

Interculturalidade na aula de inglês: caminhos para promover uma educação linguística crítica

Interculturality in the English language classroom: ways to promote critical language education

Mariana Ferreira Schulz  

marianafschulz@gmail.com

Universidade Federal de Pernambuco, PE, Brasil.

Rosiane Xypas  

rosiane.mariasilva@ufpe.br

Universidade Federal de Pernambuco, PE, Brasil.

Resumo

Neste artigo, propomos uma reflexão acerca do papel da interculturalidade como viés crítico para o ensino de língua inglesa que busca promover o respeito, igualdade e justiça social. Desse modo, aliamos os estudos decoloniais às reflexões do pós-método, visando propor macroestratégias e práticas atingíveis que favoreçam a sensibilização dos aprendizes para outras culturas e cosmovisões de maneira não-hierarquizada, questionando relações de poder e desigualdades sociais. Trata-se de uma pesquisa-ação de caráter qualitativo, que foi realizada em duas etapas: (1) a pesquisa bibliográfica e (2) a elaboração de uma oficina/intervenção. Estando ainda em andamento, espera-se que, ao ser concluída, a pesquisa atinja o objetivo proposto, que é contribuir com uma formação inicial crítica de professores.

Palavras-chave: Interculturalidade crítica, Ensino de Inglês, Inglês como língua internacional, Pós-método, Formação inicial de professores.

Abstract

In this article, we intend to reflect on the role of interculturality as a critical approach to teaching English, which aims to promote respect, equality, and social justice. Therefore, we join Decolonial Studies to the guidelines of postmethod, aiming to offer macro-strategies and attainable practices that favor learners' sensitization to other cultures and worldviews in a non-hierarchical way, questioning power relations and social inequalities. This is qualitative action research, undertaken in two stages: (1) bibliographical research and (2) the elaboration of a workshop/intervention. While still in progress, we hope that, on completion, the research will achieve the proposed objective, which is to contribute to critical initial teacher training.

Keywords: Critical interculturality, English teaching, English as an international language, Postmethod, Initial teacher education.



10.23925/2318-7115.2024v45i1e64515

Distribuído sob Licença Creative Commons



1. Considerações iniciais¹

Há muito, a importância de saber se comunicar em inglês já se tornou consenso. Mesmo no senso comum, o inglês é considerado um requisito básico para galgar melhores oportunidades profissionais e acadêmicas — tanto para quem quer permanecer no Brasil, quanto para quem deseja explorar possibilidades no exterior. Além disso, o inglês possibilita a candidatura a bolsas de estudo em universidades estrangeiras, e também permite outra chave de fruição das artes² (música, cinema, literatura, entre outras), e que nos proporciona trocas interpessoais com indivíduos de praticamente qualquer lugar do mundo.

No fluxo da globalização, que suspende fronteiras geográficas e estreita o contato entre o âmbito local e o global (Duboc; Fortes, 2019), vivemos em meio a uma enorme confluência de sujeitos de diferentes comunidades, culturas, posições socioeconômicas, cosmovisões, ideologias, que se entrelaçam formando um tecido complexo, que se reconhece, se pluraliza e se expande ininterruptamente. Esse entrecruzamento, ao mesmo tempo em que produz novos laços e acolhimento, também gera estranhamento, intolerância, exclusão e hierarquização.

Sendo a sala de aula um microcosmo que, de certa forma, reproduz o universo exterior das relações humanas, acabamos por nos deparar com essas tensões no cotidiano dos processos de ensino-aprendizagem. Como viés crítico de ensino que busca promover respeito, igualdade e justiça social, contribuindo para uma formação inicial crítica de professores atentos à construção de espaços de trocas e de relações dialógicas e éticas, a fim de construir novas relações entre grupos socioculturalmente diversos, o objetivo desta pesquisa é promover reflexões acerca do papel da interculturalidade crítica (Walsh, 2005a; Mendes, 2019; 2022; entre outros).

Desse modo, fizemos um estudo de caso por meio de uma oficina realizada com professores em formação inicial — dois estudantes de licenciatura em Letras do 6º e 7º semestre da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), respectivamente —, sobre práticas interculturais no ensino de língua inglesa. Com isso, procuramos compreender mais profundamente as questões abordadas. Assim, a investigação, de caráter qualitativo.

¹ O presente texto é fruto de nossa pesquisa de Mestrado em andamento, a qual contou com apoio do CNPq.

² Grosso modo, o aprendizado de língua estrangeira não apenas amplia as habilidades linguísticas dos alunos, mas também enriquece sua compreensão cultural e leitura de mundo, contribuindo para uma apreciação mais profunda e significativa das artes.

Foi realizada uma pesquisa bibliográfica para embasar teoricamente o estudo, seguida pelo planejamento detalhado da intervenção. As atividades planejadas foram implementadas na realização da oficina, oferecida no formato remoto em seis encontros semanais com duração de duas horas cada através da plataforma *Google Meet*. Por fim, analisamos os dados coletados na oficina, visando identificar padrões, tendências e *insights* relacionados à interculturalidade, ao respeito, à igualdade e à justiça social – ou seja, a tomada de consciência dos participantes no contexto em questão.

A coleta de dados ocorreu durante a segunda etapa por meio de quatro instrumentos: (1) um questionário online aberto (o qual foi respondido pelos participantes antes do início da oficina); (2) diário de pesquisa (tomada de notas e registro de observações por parte da pesquisadora); (3) entrevista semiestruturada em grupo (que foi realizada no último encontro da oficina); e (4) coleta das unidades didáticas produzidas pelos participantes. Em outras palavras, propomos reflexões sobre um ensino situado de língua inglesa, pautado na noção de interculturalidade crítica. Assim, logramos aproximar da prática, discussões que se mostram fundamentais no contexto atual, aliando-as às macroestratégias do pós-método (Kumaravadivelu, 2001; 2003a; 2003b).

2. A língua franca global e as relações de poder

Circula no senso comum a ideia de que conseguir se comunicar em inglês pode abrir portas e trazer benefícios significativos, como avanço profissional, inclusão social, novas possibilidades de mobilidade, especialmente em países em desenvolvimento, como o Brasil. Logo, considera-se quase “compulsório” ter algum conhecimento da língua inglesa para lograr acesso ao conhecimento que circula em nível mundial — caso contrário, corre-se o risco de “perder o bonde da história”, como afirmou Rajagopalan (2005, *apud* Siqueira, 2008, p.49).

Contudo, o inglês não ocupa o posto de língua global desde sempre. No período anterior à supremacia anglófona, o francês detinha o papel de língua franca — a língua que medeia a comunicação entre falantes de línguas maternas distintas (Byram *et al*, 2002) — intermediando transações comerciais e diplomáticas em nível internacional. David Crystal (2019) traça o percurso histórico que levou o inglês a ocupar esse lugar, resumindo essa conquista em dois pontos principais: a expansão colonial do império britânico e a potência econômica dos Estados Unidos.

No final do século XIX, o inglês já havia se estabelecido como a língua das ciências e da tecnologia, abrindo caminho para se tornar a língua franca nessas áreas do conhecimento humano em menos de meio século (Siqueira, 2008). Desde então, dominar o inglês tem sido não apenas associado ao status social, mas também à possibilidade de acesso aos domínios cada vez mais desejáveis de poder, conhecimento e controle.

Assim, o inglês se estabeleceu como uma língua influente e poderosa, moldada pela interação com diferentes culturas e pelo avanço científico e tecnológico. Por um lado, sua expansão global permitiu que o inglês se tornasse a língua franca em diversas áreas; por outro, produziu novas formas de hierarquização e novas relações de poder e formas de exclusão.

Na comunicação global facilitada pela língua inglesa, confluem vários sujeitos de diversas nacionalidades e línguas culturas (Risager, 2005) maternas, tendo, cada um deles, uma relação diferente com o inglês, seja em termos de contexto de aquisição/aprendizado, ou de motivação e atitudes em relação a esta língua. No fluxo dessa expansão anglófona, a necessidade de acompanhar o desenvolvimento mundial contribui para a difusão da anglofonia. Na mesma medida, a presença do inglês como língua internacional impulsiona a globalização enquanto processo de suspensão de fronteiras econômicas e migratórias – ou seja, são fenômenos intrinsecamente interligados (Graddol, 2006 *apud* Siqueira, 2008, p.56).

Como consequência disso, o número de falantes de inglês pelo mundo vem se multiplicando de forma nunca antes vista. Um relatório do British Council³ publicado no ano de 2013 estima que para cada falante nativo de inglês existem quatro não-nativos. Crystal (2019), seis anos mais tarde, estimou que o número total de falantes de língua inglesa no mundo ultrapassava dois bilhões, dos quais apenas cerca de 400 milhões seriam falantes nativos do círculo interno. Esse aumento expressivo da quantidade de falantes em novos territórios levou ao surgimento de diversas variedades de inglês, a partir de sua nativização.

O linguista Rajagopalan (2004) propõe a noção de *World English* (WE), que enfatiza o uso do inglês enquanto língua franca, mediadora da comunicação global. Essa denominação surge em contraste com a noção de língua associada aos territórios nacionais dos países do círculo interno

³ “The English Effect: The impact of English, what it’s worth to the UK and why it matters to the world”. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/english-effect-report-v2.pdf> . Acesso em: 20 jul 2023.

(Kachru, 1985) – EUA, Reino Unido, Austrália, Canadá e Nova Zelândia. Assim, além de ter certa autonomia em relação ao dito *Standard English* (SE, Inglês padrão), o WE não é uma variedade estanque que possa ser definida e delineada com nitidez. Logo, entendemos que o WE abrange uma miscelânea de sotaques e dialetos em diferentes estágios de nativização, um jogo cujas regras estão em constante reformulação (Rajagopalan, 2004).

Na mesma medida em que é difícil prever o futuro do inglês global, é evidente seu caráter fluido e mutável, escapando aos moldes das gramáticas e da língua escrita. Rajagopalan afirma inclusive que “*if anything, the native speaker may even be handicapped when it comes to performing some of the routine tasks in WE*”⁴ (2004, p. 117). Assim, o autor salienta que “*World English (WE) belongs to everybody who speaks it, but it is nobody’s mother tongue*”⁵ (*ibid.*, p. 111). É justamente por ser uma língua internacional que ela não pertence exclusivamente aos seus falantes nativos, ou seja, para ganhar o posto de língua internacional, seus falantes nativos pagam o preço de perder a “posse” sobre ela.

Portanto, entendemos que a língua pertence a todos os seus falantes, nativos e não-nativos. Apesar de todo o histórico de colonização Britânica e do imperialismo Estadunidense que culminaram na posição atual do inglês, sua expansão atingiu um ponto em que “criou pernas próprias” e caminha por si mesmo – ou melhor, pelas pernas dos falantes não-nativos. Se o inglês é a língua da comunicação mundial, então ele pertence a todos os falantes de inglês do mundo (Canagarajah, 2005; Smith, 1976), o que garante a possibilidade de ser por eles modificado ao longo do tempo e de acordo com as necessidades, como qualquer língua viva.

Esse estado constante de reconfiguração das relações sociais e linguísticas mediadas pela língua inglesa tem gerado uma necessidade de atualização na forma como pensamos o ensino desta língua. A linguista Jennifer Jenkins (2006), faz uma retomada extensiva das discussões envolvendo os termos *English as an International Language* (EIL, Inglês como Língua Internacional), *English as a Lingua Franca* (ELF, Inglês como Língua Franca) – passando também por *World English*, acima citado.

Começando pelo EIL, a primeira questão que observamos sobre o papel de uma língua internacional concerne seu papel num contexto mais amplo do que o *local*: as questões de

⁴ “Quando muito, o falante nativo pode até ser prejudicado quando se trata de realizar algumas das tarefas rotineiras no WE.” (tradução nossa)

⁵ “O inglês mundial pertence a todos que o falam, mas não é a língua materna de ninguém.” (tradução nossa)

“posse” da língua, seu vínculo com culturas locais e globais, assim como as relações de poder entre nações, línguas, culturas e identidades. Jenkins (2009) explica que o termo *English as an International Language* era usado por alguns pesquisadores para se referir à comunicação envolvendo falantes nativos e não-nativos; enquanto o termo *English as a Lingua Franca* diria respeito à interação somente entre falantes não-nativos. Logo se tornou evidente que manter essa distinção era inviável. Em um contexto onde dez falantes não-nativos de inglês estão conversando, a chegada de um falante nativo do círculo interno reconfiguraria a interação, passando de ELF para EIL? Defender essa perspectiva implica reforçar o lugar de poder que muitos falantes nativos lutam para manter, uma posição central que quantitativamente não se sustenta. Atualmente, os termos são usados como sinônimos.

Byram *et al* (2002) corroboram essa definição, conceituando língua franca como uma língua mediadora em interações entre falantes de línguas distintas, sendo uma língua estrangeira *para pelo menos uma das partes*. Seidlhofer (2005) e Jenkins (2009) colocam como fator *distintivo* da noção de ELF o fato de ser utilizada como uma *língua de contato* entre falantes que não compartilham a mesma língua materna nem a mesma cultura nacional, sendo, portanto, a língua estrangeira escolhida para mediar a comunicação – independente do país de origem de cada um.

Portanto, utilizamos EIL e ELF de forma intercambiável, compreendendo-os em seu caráter pluricêntrico, polimórfico e heterogêneo. Nessa perspectiva, visamos promover uma relação horizontal entre as diversas variedades do inglês, independente da presença de falantes do círculo interno na comunicação, compreendendo que ambos apontam para as mesmas condições de uso: a confluência internacional e intercultural.

Desse modo, optamos pelo ensino de inglês como língua franca/internacional em vez de língua estrangeira – a língua dos Estados Unidos e Inglaterra –, por compreender que essa proposta dialoga mais diretamente com a realidade do nosso contexto de ensino-aprendizagem frente às demandas do mundo contemporâneo globalizado.

Levando em conta as diversas camadas de complexidade presentes nas relações sociais em nível *glocal* (Le Donne, 2018) – que interliga o local e o global –, compreendemos que está em jogo uma série de hierarquias, preconceitos e estereótipos, que permeiam e influenciam nossa relação com o Outro. Assim, a partir da concepção de língua enquanto prática social, vemos na

interculturalidade uma via para provocar conscientização e mudanças nessas relações, tornando a sala de aula uma arena de possibilidades de transformação.

3. Interculturalidade como viés crítico na educação linguística

Partindo deste campo tensionado, propomos uma breve reflexão sobre como o conhecimento é produzido e situado em nível mundial. Segundo a linguista Catherine Walsh (2005b), existe uma relação entre geografia, política, cultura e conhecimento. Desde a fundação da filosofia moderna, o pensamento cartesiano opera uma separação entre corpo e mente, desvinculando o conhecimento (supostamente objetivo) da subjetividade de quem o produz e da geopolítica em que este se insere (Grosfoguel, 2016).

Com isso, o discurso moderno colonial criou uma ilusão de universalidade, de que o conhecimento é abstrato e neutro, quando na verdade o conhecimento científico considerado válido e difundido em todas as áreas do meio acadêmico até hoje é situado: trata-se de uma episteme “marcada geohistoricamente, geopoliticamente e geoculturalmente; tem valor, cor e lugar ‘de origem’” (Walsh, 2007, p. 28).

O próprio desenho do mapa-mundi retrata as regiões de maior poder econômico e político em posição de destaque. Essa forma de conceber e representar o mundo não é arbitrária, ela reflete e ajuda a naturalizar “uma relação de poder na qual o Norte assume um lugar de privilégio, atenção e referência” (Silva Júnior, 2022, p. 340), uma hierarquização que foi construída historicamente através do colonialismo, sendo o norte o acima, superior, e o sul, o abaixo, inferior. Similarmente, a linguagem também reflete essa divisão de poder – quando buscamos a direção correta, dizemos que queremos nos nortear ou tomar um norte (Silva Júnior, 2022).

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

Se essas categorias de Norte e Sul não têm uma relação exclusivamente geográfica, mas ideológica, política e cultural, cabe a nós definir quais referências vamos adotar: “por que devemos nos NORTEar quando existem outras possibilidades de REFERÊNCIAS?” (Silva Júnior,

2022, p. 341, grifo do autor). Assim, autores de diversas áreas que propõe uma práxis crítica vêm utilizando o termo *sulear* como contraposição à lógica invisibilizadora do Norte global.

O sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel (2016) explica que as teorias que fundamentam todo o pensamento ocidental vêm do mesmo lugar, de um mesmo grupo social, que se resume a homens de cinco países da Europa Ocidental – Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos. Séculos de êxito nas conquistas territoriais e colonização de corpos não-brancos forjaram esse lugar de privilégio epistemológico do imperialismo, que se deu a partir da marginalização e apagamento de epistemologias e cosmologias outras.

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

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

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

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

Acrescentamos, por fim, que adotar uma prática *suleada* implica desaprender a ideia de que existe UM modelo ideal que possa ser aplicado a todos os contextos. Justamente por isso,

defendemos que uma educação linguística crítica deve, antes de tudo, fincar os pés no seu lugar de atuação, olhar para seus sujeitos em sua dimensão social, cultural, histórica, política e econômica, buscando um caminho consciente e coerente com sua realidade.

Em consonância com a pedagogia crítica (Freire, 1996), nos vemos, enquanto educadoras, em contato com sujeitos que carregam sua leitura do mundo, suas experiências de vida; que são seres políticos, históricos, ideológicos e culturais. Existimos no mesmo (sistema-)mundo, permeado de conflitos, assimetrias e injustiças que vêm há muito sendo naturalizadas e inibidas em prol de uma educação supostamente neutra. Ciente do potencial que a educação tem para intervir na transformação da sociedade, apostamos em um fazer pedagógico crítico.

Comprometidas com um ensino intercultural crítico, compreendemos, juntamente com Marcia Paraquett (2019, p. 118), que a “função primeira da Interculturalidade é exatamente propor ou dar visibilidade a políticas que promovam a equidade entre sujeitos e sujeitas, seja onde for”. É nessa perspectiva intercultural crítica que concebemos o que aqui chamamos de *interculturalidade suleada*.

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

Compreendemos assim que a expressão da interculturalidade e da decolonialidade não estão no nível teórico, mas no nível da atitude, enquanto postura crítica no mundo (Mendes, 2022; Walsh, 2012). Nas palavras de Fleuri (2014, p. 94), a “interculturalidade deve ser assumida como ação deliberada, constante, contínua e até insurgente, entrelaçada e encaminhada com a do decolonializar”.

Desse modo, propicia-se a realização de uma práxis pedagógica mais situada e atenta à realidade e às necessidades dos sujeitos aprendentes, buscando transformar e ampliar suas possibilidades, conforme preconizou Freire (1996). Fleuri explica a relação entre interculturalidade crítica e decolonialidade:

A interculturalidade crítica aponta, pois, para um projeto necessariamente decolonial. Pretende entender e enfrentar a matriz colonial do poder, que

articulou historicamente a ideia de “raça” como instrumento de classificação e controle social com o desenvolvimento do capitalismo mundial (moderno, colonial, eurocêntrico), que se iniciou como parte da constituição histórica da América. (Fleuri, 2014, p. 92)

Por isso, a prática intercultural não pode restringir-se a *boas intenções* e nem à tolerância do Outro – é um espaço de encontro mas também de conflitos, embates e resistência, para romper com o modelo colonial que instituiu essa dicotomia entre *opressores* e *oprimidos* e construir novos discursos e ações mais democráticas (Paraquett, 2019). Assim, como afirma Mendes (2012, 2019, 2022), interculturalidade não é algo que já está pronto, ela precisa ser inventada e cultivada, pois não existe senão através do esforço e das ações humanas.

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

4. Contribuições da pedagogia do pós-método

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

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

Este ponto se evidencia nos métodos de ensino de inglês importados da Inglaterra e, principalmente, dos Estados Unidos – baseados em repetição de diálogos prontos e *drilling* de pronúncia, que enfocam e disseminam referências e convenções socioculturais centradas nos seus países de origem, onde o objetivo é aproximar-se o máximo possível de um falante nativo idealizado. Daí tem origem o nome *pós-método*, ou seja, uma pedagogia que propõe que superemos os modelos engessados do ensino através de métodos *one-size-fits-all*⁶ descontextualizados, priorizando a autonomia e os saberes discentes locais.

Além disso, em sintonia com a concepção de interculturalidade crítica que abordamos aqui, observa-se nesse primeiro objetivo a valorização de saberes e cosmovisões locais, privilegiando a carga social, cultural e histórica dos sujeitos envolvidos no contexto de ensino. Em outras palavras, a finalidade é pautar o *que* e *como* ensinar no contexto onde de fato se ensina. Isso não significa excluir o estudo de questões que envolvem os países do círculo central, mas ampliar o leque de possibilidades e o repertório dos estudantes, incorporando sua(s) realidade(s) nas práticas de ensino.

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

Nas palavras do autor, “*if context-sensitive pedagogic knowledge has to emerge from teachers and their practice of everyday teaching, then they ought to be assisted in becoming autonomous individuals*”⁷ (Kumaravadivelu, 2001, p. 541). Com isso, não ignoramos o fato de que, para além do incentivo à autonomia, é essencial que seja garantido aos docentes as condições adequadas para realização de um trabalho auspicioso e transformador.

Por fim, o terceiro é o reconhecimento e elaboração da consciência sociopolítica que os estudantes trazem consigo, visando auxiliar em sua busca por formação de identidade e transformação social. Buscamos, assim, construir uma educação linguística que pratique o

⁶ Abordagens genéricas ou padronizadas, que não levam em conta as diferentes realidades, necessidades e estilos de aprendizado dos alunos.

⁷ “Se o conhecimento pedagógico sensível ao contexto deve emergir de professores e da sua prática diária de ensino, então eles devem receber apoio para tornarem-se indivíduos autônomos.” (tradução nossa)

exercício de escuta ao que seus sujeitos têm a dizer e propicie uma reflexão crítica sobre as questões sociais, as relações de poder e desigualdades presentes na sociedade que os rodeia – ou seja, uma prática de ensino com os pés fincados em nosso cenário sociocultural de atuação.

Desse modo, essa abordagem considera todos os envolvidos - aprendizes, professores e formadores de professores - como coexploradores, destacando seus papéis e funções dentro da pedagogia de pós-método. Não se trata, portanto, de um método de ensino que busca suplantar os anteriores, mas de uma pedagogia pautada em uma prática crítica e que anteceda a teoria, onde todos participam de forma autônoma na construção de uma realidade pedagógica inovadora e significativa.

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

1. **Maximizar as oportunidades de aprendizagem** onde considera-se o ensino enquanto “[...] *a process of creating and utilizing learning opportunities [...]*”⁸
2. **Minimizar as divergências perceptuais**, alinhando os eixos de teoria e prática à medida que o ensino se atualiza e se adequa ao seu contexto real;
3. **Facilitar a interação negociada**, visando promover uma comunicação propositiva no espaço da sala de aula e seus agentes;
4. **Promover a autonomia do estudante**, auxiliando-o a descobrir quais meios são mais efetivos no processo do seu aprendizado;
5. **Desenvolver a consciência linguística**, explicitando aspectos formais e funcionais da língua para despertar uma consciência linguística geral e crítica nos aprendizes;
6. **Ativar a heurística intuitiva**, fornecendo informações textuais que permitam a inferência e internalização das regras de funcionamento gramatical e comunicativo;
7. **Contextualizar o input linguístico** englobando informações extralinguísticas bem como o contexto situacional e extrasituacional;

⁸ “um processo que visa criar e utilizar oportunidades de aprendizagem” (tradução nossa)

8. **Integrar as habilidades linguísticas**, promovendo uma prática que desenvolve a escuta, fala, leitura e escrita de maneira integrada;
9. **Garantir relevância social**, levando em conta o contexto social, econômico, político e educacional dos estudantes;
10. **Aumentar a consciência cultural**, acolhendo e valorizando a experiência que os estudantes trazem do(s) universo(s) cultural(is) onde estão inseridos, provocando o encontro e a reflexão crítica sobre a cultura do Outro.

Dessa maneira, essa proposta está fundamentada em uma concepção de língua enquanto prática social, permeada por diferentes meios e culturas, cujas particularidades são extremamente relevantes para o processo de ensinar e aprender, visando uma comunicação fluida a partir da negociação de significados.

5. Prática interventiva

Buscamos promover uma reflexão focada na prática do ensino-aprendizagem de inglês a partir de um viés intercultural e refletindo sobre as macroestratégias do pós-método, organizamos uma intervenção intitulada “Oficina de Práticas Interculturais e Críticas no Ensino de Inglês como Língua Internacional”. Com o objetivo de alinhar teoria e prática, organizamos os eixos temáticos dos encontros da seguinte forma:

Quadro 1. Planejamento da oficina/intervenção

	Atividades planejadas:
1º encontro	Sondagem inicial e contextualização de conceitos-chave sobre interculturalidade.
2º encontro	Reflexão sobre os conceitos de anglofonia e língua franca; análise de materiais didáticos para o ensino de inglês.
3º encontro	Discussão teórica a partir de textos sobre interculturalidade crítica e educação linguística.
4º encontro	Debate sobre o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e construção de um repertório de ideias e referências no Padlet.

5º encontro	Análise colaborativa e feedback da primeira versão das unidades didáticas.
6º encontro	Apresentação final das unidades didáticas e realização da entrevista semiestruturada em grupo.

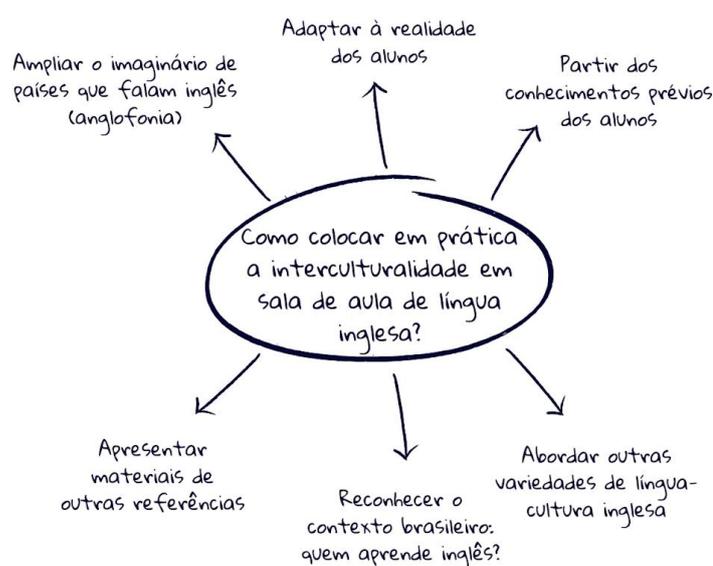
Fonte: Elaborado pelas autoras

Para dinamizar as discussões teóricas e a realização das atividades, utilizamos ferramentas digitais disponíveis em versão gratuita na internet, como *MentiMeter* (para sondar os conhecimentos prévios dos participantes), *Padlet* (para reunir referências de materiais para estimular o desenvolvimento da interculturalidade), *Bamboozle* (para revisar conceitos estudados) e *Canva* (para construir o mapa mental).

A oficina ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2023. Até então, os dados coletados no questionário inicial e as anotações realizadas no diário de pesquisa já indicam uma tomada de consciência pelos participantes em relação à utilização e ao conteúdo e dos materiais didáticos, e à necessidade de um olhar crítico para o papel da língua inglesa no cenário global contemporâneo.

Após ampla discussão dos conceitos que circundam a noção de interculturalidade no primeiro encontro, os participantes elaboraram coletivamente um mapa mental (ver Figura 1). O objetivo foi listar algumas das possibilidades para desenvolver a interculturalidade nas aulas de inglês:

Figura 1. Mapa mental produzido na oficina



Fonte: Elaborado pelas autoras e participantes da oficina

O foco das reflexões foi a prática de ensino e as concepções que subjazem e orientam um ensino de língua inglesa pautado pela interculturalidade e por princípios decoloniais. Ademais, ao longo dos encontros seguintes fomos expandindo nosso arsenal de conceitos para abranger outros saberes relevantes para a oficina.

O mapa mental ainda mostra que os participantes destacaram a necessidade de ampliar o escopo de povos e culturas anglófonas que compõem as aulas de língua inglesa, buscando materiais e referências de uma ampla variedade de lugares e fontes para expor os alunos a uma pluralidade de representações socioculturais e variedades de língua-cultura inglesa. Também sublinharam a importância de acolher e valorizar os saberes discentes, tornando-os um objeto de reflexão. Em outras palavras, essa questão aponta para a contemplação de quais identidades fazem parte desse processo de ensino-aprendizagem, refletindo sobre quem são os sujeitos que aprendem inglês no Brasil, com quais finalidades, por quais razões etc. Embora não tenha figurado nos tópicos abordados na oficina, podemos perceber que alguns princípios e macroestratégias do pós-método estão presentes nas colocações abordadas.

Quanto à entrevista semiestruturada, que ocorreu no último encontro da oficina, organizamos três eixos em forma de pergunta para guiar a fala dos participantes:

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

As perguntas apresentadas refletiram os três eixos centrais da oficina, (1) o ensino de língua/cultura inglesa, (2) a interculturalidade e (3) o uso pedagógico das tecnologias digitais de informação e comunicação. No decorrer da pesquisa, optamos por concentrar a análise nos dois primeiros tópicos. Assim, discutimos alguns dos pontos levantados pelos participantes em tais eixos.

No primeiro, os participantes mencionaram suas experiências pessoais e profissionais no que toca o ensino de língua/cultura inglesa — ressaltamos que os dois participantes têm perfis

docentes diferentes: enquanto Matheus⁹ dava seus primeiros passos através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Júlia tinha alguns anos de experiência no ensino de inglês.

Desse modo, Matheus pontuou que as discussões teóricas realizadas foram *reveladoras*. Ele enfatizou a necessidade de refletirmos sobre a língua em seu caráter heterogêneo e sobre como enxergamos as culturas que nos cercam, reconhecendo outras que também precisam ser exploradas/conhecidas para além das europeias — as quais tiveram lugar de destaque nos currículos e materiais didáticos com os quais teve contato em sua trajetória discente. Assim, ele considera essencial o exercício constante de reflexão sobre a nossa prática de sala de aula enquanto professores de língua, reavaliando o que podemos fazer com os conhecimentos que se somam a partir de novas experiências e contato com diferentes culturas, atentando para a forma como as enxergamos e levando também essa reflexão para os alunos, tornando sua experiência do ensino-aprendizagem de idiomas mais rica.

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

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

⁹ Os nomes utilizados são fictícios.

entendimento, sublinhando a necessidade de incorporar diversas culturas no processo de ensino-aprendizagem.

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

Júlia, por sua vez, evidencia a relação intrínseca entre língua e identidade, destacando que a formação da identidade ocorre por meio da linguagem, da nossa interação com o Outro e da maneira como o percebemos. As escolhas que fazemos ao nos expressarmos em outro idioma — frente aos diferentes modos de dizer e significar — refletem o processo de constituição identitária, que passa pela apropriação de língua. Além de nos permitir realizar tarefas pontuais, com uma utilidade específica, o processo de aprendizagem de uma nova língua implica uma desestabilização e reformulação das identidades, agregando novas formas de atribuir sentido.

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

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

Considerações finais

Ao olharmos para a língua-cultura de um povo enquanto professores de línguas, é essencial ter uma leitura plural, visibilizar variedades linguísticas e diferentes matrizes culturais, enxergar a diversidade na heterogeneidade. Dessa forma, lidamos com uma nova realidade social e cultural em constante fluxo de mudança, em que as fronteiras dos territórios nacionais já não são tão rígidas devido à interatividade em nível global.

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

Esse recorte cultural, portanto, deve partir do nosso próprio lugar, favorecendo uma tomada de consciência e valoração de nossa própria cultura e identidade, as quais são perpassadas pelo uso social e constitutivo da língua – ou seja, o fio da costura social que nos conecta enquanto grupo. Desse modo, o contato com o Outro contribui com o processo de autoconhecimento, assim como de reconfiguração identitária, o que não pode ser ignorado no âmbito do ensino-aprendizagem de línguas. Cientes da impossibilidade de sermos ingênuos perante esse contato por vezes conflitivo com o diferente, devemos reforçar uma postura não de tolerância, mas de aceitação da diversidade, celebrando as diferentes nuances e pontos de vista.

Referências

Boaventura de Sousa Santos (1995), **Toward a New Common Sense: Law, Science and Politics in the Paradigmatic Transition**. New York: Routledge.

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

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

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

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

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

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

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

GRADDOL, D. **English Next: Why global English may mean the end of English as a foreign language**. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 2006.

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

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

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

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

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

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

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

KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalization, and teaching English as an international language: The case for an epistemic break. In: L. Alsagoff, S. L. Mckay, G. Hu, & W. A. Renandya (Org.). **Principles and practices for teaching English as an international language**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

LE DONNE, S. Language ecology and English as a “lingua franca” in a glocal multicultural society: opening intercultural windows. **Epos: Revista de filologia**, [S. l.], n. 33, p. 209–243, 2018. DOI: 10.5944/epos.33.2017.19186.

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

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

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

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

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

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

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

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

RAJAGOPALAN, K.; RAJAGOPALAN, C. The English language in Brazil: A boon or a bane? In: BRAINE, G. (Org.). **Teaching English to the World: History, curriculum, and practice**. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2005, p.1-10.

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

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

SEIDLHOFER, Barbara, English as a lingua franca, **ELT Journal**, v. 59, n. 4, oct. 2005, p. 339-341. <https://doi.org/10.1093/elt/ccio64>.

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

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

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

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

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

WALSH, Catherine. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, [S. l.], v. 24, n. 46, p. 39-50, 2005b.

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

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