias sociais, um mecanismo de reprodução social. Nessa ótica, cada um dos campos de produção simbólica constitui-se em palcos de disputa entre os diferentes agentes sociais. Assim, no conjunto da sociedade, tais agentes travam uma luta mais ou menos explícita em torno de critérios de classificação cultural. Dessa forma, certos padrões culturais passariam a ser considerados superiores e outros inferiores, estabelecendo-se uma alta e uma baixa cultura que abrangeria aspectos como a religiosidade, o conhecimento científico e as crenças populares, a língua culta e a fala popular.

[...] Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbítrio cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2007, p. 33).

A partir dessa imposição cultural dos grupos dominantes sobre os dominados, restaria ao segundo grupo duas alternativas: a primeira, que é a mais comum, consiste em reconhecer a cultura dominante e, em alguns casos, buscar uma maior aproximação ou mesmo conversão a essa cultura, constituindo-se no que Bourdieu chama de “boa vontade cultural”; a segunda, consiste em se contrapor à cultura dominante e busca-se uma reversão da posição ocupada pela cultura dominada. Assim, no conjunto da sociedade, prevaleceria, portanto, a imposição de um determinado arbítrio cultural como a única cultura legítima (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2007).

Os produtos culturais ou simbólicos, seja em relação a um campo específico de conhecimento, seja no âmbito da sociedade como um todo, estariam classificados e hierarquizados de acordo com os princípios da cultura dominante. Essas classificações e hierarquizações incidiriam não apenas sobre os bens culturais propriamente ditos (música, artes etc.), mas também sobre os recursos de ordem material e capital que permeiam a vida dos indivíduos (BOURDIEU, 2007).

Sendo assim, a ideia central do pensamento sociológico de Bourdieu, é o fato de que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em razão do volume e natureza dos recursos que possui (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2007). Segundo esse pensamento, na estrutura da sociedade, os indivíduos seriam distribuídos nas

diversas camadas sociais de acordo com a quantidade e qualidade dos diferentes capitais que detém (capitais cultural/simbólico, econômico e social).

Na atualidade, o conceito de “cultura” ressignificou-se, ou melhor, teve de se ressignificar, considerando as necessidades da sociedade capitalista e globalizada moderna. Em nossa era líquida, a “cultura” perdeu a sua essência inicial, o seu sentido imanente de missão e tornou-se um artifício de sedução. Para ele,

Hoje a cultura consiste em ofertas, e não em proibições; em proposições, não em normas. Como Bourdieu observou, a cultura agora está engajada em fixar tentações e estabelecer estímulos, em atrair e seduzir, não em produzir uma regulação normativa; nas relações públicas e não na supervisão policial; em produzir, semear e plantar novos desejos e necessidades, não no cumprimento do dever. [...] Seria possível dizer que ela serve nem tanto às estratificações e divisões da sociedade, mas a um mercado de consumo orientado para a rotatividade (BAUMAN, 2013, p. 18).

A função da cultura atualmente não é satisfazer as necessidades prementes, mas criar outras, ao mesmo tempo em que mantém as necessidades já arraigadas ou que ainda não foram plenamente realizadas. Assim, a cultura se tornou objeto da moda, uma enorme loja de departamentos com prateleiras abarrotadas de produtos novos para serem cobiçados pelos consumidores, seduzindo-os ao vício de consumir, estimulando os seus desejos, cuja satisfação é adiada perenemente.

Segundo Bauman (2013), a moda coloca todo estilo de vida em estado de permanente e interminável revolução. Ela é um dos principais motores do “progresso”, desvalorizando tudo aquilo que ela deixa para trás de si e substitui por algo novo. É por isto que, se no ano passado, ternos risca de giz e camisetas eram tendência de moda, agora são coisas ultrapassadas, uma vez que hoje “todo mundo e todos estão usando” essas peças. É preciso mudar constantemente, com rapidez e alta frequência, os hábitos, o guarda-roupa, os móveis da casa, o papel de parede, a aparência, ou seja, é mister demonstrar a capacidade de ser outra pessoa.

[...] a mudança de foco da posse para o descarte e a alienação de coisas se encaixa perfeitamente na lógica de uma economia orientada para o consumo. As pessoas que se apegam a roupas, computadores e celulares de ontem significam a catástrofe para uma economia cuja principal preocupação, e cuja condição *sine qua non* de sobrevivência, é o descarte rápido, e cada vez mais abundante, na lata do lixo, dos bens comprados e adquiridos; uma economia cuja coluna vertebral é a remoção do lixo (BAUMAN, 2013, p. 28).

A sociedade líquida-moderna não comporta mais a noção tradicional do conceito de “cultura”, no que ela representa de permanência, de estabilidade, de totalização e transmissão sistemática da visão do mundo e dos elos de um grupo social em particular. A visível distinção

existente entre a elite cultural e quem está abaixo dela a partir dos signos não está tão mais evidente: há lugar para todo mundo, tanto para quem gosta de ópera ou de rodas de samba, como para quem aprecia a “grande arte” e os programas populares de televisão. Está havendo um grande movimento de transformação na política de *status* dos grupos de elite, que, antigamente, esnobavam despudoradamente toda a cultura popular ou de massa e hoje consomem de maneira natural todo tipo de arte, inclusive a vulgar.

Ante a atual conjuntura, elementos como “cultura”, “estabilidade” e “identidade”, por estarem ameaçados, foram ressignificados, no sentido de serem reformulados à nova ordem social, no dizer de Sanchis (1999, p. 35), “o quase permanente articula-se ao ‘novo’ e ao ‘mutável’, num transitório bivalente, lastreado de continuidades, mas em perpétua transformação”. Para se integrar às exigências e às necessidades do mundo atual, a antropologia contemporânea promoveu uma mudança conceitual e uma certa flexibilização de suas estruturas, destacando-se os seguintes aspectos:

a) não se podem eleger, como unidade de análise, recortes estanques da realidade, sem considerar o conjunto mais amplo do qual esta unidade faz parte; b) as culturas não devem ser vistas como 'ovos herméticos', mas sistemas de intercomunicação em processo, inseridas nos amplos e profundos caudais de derivas universais que as transformam, como desenvolvimento, modernização, capitalismo, globalização etc.; c) qualquer processo de análise deve considerar que as culturas fragmentam-se e diversificam-se internamente; d) não existem sociedades idealmente homogêneas, pois são marcadas pelas 'desigualdades'; e) o indivíduo, antes visto como parte indissociável da realidade social global e determinante, destaca-se como categoria importante de análise, em função da sua relação com o todo (sociedade, cultura, estrutura etc.); f) a cultura não deve ser vista como um mero conjunto de traços, sistema cognoscitivo, visão de mundo etc., mas como um processo intercomunicacional que sofre criação, desaparecimento, estruturação e desestruturação, num contínuo movimento de diversificação e mudança; g) assim como a cultura, a identidade social não é fixa e imutável, mas 'faz-se e desfaz-se constantemente'; e, por último, h) as sociedades e, conseqüentemente, os seus sistemas culturais são atravessados por tensões e conflitos, os quais possuem caráter universal (como sexo, gênero, idade), assim como aqueles advindos da própria hierarquia e estratificação social (ricos e pobres, fortes e fracos, líderes e 'povo' etc.) (SANTOS, 2004, p. 44).

Assim, no mundo atual, o que era antes rígido agora é elástico, o que era homogêneo passou a ser heterogêneo, o que se tinha por imutável tornou-se dinâmico. Tais ressignificações de conceitos passaram a ser necessárias numa forma famigerada para tentar acompanhar a velocidade do fluxo cada vez mais veloz e caótico de acontecimentos, de estruturação e desestruturação pelos quais o mundo vem sendo submetido, notadamente pela globalização e pelos avanços tecnológicos.

Na contemporaneidade, a cultura passou a ocupar todos os lugares. Fala-se de cultura de mercado, cultura empresarial, cultura nacionalista, cultura juvenil, cultura de qualidade, cultura

popular, cultura nordestina, dentre outras. A palavra vem sendo empregada em vários matizes, podendo também significar, em *lato sensu*, uma forma de falar de identidades coletivas.

Dentro de um universo de tanta diversidade, o indivíduo tem cada vez mais procurado se reconhecer, encontrar o seu lugar no mundo, buscar um sentido para sua vida, pertencer a algo significativo. Quando se fala em cultura, evidencia-se uma busca premente por significados, onde não se pode perder o liame entre quem se é, onde se vive e com quem se interage em suas particulares complexidades.

A marcada heterogeneidade da sociedade atual faz surgir várias antinomias, de forma interna e externa, quer seja pela forma como se participa da vida em comum, quer seja pela forma como se enxerga o mundo ou ainda pelo contato com diferentes culturas, quais sejam: o confronto entre o local e o global, o nativo e estrangeiro, o dominante e o dominado, o eu e o outro, o atual e o ultrapassado. Tais dicotomias não nos possibilitam pensar que estamos caminhando para uma mundialização cultural ou para uma homogeneização das diferenças e particularidades.

Ortiz (1994) já vislumbrava que, na pós-modernidade, embora o homem estivesse mais interligado com o outro, principalmente em decorrência do fenômeno da globalização, isso não quer dizer que ele quer abrir mão das suas particularidades em prol da ideia do “global” que envolve “tudo”. O processo de mundialização, segundo o autor, é um fenômeno social que interfere no conjunto das manifestações culturais da sociedade, no entanto, não deve ser confundido com uniformidade. Segundo ele, apesar do vertiginoso avanço tecnológico, da compressão do espaço-tempo pós-moderno, o homem não vive em um mundo sem fronteiras, homogêneo e sem diferenças. A sociedade contemporânea, ao imprimir uma nova configuração geopolítica mundial, estabeleceu novos limites e não um mundo sem fronteiras.

Reforça Ortiz (1994, p. 220) que a “nossa contemporaneidade faz do próximo o distante, separando-nos daquilo que nos cerca, ao nos avizinhamos dos lugares remotos”. É justamente este efeito que a mundialização é capaz de provocar, reconfigurando grupos culturais e espaços, incluindo ou excluindo, descentrando ou centralizando, dialogando ou silenciando, incluindo ou expulsando pessoas. A mundialização é, portanto, “[...] um movimento de aproximação e diálogo entre diferentes culturas, visões de mundo e modos de vida, por um lado, e outro movimento contrário de afastamento e reafirmação de diferenças” (SANTOS, 2004, p. 68).

De acordo com Lull (1997), toda atividade semiótica é dinâmica e construída através de um complexo de relações que brotam de mundos interiores e exteriores. Assim, as intenções dos indivíduos são colocadas em prática no mundo da cultura, criando novos territórios culturais, que se expandem num mundo heterogêneo a partir das diferenças entre os sujeitos.

As diferentes culturas se amoldam às novidades e exigências do mundo atual e ressignificam ambientes culturais recontextualizados.

A partir do encontro entre sujeitos de mundos heterogêneos é que a cultura se constrói e se renova pela tensão entre as forças da tradição e da mudança, da modernidade e do arcaico, do plural e do singular, do novo e do desconhecido. Seria uma utopia viver num espaço sem conflitos, homogêneo e em perfeita harmonia, onde as tensões e lutas pelo poder cessariam visando um mundo mais solidário.

Indiscutivelmente, o mundo não é mais o mesmo. Uma diversidade de pessoas convive em espaços antes inimaginados. É perfeitamente possível se ver hoje em um mesmo ambiente um britânico tomando o seu tradicional chá das cinco, um gaúcho apreciando o seu chimarrão, um japonês degustando seu sushi e um nordestino comendo seu pratinho de baião de dois com carne de sol.

A diminuição das distâncias e as facilidades da vida contemporânea possibilitam os mais variados encontros com “o outro”. É através do diálogo entre as culturas que podemos aprender a ser diferentes, mas nos mantendo os mesmos, um pouco mais modificados, contudo, mais cientes do nosso papel de protagonistas e fazedores da paz no mundo atual.

2.2 A constituição da identidade cultural no mundo pós-moderno

Debater acerca da identidade no mundo pós-moderno é um dos temas mais complexos, dadas as especificidades do indivíduo que pensa e reage ao mundo em que vive. Ao se discutir a identidade cultural na pós-modernidade de certa forma se está propiciando um movimento não-retilíneo de recontextualização que busca reposicionar o sujeito, podendo recolocá-lo no caminho de volta às suas raízes, reintegrá-lo ao seu espaço-casa, do qual lhe esbulharam ou, ao menos, descomprimi-lo das tensões cotidianas expostas pelo mundo ao seu redor, decorrentes das relações sociais de poder em diferentes situações.

Há uma grande insegurança sistematizada no mundo atual, onde perguntas como quem eu sou, o que eu quero, para onde ir não são facilmente respondidas. O fato é que no caos em que nos submetemos viver, pouco paramos para refletir e pouco sabemos quem nós somos. É imprescindível entendermos as mudanças pelas quais o mundo passa e como elas atingem as nossas vidas, muitas vezes retirando-nos a compreensão de “como estamos no mundo”.

A chamada “crise de identidade” do sujeito pós-moderno é decorrente do abalo de antigas estruturas que antes eram fortes como rocha e davam sustentação ao indivíduo, porém, na contemporaneidade, parecem sucumbir. Os portos-seguros das identidades (família, religião,

escola, trabalho, nação, dentre outros), bem como as noções de casa, território, nação, pátria, educação, amor, pertencimento, cultura estão passando por uma espécie de crise no mundo contemporâneo.

Traçando um panorama ao longo dos séculos, Hall (2015) classifica a identidade do sujeito em três concepções, a saber: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O **sujeito do Iluminismo** tinha como característica ser um indivíduo totalmente centrado, unificado, cuja identidade era uniforme, fixa e imutável, ou seja, ele nascia sob uma concepção e permanecia sendo o mesmo ao longo de toda a sua vida. Com o passar dos tempos, essa ideia de pessoa indivisa e estável passou a dar lugar a um **sujeito sociológico**, cuja identidade passou a ser formada na interação do “eu” com a sociedade. O indivíduo ainda tinha uma essência individualista, porém sua identidade começa a ser modificada pelo encontro com outros mundos culturais exteriores. Por fim, com a crescente globalização, o encontro com “o outro” passou a ser mais recorrente, forjando o que conhecemos por **sujeito pós-moderno**, cuja identidade está se tornando fragmentada, composta não só de uma, mas de várias facetas, algumas vezes contraditórias ou não-resolvidas.

Tem-se, portanto, que o sujeito pós-moderno não assume uma identidade fixa tal como o sujeito do Iluminismo, pelo contrário, ele ostenta uma identidade móvel, tal como a de um camaleão que muda a sua cor de acordo com a forma com que interage no mundo. Desta forma, tem-se que a identidade do sujeito pós-moderno é definida historicamente e não biologicamente.

Laclau (1990) vê um lado otimista frente ao processo identitário do sujeito pós-moderno. A sociedade contemporânea vem sendo constantemente descentrada ou deslocada por forças exógenas, mas esses deslocamentos têm efeito positivo. Ao mesmo tempo que desarticula a estabilidade identitária do homem do passado, o mundo atual propicia o surgimento de novas identidades, a composição de novos sujeitos a partir do encontro com “o outro”, o que ele chamou de “recomposição da estrutura em torno de pontos nodais particulares de articulação” (LACLAU, 1990, p. 40).

O pós-modernismo fornece novos fundamentos filosóficos no que diz respeito aos sujeitos, cultura e sociedade e, conseqüentemente, para as identidades. Ele enfatiza a contingência, a fragmentação e a incompletude do “eu” e das identidades coletivas e estimula uma nova abordagem que enriquece a compreensão do processo de formação da identidade em sociedades multiculturais.

No contexto do capitalismo tardio ou pós-industrialismo, a formação da identidade dentro de um estado de espírito pós-moderno reflete um aspecto complexo, não um processo completo.

O sujeito pós-moderno é fragmentado, multifacetado e sempre em transição, resultante das intersecções de vários discursos construídos dentro das redes de cultura e poder (GUILHERME, 2002, p. 110).

A nossa identidade cultural está vinculada às culturas nacionais, a uma “identidade nacional”. Quando vamos nos definir, dizemos que somos brasileiros ou ingleses ou americanos ou australianos. Em verdade, tais adjetivos são apenas metáforas, pois as nossas identidades não são definidas biologicamente, pelo contrário, são diuturnamente construídas e reconstruídas mediante as interações sociais, às quais somos submetidos, todavia, seria inócuo pensar o sujeito moderno sem um sentimento de identificação nacional, seria como se lhe faltasse uma parte de sua subjetividade.

A ideia de um homem sem uma nação parece impor uma grande tensão à imaginação moderna. Um homem deve ter uma nacionalidade, assim como deve ter um nariz e duas orelhas. Tudo isso parece óbvio, embora, sinto, não seja verdade. Mas que isso viesse a parecer tão obviamente verdadeiro é, de fato, um aspecto, talvez o mais central, do problema do nacionalismo. Ter uma nação não é um atributo inerente da humanidade, mas aparece, agora, como tal (GELLNER, 1983, p. 6).

Para Anderson (1983), a nação se constitui numa “comunidade imaginada”, onde seus membros conseguem dar o salto de abstração necessário para se perceberem como pertencendo a um mesmo grupo social composto por milhares de outros indivíduos que jamais irão conhecer. O termo “comunidade imaginada” é utilizado, porque não se concebe nenhuma “comunidade natural” que possa reunir as pessoas que constituem um determinado grupo nacional, dessarte, ela necessita ser inventada, imaginada. Assim, é mister criar laços imaginários que possam ligar os indivíduos que, sem tais ligações, seriam anônimos isolados, sem nenhum sentimento de pertencimento. Essa comunidade se reúne em torno de eventos históricos, símbolos, rituais nacionais, imagens, histórias, cenários, heróis, mitos que compõem uma narrativa de nação, compondo a **cultura nacional**.

A nação é um princípio espiritual conformado sobre o passado e o presente. O passado aviva na nação um rico legado de lembranças comuns. O presente garante consentimento e o desejo de viver em conjunto, fazendo valer a herança comum. Assim, a nação repousa sobre a memória de um passado heróico e sofrido, cheio de glória, que garante a vontade comum de continuar a viver em comunhão. Em outras palavras, a nação repousa sobre a lembrança dos grandes feitos, dos sacrifícios consentidos e dos males sofridos e continua viva na vontade coletiva de realizar ainda mais no futuro. Em resumo, uma nação é, então, uma grande solidariedade formada nos sacrifícios do passado e na disposição em realizar novos sacrifícios no futuro. A nação se resume, portanto, no presente por um fato tangível: o consentimento, o desejo claramente exprimido de continuar a vida comum. A existência de uma nação é um plebiscito de todos os dias, como a existência do indivíduo é uma afirmação perpétua da vida (RENAN, 2006, p. 19).

Tem-se que a ideia de nação ultrapassa a concepção de território ou entidade política, constituindo-se em um sistema complexo de representação cultural que vincula os indivíduos, mantendo suas identidades de forma coesa. As culturas nacionais são um espaço próprio em que os sujeitos se identificam a uma nação, sentindo-se membros de dessa sociedade, ao qual o indivíduo aspira os mais elevados sentimentos de lealdade e patriotismo.

De acordo com Silva (2017, p. 85), “a língua tem sido um dos elementos centrais desse processo – a história da imposição das nações modernas coincide, em grande parte, com a história da imposição de uma língua nacional única e comum”. Neste processo de constituição de uma identidade nacional, juntamente com a língua se constroem outros símbolos nacionais, como os hinos, bandeiras, brasões, heróis, mitos, histórias, pouco importando se são “verdadeiras” ou não, o que importa é que a narrativa serve “para dar liga” sentimental e afetiva à identidade nacional, sem a qual não teria a eficácia necessária para unir esse povo.

Ao falar das identidades nacionais, Nogueira (2008, p. 55) as define como “uma das dimensões das identidades culturais [...] sendo constituídas por aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso pertencimento a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais”. A cultura nacional é, pois um discurso disposto a influenciar as pessoas a agirem de forma similar. É esse sentimento de pertencimento que nos faz sentir-nos brasileiros quando ouvimos o hino nacional em jogos de futebol da seleção canarinho, por exemplo.

Como aduz Hall (2015), uma cultura nacional ou essa “comunidade imaginada” visa unificar seus membros numa mesma identidade cultural, representando-os todos como pertencentes a uma grande família, não obstante as enormes diferenças entre si no que diz respeito à classe, gênero, raça, credo, ideologia, dentre outros, mas não se engane, as identidades culturais ou nacionais não são mais do que fantasias do eu “inteiro”, pois a forma como o homem constrói sua identidade neste mundo fragmentado e marcado pelas desigualdades não é compatível com um sujeito uniforme, homogêneo e imutável do Iluminismo.

Santos (2004, p. 81) entende que “não são as identidades que estão sendo destruídas ou deslocadas do seu lugar, mas a ideia de identidade como algo essencial, imutável e homogêneo, que faz parte do sujeito até a morte, assim como o seu corpo”. Desse modo, a identidade cultural do sujeito pós-moderno é mais “alargada”, pois se dispõe a assumir novas posições, onde o mundo contemporâneo e suas implicações possibilitam fortalecer as identidades, além de multiplicar ou produzir outras. Estas seriam mais posicionais, mais políticas, mais plurais, mais flexíveis e diversas e menos fixas, unificadas ou trans-históricas.

Em todas essas situações, podemos nos sentir, literalmente, como sendo a mesma pessoa, mas nós somos, na verdade, diferentemente posicionados pelas diferentes expectativas e restrições sociais envolvidas em cada uma dessas diferentes situações, representando-nos, diante dos outros, de forma diferente em cada um desses contextos. Em um certo sentido, somos posicionados - e também posicionamos a nós mesmos - de acordo com os “campos sociais” nos quais estamos atuando (WOODWARD, 2017, p. 31).

Inolvide-se que as identidades culturais pós-modernas por serem flexíveis, multifacetadas e em constante processo de mudança e recontextualização não têm o poder de nos deslocar como sujeitos daquilo que reconhecemos como “o nosso eu”, “o nosso lugar”, “a nossa cultura”. A forma como enxergamos a nós mesmos é única e particular e está encaixada num contexto social específico, onde cada elemento que caracteriza a vida e as relações sociais, como a língua e a cultura, são responsáveis pelos significados que atribuímos às nossas próprias experiências e a forma como constituímos as nossas identidades (SANTOS, 2004, p. 83).

O sujeito pós-moderno descentrado, desterritorializado, multifacetado e heterogêneo incorpora a identidade intercultural no encontrar-se com “o outro” e consigo mesmo em um mundo intercultural, globalizado, sem fronteiras e repleto de diversidade, marcado pelo diálogo/choque entre culturas. O homem contemporâneo se constitui dentro da sua cultura, no seu tempo histórico e nas tensões antagônicas da alteridade em um movimento frenético de idas e vindas.

Esses sujeitos interculturais habitam em todos nós, uma vez que estamos expostos a todo tipo de contato com culturas diferentes e, desta forma, fomos atravessados por várias formas de hibridização: entre o novo e o velho, o culto e o popular, o nacional e o estrangeiro, o global e o local, fazendo-nos sentir mais livres para romper com as velhas amarras compulsórias da fidelidade a uma ideia de nação, religião, etnia, raça, dentre outras. É neste cenário que o sujeito intercultural deve interagir e construir o seu lugar no mundo, através das múltiplas possibilidades do encontro com o alheio e consigo mesmo.

2.3 Identidade e Língua(gem): o mito do falante nativo e a transversalidade do inglês

Desde que se constituiu como ciência moderna, a Linguística sempre tomou como ponto pacífico a questão da identidade, tanto no caso da identidade de uma língua, como em relação à identidade do falante. É de suma importância analisar a questão da identidade no processo de aquisição de uma língua-cultura, pois é através dela que compreendemos a relação que se dá entre o aprendiz e a língua estrangeira e como esse contato com a “língua-cultura do outro” pode influenciar no sucesso ou no estranhamento do aprendiz na aquisição desta nova língua.

No que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, tem-se que o que chamamos de “o outro” se trata daquele que domina a língua e serve como modelo linguístico e cultural, na maioria das vezes, sendo associado à figura do “**falante nativo**”, sem quaisquer questionamentos acerca das múltiplas interpretações deste conceito e das ideologias que permeiam o uso deste termo por docentes e discentes de língua estrangeira.

Refletir a aquisição de uma nova língua-cultura é imaginar como o sujeito é construído em relação ao outro e a uma língua-outra, alheia, desconhecida. No processo de reconhecimento da língua estrangeira, o aprendiz se depara com um outro sujeito diverso de si, o qual o desloca e o retira da ilusão de inteireza e plenitude que a sua cultura nacional subjazmente o impôs e traz a lume uma nova visão de mundo e múltiplas possibilidades de ser quem ele quiser ser. Assim,

A identidade de um indivíduo se constrói na língua e através dela. Isso significa que o indivíduo não tem uma identidade fixa anterior e fora da língua. Além disso, a construção da identidade de um indivíduo na língua e através dela depende do fato de a própria língua em si ser uma atividade em evolução e vice-versa. Em outras palavras, as identidades da língua e do indivíduo têm implicações mútuas. Isso por sua vez significa que as identidades em questão estão sempre num estado de fluxo (RAJAGOPALAN, 1998, pp. 41-42).

Revuz (1998) destaca que o processo de identidade do indivíduo se inicia com a língua. A língua materna não é apenas usada pelo sujeito como sistema de códigos para se estabelecer uma interação social, ela é parte estruturante do seu ser, pois é através da língua que se inicia e se continua a sua relação com o mundo e também é por ela que ele expressa as suas emoções. A língua, portanto, o possibilita a ter voz no mundo. Para a autora, o processo de aquisição de uma língua estrangeira é marcado pelo desejo do novo, do estranho, do diferente. Encontrar-se com/em outra língua é sempre uma experiência nova, mas isso não se restringe apenas ao fenômeno linguístico,

“[...] aprender uma língua é sempre um pouco tornar-se outro. [...] Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade de acolhida, e mais se experimenta um sentimento de deslocamento com relação à comunidade de origem” (REVUZ, 1998, p. 227).

Brito (2004) aduz que muitas vezes causa espanto a alguns aprendizes a ideia de se colocar numa situação de distanciamento da sua língua materna para se apropriar de outra, pois, para muitos, distanciar-se de sua língua é perder uma parte de si mesmos, o que não é falso, uma vez que a identidade é construída pela língua e é impossível ser a mesma pessoa em outra língua, já que cada sistema linguístico tem sua cultura e valores próprios. Neste contexto, tem-

se que:

[...] é a partir do confronto com outra forma possível de representação do real que o sujeito passa a questionar a ideologia da língua materna e sua (in)completude, o que acaba por desestabilizá-lo. Essa inscrição do sujeito em uma nova discursividade constitui, ao mesmo tempo, uma experiência de ruptura – que pode causar estranhamento e resistência –, e de descoberta, levando o sujeito a interessar-se cada vez mais pela língua estrangeira (PALMA, 2011, p. 22).

Como toda viagem para o desconhecido, no processo de aquisição de uma nova língua é normal o sujeito sentir-se inseguro e com a sensação de “não sentir-se em casa”. As fronteiras identitárias são limites simbólicos que precisam ser transpostos, afinal

[...] “cruzar fronteiras”, pode significar simplesmente mover-se livremente entre os territórios simbólicos de diferentes identidades. “Cruzar fronteiras significa não respeitar os sinais que demarcam – “artificialmente” – os limites entre os territórios das diferentes identidades. [...] Embora menos traumática que a diáspora ou a migração forçada, a viagem obriga quem viaja a sentir-se “estrangeiro”, posicionando-o, ainda que temporariamente, como o “outro”. A viagem proporciona a experiência do “não sentir-se em casa” que, na perspectiva da teoria cultural contemporânea, caracteriza, na verdade, toda identidade cultural. Na viagem, podemos experimentar, ainda que de forma limitada, as delícias – e as inseguranças – da instabilidade e da precariedade da identidade (SILVA, 2017, p. 88).

A identidade do indivíduo falante tem papel primordial na concepção da teoria linguística. A própria etimologia da palavra “indivíduo” nos faz pensar que ele foi concebido como um ser individido ou indivisível, assim, ou ele é ou ele não é um falante nativo daquela língua. Na linguística americana pré-chomskyana, o falante nativo de uma língua é considerado uma pessoa auto-suficiente, ele conhece a sua língua, é a autoridade suprema no assunto, é visto como alguém que nunca erra (RAJAGOPALAN, 1998).

A crítica em torno da dicotomia falante nativo e não-nativo de inglês nos faz entender que esta polêmica é muito mais de ordem social do que linguística. Segundo Figueredo (2011, p. 73):

Em outras palavras, o que muitos linguistas apontam é que o nosso parâmetro deveria ser a postura ideológica de cada usuário da língua frente às suas identidades, as quais se mostram muito mais significativas que o rótulo recebido por ele. Na verdade, a existência dessa dicotomia muitas vezes divide os grupos de falantes entre os que “possuem” e os que “não possuem” a língua, formando, assim, uma abordagem que não leva em consideração as perspectivas pessoais de cada um. Por essa razão, é de suma importância que compreendamos as identidades linguísticas que os falantes de inglês expressam, pois tais identidades possuem certamente implicações práticas para o processo ensino-aprendizagem dessa língua (FIGUEREDO, 2011, p. 73).

A divisão do inglês em variedades não nativas e nativas é politicamente motivada e não-

linguística, pois não existe diferença estrutural ou tipológica entre os Ingleses Indiano e Canadense. Ambos os ingleses são variedades do *mesmo* idioma e ambos são nativos ou nativizados. O problema é que essas noções estão na mentalidade de alguns dos linguistas hegemônicos nas nações do círculo interno que tomam como certo que o Inglês Britânico ou o Inglês Americano são "melhores", "mais puros", "corretos" enquanto os falantes não-nativos são considerados distorcidos foneticamente e falhos gramaticalmente. Preconceitos são realmente difíceis de remover. O inglês não é mais o terreno privado das nações do círculo interno. A língua pertence a todos que a falam (SCHMITZ, 2017).

A tendência atual é a posição hegemônica de tratar as variedades de inglês do círculo interno como privilegiadas e visualizar as que pertencem ao círculo externo como “sendo menos igual” ou “de fracas relações” não mais prevalecer, uma vez que o inglês hoje se tornou uma língua internacional, falada em todo o mundo, portanto, nenhuma nação pode reivindicar a sua posse.

E jamais poderiam exigir a propriedade do inglês, pois conforme o processo de formação da língua inglesa, este idioma que se formou da junção da língua de vários povos, hoje é falado no mundo inteiro. De forma bem-humorada, Godinho (2011, p. 9) nos fala:

Dizem as más línguas que o inglês é o resultado da invasão das Ilhas Britânicas por tribos de anglos, saxões, jutos, frisões e víquingues, todos sofrendo de sérios problemas com a bebida. Seus descendentes continuaram a festa e aceitaram vultosas contribuições vindas dos gregos, romanos e franco-normandos, povos também chegados a um trago. O resultado inevitável foi um carnaval linguístico. O inglês é isso... de acordo com as más línguas. (GODINHO, 2011, p. 9)

Conforme aduz Nogueira (2008, p. 16), estudos feitos pelo Conselho Britânico apontam para “um crescimento do número de falantes de inglês como primeira e segunda língua também em países e regiões onde o idioma não tem *status* de língua nacional ou oficial”. Assim, vemos cada vez mais falantes não-nativos do que nativos de língua inglesa ao redor do mundo, até motivados pelas exigências dos mercados profissional e científico internacionais, que tornaram o inglês como requisito de inclusão intelectual, profissional e social. Países escandinavos e da Europa Central, como Alemanha e Holanda já têm o inglês como segunda língua para uma grande parcela de indivíduos. Países como a Índia, o inglês já vem sendo a primeira língua de um número muito grande de famílias.

O fenômeno da mundialização do inglês focaliza o idioma agora como um *status* de **Língua Franca**, assumindo características fonológicas, lexicais e gramaticais diferentes dos países onde ele é originário (FIGUEREDO, 2011, pp. 70-71).

À medida em que se eleva o número de falantes não-nativos de Língua Inglesa, estes usuários passam a exercer influência fundamental no desenvolvimento do idioma, o que faz surgir inúmeras variedades linguísticas, tais como o inglês jamaicano, australiano, indiano e nigeriano. Tais variações põem em xeque a questão: a quem pertence o inglês? Indubitavelmente, o inglês não tem dono. A **transversalidade do inglês**, segundo Ortiz (2006), faz dele um **idioma global**, uma língua de todos.

A transversalidade da língua inglesa a faz perpassar os sistemas educacionais, o mundo dos negócios, do entretenimento, das comunicações e da pesquisa científica. Dada a sua importância como língua franca, o inglês assume a hegemonia no mundo. Nogueira (2008, p. 21) afirma que o preço a ser pago “são as diferenças de sotaque e as hibridizações pelas quais o idioma inglês vem passando em contato com outras línguas”.

As diferenças linguísticas, o sotaque diverso e as variações pelas quais o inglês vem passando ao longo do tempo não devem causar estranheza e nem preocupação ao linguista ou ao usuário, pelo contrário, as constantes mutações são sinais de que a língua, enquanto sistema de signos, está viva e, como língua-cultura viva, carrega em suas palavras a história das pessoas que a utilizam, portanto, as variações linguísticas que hoje se apresentam no inglês representam as pegadas que o falante deixou pelo caminho.

Corroboro o pensamento de Godinho (2011) quando ele diz que a língua inglesa não está correndo nenhum perigo, por exemplo, *tacos* e *burritos* estão se tornando tão americanos quanto o *hot dog* (cachorro quente) e a *apple pie* (torta de maçã).

2.4 A cultura no ensino da Língua Inglesa

Após a Segunda Guerra Mundial um mundo novo foi reconstruído, as fronteiras que antes demarcavam os territórios dos países foram pulverizadas na pós-modernidade. As distâncias e o tempo se encurtaram em razão do avanço tecnológico. O contato entre pessoas de países e culturas diferentes deixou de ser raro e passou a ser constante, desta forma, a interação entre os povos passou a ser mais frequente.

Com o processo de globalização, uma nova era de grande expansão da ciência, tecnologia e economia se instaurou em escala internacional. Uma nova configuração de mundo exigiu urgência no uso de uma língua internacional que pudesse servir de código de comunicação entre as pessoas. Em razão do poderio econômico norte-americano, a língua inglesa assumiu esse papel de língua internacional.

De acordo com Lima (2012, p. 38), diante dessa situação de intenso intercâmbio

comercial e tecnológico, o inglês se tornou a língua internacional e o ensino de língua estrangeira passou a ser pensado sob uma perspectiva instrumental, dadas as necessidades do capital, onde apenas as estruturas linguísticas e o vocabulário eram o foco da aprendizagem, ficando de lado a preocupação com a cultura ou culturas dos indivíduos envolvidos no processo.

Para Salomão (2012), o ensino da cultura em língua estrangeira até a década de 1960 era baseado no conceito de “realia”, uma tradição puramente informativa de cultura, com objetos ou artefatos da cultura-alvo levados à sala de aula. A partir dos anos 1970, foram empreendidos esforços para que a cultura saísse desta posição marginal, passando a ser utilizados textos não-literários, como vários tipos de ficção, textos de jornais e revistas, menus, placas, dentre outros. Segundo a autora, somente na década de 1990 foi que a pedagogia do ensino de línguas vivenciou uma “virada cultural”, com a realização do Congresso Mundial de Linguística Aplicada em Amsterdã, em 1993, onde foi criada uma seção específica para o componente cultural no ensino de línguas. Esta década ficou caracterizada pela internacionalização, com o aumento do número de estudantes indo aprender línguas no exterior, e, com a expansão das TICs, o aumento dos contatos pessoais entre países. Neste movimento constante de encontros e desencontros, as inúmeras culturas globais passaram a se encontrar gerando conflitos e diálogos recíprocos entre as pessoas, o que levou o ensino de línguas a se focar nos encontros culturais dos aprendizes.

Neste mundo atual marcado por tantas diferenças e desigualdades de ordem social, a política não deve ser assunto apenas de Estado, a Linguística Aplicada ganha contornos e postura crítica para pensar o ensino de línguas estrangeira sob o enfoque de um projeto pedagógico e ao mesmo tempo político.

Pennycook (1998) revela que a Linguística Aplicada Crítica deve ser desenvolvida a partir da visão do linguista aplicado de tantas desigualdades sociais e iniquidades construídas a partir do preconceito de raça, etnia, classe social, idade, orientação sexual, dentre outras. É papel do linguista desenvolver um projeto político-pedagógico que busque transformar essa sociedade desigualmente estruturada. É preciso considerar os ambientes sociais e culturais dos indivíduos, repensar a forma como a aquisição da linguagem deve ser realizada, observando os diversos aspectos dos sujeitos envolvidos, tais como raça, gênero e outras relações de poder e distinção. Também é importante enxergar os indivíduos em suas múltiplas identidades e abandonar a compulsão pelos métodos e análise dos dados, enfim, a Linguística Aplicada deve ser reconstruída com base em um “projeto político”.

Sob este enfoque, aduz Ferreira (2014) que o educador Paulo Freire já apontava a necessidade premente de se imaginar a educação como um projeto político por excelência.

Segundo ele, todo ato educativo é um ato político, porque educar é um processo dinâmico pelo qual se expressa uma visão sobre o mundo.

Paulo Freire, muito além do seu tempo, já entendia que uma educação libertadora deveria ser uma educação sensível à cultura dos sujeitos envolvidos no processo. A sua obra é um verdadeiro convite à mudança de pensamento, visando a construção de espaços multiculturais de liberdade e respeito entre os povos, de modo a propiciar um diálogo entre culturas diversas. Cabe, portanto, a nós, professores e pesquisadores, refletir a nossa prática pedagógica e observar os sujeitos do processo (docentes e discentes) inseridos no seu mundo da vida (*Lebenswelt*)⁵, onde partilham experiências mútuas e formas distintas de enxergar o universo à sua volta.

Ensinar cultura no contexto do ensino de línguas estrangeiras significa ainda enfrentar muitas resistências. O conteúdo relacionado à cultura, quando existente, normalmente é atrelado a informações sobre as curiosidades dos países e ligado a estereótipos. Muitas vezes, alguns professores de língua estrangeira acabam enaltecendo os valores culturais da língua-alvo em detrimento aos da língua materna.

Lima (2008) expõe que, sob este aspecto, os professores de língua estrangeira são muitas vezes acusados de ser “colonizadores da mente dos alunos”. O equívoco pedagógico ocorre quando o docente, fascinado com as culturas estrangeiras, adota uma postura “colonizada” e apresenta o país da cultura-alvo como o lugar mais perfeito do mundo, onde as pessoas e as coisas são melhores que as nossas.

Ensinar línguas como cultura exige uma perspectiva crítica e neutra por parte do docente e uma postura de reconhecimento e respeito à cultura do “outro” tanto no que se refere ao planejamento das aulas como no desenvolvimento de materiais didáticos para essa finalidade.

A maior parte das iniciativas pedagógicas nesta área não possui consistência teórica ou diretrizes claras de como o ensino da cultura pode ter lugar na sala de aula de línguas. Segundo Santos (2004, p. 93), o que mais se vê são “cursos, materiais pedagógicos e propostas pedagógicas cuja relação com a cultura ou com a perspectiva de um ensino intercultural se reduz à apresentação de conteúdos culturais quase sempre representados por aspectos estanques da cultura da língua que está sendo ensinada”. A autora também avalia que há uma carência enorme de materiais didáticos no mercado, pois “muito poucos apresentam uma abordagem cultural para o ensino de línguas estrangeiras ou segundas línguas que não reduza a cultura a imagens exóticas ou a recortes de estilo de vida da cultura da língua-alvo”.

Há outros fatores de resistência ao ensino da cultura no âmbito da educação de línguas

⁵ No sentido husserliano, o mundo da vida (*Lebenswelt*) diz respeito à vida partilhada com outros sujeitos, na qual todos atuam como pertencentes a um mundo comum.

estrangeiras, a maior parte deles fundamentada em questões de ordem político-econômica, ao invés de ordem linguístico-pedagógicas. Diversos linguistas defendem um ensino de língua estrangeira apartado da cultura da língua-alvo, senão vejamos.

Hall (2001) sustenta a ideia de que os aspectos culturais da língua devem ser minimizados de modo a favorecer o estudo das estruturas linguísticas. Para ele, seria uma perda de tempo ensinar a cultura, já que a “magnitude da empresa” possibilita um tempo limitado de ensino, o qual deve ser aproveitado para a abordagem do idioma e do desenvolvimento da competência comunicativa. Ele também argumenta que o inglês, por ser uma língua internacional atualmente, já não é mais monopólio de países como Estados Unidos e Inglaterra, portanto, qual sentido teria ensinar inglês tendo como paisagem cultural uma família branca dos Estados Unidos com seus membros almoçando juntos, sabendo-se que a maioria dos falantes de inglês não vive neste país?

Continuando suas análises, Alptekin e Alptekin (1984) e Hall (2011) acreditam que a tarefa do professor seria incentivar o aprendiz a descobrir por si mesmo a cultura dos povos da língua-alvo, da mesma forma que ele estimula o aluno a expandir o seu vocabulário. Por fim, eles acreditam que os aprendizes, expostos à cultura estrangeira, poderiam tornar-se alienados do seu contexto social e suas culturas corriam o risco de serem sucumbidas.

Em sentido oposto, Santos (2004) rebate as ideias propostas por Alptekin e Alptekin (1984) e Hall (2011) e, embora constata a hegemonia do inglês como língua franca, não vê razão alguma em não se ensinar a sua cultura em sala de aula. Como destaca a autora,

O ensino de inglês [...] a partir de uma perspectiva cultural, ao contrário de contribuir para reforçar uma posição de submissão ou de dominação, como alertam alguns, incentivaria o desenvolvimento de uma postura crítica dos aprendizes em relação à língua que estão aprendendo, fazendo-os refletir, sobretudo, sobre o impacto e a hegemonia da cultura de língua inglesa no mundo (SANTOS, 2004, p. 98).

A ideia de que uma língua não pode ser aprendida ou ensinada a alguém desprezando o seu conteúdo linguístico do contexto cultural pode até parecer senso comum, mas não o é. De acordo com Araújo e Figueiredo (2015, p. 64):

[...] cada língua é permeada por elementos culturais que são característicos de cada indivíduo que faz uso dela. Assim, na sala de aula de língua estrangeira, o professor não pode deixar de levar em consideração a cultura da língua que está ensinando, pois a língua é importante na nossa construção social, e também, cultural (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 64).

Ao longo do tempo, as aulas de língua estrangeira vêm sendo um espaço cultural por excelência. Na escola se cruzam diversas culturas que se interagem por meio de tensões e diálogos, onde a heterogeneidade dos sujeitos, suas similitudes e diferenças se encontram. Assim também ocorre num campo global, onde a utilização de uma língua em comum, no caso em estudo o inglês, favorece o encontro do “Eu” com o “Outro”.

A língua, neste cenário, torna-se resultado e meio de socialização. É pelo processo de aquisição da língua que se constrói pontes, onde antes existiam muros. Ela reverbera em palavras a existência do ser, é um constructo coletivo que garante a força para viver e é, justamente, na sala de aula de língua estrangeira que se procura dar eco às vozes de todos.

Através da linguagem nós não somos mais sozinhos em nossos pensamentos, podemos expor nossos sentimentos e internalizar os significados do mundo exterior. Nós estamos na linguagem e a linguagem está em nós, presente em nosso ser desde o primeiro suspiro. A linguagem não é só a representação do nosso mundo da vida (*Lebenswelt*), como também ela é o próprio mundo. Se ela está em nós e é o nosso mundo da vida, como separar a língua da nossa cultura? É pela língua que nos humanizamos e é pela cultura que nos inserimos no mundo que nos cerca, não há como separar essa mistura homogênea.

Segundo Rodrigues (2015, p. 12), “ensinar uma língua, hoje em dia, significa mais do que ensinar vocabulário e gramática, entre outros elementos, de modo isolado. Atualmente, a língua está interconectada com tudo o que se encontra à sua volta”. Assim, não é suficiente ensinar apenas a gramática, a fonologia e o léxico, é necessário explicitar também os conteúdos culturais, os modo de vida desse país, seus usos e costumes.

Corroborando tal pensamento, Araújo e Figueiredo (2015, p. 64) constataam que “a sala de aula de língua estrangeira deve ser um lugar que proporcione ao aluno o conhecimento sobre o sistema da língua que está aprendendo (sua estrutura, seu vocabulário, suas regras e normas) e, também, sobre a cultura dessa língua”.

É totalmente inconcebível imaginar o ensino de uma língua apartado de sua cultura, dado que o uso da língua é uma ação social e, como tal, a cultura ali está presente. Segundo Agar (1994, p. 28),

A língua, em todas as suas variedades, em todos os modos em que aparece na vida cotidiana, constrói um mundo de significados. Quando você se depara com diferentes significados, quando você se toma consciente dos seus próprios e trabalha para construir uma ponte para outros, 'cultura' é o que você está fazendo. A língua preenche os espaços entre nós com sons; a cultura forja a conexão humana através deles. A cultura está na linguagem e a linguagem está impregnada de cultura (AGAR, 1994, p. 28).

Tem-se, portanto, que é imprescindível abordar a cultura no ensino de língua inglesa, e, mais do que isso, é perfeitamente possível agregar uma aprendizagem de língua que envolva a gramática, a fonologia, o léxico e a cultura, pois cada categoria é primordial na aquisição de uma segunda língua-cultura.

2.5 A importância do estudo da Língua Inglesa sob a perspectiva da valorização da cultura nordestina

O Brasil é um país de dimensões continentais, cujo povo desenvolveu intensos encontros culturais a partir das relações entre a cultura dos povos originários e a daqueles que vieram depois a se estabelecer em nosso território. A cultura brasileira é riquíssima e povoada de elementos coloridos, de vários matizes e etnias, que retratam a característica de cada região, de cada povo, de cada canto, de cada lugar. É como se existissem vários brasis dentro de uma concepção de unidade nacional.

O nosso país, por ser enorme em extensão territorial, foi dividido geograficamente em cinco regiões: Norte, Nordeste, Sul, Sudeste e Centro-Oeste. A região Nordeste, formada pelos Estados do Maranhão, Piauí, Ceará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Pernambuco, Alagoas, Sergipe e Bahia possui características próprias que, ao longo do tempo, devido ao flagelo da seca que impunha ao sertanejo o êxodo para o Sudeste brasileiro em busca de melhores condições de vida, concebeu ao nosso povo o estereótipo de uma população de miseráveis, tida como “inferior” e marginalizada, vivendo em um ambiente inóspito, marcado pela pobreza, falta d’água e fome. Essa “visibilidade negativa”, maximizada pela exploração da mídia, contribui para que a própria população desacredite de si mesma e tenda a desvalorizar a sua própria cultura, classificando-a como subalterna e desinteressante e, muitas vezes, buscando em outras culturas a sua própria identidade (ALMEIDA et al, 2009).

Albuquerque Junior (2001) firma que o Nordeste não deve ser reduzido à imagem de marginalização da região e do seu povo, é necessário e libertador romper estes estereótipos imagéticos e discursivos sobre o Nordeste. Ele aponta a nossa região como um celeiro repleto de riquezas culturais, históricas, turísticas e religiosas, que se caracteriza num espaço privilegiado de profícuas e múltiplas tradições.

A cultura se constitui na identidade de um povo, é por meio dela que compreendemos a história e os costumes dessa sociedade, pois nela permeiam os conhecimentos, as artes, os valores, a lei, a moral, os costumes e os hábitos que constroem o ser humano na vida social.

O Nordeste possui vasto patrimônio cultural, que vão além das manifestações folclóricas e populares. Na literatura se destacam nomes como Clarice Lispector, Jorge Amado, José de Alencar, Raquel de Queiroz, Adriano Suassuna e o várzea-alegrense Padre Vieira. Nas danças, temos o frevo, característico do Pernambuco; o bumba-meu-boi do Maranhão; o xaxado, dançado pelos cangaceiros em comemoração às suas vitórias; além do forró e suas variantes que representa toda a região.

Na música, muitos ritmos se notabilizam como o coco, martelo agalopado, samba de roda, baião, xote, forró, piseiro, axé, dentre outros. O grande ícone e voz do Nordeste, criador da “música nordestina” é Luiz Gonzaga. Ele retratou como ninguém os problemas do Nordeste como a seca e os pontos positivos da nossa região.

Luiz Gonzaga assume a identidade de ‘voz do Nordeste’, que quer fazer sua realidade chegar ao Sul e ao governo. Sua música ‘quer tornar o Nordeste conhecido em todo o país’, chamando atenção para seus problemas, despertando o interesse por suas tradições e ‘cantando suas coisas positivas’ (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2001, p. 157).

A poesia popular também é marcante no Nordeste, notadamente através da literatura de cordel e do improviso dos cantadores de viola. Para Almeida et al (2009), o Nordeste é visto como o local de origem da “verdadeira cultura brasileira”, considerando a sua diversidade (com elementos das culturas indígena, portuguesa, negra e americana) e unidade. Segundo eles, é preciso quebrar os velhos estereótipos sobre o Nordeste e enaltecer a nossa cultural para que outras pessoas possam conhecer, vivenciar e se divertir com as tradições do nosso lugar.

Para ajudar a desenraizar os preconceitos com o Nordeste, a escola deve se fazer parte protagonista neste processo. Candau (2003) entende que a escola, além de um espaço educacional por excelência, é uma entidade cultural em que se aglomeram diversos grupos sociais, um espaço privilegiado para o diálogo e desconstrução de estereótipos. Como instituição cultural, segundo ela, “as relações entre escola e cultura não podem ser concebidas como entre dois polos independentes, mas sim como universos entrelaçados, como uma teia tecida no cotidiano e com fios e nós profundamente articulados” (op cit. p. 160).

Sousa et al (2018) salientam que a escola deve aproveitar ao máximo o seu espaço para reconhecer e valorizar novas culturas ou aquelas que não são tão reconhecidas pelos jovens, através de rodas de conversa, palestras, mostras culturais ou novas metodologias de ensino. Reforçam também o entendimento de que a cultura tem um papel significativo no processo de ensino-aprendizagem, pois é ela quem mantém esse processo e tem como responsabilidade

formar sujeitos críticos e conhecedores de suas origens e formação histórico-social, por isso é urgente e necessário se debater e trabalhar a diversidade cultural na escola.

No contexto da Língua Inglesa, é importante ressaltar que, no processo de aquisição de uma nova língua, automaticamente está se aprendendo uma nova cultura. Neste processo sinalagmático de construção de identidade, que ocorre notadamente durante a adolescência, é importante para o aluno entender o seu mundo, seus valores e sua própria cultura, valorizando-a para uma melhor compreensão de nova cultura.

Para entender e distinguir culturas diferentes da sua é preciso em primeiro lugar, reconhecer e dominar a origem e desenvolvimento da sua própria. Sabendo disso, o sujeito entenderá a necessidade de conservá-la, defendê-la e engrandecê-la. E quando conhecer culturas diferentes da sua, é fundamental o indivíduo estar acessível e cordial a elas, deve se informar e explorá-las como maneira de dar importância e respeito ao pluralismo cultural que vivemos (SOUSA et al, 2018, p. 2).

Pedroso (1999) aponta que ao conhecer melhor as nossas raízes, nossa realidade passa a fazer sentido, pois passamos a compreender melhor o mundo ao nosso redor e as coisas que acontecerão no futuro. Assim, entendemos que é muito importante desenvolver nas escolas do nosso Nordeste uma ação docente que valorize as manifestações culturais da nossa região, pois vemos em muitas escolas um ensino totalmente desconectado da realidade dos nossos alunos. É comum se verificar nos livros didáticos e também professores priorizando culturas exógenas, falando de animais, frutas e lugares de outras regiões em detrimento da nossa. É mister conhecer novas culturas, porém é necessário defender uma educação ampla, que compatibilize o conhecimento de diferentes manifestações culturais, porém, antes disso, que faça os alunos reconhecerem o espaço em que vivem, a história dos seus antepassados e do seu lugar e desenvolvam o sentimento de “pertencimento” às raízes culturais do seu território. A escola deve ser, portanto, palco para a valorização constante da cultura da vida dos seus alunos.

A língua inglesa tem a possibilidade de conversar com diferentes áreas do conhecimento. É perfeitamente possível desenvolver um trabalho interdisciplinar com áreas como História, Geografia, Sociologia, Filosofia, Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Biologia, dentre outras. Vê-se que a interdisciplinaridade pode constituir-se em benefícios mútuos na aprendizagem de língua inglesa, pois de um lado as demais disciplinas passam a ter um significado maior através das ações realizadas no ensino de língua estrangeira e por outro essas ações interdisciplinares se manifestam como uma forma de desenvolver a prática social da língua na sala de aula, ou seja, como aduz os Parâmetros Curriculares Nacionais, é uma forma de “fazer uso da linguagem para agir num mundo social” (BRASIL, 2000, p. 38).

Pombo et al (1994) define a interdisciplinaridade como “qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum” (POMBO, 1994, p.13).

Severino (1998) nos conduz a reflexão de que a interdisciplinaridade nos leva a pensar de forma crítica sobre a metodologia educacional, trazendo-nos um novo norte para o nosso agir pedagógico, fazendo-nos romper com a visão descontextualizada do ensino.

Sob tais premissas, não há outro caminho a percorrer senão desenvolver uma metodologia de ensino de língua inglesa comprometida com a valorização da cultura nordestina de forma interdisciplinar para que o processo de aquisição desse novo idioma possa fazer sentido para os alunos e não apenas mais uma disciplina que não reverbera suas realidades, fazendo com que o aprendizado não tenha nenhuma utilidade para eles e, portanto, não contribua para a sua formação integral.

A escola deve ser o local ideal para que o encontro entre culturas se aperfeiçoe, como um palco intercultural que valorize o mundo cotidiano dos alunos em que se possa conversar, por exemplo, sobre o dia-a-dia do vaqueiro nordestino e dos *cowboys* americanos, desenvolvendo o pensamento críticos dos alunos e quebrando estereótipos na nossa cultura e na cultura-alvo.

No próximo capítulo, desenvolveremos a ideia de uma abordagem comunicativa intercultural que compatibilize o ensino de língua inglesa sob essa perspectiva.

CAPÍTULO 3

ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL

3.1 Conceituando (inter)culturalidade

Vivemos num mundo marcado pela globalização e pelos avanços tecnológicos que nos faz ter a falsa impressão de que não existem mais fronteiras que diferenciem países, povos ou culturas. García Canclini (2015, p. 309), analisa o entrar e sair da modernidade como uma reflexão contínua sobre as tensões entre desterritorialização e reterritorialização, referindo-se a dois processos: “a perda da relação ‘natural’ da cultura com os territórios geográficos e sociais e, ao mesmo tempo, certas relocalizações territoriais relativas, parciais, das velhas e novas produções simbólicas”.

O conceito atual de cultura veio a se ressignificar em função da globalização e não está mais fincado em um território ou em um povo específicos. A cultura atravessou as fronteiras e hoje está em movimento. Neste momento há algum nordestino comendo tapioca com carne de sol desfiada na manteiga da terra em um restaurante brasileiro em Miami e matando a saudade da culinária local. Ao mesmo tempo, um americano, que está sentado ao lado, sente aquele aroma exótico e pede um lanche idêntico e, sem entender as origens daquela iguaria, internaliza os cheiros e gostos daquela comida tão particular. É mais ou menos assim que a cultura em deslocamento se comporta na contemporaneidade.

De maneira magistral, o cantautor uruguaio Jorge Drexler pôs em versos este sentimento de cultura transumante desterritorializada na canção intitulada “*Movimiento*”, senão vejamos:

Mal ficamos em dois pés
 E começamos a migrar pela savana
 Seguindo os bisontes, além do horizonte,
 Para novas terras distantes
 Crianças nas costas e expectantes,
 Olhos em alerta, todo ouvidos
 Farejando aquela paisagem nova
 Desconcertante, desconhecida
Somos uma espécie em viagem,
Nós não temos pertences, mas bagagem
Vamos com o pólen ao vento,
Estamos vivos porque estamos em movimento

Nós nunca estamos quietos,
 Nós somos transumantes,
 Nós somos pais, filhos, netos e bisnetos de imigrantes
 É mais meu o que sonho do que o que toco
Eu não sou daqui, mas tampouco você
De nenhum lugar de tudo e de todos os lugares um pouco

Cruzamos desertos, geleiras, continentes,
 O mundo inteiro de ponta a ponta
 Obstinação, sobreviventes,
 O olho no vento e nas correntes
 As mãos firmes no remo,
 Carregamos nossa guerra
 Nossas canções de ninar,
 Nosso rumo feito de versos
 De migrações, de fomes,
 Foi assim desde sempre, desde o infinito
 Fomos a gota de água, viajando no meteoro
 Cruzamos galáxias, vazios, milênios
 Procuramos oxigênio, encontramos sonhos

**Mal ficamos em dois pés
 E nos vimos à sombra da fogueira
 Escutamos a voz do desafio,
 Sempre olhamos para o rio,
 Pensando na outra margem**

Eu não sou daqui, mas tampouco você
 De nenhum lugar de tudo e de todos os lugares um pouco
 O mesmo com as músicas, os pássaros, os alfabetos
 Se quiser que algo morra, deixe-o quieto (DREXLER, 2017) (negritei).

Como é dito na canção, o sujeito pós-moderno multifacetado e flexível não se fixa em um lugar apenas, ele está em movimento, ao mesmo tempo em que ele se identifica com todas as coisas de um lugar, ele não se vincula a ele. As culturas hoje em dia estão desterritorializadas e sem fronteiras, favorecidas pela transumância e migrações dos povos através dos continentes, quer pela necessidade de sobrevivência ou pela obstinação em conhecer novos lugares, o encontro com o “outro” se dá por meio do compartilhamento das suas histórias de vida, seus valores culturais e tradições.

Na frenética motilidade atual de ressignificações de diversos conceitos como identidade e cultura no mundo líquido moderno, nascem novas palavras na tentativa de explicar os novos e mais variados movimentos de estranhamento e encontro entre culturas, como: multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade, dentre outros.

Ao analisarmos o termo (inter)culturalidade, tem-se que o prefixo *-inter* denota a noção de reciprocidade e interação, surgindo-nos uma imagem de um encontro entre pessoas ou de uma ponte que une pontos distantes, quando refletimos juntamente com o vocábulo “cultura”.

Pensar a interculturalidade, segundo Weissmann (2018, pp. 26-27), envolve sair da “lógica do um” e ir para a “lógica múltívoca”, a qual pressupõe uma multiplicidade de signos, um encontro inesperado e complexo, “uma combinação ou montagem de elementos heterogêneos, em que cada um conserva sua particularidade, dentro da qual permanece a diferença”. A interculturalidade representa “um diálogo em imanência, em paridade, um

diálogo de confiança, criando uma estética de muitas vozes que falam e conversam, se sucedem, se contradizem e, às vezes, também se interrompem”. Este diálogo intercultural é feito na “pluralidade de pontos de vista, sem que nenhum prevaleça sobre o outro”.

Para Weissmann (2018, p. 27), “a interculturalidade não pode propor que uma cultura seja superior à outra, apenas diferentes, em diálogo e em situação. Seria imperioso transitar pela descolonização, para conseguirmos deixar a pluralidade de culturas em paridade, em interculturalidade”.

Sobre tais assimetrias de poder entre culturas, Paiva (2018, pp. 41-42) expõe que a interculturalidade representa um caminho inverso ao da multiculturalidade, pois esta “privilegia a existência de grupos sociais com língua-culturas distintas em uma mesma região e com a perspectiva de aceitação mútua, permanecendo-se, no entanto, grupos monolíngüísticos e culturalmente ensimesmados”, enquanto a interculturalidade é uma instância que evita “divisões étnicas, religiosas, linguísticas e culturais”, capacitando a andar lado a lado com as “diferenças identitárias de forma construtiva e democrática, com base nos valores universais compartilhados”.

Moita Lopes (2015, p. 136) revela que ter uma visão intercultural é se basear na compreensão de que “somos seres do discurso e de que como tais somos constituídos pelos significados diversificados em que circulamos (somos seres da diferença e não do significado único) e esses significados coexistem dentro de nós mesmos de forma contraditória”.

Sob a ótica intercultural, não podemos enxergar o mundo como um povoado de inúmeras culturas que não se tocam e que se toleram. Pelo contrário, o mundo está atravessado por culturas várias de infinitos significados, somos perpassados e influenciados diariamente pela cultura do “outro” que nos visita, atravessamos fronteiras culturais dentro de nós, nossa identidade vai sendo tecida, de modo complexo, através das múltiplas relações culturais estabelecidas com “o outro”.

Estamos em constante construção, somos fragmentados, contraditórios e heterogêneos. É na diversidade de significados contraditórios e cambiantes que coexistem dentro de nós que construímos o nosso “mundo da cultura”. É pela interculturalidade que coexistimos enquanto seres sociais em movimento e em construção, como uma ponte que liga as margens contrárias de um rio.

3.2 A abordagem comunicativa intercultural no ensino da Língua Inglesa

Dada a grande importância da linguagem na sociedade, os métodos de ensino de língua

estrangeira vêm sendo redesenhados ao longo do tempo de modo a atender às necessidades da sociedade da época. Um dos primeiros métodos de ensino, o **Método Gramática-Tradução**, segundo Paiva (2018, p. 78), “pautava-se mais na exploração das estruturas da língua, visto que o interesse e a necessidade de conhecimento em uma língua estrangeira restringiam-se à leitura de clássicos da literatura e textos científicos”. Depois surgiu o **Método Direto**, cuja característica principal era ensinar a língua estrangeira, estritamente, na língua-alvo, enfatizando a oralidade e utilizando gestos e figuras para estabelecer a comunicação com o aprendiz. Posteriormente, o **Método Audiolingual** se desenvolveu por ocasião da Segunda Guerra Mundial com a finalidade de preparar o exército americano a se comunicar fluentemente em várias línguas. O foco deste método estava na comunicação oral no intuito do aprendiz auferir um nível de proficiência semelhante ao falante nativo, contudo a abordagem transferia a habilidade escrita para um segundo plano.

Nos anos 1980, com a expansão da globalização, as relações entre pessoas de diversos países ficaram mais próximas, necessitando o desenvolvimento de metodologias de ensino que contemplassem o ensino da língua e interações sociais menos formais. Foi desta demanda que surgiram os chamados **Métodos Comunicativos** no ensino de línguas estrangeiras, com enfoque linguístico nas regras gramaticais e construção de um vocabulário básico, visando a uma aprendizagem instrumental do idioma.

Com o passar do tempo, alguns teóricos começaram a questionar porque a metodologia hegemônica de ensino de língua estrangeira não contemplava a dimensão cultural. Dessa inquietação, iniciou-se um esboço do método que viria a ser chamado de **Abordagem Comunicativa Intercultural**.

Frise-se que a abordagem comunicativa intercultural “não é uma proposta metodológica que nega os princípios do ensino comunicativo de línguas: ela agrega, a esses princípios, uma forte preocupação com a dimensão cultural do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras”. Ela pode ser definida como sendo “o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para que um indivíduo interaja, de forma efetiva e apropriada, com outros indivíduos que são linguística e culturalmente diferentes dele” (OLIVEIRA, 2014, p. 182).

Para Salomão (2012, p. 91),

a competência intercultural será a capacidade de perceber, usando-se de todos os mecanismos disponíveis, a diversidade do outro, e sendo capaz de dominar seus sentimentos pessoais, de neutralizar suas crenças e de pensar de forma a poder se colocar no lugar do outro. O indivíduo com tal competência deverá entender que a diversidade cultural envolve não somente a tolerância da diferença, mas também a

compreensão do que está por trás da diferença, o que envolve uma avaliação crítica da mesma (SALOMÃO, 2012, p. 91).

O conceito de interculturalidade nos dá uma noção do que vem a ser a abordagem comunicativa intercultural na prática. Tem-se que a interculturalidade representa o encontro inesperado e complexo entre falantes de língua-culturas diferentes que, através de tensões e similitudes, buscam construir pelo diálogo uma compreensão da cultura da língua-alvo e, como consequência desta interação, uma reflexão sobre a sua própria cultura e suas intersubjetividades.

Desta forma, pensemos em duas situações hipotéticas: no primeiro contexto temos dois indivíduos conversando em língua portuguesa como língua-materna e no segundo cenário temos dois indivíduos interagindo em língua inglesa, sendo que um deles como língua-materna e o outro como segunda língua.

Note-se que, na primeira cena, estamos diante de uma situação em que se desenvolveu apenas a **competência comunicativa**, pois a interação entre os indivíduos se deu na mesma língua-cultura, não havendo a necessidade de se utilizar de acentuados conhecimentos linguísticos para que a comunicação se implementasse, haja vista que os sujeitos envolvidos compartilham da mesma cultura. No tocante ao segundo exemplo, observa-se que a situação demanda uma **competência comunicativa intercultural**, pois se exige dos sujeitos além do simples conhecimento das estruturas linguísticas, a utilização de outros recursos de modo a possibilitar uma adequação ao contexto social dos indivíduos, pois sem isso não há como estabelecer uma comunicação efetiva e significativa entre pessoas de língua-culturas diferentes.

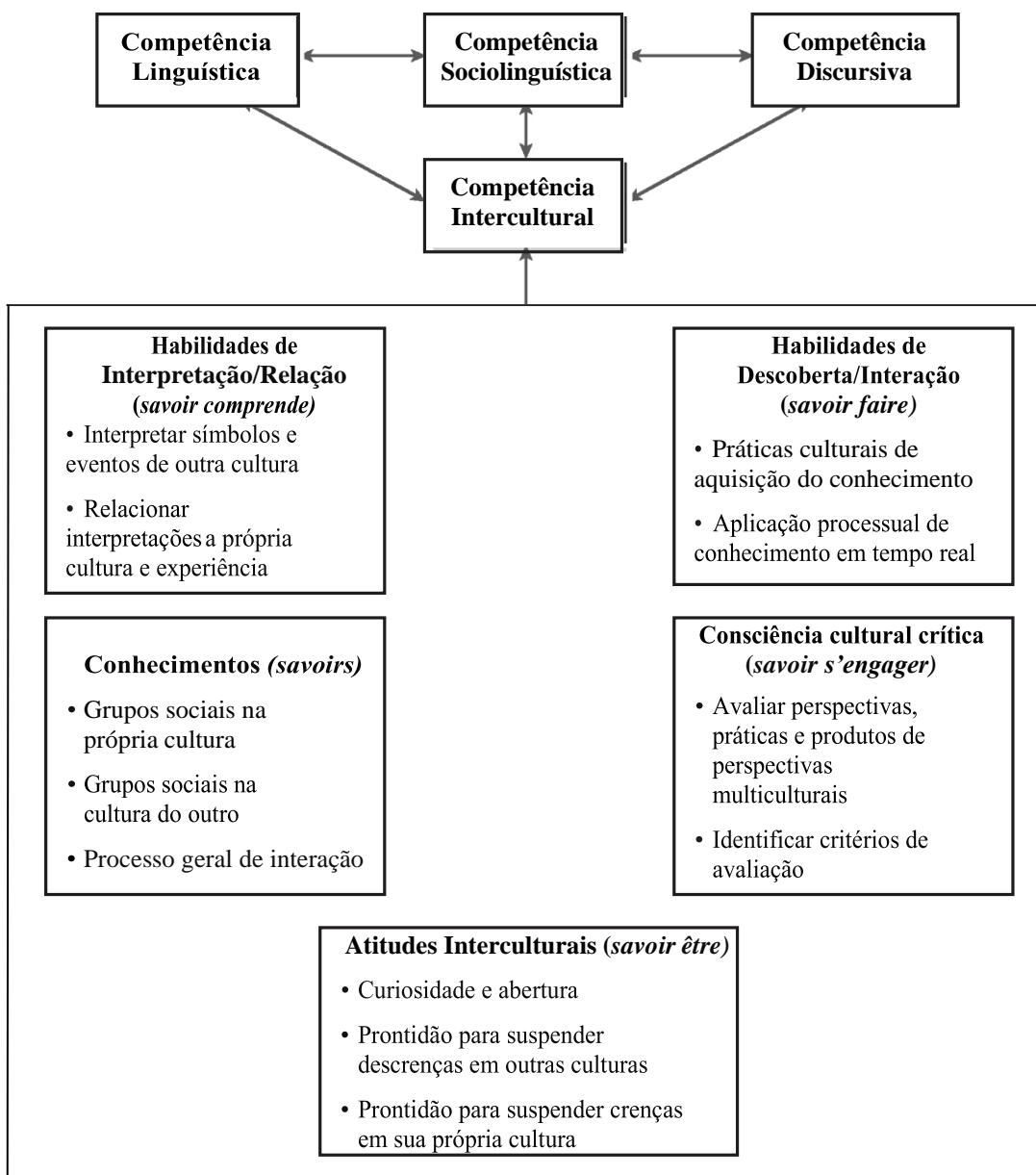
Importante ressaltar que a aquisição da competência comunicativa intercultural nunca é completa e perfeita, uma vez que não é possível antecipar e adquirir todo o conhecimento necessário sobre a cultura do “outro”, também as culturas, por sua natureza, estão sempre em movimento, é possível que se mudem com o passar do tempo. Doutro lado, as identidades e valores sociais dos sujeitos também mudam de pessoa para pessoa, não há um padrão definido de “cidadão ideal” para um determinado país. As pessoas atualmente têm múltiplas identidades, assim não há como adivinhar as crenças, valores e comportamentos que o “outro” têm dentro si, de modo a contribuir com o diálogo. Desta forma, todos os sujeitos devem estar cientes de que é preciso se ajustar, compreender e aceitar o “outro” e isso nunca será um processo concluído, estará em constante construção. É por isso que, na abordagem comunicativa intercultural, o “modelo perfeito” de falante nativo não tem vez, pois a cada novo encontro há um mundo de novas oportunidades para conhecer e entender.

Para uma pessoa ser capaz de lidar com experiências interculturais é necessária uma série

de características e competências. Na visão de Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 11), “os componentes da competência intercultural são **conhecimentos, habilidades e atitudes**, complementadas pelos valores que possuímos por pertencer a um número de grupos sociais. Esses valores fazem parte das identidades sociais de alguém”.

Na Figura 1, podemos observar com detalhes os diferentes componentes da competência intercultural trazidos por Byram (1997).

Figura 1 - Modelo de Competência Comunicativa Intercultural



Fonte: Adaptado de BYRAM (1997)

As **habilidades de interpretação e relação** (*savoir comprendre*) referem-se à capacidade

que o indivíduo deve ter de interpretar um texto, fato ou acontecimento em cultura e poder explicá-los e relacioná-los a produções textuais ou eventos de sua própria cultura. Por exemplo, ao observar os modos de vida dos *cowboys* americanos, posso refleti-los e relacioná-los com as do vaqueiro nordestino.

As **habilidades de descoberta e interação** (*savoir apprendre / faire*) dizem respeito à aptidão do sujeito de adquirir novos conhecimentos sobre uma cultura e suas práticas e sua capacidade de ativar conhecimentos, atitudes e habilidades sob as restrições da comunicação e interação em tempo real. A melhor forma de se adquirir conhecimentos sobre uma cultura é pesquisando sobre ela através de textos, filmes, documentários, dentre outros. Por exemplo, uma questão muito delicada em interações interculturais é o contato físico. Ao serem apresentados, homens e mulheres costumam trocar beijos na bochecha, todavia, membros de outras culturas como a japonesa e libanesa não têm esse costume. De modo a evitar situações constrangedoras, nós, brasileiros, devemos construir conhecimento sobre outras culturas, visando um contato físico menos equivocado (OLIVEIRA, 2014).

Os **conhecimentos** (*savoirs*) referem-se a compreensão que os indivíduos possuem sobre os grupos sociais e sobre seus produtos e suas práticas em seu próprio país e no país do interlocutor, bem como os referentes aos processos gerais de interação social e individual. As palavras e gestos usados pelas pessoas, os comportamentos que exibem, os valores que acreditam e os símbolos que prezam são sempre ligados à cultura e carregam significado dentro de um quadro cultural de referência específico. Portanto, na comunicação intercultural é importante sempre ser sensível às diferenças referenciais em potencial. Além de conhecimento específico cultural, a pessoa interculturalmente competente também precisa adquirir uma certa quantidade de conhecimento geral da cultura, que lhe permitirá negociar com uma grande diversidade de culturas estrangeiras (SERCU, 2005).

Por exemplo, tal componente favorece ao aprendiz a evitar gestos equivocados e grosseiros. Na maior parte do mundo, balançar a cabeça na horizontal significa “não”, mas na Índia esse gesto significa “sim”. Levantar o polegar no Brasil significa “legal”, porém em países islâmicos significa um sinal sexual grosseiro. No Brasil, chegar meia-hora atrasado em um compromisso é uma atitude perfeitamente normal, todavia na Inglaterra tal ato seria visto como algo extremamente rude.

São tantas particularidades a aprender sobre outras culturas que o professor de línguas não tem condições de prever os conhecimentos que os alunos devem ter para interagir com “o outro”, além do que muitos professores nunca tiveram condições financeiras de viajar para outros países e vivenciar a experiência de encontrar novas culturas. Então, o que fazer? Byram,

Nichols e Stevens (2001, p. 3) reconhecem que

[...] não é tarefa do professor fornecer informações exaustivas e tentar levar a sociedade estrangeira para a sala de aula para que os aprendizes a observem e a vivenciem de maneira indireta. Em vez disso, a tarefa é facilitar a interação dos aprendizes com uma pequena parte de outra sociedade e suas culturas, com o propósito de relativizar a compreensão que os aprendizes têm de seus próprios valores culturais, crenças e comportamentos, e de encorajá-los a investigar, por conta própria, a alteridade ao seu redor, ou no seu ambiente físico imediato ou em seu engajamento com a alteridade que a internacionalização e a globalização trouxeram para seu mundo (BYRAM; NICHOLS; STEVENS, 2001, p. 3)

O papel do professor não é enciclopédico, mas sim de auxílio ao aprendiz a desenvolver as competências necessárias de modo a viabilizar uma melhor interação com o interlocutor de outra cultura, afastando interpretações grosseiras e equivocadas.

A **consciência cultural crítica** (*savoir s'engager*) desenvolve no indivíduo a “capacidade de avaliar criticamente e, com base em critérios explícitos, perspectivas, práticas e produtos em sua própria cultura e em outras culturas e países” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 13). O educador deve ajudar o aprendiz a desenvolver habilidades, atitudes e consciência dos valores culturais de um outro país, sem cair na armadilha do reducionismo do senso comum, que pode ser uma porta aberta para a criação de estereótipos e interpretações equivocadas de realidades, como, por exemplo, a falsa crença de que os chineses são todos iguais e comem cachorro e gato ou ainda que todos os muçulmanos são terroristas e os portugueses são burros.

Para evitar tais equívocos, o professor tem papel primordial neste processo. É ele quem tem o poder de instigar os alunos a refletir sobre a nossa cultura e como ela deve ser vista por quem é de fora. O respeito pelo outro e a igualdade de direitos humanos deve ser a chave para a interação social entre povos de culturas assíncronas.

Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 9) aduzem que a dimensão intercultural no ensino de línguas estrangeiras “visa desenvolver aprendizes que sejam falantes interculturais ou mediadores capazes de se engajar com complexidade e com identidades múltiplas a evitar a estereotipagem que acompanha a percepção de alguém através de uma única identidade”. Desta forma, para desenvolver a competência comunicativa intercultural, o professor deve apresentar elementos da cultura-alvo e compará-los com os da cultura-nativa de modo a propiciar aos aprendizes uma reflexão crítica sobre as diferenças entre as visões de mundo (inter)culturais. Esta análise, certamente, auxiliará os discentes a desconstruir conceitos estanques de que a sua cultura é universal ou subalterna e que seria “melhor” ou “pior” que a do interlocutor. Como, por exemplo, o professor pode comparar os modos de vida do vaqueiro nordestino com os do *cowboy* americano, certamente, serão elencadas diversas semelhanças e diferenças entre eles,

porém tais similitudes e tensões podem contribuir para que alguns preconceitos com a cultura local possam ser desfeitos ou uma idolatria exarcebada pela cultura do outro possa ser desconstruída e vice-versa.

Por fim, o último componente da abordagem comunicativa intercultural é o conjunto de **atitudes interculturais** (*savoir être*), quais sejam: a curiosidade, a abertura e a prontidão para suspender descrenças sobre outras culturas e crenças sobre sua própria cultura. Este componente é muito semelhante ao analisado anteriormente – consciência cultural crítica (*savoir s’engager*). A diferença entre ambos é que enquanto a consciência cultural crítica desperta esse pensamento crítico de respeito entre as culturas, as atitudes interculturais (*savoir être*) transformam o que antes era ideia em ação, de fato, este componente representa o agir do falante intercultural como mediador neste processo.

Através de uma abordagem comunicativa intercultural, o aluno passará a desenvolver atitudes interculturais, despertará curiosidade, será mais aberto a desconstruir preconceitos culturais sobre outras culturas e a suspender crenças sobre a universalidade da sua cultura, como sendo a que deve ser seguida pelos demais (etnocentrismo). Segundo Oliveira (2014, p. 183),

[...] se os estudantes acreditarem que seus valores são os valores de todos, eles tendem a julgar negativamente os indivíduos e grupos que possuem valores e práticas culturais distintos dos seus. Foi por causa do etnocentrismo que ingleses, portugueses, espanhóis e outros europeus exterminaram e escravizaram seres humanos nas Américas, na África, na Ásia e na Oceania, seres humanos que os colonizadores julgaram como sendo primitivos simplesmente por possuírem valores diferentes dos valores dos brancos europeus das classes dominantes. As atitudes interculturais são essenciais para que os estudantes estejam alertas para estereótipos, ou seja, para generalizações frequentemente negativas sobre os outros, como, por exemplo, a ideia de que os franceses não gostam de tomar banho ou a de que os baianos são preguiçosos ou a de que os gaúchos são racistas ou a de que os estadunidenses são obesos.

Ao adotar atitudes interculturais, estamos evitando a disseminação do etnocentrismo e da estereotipagem que, de maneira castradora, visam impor valores universais à cultura do “outro”.

Em se falando em estereotipagem, recorde-se o que foi explicitado na seção 4.2.3 quando se falou sobre o mito do falante nativo, aquele ser perfeito, infalível, que detém a posse do inglês. Ledo engano, não há como compatibilizar dentro de uma abordagem comunicativa intercultural alguém tão prepotente e cheio de empáfia, não haveria a possibilidade de um diálogo intercultural com alguém tão auto-suficiente, talvez um monólogo.

O falante nativo, especialmente se for um membro do grupo dominante em uma sociedade, tem a possibilidade de exercer poder sobre o falante estrangeiro. O falante nativo carrega o estereótipo de se achar sempre “o certo”. Por exemplo, se o falante nativo e o estrangeiro tiverem uma expectativa em comum de que o aprendiz adquira a cultura de um país

onde o idioma é falado nativamente, aquele sempre vai encontrar falhas nas habilidades linguísticas deste e achar que é mais proficiente que o estrangeiro. Uma abordagem comunicativa intercultural enfatizando a análise da interação permite que os alunos vejam seu papel não como imitadores de falantes nativos, mas como atores sociais que podem se engajar com outros atores sociais em um tipo particular de comunicação e interação diferente daquele entre falantes nativos (BYRAM, 1997).

Qualquer que seja a competência linguística de uma pessoa em língua estrangeira, quando há interação com alguém de outro país, há um compartilhamento de conhecimentos de mundo entre elas. O conhecimento sobre seus países e do que sabem sobre o país do interlocutor é um fator preponderante na interação entre eles. Eles compartilham conhecimento um do outro e acabam compartilhando uma ou mais de suas identidades sociais.

De acordo com Byram (1997), quando se está diante de uma abordagem comunicativa, observamos neste encontro a figura do falante nativo e do aprendiz tentando acessar a competência nativa ou “quase-nativa”. Esta imagem do falante nativo tem sido criticada nos últimos tempos porque o conceito de competência linguística dele é imprecisa e inutilizável, portanto, é mais apropriado desenvolver um estilo intercultural sensível para superar a divergência ao invés de aceitar o monolinguismo. É claro que, em uma interação diádica, por exemplo, ambos os interlocutores têm diferentes identidades e, portanto, um tipo de interação diferente do que eles teriam com alguém de seu próprio país falando a mesma língua. É por esse motivo que Byram introduziu o conceito de **falante intercultural** para descrever interlocutores envolvidos na comunicação e interação intercultural. Segundo ele, um falante intercultural além de ter uma atitude positiva em relação à percepção da diferença no interlocutor, deve ter curiosidade e abertura para conhecer mais sobre o mundo dele.

Para Bergmann e Kraviski (2006, p. 82),

o falante intercultural é aquele que conhece uma ou mais culturas e entidades culturais, relacionando-se com pessoas de diferentes culturas e também com o ambiente. É sob essa perspectiva que os autores propõem orientar os estudantes de idiomas estrangeiros para uma formação como falantes interculturais, superando o mito de imitação da suposta perfeição do falante nativo (BERGMANN; KRAVISKI, 2006, p. 82).

Nesta perspectiva, o falante intercultural seria o sujeito que, ciente das suas múltiplas identidades e culturas e das concepções que o interlocutor tem delas, está apto a relacionar os aspectos das culturas da língua materna e da língua-alvo, promovendo uma mediação que busque respeitar as diferenças existentes entre ambas, acolhendo-as e valorizando-as.

Doutra banda, inolvide-se o papel protagonista do **professor intercultural** para a comunicação intercultural. Segundo Bergmann e Kraviski (2006, pp. 84-85), para potencializar o aprendizado dos falantes interculturais, o professor intercultural deverá adotar uma série de posturas para poder embarcar nessa viagem de descobrimentos rumo a culturas inexploradas. O professor intercultural deve ter, preferencialmente, as seguintes características: atitudes, conhecimentos e destrezas.

Salomão (2012) traz ao debate a importância de os professores interculturais assumirem um papel mais ativo no processo de conscientização dos alunos, da historicidade e da subjetividade do discurso e da responsabilidade moral do sujeito falante. Há que se enfatizar que o ensino de línguas numa perspectiva intercultural se tornou ainda mais essencial quando se observa o grande incremento de migrações, exílios e deslocamentos no mundo atual, exigindo-se do professor intercultural uma visão de mundo mais sensível às dimensões que a globalização tomou nos campos da política, economia, sociedade, cultura e indivíduo, bem como uma postura mais consensual para trabalhar com a cultura em sala de aula, visando cooperar com a formação da identidade cultural do falante intercultural.

Acredita-se que o desenvolvimento pleno de uma abordagem comunicativa intercultural possibilita ao aprendiz um passaporte para que possa proficientemente comunicar-se em outros ambientes e contextos culturais utilizando a língua que quiser, pois nos encontros interculturais que ele tiver, com o passar do tempo, ele entenderá que a língua se desestrangeira quando ele passa a experimentar situações de interação que vão além do simples contato com esquemas pré-definidos no sistema linguístico e começa a viver no seu mundo da vida (*Lebenswelt*) experiências reais de contatos mais profícuos e significativos.

3.3. A abordagem comunicativa intercultural como travessia para a formação humana integral

Bennett *apud* Lima (2008) ensina que a língua é um instrumento de comunicação e um sistema de percepção e representação do pensamento. Para se ensinar de fato uma língua estrangeira há que se dedicar para além da simples tradução e construção de vocabulário ou decorar as suas regras gramaticais. É necessário um esforço maior de percepção do docente visando a uma aprendizagem significativa por parte do discente, que precisa desenvolver a competência comunicativa intercultural para que possam interagir numa arena global e descobrir novas formas de ver o mundo ao seu redor sob uma nova perspectiva (inter)pessoal. Ensinar uma língua estrangeira é, antes de qualquer coisa, ensinar também sua realidade.

No que pertine ao ensino da cultura em língua estrangeira no âmbito da Educação Profissional, Bezerra e Jovanovic (2015, p. 106), ao analisarem as diretrizes curriculares para o Ensino Médio, informam que a proposta visa garantir uma formação unitária e politécnica, tomando “o trabalho como princípio educativo, articulando ciência e tecnologia, trabalho e **cultura**, configurando, portanto, uma proposta de profissionalização *lato sensu*” (negritei).

Evidencia-se, desta forma, a importância da cultura na formação humana integral, a qual fundamenta as bases da política educacional para o Ensino Médio. No que tange ao ensino de Língua Inglesa, tal dimensão também deve ser aplicada. É inconcebível o ensino de língua inglesa dissociado do ensino da sua cultura.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC prevê que o ensino de Língua Inglesa terá um “caráter formativo”, ou seja, visa contribuir para a criticidade dos discentes e para o exercício da cidadania ativa.

[...] o estudo da língua inglesa pode possibilitar a todos o acesso aos saberes linguísticos necessários para engajamento e participação, contribuindo para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania ativa, além de ampliar as possibilidades de interação e mobilidade, abrindo novos percursos de construção de conhecimentos e de continuidade nos estudos (BRASIL, 2017, p. 239).

Para Mallmann (2018), para a formação de cidadãos ativos, a BNCC expõe três suposições sobre a Língua Inglesa. A primeira diz respeito a desconstrução da ideia de que o inglês pertence aos países que o tem como língua-materna. Para a BNCC, o inglês é uma Língua Franca, ou seja, ela pertence ao mundo, é de uso comum dos povos que se utilizam dela para se comunicar ao redor do globo. Ao romper as fronteiras territoriais dos países, a Língua Inglesa favoreceu o reconhecimento das diferenças e possibilitou a reflexão sobre si e sobre os outros. A segunda suposição é referente à importância de práticas do mundo digital e a exploração dos multiletramentos na ampliação da atuação do aluno no globo, ou seja, a língua, ao ser utilizada, passa a amplificar as possibilidades da compreensão do aluno sobre o que ocorre ao seu redor e no mundo. A última hipótese reitera a validação das variações linguísticas que não se adequam à norma culta e são muito utilizadas pelos nativos (como gírias e expressões idiomáticas, por exemplo) e, portanto, são importantes para uma melhor comunicação intercultural.

A BNCC, considerando as três hipóteses mencionadas, orienta a abordagem da Língua Inglesa em cinco eixos organizadores do componente curricular, quais sejam: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural (BRASIL, 2017).

Vê-se, portanto, que a **dimensão intercultural** é um componente imprescindível ao ensino da Língua Inglesa. Ao se prever a abordagem comunicativa intercultural como eixo

organizador do componente curricular de Língua Inglesa no documento que orienta e rege a política educacional nacional, não há mais espaço para que o docente se esquive de introduzir esta importante dimensão na sala de aula, afinal, ao conceber a Língua Inglesa como língua franca se promoveu uma intensa reflexão sobre o seu alcance a nível global e o quanto ela rompe fronteiras e culturas, relacionando diferentes povos através de uma comunicação intercultural.

Ensinar inglês como língua franca é como cruzar fronteiras todos os dias, pois a cada nova travessia surgem novos contextos que necessitam uma constante adequação das pedagogias às realidades encontradas. Assim, tem-se como desafio a implementação de uma proposta pedagógica que ressignifique o ensino de língua inglesa, considerando o seu caráter híbrido e múltiplo, assim como as identidades multifacetadas dos aprendizes que exigem uma língua cada vez mais enriquecedora de significados e que seja a sua voz no mundo.

Tem-se que a abordagem hegemônica instrumental de Língua Inglesa não contempla mais as necessidades do homem pós-moderno, que não quer apenas traduzir textos e aprender regras gramaticais de uma segunda língua, mas também deseja interagir proficuamente com pessoas de culturas diferentes e compreender suas diferenças.

Os modelos hegemônicos de ensino de língua inglesa (instrumental e técnico) não são mais compatíveis com a realidade vivida pelos aprendizes. Ainda há muitos modelos em que o ensino da língua estrangeira enfoca apenas a competência comunicativa voltada à comunicação oral, onde há uma predileção ao professor falante nativo que, para muitas escolas, representam maior credibilidade, contudo pesquisas apontam que mais de 80% dos professores de língua inglesa no mundo não são nativos (SILVA, 2019).

A comunicação tanto com falantes nativos como não nativos em língua inglesa é relevante, pois existem inúmeras variações da língua inglesa ao redor do globo, não só a britânica e a americana. As questões sociais a serem trazidas para a sala de aula precisam ser ampliadas. Siqueira (2011) fala que ensinar inglês como língua franca é como colorir a sala de aula de vários matizes de sotaques vindos de lugares longínquos e esquecidos. É preciso dar voz às minorias, aos imigrantes, aos refugiados, ao povo das favelas, aos habitantes das Américas, Ásia e África que também falam inglês e precisam ser ouvidos.

Como diria Nogueira (2008, p. 43), “a língua é objeto de disputa na medida em que grupos dominantes tendem a impor aos demais, como as únicas aceitáveis e corretas. [...] O mito da língua homogênea como elemento de identidade social de um grupo, [...] resulta desse tipo de esforço”. Para evitar esse tipo de disputa, foi que Kramersch (1993, p 13) desenvolveu o que ela denomina de **pedagogia crítica da linguagem**, que valoriza o diálogo e discurso em via de mão

dupla, ou seja, uma pedagogia que “mostra como os aprendizes podem usar o sistema para atender aos seus objetivos, para criar uma cultura de terceiro tipo na qual eles podem expressar seus próprios significados sem serem hospedados pelos significados dos outros”. Esta pedagogia está atrelada a sete aspectos:

A consciência do contexto global (*awareness of global context*) se refere a constante reflexão do aprendiz sobre tudo que o envolve o seu mundo e o mundo do interlocutor e as formas de interação possíveis entre eles, seja comunicação oral, escrita, não-verbal, dentre outras.

O conhecimento local (*local knowledge*) diz respeito ao que se sabe sobre o que acontece quando pessoas interagem no contexto de um grupo ou sala de aula, de modo a evitar a estereotipagem e o etnocentrismo.

A habilidade para ouvir (*ability to listen*) relaciona-se a uma das habilidades mais sutis e difíceis de desenvolver, pois o professor deve estar pronto para ouvir e perceber os detalhes na comunicação dos alunos, mas também o silêncio, os gestos, os sinais implícitos na conversa, as crenças, as dificuldades, dentre outros. Também diz respeito a habilidade que o professor deve ter de ser introspectivo, de refletir de forma crítica sobre suas crenças, atitudes e significados que ele mesmo produz.

Falar sobre a língua (*metatalk*) seria observar, discutir, refletir, questionar sobre as diferentes formas que a linguagem pode ser usada em sala de aula, ou seja, expor sobre as coisas que ocorrem quando significados são produzidos pelo uso da linguagem.

Dar um jeito com as palavras (*making do with words*) é saber se expressar com uma quantidade mínima de palavras, usar a imaginação para conseguir estabelecer comunicação com o mínimo esforço e usando o melhor que a língua pode oferecer.

Autonomia e controle (*autonomy and control*) representa o embate entre as necessidades, os anseios e objetivos particulares dos aprendizes de uma língua estrangeira e as atitudes dos professores no afã de conduzi-los a uma melhor aprendizagem intercultural. O equilíbrio entre essas duas forças faz com que a aquisição de uma nova língua-cultura se dê de forma efetiva.

A grande “puxada” (*the long haul*) simboliza o que de fato o professor ensina e o aluno aprende, que não tem uma equação pronta e varia conforme a interação entre ambos.

Ao se adotar um modelo contrahegemônico de ensino de Língua Inglesa, como a abordagem comunicativa intercultural, lastreado por uma pedagogia crítica, está se buscando colaborar com a formação de alunos como cidadãos críticos e capazes de refletir sobre o seu papel na sociedade global, uma sociedade tão dividida e fragmentada, marcada pelas

desigualdades sociais. Formar falantes interculturais possibilita contribuir para o diálogo entre culturas na busca de paz para o mundo.

Doutro lado, o modelo proposto também atende as necessidades econômicas da sociedade, pois fomenta o mercado de trabalho que, por conta da expansão da globalização e dos avanços tecnológicos, necessita de trabalhadores hábeis em se comunicar com pessoas de diferentes culturas ao redor do globo.

Sob esse horizonte, por possibilitar a aprendizagem da Língua Inglesa em todas as suas dimensões (linguística e cultural) é que acreditamos que a abordagem comunicativa intercultural é uma travessia necessária para a formação humana integral no aprendizado de uma língua estrangeira.

CAPÍTULO 4

ASPECTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O presente capítulo versa sobre os procedimentos metodológicos adotados no estudo, de modo a se buscar alcançar os objetivos traçados e responder aos problemas da pesquisa, assim como revela o processo de desenvolvimento e aplicação do produto educacional.

4.1 Características da pesquisa e espaço amostral

Esta pesquisa foca na compreensão da Língua Inglesa com ênfase nas recomendações contidas nos documentos que norteiam os cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa e nos modelos de competência comunicativa intercultural propostos por Byram (1997), Byram, Gribkova e Starkey (2002), Oliveira (2014) e Kramersch (1993).

O presente trabalho se enquadra como um estudo quali-quantitativo e perfaz o caminho metodológico do estudo de caso, da pesquisa bibliográfica e da pesquisa-ação.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 17), o estudo de caso é o estudo de *um* caso que pode ser similar a outros, mas ainda assim distinto porque desperta interesse singular.

André (1995) expõe que a grande vantagem do estudo de caso é a sua capacidade de fornecer uma visão aprofundada e, ao mesmo tempo, ampla de uma unidade social complexa e de múltiplas variáveis. Sendo assim, foi escolhida como a metodologia mais adequada para a presente pesquisa, posto que o ambiente geográfico do estudo são os cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa, onde, indubitavelmente, encontraremos situações complexas e dinâmicas.

Optou-se por desenvolver a pesquisa na referida instituição porque ela é a única escola de Educação Profissional e Tecnológica do Município de Várzea Alegre-CE, cidade natal do pesquisador. Como a pesquisa é de natureza etnográfica, observou-se que o conhecimento acerca da cultura local dos alunos faria toda a diferença no resultado da pesquisa, já que se escolheu desenvolver uma pesquisa-ação.

Segundo dados fornecidos pela Secretaria da EEEP Dr. José Iran Costa, a escola oferta quatro cursos de Ensino Médio Integrado nas áreas de Administração, Eletrotécnica, Informática e Mecânica Industrial. A instituição de ensino tem um total de 515 alunos matriculados, sendo 180 cursando o 1.º Ano, 174 matriculados no 2.º Ano e 161 alunos concluindo o 3.º Ano.

Considerando que um dos objetivos do presente estudo é entender a visão dos alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado da Escola sobre a Língua Inglesa e sua cultura, priorizou-se investigar os alunos do 3.º Ano, posto que eles representam justamente o encerramento da última etapa da educação básica e, a princípio, suas impressões sobre a Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado seriam bem mais substanciais que as opiniões dos alunos dos 1.º e 2.º anos.

Também são objetos desta pesquisa conhecer a metodologia utilizada pelos professores que atuam no ensino da Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado e avaliar se o percurso formativo proposto por eles cumpre as recomendações contidas nos documentos institucionais e contribui para uma formação humana integral dos alunos. Para atingir tais objetivos, buscou-se aplicar questionários on-line com 15 (quinze) professores de Língua Inglesa que atuam no IF Sertão-PE e na Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará.

4.2 Etapas da pesquisa

A pesquisa se dividiu em quatro estágios: uma etapa bibliográfica, uma fase de coleta de informações em campo, um ciclo que compreende o desenvolvimento do produto educacional e uma fase para a validação em sala de aula do produto educacional (pesquisa-ação), conforme Fig. 2 abaixo.

Figura 2 – Desenho metodológico da pesquisa (Etapas da Pesquisa)



4.2.1 Fase 1: Pesquisa bibliográfica

A pesquisa iniciou-se no último trimestre de 2019 a partir de levantamento bibliográfico, a partir de buscas no Portal de Periódicos da CAPES, com a utilização das palavras-chave (língua inglesa, ensino médio integrado, abordagem comunicativa intercultural e formação humana integral) definindo as bases conceituais do nosso estudo.

Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a pesquisa bibliográfica é de suma importância para o estudo, pois coloca o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, falado, gravado ou divulgado sobre um determinado assunto.

Feito o levantamento bibliográfico a partir das palavras-chave acima descritas, buscou-se fazer um estudo bibliográfico usando diferentes materiais, priorizando artigos científicos publicados nos últimos cinco anos e dissertações e teses sobre os temas centrais desta pesquisa no Portal de Periódicos da CAPES, além de livros publicados de autores renomados que versam sobre a abordagem comunicativa intercultural como Byram (1997), Byram, Gribkova e Starkey (2002), Oliveira (2014) e Kramersch (1993), que serviram de base conceitual para a escrita dos capítulos anteriores.

Além das produções científicas sobre a temática, realizamos pesquisa documental, analisando documentos institucionais, como leis, orientações e parâmetros curriculares, Projeto Político Pedagógico, BNCC, planos de ensino, ementas de disciplinas, dentre outros, que norteiam os cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa, cuja análise de dados será explicitada no capítulo seguinte.

4.2.2 Fase 2: Pesquisa de campo

Após a etapa de pesquisa bibliográfica e documental, passou-se à fase de coleta de informações em campo no primeiro trimestre de 2021. Foi realizada uma abordagem quantitativa, através da aplicação de um questionário para 41 (quarenta e um) alunos da turma do 3.º Ano de Informática do Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa em Várzea Alegre-CE, com a finalidade de conhecer a opinião deles em relação à língua inglesa e à sua cultura.

Conforme conversa informal com o diretor geral da EEEP Dr. José Iran Costa, este informou que somente poderia disponibilizar para a pesquisa uma das turmas de 3.º Ano e limitou o estudo em 05 (cinco) aulas.

Concomitantemente, em uma abordagem quali-quantitativa, foram aplicados questionários com perguntas objetivas e discursivas para 15 (quinze) professores de Língua Inglesa que lecionam na Educação Profissional e Tecnológica, atuando no IF Sertão-PE e na Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará com o objetivo de traçar o perfil destes profissionais e conhecer suas metodologias de ensino.

A análise dos dados colhidos será realizada no próximo capítulo, onde teremos um panorama de qual é o inglês que está sendo ensinado na Educação Profissional e se o percurso formativo utilizado no ensino do idioma contribui para uma formação humana integral.

4.2.3 Fase 3: Desenvolvimento do produto educacional

De posse dos dados obtidos na fase 2, foi iniciada, no segundo trimestre de 2021, a penúltima fase da pesquisa que se caracterizou pelo desenvolvimento do produto educacional, no caso, uma sequência didática no formato de um *ebook*, onde foram tratadas questões relacionadas à abordagem comunicativa intercultural no âmbito da Língua Inglesa, baseadas nos temas de interesse dos alunos, conforme dados coletados.

O *ebook* intitulado “Inglês Arretado” buscou ter uma identidade visual com elementos da cultura nordestina encontrando-se com a cultura inglesa, contemplando textos em língua inglesa e portuguesa, imagens de produtos culturais de ambas as culturas, curiosidades, *links* de acesso a conteúdos audiovisuais, atividades objetivas e discursivas, dentre outros, ferramentas indispensáveis para trazer uma motivação maior no processo de aquisição de uma segunda língua.

5.2.4 Fase 4: Aplicação e validação do produto educacional

Na última etapa deste estudo, ocorreu interação entre o pesquisador e os alunos da turma do 3.º Ano do Ensino Médio Integrado do curso de Informática da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa, onde foram realizadas, nos dias 22 e 29 de abril e 06, 20 e 27 de maio de 2021, um total de cinco aulas remotas, com base na sequência didática contida no produto educacional (*ebook*), através da plataforma *Google Meet*, em razão da pandemia do novo Coronavírus.

Este modelo de pesquisa (pesquisa-ação) permanece sendo muito solicitado como forma de identificar e resolver problemas coletivos bem como, de aprendizagem dos atores e pesquisadores envolvidos (THIOLLENT, 2011).

A pesquisa-ação tem por finalidade possibilitar aos sujeitos da pesquisa, participantes e pesquisadores, os meios para conseguirem responder aos problemas que vivenciam com maior eficiência e com base em uma ação transformadora. Ela facilita a busca de soluções de problemas por parte dos participantes, aspecto em que a pesquisa convencional tem pouco alcançado (THIOLLENT, 2011).

4.3 Riscos e Benefícios da Pesquisa

4.3.1 Análise de Riscos

Como em toda pesquisa que envolva seres humanos, há a probabilidade de acontecer algum evento desconfortável ou inconveniente durante a coleta de dados e demais fases, contudo não se vislumbrou um potencial de ocorrência de danos graves no presente estudo, podendo incidir riscos aos sujeitos pesquisados quanto aos fatores de ordem social e psicológica, em razão do caráter etnográfico da pesquisa.

Possíveis riscos psicológicos/sociais

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis que envolvam discriminação e estigmatização;
- Tomar o tempo do sujeito ao responder o questionário;
- Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver registros fotográficos;
- Divulgação de dados confidenciais;
- Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;
- Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais;
- Perda do autocontrole ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados

É oportuno ressaltar que foram adotadas uma série de providências visando mitigar possíveis riscos/danos. Inicialmente, os sujeitos da pesquisa foram instruídos, mediante Termo de Compromisso Livre e Esclarecido, de que toda informação coletada seria sigilosa e não seria identificado o nome do sujeito em nenhuma fase da pesquisa. Também foram informados que a participação nos questionários seria livre, ou seja, participariam ou não da pesquisa e não estariam obrigados a responder quaisquer perguntas durante os encontros, podendo, inclusive

solicitar a sua exclusão da pesquisa em qualquer fase.

Os dados coletados estariam guardados em local seguro e a divulgação dos resultados seria feita de forma a não identificar os sujeitos. Repise-se que os dados coletados não serão utilizados para outros fins, senão a presente pesquisa. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Buscou interferir o mínimo possível na rotina dos alunos e professores pesquisados.

4.3.2 Potenciais Benefícios e Impactos Positivos da Pesquisa

Ao se analisar o presente estudo, vislumbrou-se como potenciais benefícios e impactos positivos da pesquisa os seguintes:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa intercultural no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado;
- Colaborar para que o ensino da cultura na sala de aula de língua estrangeira favoreça o desenvolvimento integral do aluno para assumir seu papel na sociedade como cidadão ativo e participativo, principalmente no universo profissional;
- Analisar sobre a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no decorrer do processo ensino-aprendizagem;
- Apresentar novas propostas metodológicas para nortear o professor no desenvolvimento de suas aulas de Língua Inglesa;
- Ampliar o conhecimento do professor acerca de um ensino de Língua Inglesa que busque contemplar o léxico, a gramática e as culturas da língua estrangeira e local, favorecendo um encontro intercultural, que propiciará uma formação humana integral dos discentes, respeitando a diversidade e sua identidade.

4.4. Lócus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na EEEP Dr. José Iran Costa, situada na Rua Sérgio Pontes, S/N – Bairro Betania, Município de Várzea Alegre, Estado do Ceará, fundada em 06 de maio de 2011, ofertando 04 (quatro) cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional e Tecnológica, a saber: Administração, Eletrotécnica, Informática e Mecânica Industrial.

4.5 Sujeitos da Pesquisa

Conforme explicitado no item 4.2.2, a segunda fase do presente estudo se caracterizou pela pesquisa de campo, realizada no primeiro trimestre de 2021 com 41 (quarenta e um) alunos do 3.º Ano do Ensino Médio Integrado do curso de Informática da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa em Várzea Alegre-CE, com a finalidade de conhecer a opinião deles em relação à língua inglesa e à sua cultura. Todos os alunos matriculados responderam aos questionários, com uma taxa de retorno de 100%.

É necessário informar que não nos coube a escolha da turma para a participação da pesquisa, posto que o diretor geral da referida instituição de ensino apenas nos disponibilizou a turma de 3.º Ano do curso de informática para aplicação dos questionários, bem como para a aplicação do produto educacional em 05 (cinco) aulas remotas, na fase 4 desta pesquisa.

Simultaneamente, também foram encaminhados, por e-mail, questionários com perguntas objetivas e discursivas para 15 (quinze) professores de Língua Inglesa que lecionam na Educação Profissional e Tecnológica, atuando no IF Sertão-PE e na Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará com o objetivo de traçar o perfil destes profissionais e conhecer melhor suas metodologias de ensino. Destes 15 professores, 15 deles devolveram os questionários devidamente preenchidos: uma taxa de retorno de 100%.

4.6 Instrumentos de coleta de dados

Na pesquisa realizada com os alunos, por conta da pandemia do novo Coronavírus, utilizou-se um questionário on-line com quatorze questões de múltipla escolha (*vide* Apêndice A). As questões visavam sobretudo a traçar um perfil do estudante, conhecer a relevância da Língua Inglesa em sua vida, em quais aspectos ela é mais utilizada, bem como saber o interesse dos discentes em se trabalhar a cultura nas aulas de Língua Inglesa. Segundo Breakwell et al. (2010), um dos instrumentos mais usados para coletar informações é o questionário, desde comportamentos, opiniões, valores e intenções.

Também foram entrevistados professores que atuam na Educação Profissional e Tecnológica lecionando a disciplina de Língua Inglesa. Por conta do estado de calamidade pública decorrente da pandemia do novo Coronavírus, optou-se por utilizar um questionário on-line, o qual foi remetido via e-mail institucional aos participantes. O referido questionário consta do Apêndice B e possui quinze questões.

4.7 Procedimentos de coleta de dados

Inicialmente, este pesquisador juntamente com a orientadora solicitaram participar de uma aula *on-line* de Língua Inglesa com os alunos do 3.º Ano do Ensino Médio Integrado do curso de Informática da EEEP Dr. José Iran Costa da cidade de Várzea Alegre-CE. Na ocasião, foi apresentado de forma rápida o projeto “Inglês Arretado”, momento em que os alunos foram informados e convidados a participar da pesquisa. Verificou-se que todos os alunos eram menores de idade, tinham entre 16 e 17 anos, portanto, para participarem da pesquisa, foi disponibilizado termo de assentimento para que obtivessem a autorização do seu responsável legal. A partir daí, puderam participar da pesquisa.

O questionário do Apêndice A foi adaptado para o Google Forms e encaminhado o link através do grupo de *Whatsapp* da turma. Junto ao questionário, na seção anterior, foi encaminhado o termo de assentimento para coleta da anuência dos responsáveis legais dos menores. Foram encaminhados os questionários para 41 alunos e todos eles responderam.

Além dos alunos, foram encaminhados, através de e-mail institucional, questionários on-line para 15 professores de Língua Inglesa que labutam na Educação Profissional e Tecnológica, seja no IF Sertão-PE ou na Educação Profissional e Tecnológica do Estado do Ceará, nas Escolas Estaduais de Educação Profissional. Os questionários, conforme modelo constante do Apêndice B, foram adaptados para o *Google Forms*, tendo sido respondido por todos os 15 docentes após assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido.

4.8 Aspectos éticos da pesquisa

A realização da presente pesquisa se deu após a deliberação e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa do IF Sertão-PE (CAAE 38428420.0.0000.8052) em 20 de novembro de 2020 e a coleta de dados junto aos sujeitos da pesquisa ocorreu após a assinatura eletrônica do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme instrumentais anexos nos Apêndices F, G H e I, de acordo com as Resoluções n.º 466/2012 e 510/2016 do CNS.

CAPÍTULO 5

ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente capítulo visa apresentar e analisar os dados obtidos neste estudo de caso, no que concerne à **pesquisa documental**, no afã de compreender o ensino da Língua Inglesa de acordo com as recomendações contidas nos documentos institucionais que norteiam os cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa, bem como à **pesquisa de campo**, através dos questionários aplicados a discentes e docentes, visando entender a visão dos alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado da referida escola sobre a Língua Inglesa e sua cultura, bem como conhecer a metodologia utilizada pelos professores que atuam no ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional, avaliando se o percurso formativo proposto nos cursos de Ensino Médio Integrado cumpre as recomendações contidas nos documentos institucionais e contribui para uma formação humana integral dos alunos.

5.1 Análise documental

5.1.1 Lei n.º 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) e a BNCC

A Lei n.º 9.394/96 (LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) é o grande marco da Educação Nacional. Promulgada em 20 de dezembro de 1996, é composta por 92 artigos, divididos em nove títulos. No que diz respeito ao ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, a LDB traz em seu art. 35-A, § 4.º, com a alteração dada pela Lei nº 13.415, de 2017 (Reforma do Ensino Médio), a obrigatoriedade curricular do estudo da língua inglesa (BRASIL, 1996).

A Língua Inglesa como componente curricular obrigatório passa a ser vista com outros olhos no currículo do Ensino Médio, assumindo protagonismo na última etapa da educação básica. A BNCC, priorizando o foco da função social e política do inglês, mudou o *status* conceitual da Língua Inglesa: de língua estrangeira para **língua franca**, isto significa que a Língua Inglesa passou a ser vista como de todas as pessoas que se utilizam dela, que falam outros idiomas, mas que a usam como mecanismo de comunicação entre si.

Esta mudança conceitual legitima a Língua Inglesa como a língua oficial de um mundo globalizado e um passaporte de acesso a este mundo de várias culturas que se encontram. É através dela que jovens e crianças podem se desenvolver, exercer sua cidadania como cidadãos

do mundo e ampliar suas possibilidades de interação na arena global.

Sob a égide de língua franca, cai por terra o monopólio dos falantes nativos como os “donos do inglês” e se passa a ouvir novos sons e sotaques vindos de todos os cantos do planeta, o que propicia um ensino de Língua Inglesa de forma intercultural, baseado no respeito às diferenças entre os povos e na compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais, bem como no desenvolvimento do pensamento crítico sobre as formas de enxergar o mundo ao nosso redor (BRASIL, 2017).

Como explicitado no item 3.3, a BNCC organiza o ensino da Língua Inglesa em cinco eixos organizadores: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos Linguísticos e Dimensão Intercultural.

A dimensão intercultural, tema principal da nossa pesquisa, “nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção”, isto quer dizer que as pessoas hoje se encontram com mais frequência e estamos expostos ao contato de novas culturas que, num passado recente, não tínhamos acesso, graças ao avanço e as facilidades das tecnologias de comunicação, o que fomenta o desenvolvimento de novas identidades mais abertas e plurais (BRASIL, 2017, p. 243).

Ao ser erigida ao *status* de língua franca, a Língua Inglesa se insere no currículo como uma perspectiva de linguagem como prática social. Dentre os dispositivos da LDB, podemos destacar a meta prevista no art. 2.º, qual seja, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2016).

É certo que para se chegar à plenitude do desenvolvimento dos discentes, não há uma fórmula mágica preconizada na norma. A LDB e a BNCC não prescrevem métodos ou abordagens de ensino que devam ser adotados, tampouco impõem quais habilidades ou competências devam ser priorizadas na disciplina. Cabe ao educador entender o espírito da lei e as finalidades da educação para definir quais estratégias devam ser tomadas para que a Língua Inglesa possa cumprir a sua missão de língua franca.

5.1.2 Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEMs) são instrumentos imprescindíveis para direcionar a prática pedagógica voltada à consecução dos objetivos traçados na LDB. Os PCNEMs foram criados na perspectiva de criar uma escola média com identidade para atender às necessidades de uma formação escolar voltada para o mundo

contemporâneo. Seu objetivo principal é a escola, onde se dá o encontro do pensar e o fazer. Este documento embora não tenha coercitividade, é um material de “[...] natureza indicativa e interpretativa, propondo a interatividade, o diálogo, a construção de significados na, pela e com a linguagem” (BRASIL, 2000, p. 04).

Os PCNEMs estão divididos em quatro partes: Parte I – Bases Legais, Parte 2 – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Parte 3 – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias e Parte 4 – Ciências Humanas e suas Tecnologias. Como o componente curricular objeto desta pesquisa é a Língua Inglesa, focamos a análise na parte 2 dos PCNEMs, já que faz parte da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias.

Inicialmente, convém explicitar que os PCNEMs são um documento com indicações didático-pedagógicas específicas para o ensino de Língua Estrangeira Moderna (nomenclatura antiga, já que com a BNCC se fala em Língua Inglesa como língua franca). Dentre os mais variados objetivos traçados, consta do documento o de “conhecer e usar a Língua Estrangeira Moderna como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000, p. 11). Nesta perspectiva, o ensino de Língua Inglesa deve ser voltado à interculturalidade através do acesso e compreensão das mais variadas visões de mundo e de diversas culturas, de modo a permitir a comunicação entre os povos de mundos totalmente diferentes, o que favorece o desenvolvimento pleno do indivíduo e do pensamento crítico do discente na sociedade.

Os PCNEMs reforçam a necessidade de se pensar num processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa bem mais abrangente e não-estático, quando explicita que a língua é o veículo, por excelência, de comunicação de um povo e, como tal, através da sua expressão, esse povo transmite sua cultura, suas tradições e seus conhecimentos (BRASIL, 2000). Assim, língua e cultura são uma díade inseparável e não se deve pautar o ensino de Língua Inglesa a objetivos superficiais como o simples repasse de conhecimentos metalinguísticos com vistas à obtenção de resultados satisfatórios em provas escritas. Pelo contrário, conforme explicita Lima (2012, p. 75), este ensino deve priorizar a aproximação das situações de aprendizagem à realidade pessoal dos alunos, deve buscar a análise de situações de similitudes e diferenças entre culturas diferentes, a quebra de estereótipos e a constatação de que os fatos sempre acontecem dentro de contextos determinados.

No afã de se chegar a tais objetivos, os PCNEMs elencaram competências e habilidades a serem desenvolvidas em Língua Estrangeira Moderna em três eixos, a saber:

Representação e comunicação

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerências e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção e leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informações a outras culturas e grupos sociais.

Investigação e compreensão

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

Contextualização sócio-cultural

- Saber distinguir as variantes linguísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz (BRASIL, 2000, p. 32)

A par das competências e habilidades propostas para o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio, vislumbra-se que a competência comunicativa intercultural deve ser um dos caminhos a serem perseguidos pelos educadores, já que a proposta exige que o uso da língua deve ser pautado em uma aprendizagem significativa e crítica da realidade dos alunos em contraste com o mundo cultural dos outros, propiciando aos alunos um protagonismo maior em sua jornada e em seu universo social para exercer, de fato, a sua cidadania neste mundo tão globalizado.

5.1.3 Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCNEMs)

As OCNEMs são orientações educacionais sem caráter normativo que visam contribuir para a implementação das diretrizes consubstanciadas na LDB e nas resoluções do Conselho Nacional de Educação. Um dos objetivos centrais é facilitar a organização do trabalho escolar na área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Para isso, articula as competências gerais dos conhecimentos disciplinares e seus conceitos estruturantes e apresenta um conjunto de sugestões de práticas educativas e de organização curricular (BRASIL, 2006. p. 7).

O processo de aprendizagem de uma língua envolve a percepção de que a sua aquisição se trata de um produto cultural complexo. Dada a sua complexidade, seu início se dá no ensino fundamental, primeira etapa de formação do indivíduo, através do cumprimento de etapas bem definidas por meio de competências e habilidades que permitirão ao aluno se desenvolver de

forma plena em todas as esferas da sua vida.

A formação do aluno deve ser lenta e gradual e hoje em dia é inconcebível, ao término do ensino médio, prosseguindo ou não o aluno em uma carreira acadêmica, imaginar ser ele incapaz de fazer uso de uma língua estrangeira em situações da vida cotidiana, tais como ouvir uma música, ler um texto, assistir a um filme, dentre outros.

É oportuno ressaltar que, ao se apropriar de um idioma, simultaneamente, o aluno está se apropriando também dos bens culturais daquela língua-cultura. Este contato com os bens culturais da cultura-alvo propicia uma inserção social mais qualificada, em que o aluno se beneficiará deste contato e também ele poderá interferir em sua própria realidade. Neste ínterim, o professor intercultural deve objetivar que seus alunos possam atribuir e produzir significados a partir destes encontros interculturais.

É evidente a grande importância da disciplina de Língua Inglesa dentro do Ensino Médio. Este componente curricular é capaz de expandir sobremaneira os horizontes da visão de mundo dos alunos, mediante o encontro intercultural, trazendo à tona similitudes e diferenças entre a nossa língua-cultura e a língua-cultura-alvo, permitindo a quebra de estereótipos e preconceitos que, sem a intervenção docente não seria possível, haja vista que é necessário o entendimento de que há diferentes formas de interagir na sociedade e de compreender o outro e a si mesmo por meio da linguagem.

As OCNEMs advogam a favor de um conceito de linguagem como prática social e não apenas como pura estrutura linguística. É na prática social que se encontram as ideologias, as ironias, as relações de poder, as entrelinhas. O conceito de inclusão digital não deve se limitar apenas à crença de que reflete os conhecimentos em língua estrangeira e em informática e que isto é o bastante para garantir uma integração social, com acesso a empregos ou sucesso profissional. O debate deve ser bem mais abrangente e também deve falar sobre pertencimento e discutir sobre valores daquilo que é “global” ou “local” (BRASIL, 2006, pp. 95-96).

A visão de inclusão deve ser ampla e nítida, sob o ponto de vista educacional, deve ser sensível e ouvir as vozes silenciadas, deve ser inseparável de uma consciência crítica da coexistência de povos e nações de culturas heterogêneas que se encontram e que essa diversidade sociocultural e linguística é imprescindível para formar uma cultura de paz no mundo, rompendo preconceitos e estereótipos que nos muitas vezes nos afastam do outro.

Diante desta nova concepção da heterogeneidade da linguagem e da cultura, o ensino de Língua Inglesa baseado no ensino isolado da gramática ou em termos das quatro habilidades⁶

⁶ Listening, Speaking, Writing e Reading

não é mais possível de ser sustentado como o modelo a ser seguido, pois estas ideias estão ligadas a um conceito de linguagem homogêneo, fixo e abstrato, distante de qualquer contexto sociocultural específico, de qualquer comunidade de prática e de qualquer conjunto específicos de usuários (BRASIL, 2006, p. 107).

As OCNEMs recomendam o desenvolvimento da leitura, da comunicação oral e da escrita como práticas culturais contextualizadas (BRASIL, 2006, p. 111). Quando se pensou em desenvolver a presente pesquisa, buscou-se trabalhar práticas culturais do nosso Nordeste, que tivessem sentido na vida dos discentes, como forma de contextualizar os conteúdos na língua-cultura-alvo. Além disso, as OCNEMs norteiam que o planejamento das aulas de Língua Inglesa deva ser feito a partir de temas ou dos contextos locais de uso da língua-alvo, sugerindo temas como: cidadania, diversidade, igualdade, justiça social, dependência/independência, conflitos, valores, diferenças regionais/nacionais (BRASIL, 2006, p. 112).

As OCNEMs trazem à baila uma reflexão sobre a função educacional do ensino de Línguas Estrangeiras no Ensino Médio, ressaltando a sua importância como disciplina apta a favorecer o debate sobre cidadania, discutir o problema da exclusão no ensino em face dos valores “globalizantes” e quebrar antigos preconceitos e estereótipos que impediam o diálogo com novas culturas e a valorização da nossa.

5.1.4 Projeto Político Pedagógico da EEEP Dr. José Iran Costa

O Projeto Político-Pedagógico da EEEP Dr. José Iran Costa é o documento institucional que tem, dentre suas finalidades, nortear as ações educativas escolares em toda sua abrangência, visando o sucesso na aprendizagem dos alunos.

O PPP da EEEP Dr. José Iran Costa resulta de um planejamento participativo de ações, cujo objetivo é garantir a qualidade do processo educativo, sintonizando com as demandas do mundo do trabalho e as necessidades básicas de aprendizagem. O Projeto configura a identidade da escola à medida que define os pressupostos teóricos e metodológicos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da prática pedagógica, definindo assim caminhos voltados para a obtenção do sucesso escolar, que é a efetiva aprendizagem dos alunos (CEARÁ, 2021a, no prelo).

Em apertada síntese, a escola proporciona aos seus educandos uma educação inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mundo do trabalho. Neste sentido, o PPP encontra-se alinhado aos demais documentos

analisados (LDB, PCNEMs e OCNEMs) quando orienta o ensino voltado à educação integral, ou seja, com o homem em todas as suas dimensões (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), proporcionando o despertar da consciência crítica do aluno, através de um projeto político pedagógico que o capacite a ser mais participativo e protagonista, portanto, comprometido com o exercício da cidadania e capacitado para o mundo do trabalho.

Atendendo às definições do CNE (Decreto 5.154/2004) relativas às finalidades da educação de ensino médio, termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo, a Escola Estadual de Educação Profissional Doutor José Iran Costa oferta Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 40 e parágrafo único do art. 41 da LDB, que está sendo desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados os objetivos contidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação e as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino, nos termos de seu Projeto Político-Pedagógico.

Como projetos desenvolvidos na área de Língua Inglesa, a EEEP Dr. José Iran Costa se destaca anualmente, durante o mês de dezembro, com a realização de um Festival de Música Estrangeira (item 11.1 do PPP), com a participação efetiva dos discentes (CEARÁ, 2021a, no prelo).

Segundo o PPP, dentre um dos marcos operativos do projeto está a formação de alunos cidadãos. A escola entende que para que consigam viver, entender e enfrentar os desafios da vida, os discentes devem ter espírito coletivo e emancipatório e se formar como alunos cidadãos para que possam sair da escola capacitados para usar suas habilidades e conhecimentos em favor de uma sociedade justa e pacífica, respeitando a diversidade (CEARÁ, 2021a, no prelo).

A disciplina de Língua Inglesa, neste íterim, deve exercer papel preponderante para a consecução de tais objetivos, uma vez que oportuniza em termos de currículo a aquisição de conhecimentos de outras culturas e a reflexão sobre a nossa própria cultura, propiciando a formação cidadã dos alunos, a partir de valores e atitudes que possibilitam o desenvolvimento interpessoal e o respeito à diversidade do outro.

Do conteúdo do PPP não se extrai nenhuma menção às disciplinas de Línguas Estrangeiras, tampouco há um esboço curricular dos assuntos a serem abordados ao longo do Ensino Médio. A seleção de conteúdos para as matrizes curriculares e o tipo de metodologia ou abordagem a ser utilizada fica a cargo do docente, que deve obediência às normas legais já analisadas (LDB, PCNEMs, OCNEMs e PPP), além do Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio no âmbito das Escolas Estaduais de Educação Profissional.

5.1.5 Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio e Matriz de Conhecimentos Básicos

Após a análise do PPP da EEEP Dr. José Iran Costa, verificou-se a inexistência de uma ementa específica para as disciplinas daquela escola. Verificou-se junto à direção que o currículo das escolas cearenses era bem flexível e tinha por base dois documentos: o Documento Curricular Referencial do Ceará e a Matriz de Conhecimentos Básicos.

O Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio foi elaborado com base na BNCC e se constitui por diretrizes e orientações que norteiam a construção do currículo escolar na rede de educação básica do Estado do Ceará, atendendo às particularidades e construções coletivas de cada comunidade escolar (CEARÁ, 2021b).

A Matriz de Conhecimentos Básicos traz uma seleção de conteúdos basilares que o professor deverá cumprir em seu labor. Trago à colação, os conteúdos selecionados que devem compor o itinerário do Ensino Médio de Língua Inglesa no Estado do Ceará.

Figura 3 – Matriz de Conhecimentos Básicos para a disciplina de Língua Inglesa – 1.º Ano do Ensino Médio

Componente Curricular:	INGLÊS		Série:	1º	Pré-requisitos
Objetos de Conhecimento: O ESTUDO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA ATRAVÉS DE GÊNEROS TEXTUAIS PARA A COMPREENSÃO DE ASPECTOS CULTURAIS GLOBAIS DE DIVERSOS POVOS E ETNIAS (1, 2, 3)					1. Conceito de povo, etnia e cultura; 2. Percepções de palavras estrangeiras presentes no cotidiano, sua origem e adaptação em língua materna; 3. Reconhecimento de palavras estrangeiras em nomes de lugares, jogos, equipamentos, marcas de produtos e internet.
Competência Específica da Área (BNCC): 1	Habilidades - BNCC: EM13LGG102, EM13LGG103				
Objetos Específicos com Detalhamento: Textos dos gêneros: email, receita, biografia, artigos de jornais e revistas que versam aspectos culturais e globais.					
Objetos de Conhecimento: LEITURA, COMPREENSÃO E ANÁLISE TEXTUAL EM INGLÊS ATRAVÉS DO USO DE ESTRATÉGIAS (PREDICTION; SKIMMING; SCANNING; IDEIA PRINCIPAL E FINALIDADE DO TEXTO (4)					4. Conhecimento sobre palavras cognatas e falsas cognatas. Inferências tipográficas.
Competência Específica da Área (BNCC): 1	Habilidades - BNCC: EM13LGG101				
Objetos Específicos com Detalhamento: Estratégias de leitura: prediction, skimming, scanning, bottom up, top down, elementos verbais e não verbais do texto.					
Objetos de Conhecimento:- ELEMENTOS E FORMAÇÃO DO GRUPO NOMINAL (NOMES E SEUS DETERMINANTES: ARTIGOS, ADJETIVOS, PRONOMES, NUMERAIS) (5) - TEMPOS VERBAIS SIMPLES E CONTÍNUO (6)					5. Classes gramaticais de palavras relacionadas aos substantivos; 6. Conceito de verbo, verbo to be, gerúndio.
Competência Específica da Área (BNCC): 4	Habilidades - BNCC: EM13LGG401				
Objetos Específicos com Detalhamento: Artigos definidos e indefinidos, Adjetivos . Pronomes pessoais, objeto, demonstrativos e possessivos. Números cardinais (1-1000). Presente simples, passado simples, futuro simples, presente contínuo, passado contínuo. Imperativo					

Fonte: CEARÁ (2021c, p. 34)

Figura 4 – Matriz de Conhecimentos Básicos para a disciplina de Língua Inglesa – 2.º Ano do Ensino Médio

Componente Curricular:	INGLÊS	Série:	2º	Pré-requisitos
Objetos de Conhecimento: ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E CULTURA EM COMPARAÇÃO COM A LÍNGUA MATERNA COM O INTUITO DE ENTENDER O PENSAMENTO E A CULTURA EM DIVERSAS REGIÕES DO MUNDO (7)				7. Conceitos de língua, povo, etnia e cultura.
Competência Específica da Área (BNCC): 4	Habilidades - BNCC: EM13LGG403			
Objetos Específicos com Detalhamento: Textos dos gêneros: resenha (movie review), anúncio publicitário, entrevista e tirinhas.				
Objetos de Conhecimento: LEITURA, COMPREENSÃO E ANÁLISE TEXTUAL EM INGLÊS ATRAVÉS DO USO DE ESTRATÉGIAS (CARACTERÍSTICAS DE DIVERSOS GÊNEROS TEXTUAIS (8, 9, 10, 11, 12))				8. Identificar características específicas a cada gênero textual; 9. Conceito de texto multimodal (diversos modos semióticos: verbal, imagético, sonoro, etc); 10. Conceito de adjetivo e noções básicas de comparação; 11. Have como verbo auxiliar e verbos no particípio passado; 12. Conhecimento sobre aspectos semânticos e situacionais. Intencionalidade do falante: obrigação, sugestão, permissão.
Competência Específica da Área (BNCC): 4	Habilidades - BNCC: EM13LGG401			
Objetos Específicos com Detalhamento: <ul style="list-style-type: none"> Pistas tipográficas (layout, cor da fonte, figuras, gráficos, tabelas), bem como características inerentes a cada gênero textual. Comparativo de igualdade, superioridade, inferioridade e superlativo. Presente Perfeito e Passado perfeito. Can, Could, May, Might, Must, Would, Should. 				

Fonte: CEARÁ (2021c, p. 35)

Figuras 5 e 6 – Matriz de Conhecimentos Básicos para a disciplina de Língua Inglesa – 3.º Ano do Ensino Médio

Componente Curricular:	INGLÊS	Série:	3º	Pré-requisitos
Objetos de Conhecimento: ESTUDO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E CULTURA EM COMPARAÇÃO COM A LÍNGUA MATERNA COM O INTUITO DE ENTENDER O PENSAMENTO E A CULTURA EM DIVERSAS REGIÕES DO MUNDO (13)				13. Conhecimentos básicos da própria língua e cultura e da diversidade cultural mundial.
Competência Específica da Área (BNCC): 3	Habilidades - BNCC: EM13LGG302			
Objetos Específicos com Detalhamento: Textos de diversos gêneros: conto, cartoon e artigo de opinião.				
Objetos de Conhecimento: MECANISMOS DE COESÃO E REFERENCIAÇÃO TEXTUAL (PRONOMES, CONJUNÇÕES, ADVÉRBIOS, PREPOSIÇÕES, MARCADORES DISCURSIVOS, SUBSTITUIÇÃO E CAMPO SEMÂNTICO) (14)				14. Noções sobre coesão/coerência, elos coesivos e aspectos semânticos de modo geral.
Competência Específica da Área (BNCC): 3 e 4	Habilidades - BNCC: EM13LGG301			
Objetos Específicos com Detalhamento: Marcadores discursivos (oposição, adição, comparação e causa).				

Componente Curricular:	INGLÊS	Série:	3º	Pré-requisitos
Objetos de Conhecimento: ESTRUTURAS CONDICIONAIS (15)				15. Breve conhecimento sobre situações que apresentam condições: relações de causa e consequência e suposições.
Competência Específica da Área (BNCC): 4	Habilidades - BNCC: EM13LGG401	Objetos Específicos com Detalhamento: Condicionais (Zero, First, Second, Third).		
Objetos de Conhecimento: DISCURSO DIRETO E INDIRETO (16, 17, 18)				16. Noções de primeira e terceira pessoa (foco narrativo); 17. Conhecimento de marcas discursivas (travessão, dois pontos, aspas); 18. Verbos de elocução (falou, disse, indagou).
Competência Específica da Área (BNCC): 2	Habilidades - BNCC: EM13LGG201	Objetos Específicos com Detalhamento: Percepção, análise e construção dos discursos direto e indireto em diferentes gêneros textuais.		

Fonte: CEARÁ (2021c, pp. 36-37)

Analisando a Matriz de Conhecimentos Básicos para as três séries do Ensino Médio da disciplina de Língua Inglesa vislumbra-se a preocupação da Secretaria Estadual de Educação em ampliar o universo do aluno através da interculturalidade, explorando os conhecimentos e as possibilidades de aprendizagem a partir do encontro com cultura e a civilização de outros povos.

Dos 18 tópicos listados para a disciplina de Língua Inglesa na Matriz de Conhecimentos Básicos, 5 deles privilegiam a dimensão intercultural. A proposta não apenas se preocupa com os aspectos gramaticais da língua, mas também com a sua cultura, fato que representa um importante passo para a construção da cidadania do discente. Resta-nos saber se a Matriz de Conhecimentos Básicos está sendo efetivamente aplicada no dia-a-dia da sala de aula.

5.2 Análise dos questionários

Após a etapa documental da pesquisa, com a análise dos documentos oficiais que norteiam os cursos de Ensino Médio Integrado da EEEP Dr. José Iran Costa, passaremos à observação dos dados colhidos na **pesquisa de campo**, através de dois questionários aplicados: um a discentes e outro a docentes, visando entender a visão dos alunos dos cursos de Ensino

Médio Integrado da referida escola sobre a Língua Inglesa e sua cultura, bem como conhecer a metodologia utilizada pelos professores que atuam no ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional, avaliando se o percurso formativo proposto nos cursos de Ensino Médio Integrado cumpre as recomendações contidas nos documentos institucionais e contribui para uma formação humana integral dos alunos.

5.2.1 Questionário aplicado aos discentes da EEEP Dr. José Iran Costa

Conforme explicitado no item 4.8, a pesquisa de campo se iniciou com a aplicação de um questionário eletrônico para os alunos, os quais, inicialmente, foram convidados a participar do projeto “Inglês Arretado” em uma aula remota via *Google Meet*.

Verificou-se a participação de todos os 41 alunos matriculados na turma do 3.º Ano de Informática da EEEP Dr. José Iran Costa, os quais opinaram da forma que adiante segue. As perguntas na íntegra encontram-se dispostas no Apêndice A desta pesquisa.

Quanto ao sexo, 58,5% dos participantes, ou seja, 24 alunos são do sexo feminino e 41,5% deles, o que equivale a 17 estudantes são do sexo masculino, com idades variando entre 16 e 17 anos.

No que se refere à experiência com a Língua Inglesa antes de ingressar no Ensino Médio, para 2,4% dos participantes, o primeiro contato com a Língua Inglesa foi na pré-escola, para 14,6% deles as primeiras lições foram entre o 1.º e 5.º Ano do Ensino Fundamental, para a grande maioria (80,5%) apenas começaram a estudar a Língua Inglesa nas séries finais do Ensino Fundamental e para 2,4% dos entrevistados o primeiro contato com a Língua Inglesa foi justamente no Ensino Médio.

No que pertine à experiência dos discentes com escolas de idiomas, vê-se que a grande maioria (58,5%) nunca estudou em escolas de idiomas e nunca estudou sozinho, bem como 36,6% informou que também nunca estudaram em escolas de idiomas, mas procuraram estudar sozinho, ou seja, somando-se estes dois grupos de alunos, temos que 95,1% dos alunos nunca frequentou uma escola de idiomas, ainda que uma parte deles tenha tentado aprender sozinho. Da pesquisa se extrai que 4,9% dos entrevistados frequentaram escolas de idioma por até um ano, porém ninguém frequentou por período maior.

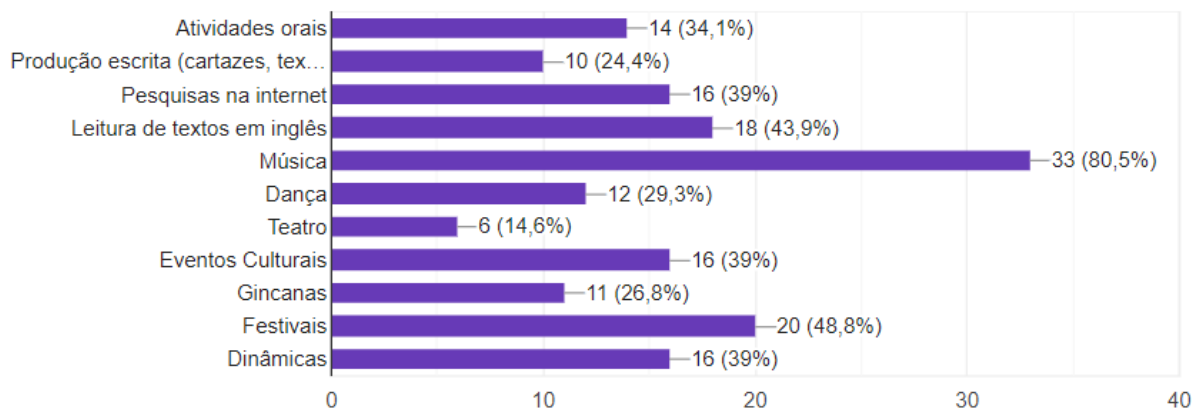
Das duas perguntas anteriores se extrai o grande abismo que se tem em relação à falta de políticas públicas voltadas para o ensino de idiomas em nosso país. Vemos que o início do ensino de Língua Inglesa na escola regular é bastante tardio. Para Schutz (2008) a criança tem maior capacidade e destreza para aquisição de uma segunda língua em comparação com um

adulto, sendo, portanto, recomendável que o ensino de uma língua estrangeira seja iniciado desde a sua mais tenra idade. Kramer (2005) aponta que a aprendizagem de um novo idioma deva ser iniciada entre quatro e dez anos de idade, pois, segundo ele, neste período, as condicionantes neurológicas são mais favoráveis à aquisição de outra língua do que na fase adulta.

A grande maioria dos estudantes entrevistados relatou que começou a estudar Língua Inglesa apenas nas séries finais do Ensino Fundamental, o que, conforme visto, desfavorece a aquisição da língua e, portanto, sua fluência. Em que se observe o grande esforço de muitos alunos em aprender sozinho este idioma tão importante, vê-se uma falta de empenho dos governantes em abrir escolas de idiomas para absorver esta demanda tão crescente de jovens que anseiam ampliar seus horizontes com a aquisição de uma nova língua, fato verificado em um estudo realizado em 2019 pelo *British Council*⁷, na região Nordeste, foco desta pesquisa, onde se verificou que os Centros de Línguas, responsáveis pelos estudos complementares de Língua Inglesa, não atendem a demanda dos estudantes, senão vejamos: Ceará (atende apenas 3% dos alunos do Ensino Médio), Maranhão (0,6% dos alunos do Ensino Médio), Pernambuco (1,7% dos alunos da Rede Pública) e Piauí (1,2% dos alunos da rede pública).

Perguntados se têm dificuldades em aprender a Língua Inglesa, 68,3% dos alunos afirmaram que sim e 31,7% disseram que não. Consultados sobre as atividades que envolvem Língua Inglesa que mais gostam de fazer na escola os entrevistados deram as seguintes respostas, conforme Gráfico 1 abaixo.

Gráfico 1 – Respostas aos questionários dos discentes sobre as atividades que mais gostam de fazer em Língua Inglesa



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

⁷ Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/final-publicacao_politicaspublishasingles-compressed.pdf> Acesso em 29 dez. 2021.

Analisando as respostas dos alunos para esta pergunta, percebe-se que há uma grande demanda cultural dos jovens que se identificam com atividades como música, dança, teatro, festivais, eventos culturais, dentre outros que envolvem a Língua Inglesa e sua cultura e que de certa forma também envolvem a nossa língua e a nossa cultura. Definitivamente, os alunos indicam que o ensino de Língua Inglesa é muito mais prazeroso quando se envolve o ensino da cultura.

Neves (2018) assevera que o processo de aprendizagem de uma língua é uma experiência emocional, portanto, o sucesso ou insucesso dele depende sobremaneira da abordagem que se dá durante o percurso formativo. Há que se pautar com a devida importância os sentimentos dos alunos e suas aptidões para garantir uma melhor experiência. O mundo da cultura dos alunos se encaixa perfeitamente nesta hipótese, o que contribui para instigar o interesse, o dinamismo e o desenvolvimento de uma postura crítica do discente, visando a produção de conhecimento, a integração dos saberes e a preparação para os desafios do mundo do trabalho.

Salomão (2012, p. 129), em pesquisa realizada durante o Projeto “Teletandem Brasil” da UNESP, evidenciou que os alunos gostam mais de “cultura” do que de “língua”, como se, em princípio, houvesse uma separação entre elas, dada a interconexão entre ambas. A “cultura” seria “a diferença entre aqueles que falam a mesma língua” e também ao mesmo tempo o que os torna iguais e homogêneos (KRAMSCH, 1993).

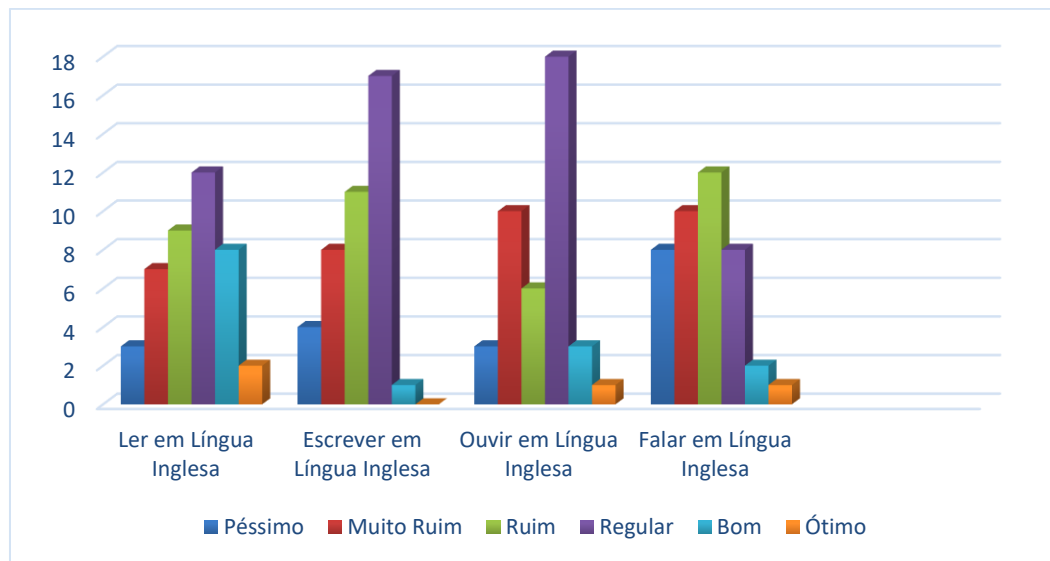
Indagados se utilizam a Língua Inglesa em seu cotidiano, 61% dos alunos disseram que não e 39% disseram que sim. Ainda que a maioria tenha dito que não, percebe-se que ainda assim um número muito grande de alunos consome conteúdos em Língua Inglesa e é inafastável a importância dela para estes.

Interpelados acerca da importância do estudo da Língua Inglesa, 58,5% dos discentes declararam que a Língua Inglesa era muito importante, 39% que era importante e 2,4% que era pouco importante. Ninguém respondeu que não era importante.

Questionados sobre a utilidade da Língua Inglesa em sua vida cotidiana, os discentes assim responderam: 31,7% disseram que o Inglês será útil na vida profissional, 31,7% que o Inglês será útil nos estudos, 31,7% afirmaram que tem importância ampla e irrestrita em todos os campos da vida (profissional e acadêmica) e apenas 4,9% declararam que o Inglês nunca será útil.

Solicitados a se auto-avaliarem quanto às quatro habilidades da Língua Inglesa (ler, escrever, ouvir e falar), os discentes assim declararam no Gráfico 2:

Gráfico 2 – Avaliação dos discentes quanto às quatro habilidades em Língua Inglesa



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

A habilidade que apresentou maiores dificuldades foi a de falar em que a maioria apontou ser péssimo, ruim ou muito ruim. Ao todo, foram 30 alunos, o que já era de se esperar, pois esta habilidade não é muito explorada na escola regular, já que o ensino de Língua Inglesa costumeiramente é abordado de forma mais técnica, voltado para o ensino de gramática e tradução em detrimento das abordagens comunicativas (BEZERRA; JOVANOVIC, 2015).

Corroborando a nossa opinião, em estudo realizado no Instituto Federal do Acre, Neves (2018, p. 407) também aplicou um questionário com discentes, onde estes apontaram a fala como a habilidade de maior dificuldade de aprendizagem. A autora enfatizou que a autoavaliação dos alunos, a partir da consciência de suas limitações e conhecimentos, possibilita ao aprendiz a aquisição de maior autonomia para aprender e clareza das necessidades.

As habilidades de ler e ouvir foram as que a maioria avaliou como regular, bom ou ótimo. Ao todo 22 alunos disseram que têm essas habilidades mais desenvolvidas. O desenvolvimento do *reading* e do *listening* favorece sobremaneira o desenvolvimento das demais habilidades (*writing* e *speaking*), o que deve ser cada vez mais aprimorado visando o desenvolvimento pleno do aluno.

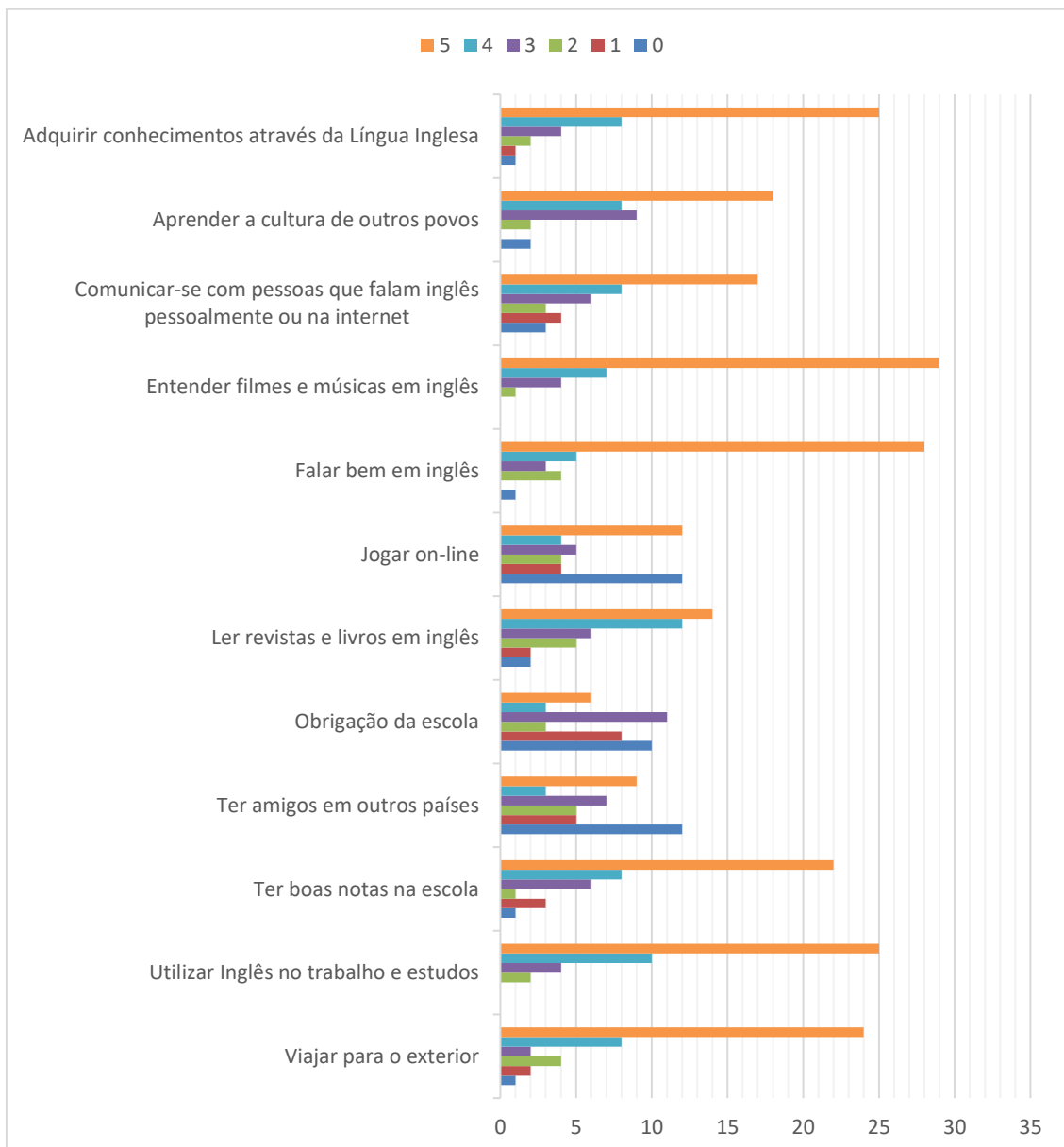
Berriel, Trevisol e Melo (2014), em pesquisa realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Sul, *campus* Canoas, segundo a ótica dos alunos, vislumbrou-se que a maioria deles estava insatisfeita e desmotivada com a eficácia do ensino, muito embora dissessem estar interessados em aprender uma língua estrangeira. Os autores enfatizam que o cerne da desmotivação está nas dificuldades em se exigir que os alunos saiam do ensino médio proficientes nas quatro habilidades: fala, escrita, leitura e escuta, dentro da perspectiva de ensino de um inglês técnico.

Segundo eles, “o objetivo das disciplinas de línguas estrangeiras na rede pública não é centrado na formação de fluentes ou proficientes e, portanto, é inviável a exigência de níveis avançados de conhecimento em línguas estrangeiras” (BERRIEL; TREVISOL; MELO, 2014, p. 12).

Para Castro (2010) um dos motivos para a falta de perspectiva dos alunos é que os pais e discentes acreditam que o sucesso no aprendizado só se dá quando estes se tornarem fluentes na língua estrangeira e, infelizmente, este não é o objetivo central do ensino nas escolas da rede pública do nosso país.

Instados a se manifestar sobre as razões pelas quais estudam inglês, os alunos participantes da pesquisa assim declararam no Gráfico 3 em uma escala de 0 a 5 de importância:

Gráfico 3 – Opinião dos discentes sobre seus interesses em aprender Inglês



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Dentre os cinco interesses mais votados entre os estudantes estão: entender filmes e músicas em inglês, falar bem em inglês, adquirir conhecimentos através da Língua Inglesa, utilizar inglês no trabalho e estudos e viajar para o exterior. Evidencia-se um maior interesse dos discentes na utilização da Língua Inglesa de forma comunicativa, com ênfase na sua cultura. Os alunos querem mais do que aprender um código linguístico, eles querem fazer parte daquele novo universo, poder falar, se expressar e ser um usuário daquela língua, poder viajar, conhecer novas pessoas, novas culturas, adquirir conhecimentos em outra língua e poder utilizá-la em seus estudos e no trabalho.

O grande desafio do professor e da educação hoje é fazer com que a escola esteja preparada para atender às necessidades dos alunos e que o ensino de Língua Inglesa possa ter um significado para eles. Nogueira (2008, pp. 150-151), em sua pesquisa de doutorado, retratou, na visão dos professores, um cenário bastante inóspito para o ensino de Língua Inglesa no contexto da escola pública, onde os alunos são descritos como “carentes, com dificuldades de aprendizagem, não dominando nem mesmo o idioma nacional”, onde “nem professores, nem alunos veem muito sentido na aprendizagem do idioma”, descrevendo a função do professor como a metáfora do “arroz com feijão”, devendo “ensinar o básico, a ler e escrever na língua materna” em um panorama de turmas superlotadas, falta de materiais e pouca carga horária. Ao mesmo tempo, pontua, como, em Moita Lopes (2013), que o professor deve agir como um “mediador” entre as culturas e uma educação intercultural perpassando por todo o currículo escolar, para que, diante das dificuldades estruturais encontradas, possa desenvolver o aluno com uma postura crítica e expandir seus horizontes para além do seu cotidiano.

Dentre os três menores interesses elegidos pelos alunos entrevistados estão: jogar *on line*, ter amigos em outros países e estudar por ser obrigação da escola. Nota-se que para os alunos estudar inglês não é uma obrigação, é um prazer. A sala de aula de Língua Inglesa é um momento de encontro de culturas e de diversas visões de mundo. O grande desafio é oportunizar espaços de maior visibilidade para estes discentes para que eles tenham voz e possam se comunicar em nossa língua e em uma outra língua.

Perguntados se gostariam de estudar mais sobre a cultura da Língua Inglesa, 92,7% dos entrevistados disseram que sim e apenas 7,3% disseram que não.

Sobre a relação entre a cultura nordestina e a cultura americana/britânica, 85,4% dos discentes declararam que a cultura nordestina é tão boa quanto a cultura americana/britânica e que a diversidade entre as culturas é uma oportunidade para conhecer melhor “o outro” e a nós mesmos. Para 9,8% dos entrevistados, a cultura nordestina é melhor do que a cultura

americana/britânica, pois não trocam por nada a cultura local pela cultura “do outro”. Para os restantes 4,9%, a cultura americana/britânica é melhor que a cultura nordestina, pois são culturas de países ricos e que têm uma tecnologia superior à nossa.

A última questão perguntava os alunos participantes sobre o que eles achavam da possibilidade de ter nas aulas de Língua Inglesa a oportunidade de conhecer melhor a cultura dos países anglófonos e, ao mesmo tempo, ter uma abordagem que fale da nossa cultura nordestina. Todos, 100% dos alunos, disseram que gostavam da ideia, pois iriam adorar conhecer novas culturas e, simultaneamente, refletir sobre a cultura do nosso Nordeste.

As últimas três respostas dos alunos participantes da pesquisa nos remetem aos estudos de Byram, Gribkova e Starkey (2002), os quais apontam que um dos importantes componentes da competência intercultural são as **habilidades de descoberta e interação** (*savoir apprendre / faire*), em que os usuários de uma língua demonstram aptidão na aquisição de novos conhecimentos sobre uma cultura e suas práticas. A simples abertura ao conhecer de uma nova cultura já predispõe o desenvolvimento desta competência pelo falante intercultural. É no contato com o outro que se realizam as interações interculturais necessárias para o desenvolvimento pleno do estudante, que além de usuário de um novo código linguístico, quer ser cidadão do mundo e se emancipar, tendo direito a ter voz e vez nesta arena global.

5.2.2 Questionário aplicado aos docentes de Língua Inglesa na Educação Profissional

Consoante metodologia exposta no item 4.8, a pesquisa de campo se aperfeiçoou com a aplicação de um questionário eletrônico encaminhado, por e-mail institucional, para 15 professores de Língua Inglesa.

Com uma população amostral de 15 professores, destes, 53,3% eram do sexo masculino e 46,7% do sexo feminino. A idade dos entrevistados variava entre 30 e 59 anos, sendo que 66,66% dos entrevistados tinham entre 30 e 39 anos, 20% possuíam faixa etária entre 40 e 49 anos e 13,13% tinham mais de 50 anos.

Todos os entrevistados possuíam no mínimo Licenciatura em Letras: Inglês. Como maior formação acadêmica, 20% dos professores participantes da pesquisa tinham apenas graduação, 33,3% tinham nível de especialização, 33,3% possuíam mestrado, 6,7% doutorado e 6,7% pós-doutorado.

Quanto à espécie de vínculo com a instituição, 80% dos pesquisados afirmaram ser professores efetivos e 20% disseram possuir vínculo de natureza temporária. Dos professores entrevistados, 93,3% lecionam no Ensino Médio Integrado, 13,3% no PROEJA, 6,7% no

Subsequente, 13,3% no Ensino Superior e 6,71% na Pós-Graduação.

Sobre o conhecimento que têm acerca dos fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que norteiam o EMI, os professores entrevistados opinaram da seguinte forma: 13,3% responderam que têm conhecimento forte, conhecendo profundamente o embasamento teórico do Ensino Médio Integrado; 53,3% informaram que possuem conhecimento médio, tendo realizado várias leituras e discussões sobre o contexto profissional ou acadêmico; 20% declararam que o seu conhecimento é fraco, tendo lido alguns artigos e documentos para se preparar para o concurso, mas não tiveram a oportunidade de se aprofundar sobre isto; por fim, 13,3% revelaram não ter nenhum conhecimento sobre o assunto.

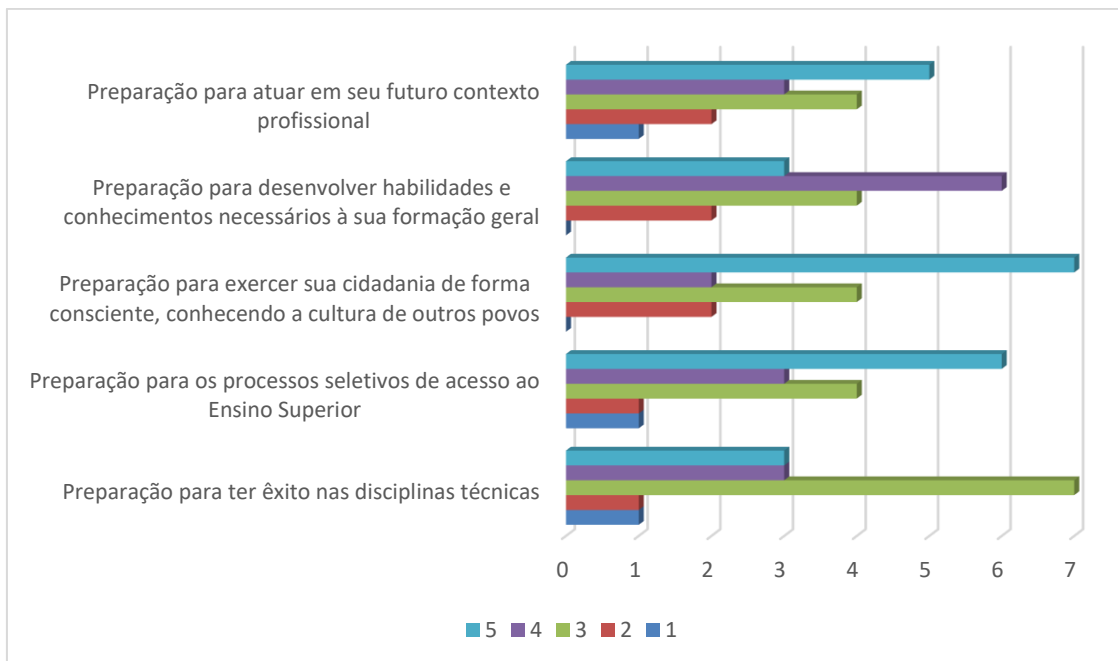
Perguntados sobre quantas vezes (por ano) os professores participantes da pesquisa têm a oportunidade de participar de formação continuada institucional sobre as bases conceituais do Ensino Médio Integrado, 53,33% responderam que não participaram de nenhuma formação, 33,33% disseram que participam entre um a três formações desta natureza por ano e 13,33% revelaram que participam de mais de três formações por ano.

Bezerra e Jovanonic (2015, p. 155) apontam, em seu estudo, que a maior parte dos professores de línguas estrangeiras não receberam formação adequada para materializar as dimensões de um ensino de língua estrangeira a partir de uma abordagem politécnica, visando a formação humana integral do discente, sendo necessários esforços e investimentos do Estado para garantir uma formação continuada dos docentes voltadas para este fim e para estruturação das escolas para que esta metodologia passe de prescrita à adotada.

No que pertine às bases conceituais do EMI, Moura (2014) elaborou um estudo em que se verificou que o currículo clássico não forma professores para atuar na docência segundo uma concepção de ensino médio integrado, onde orbitam três perfis de docentes atualmente na EPT, a saber: profissionais bacharéis e tecnólogos que não realizaram na formação inicial licenciatura; profissionais bacharéis e tecnólogos que realizaram o curso de formação pedagógica para graduados não-licenciados; e professores licenciados, onde os profissionais que atuam nesta área não têm a noção do que venha a ser “integração”, o que demanda uma formação continuada docente comprometida com os fundamentos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos do Ensino Médio Integrado, imprescindíveis para a formação humana integral dos discentes.

Instados a se manifestar sobre a natureza da formação que o estudante do EMI recebe em sua sala de aula de Língua Inglesa, os professores participantes da pesquisa assim declararam no Gráfico 4 em uma escala de 1 a 5 de importância:

Gráfico 4 – Auto-Avaliação dos Docentes quanto à formação em Língua Inglesa dada aos alunos



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Para a maioria dos professores de Língua Inglesa, a maior preocupação em sala de aula é preparar os alunos para exercer sua cidadania de forma consciente, conhecendo a cultura de outros povos e, em segundo lugar, está a preparação para os processos seletivos de acesso ao Ensino Superior. Ainda representando 20% da população amostral, a maior preocupação para os docentes de Língua Inglesa ainda é preparar os discentes para terem êxito nas disciplinas técnicas.

Com os dados colhidos, ainda que se verificando uma grande amostragem de professores de Língua Inglesa comprometidos com a formação integral dos alunos, vê-se ainda uma enorme parcela de docentes preocupados tão-somente com o ensino técnico da Língua Inglesa, como disciplina que prepara os alunos para os exames vestibulares e para um melhor êxito nas disciplinas curriculares técnicas.

Neves (2018, p. 408) acredita que o ensino de língua estrangeira deve possibilitar “uma integração, uma maior aproximação entre o ensino e a prática social de forma a desenvolver as capacidades requeridas pelo mundo do trabalho”, mediante a combinação de conhecimento técnico com a formação cidadã e crítica, portanto, a formação humana integral deve ser o alvo a ser mirado durante a prática docente.

No tocante à construção das ementas de Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado, para 66,7% dos entrevistados não houve participação na edição das ementas e para 33,3% houve participação. No que pertine à opinião dos docentes quanto à adequação das

ementas de Língua Inglesa para a formação integral dos alunos, 66,7% declararam que estas não estariam adequadas e 33,3% disseram que estavam adequadas.

Vê-se, portanto, que a falta de participação dos docentes na construção das ementas da disciplina faz com que haja uma crença de que há uma inadequação para a formação integral dos alunos. É preciso, portanto, que haja uma participação mais efetiva dos docentes na elaboração do componente curricular de Língua Inglesa, de modo a se garantir que se contemple uma aprendizagem que possa ser mais significativa e emancipatória para os discentes.

Indagados sobre como foi tratada a relação entre a cultura e o ensino de Língua Inglesa durante a formação acadêmica, 46,7% declararam que essa relação foi tratada de forma abrangente e satisfatória, 46,7% afirmaram que essa relação foi tratada, porém de forma superficial e 6,7% disseram que essa relação foi tratada, com grande ênfase da cultura inglesa em detrimento da nossa cultura.

Conforme observado nos dados colhidos, no que tange à formação dos professores, ainda se vê uma baixa preocupação acadêmica no que pertine à cultura de Língua Inglesa, o que reflete em si na abordagem da Língua Inglesa feita pelos professores da educação básica. Menos da metade dos entrevistados afirmaram que a relação língua e cultura inglesa foi tratada de forma abrangente e satisfatória, isto é muito pouco, ante a urgência em se garantir uma formação integral dos nossos alunos.

Silva (2015) aduz que a formação de professores nos cursos de Letras em relação à importância da cultura no ensino de língua tem muito a progredir e a aperfeiçoar, isto porque a língua ainda é ensinada na academia de forma mecânica, onde apenas o léxico e aspectos linguísticos são valorizados, deixando-se de lado o estudo da cultura. Segundo ela, conhecer e falar uma língua envolve, além dos códigos linguísticos, as expressões, o léxico, ou seja, a cultura de um determinado povo. É mister que os cursos de Letras reformulem suas diretrizes e deem ênfase ao conhecimento cultural para promover nos futuros docentes o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica, com criatividade e abertura para novos conhecimentos.

Perguntados sobre qual abordagem para o ensino de Língua Inglesa é mais utilizada em sua prática pedagógica, os professores entrevistados declararam o seguinte: 20% utilizam o método Gramática e tradução, 20% abordagem comunicativa, 20% inglês instrumental ou para fins específicos, 20% trabalham gêneros textuais, 6,7% abordagem comunicativa intercultural, 6,7% leitura e tradução e 6,7% trabalha gramática e interpretação de textos.

Pelo que se observa, o inglês que está sendo ensinado na Educação Profissional não reflete às diretrizes traçadas para a Língua Inglesa nos documentos oficiais (LDB, BNCC, PCNEMs, OCNEMs, dentre outros), quais sejam, um ensino voltado para uma abordagem que tenha como

norte a formação humana integral dos alunos, formando sobretudo cidadãos capazes de ter voz e vez em um mundo globalizado em que as culturas se encontram o tempo todo.

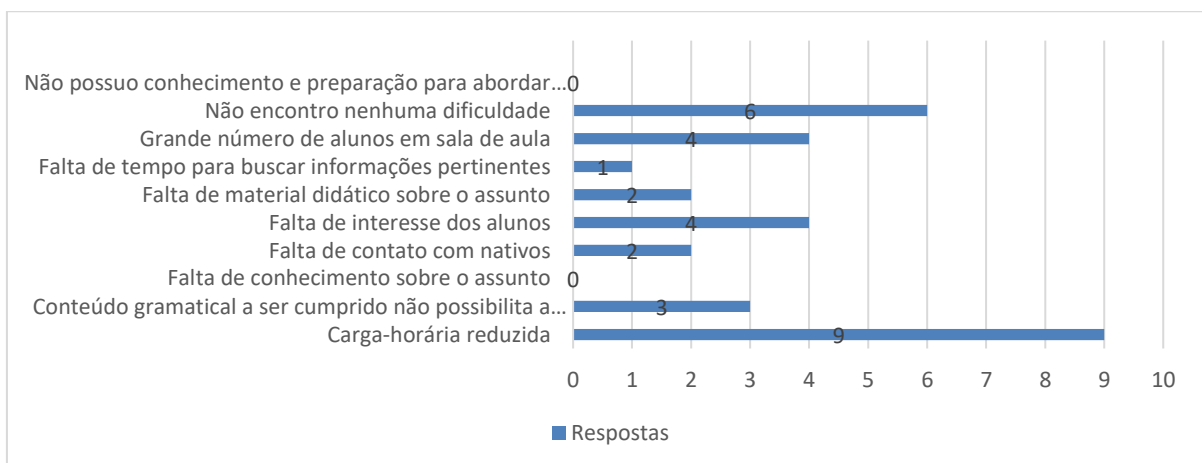
De acordo com os dados colhidos, 73,4% dos professores utilizam a Língua Inglesa de forma técnica, usando métodos hegemônicos, segundo Bezerra e Jovanovic (2014), que não contribuem para a emancipação dos alunos enquanto cidadãos (Gramática e tradução, inglês instrumental ou para fins específicos, gêneros textuais, leitura e tradução e gramática e interpretação de textos).

É preciso que se difundam novos métodos e abordagens que visem a formação integral do aluno e possam contribuir para que o ensino de Língua Inglesa propicie o diálogo entre culturas e a formação cidadã dos nossos discentes e não apenas seja utilizada como preparação para exames de vestibular ou para uso vernacular de disciplinas técnicas, ou seja, métodos contrahegemônicos, que busquem o empoderamento (conscientização) em face de abordagens ideologicamente relacionadas ao neoliberalismo, verdadeiro contraponto para propiciar uma formação politécnica aos alunos do EMI (BEZERRA; JOVANOVIC, 2014, p. 141).

Para 93,3% dos professores entrevistados, é importante ensinar a cultura inglesa durante as aulas de Língua Inglesa, pois não há como separar a língua da sua cultura (ARAÚJO; FIGUEIREDO, 2015, p. 64). Douro lado, 6,7% acreditam que não é importante ensinar a cultura inglesa (ALPTEKIN & ALPTEKIN, 1984 e HALL, 2011).

Por fim, os professores entrevistados foram perguntados acerca das dificuldades que porventura encontram quando buscam ensinar a cultura da língua inglesa. As respostas foram condensadas no Gráfico 5, conforme se observa abaixo.

Gráfico 5 – Dificuldades apontadas pelos docentes no ensino da cultura de Língua Inglesa



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

Dentre as maiores dificuldades elencadas pelos professores entrevistados, verificou-se a pouca carga-horária destinada ao ensino de Língua Inglesa, a superlotação das salas de aula, a falta de interesse dos alunos, o conteúdo gramatical a ser cumprido que não possibilita a abordagem da cultura inglesa e a falta de material didático sobre o assunto.

Foi justamente esta última dificuldade, qual seja, a falta de material didático específico sobre a cultura inglesa que nos fez pensar em desenvolver o Produto Educacional desta pesquisa de mestrado, o qual será melhor explanado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6

PRODUTO EDUCACIONAL

Inaugurando-se a terceira fase do nosso estudo, após realizadas pesquisas documental e de campo, com a aplicação de questionários junto a docentes e discentes da Educação Profissional e Tecnológica, de posse dos dados obtidos na fase 2, buscou-se desenvolver um produto educacional que viesse a contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa intercultural da Língua Inglesa no âmbito do Ensino Médio Integrado, baseado nos temas de interesses dos alunos e nas impressões fornecidas pelos professores, conforme dados coletados.

6.1 Fundamentação teórico-prática da escolha do produto educacional

A pesquisa documental, mediante a análise dos documentos institucionais que orientam o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado (LDB, BNCC, PCNEMs, OCNEMs, PPP e o Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio no âmbito das Escolas Estaduais de Educação Profissional), contemplou um ensino de Língua Inglesa que, além de desenvolver as quatro habilidades (*listening, reading, speaking e writing*) também trabalha a dimensão intercultural do aluno e a sua formação como cidadão em um mundo globalizado.

Os questionários aplicados aos alunos revelaram o grande interesse deles em aprender a Língua Inglesa através da sua cultura. Quanto aos professores, estes relataram, nos questionários, que uma das suas maiores preocupações em sala de aula é preparar os alunos para exercer sua cidadania de forma consciente, conhecendo a cultura de outros povos. Não obstante, quanto à metodologia utilizada para lecionar Língua Inglesa, a grande maioria ainda aplica métodos de ensino que preconizam a Língua Inglesa de forma técnica, usando metodologias que não contribuem para a emancipação dos alunos enquanto cidadãos.

As observações de campo e a pesquisa documental revelaram que o grande enfoque dado no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado ainda persiste no inglês técnico e instrumental, sinalizando o pouco compromisso com a formação humana integral dos discentes. A concepção de língua enquanto prática social e para a formação de cidadãos inseridos num mundo globalizado em que culturas diversas se encontram foi a menos recorrente dentre as metodologias elegidas no EMI, de acordo com a opinião dos docentes.

Bezerra e Jovanonic (2015, p. 115) acenam para o fato de que o ensino de línguas sob a égide de uma abordagem instrumental pode sinalizar para práticas imediatas ou muito imediatas

que não colaboram com o objetivo do EMI de levar os alunos a compreenderem o mundo ao seu redor, inclusive de entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade.

De acordo com SAVIANI (1997, p. 40), em se tratando de um ensino voltado para a formação humana integral e para a politecnicidade, o Ensino Médio Integrado não deve ser profissionalizante na perspectiva do “adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo”. Sob esta concepção, o ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado não deve ser direcionado ao mero adestramento para a habilidade de leitura de textos, com fins específicos de preparação para exames de acesso à universidade ou para ter êxito nas disciplinas técnicas, pelo contrário, deve ir ao encontro de uma formação humana integral que escamoteie a dualidade estrutural que paira em nossa sociedade.

A pesquisa documental aponta que as OCNEMs (BRASIL, 2006) orientam para um ensino de Língua Inglesa comprometido com uma abordagem que garanta o desenvolvimento da língua como prática social emancipatória e como passaporte para a formação de cidadãos comprometidos com os problemas sociais. A par das recomendações institucionais e legislação educacional vigentes, entende-se que a metodologia que melhor se alinha aos objetivos e fundamentos epistemológicos, filosóficos e pedagógicos do EMI é a **abordagem comunicativa intercultural** proposta por Byram (1997), Byram, Gribkova e Starkey (2002), Oliveira (2014) e Kramsch (1993), como uma possibilidade para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitem ao indivíduo uma melhor interação com o outro, a partir do conhecimento e interação entre culturas diferentes, oportunizando um diálogo intercultural que o torne capaz de quebrar estereótipos e preconceitos, através da concepção do uso da língua como prática social.

6.2 Desenvolvimento do produto educacional

Feitas as ponderações iniciais acerca da necessidade de se desenvolver uma abordagem comunicativa intercultural como metodologia basilar de ensino que visa propiciar uma travessia rumo à formação humana integral dos discentes na disciplina de Língua Inglesa, convém explicitar como se deu o processo de concepção e desenvolvimento do produto educacional desta pesquisa.

Inicialmente, verificou-se que os modelos hegemônicos de ensino de língua inglesa

(instrumental e técnico) não mais são compatíveis com a realidade dos aprendizes e, além disso, contrariam as orientações das recomendações institucionais e legislação educacional vigentes para o Ensino Médio Integrado. Pensando nisto, pensou-se desenvolver um produto educacional que trouxesse uma concepção contra-hegemônica de ensino de Língua Inglesa, com uma abordagem comunicativa intercultural, lastreado por uma pedagogia crítica (KRAMSCH, 1993).

O modelo de abordagem comunicativa intercultural não foi muito difundido em nosso país, que privilegiou o ensino de idiomas instrumental ou para fins específicos, razão pela qual surgiram cursos, materiais didáticos e propostas pedagógicas desvinculados com a cultura ou com a perspectiva de um ensino intercultural reduzido a simples apresentação de conteúdos culturais superficiais, sem qualquer preocupação com a cultura ou cultura dos indivíduos envolvidos no processo. A carência de materiais didáticos no mercado é enorme, pois são poucos que apresentam uma abordagem cultural para o ensino de Língua Inglesa que não reduza a cultura a imagens exóticas ou a recortes de estilo de vida da cultura-outra (SANTOS, 2004).

Percebe-se também há uma certa resistência por parte das editoras em publicar materiais que venham na contramão da lógica do mercado de livros de língua estrangeira, que é hegemonicamente centrado nos aspectos formais da língua e nas amostragens descontextualizadas da realidade de outros países, salvo raríssimas exceções.

Pensando nesta temática da carência de materiais didáticos específicos que contemplem uma abordagem comunicativa intercultural, inclusive confirmada na pesquisa de campo pelos professores entrevistados, buscou-se desenvolver uma sequência didática com atividades propostas para o componente curricular de Língua Inglesa do 3.º Ano do Ensino Médio Integrado, aplicando a metodologia explicitada, utilizando a cultura nordestina como ponto de partida para se estudar outras culturas e a língua inglesa como ponte para conectar e envolver os estudantes numa aprendizagem que favoreça a formação humana integral.

Ao longo do percurso enquanto docente, percebeu-se um grande estranhamento dos discentes em relação à própria cultura nordestina em detrimento de uma inexplicável idolatria à cultura americana e britânica. Pensando nisso, buscou-se desenvolver uma abordagem comunicativa intercultural com o afã de propiciar uma reaproximação do nordestino com as suas raízes através de uma viagem desterritorializada e sem escalas até a cultura-outra, cujo retorno evidencia uma quebra de preconceitos e estereótipos que favorecem o diálogo e a compreensão de que ambas as culturas podem conviver de forma harmônica e significativa.

É certo que é dever do professor de língua estrangeira contribuir para o despertar de uma **consciência cultural crítica** do discente, ajudando-o a desenvolver habilidades, atitudes e

consciência dos valores culturais de um outro país, sem cair na trama do reducionismo do senso comum, que comporta alta carga de preconceito e desenvolvimento da estereotipagem que fustigam o estranhamento e a segregação como as falsas crenças de que todos os muçulmanos são terroristas, os portugueses são burros e os franceses não gostam de tomar banho.

O nosso produto educacional, intitulou-se “**Inglês Arretado**”, cuja concepção traz justamente esta característica de desenvolvimento de habilidades e atitudes interculturais tanto pelo professor quanto pelo aluno, buscando desconstruir preconceitos através da curiosidade, da abertura e prontidão para suspender crenças e descrenças sobre a sua própria cultura e a cultura-outra.

Partindo do nosso cenário cultural, o pano de fundo da nossa pesquisa é o Sertão, um lugar tantas vezes esquecido pelos nossos políticos, mas belíssimo por natureza, com um povo muito guerreiro e batalhador que, ao longo dos séculos, desenvolveu uma cultura riquíssima, que necessita ser valorizada e difundida.

A dimensão intercultural é um componente imprescindível para o ensino de Língua Estrangeira. A Língua Inglesa, ao ser erigida ao *status* de Língua Franca, rompeu as fronteiras e as culturas dos países em que ela é falada como primeira língua e se relacionou com diferentes povos, inclusive com o nosso povo nordestino, através de uma comunicação intercultural.

O nosso produto educacional vem propor, através de uma sequência didática, a necessidade de se desenvolver uma abordagem comunicativa intercultural na sala de aula de Língua Inglesa, como um cruzar de fronteiras cotidiano, em que os alunos e professores a cada nova travessia possam ressignificar novos contextos a par das realidades existentes e das novas descobertas na cultura-outra.

A sequência didática é um instrumento pedagógico de excelência que permite o desenvolvimento de atividades pedagógicas ligadas entre si e planejadas para ensinar um conteúdo etapa por etapa. A organização das atividades em sequência objetiva que alunos tenham acesso a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, ajudam-nos a interpretar de forma profícua as diversas realidades sociais, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004)

A abordagem proposta vem enriquecer de significados o falante intercultural e motivá-lo a empoderar-se da importância do seu papel no mundo, como um sujeito de direitos a ter vez e voz no mundo. Como diz Siqueira (2011), ensinar inglês como língua franca é colorir a sala de aula com os vários matizes e sotaques vindo de lugares longínquos e esquecidos. É preciso dar voz às minorias, aos imigrantes, aos refugiados, ao povo das favelas, aos habitantes das

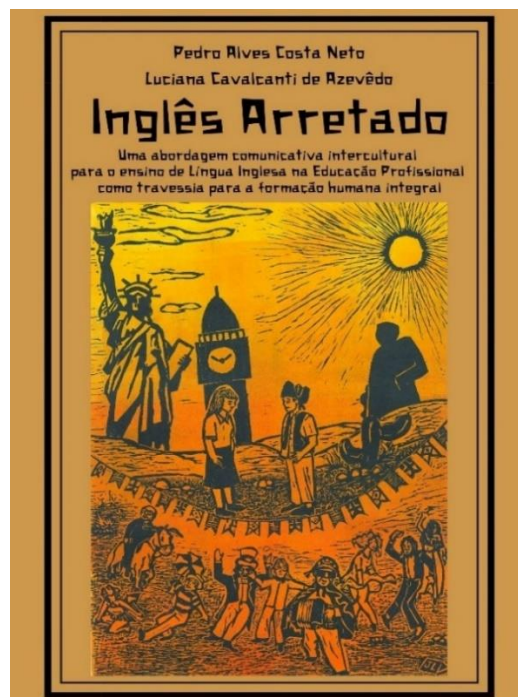
Américas, Ásia e África, aos nordestinos, a todos os que também falam inglês e precisam ser ouvidos. É mister entender que ninguém é dono do inglês, não é só o nativo que sabe falar inglês. Não são só o Inglês Americano e Britânico que são importantes. O Inglês Indiano, o Inglês Jamaicano, bem como o Inglês Arretado precisam também ser ouvidos, pois todas as vozes devem reverberar a verdade das suas crenças e contribuir para que um diálogo profícuo possa existir no mundo, favorecendo a ressignificação de conceitos e a quebra de estereótipos.

6.3 Organização da Sequência Didática

A sequência didática desenvolvida foi concebida sob a forma de um *e-book*, de modo a facilitar a divulgação e a distribuição entre docentes e alunos de Língua Inglesa do Ensino Médio Integrado, podendo ser acessado na Plataforma Educapes, através do link constante no rodapé⁸.

A e-book foi todo concebido com uma identidade visual com elementos da cultura nordestina encontrando-se com a cultura dos países anglófonos. A capa do livro digital (Figura 7) nos remete às capas dos folhetos de literatura de cordel, com uma xilogravura assinada pelo mestre da cultura José Lourenço Gonzaga, xilógrafo, membro da Lira Nordestina de Juazeiro do Norte.

Figura 7 – Capa do Produto Educacional



Fonte: Elaborado pelo autor (2021)

⁸ Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/644801>

A xilogravura é marca registrada da arte nordestina de cordel. É um elemento característico da nossa cultura. A sequência didática proposta em nosso produto educacional foi concebida a partir do modelo de competência comunicativa intercultural desenvolvido por Byram, Gribkova e Starkey (2002) e das respostas dos discentes aos questionários aplicados, revelando as suas preferências no estudo de Língua Inglesa. Foram desenvolvidas cinco aulas temáticas, com duração de 50 (cinquenta) minutos cada uma delas, as quais chamamos de **encontros interculturais**. Os temas selecionados para as aulas foram os seguintes:

- **Where are you from? / Mas diga moço, de onde você é** - neste encontro intercultural buscamos discutir as origens dos discentes e qual o seu lugar no mundo, além de propiciar a valorização das nossas raízes nordestinas, através da quebra do estereótipo de que uma cidade grande de um país estrangeiro é um lugar perfeito para se viver, enquanto que uma pequena cidade do interior do Nordeste é um lugar atrasado e sem perspectivas (Figura 8);

Figura 8 – Canção: Contrastes de Várzea Alegre



Contrastes de Várzea Alegre

Mas diga moço, de onde você é?
Eu sou da terra que de Mastruz se faz café

Meu amigo eu sou da terra de Zé Felipe afamado,
Onde o bode era marchante e Jesus foi intimado.
Sou da terra do arroz,
Do sabido acabrunhado, do calango carcereiro.
Meu amigo eu sou da terra que o peru foi delegado.

Meu amigo eu sou da terra que o sobrado é nos oitão
Houve três anos de guerra, não morreu um só cristão
Onde o eleitor amigo pra votar não faz questão
Elegeram pra prefeito numa só semana quatro nobres cidadãos

Meu amigo em minha terra já pegou fogo no gelo
Apagaram com carbureto, foi o maior dismantelo
São Brás lá é São Raimundo, se festeja com muito zelo
O prefeito completava idade, era de quatro em quatro anos
e nunca penteou o cabelo

Meu amigo eu sou da terra que o padre era casado
Enviuvou duas vezes e depois foi ordenado
Ainda hoje reza missa, os filhos já estão criados
O juiz é uma mulher. Meu amigo eu sou da terra
Que o cruzeiro é isolado

(Letra: José Clementino do Nascimento Sobrinho)

Disponível em: <http://memoriavarzeaalegre.com.br/memoria.html>
2015/08/matriz-do-varzea-alegre-memoria.html

Disponível em <https://varzeaalegre.com.br/cidade-ha-50-anos-bandeira-de-varzea-alegre-sera-toma->

Fonte: O autor (2021)

- **Cowboys Lifestyle / Vida de Vaqueiro** - o segundo encontro propiciou a reflexão sobre dois atores importantes em dois mundos distintos: os estilos de vida dos vaqueiros nordestinos e dos *cowboys* americanos (Figura 9). Buscou-se explicitar as semelhanças e diferenças entre eles, a sua importância no povoamento e desenvolvimento das culturas nordestinas e americanas e também se falou sobre a necessidade de abolir o mito do *cowboy* americano, como um homem branco, perigoso, que vivia atrás de confusão sempre com uma arma em punho;

Figura 9 – Texto sobre o estilo de vida dos caubóis americanos

COWBOYS LIFESTYLE

Cowboys played an important role in the settling of the west. Ranching was a big industry and cowboys helped to run the ranches. They herded cattle, repaired fences and buildings and took care of the horses.

The Cattle Drive
Cowboys often worked on cattle drives. It was a tough work. Cowboys would get up early in the morning and "guide" the herd to the next stopping point for the night. The senior riders got to be at the front of the herd. The junior cowboys had to stay at the back where it was dusty from the large herd. There were usually around a dozen cowboys for a good size herd of 3000 cattle.

Horse and Saddle
The most important possession of any cowboy was his horse and saddle. The saddles were often custom made and, next to his horse, was probably the most valuable item a cowboy owned. Horses were so important that horse stealing was considered a hanging offense!

Clothing
Cowboys wore special clothing that helped them with their jobs. They wore large hats to protect them from the sun and the rain. They wore special cowboy boots with pointed toes. Many cowboys wore chaps on the outsides of their legs to help protect from sharp bushes and cacti that their horse may rub up against. Another important piece of clothing was the bandana which could be used to protect them from the dust kicked up by cattle.

Cowboy Code
The cowboys of the Old West had an unwritten code that they lived by. The code included such rules as being courteous, always saying "howdy", don't wave at a man on a horse (you should nod), never ride another man's horse without his permission, always help someone in need and never put on another man's hat.

Rodeo
The rodeo became a sports competition with events based around the daily jobs of a cowboy. Events include calf roping, steer wrestling, bull riding, bareback bronco riding and barrel racing.

Interesting Facts about Cowboys
When living on a ranch, cowboys lived in a bunkhouse with a lot of other cowboys. Cowboys often sang songs at night for entertainment and to soothe the cattle. The harmonica was a popular musical instrument to cowboys because it is so small and easy to carry. The average cowboy in the Old West made between \$25 and \$40 a month.

Western
A very popular genre of fiction set primarily in the latter half of the 19th and early 20th century in the Western United States, which is styled the "Old West". Its stories commonly center on the life of a nomadic cowboy armed with a revolver and a rifle who rides a horse. Recurring characters include the cowboys, Native Americans, Spaniards, Mexicans, bandits, lawmen, bounty hunters, outlaws and ranchers.

Adapted from: https://www.ducksters.com/history/westward_expansion/cowboys.php

- **English Slangs / Expressões Nordestinas** - o terceiro encontro intercultural trouxe à baila a reflexão sobre a importância de se conhecer melhor a língua de cada lugar. As expressões e gírias usadas por um povo são o reflexo de quem eles são e a forma como interagem entre si (Figura 10). Para uma melhor interação entre as pessoas, é primordial conhecer a maneira como elas se expressam. A aula também trouxe a conscientização sobre o fato de se evitar o uso de expressões idiomáticas racistas e xenófobas, uma forma de evitar estranhamento em um potencial encontro intercultural;

Figura 10 – Expressões idiomáticas nordestinas

O Brasil é um país de dimensões continentais. O Nordeste brasileiro é um universo particular e sua linguagem peculiar o faz ser um cantinho do Brasil todo especial. As **expressões nordestinas** reforçam a ideia de pertencimento de um povo que fala um dialeto próprio: o **Nordestinês**. Se *avexe não*, pois vamos lembrar agora algumas expressões tipicamente nordestinas.

Algumas Expressões Nordestinas

Ai dento – Sai fora, vá se danar!
Aperriar – O mesmo que amolar, perturbar
Arretado – Algo muito bom
Arriégua – Expressão de espanto
Baixa da égua – Lugar distante
Botar galha – Ser infiel
Botar boneco – Causar confusão, perturbar
Cambito – Perna fina
Caritó – Diz-se de mulher que não conseguiu casar
Corta-jaca – Intermediário de namorados
Dar o grau – caprichar
De rosca – Algo difícil de ser realizado, demorado
Desopilar – Descontrair
Desmilinguido – Magro; sem vigor
Desgramado – Atrevido ou sujeito desgraçado
Do tempo do ronca – Muito antigo; fora de moda
Enxerido – Pessoa metida, namorador
Empiriquitar – Arrumar-se em demorado
Engabelar – Enganar, iludir
Estribado – Com recursos; cheio da grana
Fuleragem – Ficar de molecagem
Fuxico – Fofoca; intriga
Invocado – Pessoa com raiva; cismado

Imburacar – Entrar sem pedir permissão;
Liso – Sem dinheiro;
Malamanhado – mal vestido
Mangar – Caçoar; rir dos outros
Miolo de pote – Coisa sem importância
Morgado – Algo desanimado, sem gente
Munganga – Caretas; trejeitos
Maldar – Interpretar com maldade
Mundiça – Povão; gente simples
Mamulengo – Fantoche; marionete
Matuto – Caipira; pessoa da lida rural.
Oxente! – Expressão de surpresa
Paia – Algo de pouca qualidade
Pedir penico – desistir
Pirangueiro – Pão duro
Só quer ser as pregas – alguém metido
Tá com a molesta – Tá fazendo muita raiva
Tá rocheda – Tá legal
Vou chegando – Vou embora; fui
Zoadá – Barulho; confusão




Adaptado do Blog Cultura Nordestina
Disponível em <http://culturanordestina.blogspot.com/2007/11/dicionario-nordestino.html>

- **Festivals and Celebrations / Manifestações culturais** - o quarto encontro intercultural enfatizou as manifestações culturais do Nordeste e de outros países do mundo, refletindo o quanto temos uma cultura riquíssima em tradições, costumes, crenças, artes, poesia, culinária, dentre outros (Figura 11). Também restou evidente que a grande diversidade de festivais e celebrações no planeta pode, à primeira vista, causar estranhamento, pois há festivais bastante inusitados ao redor do globo, necessitando do falante intercultural uma abertura para a quebra de estereótipos e suspensão de crenças/descrenças para uma melhor convivência;

Figura 11 – Festivais e Celebrações ao redor do mundo

Festivals and Celebrations

Halloween
Halloween is an annual American holiday celebrated October 31. The tradition originated with the ancient Celtic festival of Samhain, when people would light bonfires and wear costumes to ward off ghosts. Over time, Halloween evolved into a day of activities like trick-or-treating, carving jack-o-lanterns, festive gatherings, donning costumes and eating treats.

Piñatas
In Mexico, people often have piñatas at their birthday parties. Parents put chocolates and other sweets inside the piñata and hang it on a tree. Each child, in succession, hit the piñata with a stick until it is completely opened. It breaks and the sweets fall out onto the ground. It's a good moment of joy and all the children love to participate.

Holi
In India, Holi celebrates the end of winter and the start of spring and the victory of good over evil. Holi lasts for a night and a day (February or March). It starts on the evening of Purnima (full moon day), when people meet with family and friends near bonfires. The next day is the festival of colors, when the people meet in the streets and throw colorful powders and water.

The Obon Festival
It lasts for 3 days across Japan, usually in August. It celebrates one's ancestors and through Bon Odori dances and a giant bonfire lit in the hills of Kyoto. The festival is also known as the "festival of lanterns", as one of the customs during this time is to send paper lanterns floating along the river to symbolize the souls of those departed returning to their graves in peace.

Adaptado de LEWIS, O'NEILL e SOWTON (2019, p. 41)

- **Greek Mithology / Lendas Nordestinas** - o último encontro falou sobre uma das tradições mais interessantes das culturas grega e nordestina: as lendas (Figura 12). Os heróis mitológicos e as histórias de assombrações contadas para as crianças são destaque no último encontro intercultural. Ao final, é feita uma reflexão sobre estas estórias contadas e as *fake news* que são disseminadas hoje e prejudicam a todos.

Figura 12 – Lendas Nordestinas

Lendas Nordestinas



Quibungo

Segundo essa lenda, que é muito contada na Bahia, o quibungo seria um monstro que persegue crianças rebeldes. A aparência da criatura se assemelha a do bicho-papão. Ele é peludo como um lobo, muito feio e malvado, e possui uma enorme boca cheia de dentes nas costas. O bicho persegue as crianças que se recusam a dormir e que fazem malcriações. Quando capturadas, as crianças são devoradas e instantaneamente digeridas.



Papa-Figo

Reza a lenda que um homem velho e maltrapilho, que vive perambulando com um saco nas costas, guarda os ossos das crianças que ele capturou. Ele teria a intenção de pegar crianças para comer seus figados, por isso o nome "papa-figo". Em algumas versões, ele teria a aparência de um homem idoso, em outras possui também grandes orelhas e dentes de vampiro. A história é contada para as crianças com a finalidade de causar medo e de afastá-las de estranhos.



Cabra Cabriola

É uma lenda contada principalmente em Pernambuco e teve origem no fim do século XIX. Segundo contam, essa personagem é metade cabra, metade monstro, possui dentes afiados e um cheiro fétido. Ela vive procurando por crianças para se alimentar, mas também ataca pessoas que andam nas ruas sozinhas durante a noite. O pior é que o caprino também tem a habilidade de entrar nas casas à procura de meninos desobedientes.



Cuca

Trata-se de uma bruxa velha com aparência assustadora que possui cabeça de jacaré e unhas imensas. Dona de uma voz assustadora, a Cuca rapta as crianças desobedientes. Reza a lenda que a bruxa Cuca dorme uma vez a cada sete anos. Por isso, os pais tentam convencer as crianças a dormirem nas horas corretas pois, do contrário, serão levadas pela Cuca. Acredita-se que a Lenda da Cuca tenha origem no folclore galego-português baseada na criatura "Coca", que significa "crânio, cabeça".

Fonte: O autor (2021)

Cada encontro intercultural foi subdividido em seções para melhor organização e desenvolvimento dos temas, a saber: **Remembering our culture, Accessing the other cultures, Word Power - The Other Culture, Intercultural Meeting, Breaking Stereotypes, Developing critical thinking e Intercultural Activity.**

- **Remembering our culture** (Relembrando nossa cultura) - visa trazer elementos da nossa cultura sobre o tema proposto (Figura 13). Segundo o modelo proposto por Byram, Gribkova e Starkey (2002), é importante refletir sobre a nossa cultura para desenvolver conhecimentos (*savoirs*), ao relacionar interpretações sobre a nossa própria cultura e experiências;

Figura 13 – Relembrando elementos da cultura nordestina

Inglês Arretado
33

Remembering our culture

A cultura do Nordeste é resultado da interação entre as culturas dos colonizadores, dos negros e dos índios. A cultura é uma complexa teia, onde estão incluídos conhecimentos, costumes, artes, crenças, cultos religiosos, literatura popular, danças e hábitos de um determinado grupo. Aqui estão algumas das manifestações culturais que representam a identidade do nosso povo nordestino.



Festas Juninas

São comemoradas no mês de junho e festejadas com danças típicas como a quadrilha e o forró, bandeirolas, balões e fogos de artifício. Fazem homenagem aos santos católicos: Santo Antônio (13/06), São João (24/06) e São Pedro (29/06). As comidas de milho e de coco são típicas da época (canjica, pamonha, bolo de milho e pé de moleque). Campina Grande-PB se destaca com o maior São João do Nordeste.

Poesia Popular

A poesia popular é representada pela literatura de cordel, recitada ou publicada em folhetos. Esse tipo de poesia relata os costumes e as crenças do povo, no qual os personagens podem ser reais ou fictícios. Os repentistas são os cantadores que, de improviso e rimando com versos cantados acompanhados de violão, divulgam a poesia popular da cultura do Nordeste.





Artesanato

O artesanato da Região Nordeste é bastante diversificado. A região produz trabalhos decorativos e utilitários confeccionados em cerâmica, madeira, conchas, rendas, dentre outros materiais. A arte da renda foi trazida pelos portugueses, onde a mulher rendeira é uma personagem típica da cultura do Nordeste.

Carnaval

O carnaval de Olinda-PE traz de forma peculiar o frevo como dança típica. Foi declarado Patrimônio Imaterial da Humanidade pela UNESCO. Essa dança se caracteriza pelo ritmo acelerado, onde os passistas realizam passos acrobáticos, levando numa das mãos a típica sombrinha colorida do frevo. O Carnaval de Salvador-BA também é bastante celebrado com muito Axé e trios elétricos.





Culinária

A culinária nordestina foi desenvolvida sob a influência portuguesa, africana e indígena. O consumo de raízes, o preparo de comidas bem temperadas e apimentadas, as comidas de milho e coco, o cuscuz, a pamonha e a canjica são heranças que foram adaptadas em cada Estado. Na Bahia, por exemplo, podemos citar como pratos típicos: acarajé, vatapá, bobó de camarão, moqueca de peixe, sururu, dentre outros.

Adaptado do Blog Toda Matéria
Disponível em <https://www.todamateria.com.br/cultura-do-nordeste/>

Que elementos da cultura nordestina você mais se identifica?

- **Accessing the other cultures** (Acessando outras culturas) - nesta seção são apresentados elementos da cultura-outra, favorecendo o desenvolvimento de conhecimentos (*savoirs*) e habilidades de descoberta/interação (*savoir faire*), ao levar ao falante intercultural informações que propiciem um melhor conhecimento sobre os elementos/grupos sociais da cultura-outra (Figura 14);

Figura 14 – Principais heróis da Mitologia Grega

Accessing the other cultures


Inglês Arretado

41


Um dos povos que mais se utilizaram de lendas foram os gregos. A **Mitologia Grega** reúne um vasto conjunto de lendas e mitos, que buscavam explicar alguns fatos, como a origem da vida, a vida após a morte e alguns fenômenos da natureza. Assim, a criação das narrativas fantásticas que englobam a mitologia grega foi a maneira encontrada pelos gregos para preservarem sua história. Vamos agora conhecer alguns dos grandes heróis da mitologia grega.

TOP HEROES OF GREEK MYTHOLOGY


Achilles
As an infant Achilles' mother dipped him into the River Styx, which made him invulnerable everywhere but the heel by which she held him. For ten years Achilles was a great hero in the Trojan War for the Greeks. But in the end, Paris, son of the Trojan king, fatally wounded Achilles in the heel. Today, the tendon that connects the calf muscles to the heel bone is called the Achilles tendon, and a small but dangerous weakness is known as an "Achilles heel."




Hercules
Brave and powerful Hercules is perhaps the most loved of all Greek heroes. The son of Zeus and Alcmene (a granddaughter of Perseus), Hercules grew up to become a famed warrior. But Zeus's jealous wife, Hera, made him temporarily insane, and he killed his wife and children. As punishment Hercules performed twelve seemingly impossible labors, which have been the subject of countless works of art and drama. Hercules is often depicted wearing a lion skin and wielding a club.



Perseus
The son of Zeus and Danaë, Perseus completed dangerous feats with his quick thinking and talents as a warrior. Most famous was his slaying of the Gorgon Medusa. Because looking directly at the monstrous Medusa would turn a man to stone, Perseus killed her while watching her reflection in a mirror. After beheading the Gorgon with his sword he kept her head in his satchel. Later, to save the princess Andromeda from being eaten by a sea monster, Perseus pulled out Medusa's head and turned the creature to stone.



Theseus
Theseus was known for his triumph over numerous monsters, especially the Minotaur, which lived in a labyrinth on the island of Crete. Every year the people of Athens had been forced to send fourteen young people for the Minotaur to eat alive. But Theseus, using a ball of magic thread from the princess Ariadne, found his way in and out of the labyrinth and killed the beast. Theseus was the son of either Aegeus, king of Athens, or the sea god Poseidon. In later life he became king of Athens and a famous warrior.



Available on <https://www.teachervision.com/heroes-role-models/top-10-heroes-greek-mythology>

- **Word Power - The Other Culture** (Poder da Palavra - Cultura-Outra) - nesta seção são trabalhadas novas palavras derivadas de elementos da cultura-outra, aqui se desenvolvem habilidades de interpretação/relação (*savoir comprendre*), ao se interpretar símbolos e eventos na cultura-outra (Figura 15);

Figura 15 – Desenvolvendo vocabulário acerca do texto sobre a Mitologia Grega

Word Power - The Other Culture Inglês Arretado **42**

Durante a leitura do texto "Top Heroes of Greek Mythology", pudemos conhecer um pouco mais dos principais heróis da mitologia grega. Associe as imagens abaixo aos respectivos significados em inglês.

① 	② 	③ 	④ 
Minotaur	Labyrinth	Achilles Heel	Warrior

Fonte: O autor (2021)

- **Intercultural Meeting** (Encontro Intercultural) - é a parte da aula em que se busca interpretar as relações entre a cultura-outra e a nossa cultura, ao que Byram, Gribkova e Starkey (2002) chamou de *savoir comprendre*. Neste tópico são desenvolvidas atividades que propiciam fazer correlações entre os aspectos culturais entre as culturas de países diferentes (Figura 16);

Figura 16 – Atividades sobre Lendas Nordestinas e Mitologia Grega

Intercultural meeting

As lendas e mitos de um povo são formas plurais de celebrar suas tradições e identidade. Abaixo estão frases sobre mitos e lendas ao redor do mundo. Tente adivinhar sobre quais deles estamos falando.

- 1 - She is an alligator-headed witch and likes to kidnap children.
- 2 - He is famous for killing the minotaur in a labyrinth on the island of Crete.
- 3 - He is a monster and has a huge mouth full of teeth in his back.
- 4 - He is Hercules' father and the greatest Greek mythology god.
- 5 - She was a monster who turned people to stone and was killed by Perseus.

Discussion:
 Você acredita em lendas ou acha que tudo isso não passa de imaginação das pessoas? Lendas podem ser perigosas ou são histórias inofensivas?

Fonte: O autor (2021)

- **Breaking Stereotypes** (Quebrando Estereótipos) - uma das partes mais importantes da aula, pois neste momento se inicia uma reflexão crítica sobre a necessidade de se desenvolver atitudes interculturais (*savoir être*), para que o falante intercultural possa suspender descrenças em outras culturas e crenças em sua própria cultura, mediante o desenvolvimento da curiosidade e abertura em aceitar as diferenças (Figura 17);

Figura 17 – Quebrando estereótipos sobre a lenda do boto cor-de-rosa

Inglês Arretado 43

Breaking Stereotypes

Os povos indígenas do nosso país possuem inúmeras lendas, dentre estas destacamos a do **boto-cor-de-rosa**, cetáceo que habita a região Amazônica. No vídeo abaixo, podemos conhecer mais um pouco desta história.



Fonte: Canal Foca na História. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ZmTfpnymRml&t=4s>

Conforme se observou no vídeo, a lenda indígena buscava justificar a gravidez de mulheres solteiras de uma comunidade, que se diziam grávidas do boto. Até os dias atuais, algumas mulheres ainda dizem que seus filhos são do cetáceo, uma brincadeira quando não querem revelar quem é o pai da criança, contudo isto contribui para o fato de que botos cor-de-rosa estão ameaçados de extinção.

Fonte: O autor (2021)

- **Developing critical thinking** (Desenvolvendo o Pensamento Crítico) - o último componente da competência intercultural trazida por Byram, Gribkova e Starkey (2002) é a consciência cultural crítica (*savoir s'engager*). Essa parte da aula visa avaliar perspectivas, práticas e produtos em sua cultura e na cultura de outros países, propiciando um diálogo intercultural profícuo, através da quebra da estereotipagem e do etnocentrismo, próprios de um mundo dividido. A consciência cultural crítica visa trazer uma nova visão de mundo através da ressignificação de realidades construídas sob interpretações equivocadas (Figura 18);

Figura 18 – Desenvolvendo o pensamento crítico sobre fake news

Developing critical thinking

As lendas servem num primeiro momento para explicar fatos que determinada comunidade não pode comprovar através da ciência. As mitologias indígena e grega, por conta disto, criaram seus deuses e heróis para explicar fenômenos até então desconhecidos. As lendas não têm o condão de serem ofensivas, apenas espalham a sabedoria popular entre as gerações e servem como um tecido para unir as pessoas, que se sentem pertencentes a uma mesma comunidade.

Hoje em dia somos bombardeados por **fake news**, boatos falsos criados com o propósito de iludir e enganar as pessoas. Embora as lendas e a narrativa da realidade sejam um universal e constante humanos, é possível modulá-las para evitar danos. Não seria apregoar um racionalismo científico-ocidental como única realidade digna de ser considerada, mas fomentar o senso crítico e a empatia. A consciência de que cada um seja responsável pela mensagem que propala já é um começo. Diante do conteúdo do vídeo, a matança do boto-cor-de-rosa poderia ser coibida com informação séria de que ele não seria o responsável pela gravidez das jovens. Temos uma grande responsabilidade em combater as *fake news*. Precisamos agir!

Fonte: O autor (2021)

- **Intercultural Activity** (Atividade Intercultural) - é a última fase da aula, consistente na realização de uma atividade que visa sedimentar a abordagem comunicativa intercultural (Figura 19), com a aplicação em conjunto dos seus cinco componentes, quais sejam: conhecimentos (*savoirs*), habilidades de descoberta/interação (*savoir faire*), habilidades de interpretação/relação (*savoir comprendre*), atitudes interculturais (*savoir être*) e consciência cultural crítica (*savoir s'engager*), de acordo com o modelo proposto por Byram, Gribkova e Starkey (2002).

Figura 19 – Atividades interculturais

Intercultural Activity Inglês Arretado **44**

Em um mundo repleto de **fake news** é difícil saber o que é real e o que é falso. Como atividade intercultural deste encontro propomos um **Quiz**, onde é dada uma informação sobre determinado país ou povo e o participante deverá dizer se tal assertiva é verdade (true information) ou é mentira (fake news).

1 - British people drink a lot of tea.

A) True information.
B) Fake news.

2 - French people don't like to take a shower.

A) True information.
B) Fake news.

Fonte: O autor (2021)

O professor tem papel primordial no processo de desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos, pois ele tem o poder de adotar metodologias que vão além da simples tradução de textos e utilização de regras gramaticais. Neste ínterim, o professor intercultural pode instigar os discentes a refletirem sobre a nossa cultura e como ela deve ser vista por quem é de fora. O respeito pelo outro deve ser a chave para a construção de um diálogo intercultural que favoreça a construção de pontes entre pessoas de culturas diferentes.

Espera-se que esta sequência didática possa contribuir para que as salas de Língua Inglesa do Sertão Nordestino possam se tornar ambientes cada vez mais favoráveis à descoberta e à interação entre os povos e que, falando da nossa forma peculiar, possamos ser ouvidos e respeitados enquanto povo. Também se espera que o descortinar geográfico, o cotidiano cruzar de fronteiras e as reflexões propostas possam propiciar aos alunos e professores uma nova perspectiva sobre a nossa cultura, valorizando as nossas raízes e, sobretudo, que possam cooperar com a formação da identidade do falante intercultural, que precisa ser porta-voz dessa nova forma de interagir na sociedade, com passaporte irrestrito para um diálogo de compreensão e acolhimento nos encontros interculturais que ele tiver.

6.4 Aplicação e validação do produto educacional

A sequência didática foi aplicada na turma do 3.º Ano do Ensino Médio do curso de Informática da EEEP Dr. José Iran Costa, na cidade de Várzea Alegre-CE, em cinco aulas remotas, através da plataforma *Google Meet*, em razão do Decreto Estadual que suspendeu as atividades presenciais em razão da pandemia do novo Coronavírus.

As aulas foram ministradas pelo professor pesquisador Pedro Alves Costa Neto e acompanhadas pelo professor titular da disciplina, Eduardo Pereira Borges nos dias 22 e 29 de abril de 2021 e 06, 20 e 27 de maio de 2021.

Durante as aulas, os alunos demonstraram bastante interesse em participar das atividades propostas e deram bastantes opiniões sobre o que achavam da cultura local e as impressões que tinham sobre a cultura-outra.

Após cada encontro intercultural uma atividade proposta era sugerida aos alunos. Trago à colação algumas devolutivas dos alunos para uma compreensão de como a utilização da metodologia contribuiu para o uso da língua como prática social e formação cidadã dos alunos.

Figuras 20 e 21 – Cartões-Postais



Conforme figuras 20 e 21, após o primeiro encontro intercultural, os alunos foram suscitados a pensar sobre as semelhanças e diferenças entre uma cidade grande de um país desenvolvido como New York e uma cidade pequena do Nordeste como Várzea Alegre e pediu-se que se fizesse um cartão postal enaltecendo um local que é significativo para um amigo fictício de outro país. Verificou-se um forte sentimento de orgulho e pertencimento dos alunos às suas raízes e uma grande abertura a conhecer o mundo desconhecido.

No segundo encontro intercultural, pediu-se que se estabelecessem as similitudes e diferenças entre vaqueiros nordestinos e *cowboys* americanos, após a leitura de textos e vídeos retirados da internet. A Figura 22 retrata a compreensão de um dos alunos a respeito do tema.

Figura 22 – Atividade sobre vaqueiros e cowboys

	COWBOYS	VAQUEIROS
in which region did they settle this country?	in the west of the United States of America.	in the northeast of Brazil.
What is their best friend?	The horse.	The horse.
What is their special clothing the use?	Plaid belouse jeans, hot, blue, time and belt.	Pants, hot leather jacket, hat.
What are the main events they participate?	Chuyenne Games, tin days, Star give motorcycle rally.	Os trucks, maracá, bulk of vaquejada.
What are the musical rhythms that they like to listen to?	country, rock, co punk, country pop.	rockabilly, country pop.

Fonte: O autor (2021)

O debate também aconteceu no *chat* e de forma oral, onde se verificou que alguns alunos de zona rural falaram um pouco da sua vida de vaqueiro, enaltecendo a força e a coragem destes homens tão importantes na cultura nordestina. Muitos alunos informaram que seus pais e avós eram vaqueiros e tinham muito orgulho da sua origem.

No terceiro encontro intercultural, a participação dos alunos se deu mais pelo *chat*, pois a atividade proposta era um *quiz* interativo envolvendo perguntas sobre expressões idiomáticas em língua inglesa e em “nordestinês”. Os alunos participaram bastante informando quais expressões eles mais usavam no dia-a-dia.

O quarto encontro intercultural, favoreceu a reflexão sobre as manifestações culturais nordestinas e ao redor do mundo. Os alunos foram instigados a criar um texto explicitando uma manifestação cultural local em inglês, conforme Figura 23.

Figura 23 – Atividade sobre manifestações culturais nordestinas

Agora, semelhante ao exercício anterior, é a sua vez de escolher um festival realizado no Nordeste brasileiro, de preferência que você tenha participado. Preencha inicialmente os diagramas abaixo e depois, com base nas informações colhidas, escreva uma pequena descrição sobre a manifestação cultural escolhida, enfatizando o quanto a cultura local é importante para a interação do nosso povo.

WHERE
Várzea Alegre-CE
Brazil

FOODS AND DRINKS
Northeastern typical
foods and party
foods

NAME
Festa de São
Raimundo Nonato

ACTIVITIES
Masses, park,
Cultura center
and shows

WHEN
August 21 - 31

CLOTHES
Normal Clothes

In Várzea Alegre – CE, in Brazil, the São Raimundo Nonato party takes place. Called by some Only the Festa de Agosto, it happens from the 21st to the 31st of August, it is made up of the religious festival and the festival of parks and shows. This event is very importante for religion and commerce in the region, parks and stores from abroad arrive, in addition to several people from various place in Brazil. In addition there are cultural attractions such as artistic presentations, handicrafts and typical foods.

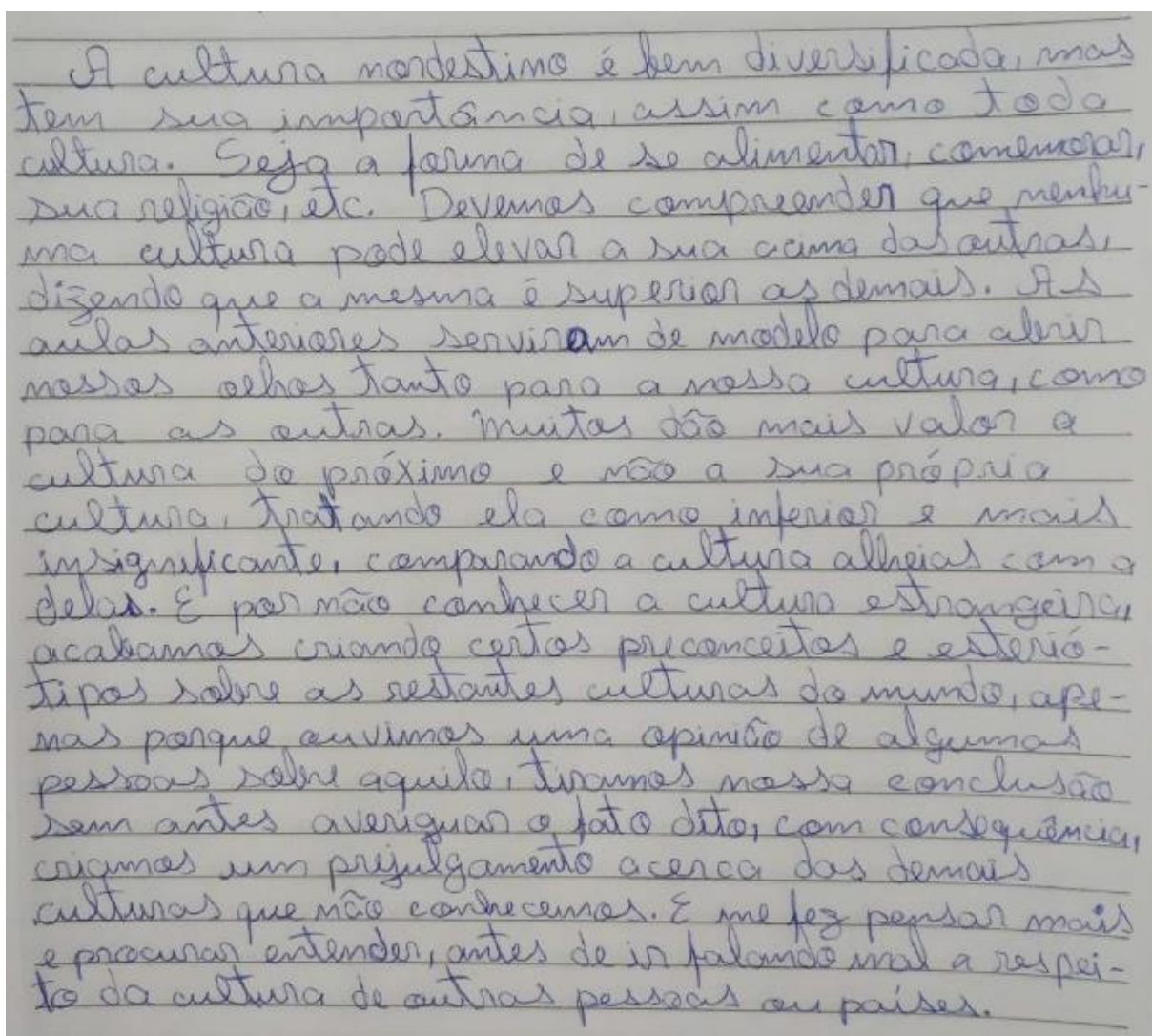
Fonte: O autor (2021)

O exercício proposto contribuiu para a valorização da cultura local e a quebra de estereótipos sobre festivais da cultura-outra. Na Figura 23, o aluno participante da pesquisa reverenciou a festa do padroeiro da cidade de Várzea Alegre-CE, evento mais marcante da nossa cultura.

O último encontro intercultural tratou das lendas nordestinas e dos principais heróis da Mitologia Grega. Muitos alunos relembrou algumas lendas em que seus pais contavam para eles quando crianças para amedrontá-los, como a lenda do bicho-papão. Os discentes concordaram que as lendas são importantes como narrativas de um povo. Também houve discussão sobre a questão das *fakes news* e como elas são prejudiciais no mundo digital de hoje.

Os cinco encontros interculturais foram muito substanciais e enriquecedores tanto para os alunos como para o professor ministrante. Pode-se vislumbrar que a essência de um ensino de Língua Inglesa voltado para a língua como prática social foi verificado ao longo das aulas que compuseram a sequência didática. Dos 43 alunos participantes da pesquisa, 38 se manifestaram sobre as aulas de “Inglês Arretado” e traz-se à colação a opinião de alguns deles da forma que se faz adiante:

Figura 24 – Depoimento do aluno 1



A cultura nordestino é bem diversificada, mas tem sua importância, assim como toda cultura. Seja a forma de se alimentar, comemorar, sua religião, etc. Devemos compreender que nenhuma cultura pode elevar a sua acima das outras, dizendo que a mesma é superior as demais. As aulas anteriores serviram de modelo para abrir nossos olhos tanto para a nossa cultura, como para as outras. Muitas dão mais valor a cultura do próximo e não a sua própria cultura, tratando ela como inferior e mais insignificante, comparando a cultura alheia com a delas. E por não conhecer a cultura estrangeira, acabamos criando certos preconceitos e estereótipos sobre as restantes culturas do mundo, apenas porque ouvimos uma opinião de algumas pessoas sobre aquilo, tiramos nessa conclusão sem antes averiguar o fato dito, com consequência, criamos um preconceito acerca das demais culturas que não conhecemos. E me fez pensar mais e procurar entender, antes de ir falando mal a respeito da cultura de outras pessoas ou países.

Figura 25 – Depoimento do aluno 2

Nos dias de hoje, é muito importante conversar sobre a cultura nordestina e sobre o quebra de estereótipos impostos nos nordestinos. Desde muito tempo atrás o nordestino é considerado uma pessoa burra, de cabeça grande, dentre vários outros tipos de preconceitos. Há muitos relatos de nordestinos que saem da sua região de origem para ir em para outras regiões atrás de uma vida melhor, mas acabam se arrependendo e voltam para casa, isso não era para acontecer as pessoas de outras regiões eram para acabar com esse preconceito, pois os nordestinos são iguais aos outros.

Nas aulas que tivemos, aprendemos muito sobre a cultura nordestina e a inglesa, que ambas tem sua devida importância na sociedade, nenhuma é melhor que a outra, devemos sempre respeitar todos, aprendemos muito e sempre levaremos esse aprendizado para a vida toda.

Fonte: O autor (2021)

Figura 26 – Depoimento do aluno 3

As aulas de língua estrangeira que foram ministradas pelo professor Pedro Costa e Eduardo Borges serviram de aprendizagem até mesmo para nós como cearenses possamos conhecer as outras culturas nordestinas, até porque o nordeste é formado por nove estados e em todos eles existem pensamentos e culturas diferentes das nossas.

Portanto, todos devem estudar e procurar entender de tudo um pouco para que as culturas (não apenas as nordestinas) possam passar de geração para geração e que esses preconceitos venham diminuir com o passar dos anos.

Fonte: O autor (2021)

Figura 27 – Depoimento do aluno 4

De início, é válido salientar a importância do estudo da língua inglesa na sociedade contemporânea, visto que vivemos em um mundo extremamente globalizado, na qual o mais favorecido profissional é o qualificado, capaz de desempenhar sua função com total êxito, e para conseguir tal status é fulcral o entendimento da língua mais falada no mundo.

Ademais, o projeto proposto por Pedro Costa é de grande genialidade, pois consegue integrar a cultura estrangeira com a nordestina, fazendo com que os alunos que antes nunca tiveram o real interesse em se quer assistir aula, agora passem a ser um aluno excepcionalmente participativo. A didática trazida pelo professor é muito interessante pois baseia-se em comparações de modos de vida, nos mostrando ao final das contas a pouca divergência entre as culturas e, oportunizando também um amplo hibridismo cultural.

Além disso, o trabalho foi bastante agregador no sentido de eliminar estereótipos das culturas vizinhas e nos levar uma grande valorização do nosso modo de vida. Portanto, pode-se dizer que o mais valioso ponto positivo dessas atividades é a implementação da língua inglesa como ferramenta para a exaltação da cultura nordestina.

Fonte: O autor (2021)

Depoimento do aluno 5

A diferença entre a cultura nordestina e a estadunidense proporciona distanciamento entre as pessoas e uma dificuldade para que obstáculos linguísticos e a diferença de costumes sejam superados, conversar sobre esses assuntos é fundamental para que isso fique no passado. O projeto foi muito importante, pois ajudou a ampliar horizontes e mostra que mesmo com suas inúmeras diferenças existe semelhança entre elas. Na sua realização foi apresentado vários pontos que podem ser considerados semelhantes entre a nossa cultura e a cultura-outra, ajudando a desconstruir estereótipos que poderiam causar receio para o aprendizado da língua, com também desconstruir o preconceito estrutural relacionado ao desenvolvimento e a economia dos locais. Os festivais, dias comemorativos, músicas, personalidades e costumes foram fundamentais para provar que mesmo distantes podem existir coisas em comum. As pessoas devem preservar e ter orgulho das suas culturas e apresentar o que

a de melhor para quem não conhece as mostrando verdadeiramente não apenas como é retratada pela mídia e pelas corporações que procuram lucrar com essas demonstrações de fé e crença. A valorização é necessária para que a identidade de cada lugar seja preservada, e para isso é necessário respeito e compreensão de todos. *"O Brasil tem uma unidade em sua diversidade. A gente respeita a cultura gaúcha, nordestina, amazônica. O que é ruim é este achatamento cosmopolita. Você liga a televisão e não consegue distinguir se um cantor é alemão, brasileiro ou americano, porque todos cantam e se vestem do mesmo jeito."* - Ariano Suassuna.

Depoimento do aluno 6

Com as aulas de (Inglês Arretado) podemos ver e perceber que os preconceitos culturais, não passa de besteira e ignorância, cada região, país, cidade e etc., tem sua determinada cultura, todos devemos aprender a respeitar cada uma delas. Cada cultura deve representar algo para aqueles que a seguem, o respeito acima de tudo, estudar e aprender cada cultura é muito importante, para quebramos esse preconceito bobo

Depoimento do aluno 7

Nesses encontros realizados na disciplina de língua inglesa, foi possível perceber o quão é importante conversar sobre a nossa cultura (nordestina) e acrescentar temas da cultura-outra (inglesa). Esse cenário de comparações foi o que mais chamou a atenção, pois fez com que percebêssemos a riqueza cultural da nossa região. Além disso, foi muito necessário a utilização dos elementos dessa cultura como base das aulas, uma vez que, algumas pessoas puderam conhecer mais sobre a cultura nordestina. Vale ressaltar que nem todo mundo da região Nordeste prefere a sua cultura, as aulas também serviram para esclarecer que todas as culturas tem o seu valor. Talvez a cultura-outra seja de maior interesse para a maioria, por muitas das vezes acharem lugares como Nova York fascinantes e deixarem de lado a cultura local. Foi muito importante para exaltar a valorização da nossa cultura e tornar ciente quem não a considera brilhante. As pessoas precisam dar mais valor aos elementos nacionais, hoje em dia a cultura-outra é cada vez mais admirada enquanto a nossa é desvalorizada. Outro ponto relevante foi a quebra de estereótipos, cada vez mais presentes na sociedade atual e que merecem ser tratados com a devida seriedade, pois não são assuntos que podem passar despercebidos. Principalmente a questão dos preconceitos em relação à nossa cultura que são muito comuns por parte das outras regiões do país. Assuntos que necessitam de muita atenção pois são formas de desrespeito e desvalorização contra a cultura do Nordeste que não merece ser tratada com ofensas apenas por seguir suas tradições culturais tão importantes para a história desse lugar. Meu ponto de vista de agora sobre nossa cultura é muito mais completo, pois pude me dar conta do quão bela é a cultura nordestina e não menos importante que a cultura-outra. Era um pensamento limitado por já estar acostumado a essas tradições e elementos e apreciar as formas de celebração dos outros lugares com relação aos movimentos culturais. Entretanto, foi possível aprender um pouco mais sobre a nossa cultura e valorizá-la, claro que, sem deixar de admirar também a cultura-outra, que, querendo ou não, sempre fará parte de nossas vidas.

Depoimento do aluno 8

A cultura nordestina ficou bastante desvalorizada nos estudos por conta da cultura inglesa que está muito presente em tudo nos dias de hoje, influenciando no que assistimos, vestimos e falamos, se paramos para observar muitas crianças de hoje em dia não conhecem as lendas, culturas e nem história do seu local de origem, pois não param para ler um livro sobre, só ficando no celular. As escolas não ensinam mas sobre isso deixando os alunos desinformados.

Por isso acho muito importante os professores realizarem aulas que demonstram como tudo pode se encachar de uma forma que os alunos entendam sua cultura e até como ela pode influenciar na forma que eles veem as outras e como a nossa pode interferir

nessas mesmas, assim tornando essas pessoas com mas informação acerca do seu lugar de origem.

Depoimento do aluno 9

No período atual de pandemia devido ao COVID-19, deixamos muitas vezes de celebrar as festividades que fazem parte da nossa cultura, pois estamos impossibilitados de realizar aglomeração. No entanto, para contornar essa situação, tivemos aulas do dedicado professor Pedro Costa que nos ensinou novos aspectos da nossa cultura e da estadunidense.

Nessas aulas, também aprendemos a quebrar alguns estereótipos, tais como a vida no velho oeste e no sertão nordestino. Além de também diversas gírias e expressões a usar e evitar dos dois países.

Todo esse período de aprendizado foi muito proveitoso e pode ser dito que a turma do terceiro de ano de informática teve um aprendizado excelente. Como por exemplo, a aula gerou diversos debates no grupo de bate-papo da turma sobre o conteúdo apresentado, além de pesquisarmos além do material proposto por curiosidade.

Depoimento do aluno 10

O cronograma de estudo sobre as culturas passadas por Pedro, nos auxiliou a entendermos e conhecermos sobre histórias, lendas, festas, comidas e costumes que são levados em diferentes pontos do nosso planeta. Além de aprendermos algumas palavras, frases e expressões que não sabíamos, de uma maneira divertida e educativa. E por fim, aprendemos a amar a nossa cultura e não comparar a nossa cidade com outra cidade apenas pelo fato da evolução da mesma diante dos recursos tecnológicos e científicos. Algumas cidades costumam ser mais movimentadas, e muitos gostam assim. Entretanto, algumas são menos povoadas e menos barulhentas. Lugares mais evoluídos do que outros, mas isso não deixa de ser apenas um empecilho. Gostamos da nossa cidade, do nosso sertão, do calor e se acostumamos a nossa cultura e a nossa maneira de viver.

Depoimento do aluno 11

Logo, é de extrema importância conversar sobre toda nossa cultura, desde o começo até o dia de hoje. Pontos positivos que podem se destacar nas aulas é que, além de aprender sobre a cultura nordestina, aprendemos também outras culturas de vários lugares, das consideradas normais até as mais inusitadas. Ainda tem gente que visa o nordestino como analfabeto, de vida pobre, essas coisas, por conta de preconceito com a nossa região.

As aulas de inglês com esses temas me fizeram aprender mais sim, antes eu tinha um certo ponto de vista sobre nossa cultura, mas depois das aulas, acabei esclarecendo algumas dúvidas minhas, creio eu que a de muitas pessoas também. O fato de quê o Nordeste abrange várias festanças, até mesmo festa temáticas daqui mesmo, igual também festas em outros lugares com a temática deles. Acaba que por então, eu fiz uma certa comparação com nossa cultura e a cultura de outras regiões e países, tudo isso ajudando tanto a estender mais sobre a cultura, quanto praticar nosso inglês nas aulas

Depoimento do aluno 12

Nas aulas em questão foi interessante fazer uma conexão entre temas que achei que eram completamente adversos e impossíveis de terem ligação. Tivemos uma abordagem a nossa tão conhecida cultura nordestina, passamos por a cultura de outras regiões, e chegamos a dos EUA, que devido à grande influência que essa cultura tem nas mídias, a conhecemos muito bem. Conseguimos também quebrar estereótipos e preconceitos que tínhamos com outras culturas, conhecendo-as e as entendendo melhor. Fizemos também interligações entre as culturas nordestina e estadunidense, que foi interessante de perceber as ligações tênues porém notórias entre elas. No geral, ter a experiência de participar dessas aulas foi muito gratificante e edificante, para

compreender melhor as diferentes culturas que existem e saber que não são estranhas, apenas diferentes da nossa realidade.

As aulas referentes ao projeto “Inglês Arretado” serviram para conhecer melhor outras culturas ao mesmo tempo em que revisávamos os costumes da nossa própria cultura, a cultura nordestina. Isso foi extremamente legal, pois uma comemoração comum para os nordestinos podem ser um absurdo para outros povos, e vice versa, precisando assim, de uma boa conversa para que os preconceitos sejam quebrados. Posso não concordar com muitos costumes mesmo conhecendo-os muito bem, mas isso não é motivo para recorrer à discriminação. Conversar sempre é bom para resolver qualquer problema, então às aulas que foram ministradas para obter conhecimento sobre outras culturas foram de extrema importância para os estudantes.

Depoimento do aluno 13

A união de cultura faz de um ser, alguém com infinitos conhecimentos.

A cultura nordestina é de fato uma cultura de pessoas acolhedoras, divertidas etc...

Já a cultura inglesa pode ser considerada, para nós, algo estranho, pois não temos o conhecimento e muitas vezes não temos a oportunidade de conhecer. Tendo em vista que o ensino das culturas aprendido nas escolas, podem levar os estudantes a conhecer um mundo de costumes, pessoas e coisas totalmente diferentes, sem ao menos sair de sua casa.

Conhecer a cultura alheia foi incrível, mas conhecer a minha própria cultura de um outro ponto de vista não se compara jamais.

As aulas de inglês pelo professor Pedro, me fizeram enxergar coisas que fazem parte do meu cotidiano e eu não conhecia, e me fizeram enxergar uma possibilidade de eventos que acontecem pelo mundo a fora, e essa nova visão me permitir ver que não é anormal aquilo que não conhecemos, só precisamos nos ver como procuradores de conhecimentos e sempre tentar agregar valor àquilo que nos é mostrado.

Os depoimentos dos alunos acima colacionados que participaram das cinco aulas que compuseram a sequência didática são muito genuínos e robustecem a ideia de que não faz nenhum sentido ensinar inglês desvinculado da sua cultura. As aulas de “Inglês Arretado”, como um dos alunos mencionou em seu relato, proporcionaram uma densa reflexão sobre a nossa própria cultura e sobre a cultura-outra.

Chamou a atenção de muitos alunos o fato de que é urgente e necessário trabalhar temas voltados à nossa cultura, pois as gerações que se sucedem estão perdendo cada vez mais a noção de pertencimento à nossa cultura de raiz nordestina, sendo necessária a realização de uma campanha de valorização dos nossos elementos culturais. Doutra banda, foi muito importante contextualizar a cultura local e elementos da cultura-outra como forma de romper preconceitos e quebrar estereótipos.

Todos os relatos colhidos dos discentes foram unânimes em aprovar o projeto “Inglês Arretado”, pois segundo eles, a pesquisa contribuiu de forma positiva para a aprendizagem de Língua Inglesa através do passeio pelo mundo de culturas plurais. Segundo um dos alunos, “todo esse período de aprendizado foi muito proveitoso [...], a aula gerou diversos debates no grupo de bate-papo da turma sobre o conteúdo apresentado, além de pesquisarmos além do material proposto por curiosidade”. Também se pontuou que “as aulas de inglês com esses

temas me fizeram aprender mais sim, antes eu tinha um certo ponto de vista sobre nossa cultura, mas depois das aulas, acabei esclarecendo algumas dúvidas minhas, creio eu que a de muitas pessoas também”.

A dimensão intercultural foi bem captada pelos discentes ao longo destas cinco aulas, conforme se observa do relato de um dos estudantes: “[...] foi possível aprender um pouco mais sobre a nossa cultura e valorizá-la, claro que, sem deixar de admirar também a cultura-outra, que, querendo ou não, sempre fará parte de nossas vidas”.

Por fim, o professor de Língua Inglesa titular da turma que nos acompanhou nas cinco aulas da sequência didática também deu sua opinião acerca das aulas:

Depoimento do professor da turma

As aulas do professor Pedro foram espetaculares. Trouxe à nossa sala de aula um mundo repleto de cultura em que os alunos foram inseridos um a um. Os assuntos foram muito bem elaborados e encaixados como se cada cultura conversasse uma com a outra, como no segundo encontro em que ele começou falando da vida dos vaqueiros e complementou com a história dos cowboys americanos. Percebeu-se um aumento do interesse dos alunos em participar das aulas remotas e no número de devolução de atividades. Acredito que trabalhar a cultura favorece bastante o aprendizado dos alunos, que se envolvem mais com os temas e produzem mais conteúdos. Confesso que não conhecia esta abordagem cultural, mas acredito que seja um caminho novo e uma nova possibilidade de reinventar o ensino de Língua Inglesa, com o encontro de culturas diferentes, comprometido com o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Foi uma experiência inesquecível estas aulas.

Conforme se viu pelos depoimentos dos alunos e do professor de Língua Inglesa titular da turma, o produto educacional cumpriu a sua missão de levar à sala de aula de Língua Inglesa uma abordagem comunicativa intercultural que pudesse colaborar para a formação humana integral dos alunos. Um ensino de Língua Inglesa comprometido com a cultura fará com que se os estudantes se emancipem como verdadeiros cidadãos, conscientes de seu papel de protagonistas na sociedade, capazes de se utilizar de todos os meios linguísticos disponíveis para entenderem e serem entendidos no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O homem é um ser de cultura, ele se humaniza nas relações que estabelece com o outro, modificando a natureza ao seu redor. A cultura é uma parte vital na formação humana, sem ela não há sentido viver. O grande enfoque desta pesquisa é a cultura. É dela que se derivam todos os nossos pensamentos, nosso modo de vida e informa quem nós somos e a que grupo de pessoas pertencemos.

O ensino de Língua Inglesa não pode negar a importância do acesso à informação dos bens culturais da língua-alvo. As novas diretrizes para o ensino de Língua Inglesa, agora reconhecida como Língua Franca, ou seja, uma língua desterritorializada, uma língua de todos, fazem com que sejam necessários alguns ajustes na forma como o inglês vem sendo ensinado nas salas de aula de ensino médio.

Além de um novo paradigma revelado pela BNCC, com a adoção do inglês como língua franca, há que se observar a proposta brasileira de ensino médio integrado, que prevê dentre os seus objetivos um ensino que integre ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando o desenvolvimento pleno de todas as potencialidades humanas, o que chamamos de formação humana integral/omnilateral.

A partir da pesquisa de campo, verificou-se que a maioria dos professores vêm ensinando na Educação Profissional um inglês técnico ou instrumental, em total descompromisso com as diretrizes traçadas para o ensino médio integrado, excluindo dos seus itinerários formativos a cultura como elemento imprescindível para a formação dos alunos.

Verificou-se junto aos alunos um forte desejo e interesse de estudar a cultura de outros povos, contextualizando-se com a cultura nordestina. Os alunos não mais se interessam em estudar inglês de forma passiva, apenas aprendendo regras gramaticais e traduzindo textos. Eles demonstram querer ter sua própria voz e dar a sua opinião sobre temas de relevância sócio-cultural.

Pensando nisto, desenvolveu-se uma sequência didática com atividades propostas para o componente curricular de Língua Inglesa, contemplando uma abordagem comunicativa intercultural, metodologia que, ao nosso olhar, melhor atende às necessidades dos alunos, às diretrizes para o ensino de Língua Inglesa e aos objetivos traçados para o ensino médio integrado.

A participação dos alunos nas aulas propostas foi de suma importância para se verificar que o encontro intercultural entre a cultura do aprendiz e a cultura-alvo de forma contextualizada revela o quanto precisamos nos despir de nossos preconceitos para podermos

acessar o mundo do outro e também como é importante conhecer a cultura-alvo para enxergarmos com mais nitidez as potencialidades do nosso próprio mundo.

O nosso “Inglês Arretado” é uma semente de esperança que se utiliza de uma abordagem comunicativa intercultural no ensino de Língua Inglesa como uma travessia para a formação humana na Educação Profissional, buscando formar cidadãos conscientes de seu papel no mundo e atores protagonistas de transformação na sociedade.

Conclui-se que é urgente e necessária a implementação de atividades significativas que contribuam para o desenvolvimento do componente curricular de Língua Inglesa mediante a utilização de uma abordagem comunicativa intercultural em sala de aula, de modo a contribuir para que os alunos possam ter uma melhor compreensão sobre a interação entre pessoas de culturas diferentes, buscando uma formação humana integral e um diálogo intercultural eficaz.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. ed. Massangana. São Paulo: Cortez, 2001.

ALMEIDA, Leonardo Assunção Bião; ALVES, Poliana Ribeiro; ALVES, Mirela Souto COIMBRA, Ana Luisa de Castro; RAMOS, Karen Vieira. Um recorte cultural do nordeste: o caso da Festa do Carmo. *In: V ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura*, 2009, Faculdade de Comunicação/UFBA – Salvador - BA, 2009.

ALPTEKIN, C.; ALPTEKIN, N. The question of culture EFL teaching in non-English speaking countries. *In: ELT Journal*, v. 38, n. 1, p. 14-20, 1984.

ANDERSON, Benedict. **Imagined Communities**. London: Verso, 1983.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.

ARAÚJO, Marcos André Franco de; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. Cultura, Interculturalidade e Sala de Aula de Língua Estrangeira: Múltiplas Perspectivas. *In: Revelli – Revistas de Educação Linguagem e Literatura*. Inhumas/GO, n. 1, v. 7, jun, p. 63-76, 2015. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/3502/2543>>. Acesso em 25 out. 2019.

AM

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo líquido moderno**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1. Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. 111p.

BERGMANN, Juliana; KRAVISKI, Elys Regina. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. *In: Revista Intersaberes*, v. 1, n. 1, pp. 78-86, jan./jun. 2006.

BERRIEL, Andrés Vidal; TREVISOL, Maiara Schein; MELO, Cimara Valim de. O desenvolvimento linguístico-cultural e a formação profissional: um estudo de caso sobre a situação do ensino da língua estrangeira nos institutos federais. *In: #Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia*. Canoas-RS, v.3, n. 1, 2014, pp. 1-19.

BEZERRA, Daniella de Souza; JOVANOVIC, Aleksandar. Trabalho, formação integral e ensino de língua estrangeira: (des) encontros no Ensino Médio Integrado ao Técnico. *In: Conjectura: Filosofia e Educação*. Caxias do Sul-RS, n. 1, v. 20, p. 101-118, jan/abr. 2015. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/download/2577/pdf_353>. Acesso em 25 out. 2019.

BIZARRO, Rosa; BRAGA, Fátima. Da(s) cultura(s) de ensino ao ensino da(s) cultura(s) na aula de Língua Estrangeira. *In: Revista Universidade do Porto*. Faculdade de Letras, p. 823-835, 2005.

BORGES, Liliam Faria Porto. Educação, escola e humanização em Marx, Engels e Lukács. *In: Revista Educação em Questão*, v. 55, n. 45, p. 101-126, 2017. Disponível em:

<<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/12747>>. Acesso em: 10 abr. 2020.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 1. ed. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. D.O.U., Brasília, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: <http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/res_ceb_2_30012012.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF, 2017. Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso 16 out 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio)**. Brasília: MEC, 2000.

BREAKWELL, Glynis M. **Métodos de pesquisa em psicologia**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

BRITO, Florisa de Lourdes. Aprendizagem de Língua Estrangeira: diferenças que não estão nos métodos. *In: Revista Athos & Ethos*, Patrocínio-MG, v. 4, p. 85-97, 2004

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communication competence**. New York: Cambridge University Press, 1997.

BYRAM, Michael; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2002. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em: 21 mai. de 2020.

BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam; STEVENS, David. **Developing Intercultural Competence in Practice**. Bristol: Multilingual Matters Ltd., 2001.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação, escola e Cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, 2003. CASTRO, A. P. **A motivação na aprendizagem de língua adicional**. Porto Alegre: UFRGS, 2010.

CEARÁ. Escola Estadual de Educação Profissional Doutor José Iran Costa. **Projeto Político-Pedagógico da Escola Estadual de Educação Profissional Doutor José Iran Costa**. Várzea Alegre, 2021a, no prelo.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará – Ensino Médio**. Fortaleza: SEDUC, 2021b.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Matriz de Conhecimentos Básicos**. Fortaleza: SEDUC, 2021c.

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

DaMATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** 8. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997. 126p.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Gêneros orais e escritos na escola. Tradução de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004, p. 95-128.

DREXLER, Jorge. **Movimiento**. Madrid: Warner Music Spain, 2017. Streaming de música (3 min).

EAGLETON, Terry. **A ideia de cultura**. Tradução de Sandra Castello Branco. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2011. 208p.

FERREIRA, Gabriel Pompeo Pistelli. A ação política em Paulo Freire: uma introdução sobre o processo de libertação e organização dos oprimidos. In: **Revista Florestan**, São Paulo: UFSCar, n. 2, p. 153-173, 2014

FIGUEREDO, Carla Janaina. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. In: **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

GARCÍA CANCLINI, Nestor. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2015.

_____. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

GELLNER, Ernest. **Nations and Nationalism**. Oxford: Blackwell, 1983.

GODINHO, John. **Once Upon a Time um Inglês: a história, os truques e os tiques do idioma mais falado do planeta**. 3. ed. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Circulo do livro, 1998.

GUILHERME, Manuela. **Critical citizens for an intercultural world: Foreign language education as cultural politics**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HALL, Christopher J. Lenguaje, mente y cultura: reflexiones sobre las fronteras lingüísticas y la enseñanza de idiomas en el umbral del siglo XXI. In: **Estudios de Linguística Aplicada**, v.

19, n. 33, p. 13-30, 2001.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

KRAMER, K.. **Quanto mais cedo melhor**. São Paulo: Mente e Cérebro, 2005.

KRAMSCH, Claire. **Context and culture and language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. Cultura no ensino de língua estrangeira. *In: Bakhtiniana, Rev. Estud. Discurso*, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, dez. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-45732017000300134&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 20 abr. 2020.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3. ed. Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LACLAU, Ernesto. **New reflections on the resolution of our time**. Londres: Verso, 1990.

LIMA, Bruno Ferreira. **O ensino de inglês em um Instituto Federal: uma análise das recomendações documentais e da perspectiva dos professores**. 2012. 119f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012.

LIMA, Diógenes Cândido de. Vozes da (Re)conquista: o papel da cultura no ensino da língua inglesa. *In: Polifonia*, Cuiabá-MT, n. 15, p. 87-107, 2008. Disponível em: <<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1036/812>>. Acesso em: 24 out. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LULL, James. Significação em ação. *In: RECTOR, Mônica; NEIVA, Eduardo (Orgs.). Comunicação na era pós-moderna*. Petrópolis: Vozes, 1997, p. 82-96.

MALLMANN, Mariana Taís. A BNCC na prática: o ensino de língua inglesa pautado por projetos pedagógicos. UNIVATES, Lajeado, 2018, 57f. Monografia (Graduação) – Departamento de Letras, UNIVATES, 2018.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Sexualidades em sala de aula: discurso, desejo e teoria queer. *In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? *In: Educação Pesquisa*, v. 39, n. 3, p. 705–720, 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em 25 out. 2019.

MOURA, Dante Henrique. **Trabalho e formação docente na educação profissional**. 1. ed. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. **Bourdieu & A Educação** – Col. Pensadores & Educação. 2. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2007.

NEVES, Cristiane das. Análise de necessidades no Ensino Médio Integrado em informática do Instituto Federal do Acre. *In: Estudos Linguísticos*, São Paulo-SP, v. 47, n. 2, pp. 395-410, 2018.

NOGUEIRA, Maria Cristina Matos. **Por que não me deixar falar na língua que eu quiser?: Educação em língua estrangeira, identidade e educação intercultural**. Rio de Janeiro, 2008, 205f. Tese (Doutorado) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias**. 1. ed. São Paulo-SP: Parábola Editorial, 2014, 216p.

ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. 2 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. A supremacia do inglês e as ciências sociais. *In: Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PAIVA, Aline Fraiha. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: problematizando o termo competência comunicativa intercultural**. São Carlos, 2018, 152f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de São Carlos, 2018.

PALMA, Ana Maria Balboni. **Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias**. 2011. 155 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

PEDROSO, Sérgio Flores. **A carga cultural compartilhada: a passagem para a interculturalidade no ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1999.

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada Dos Anos 90: Em Defesa De Uma Abordagem Crítica. *In: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI, M. (Orgs.). Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade: Questões e Perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p.23-47.

POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARÃES, H. **A interdisciplinaridade: Reflexão e experiência**. Lisboa: Editora Texto. 2.ed. 1994, p.13.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O conceito de identidade em linguística: é chegada a hora para

uma reconsideração radical? *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 21-45.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional**. Curitiba, PR: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <<http://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-da-educa%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>>. Acesso em 25 out. 2019.

RENAN, Emest. O que é uma nação? *In*: **Revista Aulas**, Campinas, v. 2, n. 2, p. 1-21, 2006.

REVUZ, Christine. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. *In*: SIGNORINI, Inês (Org.). **Lingua(gem) e Identidade: Elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998, pp. 213-230.

RODRIGUES, Florbela Lages Antunes. **Língua e Cultura: sinergias indissociáveis no ensino-aprendizagem das línguas**. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Ensino do Português) – Universidade da Beira Interior, Covilhã-Portugal, 2015.

SALOMÃO, Ana Cristina Biondo. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil**. 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São José do Rio Preto-SP, 2012.

SANCHIS, Pierre. A crise dos paradigmas em antropologia. *In*: DA YRELL, Juarez. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. p.23-38.

SANTOS, Edleise Mendes Oliveira. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 432 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica**. 6. Ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Didática e interdisciplinaridade**. Campinas/SP: Papirus, 1998, p. 31-44.

SCHMITZ, John Robert. Sobre o conceito falante nativo/falante não-nativo e “World Englishes”: Um debate com K. Rajagopalan. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S.l.], v. 32, n. 3, fev. 2017. ISSN 1678-460X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/delta/article/view/32185>>. Acesso em: 14 mai. 2020.

SCHUTZ, R.. **A evolução do aprendizado de línguas ao longo de um século**. English made in Brazil. 2007. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/skapren.html>>. Acesso em 29 dez. 2021.

SERCU, Lies et al. **Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An**

International Investigation. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2005.

SILVA, Flavia Matias da. O ensino de Língua Inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *In: Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 58, n. 1, p. 158-176, abr. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2017, pp. 73-102.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana C. Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.) Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p. 87-115.

SMITH, Larry E. English as an international auxiliary language. *In: RELC Journal*, v. 7, n. 2, p. 38-43, 1976.

SOUSA, Aline Maria Santos de; CARDOZO, Letícia Nascimento; NASCIMENTO, Pedro Antonio Santos do; SILVA, Zaíra Araújo da. A escola como palco de valorização da cultura nordestina: apresentações parafolclóricas. *In: Anais do V CONEDU – Congresso Nacional de Educação*, Campina Grande: Realize Editora, 2018. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/45727>>. Acesso em: 03 jan. 2022.

TAVARES, Moacir Gubert. Evolução da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica: as etapas históricas da Educação Profissional no Brasil. *In: IX ANPED SUL. Anais Eletrônicos. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, Caxias do Sul-RS, 2012*, pp. 1-21.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

WEISSMANN, Lisette. Multiculturalidade, transculturalidade, interculturalidade. *In: Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 26, n. 27, p. 21-36, 2018. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-69542018000100004&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mai. 2020.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. *In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2017, pp. 7-72.

APÊNDICES

Apêndice A – Questionário (Alunos)

Caro estudante,

A presente pesquisa tem o objetivo de conhecer a visão dos alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado sobre a Língua Inglesa e sua cultura. O resultado desta pesquisa auxiliará a composição da minha Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-

Sua colaboração é muito importante para o bom desenvolvimento deste trabalho. Para colaborar basta responder cuidadosamente este questionário, sem se identificar.

Desde já agradeço a sua preciosa colaboração.

Permito que as respostas do questionário sejam utilizadas como informação para o trabalho acima citado?

Sim Não

1. Sexo

Masculino Feminino

2. Data de Nascimento: ___/___/_____ (Idade: _____ anos)

3. Marque apenas a alternativa que reflete a sua experiência com a Língua Inglesa antes do Ensino Médio.

- Começou a estudar na pré-escola
- Começou a estudar entre o 1.º e 5.º anos do Ensino Fundamental
- Começou a estudar entre o 6.º e 9.º anos do Ensino Fundamental
- Não chegou a estudar Língua Inglesa em nenhum momento

4. Você já teve experiência com escolas de idiomas?

- Nunca frequentou e nunca estudou sozinho
- Nunca frequentou, mas estudou sozinho
- Estudei em escolas de idioma até um ano
- Estudei em escolas de idiomas entre um e três anos
- Estudei em escolas de idiomas mais de três anos

5. Você percebe dificuldades em aprender a Língua Inglesa?

Sim Não

6. Quais atividades que envolvem Língua Inglesa, você mais gosta de fazer na escola? (Pode marcar mais de uma opção)

- Atividades orais
- Produção escrita (cartazes, textos, etc.)
- Pesquisas na internet
- Leitura de textos em inglês
- Música
- Dança

- () Teatro
 - () Eventos culturais
 - () Gincanas
 - () Festivais
 - () Dinâmicas
 - () Outras: _____
-
-

7. Você usa a Língua Inglesa no seu cotidiano?

- () Sim () Não

8. Qual opção melhor representa a sua opinião sobre o estudo de Língua Inglesa?

- () Muito importante
- () Importante
- () Pouco importante
- () Nada importante

9. Sobre a utilidade da Língua Inglesa em sua vida cotidiana, assinale a opção que representa o seu pensamento: (Marque apenas uma opção)

- () O inglês será útil para a minha vida profissional
- () O inglês será útil em meus estudos
- () O inglês tem importância ampla e irrestrita em todos os campos da minha vida
- () O inglês nunca será útil na minha vida

10. Numa escala crescente de 0 a 5 (sendo 5 a melhor nota), avalie sua capacidade de:

Capacidade/Avaliação	0 Péssimo	1 Muito Ruim	2 Ruim	3 Regular	4 Bom	5 Ótimo
Ler em Língua Inglesa						
Escrever em Língua Inglesa						
Ouvir em Língua Inglesa						
Falar em Língua Inglesa						

11. Numa escala crescente de 0 a 5, (sendo 5 a melhor nota), avalie, quanto à sua importância, as razões pelas quais você estuda inglês.

Motivos/Avaliação	0	1	2	3	4	5
Ter amigos em outros países						
Utilizar inglês no trabalho e estudos						
Comunicar-se com pessoas que falam inglês pessoalmente ou pela internet						

Ler revistas e livros em inglês						
Jogar on-line						
Viajar para o exterior						
Adquirir conhecimentos através da língua inglesa						
Entender filmes e músicas em inglês						
Aprender a cultura de outros povos						
Ter boas notas na escola						
Falar bem em inglês						
Obrigaçã da escola						

12. Você gostaria de estudar mais sobre a cultura da Língua Inglesa?

Sim Não

13. Em uma relação entre a cultura nordestina e a cultura americana/britânica, assinale a alternativa que mais representa o seu pensamento.

A cultura americana/britânica é melhor que a cultura nordestina, pois os Estados Unidos e Inglaterra são países mais ricos e têm uma tecnologia mais avançada, portanto, prefiro a cultura inglesa.

A cultura nordestina é melhor que a cultura americana/britânica, pois a cultura local é a cultura do meu lugar e eu não troco meu nordeste por nada.

A cultura nordestina é tão boa quanto a cultura americana/britânica. A diversidade entre culturas é uma oportunidade para conhecer melhor “o outro” e a nós mesmos.

14. O que você acha da possibilidade de ter nas aulas de inglês a oportunidade de conhecer melhor a cultura dos povos que falam língua inglesa e, ao mesmo tempo, ter uma abordagem que fale da cultura nordestina? Assinale a alternativa que mais se aproxima do seu pensamento.

Gostei da ideia, vou adorar conhecer novas culturas e ao mesmo tempo refletir sobre a cultura do meu Nordeste.

Não gosto da ideia, pois o meu foco é aprender apenas o inglês instrumental (gramática e interpretação de textos).

Apêndice B – Questionário (Professores de Língua Inglesa)

Prezado Professor,

A presente pesquisa tem o objetivo de conhecer a visão dos professores que atuam ensinando a Língua Inglesa nos cursos de Ensino Médio Integrado. O resultado desta pesquisa auxiliará a composição da minha Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica-

Sua colaboração é muito importante para o bom desenvolvimento deste trabalho. Para colaborar basta responder cuidadosamente este questionário, sem se identificar.

Desde já agradeço a sua preciosa colaboração.

1. Sexo

2. Idade

3. Qual a sua formação acadêmica?

4. Qual a sua maior formação?

() graduação () especialização () mestrado () doutorado () pós-doutorado)

5. Qual a espécie de vínculo com a instituição?

() Efetivo () substituto

6. Em quais modalidades de ensino atua? Marque quantas alternativas forem necessárias

() EMI () PROEJA () Subsequente () Superior () Pós-Graduação

7. Escolha uma das quatro afirmações abaixo que melhor se aproxima do seu conhecimento sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que são base do Ensino Médio Integrado.

- () Nulo, nunca li ou discuti sobre o assunto
 () Fraco, li alguns artigos e documentos para me preparar para o concurso do IF Sertão, mas não tive a oportunidade de me aprofundar depois disso
 () Médio, fiz várias leituras e discussões em meu contexto profissional ou acadêmico
 () Forte, conheço profundamente o embasamento teórico do Ensino Médio Integrado

8. Com que frequência (vezes por ano) você tem a oportunidade de participar de formação continuada institucional sobre os fundamentos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos que são base do Ensino Médio Integrado?

9. Enumere, por ordem de importância, de 1 a 5 as afirmações a seguir, considerando a nota 5 a que mais se aproxima da natureza da formação que o estudante do Ensino Médio Integrado recebe em sua aula de Língua Inglesa

() Preparação para atuar em seu futuro contexto profissional

- Preparação para exercer sua cidadania de forma consciente, conhecendo a cultura de outros povos
- Preparação para os processos seletivos de acesso ao Ensino Superior
- Preparação para desenvolver habilidades e conhecimentos necessários à sua formação geral
- Preparação para ter êxito nas disciplinas técnicas

10. Você participou da construção das ementas de Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado nos quais atua?

- sim não

11. Você considera as ementas das disciplinas de Língua Inglesa dos cursos de Ensino Médio Integrado adequadas à formação desejada para o aluno?

- sim não

12. Como foi tratada a relação entre a cultura e o ensino de língua estrangeira durante a sua formação acadêmica?

- Essa relação foi tratada de forma abrangente e satisfatória
- Essa relação foi tratada, porém de forma superficial
- Essa relação foi tratada, com grande ênfase da cultura inglesa em detrimento da nossa cultura
- Essa relação nunca foi discutida durante o curso

13. Qual abordagem para o ensino de Língua Inglesa é mais utilizada em sua prática pedagógica?

- Gramática e tradução
- Leitura e tradução
- Comunicativa
- Nocional-funcional
- Instrumental / Inglês para fins específicos
- Gêneros textuais
- Comunicativa intercultural
- Letramento crítico
- Outras _____

14. Você considera importante ensinar a cultura inglesa durante as aulas de Língua Inglesa?

- Sim, não há como separar a língua da sua cultura
- Não, acho desnecessário abordar a cultura no ensino da Língua Inglesa

15. Você encontra alguma dificuldade para ensinar a cultura da língua inglesa? (Podem ser assinaladas mais de uma resposta)

- Não encontro nenhuma dificuldade
- Não possuo conhecimento e preparação para abordar aspectos culturais com segurança
- Falta de material didático sobre o assunto
- Falta de conhecimento sobre o assunto
- Falta de tempo para buscar informações pertinentes
- Falta de contato com nativos
- Falta de interesse dos alunos
- Grande número de alunos em sala de aula
- Carga-horária reduzida
- Conteúdo gramatical a ser cumprido não possibilita a abordagem da cultura inglesa

() Outra(s)

Apêndice C – Folha de Rosto (Plataforma Brasil)



MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP

FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

1. Projeto de Pesquisa: INGLÊS ARRETADO: UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO TRAVESSIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 50			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Pedro Alves Costa Neto			
6. CPF: 007.464.933-71	7. Endereço (Rua, n.º): TRAVESSA JOSÉ CLEMENTINO, 55 CENTRO Centro VARZEA ALEGRE CEARA 63540000		
8. Nacionalidade: BRASILEIRO	9. Telefone: 88994418770	10. Outro Telefone:	11. Email: pedroalcneto@hotmail.com
<p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> <p>Data: <u>08</u> / <u>09</u> / <u>2020</u> <u>Pedro Alves Costa Neto</u> Assinatura</p>			
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO SERTAO	13. CNPJ: 10.830.301/0005-20	14. Unidade/Orgão: INSTITUTO FEDERAL DE EDUCACAO, CIENCIA E TECNOLOGIA DO SERTAO PERNAMBUCANO	
15. Telefone: (87) 8111-1636	16. Outro Telefone:		
<p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> <p>Responsável: <u>MARIA LEOPOLDINA VERAS CAMELO</u> CPF: <u>524.252.073-68</u></p> <p>Cargo/Função: <u>REITORA DO IF SERTÃO-PE</u></p> <p>Data: <u>08</u> / <u>09</u> / <u>2020</u> <u>MARIA LEOPOLDINA VERAS CAMELO: 52425207368</u> Assinatura</p> <p><small>Assinado digitalmente por MARIA LEOPOLDINA VERAS CAMELO/52425207368 DN: CN=CP, O=IF-Sertão, OU=Secretaria de Registro Federal do Brasil - RFB, OU=RPB A-CPF A3, OU=EM BRASILEJO, C=Brasil, email=maria.veras@ifsertao-pe.edu.br Razão: Eu sou o autor deste documento Localização: PERNAMBUCO Data: 2020-09-08 11:09:28</small></p>			
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			

Apêndice D – Carta de Anuência



GOVERNO DO
ESTADO DO CEARÁ
Secretaria da Educação

Escola Estadual de Educação Profissional Doutor José Iran Costa

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaramos, para os devidos fins, que aceitaremos o pesquisador **Pedro Alves Costa Neto** a desenvolver o seu projeto de pesquisa **INGLÊS ARRETADO: UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO TRAVESSIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL** no período de setembro de 2020 a julho de 2021. O projeto está sob a coordenação/orientação de Luciana Cavalcanti de Azevêdo e seu objetivo é propor uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino de Língua Inglesa nos cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa como travessia para uma formação humana integral.

A aceitação está condicionada ao cumprimento do (a) pesquisador (a) aos requisitos das Resoluções 466/12 e 516/16 do CNS/MS e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os dados e materiais coletados exclusivamente para os fins da pesquisa.

Várzea Alegre-CE, 08 de setembro de 2020.

Carlos André Bezerra Marques
Diretor Geral - Mat.: 978959-10
DOE nº 51, de 14/03/2019

Apêndice E – Termo de Compromisso e Sigilo dos Pesquisadores

Termo de Compromisso e Sigilo dos Pesquisadores

Por este termo, nós, LUCIANA CAVALCANTI DE AZEVÊDO e PEDRO ALVES COSTA NETO, abaixo assinados, respectivamente, pesquisadora principal e orientando, membros da equipe da pesquisa intitulada “**INGLÊS ARRETADO: UMA ABORDAGEM COMUNICATIVA INTERCULTURAL PARA O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL COMO TRAVESSIA PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL**”, assumimos cumprir fielmente as diretrizes regulamentadoras emanadas das Resoluções nº 466/12 e/ou nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde/ MS e suas Complementares e pela Resolução nº 59 do Conselho Superior do IF Sertão-PE, que institui o Regimento Interno do CEP IF SERTÃO-PE, visando assegurar os direitos e deveres que dizem respeito à comunidade científica, ao (s) sujeito (s) da pesquisa e ao Estado.

Reafirmamos nossa responsabilidade indelegável e intransferível, mantendo em arquivo todas as informações inerentes à presente pesquisa, respeitando a confidencialidade e sigilo das fichas correspondentes a cada participante incluído na pesquisa, por um período de 05 (cinco) anos após o término desta. Apresentaremos sempre que solicitado pelo CEP IF SERTÃO-PE (Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto Federal do Sertão Pernambucano) ou CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa) ou, ainda, às Curadorias envolvidas no presente estudo, relatório sobre o andamento da pesquisa, comunicando ainda, qualquer eventual modificação proposta no supracitado projeto.

Salgueiro-PE, 09 de setembro de 2020.



LUCIANA CAVALCANTI
DE AZEVEDO:
66526477453
2020-09-09 08:42:56

Autor (a) da Pesquisa

Pedro Alves Costa Neto

Orientando (a)

Apêndice F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para maiores de 18 anos (Alunos)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA ALUNOS MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS - Resoluções Nº 466/12 e 510/16 CNS)

Convidamos o (a) Sr.(a) a participar como voluntário (a), da pesquisa “**Inglês Arretado: uma Abordagem Comunicativa Intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral**” que está sob a responsabilidade do pesquisador Pedro Alves Costa Neto, residente na Trav. José Clementino nº 55, Centro – Várzea Alegre/CE, CEP: 63.540-000, Fone. (88) 9 9441-8770, E-mail: pedroalcneto@hotmail.com para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus* Salgueiro, Endereço: BR 232, Km 508, s/n, Zona Rural – CEP 56.000-000 – Salgueiro/PE Telefone: (87) 3421-0050 E-mail: profetifsertaope@ifsertao-pe.edu.br e está sob a orientação da Profª Drª Luciana Cavalcanti de Azevêdo, E-mail: luciana.cavalcanti@ifsertao-pe.edu.br.

Ao ler este documento, caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Participação na pesquisa: Ao participar da presente pesquisa, o(a) aluno (a) responderá um questionário contendo perguntas objetivas acerca das suas impressões pessoais sobre a importância do estudo da Língua Inglesa e de sua cultura. O objetivo principal do presente projeto de pesquisa é propor uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino de Língua Inglesa nos cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa como travessia para uma formação humana integral.

Esclarecimento do período de participação do sujeito na pesquisa, início e término: A aplicação dos questionários será previamente agendada com datas, horários e locais de aplicação programados antecipadamente, com as partes envolvidas.

Riscos da Pesquisa: Como em toda pesquisa que envolva seres humanos, há a probabilidade de acontecer algum evento desconfortável ou inconveniente durante a coleta de dados e demais fases, contudo não se vislumbra um potencial de ocorrência de danos graves no presente estudo, podendo incidir riscos aos sujeitos pesquisados quanto aos fatores de ordem social e psicológica, em razão do caráter etnográfico da pesquisa.

Possíveis riscos psicológicos/sociais

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis que envolvam discriminação e estigmatização;
- Tomar o tempo do sujeito ao responder o questionário;
- Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver registros fotográficos;
- Divulgação de dados confidenciais;
- Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;
- Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais;
- Perda do autocontrole ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados

É oportuno ressaltar que serão adotadas uma série de providências visando mitigar possíveis riscos/danos. Inicialmente, os sujeitos da pesquisa serão esclarecidos de que toda informação coletada será sigilosa e não será identificado o nome do sujeito em nenhuma fase da pesquisa. Também será informado que a participação nos

questionários será livre, ou seja, os sujeitos participarão ou não da pesquisa e não estarão obrigados a responder quaisquer perguntas durante os encontros, podendo, inclusive solicitar a sua exclusão da pesquisa em qualquer fase.

Os dados coletados estarão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os sujeitos. Repise-se que os dados coletados não serão utilizados para outros fins, senão a presente pesquisa. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Buscar-se-á interferir o mínimo possível a rotina dos alunos e professores pesquisados.

Potenciais Benefícios e Impactos Positivos da Pesquisa: Ao se analisar o presente estudo, vislumbra-se como potenciais benefícios e impactos positivos da pesquisa os seguintes:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa intercultural no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado;
- Colaborar para que o ensino da cultura na sala de aula de língua estrangeira favoreça o desenvolvimento integral do aluno para assumir seu papel na sociedade como cidadão ativo e participativo, principalmente no universo profissional;
- Analisar sobre a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no decorrer do processo ensino-aprendizagem;
- Apresentar novas propostas metodológicas para nortear o professor no desenvolvimento de suas aulas de Língua Inglesa;
- Ampliar o conhecimento do professor acerca de um ensino de Língua Inglesa que busque contemplar o léxico, a gramática e as culturas da língua estrangeira e local, favorecendo um encontro intercultural, que propiciará uma formação humana integral dos discentes, respeitando a diversidade e sua identidade.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos voluntários. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador), no endereço (acima informado), pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “**Inglês Arretado: uma Abordagem Comunicativa Intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral**” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Impressão Digital (Opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	ASSINATURA:
NOME:	ASSINATURA:

Apêndice G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para maiores de 18 anos (Professores)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS) – PARA PROFESSORES - Resoluções Nº 466/12 e 510/16 CNS

Convidamos o (a) Sr.(a) a participar como voluntário (a), da pesquisa “**Inglês Arretado: uma Abordagem Comunicativa Intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral**” que está sob a responsabilidade do pesquisador Pedro Alves Costa Neto, residente na Trav. José Clementino nº 55, Centro – Várzea Alegre/CE, CEP: 63.540-000, Fone. (88) 9 9441-8770, E-mail: pedroalcneto@hotmail.com para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus* Salgueiro, Endereço: BR 232, Km 508, s/n, Zona Rural – CEP 56.000-000 – Salgueiro/PE Telefone: (87) 3421-0050 E-mail: profetifsertaope@ifsertao-pe.edu.br e está sob a orientação da Profª Drª Luciana Cavalcanti de Azevêdo, E-mail: luciana.cavalcanti@ifsertao-pe.edu.br.

Ao ler este documento, caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Participação na pesquisa: Ao participar da presente pesquisa, o(a) professor (a) responderá um questionário contendo perguntas objetivas e discursivas acerca das suas impressões pessoais sobre a importância do ensino da Língua Inglesa e de sua cultura. O objetivo principal do presente projeto de pesquisa é propor uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino de Língua Inglesa nos cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa como travessia para uma formação humana integral.

Esclarecimento do período de participação do sujeito na pesquisa, início e término: A aplicação dos questionários será previamente agendada com datas, horários e locais de aplicação programados antecipadamente, com as partes envolvidas.

Riscos da Pesquisa: Como em toda pesquisa que envolva seres humanos, há a probabilidade de acontecer algum evento desconfortável ou inconveniente durante a coleta de dados e demais fases, contudo não se vislumbra um potencial de ocorrência de danos graves no presente estudo, podendo incidir riscos aos sujeitos pesquisados quanto aos fatores de ordem social e psicológica, em razão do caráter etnográfico da pesquisa.

Possíveis riscos psicológicos/sociais

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis que envolvam discriminação e estigmatização;
- Tomar o tempo do sujeito ao responder o questionário;
- Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver registros fotográficos;
- Divulgação de dados confidenciais;
- Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;
- Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais;
- Perda do autocontrole ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados

É oportuno ressaltar que serão adotadas uma série de providências visando mitigar possíveis riscos/danos. Inicialmente, os sujeitos da pesquisa serão esclarecidos de que toda informação coletada será sigilosa e não será identificado o nome do sujeito em nenhuma fase da pesquisa. Também será informado que a participação nos

questionários será livre, ou seja, os sujeitos participarão ou não da pesquisa e não estarão obrigados a responder quaisquer perguntas durante os encontros, podendo, inclusive solicitar a sua exclusão da pesquisa em qualquer fase.

Os dados coletados estarão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os sujeitos. Repise-se que os dados coletados não serão utilizados para outros fins, senão a presente pesquisa. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Buscar-se-á interferir o mínimo possível a rotina dos alunos e professores pesquisados.

Potenciais Benefícios e Impactos Positivos da Pesquisa: Ao se analisar o presente estudo, vislumbra-se como potenciais benefícios e impactos positivos da pesquisa os seguintes:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa intercultural no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado;
- Colaborar para que o ensino da cultura na sala de aula de língua estrangeira favoreça o desenvolvimento integral do aluno para assumir seu papel na sociedade como cidadão ativo e participativo, principalmente no universo profissional;
- Analisar sobre a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no decorrer do processo ensino-aprendizagem;
- Apresentar novas propostas metodológicas para nortear o professor no desenvolvimento de suas aulas de Língua Inglesa;
- Ampliar o conhecimento do professor acerca de um ensino de Língua Inglesa que busque contemplar o léxico, a gramática e as culturas da língua estrangeira e local, favorecendo um encontro intercultural, que propiciará uma formação humana integral dos discentes, respeitando a diversidade e sua identidade.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos voluntários. Os dados coletados nesta pesquisa (questionários, gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador), no endereço (acima informado), pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a sua participação serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “**Inglês Arretado: uma Abordagem Comunicativa Intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral**” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

Local e data _____

Assinatura do participante: _____

Impressão Digital (Opcional)

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do voluntário em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	ASSINATURA:
NOME:	ASSINATURA:

Apêndice H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE para responsáveis pelos menores de 18 anos



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PAIS OU RESPONSÁVEIS LEGAIS (para menores de 18 anos) - Resoluções n.º 466/12 e 510/16 CNS

Convidamos o (a) Sr.(a) para permitir que a pessoa, a qual esteja sob sua responsabilidade, participe como voluntário (a), da pesquisa pesquisa “**Inglês Arretado: uma Abordagem Comunicativa Intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral**” que está sob a responsabilidade do pesquisador Pedro Alves Costa Neto, residente na Trav. José Clementino nº 55, Centro – Várzea Alegre/CE, CEP: 63.540-000, Fone. (88) 9 9441-8770, E-mail: pedroalcneto@hotmail.com para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus* Salgueiro, Endereço: BR 232, Km 508, s/n, Zona Rural – CEP 56.000-000 – Salgueiro/PE Telefone: (87) 3421-0050 E-mail: profeptifsertaope@ifsertao-pe.edu.br e está sob a orientação da Profª Drª Luciana Cavalcanti de Azevêdo, E-mail: luciana.cavalcanti@ifsertao-pe.edu.br.

Este Termo de Consentimento pode conter informações que o(a) senhor(a) não entenda. Caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entregando o termo para que o(a) senhor(a) esteja bem esclarecido (a) sobre essa pesquisa. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de permitir a participação na pesquisa, rubrique as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o(a) senhor(a) não será penalizado (a) de forma alguma. O (a) Senhor (a) tem o direito de retirar sua permissão sobre participação na pesquisa referente à pessoa que está sob sua responsabilidade em qualquer tempo, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Participação na pesquisa: Ao permitir a participação de pessoa que esteja sob a sua responsabilidade, ele(a) participará da presente pesquisa respondendo a um questionário contendo perguntas objetivas acerca das suas impressões pessoais sobre a importância do estudo da Língua Inglesa e de sua cultura. O objetivo principal do presente projeto de pesquisa é propor uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino de Língua Inglesa nos cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa como travessia para uma formação humana integral.

Esclarecimento do período de participação do sujeito na pesquisa, início e término: A aplicação dos questionários será previamente agendada com datas, horários e locais de aplicação programados antecipadamente, com as partes envolvidas.

Riscos da Pesquisa: Como em toda pesquisa que envolva seres humanos, há a probabilidade de acontecer algum evento desconfortável ou inconveniente durante a coleta de dados e demais fases, contudo não se vislumbra um potencial de ocorrência de danos graves no presente estudo, podendo incidir riscos aos sujeitos pesquisados quanto aos fatores de ordem social e psicológica, em razão do caráter etnográfico da pesquisa.

Possíveis riscos psicológicos/sociais

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis que envolvam discriminação e estigmatização;
- Tomar o tempo do sujeito ao responder o questionário;
- Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver registros fotográficos;
- Divulgação de dados confidenciais;
- Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;
- Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais;
- Perda do autocontrole ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados

É oportuno ressaltar que serão adotadas uma série de providências visando mitigar possíveis riscos/danos. Inicialmente, os sujeitos da pesquisa serão esclarecidos de que toda informação coletada será sigilosa e não será identificado o nome do sujeito em nenhuma fase da pesquisa. Também será informado que a participação nos questionários será livre, ou seja, os sujeitos participarão ou não da pesquisa e não estarão obrigados a responder quaisquer perguntas durante os encontros, podendo, inclusive solicitar a sua exclusão da pesquisa em qualquer fase.

Os dados coletados estarão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os sujeitos. Repise-se que os dados coletados não serão utilizados para outros fins, senão a presente pesquisa. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Buscar-se-á interferir o mínimo possível a rotina dos alunos e professores pesquisados.

Potenciais Benefícios e Impactos Positivos da Pesquisa: Ao se analisar o presente estudo, vislumbra-se como potenciais benefícios e impactos positivos da pesquisa os seguintes:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa intercultural no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado;
- Colaborar para que o ensino da cultura na sala de aula de língua estrangeira favoreça o desenvolvimento integral do aluno para assumir seu papel na sociedade como cidadão ativo e participativo, principalmente no universo profissional;
- Analisar sobre a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no decorrer do processo ensino-aprendizagem;
- Apresentar novas propostas metodológicas para nortear o professor no desenvolvimento de suas aulas de Língua Inglesa;
- Ampliar o conhecimento do professor acerca de um ensino de Língua Inglesa que busque contemplar o léxico, a gramática e as culturas da língua estrangeira e local, favorecendo um encontro intercultural, que propiciará uma formação humana integral dos discentes, respeitando a diversidade e sua identidade.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos voluntários. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador), no endereço (acima informado), pelo período de mínimo 5 anos.

O (a) senhor (a) não pagará nada para permitir a participação de pessoa sob a sua responsabilidade nesta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas decorrentes da participação dele(a) serão assumidas pelos pesquisadores (ressarcimento de transporte e alimentação).

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

(assinatura do pesquisador)

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, CPF _____, abaixo assinado pelo meu representante legal, após a escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo “**Inglês Arretado: uma Abordagem Comunicativa Intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral**” como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pelo pesquisador sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

A rogo de _____, que é (não alfabetizado/juridicamente incapaz/ deficiente visual), eu _____ assino o presente documento que autoriza a sua participação neste estudo.

Local e data _____

Impressão
Digital
(Opcional)

Assinatura do (da) responsável: _____

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimentos sobre a pesquisa e o aceite do sujeito em participar. (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	ASSINATURA:
NOME:	ASSINATURA:

Apêndice I - Termo de Assentimento livre e esclarecido para alunos adultos não alfabetizados, crianças, adolescentes e pessoas legalmente incapazes



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SERTÃO PERNAMBUCANO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, INOVAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

REGISTRO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ALUNOS ADULTOS NÃO ALFABETIZADOS, CRIANÇAS, ADOLESCENTES E PESSOAS LEGALMENTE INCAPAZES (Resolução Nº 466/12 CNS; Resolução nº 510/16 CNS)

Convidamos o (a) Sr.(a) para participar como voluntário (a), da pesquisa pesquisa “**Inglês Arretado: uma Abordagem Comunicativa Intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral**” que está sob a responsabilidade do pesquisador Pedro Alves Costa Neto, residente na Trav. José Clementino nº 55, Centro – Várzea Alegre/CE, CEP: 63.540-000, Fone. (88) 9 9441-8770, E-mail: pedroalcneto@hotmail.com para contato do pesquisador responsável (inclusive ligações a cobrar), do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão Pernambucano - *Campus Salgueiro*, Endereço: BR 232, Km 508, s/n, Zona Rural – CEP 56.000-000 – Salgueiro/PE Telefone: (87) 3421-0050 E-mail: profptifsertaope@ifsertao-pe.edu.br e está sob a orientação da Profª Drª Luciana Cavalcanti de Azevêdo, E-mail: luciana.cavalcanti@ifsertao-pe.edu.br.

Ao ler este documento, caso haja alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, para que o/a senhor/a esteja bem esclarecido (a) sobre tudo que está respondendo. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite em fazer parte do estudo, rubriche as folhas e assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) Sr. (a) não será penalizado (a) de forma alguma. Também garantimos que o (a) Senhor (a) tem o direito de retirar o consentimento da sua participação em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer penalidade.

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

Participação na pesquisa: Ao participar da presente pesquisa, o(a) aluno (a) responderá um questionário contendo perguntas objetivas acerca das suas impressões pessoais sobre a importância do estudo da Língua Inglesa e de sua cultura. O objetivo principal do presente projeto de pesquisa é propor uma abordagem comunicativa intercultural para o ensino de Língua Inglesa nos cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa como travessia para uma formação humana integral.

Esclarecimento do período de participação do sujeito na pesquisa, início e término: A aplicação dos questionários será previamente agendada com datas, horários e locais de aplicação programados antecipadamente, com as partes envolvidas.

Riscos da Pesquisa: Como em toda pesquisa que envolva seres humanos, há a probabilidade de acontecer algum evento desconfortável ou inconveniente durante a coleta de dados e demais fases, contudo não se vislumbra um potencial de ocorrência de danos graves no presente estudo, podendo incidir riscos aos sujeitos pesquisados quanto aos fatores de ordem social e psicológica, em razão do caráter etnográfico da pesquisa.

Possíveis riscos psicológicos/sociais

- Invasão de privacidade;
- Responder a questões sensíveis que envolvam discriminação e estigmatização;
- Tomar o tempo do sujeito ao responder o questionário;
- Considerar riscos relacionados à divulgação de imagem, quando houver registros fotográficos;
- Divulgação de dados confidenciais;
- Interferência na vida e na rotina dos sujeitos;
- Embaraço de interagir com estranhos, medo de repercussões eventuais;
- Perda do autocontrole ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados

É oportuno ressaltar que serão adotadas uma série de providências visando mitigar possíveis riscos/danos. Inicialmente, os sujeitos da pesquisa serão esclarecidos de que toda informação coletada será sigilosa e não será

identificado o nome do sujeito em nenhuma fase da pesquisa. Também será informado que a participação nos questionários será livre, ou seja, os sujeitos participarão ou não da pesquisa e não estarão obrigados a responder quaisquer perguntas durante os encontros, podendo, inclusive solicitar a sua exclusão da pesquisa em qualquer fase.

Os dados coletados estarão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os sujeitos. Repise-se que os dados coletados não serão utilizados para outros fins, senão a presente pesquisa. Será assegurada a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades. Buscar-se-á interferir o mínimo possível a rotina dos alunos e professores pesquisados.

Potenciais Benefícios e Impactos Positivos da Pesquisa: Ao se analisar o presente estudo, vislumbra-se como potenciais benefícios e impactos positivos da pesquisa os seguintes:

- Contribuir para o desenvolvimento de uma abordagem comunicativa intercultural no ensino de Língua Inglesa no Ensino Médio Integrado;
- Colaborar para que o ensino da cultura na sala de aula de língua estrangeira favoreça o desenvolvimento integral do aluno para assumir seu papel na sociedade como cidadão ativo e participativo, principalmente no universo profissional;
- Analisar sobre a prática pedagógica do professor de Língua Inglesa no decorrer do processo ensino-aprendizagem;
- Apresentar novas propostas metodológicas para nortear o professor no desenvolvimento de suas aulas de Língua Inglesa;
- Ampliar o conhecimento do professor acerca de um ensino de Língua Inglesa que busque contemplar o léxico, a gramática e as culturas da língua estrangeira e local, favorecendo um encontro intercultural, que propiciará uma formação humana integral dos discentes, respeitando a diversidade e sua identidade.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre a participação dos voluntários. Os dados coletados nesta pesquisa (gravações, entrevistas, fotos, filmagens, etc), ficarão armazenados em (pastas de arquivo, computador pessoal), sob a responsabilidade do (pesquisador), no endereço (acima informado), pelo período de mínimo 5 anos.

O (A) voluntário (a) não pagará nada para participar desta pesquisa. Se houver necessidade, as despesas para a participação serão assumidas ou ressarcidas pelos pesquisadores. Fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

Caso tenha alguma dúvida, pergunte à pessoa que está lhe entrevistando, seus pais e/ou seu responsável legal para que esteja bem esclarecido (a) sobre sua participação na pesquisa.

Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar em fazer parte do estudo, assine este documento que será rubricado e assinado também por seus pais ou seu responsável legal, que está em duas vias, uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável.

Se você não quiser participar da pesquisa, não será prejudicado (a) de forma alguma e tem o direito de desistir da participação na pesquisa em qualquer momento.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do IF SERTÃO-PE no endereço: Reitoria – Rua Aristarco Lopes, 240, Centro, CEP 56.302-100, Petrolina-PE, Telefone: (87) 2101-2350 / Ramal 2364, <http://www.ifsertao-pe.edu.br/index.php/comite-de-etica-em-pesquisa>, cep@ifsertao-pe.edu.br; ou poderá consultar a Comissão nacional de Ética em Pesquisa, Telefone (61)3315-5878, conep.cep@saude.gov.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é um colegiado interdisciplinar e independente, que deve existir nas instituições que realizam pesquisas envolvendo seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos sujeitos da pesquisa em sua integridade e dignidade para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. O CEP é responsável pela avaliação e acompanhamento dos aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos.

(assinatura do pesquisador)

Assinatura do (a) Voluntário (a)

Assinatura do (a) Responsável Legal ou Pais

ASSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO VOLUNTÁRIO (A)

Eu, _____, portador do documento de identidade _____ e CPF _____ (se já tiver documento), após a escuta da leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo **“Inglês Arretado: uma Abordagem Comunicativa Intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral”** como voluntário (a). Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações, e o meu responsável legal poderá modificar a decisão de minha participação se assim o desejar, mesmo já tendo assinado o consentimento/ assentimento. Declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Local e data _____

Impressão Digital (Opcional)

Assinatura do (da) Participante/ Voluntário (a)

Assinatura do (a) Responsável Legal ou Pais

Presenciamos a realização de esclarecimentos sobre a pesquisa, aceite do sujeito em participar da pesquisa, bem como o assentimento do responsável legal ou pais do voluntário (a). (02 testemunhas não ligadas à equipe de pesquisadores):

NOME:	ASSINATURA:
NOME:	ASSINATURA:

Apêndice J – Autorização de Uso de Dados




AUTORIZAÇÃO DE USO DE DADOS

Declaramos, para os devidos fins, que cederemos ao pesquisador PEDRO ALVES COSTA NETO, o acesso aos dados de documentos (Projeto Político Pedagógico, planos de ensino, ementas de disciplinas, dentre outros) que norteiam os cursos de Ensino Médio Integrado da Escola Estadual de Educação Profissional Dr. José Iran Costa para serem utilizados na pesquisa “**Inglês Arretado: uma Abordagem Comunicativa Intercultural para o ensino da Língua Inglesa na Educação Profissional como travessia para a formação humana integral**”, que está sob a orientação da Professora Dr.^a Luciana Cavalcanti de Azevêdo.

Esta autorização está condicionada ao cumprimento do pesquisador aos requisitos das Resoluções nº 466/12 e 510/16 CNS e suas complementares, comprometendo-se o mesmo a utilizar os dados pessoais dos sujeitos da pesquisa, exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e garantindo a não-utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades.

Várzea Alegre-CE, 22 de setembro de 2020.



Carlos André Bezerra Marques
Diretor Geral - Mat.: 978959 -10
DOE nº 51, de 14/03/2019