



Programa de
Pós-Graduação em
Linguística

**“TODOS OS BRASILEIROS COMEM O MESMO CAFÉ DA MANHÃ?” -
PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS NOS CADERNOS DE APOIO DE
LÍNGUA INGLESA DO CURRÍCULO PAULISTA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL**

Paulo Rogério Blandino

SÃO CARLOS
2022



Universidade Federal de São Carlos

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA**

**“TODOS OS BRASILEIROS COMEM O MESMO CAFÉ DA MANHÃ?” -
PERSPECTIVAS INTERCULTURAIS NOS CADERNOS DE APOIO DE
LÍNGUA INGLESA DO CURRÍCULO PAULISTA PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL**

Paulo Rogério Blandino

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Linguística da
Universidade Federal de São Carlos,
como parte dos requisitos para a obtenção
do Título de Mestre em Linguística.**

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

**São Carlos - São Paulo - Brasil
2022**

Blandino, Paulo Rogério

“Todos os brasileiros comem o mesmo café da manhã?” -
Perspectivas interculturais nos cadernos de apoio de
língua inglesa do currículo paulista para o ensino
fundamental / Paulo Rogério Blandino -- 2022.
120f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São
Carlos, campus São Carlos, São Carlos

Orientador (a): Nelson Viana

Banca Examinadora: Patrícia de Oliveira Lucas, Sandra
Regina Buttros Gattolin de Paula

Bibliografia

1. Interculturalidade. 2. Língua Inglesa. 3. Ensino
Fundamental. I. Blandino, Paulo Rogério. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática
(SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Ronildo Santos Prado - CRB/8 7325



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Paulo Rogério Blandino, realizada em 20/09/2022.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Nelson Viana (UFSCar)

Profa. Dra. Patrícia de Oliveira Lucas (UFPI)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Dedico este trabalho a
minha querida mãe,
Carmecilva Cruz,
in memoriam.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Nelson Viana, meu orientador, pela acolhida no início do mestrado e incansável apoio durante todo o percurso, e por me mostrar, com seu exemplo, que uma pesquisa pode ser desenvolvida com seriedade, sem abrir mão da leveza.

Às professoras da banca de qualificação, Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula e Patrícia de Oliveira Lucas, pela inestimável contribuição na construção da minha dissertação.

Aos amigos que me acompanharam nesta jornada, em especial, Gilberto, que me incentivou e ajudou a ingressar no mestrado; Andrea, pelas muitas e longas conversas sobre o tema da minha pesquisa e pelo apoio precioso; Sabrina, pela detalhada e paciente revisão do texto; e Rafael, Renata, Andreia, Suiane, Tábata e Elom, amigos pós-graduandos do grupo RASTAPÉ, que muito colaboraram com comentários e sugestões.

Aos meus queridos irmãos Ana, Cristina, Luciana, Wagner e aos meus amados sobrinhos, que, cada um à sua maneira, nunca deixaram de acreditar no meu potencial e comemorar comigo minhas conquistas.

Ao Thiago, meu parceiro, pela constante paciência e compreensão nos períodos de ausência em razão dos estudos.

À minha amiga e chefe Neusa Sorensen, que sempre me deu suporte na realização dos meus projetos.

A Deus.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objetivo verificar a concepção de interculturalidade presente nas atividades dos cadernos de apoio do componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, do Currículo Paulista. Com esse intuito, e no que tange o tema da interculturalidade, foram utilizados como aporte teórico os trabalhos de Tubino (2005), Maher (2007), Candau (2008), Walsh (2010) e Piller (2017). Considerando que no texto oficial do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) a interculturalidade é tida como uma das decorrências do ensino de inglês como língua franca (ILF), o aporte teórico foi complementado por trabalhos relativos a esse tema (CANAGARAJAH, 2013; JENKINS, 2005, 2009, 2015, 2017; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; LEFFA, 2006; MOITA LOPES, 2008; ROSA, 2021; SEIDLHOFER, 1999, 2001, 2005, 2009; SEIDLHOFER; WIDDOWSON, 2017; SIQUEIRA, 2011). Quanto à metodologia, e com base na classificação de Paiva (2019), a pesquisa foi caracterizada como sendo de natureza qualitativa, da área das ciências sociais, campo de estudos da Linguística Aplicada, tipo descritiva e documental, tendo como fonte de informação os documentos oficiais do Currículo Paulista e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), bem como os próprios cadernos de apoio do componente curricular Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, dos quais foram selecionadas as atividades para a análise. Com base nas discussões teóricas realizadas acerca dos termos cultura, multiculturalismo e ILF, e relacionando-os à categorização de interculturalidade proposta por Walsh (2010), pôde-se observar que nas atividades há características das três perspectivas de interculturalidade: relacional, funcional e crítica, e não somente desta última, considerada como a que mais se aproxima da concepção de interculturalidade apresentada pelo Currículo Paulista.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem de Línguas. Interculturalidade. Língua Inglesa. Diretrizes Oficiais. Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This research aims to verify the concept of interculturality present in the activities of the English textbooks for the last years of elementary education of the São Paulo Curriculum. Therefore, and with regard to the theme of interculturality, the works of Tubino (2005), Maher (2007), Candau (2008), Walsh (2010) and Piller (2017) were used as a theoretical framework. Considering that in the official text of the São Paulo Curriculum (SÃO PAULO, 2019) interculturality is seen as a direct result of teaching English as a lingua franca (ELF), the theoretical framework was complemented by works related to this theme (CANAGARAJAH, 2013; JENKINS, 2005, 2009, 2015, 2017; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; LEFFA, 2006; MOITA LOPES, 2008; ROSA, 2021; SEIDLHOFER, 1999, 2001, 2005, 2009; SEIDLHOFER; WIDDOWSON, 2017; SIQUEIRA, 2011). Regarding the methodology, and based on the classification proposed by Paiva (2019), the research was characterized as being qualitative in nature, descriptive and documentary in relation to research methods, inserted in the area of social sciences, within the field of Applied Linguistics and having as source of information the official documents of the São Paulo state Curriculum and the Common Core Curriculum (BNCC), as well as the English textbooks for the last years of elementary education, from which the activities for the analysis were selected. Based on the theoretical discussions held about the terms culture, multiculturalism and ELF, and relating them to the categorization of interculturality proposed by Walsh (2010), it was verified that in the activities there are characteristics of the three perspectives of interculturality: relational, functional and critical, and not only of the latter, considered as the closest to the conception of interculturality presented by the São Paulo Curriculum.

Keywords: Language Teaching and Learning. Interculturality. English Language. Official Guidelines. Elementary Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Como tudo começou.....	12
Objetivo e perguntas de pesquisa	14
Justificativa.....	15
Organização da dissertação	16
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	17
1.1 Definindo Interculturalidade	18
1.2 Conceituando o Inglês como Língua Franca (ILF)	32
CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA.....	48
2.1 Caracterização da Pesquisa.....	48
2.2 A Pesquisa Documental.....	57
2.3 Contextualização dos Documentos de Pesquisa: Currículo Paulista e BNCC	75
CAPÍTULO 3 - INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE	82
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	116

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 - Os três círculos concêntricos do inglês (KACHRU, 1985)	34
Figura 2 - Percorso histórico BNCC - Currículo Paulista	78
Figura 3 - Percorso histórico Currículo Paulista - 2018	79
Figura 4 - Percorso histórico Currículo Paulista - 2019	80
Figura 5 - Exemplo de codificação alfanumérica de habilidade da BNCC.....	81
Figura 6 - Gráfico da relação proposta entre os tipos de interculturalidade e os conceitos de cultura, multiculturalismo e Inglês	88
Figura 7 - Sexto ano, <i>unit 3, lesson 2, reading</i> , ATIVIDADE 3	90
Figura 8 - Sexto ano, <i>unit 3, lesson 2, reading</i> , ATIVIDADE 6.....	90
Figura 9 - Sexto ano, <i>unit 4, lesson 3, reading</i> , ATIVIDADE 3	91
Figura 10 - Nono ano, <i>unit 1, lesson 2, listening</i> , ATIVIDADE 1	92
Figura 11 - Nono ano, <i>unit 1, lesson 2, listening</i> , ATIVIDADES 2 e 3.....	92
Figura 12 - Sexto ano, <i>unit 4, lesson 4, reading</i> , ATIVIDADE 3	93
Figura 13 - Sexto ano, <i>unit 4, closing/getting across</i> , ATIVIDADE 1	94
Figura 14 - Sétimo ano, <i>unit 1, lesson 2, listening</i> , ATIVIDADES 1 e 2	95
Figura 15 - Sétimo ano, <i>unit 1, lesson 2, listening</i> , ATIVIDADE 5	96
Figura 16 - Sétimo ano, <i>unit 1, lesson 3</i> , ATIVIDADE 3	96
Figura 17 - Oitavo ano, <i>unit 2, lesson 1, language focus</i> , ATIVIDADE 1	98
Figura 18 - Oitavo ano, <i>unit 4, lesson 3, language focus</i> , ATIVIDADE s/n	99
Figura 19 - Novo ano, <i>unit 3, lesson 2, reading</i> , ATIVIDADE 4.....	100
Figura 20 - Sexto ano, <i>unit 2, lesson 2, reading</i> , ATIVIDADE 6.....	102
Figura 21 - Sexto ano, <i>unit 3, closing/getting across</i> , ATIVIDADE s/n	103
Figura 22 - Sétimo ano, <i>unit 2, lesson 1, listening</i> , ATIVIDADE 6	104
Figura 23 - Sétimo ano, <i>unit 2, closing/getting across</i> , ATIVIDADE 2.....	105
Figura 24 - Nono ano, <i>unit 1, lesson 1, reading</i> , ATIVIDADES 5 e 6.....	107
Figura 25 - Nono ano, <i>unit 2, lesson 4, reading</i> , ATIVIDADE 7	108

QUADROS

Quadro 1 - Quadro-resumo dos tipos de interculturalidade e dos conceitos de cultura, multiculturalismo e Inglês.....	84
Quadro 2 - Relação entre as atividades selecionadas e as perspectivas de interculturalidade identificadas.....	109

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ILA	Inglês como Língua Adicional
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
ILF	Inglês como Língua Franca
ILG	Inglês como Língua Global
ILI	Inglês como Língua Internacional
LA	Linguística Aplicada
LE	Língua Estrangeira
LFE	<i>Lingua Franca English</i>
LI	Língua Inglesa
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
WE	<i>World English</i>
WE	<i>World Englishes</i>

INTRODUÇÃO

Como tudo começou

Além de apresentar o objetivo desta pesquisa, as perguntas norteadoras e as teorias que lhe dão embasamento, fazemos, inicialmente, uma breve contextualização de como o interesse pelo tema da interculturalidade e por sua investigação no documento oficial do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019) surgiu.

Ainda como aprendiz de Língua Inglesa (LI) durante os vários anos em escola de idiomas e, posteriormente, como aluno de graduação no Curso de Letras, habilitação em inglês, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), a relação entre língua e cultura, ou cultura e língua, sempre nos pareceu intrigante. No entanto, a despeito dessa percepção sempre presente, nosso primeiro projeto de mestrado teve outro foco, o de investigar a formação teórica do aluno-professor de Língua Estrangeira (LE) por meio das práticas de estágio. Foi somente a partir da participação na disciplina “Interação em Língua Estrangeira e Interculturalidade”¹, e, por conseguinte, das leituras e discussões nela realizadas, que o interesse pelo papel da cultura no ensino e aprendizado de língua estrangeira se reavivou, resultando na elaboração de um novo projeto e no desenvolvimento da presente pesquisa.

Quase concomitantemente à realização desta disciplina, vale ressaltar, participamos com alguns colegas, também pós-graduandos, de um grupo de estudos sobre cultura, interculturalidade e ensino de língua estrangeira, o que auxiliou no estudo exploratório desses conceitos e, conseqüentemente, no melhor delineamento do objeto de pesquisa.

No decorrer de aproximadamente um ano de encontros, um dos autores estudados foi Byram (1997), escolhido por estar dentre os teóricos mais citados acerca do tema da interculturalidade. Além de tratar do assunto central em que a obra se baseia, que é a proposição de um modelo de competência comunicativa intercultural para ensino e avaliação, o autor também faz um breve relato histórico para destacar como os aspectos socioculturais e a interculturalidade passaram a ter a importância reconhecida no ensino e aprendizagem de LE.

Inicialmente, Hymes (1972 *apud* BYRAM, 1997), mesmo se limitando à aquisição de primeira língua, já afirmava que os linguistas precisavam dar atenção não somente ao modo através do qual a competência gramatical é adquirida, mas também à habilidade de se usar a língua de modo apropriado. Ao fazer tal afirmação, o autor dava ênfase à competência

¹ Disciplina ofertada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Linguística (PPGL), da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), no segundo semestre letivo de 2019.

sociolinguística, “conceito [que] foi fundamental para o desenvolvimento do ensino comunicativo de línguas”²³ (BYRAM, 1997, p. 7-8).

Na década seguinte, Stern (1983 *apud* BYRAM, 1997) teria produzido uma revisão teórica sobre o ensino de línguas, concluindo que os estudos sobre os aspectos sociolinguísticos envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas tinham se desenvolvido mais no decorrer daqueles últimos anos, do que sobre os aspectos socioculturais, ao que Roberts (2001) apontou como possível justificativa a grande influência da teoria dos atos de fala e da análise do discurso, áreas que predominavam na linguística.

Na Europa, e mesmo não havendo uma referência explícita a Hymes (teórico dos Estados Unidos), é van Ek (1986 *apud* BYRAM, 1997) quem primeiramente ampliou a interpretação dada ao conceito do ensino de língua estrangeira, contemplando em seu modelo de “habilidade comunicativa” outras cinco competências a serem desenvolvidas além da linguística, estando entre elas, a sociocultural: (1) competência linguística; (2) competência sociolinguística (adequar as formas linguísticas de acordo com o contexto, relação entre os interlocutores, intenção comunicativa); (3) competência discursiva (aplicar estratégias apropriadas para construção e interpretação de textos); (4) competência estratégica (aplicar estratégias para entendimento do que está sendo comunicado, como parafrasear ou pedir esclarecimentos); (5) competência social (focar na habilidade e vontade de interagir com os outros, o que envolve motivação, atitude, autoconfiança, empatia e disposição de lidar com as situações sociais; e, por fim, **(6) competência sociocultural (reconhecer que toda língua é situada em um contexto sociocultural próprio e que isso pode implicar o uso de um modelo de referência diferente daquele do aprendiz de língua estrangeira)** (grifo nosso). Byram (1997) destaca que outros teóricos contemporâneos e posteriores a van Ek, como ele próprio, passaram a se ocupar em seus estudos dos aspectos socioculturais, confirmando, assim, a relevância do tema para o aprendizado de língua.

Sumarizando os argumentos sobre a importância de se desenvolver tanto a competência linguística quanto a sociocultural, ou a interculturalidade, que pressupõem a relação entre língua e cultura, Byram afirma que:

A área de Ensino de Língua Estrangeira (ELE) está centralmente preocupada com a comunicação em uma língua estrangeira. A importância disso não é apenas a questão prática da competência linguística para a comunicação, por mais central que seja, mas também a relação entre a língua e as práticas e crenças culturais de um grupo. Uma vez que a linguagem é um meio primordial de incorporar a complexidade

² Todos os trechos cuja referência aparece em língua inglesa no estudo são traduções feitas por mim, para esta dissertação.

³ Concept was fundamental to the development of communicative language teaching. (BYRAM, 1997, p. 7-8)

dessas práticas e crenças, tanto por meio de referências e conotações (Byram, 1997), quanto pela interação de linguagem e identidade (Le Page & Tabouret-Keller, 1985), a aquisição de uma língua estrangeira é a aquisição das práticas e crenças culturais que ela incorpora para determinados grupos sociais, mesmo que o aprendiz possa também empregá-la em outros usos. É também a relativização do que parece ao aprendiz ser a linguagem natural de suas próprias identidades, e a percepção de que elas são culturais e socialmente construídas. Ensinar para a competência linguística não pode ser separado do ensino para a competência intercultural.⁴ (BYRAM, 1997, p. 22)

Foi no decorrer daquele período, de realização da disciplina de “Interação em Língua Estrangeira e Interculturalidade” e participação no grupo de estudos, que, conversando com uma professora da rede estadual de SP, soubemos que o Currículo Paulista tinha passado por reformulações recentes, decorrentes da homologação e publicação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017. Para o componente curricular Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, uma das reformulações implementadas foi incluir o eixo da dimensão intercultural dentre os eixos de ensino de línguas tradicionalmente conhecidos: produção e compreensão oral, leitura, escrita e gramática. Essa inovação claramente pareceu indicar o reconhecimento da importância dos aspectos culturais para o ensino e aprendizado de línguas, nesses dois documentos oficiais orientadores da educação estadual, o Currículo Paulista e a BNCC.

Dessa forma, aproximando o interesse pessoal pelo estudo da relação entre língua e cultura, e a recente reformulação do componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, no âmbito do Currículo Paulista, propusemo-nos a investigar como a dimensão intercultural se materializa nas atividades dos cadernos disponibilizados pelo governo estadual como material de apoio a alunos e professores.

Isso posto, na seção seguinte, discorreremos sobre o objetivo da pesquisa e as perguntas que nos auxiliam a alcançá-lo.

Objetivo e perguntas de pesquisa

O objetivo desta pesquisa é verificar qual a concepção de interculturalidade presente nas atividades dos cadernos de apoio do componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino

⁴ FLT is centrally concerned with communication in a foreign language. The significance of this is not only the practical question of linguistic competence for communication, central though that is, but also the relationship between the language and cultural practices and beliefs of a group. Since language is a prime means of embodying the complexity of those practices and beliefs, through both reference and connotations (Byram, 1997b), and the interplay of language and identity (Le Page & Tabouret-Keller, 1985), the acquisition of a foreign language is the acquisition of the cultural practices and beliefs it embodies for particular social groups, even though the learner may put it to other uses too. It is also the relativisation of what seems to the learner to be the natural language of their own identities, and the realisation that these are cultural, and socially constructed. Teaching for linguistic competence cannot be separated from teaching for intercultural competence. (BYRAM, 1997, p. 22)

Fundamental, do Currículo Paulista. Para esse estudo, e no que tange ao tema da interculturalidade, usamos como aporte teórico os trabalhos de Tubino (2005), Maher (2007), Candau (2008), Walsh (2010) e Piller (2017). Considerando que a interculturalidade, pelo documento oficial do Currículo Paulista (SÃO PAULO, 2019), é tida como uma decorrência do ensino do inglês como língua franca (ILF), o aporte teórico é complementado por trabalhos acerca desse tema (CANAGARAJAH, 2013; JENKINS, 2005, 2009, 2015, 2017; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; LEFFA, 2006; MOITA LOPES, 2008; ROSA, 2021; SEIDLHOFER, 1999, 2001, 2005, 2009; SEIDLHOFER; WIDDOWSON, 2017; SIQUEIRA, 2011). Dessa forma, as atividades dos cadernos de apoio são analisadas com base nas teorias sobre interculturalidade, em confluência com aquelas sobre ILF.

Com base nessas considerações, apresentamos as perguntas de pesquisa que norteiam esta investigação:

1. Que concepção de interculturalidade pode ser verificada no documento oficial do Currículo Paulista para o ensino de língua inglesa?
2. Como ocorre a sua materialização nas propostas de atividades dos cadernos de apoio para o componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental?

Justificativa

Negri (2019) salienta que as investigações com foco em aspectos culturais são relevantes para a área da Linguística Aplicada (LA) e que essa afirmação parte do pressuposto “de que língua e cultura não existem dissociadas, além de constituírem qualquer interação humana” (KRAMSCH, 1998 *apud* NEGRI, 2019, p. 23).

Somando-se a essa justificativa de que língua e cultura estão intrinsecamente relacionadas, cumpre ainda ressaltar o fenômeno da globalização. Tal fenômeno, resultado dos progressos técnicos dos meios de transporte e telecomunicações, diminuiu a distância entre as nações e aproximou as pessoas, o que tornou as interações linguísticas e culturais mais frequentes, e, conseqüentemente, mais necessário o desenvolvimento de uma sensibilidade para a comunicação intercultural.

Uma última justificativa, de característica didático-pedagógica, é a de não somente auxiliar os professores no reconhecimento da possível dimensão intercultural presente nas atividades dos cadernos de apoio, mas, principalmente, incentivá-los a refletir sobre como essas atividades podem realmente se tornar meios eficazes de desenvolvimento de interculturalidade.

Passemos, a seguir, à descrição de como o trabalho está estruturado.

Organização da dissertação

Esta dissertação se organiza em três capítulos, que são precedidos por uma introdução e sucedidos por uma seção trazendo as considerações finais.

Na **Introdução**, comentamos brevemente como surgiu o interesse pelo tema da pesquisa, explicitamos o objetivo, as questões que orientam a investigação e a justificativa.

No **Capítulo 1**, composto por duas seções, apresentamos o aporte teórico que fundamenta esta investigação. A primeira, dedicada ao tema da interculturalidade, se inicia com uma explanação geral sobre os sentidos do termo cultura, passa pelas tipificações do multiculturalismo e finaliza com a categorização da interculturalidade em relacional, funcional e crítica, conforme Walsh (2010). A segunda é dedicada às discussões sobre o ILF.

Na sequência, temos o **Capítulo 2**, em que a metodologia adotada na pesquisa é abordada. Esse capítulo se subdivide em três seções. Na primeira seção, discorremos sobre o fazer científico na área das ciências sociais, dando enfoque à LA. Analisamos, ainda, as características da pesquisa quantitativa e qualitativa, visando caracterizar a natureza desta investigação. Na segunda seção, discutimos o método de pesquisa documental no contexto deste estudo, contrapondo duas diferentes abordagens de análise de documentos: uma centrada no conteúdo e tipologia, representada por McCulloch (2004), e a outra, na sua formação, conteúdo e uso, representada por Prior (2003). Por fim, na terceira seção, trazemos uma contextualização dos documentos de pesquisa, isto é, do Currículo Paulista e da BNCC.

No **Capítulo 3**, apresentamos as atividades selecionadas dos cadernos de apoio do componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, do Currículo Paulista, e tomando como referências as bases teóricas sobre interculturalidade e ILF, discutidas no capítulo 1, procedemos à sua interpretação e análise.

Nas **Considerações Finais**, iniciamos com uma síntese das discussões desenvolvidas ao longo do trabalho, concluindo com algumas observações acerca da interpretação e da análise dos dados realizadas.

Finalizamos com as **Referências Bibliográficas**.

CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, e a partir de teóricos relevantes para as áreas da LA e Educação, o conceito de interculturalidade é discutido. O propósito desta discussão é procurar entender como o conceito é apresentado no Currículo Paulista e como ocorre a sua materialização nas propostas de atividades dos cadernos de apoio para o componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental.

De modo complementar, na seção dois e finalizando o capítulo, há ainda uma explanação teórica sobre o ILF, tendo em vista que tanto no Currículo Paulista quanto na BNCC, que ensejou a reformulação do Currículo, a interculturalidade é tida como uma das decorrências do ensino do inglês como língua franca.

Na BNCC, por exemplo, a correlação entre esses dois conceitos pode ser observada ao se afirmar que é priorizando a função social e política do inglês, em seu status de língua franca, que se desenvolverá uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é,

para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 242)

O mesmo entendimento pode ser verificado no documento do Currículo Paulista, quando nele se defende que é em um cenário de ensino inglês como língua franca, ou seja, com foco nos aspectos sociais e políticos da língua, que a dimensão intercultural vai nascer da compreensão

de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. (SÃO PAULO, 2019, p. 287-288)

Importante salientar que não somente no tocante aos conceitos de interculturalidade e ILF, as disposições presentes no Currículo Paulista e na BNCC parecem coincidir, mas também na organização do componente curricular Língua Inglesa como um todo, o que pode ser constatado neste outro excerto referente às habilidades e competências para esse componente:

No **Currículo Paulista de Língua Inglesa para os Anos Finais do Ensino Fundamental** não foram promovidas alterações ou ampliações nas habilidades propostas pela BNCC, pois entende-se que elas atendem plenamente ao desenvolvimento das Competências Específicas. (SÃO PAULO, 2019, p. 290, grifo do autor)

Por esse motivo, ambos os documentos são citados ao longo de todo o trabalho.

Dito isso, passemos à primeira seção do capítulo, na qual o conceito de interculturalidade é discutido.

1.1 Definindo Interculturalidade

“Pequeno Índio, Sioux, ou Crow, // Pequeno Esquimó gelado, // Pequeno Turco ou Japonês, // Oh! você não gostaria de ser eu?”

Você viu as árvores escarlates // E os leões além dos mares; // Você comeu ovos de avestruz, // E tirou as pernas da tartaruga.

Essa vida é muito boa, // Mas não é tão boa quanto a minha: // Você deve, muitas vezes, ao caminhar, // sentir-se chateado por não estar no exterior.

Você tem coisas curiosas para comer, // Eu sou alimentado com carne adequada; // Você insiste a respeito do mar, // Mas Eu estou seguro e vivo em casa.

Pequeno Índio, Sioux, ou Crow, // Pequeno Esquimó gelado, // Pequeno Turco ou Japonês, // Oh! você não gostaria de ser eu?”^{5 6}

(STEVENSON, 1885 apud PILLER, 2017, p. 32-33)

⁵ Little Indian, Sioux, or Crow, // Little frosty Eskimo, // Little Turk or Japanee, // Oh! don't you wish that you were me? You have seen the scarlet trees // And the lions over seas; // You have eaten ostrich eggs, // And turned the turtle off their legs. Such a life is very fine, // But it's not so nice as mine: // You must often as you trod, // Have wearied NOT to be abroad. You have curious things to eat, // I am fed on proper meat; // You must dwell upon the foam, // But I am safe and live at home. Little Indian, Sioux or Crow, // Little frosty Eskimo, // Little Turk or Japanee, // Oh! don't you wish that you were me? (STEVENSON, 1885 apud PILLER, 2017, p. 32-33)

⁶ Este poema, intitulado *Foreign Children* (Crianças Estrangeiras), compõe a coletânea de poemas *A Child's Garden of Verses* (Jardim de Versos de uma Criança), do escritor escocês Robert Louis Stevenson (1850-1894), publicado pela primeira vez em 1885, e foi escolhido como epígrafe desta seção por ilustrar como as crianças estrangeiras (não européias), no final do séc. XIX, eram retratadas como se suscitassem pena e fossem motivo de diversão.

Piller (2017) afirma que ao se falar sobre a comunicação entre pessoas de identidades culturais diferentes, comumente são utilizados na literatura da área três diferentes termos: comunicação transcultural⁷, comunicação intercultural e abordagem interdiscurso, estando o primeiro mais focado no aspecto comparativo, o segundo, igualmente na comparação, mas também na interação que se estabelece nas práticas comunicativas, e o último, a que a autora se filia e que é a orientação deste trabalho, é o que “evita quaisquer noções *a priori* de identidade cultural. Em vez disso, [...] pergunta como a cultura torna-se relevante num texto ou interação e como a identidade cultural é trazida à existência através do texto e da fala”⁸ (PILLER, 2017, p. 17). A autora ainda destaca que não é incomum comunicação intercultural e abordagem interdiscurso serem tomadas uma pela outra, mas, conforme mencionado, e da mesma forma que ocorre no texto da autora, ao optarmos pelo uso de comunicação intercultural, estamos, na verdade, nos referindo ao conceito da abordagem interdiscurso.

A respeito da comunicação intercultural, faz-se necessário, segundo Piller (2017), e mesmo que brevemente, discutir como o problemático termo cultura vem sendo utilizado, pois “[...] não existe uma definição única de ‘cultura’ e o termo significa muitas coisas para muitas pessoas”⁹ (PILLER, 2017, p. 18). No entanto, considerando algumas situações em que o termo é usado, a autora afirma ser possível depreender três diferentes entendimentos. Visitando alguns *websites* governamentais, na seção dedicada ao turismo, por exemplo, cultura é tida como uma qualidade nacional, o que confere ao país características únicas. Nesse sentido, é definida tanto por aspectos como história, artes e festivais, o que frequentemente é chamado de “alta cultura¹⁰” ou Cultura escrita com “C” maiúsculo, mas também pela “cultura popular”, que inclui o folclore, crenças e culinária típica. Já num contexto empresarial, no qual a preocupação é treinar os profissionais para que estabeleçam boas relações comerciais com parceiros estrangeiros sem correr o risco de ensejar conflitos culturais, o entendimento de cultura fica mais restrito às relações interpessoais e como essas relações são dependentes da comunicação verbal e não verbal, conferindo à cultura uma característica de desafio. Para exemplificar, a autora reproduz o que alguns *websites* empresariais recomendam como “treinamento de sensibilidade cultural”, tendo como base uma lista do que pode, ou não, ser feito.

⁷ Cross-cultural communication, no original em inglês. Optamos pela tradução: comunicação transcultural, para poder diferenciar de comunicação intercultural, que também seria uma opção de tradução para a mesma expressão.

⁸ Avoids any *a priori* notions of cultural identity. Instead, [...] asks how culture is made relevant in a text or interaction and how cultural identity is brought into existence through text and talk. (PILLER, 2017, p. 17)

⁹ No single definition of ‘culture’ exists and the term means many things to many people. (PILLER, 2017, p. 18)

¹⁰ High culture, no original em inglês.

- No Brasil, os habitantes locais apreciam relacionamentos interpessoais significativos. Se, ao cumprimentar seu parceiro de negócios, você imediatamente 'começar a trabalhar', provavelmente você terá ofendido - e até perdido - seu anfitrião ou contraparte local.
- Da mesma forma, fazer comentários no Oriente Médio sobre os direitos das mulheres ou contar piadas sobre um grupo étnico pode resultar numa "relação hostil" entre você e seu cliente.
- Não tirar os sapatos ao entrar na casa de um parceiro de negócios na Índia ou na China pode resultar em perda de confiança em suas habilidades e reputação - desde o início.¹¹ (PILLER, 2017, p. 19-20)

Uma última situação observada por Piller (2017) e que indica uma terceira acepção de cultura, veio por meio de uma notícia que reportou a proibição feita pelo governo de Gana (África Ocidental) à realização de uma conferência gay e lésbica no país, em 2006, sob a alegação de que “o governo não endossa qualquer tipo de atividade que violentamente ofenda a cultura, moralidade e legado de todo o povo de Gana¹²” (FORJI, 2006 *apud* PILLER, 2017, p. 20). Nesse último contexto, a autora afirma que a compreensão de cultura foi aproximada, no caso, pelo Estado, ao conceito de cidadania do povo ganês, enquanto definição de uma identidade particular, para que os direitos de um outro grupo, de gays e lésbicas, de identidades diferentes, fossem negados.

A fim de expandir as questões de definição de cultura, Piller (2017) propõe a análise dos exemplos listados anteriormente a partir dos critérios de conteúdo, objetivo e status. Tomados por seus conteúdos, os três exemplos produzem concepções de cultura de inclusão e exclusão de pessoas, de discriminação. No primeiro, ao considerar Cultura com “C” maiúsculo e defini-la como arte, literatura e festivais, ela passa a residir em museus, teatros e casas de show, permitindo o acesso somente a pessoas oriundas de classes sociais mais altas, “que têm a educação para apreciar este tipo de ‘cultura’ e os recursos financeiros para fazê-lo¹³” (PILLER, 2017, p. 21). No tocante à proibição do governo de Gana para a realização do evento, o grupo de gays e lésbicas sofre discriminação. Conforme a autora, é o mesmo tipo de discriminação que ocorre em relação ao código de vestimenta (debates acerca do uso do hijabe pelas mulheres muçumanas, por exemplo) ou formas de falar “(pense nos intermináveis debates sobre algum grupo de imigrantes ou outros grupos que não aprendem

¹¹ • In Brazil, locals thrive on meaningful interpersonal relationships. If, upon greeting your business partner, you immediately ‘get down to business’, most likely you have offended – and even lost – your host or local counterpart. • Similarly, making comments in the Middle East about women’s rights or telling jokes about an ethnic group may result in ‘bad blood’ between you and your client. • Not removing your shoes when entering a business associate’s home in India or China may result in a loss of confidence in your abilities and reputation – right from the get-go. (PILLER, 2017, p. 19-20)

¹² The government does not condone any such activity which violently offends the culture, morality and heritage of the entire people of Ghana. (FORJI, 2006 *apud* PILLER, 2017, p. 20)

¹³ Who have the education to appreciate this kind of ‘culture’ and the financial means to do so. (PILLER, 2017, p. 21)

‘nossa’ língua ou não se integram à ‘nossa’ sociedade de outras maneiras)¹⁴” (PILLER, 2017, p. 21). Em relação ao último exemplo, da cultura enquanto relação interpessoal, a autora defende que a exclusão se dá, por exemplo, na natureza homogeneizadora da recomendação de que não se deve falar sobre os direitos das mulheres no Oriente Médio, pois induz a acreditar que o interlocutor do Oriente Médio será sempre um homem e um homem misógino, que não discute os direitos das mulheres, o que certamente não se verifica.

Quanto ao objetivo¹⁵, Piller (2017) afirma que todos os exemplos propõem a cultura como sendo única, tendo como base um país, inclusive no exemplo que cita o Oriente Médio, que é visto como uma unidade de países homogêneos, semelhante a uma nação. No entanto, ela discorda dessa proposição, e tomando ainda o Oriente Médio como exemplo, e a recomendação de que nessa região não se deve falar sobre os direitos das mulheres ou fazer piadas com grupos étnicos, pois poderia resultar em uma reação hostil, de animosidade, por parte do interlocutor, declara:

Um país - ainda mais uma região como o Oriente Médio – não é uma boa unidade quando se trata de avaliação de risco porque todo país é grande, complexo e diversificado. Da mesma forma que as ameaças à segurança podem diferir de uma parte do país para outra, entre áreas urbanas e rurais, ou mesmo entre locais em um mesmo bairro, as normas de comportamento não são uniformes em todo o país.¹⁶ (PILLER, 2017, p. 22)

No tocante ao status, e estando intimamente relacionado ao conteúdo e ao objetivo, Piller (2017) argumenta que as definições de cultura com base nos exemplos conferem a ela o status de algo inerte e acabado, e que, por isso, teria a capacidade de dar identidade a um país, definir previamente como ocorrerão as possíveis relações interpessoais, como se preparar para elas, e justificar o porquê uma nação pode não autorizar a realização de um evento por um grupo com identidades culturais diferentes à sua. Consoante à autora, esse status diverge do que é defendido pela abordagem interdiscurso, em que a cultura é um conceito aberto, em constante mudança e deve sempre ser entendido de modo contextualizado, sendo, por isso, um questionamento fundamental de pesquisa do campo da comunicação intercultural “perguntar quem torna a cultura relevante para quem, em qual contexto e para quais propósitos”¹⁷ (PILLER, 2017, p. 21). Indicando compreender o conceito de modo similar, Baumann (1996)

¹⁴ (Think of the endless debates about some immigrant group or other not learning ‘our’ language or not integrating into ‘our’ society in other ways). (PILLER, 2017, p. 21)

¹⁵ Scope, no original em inglês.

¹⁶ A country – and even more so a region such as the Middle East – is not a good unit when it comes to risk assessment because every country is large, complex and diverse. In the same way that security threats may differ from one part of a country to another, between urban and rural areas, or even across venues in one and the same neighbourhood, behavioural norms are not uniform across a country. (PILLER, 2017, p. 22)

¹⁷ To ask who makes culture relevant to whom in which context for which purposes. (PILLER, 2017, p. 21)

afirma que a cultura não é antecipatória, de característica normativa ou prescritiva; pelo contrário, configura-se mais como ação, resultado. Em suas palavras,

cultura não é uma coisa real, mas uma noção abstrata e puramente analítica. Ela não causa comportamento, mas resume uma abstração dele e, portanto, não é nem normativa nem preditiva.¹⁸ (BAUMANN, 1996, p. 11)

Street (1993), por sua vez, destaca que “cultura é um processo ativo de construção de significado e contestação de definição, incluindo a sua própria. Isso, então, é o que [...] [ele quer] dizer ao argumentar que *Cultura é um verbo*¹⁹” (STREET, 1993, p. 25, grifo do autor). Considerá-la como verbo, declara Piller (2017), é deixar de entendê-la como sendo uma entidade, é passar de uma visão essencialista, na qual cultura é algo que as pessoas têm ou à qual estão vinculadas, para uma visão construcionista, em que cultura é algo feito e performado pelas pessoas e, principalmente, algo pelo que elas competem.

Referente ainda à visão de cultura como essencialista, Yonaha (2021, p. 39) diz que por essa perspectiva, “cultura é descrita como entidade estática, dita homogênea, tradicional, restrita a um espaço-tempo, impermeável, de modo que indivíduos podem ser considerados ‘prisioneiros de sua ancestralidade²⁰’”. Transferindo-se para o Ensino e Aprendizagem de Línguas Estrangeiras (EAL), área da LA,

essa perspectiva é comumente notada em materiais didáticos em seções como “costumes, festividades, tradições” e também como “dicas” de comportamento e noções de “etiqueta cultural” - [...] celebração do que está na superfície das culturas, sem conexão com a vida real dos indivíduos e de suas lutas políticas. (YONAHA, 2021, p. 39)

Nas palavras de Maher (2007, p. 260), “assim orientadas, as escolas apressam-se em promover verdadeiros ‘safáris culturais’, nos quais as culturas aparecem engessadas e o diferente é exotizado”.

Com base na compreensão de cultura a partir de uma visão construcionista, isto é, algo não pronto, não inerte, que não antecede, uma noção abstrata e analítica, que é criação de alguém, em um determinado contexto e visando a um propósito, nos próximos parágrafos realizamos um breve estudo etimológico e histórico do termo cultura, e dos sentidos que foram dados a ele no decorrer do tempo, o que nos serve de referencial para posteriormente conceituar multiculturalidade, e, ao final, interculturalidade, que é o propósito deste capítulo.

¹⁸ Culture is not a real thing, but an abstract and purely analytical notion. It does not cause behaviour, but summarises an abstraction from it, and is thus neither normative nor predictive’. (BAUMANN, 1996, p. 11)

¹⁹ Culture is an active process of meaning making and contest over definition, including its own definition. This, then, is what I mean by arguing that *Culture is a verb*. (STREET, 1993, p. 25, grifo do autor)

²⁰ “Expressão utilizada continuamente pela pesquisadora Terezinha Machado Maher para expor a contestação identitária a que são submetidos povos indígenas no Brasil e como eles tornam-se ‘prisioneiros de sua ancestralidade’ por aqueles que compreendem cultura indígena como estática.” (YONAHA, 2021, p. 39, nota de rodapé)

O termo cultura, em inglês, esclarece Piller (2017), teve origem no francês e no latim, no séc. XV, com seu significado de boas técnicas para o cuidado dos animais e cultivo do solo²¹. Do início do séc. XVI em diante, esse significado se estendeu ao crescimento humano, especificamente no que dizia respeito ao desenvolvimento estético, espiritual e intelectual. Já no final do séc. XIX e início do XX, o significado do termo tornou-se mais abstrato, passando a se referir somente a trabalhos intelectuais e artísticos. No entanto, foi no séc. XIX que o significado do termo sofreu uma importante alteração, que influenciou a sociedade da época e persiste ainda hoje. Essa alteração resultou do contato com a palavra alemã equivalente *Kultur*, que no séc. XVIII tinha adquirido o significado de “‘autodesenvolvimento histórico da humanidade’, [...] visto como um processo linear que culminou na cultura europeia do século XVIII”²² (PILLER, 2017, p. 29). Como contramovimento, o movimento do Romantismo do séc. XIX passou a reconhecer e valorizar as culturas folclóricas e populares. A autora informa que

o polímata alemão Johann Gottfried Herder1 (1744-1803) foi o primeiro a defender o uso de *Kulturen* no plural com referência às “culturas específicas e variáveis de diferentes nações e períodos, mas também às culturas específicas e variáveis de grupos socioeconômicos dentro de uma nação” (R. Williams 1983: 89).²³ (PILLER, 2017, p. 29)

Face a essa nova definição para cultura, tida como uma linha evolutiva humana, a cultura dita europeia é posicionada em uma das extremidades, a saber, de máxima evolução cultural, e as nações e povos considerados selvagens, na outra extremidade, por não serem evoluídos culturalmente. É nesse contexto de comparação entre culturas e inferiorização das culturas não europeias que foi publicado, em 1885, o poema infantil *Foreign Children*, de Robert Louis Stevenson, parte da coletânea *A Child's Garden of Verses*, e que é utilizado como epígrafe na abertura deste capítulo. Usando de linguagem infantil, o poema expressa claramente o sentimento de superioridade que existia, à época, dos povos de cultura europeia em relação aos outros povos.

Piller (2017) afirma que essa necessidade de comparar e colocar-se numa posição superior não era somente para justificar a colonização, mas também porque se comparando ao outro, o europeu definia-se a si próprio, não correndo o risco de também ser considerado selvagem e inculto. Nesse sentido, e além de poemas como o mencionado, outras ações foram

²¹ Husbandry and tending to natural growth, no original em inglês.

²² ‘Historical self-development of humanity’, [...] seen as a linear process culminating in eighteenth-century European culture. (PILLER, 2017, p. 29)

²³ The German polymath Johann Gottfried Herder1 (1744–1803) was the first to argue for the use of *Kulturen* in the plural with reference to ‘the specific and variable cultures of different nations and periods, but also the specific and variable cultures of social and economic groups within a nation’ (R. Williams 1983: 89). (PILLER, 2017, p. 29)

realizadas, tanto na Europa quanto na América do Norte, para comprovar a ideia de uma “hierarquia cultural global”²⁴, como coletar e pôr em exposição em zoológicos, jardins botânicos e museus, não somente espécies da fauna e da flora classificadas como exóticas, mas também seres humanos. Nas palavras da autora,

o que o poema faz – da mesma forma que as exposições [...] – é configurar o outro estrangeiro como um espetáculo estranho. Em última análise, a questão do poema não é nem mesmo sobre o outro, mas sobre o eu: as crianças britânicas que lêem o poema – ou têm o poema lido para elas – podem sentir-se seguras, normais e adequadas – em contraste com todas as outras inferiores imaginadas lá fora.²⁵ (PILLER, 2017, p. 33)

Acrescenta Piller (2017) que uma visão como essa, não fundamentada em fatos, conhecimento, compreensão e simpatia, mas apenas em identidades nacionais e na apresentação de estereótipos culturais, é uma visão marcada pelo Orientalismo, termo cunhado por Said (1978) e que define a tentativa de domínio sobre o outro, o desconhecido, o estrangeiro, “fazendo declarações sobre [eles], autorizando visões sobre [eles], descrevendo [os], ensinando [lhes], colonizando [suas terras], governando [os]”²⁶ (SAID, 1978, p. 3).

Todavia, ainda no séc. XX, continua Piller (2017), e provavelmente em razão do clima político de descolonização, movimentos de direitos civis, protestos e manifestações de reforma, e também intensificação das imigrações, outras ideias sobre as diferentes culturas foram apresentadas, que não mais as pontuavam em uma linha de progressão, mas as consideravam apenas como múltiplas e diversas, dando origem, assim, ao termo multiculturalismo. Segundo a autora, esse termo tem suas raízes também na antropologia, no trabalho de Franz Boas (1858-1942), que defendeu o igual valor de todas as culturas, tecendo críticas à sociedade americana enquanto *melting pot*²⁷, na qual todas as diferenças deveriam ser extintas.

Maher (2007) salienta que foi Franz Boas, em seus trabalhos etnográficos, que introduziu a expressão *relativismo cultural* para significar que toda cultura tem sua riqueza e valor, pois resulta de um contexto sócio-histórico único, não podendo ser comparada a nenhuma outra. Entretanto, ao desaprovar qualquer juízo de valor, a noção de *relativismo cultural* “desconsidera o caráter relacional das culturas, mascara suas convergências e

²⁴ Global cultural hierarchy, no original em inglês.

²⁵ What the poem does – in the same way as the displays [...] – is to set the foreign other up as a weird spectacle. Ultimately, the point of the poem is not even about the other but about the self: the British children who read the poem – or have the poem read to them – can feel reassured that they are safe, normal and proper – in contrast to all the imagined inferior others out there. (PILLER, 2017, p. 33)

²⁶ ‘Making statements about [them], authorizing views of [them], describing [them], by teaching [them], settling [their lands], ruling over [them]’. (SAID, 1978, p. 3)

²⁷ Caldeirão de misturas.

interpretações, além de ignorar as relações de poder entre elas” (HALL 1998, 2003 *apud* MAHER, 2007, p. 263).

Similarmente à cultura, multiculturalismo também é um termo polissêmico, podendo ter várias interpretações. Conforme destaca Piller (2017), e segundo o Dicionário Inglês Oxford (DIO), o surgimento do adjetivo multicultural é anterior ao do substantivo multiculturalidade, estando aquele relacionado “a uma sociedade composta por um número de grupos culturais, especialmente na qual a identidade cultural distinta de cada grupo é mantida”²⁸ (DIO *apud* PILLER, 2017, p. 37). A autora argumenta que tanto adjetivo quanto substantivo tornaram-se amplamente usados fora do meio acadêmico a partir de 1970, principalmente, no início, fazendo referência às sociedades australiana e canadense, onde eram tidos como “uma doutrina social que se distingue como uma alternativa positiva às políticas de assimilação”²⁹ (ANG, 2005, p. 226 *apud* PILLER, 2017, p. 37).

Candau (2008), por sua vez, concorda com a polissemia do termo ao afirmar que a necessidade de adjetivá-lo evidencia essa realidade.

Expressões como multiculturalismo *conservador, liberal, celebratório, crítico, emancipador, revolucionário* podem ser encontradas na produção sobre o tema e se multiplicam constantemente. (CANDAU, 2008, p. 19, grifo da autora)

No entanto, a autora explica que na atualidade duas abordagens são as mais comuns, a descritiva e a propositiva. De acordo com a perspectiva descritiva, todo país possui uma configuração multicultural própria, que resulta de um contexto histórico, político e socioeconômico específicos. Devido a essa configuração multicultural individualizada, outra ação não restaria, senão descrever como o multiculturalismo ocorre. Já a abordagem propositiva, e como o próprio nome sugere, não trata o multiculturalismo como um dado da realidade sujeito apenas à descrição, mas “como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social” (CANDAU, 2008, p. 20). Nessa abordagem, explica a autora, podem ser identificadas três concepções: multiculturalismo assimilacionista; multiculturalismo diferencialista; e multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

Na concepção assimilacionista, tem-se como princípio que vivemos numa sociedade multicultural, no sentido descritivo do termo, em que não há oportunidades para todos. Por isso, os grupos culturais minoritários, seja por etnia, sexualidade, gênero ou classe social,

²⁸ A society consisting of a number of cultural groups, especially in which the distinctive cultural identity of each group is maintained. (DIO *apud* PILLER, 2017, p. 37)

²⁹ A social doctrine that distinguishes itself as a positive alternative for policies of assimilation. (ANG, 2005, p. 226 *apud* PILLER, 2017, p. 37)

devem ser integrados ao grupo cultural hegemônico. Aplicando-se ao ambiente escolar, é universalizar a escolarização, chamando todos para participar do sistema escolar, “mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural e homogeneizador presente na sua dinâmica” (CANDAUI, 2008, p. 21), no que diz respeito, por exemplo, aos conteúdos do currículo, à relação existente entre os diferentes atores, às estratégias de ensino utilizadas na sala de aula, aos valores comumente privilegiados, etc.

A segunda concepção é a diferencialista, que parte do pressuposto de que, ao tentar integrar os diferentes grupos socioculturais, o multiculturalismo assimilacionista tende a negar ou apagá-los. Em resposta, na abordagem diferencialista defende-se que cada grupo sociocultural tem de ser respeitado, valorizado, incentivado, criando-se, inclusive, espaços próprios e reservados em que eles possam melhor se expressar e manter suas matrizes culturais de base. No entanto, “algumas posições nessa linha terminam por ter uma visão estática e essencialista da formação das identidades culturais” (CANDAUI, 2008, p. 21), as quais, na prática, favorecem “a criação de verdadeiros *apartheid* socioculturais” (CANDAUI, 2008, p. 22). Tubino (2016), indicando concordar com Candau (2008), defende que, por vezes, é válida essa reafirmação intracultural, principalmente em contextos adversos, nos quais o menosprezo por grupos socioculturais é sistemático, como ocorre, exemplifica o autor, com os grupos indígenas latino-americanos. Ele alerta, porém, que há o risco do que denomina encapsulamento, que seria o apego excessivo às tradições culturais, ignorando-se o fato de que os povos possuem história, e que, por isso, seus conhecimentos, costumes e crenças vão se modificando naturalmente com o passar do tempo. A proteção exagerada às matrizes culturais seria, dessa forma, manifestação de uma visão de cultura essencialista.

O encapsulamento das pessoas em suas tradições ancestrais é um erro conceitual e histórico, porque os grupos socioculturais indígenas, camponeses e afro-peruanos não são povos “sem história”. Pelo contrário, são povos com uma história moderna e contemporânea, plena de lutas e contradições, de perdas e ganhos, de acertos e desacertos. (TUBINO, 2016, p. 27)

A terceira concepção apontada por Candau (2008) é o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade por outros autores. Segundo a autora, as suas principais características são:

A promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais;
 Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução;
 Supõe que as culturas não são ‘puras’. A hibridização cultural é um elemento importante para se levar em consideração na dinâmica dos diferentes grupos socioculturais;
 [Tem] a consciência dos mecanismos de poder que permeiam as relações culturais;
 [O] fato de não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo, tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. (CANDAUI, 2008, p. 22-23)

Isso posto, pode-se considerar que na perspectiva da interculturalidade, contrastivamente à do assimilacionismo, não se propõe a simples integração ou apagamento das diferenças etnoculturais, ou a exacerbada proteção de cada uma delas, a ponto de se bloquear qualquer contato, como se postula no diferencialismo, mas uma interação em que se busque deliberar, “chegar a consensos que resolvam problemas comuns” (TUBINO, 2016, p. 30), de maneira equitativa.

Na tentativa de expandir um pouco mais a discussão teórica acerca do multiculturalismo, para melhor apreensão dos seus múltiplos sentidos, citamos as definições propostas por Maher (2007), para quem o termo, preferido pela tradição anglo-saxônica, é considerado negativamente por alguns e por outros, uma benesse. Aqueles primeiros, que se subscrevem à perspectiva do multiculturalismo denominado conservador, “condenam veementemente os defensores do ensino de base multicultural, os defensores da educação bilíngue para minorias, por julgarem que esses fomentam cisões e conflitos sociais” (MAHER, 2007, p. 259). Já dentre aqueles que o defendem, há os que adotam uma perspectiva liberal e os que adotam uma perspectiva crítica.

Sob a perspectiva liberal, ou multiculturalismo liberal, os apoiadores reconhecem como legítimas as diferenças, mas se dividem em dois subgrupos: os que apostam na sua universalização e os que as destacam em si mesmas. O discurso do primeiro subgrupo é que a despeito das nossas diferenças culturais, todos somos iguais e temos as mesmas oportunidades, bastando empenho e disciplina para alcançar os objetivos almejados. Kubota (2004 *apud* MAHER, 2007, p. 259, grifo da autora), porém, defende que “essa ênfase na *equidade* e na *meritocracia individual* abre espaço para posturas que culpam a própria vítima pelo fracasso escolar: se o indivíduo falhou é porque não estava motivado o suficiente, não se esforçou o suficiente para aprender”, deixando de considerar a presença das relações de poder, que resultam no favorecimento de alguns, em detrimento de outros. O segundo subgrupo reconhece a existência de pessoas socioculturalmente diferentes e das relações desiguais de diversas naturezas entre elas, mas tende “a ‘essencializar’ as diferenças e a eleger certas experiências culturais como as únicas ‘autênticas’” (MCLAREN, 2000, p. 121 *apud* MAHER, 2007, p. 260), a ponto de todo negro, todo homossexual ou todo índio, por fazer parte e representar uma minoria estigmatizada, é prontamente tido como autêntico e sem equívocos. Tal posicionamento desconsidera que cada sujeito está inserido em “formações discursivas e ideológicas muito complexas” (MAHER, 2007, p. 261), reconhecidamente importantes na sua experiência do coletivo, para construção de sua identidade política.

Se na primeira versão liberal de multiculturalismo as culturas minoritárias são fetichizadas, nessa última elas são santificadas, beatificadas. E, enquanto aquela primeira postura preconiza a assimilação plena dos grupos minoritários, essa outra, em contrapartida, tende a promover o separatismo, a guetização. Se politizar a diferença é preciso, promover a criação de *apartheids* culturais nesse processo não é preciso, nem produtivo. (MAHER, 2007, p. 261)

A segunda perspectiva apontada por Maher (2007) é a do multiculturalismo crítico ou interculturalidade, que não objetiva nem assimilar as diferenças e nem tão pouco essencializá-las. A proposta, nesse sentido, seria promover a relação entre os diferentes grupos culturais, mas educando, entretanto, para o reconhecimento das relações de poder, que, ao criar as diferenças, estabelecem desigualdades e injustiças. Mencionando Foucault, que afirmou que “o poder também é alvo de disputa” (FOUCAULT, 1979 *apud* MAHER, 2007, p. 265), a autora declara que, no âmbito do multiculturalismo crítico, o diálogo é um instrumento por meio do qual “o poder pode ser negociado, pode ser desestabilizado, e que relações mais equânimes podem ser construídas” (MAHER, 2007, p. 265). Entretanto, embora sejam diálogos, não se deve supor que sejam do tipo apaziguados, pois em razão das relações de poder, são competitivos, difíceis e tensos. A resolução de um determinado conflito, por outro lado, não possui um efeito definitivo, o embate apenas se desloca para um outro ponto, pois os antagonismos culturais são diversos. “Não se trata, portanto, de tentar escamotear a diferença, mas de se preparar para com ela conviver da forma mais informada e respeitosa possível” (MAHER, 2007, p. 265). Por fim, Maher (2007) afirma que entre os termos multiculturalismo e interculturalidade, ela escolhe esse último, por sugerir a ideia de relação entre culturas, além de ser “muito menos polissêmico e menos saturado, menos banalizado do que *multiculturalismo*” (MAHER, 2007, p. 265, grifo da autora).

Antes de nos determos especificamente na interculturalidade, talvez caiba ainda, à guisa de esclarecimento, ressaltar mais alguns termos que a ela estão relacionados.

De acordo com Piller (2017), os termos multiculturalismo e comunicação intercultural estão alinhados, haja vista que partem do mesmo entendimento de cultura e emergem quase simultaneamente. Porém, enquanto no multiculturalismo o foco está na observação das diferenças culturais de modo intranacional, “o impulso da comunicação intercultural tende à ‘diversidade cultural’ em escala internacional”³⁰ (PILLER, 2017, p. 41).

Candau (2012) destaca que enquanto no multiculturalismo se reforça a diferença entre os diferentes grupos culturais, na interculturalidade a proposta é promover a inter-relação entre eles, mas há também quem os tome como sinônimos, sendo o primeiro mais utilizado

³⁰ The thrust of intercultural communication tends towards ‘cultural diversity’ on an international scale. (PILLER, 2017, p. 41)

em regiões de língua inglesa e o segundo, em “países de línguas neolatinas, particularmente o espanhol e o francês” (CANDAUI, 2012, p. 242).

Walsh (2008), por sua vez, informa que os termos multicultural e pluricultural são ambos descritivos, empregues para indicar a existência de múltiplas culturas, mas que

enquanto o "multi" aponta para uma coleção de culturas singulares não relacionadas umas com as outras [...], "pluri" normalmente indica uma coexistência de culturas no mesmo espaço territorial, embora sem uma profunda inter-relação equitativa³¹. (WALSH, 2008, p. 140)

Segundo Tubino (2002), o multiculturalismo pode ser entendido também como um “degrau que nos permite lançar as bases da interculturalidade”³² (TUBINO, 2002, p. 301), cujos sentidos, e recorrendo a Walsh (2010), passamos a analisar mais detalhadamente.

Conforme explica Walsh (2010), a interculturalidade pode ser considerada a partir de três perspectivas: relacional, funcional ou crítica.

Sob a perspectiva relacional, o contato e intercâmbio entre as culturas são vistos de modo simples e geral, como algo que sempre existiu, por exemplo, na formação da América Latina. A autora, no entanto, critica essa perspectiva porque “oculta ou minimiza o conflito e os contextos de poder, dominação e colonialidade”³³ (WALSH, 2010, p. 77), em que as relações culturais estão inseridas. Além disso, nessa perspectiva, as relações se restringem ao âmbito individual, “encobrendo ou deixando de lado as estruturas da sociedade - sociais, políticas, econômicas e também epistêmicas - que posicionam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade”³⁴ (WALSH, 2010, p. 77), o que, diferentemente, se observa nas outras duas perspectivas.

No âmbito da segunda perspectiva, chamada de funcional, as diferenças culturais são reconhecidas, aceitas e incluídas à estrutura social vigente. Destaca Walsh (2010) que, com essa proposta de diálogo, convivência e tolerância, mas mantendo as relações desiguais e assimétricas, essa perspectiva mostra-se funcional ao sistema vigente.

Tubino (2005), cujas discussões acerca de interculturalidade são também fortemente marcadas pelo termo funcional, explica que na década de 90, na criação e incentivo de políticas estatais de educação bilíngue intercultural (EBI), para resgate e valorização das

³¹ Mientras que lo «multi» apunta una colección de culturas singulares sin relación entre ellos [...], lo «pluri» típicamente indica una convivencia de culturas en el mismo espacio territorial aunque sin una profunda interrelación equitativa. (WALSH, 2008, p. 140)

³² Peldaño que nos permite sentar las bases de la interculturalidad. (TUBINO, 2002, p. 301)

³³ Oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad. (WALSH, 2010, p. 77)

³⁴ Encubriendo o dejando de lado las estructuras de la sociedad -sociales, políticas, económicas y también epistémicas- que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad. (WALSH, 2010, p. 77)

línguas e culturas indígenas, alguns governos latinoamericanos adotaram, na verdade, uma perspectiva funcional, ou seja, de não realizar mudanças reais na assimetria social e na discriminação cultural, mas apenas agregar os grupos marginalizados, como índios e afrodescendentes, ao sistema atual dominante. Sendo esse sistema regido pelo capitalismo e voltado à lógica do mercado neoliberal, o autor acrescenta que na Bolívia, por exemplo, esse tipo de interculturalidade é conhecida como interculturalidade neoliberal.

Em nossa compreensão, as posições defendidas por Walsh (2010) parecem coincidir com as de Tubino (2005), pois a autora argumenta que nessa perspectiva funcional,

o reconhecimento e o respeito à diversidade cultural se convertem em uma nova estratégia de dominação, que não visa à criação de sociedades mais equitativas e igualitárias, e, sim, ao controle do conflito étnico e à conservação da estabilidade social, com o fim de impulsionar os imperativos econômicos do modelo (neoliberalizado) de acumulação capitalista, agora “incluindo” em seu interior os grupos historicamente excluídos.³⁵ (WALSH, 2010, p. 78)

A terceira perspectiva elencada por Walsh (2010) é a crítica, que mesmo sendo dotada de característica política como a funcional, é diametralmente oposta, pois nela se pleiteia a mudança estrutural nas relações culturais nos seus níveis mais profundos, a fim de torná-las mais simétricas e justas. No âmbito dessa perspectiva, argumenta-se que mesmo na modernidade, a base estrutural das relações permanece colonial e racializada, organizada hierarquicamente de modo que brancos e “branqueados” ocupem posições superiores, enquanto indígenas e afrodescendentes, posições inferiores, o que resulta na (re)produção de relações culturais desiguais.

Por essa característica de agir estruturalmente, Walsh (2010) salienta que à interculturalidade crítica é conferida a qualidade de “ferramenta, [...] processo e projeto que são construídos a partir do povo - e como uma demanda de subalternidade”³⁶ (WALSH, 2010, p. 78), em oposição à funcional, que ocorreria de cima para baixo.

Desde os anos 90, o movimento indígena no contexto equatoriano, exemplifica Walsh (2010), tem tentado, a partir “de baixo”, promover essa transformação radical das estruturas, instituições e relações existentes, ação que não acontece isoladamente, apenas em relação aos indígenas, mas em conjunto com outros setores da sociedade, que também “buscam alternativas à globalização neoliberal e à racionalidade ocidental, e que lutam tanto pela

³⁵ El reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo (neoliberalizado) de acumulación capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos en su interior. (WALSH, 2010, p. 78)

³⁶ Herramienta, [...] un proceso y proyecto que se construye desde la gente - y como demanda de la subalternidad. (WALSH, 2010, p. 78)

transformação social quanto pela criação de condições de poder, conhecer e ser muito diferentes”³⁷ (WALSH, 2010, p. 88). Pensada dessa forma, destaca a autora, a interculturalidade crítica não fica restrita a questões étnicas ou de diferenças em si, mas se expande na inclusão de novas epistemes, ontologias, modos de viver. Albán (2008 *apud* WALSH, 2010, p. 88) argumenta que a interculturalidade crítica “é um projeto que visa à re-existência e à própria vida, em direção a um imaginário ‘outro’ e a uma ‘outra’ agência de con-vivência - de viver ‘com’ - e de sociedade”³⁸.

Para a realização desse objetivo decolonial, continua Walsh (2010), de transformação das estruturas relacionais tradicionalmente racializadas, por meio de pensamentos e atitudes novas, a interculturalidade crítica configura-se como uma poderosa ferramenta pedagógica,

que questiona continuamente a racialização, a subalternização e a inferiorização e seus padrões de poder, torna visíveis diferentes formas de ser, viver e conhecer, e busca o desenvolvimento e a criação de compreensões e condições que não apenas articulam e fazem dialogar as diferenças em um marco de legitimidade, dignidade, igualdade, justiça e respeito, mas também - e ao mesmo tempo - estimulam a criação de “outras” formas de pensar, ser, estar, aprender, ensinar, sonhar e viver, que atravessam fronteiras.³⁹ (WALSH, 2010, p. 92)

Nas palavras de Fanon (1968), o chamado a uma “pedagogia para construir uma nova humanidade questionadora”⁴⁰ (FANON, 1968 *apud* WALSH, 2010, p. 93) é o que caracteriza a interculturalidade crítica.

Feita a distinção das três perspectivas de interculturalidade, tomando como base Walsh (2010), que, de agora em diante, serão nomeadas apenas como interculturalidade relacional, interculturalidade funcional e interculturalidade crítica, e as quais são utilizadas no capítulo três, para a análise das atividades selecionadas dos cadernos de apoio distribuídos pelo governo do Estado de São Paulo, no âmbito do Currículo Paulista, realizamos, na seção seguinte, uma discussão teórica sobre a abordagem do Inglês como Língua Franca (ILF), abordagem que, segundo o Currículo Paulista e a BNCC, implicaria um ensino intercultural de língua inglesa.

³⁷ Buscan alternativas a la globalización neoliberal y a la racionalidad occidental, y que luchan tanto por la transformación social como por la creación de condiciones de poder saber y ser muy distintas. (WALSH, 2010, p. 88)

³⁸ Es un proyecto que apunta a la re-existencia y a la vida misma, hacia un imaginario “otro” y una agencia “otra” de con-vivencia -de vivir “con”- y de sociedad. (ALBÁN, 2008 *apud* WALSH, 2010, p. 88)

³⁹ la interculturalidad crítica debe ser entendida como una herramienta pedagógica, la que pone en cuestionamiento continuo la racialización, subalternización e inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también -y a la vez- alientan la creación de modos “otros” de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. (WALSH, 2010, p. 92)

⁴⁰ Pedagogía para construir una nueva humanidad cuestionadora. (FANON, 1968 *apud* WALSH, 2010, p. 93)

1.2 Conceituando o Inglês como Língua Franca (ILF)

“[...] Pennycook (2001b, p. 78) nos lembra que, com ou sem resistência, ‘o inglês está no mundo e o mundo está em inglês’⁴¹.”

(SIQUEIRA, 2011, p. 88-89, tradução do autor)

“[...] consideremos ou não o inglês uma ‘língua assassina’, enxerguemos a sua expansão como globalização benigna ou imperialismo linguístico, seu poderoso raio de ação é inegável e, pelo menos por enquanto, muito difícil de ser interrompido”⁴²

(FISHMAN, 1998, p. 26 apud SIQUEIRA, 2011, p. 89, tradução do autor).

Conforme destaca Pederson (2011), desde a Revolução Industrial e a expansão colonial no séc. XIX, o inglês tem predominado ao redor do mundo, o que se intensificou ao longo do séc. XX, especialmente devido à influência dos Estados Unidos e da sua exportação de língua e cultura, “através da música, *Hollywood*, da Internet, bem como megaconglomerados como McDonald's, Microsoft, e Café Starbucks”⁴³ (PEDERSON, 2011, p. 62). Rapidamente o inglês se tornou o “idioma [que] é usado nas empresas transnacionais, na rede mundial de computadores, nas pesquisas científicas, para a distribuição de serviços e mercadorias, [que] está presente na mídia e é o veículo de cultura dos jovens” (SCHMITZ, 2004 *apud* COSTA e GIMENEZ, 2011, p. 120), e elemento chave para melhores oportunidades de emprego e melhora da situação financeira (PEDERSON, 2011).

Kachru (1985) analisando essa difusão e internacionalização do inglês através de culturas e línguas, e classificando-as como um fenômeno linguístico sem precedentes, afirma que tal expansão resultou no surgimento de diferentes variedades, para as quais ele propõe

⁴¹ English is in the world and the world is in English. (PENNYCOOK, 2001b, p. 78 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 88-89)

⁴² Whether we consider English a “killer language” or not, whether we regard its spread as benign globalization or linguistic imperialism, its expansive reach is undeniable and, for the time being, unstoppable. (FISHMAN, 1998, p. 26 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 89)

⁴³ Through music, Hollywood, the Internet, as well as mega conglomerates such as McDonalds, Microsoft, and Starbucks Coffee. (PEDERSON, 2011, p. 62)

uma organização em círculos concêntricos, “representando os tipos de disseminação, padrões de aquisição e domínios funcionais”⁴⁴ (KACHRU, 1985, p. 12) em que a língua é usada.

O autor explica que são três círculos concêntricos, denominados círculo interno, círculo externo e círculo em expansão. O primeiro refere-se às “regiões onde o [inglês] é a língua principal”⁴⁵ (KACHRU, 1985, p. 12), isto é, países cujos falantes têm como língua materna o inglês: Estados Unidos, Reino Unido, Canadá, Austrália e Nova Zelândia, sendo suas variedades de inglês tradicionalmente reconhecidas como normas, modelos a serem observados e seguidos. O segundo círculo, por sua vez, é integrado por países que “passaram por longos períodos de colonização, essencialmente pelos usuários das variedades do círculo interno”⁴⁶ (KACHRU, 1985, p. 12), como, por exemplo, Nigéria, Zâmbia, Singapura e Índia. Afirma Kachru (1985) que as variedades usadas por esses países são consideradas institucionalizadas, e que, por essa razão, menos sujeitas às normas do círculo interno. Por último, o círculo em expansão, formado pelos países em que o inglês é usado como língua internacional, como é o caso da Grécia, Israel, Japão, Coreia, Nepal, Arábia Saudita, Taiwan, Zimbábue e, também, do Brasil. As variedades desses países, destaca Kachru (1985), são mais dependentes das normas dos falantes nativos do círculo interno; no entanto, o autor observa que “na literatura pedagógica, literatura popular (por exemplo, nos jornais), e nos círculos de poder apenas as variedades do círculo interno são consideradas ‘criadoras de normas’: as outras, referentes aos outros dois círculos, são tratadas como “infringidoras de normas”⁴⁷ (KACHRU, 1985, p. 17). A seguir, para melhor visualização, apresentamos uma figura com a distribuição dos círculos e o número aproximado de falantes para cada um deles.

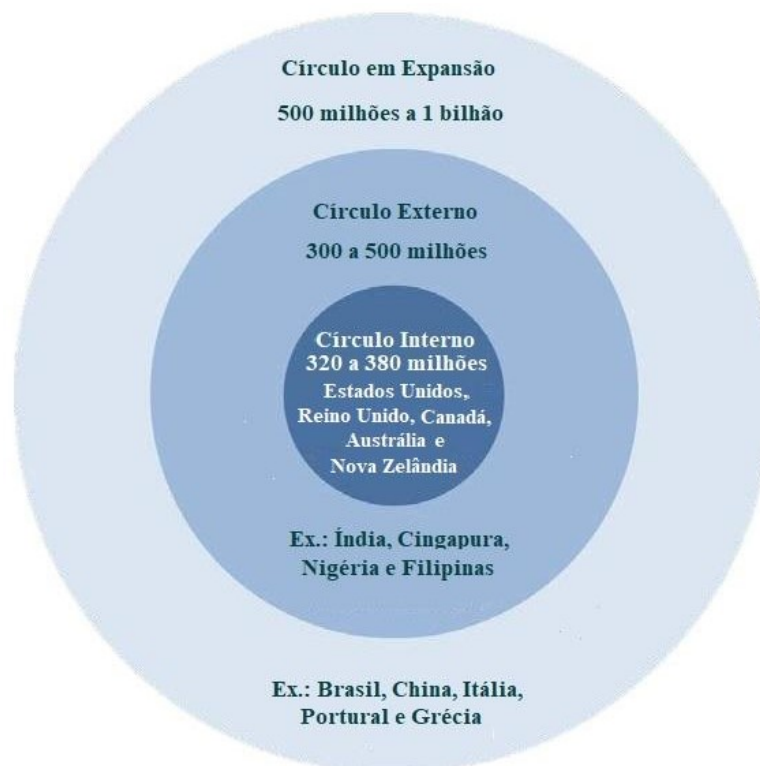
⁴⁴ Representing the types of spread, the patterns of acquisition and the functional domains. (KACHRU, 1985, p. 12)

⁴⁵ Regions where it is the primary language. (KACHRU, 1985, p. 12)

⁴⁶ Have gone through extended periods of colonization, essentially by the users of the inner circle varieties. (KACHRU, 1985, p. 12)

⁴⁷ In pedagogical literature, in popular literature (e.g., in newspapers) and in power elite circles only the inner circle varieties are considered 'norm makers': the other two are treated as the 'norm breakers'. (KACHRU, 1985, p. 17)

Figura 1 - Os três círculos concêntricos do inglês (KACHRU, 1985)



Fonte: PEDERSON (2011, p. 63, adaptado)

O propósito para este estudo na apresentação da teoria dos círculos concêntricos do inglês, de Kachru (1985), é indicar que inicialmente o inglês como língua internacional, ou o ILF, era tido como uma variedade vinculada somente aos falantes dos países do círculo em expansão, ou falantes não nativos, mas que posteriormente, conforme é apresentado e discutido a seguir, passou a considerar também os falantes dos outros dois círculos, em contextos internacionais de comunicação.

Antes de nos determos na conceituação do ILF, objetivo final desta seção, analisamos as diferentes terminologias, ou acrônimos, nas palavras de Rosa (2021), que foram, ou ainda são, utilizados para se referir ao inglês num contexto mundial, ampliando, assim, as classificações das variedades do inglês propostas por Kachru (1985).

Conforme Rosa (2021), os principais acrônimos são: ILE (Inglês como Língua Estrangeira), ILI (Inglês como Língua Internacional), ILF (Inglês como Língua Franca), WE (*World Englishes*), ILG (Inglês como Língua Global), LFE (*Lingua Franca English*) e ILA (Inglês como Língua Adicional).

Iniciando pelo ILE, Rosa (2021) explica que pela perspectiva desse acrônimo o inglês pertence aos falantes nativos, isto é, àqueles que o têm como primeira língua, tornando-se, dessa forma, língua estrangeira àqueles que possuem outras línguas maternas. Jordão (2014)

acrescenta que no âmbito desse paradigma, aos falantes não nativos é atribuída uma posição de inferioridade em relação aos nativos, os quais são vistos como referência para o que é aceitável ou não no uso da língua inglesa. No entanto, frente ao status global adquirido pelo inglês, num mundo globalizado, Rosa (2021) argumenta que o ILE se mostrou inadequado para compreensão do idioma e do seu ensino.

Crystal (1996 *apud* ROSA, 2021), por sua vez, destaca que uma língua não é elevada ao status de global pelo número de falantes nativos, mas como resultado do poder político e militar que o seu povo detém. Em virtude desses poderes, outros povos são influenciados, ao ponto daquela língua ser oficializada como primeira ou segunda língua, a exemplo do inglês na Nigéria ou na Índia, ou ser escolhida como língua estrangeira a ser ensinada, o que ocorre, por exemplo, com o inglês no Brasil. O acrônimo resultante dessa acepção seria o ILG (Inglês como Língua Global).

Ao definir os acrônimos WE, ILI e ILF, com o intuito de diferenciá-los do LFE, Canagarajah (2013) afirma que, em proporções diferentes, aqueles focam no aspecto formal e nas variações linguísticas, enquanto este, o acrônimo LFE, e por meio de uma abordagem translíngua, enfatiza a negociação e produção de sentidos durante a interação.

No contexto do WE, por exemplo, e como a própria denominação sugere, *World Englishes*, postula-se que as variedades do inglês são territorializadas, restritas aos limites geográficos das nações que representam, existindo, portanto, a variedade do Japão, da China, do Brasil e assim por diante. Por serem variedades que não se comunicam, uma possível codificação linguística poderia ocorrer no âmbito unitário de cada uma delas, levando-se em consideração a influência da língua materna na variedade. Para Canagarajah (2013), a importância desse modelo está no reconhecimento conferido às variedades do inglês das ex-colônias britânicas, tendo-as como “variedades locais que têm seu próprio sistema e normas. Nesse sentido, elas não são ingleses defeituosos ou deficientes, simplesmente diferentes das normas dos falantes nativos”⁴⁸ (CANAGARAJAH, 2013, p. 58). Entretanto, o autor critica a orientação monolíngua do WE, a crença de que as variedades já estão sedimentadas e estáveis, e, por conseguinte, não há heterogeneidade no interior delas. Além disso, interações comunicativas entre os falantes dos três círculos são ignoradas, bem como possíveis usos híbridos e transitórios que possam emergir. Portanto, ele defende que o mais produtivo “é identificar os processos subjacentes à construção de todas essas variedades [...], [é] tratar o

⁴⁸ Local varieties that have their own system and norms. In this sense, they are not broken Englishes or deficient, simply different from native speaker norms. (CANAGARAJAH, 2013, p. 58)

contato e as práticas como principais e as variedades como sempre emergentes e mutáveis”⁴⁹ (CANAGARAJAH, 2013, p. 59).

Quanto ao acrônimo ILI, Canagarajah (2013) afirma que nesse paradigma se reconhece a interação entre as diferentes variedades, colocando-as num mesmo patamar, bem como as interações entre variedades em um mesmo estado-nação. Porém, da mesma forma que acontece no WE, no ILI também se sustenta a ideia de variedades e a crença de que ao observá-las, é possível extrair regularidades e normas, em especial, do tipo gramaticais. O autor acrescenta que estudiosos desse modelo objetivam no futuro alcançar o desenvolvimento de uma variedade neutra, que passe a ser usada em substituição a todas as demais. No entanto, tal pretensão, segundo ele, contraria a proposta do ILI, que é de valorização de todas as variedades, e desconsidera que “quando as pessoas se envolvem em relações entre comunidades, elas *mantêm suas próprias variedades de inglês* e adotam estratégias pragmáticas para co-construir normas intersubjetivas de produção de sentidos”⁵⁰ (CANAGARAJAH, 2013, p. 62, grifo nosso).

Em relação ao acrônimo ILF, ainda conforme Canagarajah (2013), a proposta é bastante semelhante à do ILI, de criar uma norma internacional que propicie a comunicação mundial em inglês, com a diferença, entretanto, de não ser neutra, pois teria como base o uso criativo do inglês, em oposição às normas estabelecidas pelos falantes nativos. Com esse intuito, os pesquisadores precursores desse campo de estudos decidiram reunir *corpora* de interações, tendo o inglês como língua de contato, a fim de diferenciar os traços essenciais para mútua compreensão dos que não afetam a inteligibilidade, codificando, assim, o ILF.

O LFE, ou *Lingua Franca English*, para Canagarajah (2013), e diferentemente dos últimos três acrônimos mencionados, não aponta para as variações, e, sim, para as estratégias de negociação e criação de sentidos de que lançam mão os falantes nas situações de interação comunicativa em inglês.

Por fim, no tocante ao acrônimo ILA, isto é, Inglês como Língua Adicional, Rosa (2021) explica que o termo vem sendo usado para designar o inglês aprendido por imigrantes em países cujo o idioma oficial é o inglês, ou quando a aprendizagem do inglês é acrescida à(s) língua(s) que já faz(em) parte do repertório do aluno. Jordão (2014) afirma que ao considerar o ILA, os educandos e educadores são convidados a usar essas formas de

⁴⁹ Is to identify the processes underlying the construction of all these varieties [...], to treat contact and practises as more primary and varieties as always emergent and changing. (CANAGARAJAH, 2013, p. 59)

⁵⁰ When people engage in inter-community relations they maintain their own varieties of English and adopt pragmatic strategies to co-construct intersubjective norms of meaning-making. (CANAGARAJAH, 2013, p. 62)

expressão para participar em sua própria sociedade, e não em outras sociedades que não a deles, entendimento que é sugerido ao se referir ao ILE.

A respeito dos diferentes acrônimos, Jordão (2014) acrescenta ainda que eles podem ter seus sentidos deslocados ou, mesmo, convergirem em seus significados, o que vai depender da base epistemológica ou ontológica em que se apoiam.

Para Siqueira (2011), por exemplo, e considerando a definição mais “ampla” para ILF, que inclui os falantes nativos dentre os usuários do inglês em contexto internacional, ILF e ILI são termos representativos de “um mesmo e peculiar fenômeno” (SIQUEIRA, 2011, p. 97). Nas palavras do autor,

semelhante ao ILI, a definição “mais ampla” de ILF reconhece o seu caráter pluricêntrico, acolhe falantes dos círculos *central* e *externo* na comunicação intercultural, não se rendendo, contudo, à imposição de suas normas nem muito menos à sua carga natural, já que a ideia não é codificar uma variedade de ILF única, monolítica (algo certamente impossível em se tratando de língua) ou seguir um modelo baseado no falante nativo. (SIQUEIRA, 2011, p. 96)

Rajagopalan (2011), por sua vez, opta pela expressão *World English* (perceba que no singular, diferenciando-se do *World Englishes*, dito anteriormente), que também pode aparecer como ILI ou ILF, o que aponta para a característica intercambiável dos termos, certamente em razão da semelhança dos sentidos.

De acordo com o autor, devido ao fato do *World English* (doravante, WE) ser um fenômeno cuja natureza ainda é de “total desconhecimento, por parte tanto dos linguistas quanto dos não linguistas” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 45), estando ainda em formação, não é possível fazer nenhuma afirmação positiva sobre ele, mas já é possível dizer o que ele não é e, assim, arriscar uma categorização provisória.

Dessa forma, Rajagopalan (2011) argumenta que o WE não é (ou não tem):

- Um “arranjo provisório ou momentâneo [ou quebra-galho]”, mas algo que veio pra ficar (p. 48);
- Um estágio temporário ou uma escala num processo de aprendizagem imperfeito e precário [a exemplo de um “pidgin”⁵¹] (p. 48);
- Um fenômeno linguístico [que] se aproxime de uma espécie de “*baby talk*” ou a fala de uma criança ainda aprendendo a língua dos adultos e, via de regra, cheia de erros, de tropeço e repleta de simplificações (p. 49);
- Falantes nativos [...]. Isso porque o WE é utilizado notavelmente em contextos de bilinguismo e, em muitos casos, multilinguismo *societal* (um neologismo em língua portuguesa que ressalta o fato do bi(multi)linguismo ser uma prática constante em nível social) (p. 49);
- [Dono], pertence a todos aqueles que dele se utilizam de alguma forma (p. 50);
- [Excludente]; até mesmo os ditos “nativos” vão ter que, por assim dizer, “reaprender” “sua língua” e, por que não, aprender uma nova forma de falar, escutar e escrever se desejarem se sair bem no WE (p. 51);

⁵¹ Nas palavras do autor, esse termo é definido na literatura “como uma língua ainda em formação, com uma estrutura precária e emprestada e que não passa de uma ‘caricatura’ de uma língua madura e robusta” (RAJAGOPALAN, 2011, p. 46), e, por isso, de status inferior.

- Uma língua que tenha um centro ou um ponto de apoio, um foco que exerça uma força centrípeta [contrariando o proposto no modelo de Kachru] (p. 52);
- Não é “natural” no sentido de ser um produto da natureza biológica do homem, como querem os gerativistas [...]. Ele é *cultural* por excelência, um fenômeno produzido pela geopolítica do mundo pós-colonial, pós guerra-fria (p. 52, grifo do autor);
- Um desenvolvimento da língua inglesa em suas versões mais “nobres” [devido seu status global e acadêmico] (p. 53); [e]
- [Uma “língua” como qualquer outra, pois não está] confinada[s] a determinados territórios (p. 55).

Feita essa explanação introdutória e mais geral sobre o uso do inglês como principal língua de comunicação no mundo, a partir de diferentes modelos teóricos, focamos, a seguir, o conceito de Inglês como Língua Franca (ILF), procurando destacar, numa perspectiva histórica proposta por Rosa (2021), algumas das principais discussões realizadas nesse campo de estudo. Ao final, verificamos se o conceito de ILF apresentado se relaciona ao de Interculturalidade, e de que modo.

Segundo Brosch (2015 *apud* ROSA, 2021), o termo língua franca foi primeiramente utilizado como o nome de um *pidgin*, que era uma língua de léxico e gramática simples, utilizada para relações de comércio entre europeus, africanos e árabes na região do Mediterrâneo, do séc. XIV ao séc. XIX. Com o imperialismo europeu e a consequente comunicação entre colonizadores e colonizados, viu-se a necessidade de denominar as línguas de contato utilizadas, as quais, em referência ao primeiro *pidgin*, foram chamadas de língua franca.

Atualmente, e como resultado da expansão do inglês pelo mundo, como língua de comunicação internacional, a expressão ILF foi criada, bem como seu campo de estudos, tendo sido seus primeiros trabalhos desenvolvidos por Jennifer Jenkins, na área da pronúncia, e Barbara Seidlhofer, no tocante ao léxico e à gramática (ROSA, 2021).

Seidlhofer (1999), inicialmente em suas pesquisas, não utiliza ILF, mas ILI, para nomear o inglês usado na comunicação internacional, sendo os usuários dessa variedade somente os falantes não nativos, estando, dessa forma, excluídos aqueles que tinham o inglês como primeira língua. Jenkins (2000 *apud* ROSA, 2021) também acredita que o inglês, sob o paradigma de LE, não podia mais representar uma língua falada em todo o mundo, pois já não era mais estrangeira, mas comum a todos.

ILF enfatiza o papel do inglês na comunicação entre falantes de diferentes L1, isto é, a razão primária para se aprender inglês hoje; ele sugere a ideia de comunidade em oposição ao estrangeiro; enfatiza que as pessoas têm algo em comum em vez das diferenças; implica que ‘misturar’ línguas é aceitável (o que foi, na verdade, o que fez a *língua franca* original) e portanto não há nada inerentemente errado em reter certas características da L1, como sotaque; e finalmente, o nome latino simbolicamente remove a posse do inglês dos ingleses para ninguém e, na realidade, para todos. (JENKINS, 2000, p. 11 *apud* ROSA, 2021, p. 36)

Como Seidlhofer (1999), Jenkins (2000 *apud* ROSA, 2021) parece dar preferência ao uso de ILI, utilizando ILF somente em referência “ao núcleo fonológico por ela proposto para a comunicação internacional, o *Lingua Franca Core*” (ROSA, 2021, p. 36). Investigando a pronúncia de falantes não nativos de inglês, e observando características fonéticas e fonológicas, o objetivo foi selecionar os traços essenciais para a inteligibilidade (o *core*, o núcleo, o fundamental), de modo a incentivar os falantes à realização de ajustes quando necessário.

Seidlhofer (2001), por sua vez, a despeito de reconhecer avanços na prática pedagógica em termos metodológicos para o ILF, argumenta que “as práticas diárias da maioria dos milhões de professores de inglês em todo o mundo parecem permanecer intocadas por esse desenvolvimento”⁵² (SEIDLHOFER, 2001, p. 134), e que, em virtude disso, outras pesquisas linguísticas precisavam ser feitas, para se somarem ao *Lingua Franca Core*. Nessa intenção, Seidlhofer (2001) propõe um novo trabalho descritivo do ILF, orientado, no entanto, aos aspectos lexicogramaticais da língua, que ficou conhecido como *Vienna-Oxford International Corpus of English* (VOICE).

Em 2005, ambas as autoras publicaram trabalhos relacionados ao ILF, mas, agora, com indícios de uma compreensão diferente sobre o tema. Em seu trabalho, feito com professores de inglês, com o objetivo de sondar com eles a possibilidade de usar nas aulas o ILF e os resultados da pesquisa com pronúncia, Jenkins (2005) não demonstra uma definição clara para ILF e ILI, decidindo-se pelo primeiro com a justificativa de que os professores estavam mais familiarizados com ele. Ainda que não tenha sido esse o objetivo do trabalho de Jenkins (2005), de conceituar ILF e ILI, no decorrer dele a autora sugere que o ILF continuava sendo a variedade de inglês usada somente por falantes não nativos. Seidlhofer, por outro lado, localizando o ILF entre o ILI e o WE (*World Englishes*), já passa a considerar também o falante nativo dentre os usuários que podem usar o inglês como variedade internacional, o que pode ser constatado no trecho de seu trabalho, a seguir.

O termo 'Inglês como língua franca' (ILF) surgiu como uma forma de se referir à comunicação em inglês entre falantes de diferentes línguas maternas. Como aproximadamente apenas um em cada quatro usuários de inglês no mundo é um falante nativo do idioma (Crystal 2003), a maioria das interações ILF ocorre entre falantes 'não nativos' de inglês. **Embora isso não impeça a participação de falantes nativos de inglês na interação ILF**, o que é distintivo sobre o ILF é que, na maioria dos casos, é uma 'língua de contato' entre pessoas que não compartilham nem uma língua nativa comum nem uma cultura (nacional) comum, e, para quem, o

⁵² The daily practices of most of the millions of teachers of English worldwide seem to remain untouched by this development. (SEIDLHOFER, 2001, p. 134)

inglês é a língua estrangeira de comunicação escolhida' (Firth 1996: 240).⁵³ (SEIDLHOFER, 2005, p. 339, grifo nosso)

Jenkins (2009, p. 200), a partir da afirmação de ILF como “um contexto específico de comunicação: o inglês sendo usado como língua franca, a língua comum de escolha, entre falantes de diferentes repertórios linguísticos e culturais”⁵⁴, e indicando concordar com Seidlhofer (2005), destaca que comumente essa variedade de inglês é usada na comunicação entre usuários que não possuem o inglês como primeira língua, mas que isso não significa que falantes nativos estejam fora da definição, e, tão somente, que “eles não definem a agenda linguística. [...] O ILF é, portanto, uma questão, não de orientação às normas de um determinado grupo de falantes de inglês, mas de negociação mútua envolvendo esforços e ajustes de todas as partes.”⁵⁵ (JENKINS, 2009, p. 201).

Para essa primeira fase histórica do ILF, Rosa (2021) salienta como característica predominante a discussão em torno da participação (ou não) dos falantes não nativos dentre os que usam o inglês como língua internacional de comunicação. Além disso, a autora salienta que o ILF ainda se confundia com o WE, ao defender a existência de variedades territorializadas (uma variedade para cada estado-nação), e que, da relação entre elas, seria possível identificar as regularidades e os traços essenciais à inteligibilidade, como proposto pelo *Lingua Franca Core* e o VOICE, que definiriam o ILF.

Rosa (2021) destaca também que a principal crítica a essa fase se refere à tentativa de compreender o fenômeno do ILF a partir da mesma epistemologia positivista anteriormente aplicada às “línguas naturais”, elevando-o à categoria de sistema e buscando, de modo empírico, regularidades, a fim de legitimar usos, noções de proficiência e as próprias variedades no âmbito do ILF. Canagarajah e Wurr (2011 *apud* ROSA, 2021), nesse sentido, afirmam que as interações são únicas, com contextos variáveis e imprevisíveis, e que, como resultado, as formas emergentes tendem a só fazer sentido numa situação específica. “Portanto, a dependência da frequência e da regularidade como forma de legitimar esses usos

⁵³ The term 'English as a lingua franca' (ELF) has emerged as a way of referring to communication in English between speakers with different first languages. Since roughly only one out of every four users of English in the world is a native speaker of the language (Crystal 2003), most ELF interactions take place among 'non-native' speakers of English. Although this does not preclude the participation of English native speakers in ELF interaction, what is distinctive about ELF is that, in most cases, it is 'a 'contact language' between persons who share neither a common native tongue nor a common (national) culture, and for whom, English is the chosen foreign language of communication' (Firth 1996: 240). (SEIDLHOFER, 2005, p. 339)

⁵⁴ Specific communication context: English being used as a lingua franca, the common language of choice, among speakers who come from different linguacultural backgrounds. (JENKINS, 2009, p. 200)

⁵⁵ They do not set the linguist agenda. [...] ELF is thus a question, not of orientation to the norms of a particular group of English speakers, but of mutual negotiation involving efforts and adjustments from all parties. (JENKINS, 2009, p. 201)

da língua são problemáticas” (ROSA, 2021, p. 41). Quanto à noção de proficiência, e como extensão do argumento apresentado, Canagarajah e Wurr a compreendem

enquanto o alinhamento de repertório a demandas situacionais. Em comunidades multilíngues, falantes empregam diversas línguas de forma funcional, mesmo sem uma competência avançada na língua. Performatividade é uma noção que faz mais sentido para esse contexto, no qual é possível se expressar utilizando aspectos de uma língua mesmo sem deter uma competência avançada nela. (CANAGARAJAH; WURR, 2011 *apud* ROSA, 2021, p. 42)

Somado a isso, Rosa (2021) argumenta que os procedimentos descritivos e de codificação conduzidos por Jenkins (2005, 2009) e Seidlhofer (1999, 2001, 2005) nesse momento inicial “ecoam práticas diante da língua, semelhantes às aquelas conduzidas na colonização e na construção dos estados-nação, que tinham como objetivo suprimir as variações e normatizar o uso da língua” (ROSA, 2021, p. 44).

Retornando à discussão sobre o ILF numa perspectiva histórica, conforme proposto por Rosa (2021), Seidlhofer (2009) reafirma a necessidade da descrição de mais *corpora* linguístico de usuários da variedade do inglês internacional para o levantamento de suas regularidades. No entanto, a autora passa a considerar no procedimento descritivo não somente as formas com seus significados inerentes, mas, também, as funções desempenhadas por elas. Nessa perspectiva, evidencia-se a intenção de valorizar mais a construção de significados na interação, diminuindo-se a ênfase nos códigos linguísticos. Consequentemente, as fronteiras entre as variáveis territorializadas do inglês começam a ser vistas como mais tênues, “pondo em xeque” denominações como do WE.

Por sua vez, Jenkins, Cogo e Dewey (2011) trazem duas acepções para o ILF, uma a considerando língua de contato entre usuários de primeiras línguas diferentes, incluindo aqueles cuja primeira língua é o inglês, e outra, em que esses últimos são excluídos. No entanto, não obstante essa diferença, esses autores, como Seidlhofer (2009), reconhecem haver distanciamento entre ILF e WE, pois ao passo em que neste se estudam as variedades delimitadas do inglês, naquele se reconhece o inglês em um processo de globalização, considerando-o “como fluido, flexível, contingente, híbrido e profundamente intercultural”⁵⁶ (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284).

Mesmo diante dessa mudança de enfoque e tentativa de reformulação do sentido do termo, Canagarajah (2013) ainda critica o campo de estudos do ILF, por continuar privilegiando as formas linguísticas, a fim de provar sua sistematicidade e lógica, relegando às estratégias de negociação, das quais as formas emergiriam, uma participação suplementar. O autor reconhece, porém, um avanço no ILF, por estar mais orientado ao translinguismo e

⁵⁶ As fluid, flexible, contingent, hybrid and deeply intercultural. (JENKINS; COGO; DEWEY, 2011, p. 284)

passar a incluir o falante nativo. Ele ressalta, contudo, que não é esse falante quem define as normas da comunicação, no contexto de uso do inglês como língua internacional.

Parecendo concordar com Canagarajah (2013), no que diz respeito à inclusão do falante nativo, em relação de igualdade ao não nativo, Pederson (2011) argumenta:

Na verdade, ambos falantes nativos e não nativos devem ser responsabilizados pela inteligibilidade. Jenkins e Dewey (2010, p. 73) apontam que, ao se comunicarem tendo o inglês como língua franca, os falantes nativos precisam empregar as estratégias de comunicação do ILF, como acomodação (parafraçando, mudando o código, repetição, falando mais devagar) da mesma forma, e na mesma medida, como fazem os falantes não nativos.⁵⁷ (PEDERDON, 2011, p. 69, grifo do autor)

A esse respeito, do falante nativo também precisar desenvolver as estratégias do ILF para se comunicar em contextos internacionais, Modiano (1999) argumenta que

Ao permitir às "principais variedades [de inglês]" um posicionamento central simbólico, é fácil supor que todos os falantes dessas variedades são proficientes na língua em um sentido mais global. Não é isso que ocorre. Um grande número de falantes de L1 que vivem em regiões onde as principais variedades estão enraizadas não falam variedades que são facilmente compreensíveis internacionalmente (assumindo que eles são incapazes de mudar de código).⁵⁸ (MODIANO, 1999, p. 24)

Jenkins (2015), após avaliar as diferentes fases pelas quais o ILF havia passado, propõe uma nova e última ressignificação dos propósitos da área e do termo, em decorrência das influências dos estudos acerca do translinguismo. Conforme a autora, e segundo essa abordagem, as línguas deixam de ser consideradas como sistemas fechados e autônomos e passam a ser consideradas como estando inter-relacionadas, resultando em uma composição de repertório de signos para uso. Dessa forma, o ILF deixa de priorizar as formas linguísticas do inglês e passa a dar ênfase à negociação de sentidos e à pragmática, surgindo uma proposta de redefinição ao termo, que passaria a ser Inglês como uma Multilíngua Franca.

Uma comunicação multilíngue na qual o inglês está disponível como uma língua de contato de escolha, mas não necessariamente escolhida. Em outras palavras, Inglês como uma Multilíngua Franca se refere aos cenários comunicativos multilíngues nos quais o inglês é conhecido para todos os presentes, e está *sempre potencialmente 'na mistura'*, independentemente de ser ou não realmente usado e o quanto.⁵⁹ (JENKINS, 2015, p. 73-74, grifo da autora)

⁵⁷ In fact, both native *and* non-native speakers should be held accountable for intelligibility. Jenkins and Dewey (2010, p. 73) make the point that in communicating with English as a lingua franca, native speakers need to employ ELF communication strategies, such as accommodation (paraphrasing, code-switching, repetition, slowing down in speech) in the same ways, and to the same extent as do non-native speakers. (PEDERDON, 2011, p. 69, grifo do autor)

⁵⁸ In allowing the "major varieties" a symbolic central positioning, it is easy to assume that all of the speakers of these varieties are proficient in the language in a more global sense. This is not the case. A large number of L1 speakers living in regions where the major varieties are rooted do not speak varieties which are easily comprehensible internationally (assuming that they are incapable of code-switching). (MODIANO, 1999, p. 24)

⁵⁹ Multilingual communication in which English is available as a contact language of choice, but is not necessarily chosen. In other words, English as a Multilingua Franca refers to multilingual communicative settings in which English is known to everyone present, and is therefore *always potentially 'in the mix'*, regardless of whether or not, and how much, it is actually used. (JENKINS, 2015, p. 73-74, grifo da autora)

Jenkins (2017), bem como Seidlhofer e Widdowson (2017), voltam a mencionar a negociação de sentidos na comunicação como característica do ILF, aproximando-se ainda mais de uma visão fluida, dinâmica, aberta e criativa de língua, semelhante ao que Canagarajah (2013) entende como prática da translanguagem, diferenciando-se, segundo Rosa (2021), daquelas primeiras concepções do final da década de 90 e início dos anos 2000, em que o foco principal era nas formas linguísticas e nas suas regularidades.

Esse entendimento de ILF, que faz uso de repertório individual de signos linguísticos para uma comunicação inteligível em contexto plurilíngue e multicultural, e na qual as formas emergem de modo fluido, híbrido e criativo (CANAGARAJAH, 2013; JENKINS, 2015, 2017; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; SEIDLHOFER, 2009; SEIDLHOFER; WIDDOWSON, 2017), é o adotado neste trabalho, por parecer se aproximar mais do conceito de interculturalidade (WALSH, 2010) que vem sendo discutido.

Essa ideia também parece estar em consonância com a de Moita Lopes (2008), quando o autor sugere a criação de uma epistemologia de fronteira e uma nova ideologia linguística. Segundo ele, o atual momento da globalização não é mais caracterizado pelo imperialismo, em seu sentido colonial e que pressupunha a dominação territorial de uma nação pela outra, mas pelo conceito de Império (HARDT; NEGRI, 2000 *apud* MOITA LOPES, 2008). No âmbito desse conceito, “os Estados Unidos [por exemplo] não são, e nenhum outro estado-nação poderia ser, o centro de um novo projeto imperialista. O imperialismo acabou” (HARDT; NEGRI, 2000, p. xiii-xiv *apud* MOITA LOPES, 2008, p. 319). O poder, agora, é desterritorializado, orquestrado em parceria pelas corporações transnacionais, nações ricas e instituições financeiras internacionais. Para se legitimar, e usando das indústrias de comunicação, o Império se utiliza da linguagem, a qual “à medida que comunica, produz mercadorias, mas, além disso, cria subjetividades, põe umas em relação às outras, e ordena-as” (HARDT; NEGRI, 2000, p. 52 *apud* MOITA LOPES, 2008, p. 320).

No entanto, Moita Lopes (2008) afirma que ao conceito de Império

Hardt e Negri (2000) contrapõem o de Multidão, que entendem como resultado “dos fluxos e intercâmbios globais” entre pessoas pelas fronteiras espaciais e virtuais, cada vez maiores; que poderão construir alternativas democráticas para enfrentar o Império, pensando a Multidão como uma força para além das divisões de classe social, ou seja, envolvendo etnias, sexualidades, gêneros e raças. (MOITA LOPES, 2008, p. 320)

Moita Lopes (2008) argumenta que essa é a grande importância implicada na teoria desses dois autores, de aventar a possibilidade de ver nas redes, conexões e fluxos da globalização um lugar “para se construir outros discursos em oposição ao Império, em que as pessoas deixam de ser dirigidas e passam a dirigir” (MOITA LOPES, 2008, p. 321), ou, ainda,

uma sociedade alternativa “baseada na solidariedade daqueles que desejam lutar contra a exploração globalmente, se apoiando nos meios tecno-informacionais contemporâneos” (MOITA LOPES, 2008, p. 321). Essa mesma possibilidade, destaca o autor, é apontada por estudiosos como o geógrafo brasileiro Milton Santos (2000), o sociólogo japonês Kinhide Mushakoji (1999), o sociólogo português Boaventura de Souza Santos (2004), o filósofo esloveno Slavoj Žižek (2004), o crítico cultural argentino-estado-unidense Walter D. Mignolo (2000) e o crítico cultural caribenho David Scott (1999), ao sugerirem que as alternativas à vida contemporânea nascerão das narrativas daqueles que são excluídos, de periferia, do sul (como oposição ao hemisfério norte) ou do “seu conhecimento local, historicamente marginalizado na tentativa do ideal modernista de universalizar” (CANAGARAJAH, 2002 *apud* MOITA LOPES, 2008, p. 322).

Sob esse ponto de vista, Mignolo (2000 *apud* MOITA LOPES, 2008) propõe a criação de uma nova forma de produzir conhecimento, uma episteme das margens, que questione a tradicional epistemologia territorializada baseada na ideia de língua nacional, de estado-nação, que parece não mais se coadunar com um mundo constituído por fronteiras porosas, em que vivemos. Essa nova epistemologia de fronteira, ao abandonar lógicas universais da modernidade, prestigia “o entrelaçamento de múltiplas histórias locais” (MOITA LOPES, 2008, p. 323), também denominadas “heterogeneidade discursiva ou semiodiscursividade” (MOITA LOPES, 2008, p. 323), as quais ensejam performances de identidades sociais alternativas, visando ao enfrentamento do mundo, da maneira como ele se apresenta.

O posicionamento na fronteira, destaca Moita Lopes (2008), traz consigo uma nova ideologia linguística, que, contrária ao conceito de língua correspondendo a um estado-nação e seus limites territoriais, introduz uma visão de performatividade. De objeto acabado, estável e monolítico, do qual o indivíduo simplesmente se apropriaria, a língua passa a ser vista como performance, realização, ação no aqui e agora. Pennycook (2004 *apud* MOITA LOPES, 2008) observa que com esse novo conceito é possível teorizar sobre como a transformação social opera através dos usos linguísticos e não mais entender o uso da linguagem como espelho do social. A língua(gem), vista normalmente de modo essencializado, como um sistema anterior ao uso, atrelada a categorias como etnia ou nascimento, passa a ser considerada como emergindo da interação social, e, conseqüentemente, como um meio de agir e resistir no mundo.

Em suma, Moita Lopes (2008) diz que essa proposta de reconhecer na linguagem seu caráter performativo

possibilita entender que estar no mundo social é um ato de operar com as línguas, discursos e culturas disponíveis no aqui e no agora para construí-lo, não somente com base em significados já dados, mas também com base naqueles que nós mesmos podemos gerar, à luz de quem somos ou podemos ser em nossas histórias locais, portanto, em nossas performances. (MOITA LOPES, 2008, p. 326).

Ele ressalta, entretanto, que tal abordagem não desconsidera as configurações globais como se apresentam e seus interesses imperialistas, ideológicos e mercadológicos, mas que a partir das margens é possível vislumbrar a possibilidade de lidar com esses interesses de outras formas ou usando de outras performances.

Conforme dito anteriormente, podemos perceber que essa proposta teórica de Moita Lopes (2008), acerca de uma nova epistemologia de fronteira e ideologia linguística, dialoga com o conceito de ILF em sua perspectiva translíngua, ou seja, de que o inglês no seu uso internacional emerge das interações socioculturais, de modo criativo e a partir da negociação de sentidos promovida pelos falantes envolvidos, que estariam mais focados na inteligibilidade do que em alcançar níveis de proficiência tendo como referência o falante nativo.

Com base nesse entendimento é que o ILF pode ser utilizado pela Multidão para resistir ao Império, para agir sobre os *designs* globais a partir das experiências e conhecimentos locais, originados nas fronteiras, vindos das margens. Tal concepção indica dialogar também com o conceito de interculturalidade crítica de Walsh (2010), quando a autora afirma que as transformações nas relações interculturais virão de baixo para cima, em meio à subalternidade, dos grupos étnicos e culturais subjugados desde a época da colonização, dos marginalizados.

Ainda nessa perspectiva política e intercultural sobre o uso do ILF, parece-nos relevante acrescentar o que postula Leffa (2006), com o que concordamos. Segundo o autor, e partindo do pressuposto de que “a mesma língua que é usada para colonizar pode também ser usada para descolonizar” (LEFFA, 2006, p. 3-4), pois não está restrita a um determinado objetivo, o inglês, normalmente tido como instrumento de submissão, pode se tornar uma ferramenta de reivindicação e subversão. Pelo mesmo motivo, exemplifica o autor, não se pode supor que o italiano é a língua da música ou o inglês, da ciência, haja vista que as pessoas não vão deixar de cantar também em inglês ou de publicar artigos científicos em italiano. Tal argumento parece coincidir com o de Moita Lopes (2008).

No entanto, Leffa (2008), apoiado na Pedagogia Crítica de Paulo Freire, esclarece que o objetivo ao usar o inglês como língua de reivindicação não é inverter as posições entre opressor e oprimido, pois isso não implicaria uma real mudança da situação, mas possibilitar a

transformação das relações, que deixariam de ser desiguais, com o reconhecimento das diferenças e o respeito a elas. Dessa forma, como língua franca ou internacional, “o inglês não é uma língua estrangeira. Não pertence aos Estados Unidos, à Inglaterra, ou qualquer outro país de fala inglesa. O inglês pertence ao mundo” (LEFFA, 2006, p. 13), e pertencendo a todos, deve ser visto como um meio eficaz de promoção da solidariedade.

Em suas palavras,

o ILI é apenas um instrumento que pode ser usado para diferentes objetivos, servindo a diferentes interesses, quer seja de nosso país ou do país colonizador. Mas é aí justamente em que se encontra o erro: achar que podemos usá-lo para defender os interesses de um ou de outro, quando deve ser usado para defender o interesse de todos. (LEFFA, 2006, p. 18)

Logo, o ILI como um instrumento para a defesa do interesse de todos é o motivo por que “devemos ensinar a língua estrangeira com o objetivo específico da solidariedade internacional” (LEFFA, 2006, p. 19), ainda que possa soar ingênuo para alguns, completa o autor.

Antes de encerrar o capítulo e passar ao próximo, em que a metodologia de pesquisa é apresentada, discutimos, brevemente, o modo como o ensino de ILF, promovendo a interculturalidade, pode ser abordado em sala de aula.

Siqueira (2011) menciona que diferentemente do que ocorre no âmbito linguístico, em que ainda não há plena aceitação, por exemplo, de ocorrências como *informations, advices e discuss about*⁶⁰, que poderiam deixar de ser vistas como erros crassos, uma vez que são itens frequentes, sistemáticos e mutuamente inteligíveis no ILF, no aspecto cultural, estaríamos livres para,

com força total, seguirmos o caminho da consolidação de um modelo de ILF adequado aos novos tempos e que, de forma cristalina, se revele por inteiro intercultural, capaz de perturbar a visão hierarquizada e purificada das culturas e de compreender a essência do ser humano nas particularidades culturais de cada povo. (SOUZA; FLEURI, 2003 *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 105).

Portanto, afirma o autor, uma maneira de promover o ensino e aprendizagem do ILF é não limitar a língua à cultura do falante nativo, mas considerar as diferentes culturas dos falantes com quem o aprendiz possa interagir, incluindo a sua própria cultura. Dessa forma, “a premissa a se colocar não deve ser *se* devemos ensinar cultura nas salas de aula globais de língua inglesa, mas *como* ensinar cultura” (SIQUEIRA, 2011, p. 107, grifo do autor).

⁶⁰ Pela norma do inglês padrão, *information* e *advice* não se flexionam em número, pois são incontáveis; e *discuss* não pede o uso da preposição *about*, sendo incorreto empregá-los juntos.

No nível pedagógico e pragmático, realizar tais mudanças vai depender, por exemplo, do redimensionamento dos objetivos curriculares dos programas educacionais, que passariam a estar mais direcionados às necessidades específicas dos alunos, à

inserção de conteúdos culturais globais, inclusive aqueles da cultura do aprendiz, desenvolvimento da sensibilidade ou competência intercultural, a adoção de abordagens críticas de ILF, assim como a inclusão e discussão regular de questões importantes e quase sempre ausentes dos livros didáticos relacionadas a temas como cidadania, democracia, raça, solidariedade, tolerância, diferença, pós-colonialismo, globalização, hibridização, cosmopolitismo, multiculturalismo, entre outros. (SIQUEIRA, 2011, p. 108)

Para o autor, optar pelo ILF e empregá-lo como instrumento de abertura a outras culturas, além das dos países do círculo central, é reconhecer nas salas de aula os mais diferentes sotaques, “oriundos de lugares distantes e esquecidos, em especial aqueles que revelam as histórias de povos invisibilizados, de grupos minoritarizados, de gentes subalternizadas” (SIQUEIRA, 2011, p. 109); é repensar o paradigma TESOL (*Teaching English to Speakers of Other Languages* - Ensino de Inglês para Falantes de Outras Línguas) somente a partir do “SOL”, dos falantes das outras línguas, “privilegiando uma epistemologia autóctone e descolonizando a prática de ensinar língua inglesa tradicionalmente orientada para e pelos modelos, valores e padrões culturais do falante nativo” (SIQUEIRA, 2011, p. 110).

Tendo discutido os principais conceitos teóricos que fundamentam este trabalho, como cultura, multiculturalismo, concepções de interculturalidade, o inglês como língua franca (ILF), seu uso na criação de uma nova ideologia linguística e epistemologia de fronteira e como instrumento de promoção de solidariedade mundial, passamos, no capítulo seguinte, a focalizar a metodologia da pesquisa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 Caracterização da Pesquisa

Nas palavras de Paiva (2019), uma pesquisa pode ser classificada de acordo com sua natureza, gênero, fontes de informação, abordagem metodológica, objetivo, métodos e instrumentos de coleta de dados. Para apresentação do tipo de pesquisa desenvolvida no presente trabalho, tomaremos esses mesmos critérios como orientadores.

Minayo (2002), ao tratar de pesquisa, relembra que já nos tempos passados, as primeiras tribos tentavam entender os fenômenos acerca da vida e da morte e as relações dos indivíduos entre si por meio dos mitos. Nessa busca pelo entendimento da existência individual e coletiva no mundo, e desde períodos históricos imemoriais, continua a autora, as religiões e filosofias têm sido instrumentos poderosos. Destaca ainda a poesia e a arte como formas utilizadas para desvendar o inconsciente coletivo, a cotidianidade e o destino humano. A autora argumenta que “a ciência é apenas uma forma de expressão desta busca, não exclusiva, não conclusiva, não definitiva” (MINAYO, 2002, p. 10), a qual se firmou como opção hegemônica na sociedade ocidental por poder apresentar respostas às questões técnicas e tecnológicas do desenvolvimento industrial e pelo fato de seus autores terem conseguido desenvolver uma linguagem conceitual, métodos e técnicas tidos como bem fundamentados.

Apesar de sua característica normativa, Minayo (2002) afirma que o campo da ciência é permeado por contradições e conflitos, sendo um deles o embate sobre a cientificidade das ciências sociais, em comparação às ciências da natureza, havendo aqueles que defendem um procedimento de compreensão único para ambas e os que advogam a diferença e especificidade das primeiras. Na opinião da autora, a cientificidade “tem que ser pensada como uma ideia reguladora de alta abstração e não como sinônimo de modelos e normas a serem seguidos” (MINAYO, 2002, p. 12), podendo-se reconhecer, dessa forma, o que é próprio das ciências sociais.

Para auxiliar na compreensão do que distingue a área das ciências sociais, Minayo (2002) elenca alguns critérios que ajudam a defini-las, sem, no entanto, desvinculá-las dos princípios da cientificidade. O primeiro é que o objeto das ciências sociais é histórico, isto é, as sociedades humanas estão localizadas num espaço cuja formação social e organização encontram-se definidas, estando o momento presente influenciado pelo passado e se projetando para o futuro. Por isso, toda questão social traz a marca do provisório, dinâmico e específico. Esse critério do histórico, de acordo com a autora, remete a outro que é o da

consciência histórica, presente não só no investigador das ciências sociais ao dar sentido ao seu trabalho, mas também nas pessoas, grupos e sociedades, a qual confere significado às ações deles, “na medida em que as estruturas sociais nada mais são que ações objetivadas” (MINAYO, 2002, p. 14).

Parece ser também nesse sentido, de ações criadoras de significados orientados historicamente, que Schwandt (2006, p. 195) aponta: “o que diferencia a ação (social) humana do movimento dos objetos físicos é o fato de a primeira ser inerentemente significativa”. Por isso, para entender ações sociais como casamento, amizade, eleição, ensino, é necessário entender os significados que constituem essas ações. O autor continua:

dizer que uma ação humana é significativa é o mesmo que alegar que esta possui um certo conteúdo intencional que indica seu tipo de ação e/ou que o significado de uma ação pode ser compreendido apenas como o sistema de significados ao qual esta pertence (Fay, 1996; Outhwaite, 1975). Como a ação humana é entendida dessa forma, pode-se determinar que um piscar de olhos não é um piscar de olhos (para utilizar o exemplo de Ryle que foi popularizado por Geertz), ou que um sorriso possa ser interpretado como forçado ou terno, ou ainda que movimentos físicos bastante diferentes possam ser todos interpretados como atos de súplica, ou que o mesmo movimento físico de erguer o braço, dependendo do contexto e das intenções de quem o executa, possa ser interpretado diversamente como votar, chamar um táxi, ou pedir permissão para falar. (SCHWANDT, 2006, p. 195)

Um terceiro critério, ainda segundo Minayo (2002), é que nas ciências sociais há uma identidade compartilhada entre investigador e objeto. Por razões como classe, etnia, faixa etária, ou qualquer outro aspecto, os sujeitos pesquisados apresentam elementos comuns de identidade com o pesquisador, o que os torna comprometidos. Nas palavras de Lévi-Strauss (1975, p. 215 *apud* MINAYO, 2002, p. 14), “numa ciência, onde observador é da mesma natureza que o objeto, o observador, ele mesmo, é uma parte da observação”.

Somando-se a esses, outro critério é que as ciências sociais são intrínseca e extrinsecamente ideológicas (MINAYO, 2002). Minayo (2002) lembra que toda ciência é ideológica, porque comprometida com interesses e visões de mundo. Entretanto, o grau de comprometimento social das ciências sociais é maior, considerando que na investigação social a visão do investigador e do seu campo de estudo participam juntas de todo o processo, desde a definição do objeto, passando pelos resultados e, finalmente, na aplicação.

Por fim, o último critério é que o objeto das ciências sociais é fundamentalmente qualitativo, porque sendo essa a realidade social, traz consigo “todo o dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante” (MINAYO, 2002, p. 15), o que impossibilita sua contenção pelos códigos das ciências que, por sua natureza, são sempre referidos e recortados.

Com base nessa caracterização das ciências sociais, feita com o auxílio dos critérios citados, Minayo (2002) afirma que as pesquisas feitas nesse campo são reconhecidas como de natureza qualitativa. Para ela, contudo, não existe um contínuo entre qualitativo-quantitativo, em que o primeiro estaria num lugar intuitivo, exploratório e subjetivo, e o segundo, num espaço científico, marcado pela objetividade e que pode ser traduzido em dados matemáticos. Conforme mencionado, a diferença entre qualitativo-quantitativo seria apenas de natureza.

Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatística apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2002, p. 22)

Por essa razão, os dados qualitativos e quantitativos se complementarizam, “pois a realidade abrangida por eles interage dinamicamente, excluindo qualquer dicotomia” (MINAYO, 2002, p. 22).

No entanto, Minayo (2002) diz que essas afirmações não são consensuais, correspondendo a uma postura teórica que se opõe a outras correntes, como o Positivismo. Segundo essa teoria filosófica, toda ciência deve ser objetiva, buscar as leis causais, interpretar a realidade por variáveis que permitam generalizações e antecipar fenômenos, ao que não atenderiam as ciências sociais, por serem incapazes de prever e explicar a ação humana. Opondo-se a essa teoria, a autora cita a Sociologia Compreensiva, em que se defende a subjetividade como característica inerente às ciências sociais, haja vista que nessas se investigam os significados produzidos nas ações e relações humanas. A subjetividade, dito isso, deveria ser considerada na construção da objetividade dessas ciências. A autora acrescenta que os críticos do Positivismo, dentre outros aspectos, apontam a tentativa dessa teoria de restringir o conhecimento da realidade social somente ao que é observável, quantificável e cuja objetividade possa ser alcançada pelo método. Já em relação à Sociologia Compreensiva, a crítica diz respeito à demasiada ênfase dada ao empírico e ao subjetivismo do investigador, que podem confundir-se na busca pela verdade científica. Para a autora, e a despeito de ser mais uma posição ideal almejada do que uma realidade conquistada, a abordagem da Dialética seria uma opção frente a essas duas correntes, pois com ela se propõe a conciliação entre o que é exterior ao sujeito e o mundo dos significados, a quantidade como mais uma das qualidades do objeto, a parte estando relacionada ao todo e a interioridade e exterioridade como pertencentes a um mesmo fenômeno.

Isso posto e retomando as formas propostas por Paiva (2019) para caracterização de uma pesquisa, já é possível tecer algumas primeiras considerações sobre o presente trabalho,

ou seja, que se trata de uma pesquisa na área das ciências sociais e que sua abordagem metodológica é de natureza qualitativa, o que permite classificá-la também, conforme palavras da autora, como do tipo interpretativa ou naturalística.

A pesquisa **qualitativa** acontece no mundo real com o propósito de “compreender, descrever e, algumas vezes, explicar fenômenos sociais, a partir de seu interior, de diferentes formas” (FLICK, 2007, p. ix). [...] Esse tipo de pesquisa é **também chamado de pesquisa interpretativa ou naturalística**. (PAIVA, 2019, p. 13, grifo da autora)

Quanto ao objetivo, ou finalidade, Selltitz *et al.* (1967 *apud* Gil, 2008) classifica as pesquisas em três grupos: exploratórias, descritivas e aquelas que verificam as hipóteses causais, que ele denomina explicativas. As primeiras são desenvolvidas quando o tema em foco ainda é pouco explorado, tendo como objetivo uma visão geral e de tipo aproximativo, sendo das três, a que apresenta menor rigidez no planejamento. As descritivas, ainda segundo o autor, e como o próprio nome sugere, têm a função de descrever as características de determinada população ou fenômeno, ou relacionar suas diferentes variáveis. Esse tipo de pesquisa já utiliza técnicas mais padronizadas para a coleta de dados. Nas explicativas busca-se esclarecer quais os fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fatos. Os dois primeiros grupos são mais utilizados nas pesquisas das ciências sociais e o último, nas ciências naturais.

Ainda no que concerne às descritivas, e para melhor classificar a pesquisa em questão, complementamos a definição desse tipo de pesquisa com uma citação de Paiva (2019).

A pesquisa **descritiva** tem como alvo descrever o fenômeno estudado e “não está interessada no porquê, nas fontes do fenômeno; preocupa-se em apresentar suas características” (GONSALVES, 2003, p. 65). Nas palavras de Cervo e Bervian (2002, p. 66), “[a] pesquisa descritiva observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los”. (PAIVA, 2019, p. 14)

Em continuação, a autora afirma que “a pesquisa descritiva se diferencia da exploratória porque, ao contrário desta, aquela já parte de informações acumuladas sobre o tema investigado” (PAIVA, 2019, p. 14).

Frente a essas definições, classificamos esta pesquisa como descritiva, pois tem como finalidade descrever a concepção de interculturalidade presente nos cadernos de apoio do componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, do Currículo Paulista, e cotejá-la com as concepções sobre o mesmo tema, de teóricos da área da LA e Educação.

Gil (2002) informa que além do critério finalidade, ou objetivo, responsável pela definição de um marco teórico e por possibilitar uma aproximação conceitual, a pesquisa pode ser ainda classificada de acordo com seu modelo conceitual e operativo, que na língua inglesa é nomeado como *design* e cuja tradução mais adequada, para o autor, é delineamento.

Conforme seu tipo de delineamento, ou procedimento de coleta e análise de dados, é possível separar as pesquisas em dois grandes grupos, “que se valem das chamadas fontes de ‘papel’ e [...] cujos dados são fornecidos por pessoas” (GIL, 2002, p. 43), estando no primeiro grupo as pesquisas bibliográficas e documentais.

Sem mencionar diretamente o termo *design* ou delineamento, mas também fazendo referência aos métodos e instrumentos de coleta de dados como critérios de classificação, Barros e Lehfeld (2000, p. 70 *apud* Paiva, 2019, p. 14) afirmam que a pesquisa descritiva “engloba dois tipos: a documental e/ou bibliográfica e a pesquisa de campo”. No que diz respeito às do primeiro tipo, Paiva (2019) assevera:

a pesquisa documental é um tipo de pesquisa primária que estuda documentos em forma de textos, incluindo a transcrição de textos orais, imagem, som ou textos multimodais. A pesquisa bibliográfica é secundária e se utiliza de livros e artigos sobre determinado tema. (PAIVA, 2019, p. 14)

Considerando que esta pesquisa tem documentos oficiais como fonte de dados, nas palavras de Gil (2002), papéis, ela também se classifica como sendo do tipo documental, além de ser da área das ciências sociais, paradigma qualitativo, interpretativa e descritiva. Sobre ser do tipo documental, e sendo esse um aspecto metodológico de elevada importância, discorreremos mais sobre ele em um momento posterior e separadamente.

No que tange à classificação proposta por Paiva (2019), e a partir da qual estamos nos orientando para descrever esta pesquisa, resta, por fim, fazer a análise segundo a natureza e o gênero. A autora, ao discorrer sobre a natureza, aponta para dois tipos: a pesquisa básica, “que tem por objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema”, e a aplicada, que, por sua vez, “tem por objetivo gerar novos conhecimentos, mas tem por meta resolver problemas, inovar ou desenvolver novos **processos e tecnologias**” (PAIVA, 2019, p. 11, grifo da autora). Referente ao gênero, a autora afirma que a pesquisa pode ser do tipo teórica, quando está focada mais na criação ou desenvolvimento de conceitos teóricos; metodológica, ao se concentrar nos métodos e procedimentos científicos; prática, situação em que visa intervir no contexto estudado; e empírica, quando se baseia na observação e experiências de vida.

Tendo como objetivo, conforme já mencionado, analisar o conceito de interculturalidade presente nos cadernos de apoio para o componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, do Currículo Paulista, bem como os documentos oficiais em que se fundamentam, o propósito desta pesquisa é problematizar, promover inteligibilidade e possíveis alternativas às questões do contexto focado, ou seja, do ensino de inglês por uma perspectiva intercultural, o que permite classificá-la como sendo de natureza aplicada e,

quanto ao gênero, do tipo prática. São tais características, destacando o fato de que seu objeto de estudo está relacionado à linguagem, que a inserem no campo de estudo da Linguística Aplicada (LA), sobre o qual discorreremos a seguir.

Segundo Celani (1992), embora se mencione a LA desde o final do século XIX, naquele momento parecia ainda haver certa indefinição em relação ao termo e um não reconhecimento do seu objeto de estudo.

Em uma perspectiva histórica, Bohn e Vandresen (1988 *apud* CELANI, 1992, p. 15) afirmam que a “Linguística Aplicada já figurava no elenco de disciplinas da Universidade de Michigan em 1946”. Celani (1992) ressalta, no entanto, que as associações, indicadoras de força, só foram aparecer, primeiramente na Europa, em 1964, com a *Association Internationale de Linguistique Appliquée (AILA)*, e em 1966, com a *British Association of Applied Linguistics (BAAL)*, e nos Estados Unidos, em 1977, quando é fundada a *American Association of Applied Linguistics*. No Brasil, só depois de vinte anos da criação do primeiro Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas (LAEL), pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é que, em 1990, foi criada a Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB). Tanto internacionalmente quanto nacionalmente, a LA “percorreu caminhos igualmente longos, senão tortuosos” (CELANI, 1992, p. 16).

Celani (1992) recorda que, inicialmente, a LA foi interpretada como um conhecimento científico voltado especificamente ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, o que lhe conferia uma característica mais prática, dificultando, por conseguinte, o seu reconhecimento como ciência, por estar distante das ciências tidas como puras ou mais teóricas. Nas suas palavras,

durante muito tempo talvez tenha sido a área [ensino/aprendizagem de língua] mais em foco e a que mais apoio tenha recebido para seu desenvolvimento. Se de um lado isso foi bom, de outro lado talvez tenha contribuído para confundir a questão e para situar a própria LA em um plano secundário. Infelizmente, no mundo real as ciências aplicadas e, particularmente, o ensino são sempre vistos como de menor valor, em relação à ciência pura. Esse fato tem criado dificuldades que persistem até hoje. (CELANI, 1992, p. 17)

Um segundo entendimento dado à LA, e durante muitos anos em voga, é de mediação entre a área de estudos em Linguística e as diferentes atividades práticas (CELANI, 1992). Referente a essa concepção e em tom de humor, Palmer (1980, p. 22, *apud* CELANI, 1992, p. 18) afirma que

o linguista aplicado seria, assim, investido em uma função quase sacerdotal de mediador, não entre o homem e Deus, mas entre a Linguística e a maioria das atividades intelectuais. Seria intermediação, mediação, médium, mensageiro, casamenteiro, promotor, empresário, o fio que carrega a corrente, direta ou alternada.

No entanto, na tentativa de contra-argumentar e conceituar a LA, o autor a mantém na posição de mediadora, apontando que os termos que a tentam nomear são inadequados e, por conseguinte, dificultam sua compreensão. Por essa razão, ele “concorda com Kaplan (1975), que a define como ‘um campo nebuloso’, e com Buckingham (1980), que considera o nome ‘enganador e inadequado, ao mesmo tempo estreito demais e amplo demais... mal escolhido’” (PALMER, 1980 *apud* CELANI, 1992, p. 19).

Ainda a esse respeito, Moita Lopes (2006) reconhece que mesmo nos dias atuais persiste a indagação e confusão quanto à relação entre a Linguística e a LA, na tentativa de validação desta por aquela, na caracterização da última como a “outra linguística”, o que acaba sendo motivo de perplexidade aos envolvidos, que não são somente pessoas externas ao campo de estudo, mas também “muitos colegas de outros campos dos chamados estudos linguísticos” (MOITA LOPES, 2006, p. 16). Além disso, e coincidindo (em nossa compreensão) com Palmer (1980 *apud* CELANI, 1992), Moita Lopes (2006) afirma que o próprio nome da LA contribui para que isso aconteça.

A perplexidade advém frequentemente do empreendimento de tentar encontrar na LA o que é ou não linguística, o que serviria como instrumento de validação. Ecoando Evensen (1998), pode-se dizer que a pera só é legitimada com base no que tem de maçã na pera. É claro que o próprio nome da área, linguística aplicada, colabora na formulação e uso dessa lógica da maçã. (MOITA LOPES, 2006, p. 16)

No entanto, a despeito de ainda existirem esses entendimentos que reduzem a LA ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira ou a uma subárea subordinada a Linguística, Celani (1992) afirma já existirem indícios fortes de reconhecimento de sua maturidade e independência como ciência, no caso do Brasil, por exemplo, a própria criação da Associação de Linguística Aplicada (ALAB) e “as linhas de pesquisa dos programas de pós-graduação em LA e dos temas das dissertações e teses que delas provêm” (CELANI, 1992, p. 21).

Reivindicando para si o status de “área de pesquisa de direito próprio” (CELANI, 1992, p. 21), seu objeto de estudo não se confunde com o da Linguística, porque mesmo focando problemas relacionados à linguagem, o faz de modo multidisciplinar, podendo a própria Linguística estar dentre as disciplinas cujos conceitos teóricos são utilizados. Nas palavras de Celani (1992),

a partir de uma interpretação multidisciplinar para a solução de problemas relacionados à linguagem, de uma redefinição sempre nova para cada novo conjunto de problemas, a LA adquire uma autonomia organizacional que lhe justifica o uso do nome como área de direito próprio. (CELANI, 1992, p. 19).

Exemplificando esse caráter interdisciplinar que define e diferencia a LA, Moita Lopes (2006) defende que ao analisar o ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a LA não

apenas se restringe à realidade puramente linguística, mas considera todos os demais fatores, como sociais e psicológicos, que possam interferir no processo.

Tal perspectiva interdisciplinar, continua o autor, possibilita dar novas visões a questões preestabelecidas ou pode “trazer à tona o que não é facilmente compreendido ou o que escapa aos percursos de pesquisa já traçados” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). Também devido a essa característica, tem-se compreendido a LA “não como conhecimento disciplinar, mas como INdisciplinar (Moita Lopes, 1998) ou como *antidisciplinar* e transgressivo (Pennycook, 2001, 2006)” (MOITA LOPES, 2006, p. 19, grifo do autor), no sentido de não precisar se limitar a nenhuma disciplina ou teoria no desenvolvimento de suas investigações.

Rajagopalan (1997), ao tentar nomear a pesquisa acadêmica que desenvolve (na LA), parece argumentar de modo similar a Moita Lopes (2006), quando afirma que o termo que melhor a define é o neologismo *indisciplinaridade*, não tomado como negação a todas as demais ciências, mas como uma disposição para abordar tanto problemas atuais quanto antigos, a partir de uma nova perspectiva.

Indisciplinaridade não significa necessariamente descrença total nas abordagens teóricas que aí estão. Muito menos ainda significa desejo de ‘bagunçar o coreto’ da sinfonia acadêmica, formada pelas diversas disciplinas. Significa, no meu modo de entender, uma certa vontade de trabalhar novas questões ou, por que não, velhas questões sob novas perspectivas. Significa, isto sim, abordar tanto os problemas tradicionais como as soluções consagradas propostas a cada um deles com um pouco mais daquilo que se pode chamar de ‘espírito de problematização’, um pouco mais do espírito tão saudável de ceticismo (desde que, é claro, utilizado com prudência) – enfim, temperar tudo o que é oferecido a nós como pontos pacíficos do campo do saber ‘with a grain of salt’⁶¹, como dizem os ingleses. (RAJAGOPALAN, 1997, n.p)

Moita Lopes (2006), por fim, acrescenta que além de interdisciplinar, ou indisciplinar, a LA deve ser ética, ideológica e política, procurando reconhecer a quem serve o conhecimento que produz e as relações de poder presentes entre os sujeitos. O autor defende que na sua proposta de análise das questões sociais atuais, ou revisitação de antigos problemas, a partir de uma abordagem nova, a LA o faça incluindo também o ponto de vista do sujeito à margem na sociedade, seja por motivos econômicos, étnicos, raciais, de gênero ou outros quaisquer. Assim pontua o autor:

a possibilidade política de que a pesquisa [em LA] contemple outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade que tragam para o centro de atenção vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade etc. Esse percurso parece essencial, uma vez que tais vozes podem não só apresentar alternativas para entender o mundo contemporâneo como também colaborar na construção de uma agenda anti-

⁶¹ Segundo consulta ao dicionário *on-line* Merriam-Webster, a expressão em inglês *grain of salt* significa (ter/demonstrar) uma atitude cética, de desconfiança, em relação a algo. Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/take%20something%20with%20a%20grain%20of%20salt> . Acesso em: 29 ago. 2022.

hegemônica em um mundo globalizado, ao mesmo tempo em que redescreve a vida social e as formas de conhecê-la. (MOITA LOPES, 2006, p. 27)

Reconhecendo-a como um estudo na área da LA, e de acordo com os entendimentos aqui expostos, é que desenvolvemos esta pesquisa, que visa, conforme já mencionado, investigar a concepção de interculturalidade presente nos documentos oficiais do Currículo Paulista e da BNCC, e como ela se materializa nas propostas de atividades dos cadernos de apoio do componente curricular Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental. Para tanto, e devido à sua característica interdisciplinar, esta pesquisa tem como fundamentos teóricos trabalhos da área da Educação, além dos da própria LA. Possíveis aspectos éticos, ideológicos e políticos são também observados.

Rumo ao fechamento desta seção, destacamos mais uma vez a natureza aplicada deste trabalho, que como as demais pesquisas na área da LA, é motivado por questões contextualizadas envolvendo linguagem, as quais são problematizadas e para as quais se buscam alternativas, estabelecendo-se uma relação fundamental entre prática e teoria, que bem explica Minayo (2002), ao afirmar que

embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção no real, nele encontrando suas razões e seus objetivos. (MINAYO, 2002, p. 17-18, grifo da autora)

Realizada a classificação desta pesquisa, com base em Paiva (2019), como sendo do paradigma qualitativo, tipo interpretativa, descritiva, da área das ciências sociais e do campo de estudos da LA, passamos, a seguir, a analisá-la como pesquisa documental, tendo como fonte primária de dados os documentos oficiais da BNCC e do Currículo Paulista, mais os cadernos de apoio a professores e alunos, vinculados a este último. Como poderá ser observado, a análise desses documentos é feita considerando suas três possíveis dimensões: conteúdo, como foram produzidos e como são utilizados ou atuam por si próprios (PRIOR, 2003; MCCULLOCH, 2004).

2.2 A Pesquisa Documental

“A noção de reflexividade implica que palavras ou textos não representam meramente algum aspecto do mundo, mas também estão envolvidos na construção desse mundo. Em parte, eles constituem o mundo.”⁶²

(PRIOR, 2003, p. 51)

Ao tratar de pesquisa documental, naturalmente nos referimos a documentos, os quais, informa Prior (2003, p. 5), “não estão restritos a texto. Na verdade, está claro que documentos contemporâneos frequentemente expressam seus conteúdos - ideias, argumentos, narrativas ou o que quer que seja - em formas multimodais”⁶³. Para exemplificar, o autor cita a relação estabelecida com a morte pelo homem ocidental, que pode ser observada através das esculturas, especificamente as do tipo funerárias, no passar dos últimos séculos. Segundo ele, é incorreto acreditar que a ausência de lápides anteriores à segunda metade do século XVII é em virtude de danos causados pelo tempo ou, talvez, porque os cemitérios foram destruídos, estão perdidos ou cobertos por vegetação. Na realidade, o motivo seria o de que até aquele momento todas as pessoas comuns, independentemente se homens, mulheres ou crianças, eram enterradas num mesmo local e indistintamente. Só após o século XVII é que os lugares de sepultamento passaram a ser individualizados e identificados; ao menos no mundo do protestantismo, afirma Prior (2003, p. 6), “passou-se a considerar mais apropriado que pessoas ‘decentes’ descansassem em seu próprio terreno privado (de família)”⁶⁴.

Analisando mais detalhadamente os cemitérios, Prior (2003) ainda declara ser possível notar mudanças nas imagens dos túmulos e sentimentos expressos, de século para século. Entre os séculos XVII e XVIII, por exemplo, possivelmente seriam mais comuns sobre as sepulturas crânios, ossos em formato de cruz e ampulhetas, enquanto mais tarde, no século XIX, teriam sido as urnas, pilares cortados, inacabados, e anjos em escala humana. Igualmente, as próprias inscrições foram se modificando. As datadas do século XVII davam

⁶² The notion of reflexivity implies that words or texts not merely represent some aspect of the world, but that they are also involved in making that world. In part, they constitute the world. (PRIOR, 2003, p. 51)

⁶³ Are not coterminous with text. Indeed, it is clear that contemporary documents often express their contents - ideas, arguments, narratives or whatever - in multi-modal forms. (PRIOR, 2003, p. 5)

⁶⁴ It came to be regarded as more appropriate for “decent” people to rest in their own private (family) plot. (PRIOR, 2003, p. 6)

maior ênfase ao corpo, com frases de lápide do tipo: “aqui jaz o corpo de...”, ao passo que nos séculos XIX e XX, a distinção entre corpo e alma passou a ficar mais oculta, ignorada, o que anteriormente era central para as pessoas.

Esse exemplo de estudo da relação do ser humano com a morte, a partir das mudanças observadas nos cemitérios, túmulos e lápides no decorrer dos séculos, retirada de Prior (2003), demonstra como as fontes documentais não se limitam a textos, podendo claramente incluir quaisquer objetos que possam contribuir para uma pesquisa documental. Cumpre, no entanto, esclarecer que para a presente pesquisa o foco serão os textos escritos, haja vista que os documentos principais a serem analisados serão os documentos oficiais Currículo Paulista e BNCC, bem como os próprios cadernos de apoio com as atividades propostas.

Quanto à importância da pesquisa documental para a ciência em geral, e, em especial, para as ciências sociais, ela continua sendo bastante negligenciada, tida apenas como complementar ou de segunda categoria. Isso acontece mesmo diante das vantagens apresentadas pelo método envolvido, como as destacadas por Gil (2008, p. 153-154): possibilidade de conhecimento do passado, por meio de dados gerados à época dos fatos; investigação dos processos de mudança social e cultural, por exemplo, a partir de túmulos, conforme dito anteriormente; e obtenção de dados a um menor custo, sem causar possíveis constrangimentos aos sujeitos participantes.

Numa perspectiva histórica, McCulloch (2004) afirma que a época áurea da pesquisa documental foi na primeira metade do século XX, em especial, no intervalo entre as guerras, em que a investigação de base documental era o principal método utilizado no estudo da história, educação e nas ciências sociais, sobrepondo, assim, o método estatístico, que tinha predominado até o século anterior. Um grande e reconhecido estudo sociológico realizado nesse período, informa o autor, e que teve documentos como fonte exclusiva de dados, foi *The Polish Peasant in Europe and America*⁶⁵, de William I. Thomas e Florian Znaniecki (1918-20/1927). Esse foi um estudo realizado a partir de cartas pessoais e de uma autobiografia apresentadas por poloneses imigrantes nos Estados Unidos, com objetivo de se descobrir como tinha ocorrido a integração dos camponeses poloneses à sociedade americana e de que forma eles foram afetados, como comunidade.

No entanto, continua McCulloch (2004), a partir da década de 40, o estudo envolvendo pessoas passa a ser feito de modo mais individualizado e direto, por meio da observação e entrevista, ficando a investigação documental reservada aos assuntos mais gerais relacionados

⁶⁵ O Camponês Polonês na Europa e na América.

ao estado e à sociedade, porém, com o tratamento dos dados de modo mais estatístico, reavivando, assim, a tendência que predominou no século XIX.

Sua breve superioridade [da pesquisa documental] já começava a ser desafiada por abordagens rivais à pesquisa social que se baseavam em outros tipos de evidências ou dados. Esse processo refletiu uma especialização crescente, na qual alguns pesquisadores começaram a se concentrar com particular cuidado na posição dos indivíduos, enquanto outros optaram por elaborar sobre a natureza do Estado. Por um lado, para aqueles que se preocupavam com as questões individuais, com as questões pessoais, passaram a preferir uma abordagem mais direta do que o uso autorizado de documentos, ou seja, a entrevista presencial. Essa técnica incentivou a interação com os indivíduos envolvidos e também a geração de novos dados de pesquisa que eram diretamente pertinentes aos interesses do pesquisador, em vez de serem desiguais e aleatórios em sua relevância. Por outro lado, os pesquisadores mais preocupados com o desenvolvimento geral dos Estados e das sociedades redescobriram o uso de dados estatísticos, que haviam sido dominantes no século anterior.⁶⁶ (MCCULLOCH, 2004, p. 19-20)

McCulloch (2004) afirma que por volta de 1960, o estudo baseado em documentos já era tido como impopular e ultrapassado. Segundo ele, as razões, ou desvantagens, apontadas pelos pesquisadores à época para justificar o abandono desse tipo de pesquisa foi a demasiada familiaridade, isto é, os documentos eram encontrados em abundância, muito disponíveis, não apresentavam dificuldades para seu acesso, o que acabava resultando numa prejudicial simplicidade no entendimento das questões investigadas. Somado a isso, era uma pesquisa considerada inadequada à compreensão do momento presente, pois seria da natureza dos documentos relatar o que já ocorreu, tratar sobre o passado. Outro fator destacado pelos pesquisadores era que no âmbito da burocracia política havia a profusão de documentos que não expressavam os pensamentos ou desejos dos cidadãos comuns, mas tão somente das autoridades e instituições oficiais, o que, por conseguinte, comprometia o entendimento do objeto investigado. Por fim, os documentos eram vistos como volumosos, sendo necessário, às vezes, horas, dias ou semanas para estudá-los, alcançando-se, porém, pequenos resultados. Esses estudos eram realizados pelos pesquisadores em bibliotecas, arquivos ou mesmo em sótãos e porões, de modo solitário, afastados do convívio social, o que os tornava misteriosos, frustrantes e chatos. Nas palavras de McCulloch (2004, p. 23), “o estudo baseado em documentos ganhou assim uma reputação nada invejável por ser esotérico, árido e limitado.

⁶⁶ Their fleeting pre-eminence was already beginning to be challenged by rival approaches to social research that relied on other types of evidence or data. This process reflected increasing specialisation in which some researchers began to focus with particular care on the position of individuals, while others chose to elaborate on the nature of the State. On the one hand, those who were preoccupied with individual, personal issues began to prefer a more direct approach than the use of documents allowed, that is, the face-to-face interview. This technique encouraged interaction with the individuals involved, and also the generation of new research data that were directly pertinent to the interests of the researcher rather than being patchy and haphazard in their relevance. On the other hand, those researchers who were more concerned with the overall development of states and societies rediscovered the use of statistical data, which had been dominant in the previous century. (MCCULLOCH, 2004, p. 19-20)

Ao mesmo tempo, tornou-se mais associado ao passado do que ao presente, à elite e não à sociedade de massas⁶⁷”.

Coincidindo (em nosso entendimento) com McCulloch (2004), Prior (2003) afirma que mesmo desempenhando um papel importante na sociedade moderna, o texto escrito e, conseqüentemente, os documentos são ainda tidos como secundários, marginais e subsidiários, o que se ratifica mediante a inexpressiva quantidade de estudos existentes acerca da pesquisa documental.

Naturalmente, no mundo próspero moderno - o mundo em que vivemos - a documentação é central. [...] No entanto, na ciência social moderna, o traço escrito continua a ser negligenciado. Existem poucos estudos relacionados diretamente, e não apenas tangencialmente, com o uso da documentação na vida contemporânea e menos ainda textos dedicados ao problema da pesquisa sobre as formas de documentação. Para a análise da fala, por outro lado, a gama de materiais é extensa.⁶⁸ (PRIOR, 2003, p. 165-166)

Após a realização dessa explanação inicial sobre os documentos, cujo intuito foi o de brevemente demonstrar que eles não se restringem à modalidade escrita, mesmo sendo este o foco do presente trabalho, e como ocorreu seu reconhecimento e desvalorização como fonte de dados para a pesquisa no decorrer dos anos, passamos a considerar o tema da pesquisa documental em si, especificamente a partir dos trabalhos de Prior (2003) e McCulloch (2004), que trazem pontos de vista diferentes sobre o assunto e, de certa forma, complementares. Enquanto este último se preocupa em categorizar os documentos a partir de seu conteúdo e do quanto podem ser considerados evidências dos fatos que reportam, o primeiro amplia o escopo incluindo também a formação e uso dos documentos, além de seu conteúdo. Dentre essas três dimensões, que se encontram imbricadas e são separadas apenas de modo didático para facilitar a compreensão, a mais relevante seria a do uso, de como os documentos participam como agentes no contexto social e na própria formação dos indivíduos.

Iniciando com McCulloch (2004), o autor destaca que no âmbito da pesquisa documental os documentos podem ser classificados segundo sua autoria, sendo públicos ou privados; sua temporalidade, se relacionados ao passado ou ao presente; e se primários ou secundários. No que se refere à autoria, McCulloch (2004), diferenciando-se de outros autores que conferem maior relevância aos documentos públicos do que aos pessoais, como John

⁶⁷ Document-based study thus gained an unenviable reputation for being esoteric, dry and narrow. At the same time, it became associated with the past rather than with the present, with the elite rather than with mass society. (MCCULLOCH, 2004, p. 23)

⁶⁸ Naturally, in the modern affluent world - the world in which we live - documentation is central. [...] Yet, in modern social science, the written trace continues to be neglected. There are few studies concerned directly, and not just tangentially, with the use of documentation in contemporary life and even fewer texts devoted to the problem of research on forms of documentation. For analysis of speech, on the other hand, the range of materials is expansive. (PRIOR, 2003, p. 165-166)

Scott, lembrado pelo autor e cuja obra *A Matter of Record* (1990) é mencionada como um dos estudos mais significativos desenvolvidos na área, defende que tanto os documentos pessoais podem complementar os dados encontrados nos documentos públicos, bem como os dados destes últimos podem auxiliar na compreensão daqueles primeiros. Novamente, o autor exemplifica com o estudo *The Polish Peasant in Europe and America*⁶⁹ (1918-20/1927), de William I. Thomas e Florian Znaniecki, majoritariamente feito com base em documentos pessoais (cartas e uma autobiografia) produzidos por imigrantes poloneses nos Estados Unidos.

Quanto ao aspecto da temporalidade, McCulloch (2004) mantém posicionamento semelhante ao dizer que os documentos produzidos no passado podem lançar luzes sobre os do presente, para melhor entendimento, e vice-versa. No tocante a serem primários ou secundários, os do primeiro tipo são aqueles encontrados ainda em estado bruto, não lapidados e cujo acesso é direto, sem intermediários. Já os secundários são documentos produzidos a partir de documentos primários, caracterizados por apresentarem certa elaboração, compreensão, explicação, opinião acerca de algo. A esse respeito, declara Marwick (1970, p. 132 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 26):

no nível do senso comum a distinção entre uma fonte primária e uma secundária é bastante óbvia: a fonte primária é a matéria-prima, mais significativa para o historiador especialista do que para o leigo; a fonte secundária é o trabalho coerente de história, artigo, dissertação ou livro, em que tanto o leigo inteligente quanto o historiador que está se aventurando em um novo tópico de pesquisa, ou mantendo contato com novas descobertas na área escolhida por ele, ou buscando ampliar seu conhecimento histórico geral, irão procurar o que eles querem.⁷⁰

Ainda referente à diferenciação entre fontes primárias e secundárias no âmbito da pesquisa documental, Marwick (1970, p. 156 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 26) acrescenta:

a distinção entre fontes primárias e secundárias é absolutamente explícita e não é nem um pouco traiçoeira e enganadora... A distinção é de natureza - as fontes primárias foram criadas no período estudado, fontes secundárias são produzidas depois, por historiadores estudando aqueles períodos anteriores e fazendo uso das fontes primárias criadas nele.⁷¹

⁶⁹ O Camponês Polonês na Europa e na América.

⁷⁰ At a common-sense level the distinction between a primary and a secondary source is obvious enough: the primary source is the raw material, more meaningful to the expert historian than to the layman; the secondary source is the coherent work of history, article, dissertation or book, in which both the intelligent layman and the historian who is venturing upon a new research topic, or keeping in touch with new discoveries in his chosen field, or seeking to widen his general historical knowledge, will look for what they want. (MARWICK, 1970, p. 132 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 26)

⁷¹ The distinction between primary and secondary sources is absolutely explicit, and is not in the least bit treacherous and misleading.... The distinction is one of nature—primary sources were created within the period studied, secondary sources are produced later, by historians studying that earlier period and making use of the primary sources created within it. (MARWICK, 1970, p. 132 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 26)

Entendido o modo como os documentos são categorizados, McCulloch (2004) aborda a análise de conteúdo dos documentos, sendo esse um tópico de grande importância para a pesquisa documental.

Nas palavras do autor, “existem algumas regras básicas bem estabelecidas que se aplicam na avaliação e análise de documentos, e estas são geralmente discutidas em termos de autenticidade, confiabilidade, significado e teorização”⁷² (MCCULLOCH, 2004, p. 35-36). Num primeiro estágio, o da autenticidade, o propósito é verificar se a evidência, isto é, o documento, é “genuína e de origem incontestável”⁷³ (SCOTT, 1990, p. 6 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 35-36), o que é feito procurando-se estabelecer e verificar a autoria, a data e o local em que o documento foi produzido, afastando, com isso, a possibilidade do material ter sido forjado ou mesmo que seja uma versão incompleta ou errada.

Atendida a regra da autenticidade, passa-se à da confiabilidade, a examinar o quanto um documento é confiável ou não. Conforme explica McCulloch (2004), é analisar se o documento exprime a verdade ou é parcial, tendencioso. Para tanto, deve-se considerar se os documentos relevantes estavam, de fato, disponíveis e se os disponíveis eram representativos do objeto sob investigação. Deve-se decidir também se o autor do documento, como observa Tosh, “estava em posição de prestar um relato fiel por estar realmente presente no evento sendo retratado, realizado num estado de espírito estável e atento, e registrado imediatamente após o evento”⁷⁴ (TOSH, 2002, p. 91-92 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 36).

A fim de minimizar potenciais problemas relacionados à confiabilidade e falta de imparcialidade, McCulloch (2004) afirma que vários escritores recomendam a triangulação de dados, ou seja, a obtenção de dados de diferentes documentos, com diferentes pontos de vista e interesses, comparando-os entre si. Nesse sentido, o autor cita novamente Tosh, que afirma: “cada tipo de fonte possui certos pontos fortes e fracos; considerados juntos, e comparados um com o outro, há pelo menos uma chance de que eles revelem os fatos verdadeiros - ou algo muito próximo deles”⁷⁵ (TOSH, 2002, p. 98 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 37-38).

⁷² There are some basic well established rules that apply in appraising and analysing documents, and these are generally discussed in terms of authenticity, reliability, meaning and theorisation. (MCCULLOCH, 2004, p. 35-36)

⁷³ Genuine and of unquestionable origin. (SCOTT, 1990, p. 6 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 35-36)

⁷⁴ Was in a position to give a faithful account by being actually present at the event being depicted, set out while in a stable and attentive frame of mind, and recorded immediately after the event. (TOSH, 2002, p. 91-92 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 36)

⁷⁵ Each type of source possesses certain strengths and weaknesses; considered together, and compared one against the other, there is at least a chance that they will reveal the true facts—or something very close to them. (TOSH, 2002, p. 98 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 37-38)

A terceira regra para a análise de conteúdo, explica McCulloch (2004), é a do significado, isto é, garantir que a evidência está clara e compreensível para o pesquisador. Uma primeira forma de fazer isso é contextualizando-a, é procurar entendê-la como foi entendida pelos seus contemporâneos e não como seria entendida nos dias de hoje. Uma segunda abordagem é a de considerar o documento em si, na sua construção textual, partindo para uma análise de linguagem e configuração, palavras e signos, com vistas a alcançar sentidos mais profundos. Fairclough, exemplifica McCulloch, “tenta relacionar o documento a uma compreensão da prática social, argumentando que o ‘discurso’ de um documento representa a ‘linguagem vista como uma forma de prática social’”⁷⁶ (FAIRCLOUGH, 1995, p. 20 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 38). O mesmo autor completa dizendo que a análise intertextual pode propiciar um entendimento comparativo dos discursos de diferentes textos em relação à mudança social (FAIRCLOUGH, 1995, p. 20 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 38). Cohen (1999, p. 81 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 39), por sua vez, e também enfatizando o estudo do texto a partir da linguagem e discurso, “chega a argumentar que não existe uma única abordagem correta para a leitura de um texto histórico, apenas diferentes maneiras de lê-lo”⁷⁷.

Um último aspecto é a teorização, ou os modelos teóricos a partir dos quais os documentos são interpretados. Conforme aponta McCulloch (2004), as três grandes tradições em análise documental propostas são a positivista, a interpretativa e a crítica. A positivista visa a uma interpretação de caráter mais objetivo, racional, sistemático e quantitativo. A interpretativa reconhece o documento como fenômeno e construção social, e busca, por exemplo, interpretar os discursos nele presentes. A tradição crítica, por sua vez, é fortemente teórica e política, tendo como foco principal o conflito social, poder, controle e ideologia, incluindo teorias marxistas e feministas, e, um pouco mais tarde, modelos críticos de análises do discurso. Entretanto, o autor adverte que

Esses diferentes aspectos da análise de documentos não devem ser concebidos como totalmente separados ou distintos, apesar da apresentação aqui e na literatura existente, e menos ainda como cronologicamente consecutivos. Na prática, eles se sobrepõem e interagem entre si. Além disso, é importante que entendamos a pesquisa documental sendo, como outras formas de pesquisa educacional e social, não um modelo linear, mas um processo social.⁷⁸ (MCCULLOCH, 2004, p. 40)

⁷⁶ Attempts to relate the document to an understanding of social practice, arguing that the “discourse” of a document represents “language seen as a form of social practice”. (FAIRCLOUGH, 1995, p. 20 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 38)

⁷⁷ Goes so far as to argue that there is no single correct approach to reading a historical text, only different ways of reading it. (COHEN, 1999, p. 81 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 39)

⁷⁸ These different aspects of analysing documents should not be conceived as wholly separate or distinct, despite the presentation here and in the existing literature, still less as chronologically consecutive. In practice they

Tendo defendido que os documentos estabelecem pontes entre o privado e o público, o passado e o presente, que são do tipo primários (brutos) ou secundários (elaborados), e que a análise de conteúdo é realizada observando-se regras de autenticidade, confiabilidade, significado e pela aplicação de modelos teóricos de interpretação, McCulloch (2004) agrupa os diferentes tipos de documentos escritos em: registros e arquivos (oficiais, institucionais e pessoais); mídia impressa e literatura (livros, relatórios e atas, jornais e periódicos, ficção); e diários, cartas e autobiografias.

Para melhor compreensão das ideias do autor, selecionamos esse último grupo de documentos, composto por diários, cartas e autobiografias, e discorreremos sobre como ele os analisa e relaciona, segundo seu conjunto de critérios.

Diários, cartas e autobiografias, afirma McCulloch (2004), podem ser significativas fontes de dados tanto de questões pessoais quanto de questões públicas, haja vista que seus autores foram testemunhas dos fatos envolvidos, estando, assim, em condições de fornecer descrições detalhadas e fiéis, “em oposição às insípidas declarações oficiais comumente encontradas nas atas dos comitês”⁷⁹ (MCCULLOCH, 2004, p. 86).

No entanto, acrescenta o autor, esses três tipos de documentos possuem naturezas distintas e diferem no valor como fontes documentais. Os diários, por exemplo, são anotações frequentes e, por isso, possivelmente feitas logo em seguida à ocorrência dos fatos. Por essa razão, eles gozam do reconhecimento de serem boas evidências. Pode ocorrer, no entanto, de o diário não ser escrito para uso privado do indivíduo, e, sim, prever uma posterior publicação, o que naturalmente afetará sua imparcialidade. Já em relação às cartas, são textos escritos de um indivíduo para outro ou para um grupo, e podem conter informações relevantes, mas em benefício da imparcialidade, a relação entre emissor e receptor deve ser examinada com cuidado. Quanto às autobiografias, a vantagem é que são produzidas num momento bem posterior aos fatos, o que permite melhor reflexão e uma análise do todo. Porém, o esquecimento pode prejudicar a qualidade das informações, devido ao tempo decorrido, e o autor que está fazendo o relato de sua vida pode manipular os fatos para que em conjunto tenham um efeito desejado ou para que não sofra julgamentos dos seus leitores. Novamente, McCulloch (2004) sugere a utilização de diferentes fontes de dados e a triangulação dos resultados para se obter fatos os mais verídicos possíveis. Dessa forma, e se

overlap and interact with each other. Moreover, it is important for us to understand documentary-based research as being, like other forms of educational and social research, not a linear model but a social process. (MCCULLOCH, 2004, p. 40)

⁷⁹ As opposed to the bland official statements commonly encountered in committee minutes. (MCCULLOCH, 2004, p. 86)

disponível, o recomendado no âmbito de uma pesquisa que utiliza como fonte de dados uma autobiografia é que quem investiga tenha acesso também a diários e cartas escritas pela mesma pessoa.

McCulloch (2004) observa ainda que os diários se classificam como privados, políticos e oficiais, mas que independentemente do contexto e por quem são feitos, podem ser úteis tanto para o entendimento de assuntos pessoais quanto públicos. As cartas, por sua vez, são comumente tidas como documentos pessoais, como, por exemplo, as correspondências trocadas entre membros da família, mas são do tipo públicas ou oficiais em situações de burocracia ou comerciais. Outra diferença entre cartas e diários é que aquelas possuem uma característica interativa, que se estabelece na relação entre quem escreve a carta e quem a recebe. O autor destaca também que há um certo consenso quanto à não representatividade de diários e autobiografias, por seus autores constituírem um grupo pequeno e atípico de indivíduos, e cita Burnett, cuja ideia parece coincidir com tal consenso, ao ele afirmar que “manter um diário ou escrever sobre a vida é, e foi, prontamente atípico, especialmente aos trabalhadores para os quais escrever não costumava ser fácil”⁸⁰ (BURNETT, 1974, p. 11 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 102).

O autor esclarece, entretanto, que mesmo as parcialidades, inconsistências e tentativas de se justificar encontradas nesses documentos podem servir como evidências fascinantes para entender a natureza da vida de cada indivíduo, e que diários, cartas e autobiografias têm uma característica em comum importante, a de que

embora sejam reconhecidos, sobretudo, como documentos pessoais, esclarecem não só sobre a vida que relatam, mas também sobre o momento em que é relatada. Eles refletem as interconexões com outras vidas, na mesma família e muitas vezes muito além, e em diferentes contextos ao longo da vida (Sociologia 1993, p. 2).⁸¹ (MCCULLOCH, 2004, p. 103)

Diferentemente de McCulloch (2004), que na pesquisa documental foca sobretudo no conteúdo dos documentos, o autor Prior (2003) afirma que o pesquisador necessita considerar, além do conteúdo, a composição e, principalmente, o uso dos documentos. Segundo este autor, os documentos não são somente relatos ou descrições de pessoas, objetos ou situações, mas em si mesmos, eles são agentes, atuando sozinhos ou com outros agentes, nos mais diversos contextos. Para ilustrar, como metáforas, o autor cita o poema Aprendiz de

⁸⁰ To keep a daily journal or to write the story of one’s life is, and was, at once atypical, especially for working people to whom writing did not usually come easily. (BURNETT, 1974, p. 11 *apud* MCCULLOCH, 2004, p. 102)

⁸¹ Although they are recognised above all as personal documents, they shed light not only on their life but also on their times. They reflect interconnections with other lives, within the same family and often far beyond, and in different contexts over the course of the lifetime (Sociology 1993, p. 2). (MCCULLOCH, 2004, p. 103)

Feiticeiro⁸², de Johann Wolfgang von Goethe (1797), em que a vassoura, uma vez tomada de vontade própria, faz a limpeza de modo diferente ao que tinha sido ordenado, por meio de magia, pelo aprendiz; e também Frankenstein, do romance Frankenstein ou o Prometeu Moderno⁸³, de Mary Shelley (1818), que na história se volta contra seu criador. Ambos, a vassoura e Frankenstein, agem de modo independente, como acontece também com os documentos. Os de identificação pessoal, exemplifica o autor, são documentos que a depender da situação, se revestem da mesma importância das pessoas a que se referem, tornando-se imprescindíveis:

De fato, há circunstâncias em que um documento pode ser considerado mais pertinente à ação do que uma pessoa. Evidentemente, é o caso de documentos de identificação, como passaportes e certidões de nascimento, em que o porte de um documento necessário pode desencadear uma série de ações - como a entrada em um país ou em uma organização (quando a corporeidade da pessoa pode contar pouco na ausência da substância documental).⁸⁴ (PRIOR, 2003, p. 20)

Essas três dimensões dos documentos, salienta Prior (2003), encontram-se imbricadas e, por isso, no âmbito de uma pesquisa devem ser consideradas conjuntamente. Apenas para fins didáticos e melhor compreensão de cada uma delas, em sua obra, Prior (2003) as analisa separadamente, o que é mantido no presente trabalho. Dessa forma, a dimensão do conteúdo é apresentada no início, seguida pela da produção, e, ao final, a do uso. Como fechamento, tenta-se traçar uma relação com os entendimentos de McCulloch (2004) sobre pesquisa documental, expostos anteriormente.

Ao mencionar o conteúdo de um documento, declara Prior (2003), de imediato somos instigados a compreendê-lo, a entender seu significado. Isso pode ser feito partindo-se do pressuposto de que o documento expressa o pensamento do seu autor e que para entendê-lo é preciso tentar descobrir o que o autor estava pensando quando o produziu, escreveu. Outra opção é considerar que o significado do documento é criado por quem o observa, pelo leitor, de maneira situada, ou seja, é construído socialmente, num contexto. Nesse embate entre apreender o significado por meio do autor ou por meio do outro situado que entra em contato com o documento, nota-se que este último tem prevalecido.

A tensão [...] entre o autor/sujeito como fonte de significado e o “outro” situado como fonte de significado tem sido o campo de batalha para inúmeros debates nas ciências sociais. [...] No entanto, também podemos claramente notar que, desde o

⁸² Der Zauberlehrling, no original em alemão, ou The Sorcerer's Apprentice, no original em inglês.

⁸³ Frankenstein; or, The Modern Prometheus, no original em inglês.

⁸⁴ Indeed, there are circumstances in which a document may be said to be more pertinent to action than a person. This is evidently so in the case of documents of identification, such as passports and birth certificates, where it is possession of the relevant document that can trigger a series of actions - such as admittance into a country or an organisation (whilst the corporeality of the person can count for little in the absence of the documentary substance). (PRIOR, 2003, p. 20)

início do século XX, é, de modo geral, o “outro” situado - como leitor e intérprete - que está em vantagem.⁸⁵ (PRIOR, 2003, p. 109)

Especificamente na área das ciências sociais, e não tendo a pretensão de relembrar todos os autores e teorias relacionados à discussão, “mas sim um esboço da jornada até o momento”⁸⁶ (PRIOR, 2003, p. 110), o autor menciona Wilhelm Dilthey (1833-1911) e Max Weber (1864-1920) como representantes do mentalismo, ou da teoria que defende que o significado reside na mente do autor.

Opondo-se ao mentalismo, no início do séc. XX e no âmbito da sociologia, surge a tradição interacionista simbólica, sendo G.H. Mead (1863-1931) um dos seus teóricos, o qual argumentava que “o significado de objetos, símbolos, gestos e assim por diante não estava tanto contido em pensamentos, mas forjado em e por meio da ação humana”⁸⁷ (MEAD, 1934 *apud* PRIOR, 2003, p. 111). Um dos trabalhos que posteriormente colaborou com o desenvolvimento dessa teoria do significado no campo da ação social foi o de Schultz (1962 *apud* PRIOR, 2003), ao acrescentar que as pessoas não só estabelecem categorias para poder compreender o mundo que as cerca, mas também que essa categorização é responsável pela composição desse mesmo mundo. “Nesse sentido, ele [Schultz] afirmou que o significado é ‘indexical’ e ‘reflexivo’. Isso equivale a dizer que o significado está situado e (ao mesmo tempo) constitui o contexto no qual ocorre a ação social”⁸⁸ (PRIOR, 2003, p. 111).

Gadamer (1975 *apud* PRIOR, 2003), por sua vez, afirma que compreender não é adentrar a mente da outra pessoa, compreender está mais para o traduzir. Segundo ele, na tradução de um texto de uma língua para outra, comumente ocorrem ajustes e adequações mais favoráveis à conservação do sentido, do que uma reprodução um para um, em uma espécie de espelhamento entre cópia e original. O tradutor, ciente do contexto cultural em que o texto foi escrito, o decodifica, para em seguida o codificar novamente, mas de acordo com seu estilo e palavras próprias. O produto desse processo é a junção das duas partes, do significado presente no original e da interpretação feita pelo tradutor, sendo tanto a cultura em que aquele foi produzido quanto a cultura em que esta é realizada, importantes para criação de algo novo, podendo-se, assim, concluir “que ‘significado’ não é algo a ser descoberto, é algo a

⁸⁵ The tension [...] between the author/subject as the source of meaning and the situated ‘other’ as a source of meaning, has formed the battleground for numerous debates within the social sciences. [...] However, we may as well note immediately that since the beginning of the twentieth century it is, generally speaking, the situated ‘other’ - as reader and interpreter - that has gained the upper hand. (PRIOR, 2003, p. 109)

⁸⁶ But rather to provide a sketch of the journey to date. (PRIOR, 2003, p. 110)

⁸⁷ The meaning of objects, symbols, gestures and so forth were not so much contained in thoughts, but forged in and through human action. (MEAD, 1934 *apud* PRIOR, 2003, p. 111)

⁸⁸ In that sense he claimed that mean-ing is ‘indexical’ and ‘reflexive’. That is to say, meaning is both situated in and (at the same time) constitutes the setting in which social action occurs. (PRIOR, 2003, p. 111)

ser produzido. Na verdade, nunca pode haver uma interpretação final e definitiva de qualquer coisa. Compreender é compreender de forma diferente”⁸⁹ (GADAMER, 1975 *apud* PRIOR, 2003, p. 112).

Ricoeur (1981 *apud* PRIOR, 2003), por fim, e considerando também a relação entre texto escrito e leitor, afirma haver a fusão entre esses dois, mas de modo um pouco diferente. O leitor, destaca Ricoeur (1981 *apud* PRIOR, 2003), necessariamente se apropria do texto a partir de seu universo particular, mas ainda assim o texto o influencia restringindo e ampliando. “Isto é, o texto - em virtude de seu conteúdo - possui um potencial criativo que atua sobre o leitor, e, por sua própria natureza, desenvolve e amplia o leitor em novas formas de pensamento e ação”⁹⁰ (RICOEUR, 1981 *apud* PRIOR, 2003, p. 112).

Isso posto, Prior afirma que “documentos têm conteúdo e conteúdo requer análise”⁹¹ (PRIOR, 2003, p. 122), mas não por meio do entendimento do significado. O que o autor propõe é que o conteúdo seja analisado de modo referenciado, partindo-se das palavras que o compõem, que serão relacionadas entre si, com o próprio texto, categorizadas, e ainda examinadas em sua eventual intertextualidade, permitindo, assim, que o pesquisador faça suas inferências.

O desejo de estudar o ‘significado’ de um documento é potencialmente equivocado. Em vez disso, devemos estudar o que é referenciado em um documento [...]. No entanto, também temos visto como a simples contagem de itens de conteúdo tem suas limitações. Por isso, com frequência desejamos ir além de observar que algo é referenciado e fazer perguntas sobre como itens específicos são integrados em ‘relatos’ sobre este, aquele, ou algum outro assunto.⁹² (PRIOR, 2003, p. 116)

Essa seria a razão pela qual o autor sugere que na investigação documental os documentos não sejam analisados apenas referencialmente ou como simples e inertes evidências de fatos, mas também em movimento, em ação.

Uma segunda dimensão a considerar na pesquisa documental, argumenta Prior (2003), é como os documentos são formados, produzidos. Cabe ao pesquisador, sendo essa uma ação de grande importância, perscrutar a origem dos dados, não os presumindo automaticamente como certos. Nas palavras do autor,

⁸⁹ That 'meaning' is not something to be discovered, it is something to be produced. Indeed, there can never be a final, once-and-for-all interpretation of anything. To understand is to understand differently. (GADAMER, 1975 *apud* PRIOR, 2003, p. 112)

⁹⁰ That is to say, the text - by virtue of its content - has a creative potential that acts upon the reader, and, by its very nature, develops and broadens the reader in new ways of thought and action. (RICOEUR, 1981 *apud* PRIOR, 2003, p. 112)

⁹¹ Documents have content and content requires analysis. (PRIOR, 2003, p. 122)

⁹² A desire to study the ‘meaning’ of a document is potentially misguided. Instead, we ought to study what it is that is referenced in a document [...]. However, we have also seen how simple counting of content items has its limitations. For, we often wish to go beyond noting that something is referenced and to ask questions about how specific items are integrated into ‘accounts’ about this, that, or some other matter. (PRIOR, 2003, p. 116)

uma tarefa essencial (embora raramente executada) do pesquisador social empenhado em coletar 'fatos sobre a sociedade' deve, portanto, envolver a remoção das sobrecapas do material documental que ele ou ela encontra, e fazer duas perguntas muito simples. Como exatamente, e por quem, este documento foi elaborado?⁹³ (PRIOR, 2003, p. 43)

Para exemplificar, ele cita o manual estatístico da Organização Mundial da Saúde (OMS), que traz informações acerca do número de mortes por ano e também de quais foram suas causas. Dessa forma, elucida Prior (2003), consultando-se o manual é possível saber o número de mortes por país e ainda, se comparados os dados em busca de tendências e padrões, aqueles em que a mortalidade é maior ou possivelmente indiquem uma população com maior qualidade de vida. Entretanto, o autor destaca que o número de mortes e suas causas são informados pelos países com base na quantidade de certidões de óbito emitidas e nas informações registradas nelas, que, muitas vezes, carecem de precisão. Isso se deve ao fato de não ser uma tarefa simples determinar a causa da morte de uma pessoa. Primeiramente, porque pode ter sido em função de mais de uma doença ou do acometimento de vários órgãos, dificultando, assim, definir uma única causa. As próprias limitações técnicas seriam um outro motivo, considerando que o meio de investigação mais eficaz é por autópsia, o que claramente é impossível realizar em todas as pessoas que morrem. Pode ser ainda que o médico, o legista ou outra pessoa qualquer responsável pela certidão julgue desnecessário descobrir exatamente o motivo da morte. Por fim, Prior (2003) inclui a própria medicina ocidental, que ao se relacionar com a morte mostra-se limitada, ao não considerar, por exemplo, que alguém possa morrer de velhice ou pobreza.

Mais significativamente, a exclusão de tais causas sugere que as sociedades ocidentais modernas têm vocabulários de causalidade muito específicos no que diz respeito às questões relacionadas à morte, e uma imagem distinta do que pode e não pode causar uma morte.⁹⁴ (PRIOR, 2003, p. 33)

Dando continuidade, o autor aponta que além da possível inexatidão das causas das mortes, pode ocorrer ainda a incerteza relativa às próprias doenças. Nesse sentido, ele menciona que o manual estatístico tem como base outro manual também da própria OMS, que é o de Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à

⁹³ One essential (though rarely executed) task of the social researcher bent on collecting 'facts about society' should, therefore, involve removing the dust jackets of the documentary material that he or she encounters, and to ask two very simple questions. How exactly, and by whom, was this document assembled? (PRIOR, 2003, p. 43)

⁹⁴ More significantly, the exclusion of such causes suggests that modern western societies have very specific vocabularies of causation as far as matters relating to death are concerned, and a distinct image of what can and cannot cause a death. (PRIOR, 2003, p. 33)

Saúde⁹⁵, normalmente apenas referido pela sigla CID. Como sugerido pelo próprio nome, o intuito desse manual é relacionar todas as doenças. Porém, “em diferentes décadas, diferentes doenças e causas de morte são adicionadas e excluídas do manual”⁹⁶ (PRIOR, 2003, p. 33), como o HIV/AIDS, que só apareceu na lista na 10a. edição (CID-10); ou os transtornos relacionados ao estresse, reconhecidos somente a partir do CID-9; ou a velhice como causa de doença, que foi eliminada no CID-6. “Em todos os casos, é claro, a arquitetura conceitual em que a morte é compreendida se estrutura em torno do corpo humano”⁹⁷ (FOUCAULT, 1973, p. 3 *apud* PRIOR, 2003, p. 33). Outro aspecto ressaltado por Prior (2003) são as regras internas ao CID que estabelecem uma espécie de hierarquia entre as doenças quando a causa da morte é múltipla. Atualmente, as doenças do coração têm prevalência sobre os outros órgãos, como o câncer, sobre as infecções. No entanto, no início do século XX, eram as doenças do fígado e pulmão que se sobrepunham, comprovando, assim, que as regras do manual também mudam com o passar do tempo.

A relação do manual estatístico com o CID é que aquele é um documento do tipo secundário, uma vez que seus dados se apóiam nos dados deste último. O CID, por sua vez, é classificado por Prior (2003) como um documento do tipo gerador, ou seja, é a partir dele ou tomando-o como referência, que outros documentos são criados. O autor ainda acrescenta que “esses documentos geradores estabelecem os limites em relação aos quais os especialistas pensam, falam e escrevem”⁹⁸ (PRIOR, 2003, p. 46).

Tanto o manual estatístico quanto o CID apontam para a importante tarefa do pesquisador de, no tocante aos documentos, investigar suas bases conceituais e de que modo foram organizados, o que vai resultar em uma compreensão mais ampla dos fatos e em uma pesquisa melhor fundamentada.

A fim de lidar com essas questões de autoria, sistemas baseados em regras, e projeto e produção de documentos, muitas vezes é útil separar - como se substituíssemos a vírgula por ponto final - os documentos que usamos como fontes de dados, ou seja, investigar cada etapa do processo por meio do qual um documento foi elaborado, nos concentrando em como cada componente entrou no processo de produção e como as partes eventualmente se encaixam. Na verdade, observar como os

⁹⁵ The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems-ICD, no original em inglês.

⁹⁶ In different decades different diseases and causes of death are added and deleted from the manual. (PRIOR, 2003, p. 33)

⁹⁷ In all cases, of course, the conceptual architecture in terms of which death is comprehended is structured around the human body. (FOUCAULT, 1973, p. 3 *apud* PRIOR, 2003, p. 33)

⁹⁸ Such generative documents set out the boundaries in terms of which experts think and talk and write. (PRIOR, 2003, p. 46)

documentos são fabricados invariavelmente fornece uma visão sobre como reunimos fatos sobre o mundo em geral.⁹⁹ (PRIOR, 2003, p. 31)

A terceira e última dimensão é a do documento em ação, considerada por Prior (2003) a mais importante. O autor defende, como já mencionado, que os documentos não são apenas depósitos de conteúdos ou simples relatos de situações, pessoas ou objetos, mas agentes em movimento que, atuando em parceria com outros agentes ou sozinhos, influenciam as situações, pessoas ou objetos, determinando-os. A essa característica dos documentos, Prior (2003) denomina reflexividade.

A noção de reflexividade implica que palavras ou textos não representam apenas algum aspecto do mundo, mas que também estão envolvidos na criação desse mundo. Em parte, eles constituem o mundo.¹⁰⁰ (PRIOR, 2003, p. 51)

Para ilustrar, o autor cita o relatório oficial do ministério da saúde do governo inglês, publicado em 1954, sobre o denso nevoeiro de Londres, de dezembro de 1952¹⁰¹, responsável por aproximadamente 8.000 mortes. Conforme disposto no relatório, essa situação climática foi ocasionada pelo encontro de uma massa de ar quente vinda do golfo do México com uma corrente de ar tipo anticiclone, resultando numa inversão de temperatura, que se precipitou sobre a cidade. Apesar dos fortes indícios de que as mortes não foram causadas somente pelo denso nevoeiro, e, sim, pela mistura deste com densa poluição, gerada principalmente pelas estações de queima de carvão existentes em Londres, a que se somavam as emissões de poluentes de outras fábricas, tipo domésticas e dos próprios veículos, o governo inglês manteve a versão em seu relatório de que as pessoas morreram de problemas respiratórios pré-existentes, que poderiam, ao máximo, terem sido agravados pela ocorrência do fenômeno climático, e não devido à poluição. Dando respaldo à posição do governo existia ainda, à época, a crença médica de que a morte sempre estava relacionada a algum órgão lesionado e que a doença sempre era causada pela ação de um microrganismo, isto é, “para cada lesão havia um e somente um agente causador”¹⁰² (PRIOR, 2003, p. 65), como ocorre com a sífilis (bactéria *Treponema pallidum*) e a pneumonia (bactéria *Streptococcus pneumoniae*), o que resultava na dificuldade de enxergar a poluição, misturada ao nevoeiro espesso, por detrás das

⁹⁹ In order to get to grips with these issues of authorship, rule-based systems, and the design and production of documents it is often useful to disassemble - comma by full stop - the documents that we use as data sources. That is to say, to investigate each stage of the process by means of which a document has been put together, concentrating on how each component has entered into the production process, and how the parts are eventually fitted together. Indeed, looking at how documents are manufactured invariably provides insight into how we assemble facts about the world in general. (PRIOR, 2003, p. 31)

¹⁰⁰ The notion of reflexivity implies that words or texts not merely represent some aspect of the world, but that they are also involved in making that world. In part, they constitute the world. (PRIOR, 2003, p. 51)

¹⁰¹ The Great Fog of 1952, no original em inglês.

¹⁰² For every lesion there was one and only one causative agent. (PRIOR, 2003, p. 65)

mortes. Como resultados ou efeitos, o relatório oficial do ministério da saúde inglês limitou-se à entrega de máscaras de segurança à população quando do incidente, mas não criou posteriores políticas públicas com vistas ao monitoramento do nível de poluição do ar ou ao controle da emissão de poluentes pelas indústrias. Isso demonstra como um documento, no caso, o relatório, pode participar como agente na definição de uma situação, bem como de seus posteriores desdobramentos.

Um outro exemplo utilizado por Prior (2003) para demonstrar a agência e dinamicidade dos documentos, contrariando a ideia comumente aceita de que são inertes, é que eles tornam as coisas visíveis, e uma vez visíveis, é possível mensurá-las, categorizá-las, definir custos, fazer projeções, estabelecer metas e definir relações de poder.

A esse respeito, muitas formas que à primeira vista podem parecer nada mais do que formas de documentação técnica, podem ser usadas para exercer tanto a vigilância quanto o poder na vida organizacional.¹⁰³ (FOUCAULT, 1991 *apud* PRIOR, 2003, p. 87)

Como exemplo, o sistema de Classificação de Intervenções de Enfermagem¹⁰⁴ (NIC) do trabalho de Bowker e Star (1999 *apud* PRIOR, 2003), desenvolvido por enfermeiros que, em um ambiente hospitalar, passam a anotar todas as ações que realizam em relação aos seus pacientes.

Por exemplo, enfermeiros ajudam pacientes com problemas respiratórios a respirar mais facilmente. Portanto, no NIC há uma seção sobre 'gerenciamento das vias aéreas'. Pode-se, ainda, esperar dos enfermeiros que forneçam 'suporte espiritual' para seus pacientes e, portanto, o NIC fornece uma lista de atividades de suporte espiritual. Da mesma forma, tudo o que os enfermeiros 'fazem' é documentado no NIC.¹⁰⁵ (PRIOR, 2003, p. 87)

Dois principais objetivos em documentar essas ações, aponta Prior (2003), são torná-las visíveis e, por conseguinte, poder imputar-lhes um valor monetário. Com base nessas informações, faz-se possível contabilizar a hora de trabalho do enfermeiro, normalmente utilizada por empresas do ramo na definição dos preços dos planos de saúde e seguros.

Esse exemplo, declara Prior (2003), demonstra como o documento, ao tornar as coisas visíveis, é utilizado de múltiplas formas, a depender do contexto em que está inserido, cabendo ao pesquisador da ciência social "investigar como a documentação funciona em

¹⁰³ In that respect many forms of what might first appear to be nothing more than forms of technical documentation can be used to exercise both surveillance and power in organizational life. (FOUCAULT, 1991 *apud* PRIOR, 2003, p. 87)

¹⁰⁴ Nursing Interventions Classification, no original em inglês.

¹⁰⁵ For example, nurses help patients with respiratory problems to breathe more easily. So in the NIC there is a section on 'airways management'. Yet again, nurses might also be expected to provide 'spiritual support' for their patients and so the NIC provides a list of spiritual support activities. In like manner, whatever nurses 'do' is documented in the NIC. (PRIOR, 2003, p. 87)

contextos situados, principalmente porque tal documentação é invariavelmente usada de maneiras jamais sonhadas por seus criadores”¹⁰⁶ (PRIOR, 2003, p. 87).

O documento em uso ou em ação também é algo que pode ser observado na construção da identidade do sujeito.

Os documentos servem, de fato, aos processos por meio dos quais sujeitos, subjetividade e identidades são criados e estabilizados. [...] documentos funcionam não meramente como simples repositórios de fatos e detalhes (sobre os sujeitos), mas ativamente estruturam a natureza dos sujeitos.¹⁰⁷ (PRIOR, 2003, p. 91)

A descrição verbal, defende Prior (2003), pode até contribuir na construção da identidade, mas por um período curto. Só por intermédio de documentos é que a identidade se estrutura de maneira mais permanente e estável, como na emissão de cartões de identidade, passaportes, certificados de conclusão de cursos, preenchimento de formulários por vagas de emprego e assim por diante, sendo, por isso, que muitas vezes a identidade documentada precede à identidade visualizada via presença física. Isso ocorre, por exemplo, com os transexuais, cujos sexo e nome declarados na certidão de nascimento podem ainda sobrepor-se, em certas situações, à identidade de gênero assumida na vida; ou nas tentativas de falsificar ou roubar identidade, em que o sucesso do intento depende integralmente de documentação.

A autobiografia, assevera Prior (2003), seria um dos meios utilizados para se construir e reconstruir a identidade. Esse documento não seria apenas um espaço no qual o sujeito relata despreziosamente os acontecimentos de sua vida, mas uma forma de conciliar seus conflitos internos, justificar seus pensamentos e ações, produzir uma filosofia de vida e (re)construir a própria identidade. Nas palavras do autor, “por mais sofisticado que seja o propósito, também é verdade que a identidade sempre depende da existência de ‘outro’ alguém”¹⁰⁸ (PRIOR, 2003, p. 96), que raramente é evidente, mas está sempre presente. Nesse sentido, destaca o autor, talvez a biografia expresse melhor a relação social presente nos documentos e da qual o processo de construção de identidade é dependente, pois na biografia o relato de vida ocorre a partir da interação entre escritor e sujeito, podendo acontecer que no processo de construção do outro, o escritor construa a si mesmo. Por essa razão, tanto a

¹⁰⁶ To investigate how documentation functions in situated contexts, not least because such documentation is invariably used in ways undreamed of by its creators. (PRIOR, 2003, p. 87)

¹⁰⁷ Documents actually serve in the processes through which subjects, subjectivity and identities are created and stabilized. [...] documents function not merely as simple repositories of facts and detail (about subjects), but actively structure the nature of subjects. (PRIOR, 2003, p. 91)

¹⁰⁸ No matter how sophisticated the purpose, it is also the case that identity always depends on the existence of some 'other'. (PRIOR, 2003, p. 96)

autobiografia quanto a biografia são tidas pelo autor como expressões mais de um processo cultural do que pessoal.

Outro tipo de documento, agora destacado por Miller e Morgan (1993 *apud* PRIOR, 2003), é o currículo acadêmico. Conforme os dois autores, o currículo seria uma forma de prática autobiográfica, uma prática focada na apresentação de si próprio em contextos ocupacionais. O currículo seria, antes de tudo, uma questão de atuação, de apresentar uma auto-imagem a mais próxima possível do esperado.

Especificamente em relação ao trabalho desses dois autores, as orientações para a elaboração de um currículo são dadas pelas *Diretrizes para a Apresentação de um Curriculum Vitae*¹⁰⁹, da Universidade de Manchester. Segundo Prior (2003), a construção da identidade não se dá apenas pela produção do currículo em si, mas principalmente em função das diretrizes divulgadas pela Universidade de Manchester, que, na qualidade de documentos gerativos (aqueles que geram outros documentos), definem como um currículo deve ser.

Em vez de examinar como os atores humanos podem usar e fabricar documentação para a apresentação de si mesmos, proponho, no entanto, [...] examinar como os documentos podem estruturar seus leitores, ou seja, ver como eles podem orientar os leitores a atuar de maneiras específicas.¹¹⁰ (PRIOR, 2003, p. 101)

Os documentos e a construção da identidade estariam tão imbricados que Prior (2003) chega a sugerir a utilização do termo “ciborgue” para definir o sujeito, que além da parte humana, seria composto também por uma parte material.

De fato, no mundo moderno, nós podemos - talvez - começar a falar sobre as formas modernas de identidade em termos de 'ciborgues', ou seja, como um híbrido de qualidades humanísticas e informáticas, em que pele e osso, números PIN, senhas eletrônicas, sequências de DNA e amostras de sangue são registrados como um único atuante - texto e corpo fundidos em um.¹¹¹ (PRIOR, 2003, p. 103)

Finalizada a exposição de alguns dos principais pontos sobre pesquisa documental do trabalho de Prior (2003), podemos afirmar que enquanto este autor dá ênfase à dimensão do uso dos documentos, McCulloch (2004) detém-se mais na questão da análise de conteúdo. Prior (2003) não nega a relevância do conteúdo, mas afirma que se há conteúdo, deve haver análise, mas não por meio do entendimento do que o autor quis significar com seu texto, e,

¹⁰⁹ Guidelines for the Presentation of a Curriculum Vitae, no original em inglês.

¹¹⁰ Rather than look at how human actors can use and manufacture documentation for the presentation of the self, however, I propose [...] to look at how documents can structure their readers. That is, to look at how they might guide readers to perform in specific ways. (PRIOR, 2003, p. 101)

¹¹¹ Indeed in the modern world we can, perhaps, begin to talk about modern forms of identity in terms of 'cyborgs'. That is, as a hybrid of humanistic and informatic qualities, where skin and bone, PIN numbers, electronic passwords, DNA sequences and blood samples are enrolled as a single actant - text and body merged into one. (PRIOR, 2003, p. 103)

sim, de maneira referenciada, intertextual. Este último ainda acrescenta a importância de se investigar em uma pesquisa documental como foi o processo de produção do documento.

Aplicando os entendimentos desses dois autores, informamos que esta investigação do conceito de interculturalidade no documento oficial do Currículo Paulista e nos cadernos de apoio do componente curricular Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, considera essas três dimensões dos documentos, ou seja, conteúdo, produção e uso.

No tocante ao conteúdo, o foco está na verificação, de modo referenciado, de como o termo interculturalidade aparece nos textos e sua possível correlação com outros termos e expressões; em especial, com o ILF. Além disso, o termo é analisado por meio de uma perspectiva do tipo interpretativa e crítica, tomando como base os trabalhos de reconhecidos linguistas e educadores. Essa análise de conteúdo é realizada no capítulo três, de interpretação e análise dos dados.

Em relação à produção, dimensão tratada na próxima seção deste capítulo, tópicos como contexto político dos documentos, principais leis que os antecederam, versões preliminares e possíveis relações existentes entre eles, são discutidos.

Por fim, referente à utilização, o propósito é demonstrar como as atividades dos cadernos de apoio estão elaboradas de modo a materializar o conceito de interculturalidade presente nos documentos oficiais do Currículo Paulista e da BNCC. Essa discussão também é feita no último capítulo, de análise dos dados.

Dito isso, passemos à seção de contextualização, ou “produção”, dos documentos sob investigação.

2.3 Contextualização dos Documentos de Pesquisa: Currículo Paulista e BNCC

A atual versão do Currículo Paulista foi finalizada em 2019 e ocorreu em razão da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja parte destinada à educação infantil e ao ensino fundamental foi publicada em 2017 e ao ensino médio, em 2018.

Quanto à reformulação do Currículo Paulista, para adequá-lo à BNCC, uma primeira versão, denominada “Versão Zero do Currículo Paulista”, foi elaborada em parceria entre a União dos Dirigentes Municipais de Ensino (UNDIME) e a equipe central da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), e, em setembro de 2018, disponibilizada para consulta às comunidades escolares. Esse documento deixava claro, segundo a educadora e professora Omuro (2020, p. 2),

que as críticas e proposições em relação à BNCC, que já era lei, deveriam se limitar aos seguintes aspectos: “erros conceituais”, “alinhamento com a legislação”, “complementação”, “respeito com políticas afirmativas”, “contextualização” e “aprofundamento”. Não seriam considerados “comentários sobre a BNCC”, “rejeição a todo o documento”, “manifestação”, “comentário pessoal” e “solicitação sem justificativa”.¹¹²

Omuro (2020) ainda afirma que realizada a consulta pública *online*, a “Versão 1 do Currículo Paulista”, incluindo as contribuições das comunidades escolares, foi elaborada. A “Versão 2” foi concluída em Seminários Regionais, que ocorreram em outubro de 2018, sendo posteriormente encaminhada ao Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP) para aprovação e homologação final. Em 19/06/2019, o novo Currículo foi aprovado pelo CEE-SP e em 01/08/2019, homologado pela SEE-SP.

No que se refere à BNCC, Rosa (2021) destaca que a despeito das discussões voltadas à sua redação e a publicação da primeira versão terem acontecido somente em 2015, a ideia de uma base nacional comum para a educação já era prevista no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 e regulamentada pelo artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, sendo seguidas por uma série de documentos reguladores publicados para as diferentes etapas da educação básica, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Entre 17 e 19 de junho de 2015, ocorreu o I Seminário Interinstitucional para a elaboração da BNCC, reunindo assessores e especialistas envolvidos na elaboração da Base. Em 16 de setembro de 2015, a 1a. versão do documento é disponibilizada e aberta para debates entre diversos agentes da sociedade. Considerando as sugestões e pareceres encaminhados aos organizadores responsáveis, a 2a. versão do documento é redigida e disponibilizada em 3 de maio de 2016. Em agosto do mesmo ano, a 3a. versão do documento começa a ser redigida. Provavelmente caiba destacar o acontecimento político em meio ao qual a última versão da Base começa a ser redigida, que foi a mudança na ocupação do governo federal. Em 31 de agosto de 2016, Michel Temer, pertencente ao Partido Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), assume o cargo de Presidente da República, substituindo a então presidente Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores (PT). A esse respeito, Tílio argumenta que:

é importante atentar para o contexto sócio-histórico em que a BNCC foi produzida e promulgada. Escrita em pouco menos de quatro anos, entre a publicação da lei que a institui e sua promulgação, atravessou a gestão de seis ministros da Educação (além

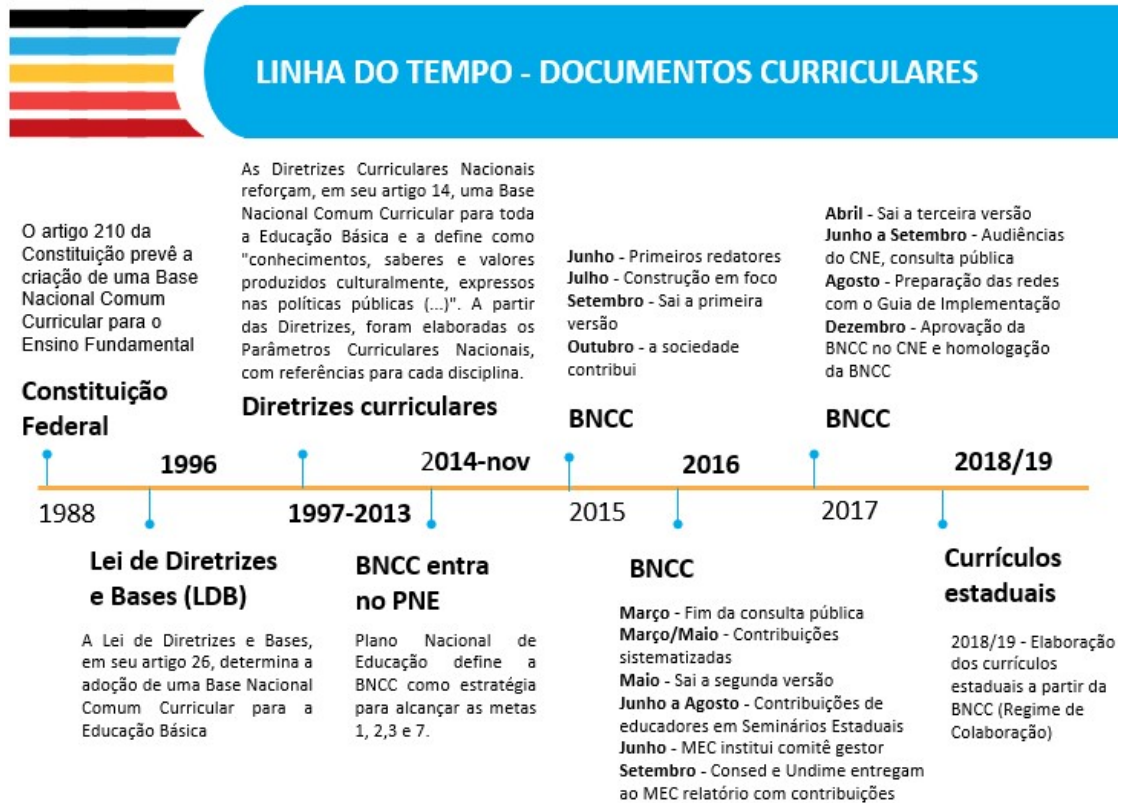
¹¹² Os termos entre aspas, explica Omuro (2020, p. 2), estão contidos em slides de apresentação elaborada pela equipe da Diretoria de Ensino da Região de Registro (a que ela está vinculada), com base em documentos divulgados pela UNDIME-SP e SEE-SP, como orientações para a realização do Seminário Regional, em outubro de 2018.

de 1 interino) em dois governos. Iniciada em um governo democraticamente eleito, foi terminada em um governo em que o vice-presidente assumiu o posto de titular, após um processo de *impeachment* nitidamente marcado por articulações políticas e em que a própria perícia do Senado Federal reconheceu que não havia respaldo jurídico para o processo. Em resposta às acusações de que o processo de *impeachment* foi um golpe de Estado para o vice-presidente assumir a presidência, ele respondia reiteradamente que fora eleito democraticamente, na chapa vencedora. No entanto, seu argumento cai por terra quando se constata que os planos de governo por ele implementados não eram parte da plataforma que elegeu a chapa vencedora. (TÍLIO, 2019, p. 9)

Ainda no que diz respeito ao período de elaboração da 3a. versão do documento, que teve como cenário a troca de governo por processo de *impeachment*, faz-se importante salientar que nas duas primeiras versões ainda não era mencionado o ensino de inglês como língua franca (ILF), tendo em vista que a língua inglesa ainda não tinha sido definida como a única a ser ensinada, o que ocorreu em 2017, com a alteração do artigo 23, parágrafo 5o., da LDB. Até então, o previsto era o ensino de língua estrangeira moderna, cuja escolha era a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. Conforme explica Szundy (2019), não foi somente a denominação do componente que sofreu mudanças, passando de língua estrangeira moderna para língua inglesa, mas toda a estruturação do processo de construção do conhecimento, que deixava de ser organizado em torno de práticas sociais: práticas da vida cotidiana, práticas interculturais, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas mediadas pelas tecnologias de informação e comunicação, e práticas do trabalho, para ser organizado por eixos de ensino: oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e gramaticais, e dimensão intercultural. Note-se que nessa mudança a dimensão intercultural foi elevada à posição dos eixos de ensino tradicionalmente conhecidos.

Antes de passar ao modo como a BNCC está organizada, fazendo alguns detalhamentos, segue quadro do percurso histórico de seu desenvolvimento, bem como do Currículo Paulista, até o momento de suas publicações.

Figura 2 - Percurso histórico BNCC - Currículo Paulista



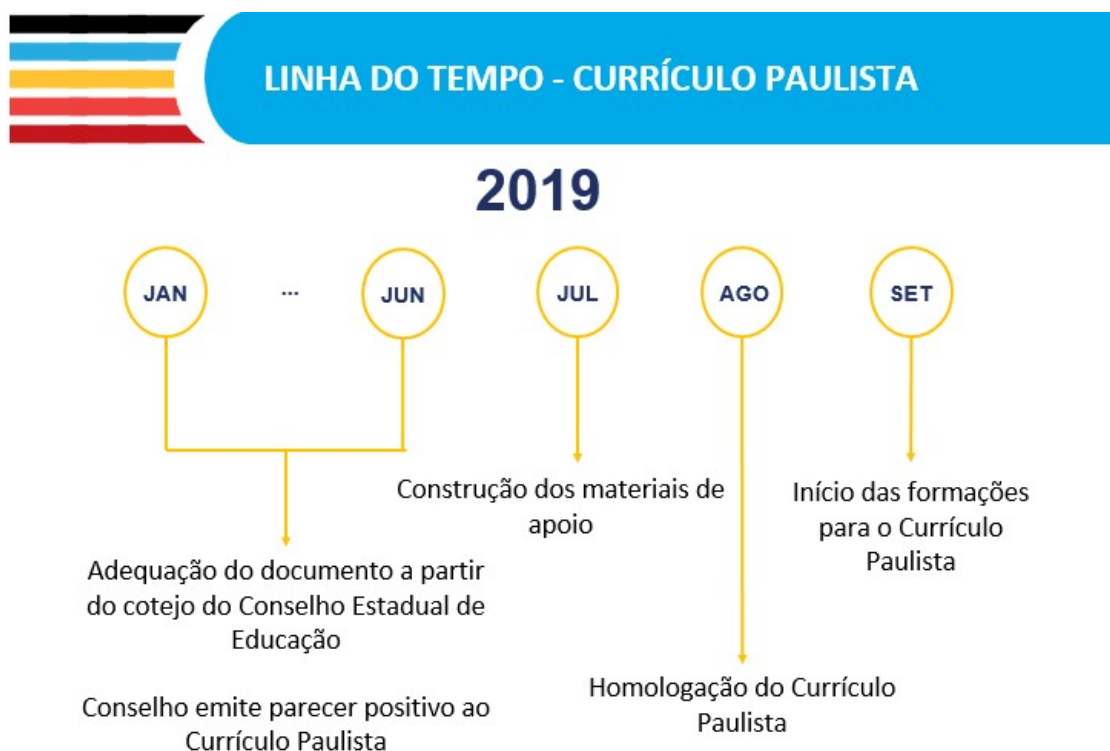
Fonte: EFAPE (2019)

Figura 3 - Percorso histórico Currículo Paulista - 2018



Fonte: EFAPE (2019)

Figura 4 - Percurso histórico Currículo Paulista - 2019



Fonte: EFAPE (2019)

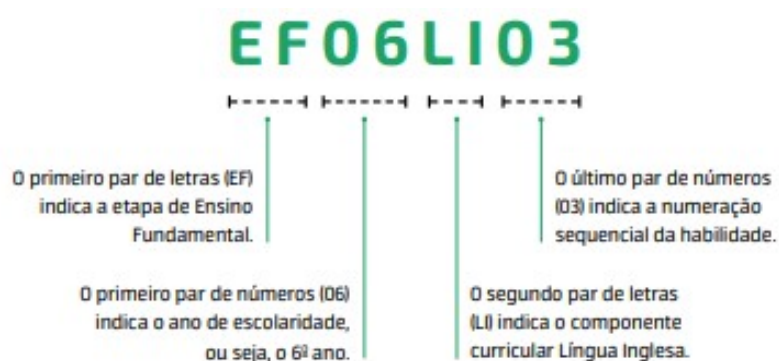
Especificamente em relação ao documento, a BNCC é uma lei que substituiu os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998) e as orientações Curriculares para o Ensino Médio - OCEM (2006). Ela traz aprendizagens a serem desenvolvidas ao longo da Educação Básica e está dividida em etapas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, e áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A etapa do Ensino Fundamental se divide em “anos iniciais” (1o. ao 5o. ano) e “anos finais” (6o. ao 9o. ano), e cada área de conhecimento se subdivide em componentes curriculares. O componente Língua Inglesa, bem como o Língua Portuguesa, Arte e Educação Física, pertencem à área de Linguagens, por compartilharem práticas sociais por meio de diferentes linguagens, que podem ser visuais, sonoras, verbais, corporais e digitais.

A BNCC foca o desenvolvimento de competências, as quais indicam aquilo que os estudantes “devem saber” e “devem saber fazer”. Elas são definidas como gerais, para cada uma das áreas de conhecimento, ou específicas, referentes aos componentes curriculares.

Ainda no tocante ao componente Língua Inglesa, e como já dito, o ensino é organizado em eixos, sendo um deles o da dimensão intercultural. No âmbito de diferentes unidades temáticas, as competências e os objetos de conhecimento do componente são elencados e suas

habilidades correspondentes são detalhadas. Cada habilidade descreve uma prática cognitiva e socioemocional a ser desenvolvida com os alunos e, para fins de organização e fácil identificação, é codificada por números e letras. Essa codificação informa a etapa da Educação Básica à qual a habilidade se refere (EF para Ensino Fundamental), o ano de escolaridade (06 a 09, representando do 6o. ao 9o. ano), o componente curricular (LI para Língua Inglesa) e, por fim, traz uma numeração sequencial. A seguir, um exemplo de codificação.

Figura 5 - Exemplo de codificação alfanumérica de habilidade da BNCC



Fonte: EFAPE (2022)

Importante ainda dizer que para o componente Língua Inglesa há uma progressão das aprendizagens, na apresentação gradual dos objetos segundo sua complexidade e no escalonamento das habilidades conforme o nível de elaboração, considerando, inclusive, os contextos em que aparecem inseridos, partindo daqueles mais familiares e amplos.

Feita essa breve contextualização dos documentos oficiais do Currículo Paulista e da BNCC, passando por seus percursos históricos de desenvolvimento até o momento de suas publicações, por questões pertinentes à pesquisa, como a mudança do ensino de língua estrangeira moderna para o ensino exclusivo de inglês, e pela forma como o documento da BNCC está estruturado (competências gerais, competências por áreas de conhecimento, competências e habilidades específicas por componente curricular, finalizando com o componente Língua Inglesa), passamos ao capítulo de interpretação dos dados e análise.

CAPÍTULO 3 - INTERPRETAÇÃO DOS DADOS E ANÁLISE

“Educar para quê? Com que propósito e sob qual visão de país e sociedade?”¹¹³

(WALSH, 2010, p. 93)

Tomando como base os conceitos teóricos expostos neste trabalho, os quais são resumidamente retomados no quadro a seguir, passamos à análise de atividades dos cadernos de apoio do Currículo Paulista para o componente Língua Inglesa, últimos anos do Ensino Fundamental, com o intuito de compreender como a dimensão intercultural neles se materializa.

Cumprir dizer que as atividades propostas no âmbito do eixo da dimensão intercultural foram naturalmente priorizadas, sem, no entanto, desconsiderar as atividades dos demais eixos (produção e compreensão oral, leitura, escrita e aspectos linguístico-gramaticais) que, de alguma forma, trouxeram cultura e/ou interculturalidade como temas. Acreditamos que, dessa maneira, houve um enriquecimento no número de elementos a serem investigados, beneficiando a compreensão do objeto de estudo. Ao todo, e observando esses critérios, foram selecionadas vinte (20) atividades.

Especificamente em relação aos cadernos de apoio, optamos pelos do professor, que se diferenciam dos de alunos por trazerem as atividades comentadas. Os comentários, com as diretrizes de como as atividades devem ser conduzidas para a consecução dos objetivos previamente definidos, tendem a auxiliar no entendimento dos conceitos presentes nos cadernos, neste caso, o da interculturalidade, e, de modo mais amplo, do que é esperado que o aluno aprenda.

O formato dos cadernos utilizados foi o digital, disponibilizados como materiais de apoio ao Currículo Paulista no sítio da EFAPE (Escola de Formação dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”, da Secretaria da Educação do Governo do Estado de São Paulo). A apresentação é em volume único, incluindo, assim, os conteúdos do sexto ao nono ano. Para referência das atividades, utilizamos a numeração de páginas única, e não a numeração da versão impressa, a qual é individualizada por caderno, sendo um caderno por bimestre. A edição dos cadernos utilizada foi a de 2022, primeiro e segundo bimestres (EFAPE, 2022), considerando que com a reformulação do Currículo Paulista em 2019,

¹¹³ ¿Educar para qué? ¿Con qué propósitos y bajo qué visión de país y sociedad? (WALSH, 2010, p. 93)

ocorrida em função da publicação da BNCC (2017), as edições dos cadernos passaram a ser anualmente disponibilizadas no site, a partir de 2020.

No tocante à organização interna dos cadernos, o conteúdo de cada ano letivo é dividido em oito unidades, sendo duas unidades por bimestre. Cada unidade, por sua vez, é subdividida em ciclos de aprendizagem, denominados *lessons*, cuja estrutura é organizada em seções: *text*, *language focus*, *outcome* e *feedback*, que, respectivamente, significam textos orais ou escritos, foco na linguagem (aspectos gramaticais, vocabulário, pronúncia), produção e comentários avaliativos.

Além das quatro seções, a unidade, composta de dezoito páginas, reserva as duas páginas iniciais para a realização do *opening* (abertura), momento em que, com a ajuda do título, imagens, fotos, ilustrações ou outros recursos audiovisuais, os alunos realizam uma reflexão inicial sobre o tema e tópicos relacionados que serão tratados na unidade. Essa seção, comumente conhecida como *warm up* (aquecimento), também é importante porque é por meio dela que o professor pode verificar o conhecimento prévio e interesse dos alunos pelo tema.

Após as quatro seções há ainda o *cross-curricular learning* (aprendizagem transversal), que, orientado pelas abordagens do CLIL (*Content and Language Integrated Learning* - Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Idioma) e do CBI (*Content-based Instruction* - Instrução Baseada em Conteúdo), propõe o ensino e aprendizagem do inglês focado em conteúdos, normalmente relacionados às áreas de *STEM* (*Science, Technology, Engineering and Mathematics* - Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática), sem, no entanto, deixar de considerar os aspectos linguísticos e o desenvolvimento das quatro habilidades.

Finalizando a unidade há o *closing* (fechamento), que é dividido em duas partes: *getting across* (consolidando o aprendizado), em que os temas da unidade são retomados, podendo ocorrer intertextualidade, interdisciplinaridade e atividades envolvendo multiletramentos, e o *self-assessment* (autoavaliação), quando o aluno se autoavalia frente aos objetivos propostos para a unidade, reflete sobre o caminho percorrido e pode traçar estratégias para melhor desempenho nas unidades seguintes. Torna-se relevante acrescentar que ao longo de toda a unidade estão presentes espaços de conteúdos extras, com dicas de como aprender (*learning to learn*), sobre cultura (*culture*), conhecimentos linguísticos de gramática e vocabulário (*language tip*), significados de palavras-chave (*glossary*) e particularidades do currículo do estado relacionadas ao tema da *lesson* (*idea!*).

Conforme mencionado, na presente análise pretende-se focar nas atividades do primeiro e segundo bimestres do ano letivo, isto é, nas quatro primeiras unidades (de um

total de oito anuais). Para a investigação de como o conceito de interculturalidade é abordado nas atividades selecionadas, adotamos a categorização tripla sugerida por Walsh (2010): interculturalidade relacional; funcional; e crítica, procurando relacioná-las às concepções de cultura, multiculturalismo e de inglês, como língua estrangeira ou língua franca, também discutidas anteriormente. Ao propor essa relação, o intuito foi promover uma análise mais ampla e com uma maior fundamentação teórica. Para auxiliar nessa tarefa, utilizamos um quadro-resumo, em que são retomados sucintamente os conceitos, e, na sequência, um gráfico, no qual se procura demonstrar como os conceitos se relacionam, tendo os tipos de interculturalidade como pontos de partida. A sugestão das cores é para facilitar a visualização.

Quadro 1 - Quadro-resumo dos tipos de interculturalidade e dos conceitos de cultura, multiculturalismo e Inglês

(continua)

Interculturalidade	Relacional: o contato entre culturas é algo simples e geral; mais focado no individual, desconsiderando as estruturas sociais, políticas, econômicas e epistêmicas que posicionam a diferença cultural entre superior e inferior (WALSH, 2010).	Funcional: as diferenças culturais são reconhecidas e aceitas, mas sem modificar as relações desiguais e assimétricas existentes entre elas; sendo, por isso, funcional ao sistema vigente (TUBINO, 2005; WALSH, 2010).	Crítica: as diferenças culturais são reconhecidas, e se propõe uma mudança estrutural nas relações entre elas, para que se tornem mais simétricas e justas (WALSH, 2010).
---------------------------	--	--	--

Quadro 1 - Quadro-resumo dos tipos de interculturalidade e dos conceitos de cultura, multiculturalismo e Inglês

(continuação)

<p>Cultura</p>	<p>Essencializada, fechada, estável, escala evolutiva de classificação, do tipo “alta” (literatura, artes e festivais) e também popular, sinônimo de estado-nação e preexistente ao indivíduo (PILLER, 2017).</p>	<p>Essencializada, fechada, estável, escala evolutiva de classificação, do tipo “alta” (literatura, artes e festivais) e também popular, sinônimo de estado-nação e preexistente ao indivíduo (PILLER, 2017).</p>	<p>Mutável, híbrida, produzida via processo discursivo, por alguém, numa situação e com um objetivo, não sendo, assim, preexistente ao indivíduo. (PILLER, 2017)</p>
-----------------------	--	--	---

Quadro 1 - Quadro-resumo dos tipos de interculturalidade e dos conceitos de cultura, multiculturalismo e Inglês

(continuação)

<p>Multiculturalismo</p>	<p>Descritivo: reconhecem-se as diferenças culturais, restando apenas descrevê-las (CANDAUI, 2008).</p> <p>Conservador: há diferenças culturais, que não devem ser incentivadas, por poderem causar cisões e conflitos sociais (MAHER, 2007).</p>	<p>Assimilacionista: os grupos socioculturais minoritários devem ser integrados ao grupo hegemônico (CANDAUI, 2008).</p> <p>Universalizante: todas as pessoas são iguais e possuem as mesmas oportunidades, apesar das diferenças culturais (MAHER, 2007).</p> <p>Diferencialista: as diferenças culturais são exageradamente acentuadas, ao ponto de criarem “verdadeiros apartheid socioculturais” (CANDAUI, 2008, p. 22).</p> <p>Separatista: essencialização das diferenças culturais, resultando na escolha de algumas como únicas autênticas (MAHER, 2007).</p>	<p>Interativo: reconhece as diferenças culturais e as questões de diferença e desigualdade que as permeiam (CANDAUI, 2008).</p> <p>Crítico: reconhece a inevitável disputa pelo poder entre grupos socioculturais diferentes, que deve ocorrer do modo mais informado, equânime e respeitoso possível, para se evitar desigualdades e injustiças (MAHER, 2007).</p>
---------------------------------	---	---	---

Quadro 1 - Quadro-resumo dos tipos de interculturalidade e dos conceitos de cultura, multiculturalismo e Inglês

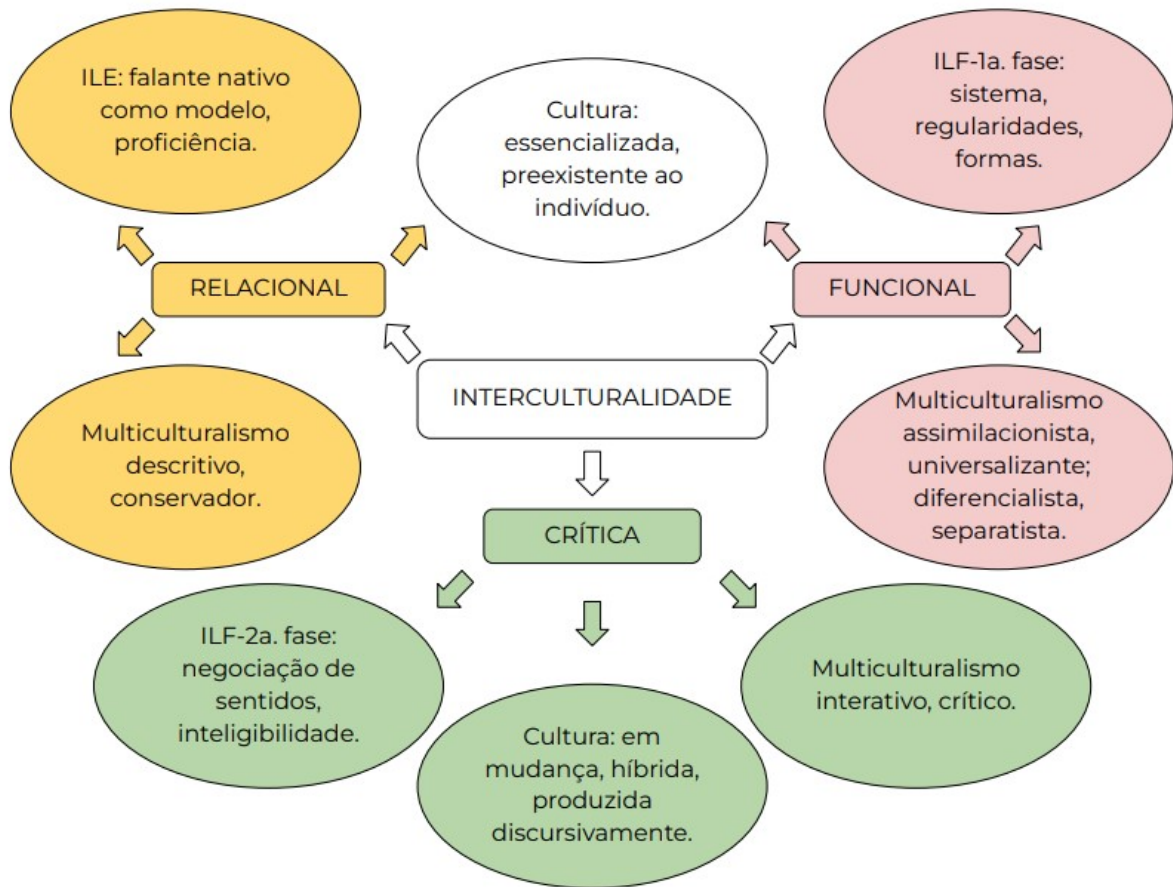
(conclusão)

Inglês	<p>Inglês como língua estrangeira (ILE), tendo o falante nativo como modelo e detentor das normas, valorizando-se a proficiência linguística para/na comunicação (JORDÃO, 2014; ROSA, 2021).</p>	<p>Inglês como Língua Franca (ILF), “primeira fase”. O inglês como língua internacional afasta-se do falante nativo como modelo, mas, em uma visão ainda tradicional de língua, é tido como sistema, cujas regularidades devem ser destacadas, prezando-se mais pela forma do que pelos sentidos. (JENKINS, 2005; 2009; ROSA, 2021; SEIDLHOFER, 1999; 2001;2005)</p>	<p>Inglês como Língua Franca (ILF), “segunda fase”. Em uma perspectiva translíngua, passa a focar na negociação de sentidos, da qual as formas emergiriam. A ênfase não é mais na proficiência, mas na inteligibilidade, para o que o repertório linguístico do falante contribui. (CANAGARAJAH, 2013; JENKINS, 2015, 2017; JENKINS; COGO; DEWEY, 2011; ROSA, 2021; SEIDLHOFER, 2009; SEIDLHOFER; WIDDOWSON, 2017)</p>
--------	---	---	---

Fonte: Elaboração própria.

Retomadas, resumidamente, as teorias principais que dão embasamento à nossa investigação acerca do conceito de interculturalidade, propomos, a seguir, e conforme anunciado, um gráfico em que se sugere uma possível relação entre elas.

Figura 6 - Gráfico da relação proposta entre os tipos de interculturalidade e os conceitos de cultura, multiculturalismo e Inglês



Fonte: Elaboração própria.

Conforme ilustrado pelo gráfico, uma concepção de cultura essencializada, preexistente ao indivíduo; um multiculturalismo do tipo descritivo ou conservador; e o inglês tomado como língua estrangeira parecem apontar para uma **interculturalidade compreendida sob a perspectiva relacional**. Uma visão essencialista de cultura pode ainda indicar uma **interculturalidade sob a perspectiva funcional**, o que também se observa em relação ao multiculturalismo de característica assimilacionista ou universalizante, ou quando a abordagem do ILF é focada nas formas linguísticas. Sugerindo uma **interculturalidade sob a perspectiva crítica** estaria o entendimento de cultura como mutável, híbrida, produzida no discurso; do multiculturalismo, como interativo ou crítico; e do ILF, desde que a negociação de sentidos e a inteligibilidade sejam priorizadas na comunicação, em vez das formas linguísticas.

Tomando como base essa proposta de relações conceituais, passemos à interpretação e análise das atividades selecionadas dos cadernos de apoio do componente Língua Inglesa,

anos finais do Ensino Fundamental, do Currículo Paulista. Antes de iniciar, informamos ainda que para um melhor acompanhamento e compreensão, as imagens das atividades foram inseridas, como figuras, no âmbito dos textos em que suas respectivas discussões são realizadas.

Com características da **interculturalidade relacional**, as seguintes atividades foram identificadas:

SEXTO ANO, *Unit 3, Lesson 2*, cujo texto introdutório informa que nesta lição “os estudantes entrarão em contato com culturas diferentes a partir da leitura sobre o café da manhã de crianças de diversos países” (EFAPE, 2022, p. 89). Para essa lição foram selecionadas duas atividades: na seção *Reading*, a número 3, em que se solicita ao aluno o preenchimento de frases com os nomes das três crianças que aparecem no texto, e a número 6, em que na letra (a) se indaga sobre a importância do café da manhã para crianças em idade escolar e na letra (b), se todos os brasileiros comem o mesmo café da manhã, pedindo que a resposta seja explicada.

Figura 7 - Sexto ano, unit 3, lesson 2, reading, ATIVIDADE 3

While Reading

3. Read the text and write *Aricia, Hakim or Emily*.

a. _____ *Aricia* _____ drinks chocolate milk.

b. _____ *Hakim* _____ drinks coffee and milk.

c. _____ *Emily* _____ drinks a dark red juice.

d. _____ *Emily* _____ eats boiled sweet potato and pumpkin.

e. _____ *Aricia* _____ and _____ *Hakim* _____ eat bread and butter.


f. _____ *Emily* _____ likes sweet black tea.

Rise and Shine


What kids around the world eat for breakfast.

Aricia's [...] cup is full of chocolate milk, but her brother Hakim's cup contains coffee (*café com leite*). For many Brazilian parents, coffee for kids is a cultural tradition; [...]. Brother and sister are eating ham and cheese as well as *pão com manteiga*, bread and butter.

Emily lives with her grandmother Ethel on the outskirts of Lilongwe, Malawi's capital. [...] Emily is eating cornmeal porridge called *phala* [...] along with boiled sweet potato and pumpkin and a dark red juice [...]. When she can, Emily likes to drink sweet black tea in the mornings [...].



Breakfast of Aricia Domenica Ferreira, 4 years old, and Hakim Jorge Ferreira Gomes, 2 years old, from São Paulo, Brazil



Breakfast of Emily Kathumba, 7 years old, from Chitedze, Malawi

GLOSSARY

ham: presunto

cornmeal: farinha de milho

porridge: mingau

sweet potato: batata-doce

pumpkin: abóbora

Extracted from: WOLLAN, Malia. Rise and Shine: What kids around the world eat for breakfast. *The New York Times Magazine*, 2014. Available at: <<https://www.nytimes.com/interactive/2014/10/08/magazine/eaters-all-over.html>>. Accessed on: 19 Oct., 2020.

Fonte: EFAPE (2022, p. 89)

Figura 8 - Sexto ano, unit 3, lesson 2, reading, ATIVIDADE 6

Post-Reading

6. Discuta em duplas. Respostas pessoais

a. Qual é a importância do café da manhã para crianças em idade escolar?

b. Todos os brasileiros comem o mesmo café da manhã? Explique.

+ _____ *Espera-se que os estudantes digam que, embora alguns alimentos sejam muito populares, como o pão com manteiga e o café com leite, o café da manhã pode variar de região para região.*

LANGUAGE FOCUS

Fonte: EFAPE (2022, p. 90)

Ao propor a comparação entre os cafés da manhã brasileiro e malawiano (de Malawi, país da África Oriental), nas atividades, especialmente na número 3, foram destacadas apenas curiosidades culturais, o que caracteriza o multiculturalismo descritivo, que, por sua vez, remeteria a uma interculturalidade relacional. Entretanto, há indícios de interculturalidade crítica, ao se utilizar no texto dois países que não estão no círculo interno de Kachru (1985) e ao se indagar no item (b), da atividade 6, se os brasileiros tomam o mesmo café da manhã, o

que sugere uma reflexão de cultura não essencialista, isto é, nem todo brasileiro se alimenta com o tipo de café da manhã descrito.

SEXTO ANO, *Unit 4, Lesson 3*. Na atividade 3, seção *Reading*, afirmações são apresentadas ao aluno a fim de que ele as assinale como verdadeiras ou falsas, com base no texto lido na página logo anterior à da atividade, de título *Japan's Lost and Found System Is Insanely Good* (O Sistema de Achados e Perdidos do Japão é Incrivelmente Bom).

Figura 9 - Sexto ano, *unit 4, lesson 3, reading*, ATIVIDADE 3

3. Read the article and write true (T) or false (F).

- a. [F] There are 200 million residents in Japan.
- b. [T] A high percentage of owners find their lost personal items.
- c. [F] The police keeps the lost items in the 'koban' for one week.
- d. [T] The police sends the lost items to the Tokyo Police Department's Lost-and-Found Center after one month in the 'koban'.
- e. [F] After three months in the Lost-and-Found Center, the police sells the lost items.

Fonte: EFAPE (2022, p. 113)

Essa atividade, em que características de comportamentos ou ações do povo do Japão são apresentadas, indica um multiculturalismo descritivo, que, por sua vez, sugere uma interculturalidade do tipo relacional. No entanto, há traços da interculturalidade funcional, ao se considerar que a cultura japonesa é essencializada com estereótipos bastante conhecidos, como os que propagam a ideia de que todos os japoneses são muito organizados, sérios e justos, e que, por isso, um sistema de achados e perdidos criado por eles não seria diferente. Tal compreensão aponta para um multiculturalismo diferencialista ou separatista, de exagerado valor dado às diferenças, o que também confirmaria uma interculturalidade do tipo funcional.

NONO ANO, *Unit 1, Lesson 2*. Na atividade 1, seção *Listening*, propõe-se conhecer pratos típicos de diferentes países, enquanto nas atividades 2 e 3, seção *Outcome*, as orientações apresentadas são de como se fazer um *review* (avaliação escrita, destacando aspectos positivos e negativos) de um prato típico da culinária brasileira.

Figura 10 - Nono ano, *unit 1, lesson 2, listening*, ATIVIDADE 1

LISTENING

Pre-Listening

1. Você consegue relacionar os pratos aos seus países de origem?



Spring rolls with sauce and salad



Pad Thai, a rice noodle dish



Paella, made with rice and sea food



Beef taco

a. [1] China b. [3] Espanha c. [2] Tailândia d. [4] México

Fonte: EFAPE (2022, p. 295)

Figura 11 - Nono ano, *unit 1, lesson 2, listening*, ATIVIDADES 2 e 3

2. You are going to plan a review about a popular Brazilian dish. Follow the steps. Personal answers

- a. Think about a typical food or dish from your region or your home. Write its name in your notebook.
- b. List the main ingredients used to prepare it.
- c. Describe its appearance, flavour and taste. Use the adjectives from the *Language Focus* section.
- d. Take notes of how you and other people feel and think about it. Think about causes and consequences: Why do people like it? What happens when people have it?
- e. Mention if people should try it or not.
- f. Pick an image to illustrate your review or illustrate it yourself.
- g. Think about a catchy title.

3. Write your review based on your plan.

- a. Write a first draft with all the information in your notebook.
- b. Share your draft with a classmate and the teacher. Get feedback.
- c. Write the final version of your review on a separate sheet of paper. Don't forget to include the image.
- d. Display it on the classroom walls. Then read your classmates' contributions.

Fonte: EFAPE (2022, p. 297)

Em ambas as atividades, as diferenças culturais, por meio das culinárias dos países, são apenas descritas, o que caracteriza um multiculturalismo descritivo e uma interculturalidade relacional. Cumpre salientar que em um dos boxes laterais da página, intitulado “Para refletir”, o professor é orientado a incentivar o aluno a pensar se o *review* sobre uma feijoada escrito por um brasileiro seria parecido ao escrito por um estrangeiro que provasse o prato. Essa reflexão proposta por meio do boxe pode ajudar o aluno a descentralizar sua percepção cultural, a perceber que a respeito de um mesmo objeto ou fenômeno, no caso, a feijoada, outras visões além da sua podem existir; e que ao ter contato com essas novas visões, a sua própria é reelaborada. Se a atividade for trabalhada dessa

forma, uma interculturalidade crítica é a que passa a ser promovida, de compreensão e respeito às diferenças culturais, e não mais a relacional, somente descritiva. Esse modo mais reflexivo de abordar a atividade, nas palavras de Candau (2008, p. 23), corresponderia a uma “perspectiva intercultural que [...] quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”, ao que somamos a fala de Walsh (2005, p. 11), ao afirmar que é “uma troca que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido de coexistência desses em sua diferença”¹¹⁴.

Referente à **interculturalidade funcional**, algumas de suas características foram encontradas nas seguintes atividades:

SEXTO ANO, Unit 4, Lesson 4. Na atividade 3, seção *Reading*, apresenta-se ao aluno o *penpalling*, que é trocar cartas com uma pessoa desconhecida de outro país. Segundo as sentenças que aparecem na atividade, e que devem ser preenchidas pelas respostas corretas, com base no texto dado, o *penpalling* “dá a oportunidade de aprender sobre outras culturas e outros países, que pessoas têm diferentes culturas e que entender diferentes culturas pode ajudá-las a se tornarem amigas e viver em harmonia” (EFAPE, 2022, p. 115).

Figura 12 - Sexto ano, *unit 4, lesson 4, reading*, ATIVIDADE 3

While Reading

3. Read the text on the following page and tick [✓] the best answer.

a. There are _____ to have pen pals around the world.
 no reason three reasons many reasons

b. Pen palling gives you the opportunity to learn about _____.
 other cultures computers pens
and countries

c. It is very important to understand that _____.
 computers are different people have different cultures photos are different

d. Understanding different cultures can help people _____.
 have more time learn about recipes become friends and live in harmony

Fonte: EFAPE (2022, p. 115)

¹¹⁴ Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. (WALSH, 2005, p. 11)

Já na atividade 1, seção *Closing/Getting Across*, e retomando o título da unidade: *I live in a global community* (Eu vivo em uma comunidade global), o aluno é indagado sobre “como o estudo da língua inglesa o ajuda a ser parte dessa comunidade” (EFAPE, 2022, p. 121). Mesmo sendo uma resposta pessoal, espera-se que o aluno responda (o que é explicitado no caderno) que vivendo em um mundo globalizado, e sendo possível comunicar-se via Internet com outras pessoas em outros países, “é preciso saber inglês para que a comunicação ocorra” (EFAPE, 2022, p. 121).

Figura 13 - Sexto ano, *unit 4, closing/getting across*, ATIVIDADE 1

The image shows a worksheet section with a dashed border. On the left, there is a green box containing the word 'Closing' in white. Below it, the text 'GETTING ACROSS' is written in bold black letters. To the right of this box, there is a blue text block: '1. Respostas pessoais. Espera-se que os estudantes percebam que como vivemos em um mundo globalizado e podemos nos comunicar com outras pessoas em outros países via internet, é preciso saber inglês para que a comunicação ocorra.' Below this, there is a green text block: '1. O título desta unit é *I live in a global community*. Como o estudo da língua inglesa o ajuda a ser parte dessa comunidade global?'

Fonte: EFAPE (2022, p. 121)

A impressão que se tem nessas duas atividades é de certo apaziguamento. Na atividade 3 (*Reading*), por exemplo, afirma-se que, entendendo diferentes culturas, as pessoas **tornam-se amigas e passam a viver em harmonia**¹¹⁵ (EFAPE, 2022, p. 125, grifo nosso), deixando-se de mencionar, no entanto, que normalmente as relações entre grupos culturais distintos são marcadas por preconceitos, injustiças e desigualdades, e o que poderia ser feito para modificar isso. O mesmo ocorre na atividade 1 (*Closing/Getting Across*), na afirmação de que basta falar inglês para participar do mundo globalizado, quando já se sabe ser importante também o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, para o reconhecimento, respeito e convivência com as diferenças. Com relação a essa perspectiva, podemos citar Szundy (2019), quando a autora ressalta que há uma ideologia no uso do inglês orientada pela crença de que, como língua da globalização, ele possibilita “a comunicação e união de povos, identidades, culturas e, portanto, o acesso às *benesses* da globalização” (SZUNDY, 2019, p. 146, grifo da autora). Ignoram-se, porém, questões como “quem tem acesso (ou não) ao conhecimento produzido em língua inglesa [...] e quais identidades são (ou não) legitimadas *no mundo globalizado*” (SZUNDY, 2019, p. 146, grifo da autora). Essas também parecem ser as perspectivas de Moita Lopes (2008), ao propor uma nova epistemologia de fronteira e uma ideologia linguística, e também de Leffa (2006), ao sugerir uma solidariedade mundial, as

¹¹⁵ Understanding different cultures can help people become friends and live in harmony. (EFAPE, 2022, p. 125)

quais não ignoram as relações de poder sempre presentes. Por esses motivos, as atividades em questão parecem compartilhar uma visão de multiculturalismo assimilacionista ou universalizante, resultando em uma proposta de interculturalidade funcional.

SÉTIMO ANO, *Unit 1, Lesson 2 e Lesson 3*. Nas atividades 1, 2 e 5, seção *Listening, Lesson 2*, as celebrações do Ano Novo Chinês e do Ano Novo no Brasil são trazidas como temas, com o objetivo de que os rituais envolvendo essas festas, em seus respectivos países, sejam comparados.

Figura 14 - Sétimo ano, *unit 1, lesson 2, listening*, ATIVIDADES 1 e 2

LISTENING

Pre-Listening

1. Leia a introdução de um vídeo sobre uma celebração e observe a foto. Assinale [✓] a opção que melhor completa cada sentença.

The Chinese New Year celebrates springtime. Many of this holiday's traditions are meant to bring good luck in the new year. People put good luck sayings in their homes. They make sure their homes are very clean.

Extracted from: RED CAT READING. Holidays Around The World. Made by Red Cat Reading. Kids vs Life, 2018. Available at: <https://youtu.be/35v0ac-W8Vc>. Accessed on: July 14, 2020.



a. Pessoas que assistam ao vídeo vão aprender algo sobre a cultura...
 chinesa. japonesa.

b. A celebração é realizada para comemorar o feriado...
 de independência do país. de ano novo.

c. Na comemoração, as pessoas utilizam...
 serpentina. fogos de artifício.

2. Discuta com seus colegas o que mais vocês sabem sobre essa celebração.
Respostas pessoais

Fonte: EFAPE (2022, p. 131)

Figura 15 - Sétimo ano, *unit 1, lesson 2, listening*, ATIVIDADE 5

Lesson 2

Post-Listening

5. Leia o texto e discuta as perguntas.

Brazil holiday calendar

New Year's Day (January 1)

Like in many countries, the celebration on December 31 is more important than those on January 1. On New Year's Day in Brazil, it is a tradition to eat lentils and rice as it brings good fortune and prosperity for the coming year.

Extracted from: EVISA. Most important public holidays in Brazil. EVISA. Available at: <<https://www.brazilevisas.com/important-public-holidays-brazil/>>. Accessed on: 14 July, 2020.

+ CULTURE

O Ano-Novo é o feriado mais importante para os chineses e comemorado em diversos países. Como a celebração segue um calendário que considera as fases da lua e a posição do sol, a data muda todos os anos, mas o ano-novo sempre cai entre 21 de janeiro e 20 de fevereiro.

Fonte: CHINESE New Year. *Britannica Kids Students*. Disponível em: <<https://kids.britannica.com/students/article/Chinese-New-Year/574653>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

a. O texto menciona uma tradição da celebração do Ano Novo no Brasil. Qual é ela? Você segue essa tradição na sua família? 5.a. Comer lentilhas e arroz.

b. Como você compara a celebração do Ano Novo onde você mora com a do *Chinese New Year*?

+ 5.b. Resposta pessoal. Esperamos que os estudantes falem de similaridades, como os fogos de artifício que viram na subseção *Pre-Listening*, e apontem diferenças.

Fonte: EFAPE (2022, p. 132)

Já na atividade 3, *Lesson 3*, seção *Reading*, solicita-se ao aluno que verifique se as cinco afirmações listadas são verdadeiras ou falsas, com base na leitura do texto intitulado *Bento: Box Lunch - The Food You Like, Where You Like It* (Bento: Marmita - A Comida Que Você Gosta, Onde Você Gosta).

Figura 16 - Sétimo ano, *unit 1, lesson 3*, ATIVIDADE 3

While Reading

3. Read the article and circle true (T) or false (F).

a. You can take <i>bento</i> everywhere because it is portable.	(T) F
b. Some people worry about colours and layout while putting food in a <i>bento</i> box.	(T) F
c. Lunch boxes are always in the same size.	T (F)
d. It's not important to think about nutrition when putting food in a <i>bento</i> box.	T (F)

Fonte: EFAPE (2022, p. 134)

Referente às três primeiras atividades, na seção *Opening* da unidade, antecipa-se que “o foco inicial da *lesson* [2] é o trabalho de compreensão oral de um texto informativo. A partir dele, **os estudantes aprendem sobre o Ano Novo Chinês, expandindo seus horizontes culturais**” (EFAPE, 2022, p. 125, grifo nosso). No que diz respeito à atividade da *Lesson 3*, na mesma seção *Opening*, é adiantado que, “a partir do *bento* boxes, os estudantes

têm a oportunidade de conhecer o conceito alimentar japonês que une nutrição e estética” (EFAPE, 2022, p. 125).

Com base no modo como são formuladas e nos textos introdutórios que as apresentam, pode-se afirmar que nessas quatro atividades as características culturais dos países citados são abordadas superficialmente, de modo apenas descritivo, restringindo-se ao peculiar e ao exótico. Tais aspectos sinalizam para um multiculturalismo universalizante, em que, segundo Maher (2007), as diferenças culturais são trivializadas, celebrando-se o que está na superfície das culturas, como comidas, danças, músicas e festas típicas, não sendo tratada, no entanto, alguma forma de conectá-las à vida real das pessoas e suas lutas políticas. Por essas razões, tais atividades indicam uma interculturalidade sob o ponto de vista funcional.

OITAVO ANO, *Unit 2, Lesson 1* e *Unit 4, Lesson 3*. Na atividade 1, *seção Language Focus*, da *Unit 2*, há quatro sentenças extraídas de um *podcast* ouvido na *seção Listening*, sendo o objetivo da atividade escolher dentre quatro afirmações as que seriam verdadeiras em relação às sentenças. Como o foco dessa atividade é trabalhar gramática, a afirmação verdadeira é a de letra (c), “*large and quiet are short adjectives. They have only one syllable*” (grande e silencioso são adjetivos curtos. Eles têm apenas uma sílaba) (EFAPE, 2022, p. 231). No entanto, o que gostaríamos de ressaltar são três das quatro sentenças do *podcast*: “*Portugal is more conservative than Spain*” (Portugal é mais conservador do que a Espanha); “*They tend to be a lot quieter than Spanish people*” (Eles tendem a ser mais silenciosos do que o povo espanhol); e “*They tend to be more [...] introspective*” (Eles tendem a ser mais [...] introspectivos) (EFAPE, 2022, p. 231).

Figura 17 - Oitavo ano, *unit 2, lesson 1, language focus*, ATIVIDADE 1

LANGUAGE FOCUS

Grammar **Comparative adjectives**

1. Read the sentences from the podcast. Then underline the statements that are correct about them.

"[...] its much **larger** neighbour, Spain."

"Portugal is **more conservative than** Spain."

"They tend to be a lot **quieter than** Spanish people."

"They tend to be **more [...]** **introspective.**"

a. The sentences are comparing two things or people.

b. The sentences are describing two things or people.

c. Large and quiet are short adjectives. They have only one syllable.

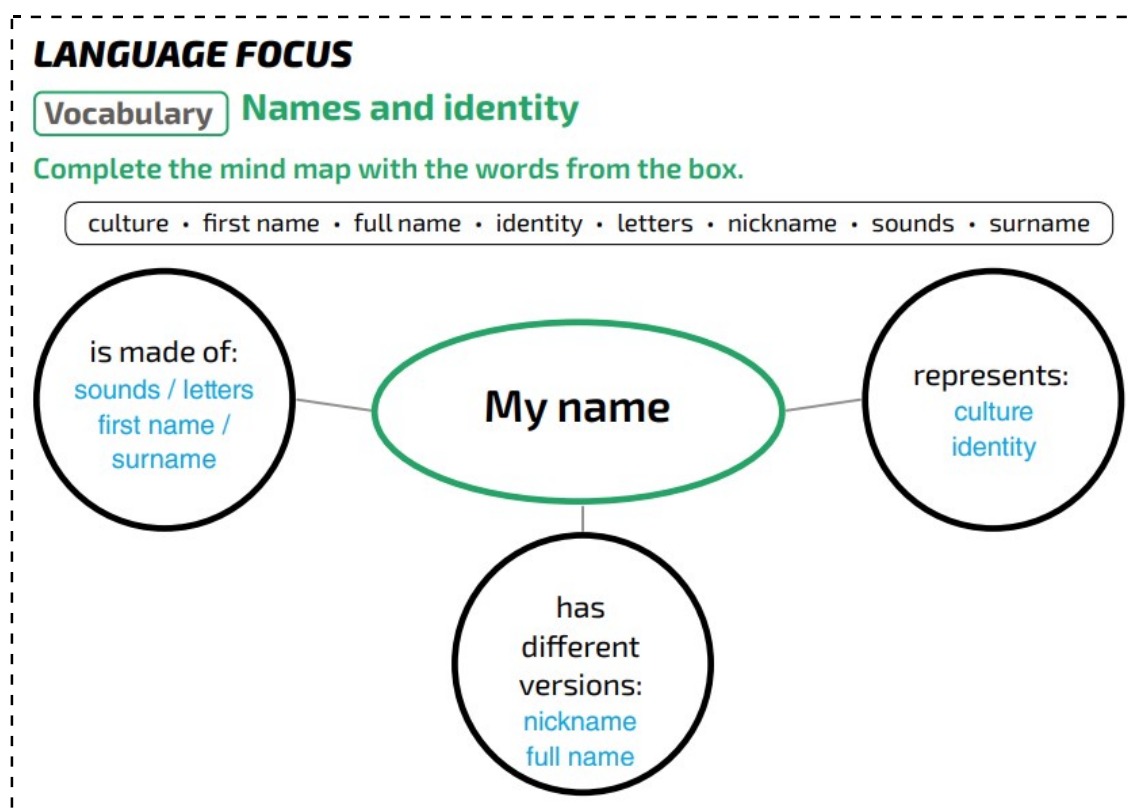
d. Conservative and introspective are short adjectives, too.

Fonte: EFAPE (2022, p. 231)

Essas sentenças foram destacadas porque parecem sugerir características culturais de comportamento essencializadas dos portugueses, em relação aos espanhóis, ou seja, que os primeiros seriam mais conservadores, quietos e introspectivos, quando comparados aos segundos.

O mesmo acontece na atividade da seção *Language Focus/Vocabulary*, da *Unit 4*, em que ao completar um mapa mental com palavras fornecidas pela atividade, afirma-se "*My name represents culture identity*" (Meu nome representa identidade cultural) (EFAPE, 2022, p. 277).

Figura 18 - Oitavo ano, unit 4, lesson 3, language focus, ATIVIDADE s/n



Fonte: EFAPE (2022, p. 277)

Dessa forma, se o meu nome remete a minha ancestralidade, de descendente de italiano, por exemplo, a minha identidade cultural já está representada, limitando-se à cultura do país onde meus ancestrais nasceram, a partir de uma visão essencialista.

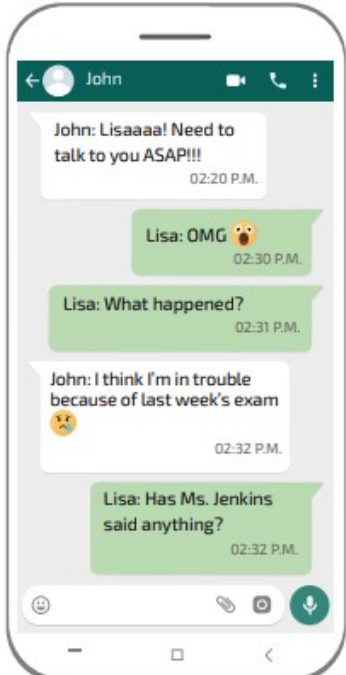
Por essa razão, as duas atividades indicam estar apoiadas em um multiculturalismo diferencialista e, por conseguinte, numa interculturalidade apenas funcional. Maher (2007) explica que na base desse tipo de multiculturalismo está um conceito de cultura que sustentou a criação dos projetos coloniais e de estado-nação, isto é, “como ‘coisa’, como um conjunto de atributos essencializados, imutáveis e unívocos” (MAHER, 2007, p. 261). A autora argumenta, no entanto, que cultura não é uniforme, é sempre alvo de disputas, e que, por isso, não é possível falar em ‘cultura nacional’ como um dado da realidade e nem “considerar qualquer indivíduo como emblema, encarnação de sua cultura” (MAHER, 2007, p. 263).

NONO ANO, Unit 3, Lesson 2. Na atividade 4, seção *Reading*, são apresentados três textos de conversas por mensagens instantâneas de celular, e solicitado aos alunos que discutam com os colegas se costumam usar *emojis* e acrônimos em suas mensagens e com qual intenção, e se acham que os *emojis* podem ajudar ou atrapalhar a comunicação. Para essa

pergunta final, e ainda que a resposta seja pessoal, é esperado que os alunos respondam que os *emojis* podem tanto ajudar, como atrapalhar, a depender do contexto cultural em que se está inserido.

Figura 19 - Novo ano, unit 3, lesson 2, reading, ATIVIDADE 4

Text 1



GLOSSARY

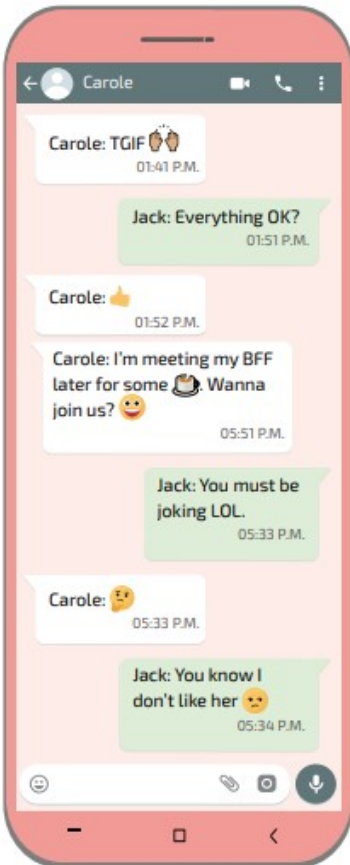
ASAP: acrônimo de *as soon as possible* (o quanto antes)

I'm in trouble: estou encrencado, enrascado


GR8: acrônimo de *great* (ótimo)

LOL: acrônimo de *laughing out loud* (rindo alto)

Text 2



Text 3



+ CULTURE

Você sabia que os *emojis* podem mudar de significado de acordo com o país? Esse é o caso, por exemplo, do *emoji* "indignado" (👊), que, na Nigéria, pode indicar uma discussão acalorada, mas, na Índia, pode ser usado para perguntar se alguém está com fome.

Fonte: GERKEN, Tom. Os muitos significados do novo emoji 'indignado' pelo mundo. *BBC News*, 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/curiosidades-51365373>>. Acesso em: 13 ago. 2020.

Post-Reading

4. Discuta com um colega as perguntas a seguir. Respostas pessoais

- Você costuma usar *emojis* e acrônimos em suas mensagens de texto? Com qual intenção? Justifique sua resposta.
- Você acredita que os *emojis* podem ajudar ou atrapalhar a comunicação? Justifique sua resposta.

Fonte: EFAPE (2022, p. 336)

Mesmo não havendo dúvidas quanto à importância do contexto sociocultural para o sucesso da comunicação, minimizando, com isso, eventuais más compreensões, o destaque aos *emojis* nas atividades e a possível falha no seu entendimento, a depender do contexto cultural em que são empregados, pode demonstrar, mesmo num texto espontâneo e criativo como o da mensagem de celular, demasiada preocupação com as formas (representadas pelos *emojis*), em detrimento do sentido. Essa, como já visto, foi uma característica dos estudos da primeira fase do ILF, momento em que ele recebeu o tradicional tratamento dado às línguas naturais, vistas como sistemas, para que regularidades fossem levantadas. Talvez, mais do que antecipar os significados dos *emojis*, o recomendável fosse promover estratégias de negociação de sentidos, em meio às quais o uso deles e de outros recursos naturalmente seriam reconhecidos como adequados, ou não, àquela situação de comunicação. Isso posto, parece-nos que essa atividade promove uma interculturalidade de aspecto ainda funcional.

Por fim, com aspectos de **interculturalidade crítica**, as seguintes atividades foram identificadas:

SEXTO ANO, *Unit 2, Lesson 2* e *Unit 3, Closing/Getting Across*. Na atividade 6, seção *Reading, Lesson 2*, e no âmbito do tema composição familiar, o aluno é indagado sobre quais tipos de estruturas familiares ele conhece, devendo a resposta ser discutida em grupo. Observando a atividade, pode-se claramente perceber que além das fotos trazerem composições familiares realmente diversas, como filhos tendo como pais um casal inter-racial ou apenas uma mãe, há também o boxe *Power up* (bônus) com vocabulário adicional para definição dos diferentes tipos de família, como, por exemplo, *single-parent family* (família com apenas o pai ou a mãe criando os filhos), *childless family* (família sem filhos), *blended family* (família com filhos de outros relacionamentos) e *same-sex family* (família formada por casais do mesmo sexo).

Figura 20 - Sexto ano, *unit 2, lesson 2, reading*, ATIVIDADE 6

Post-Reading

6. As fotos abaixo mostram diversos tipos de estruturas familiares. Que tipos de estruturas você conhece? Discuta com um colega.



The figure contains four square photographs arranged horizontally. Each photo has a small red triangle with a white 'C' in the bottom-left corner. The first photo shows a young man and woman smiling and embracing. The second photo shows a man holding a baby, a woman standing next to him, and a young girl in front. The third photo shows a group of about seven people of various ages sitting on a bench outdoors. The fourth photo shows an older man smiling next to two younger women.

Fonte: EFAPE (2022, p. 70)

Já na atividade da seção *Closing/Getting Across*, a imagem de um aparelho telefônico celular é apresentada, em cuja tela há um jovem olhando para si mesmo por meio de um espelho e a seguinte frase: “Estudar a si mesmo é a arte mais difícil”. Na letra (a) da atividade, o aluno é solicitado a responder sobre o modo como a imagem se relaciona ao conteúdo estudado na unidade, esperando ter como resposta que a imagem reflete o objetivo da unidade, isto é, “expandir a percepção de si mesmo e do outro” (EFAPE, 2022, p. 101). Na letra (c), por sua vez, pergunta-se que outra imagem poderia estar associada à frase da tela, ao que o aluno responderia que ela “pode estimular o usuário das redes para que esteja aberto e seja mais tolerante com as diferenças” (EFAPE, 2022, p. 101).

Figura 21 - Sexto ano, unit 3, closing/getting across, ATIVIDADE s/n

Closing

GETTING ACROSS

Observe a imagem na tela do celular e leia o texto que a acompanha. Responda às perguntas.


a. De que forma a imagem se relaciona à unidade que você percorreu?

Espera-se que os estudantes digam que a imagem reflete o objetivo da unidade, ou seja, expandir a percepção de si mesmo e do outro.

b. Considerando tudo o que você aprendeu, o que você acrescentaria ao texto da imagem? Por quê? **Respostas pessoais**

c. Que outra imagem poderia estar associada à sentença?

Espera-se que os estudantes digam que esse tipo de mensagem pode estimular o usuário das redes para que esteja aberto e seja mais tolerante com as diferenças.



Fonte: EFAPE (2022, p. 101)

Em virtude dessas características, tanto a atividade 6 como a atividade da seção *Closing/Getting Across* parecem estar apoiadas em uma interculturalidade do tipo crítica. A primeira, por realmente apresentar diferentes composições familiares e evitar, assim, a tradicional imagem da família branca, de cabelos loiros e olhos claros. Dessa forma, uma reflexão sobre preconceito racial e de gênero, e o respeito às diferenças, parece ser promovida na atividade. Quanto à segunda, ao tratar sobre o autoconhecimento e conhecimento do outro, igualmente propõe o respeito à diversidade, o que está claramente expresso nas próprias orientações para realização da atividade.

SÉTIMO ANO, *Unit 2, Lesson 1* e seção *Closing/Getting Across*. Na atividade 6, seção *Listening, Lesson 1*, com base em áudio que deve ser ouvido previamente, solicita-se ao aluno que discuta com o professor e seus colegas algumas perguntas em relação às seguintes considerações: “(a) A garota do áudio usou a palavra *cliché*. Trata-se de uma palavra de origem francesa que se refere a algo muito comum, repetido. Por que você acha que a garota usou essa palavra? Isso afetou o seu entendimento do áudio? (b) Você acha que esse pode ser um recurso interessante quando estamos nos comunicando em uma língua estrangeira? Por quê?” (EFAPE, 2022, p. 149).

Figura 22 - Sétimo ano, *unit 2, lesson 1, listening*, ATIVIDADE 6

Post-Listening

6. Discuta as perguntas com o professor e seus colegas. Respostas pessoais

- a. A garota do áudio usou a palavra *cliché*. Trata-se de uma palavra de origem francesa que se refere a algo muito comum, repetido. Por que você acha que a garota usou essa palavra? Isso afetou o seu entendimento do áudio?
- b. Você acha que esse pode ser um recurso interessante quando estamos nos comunicando em uma língua estrangeira? Por quê?

Fonte: EFAPE (2022, p. 149)

Na atividade 2, seção *Closing/Getting Across*, que tem como contexto a capa do livro (2016) do ator de origem indiana Kunal Nayyar, *Yes, my accent is real and some other things I haven't told you* (Sim, meu sotaque é real e algumas outras coisas que eu não lhe contei), participante do elenco da série americana *The Big Bang Theory*, parece haver uma proposta de reflexão similar àquela da atividade 6. Na letra (b) da atividade, o aluno é indagado sobre a importância que um sotaque tem ao se falar uma língua, seja ela materna ou adicional, sendo esperado como resposta que “o sotaque não tem importância na comunicação, haja vista que o foco deve ser em se fazer entender” (EFAPE, 2022, p. 163).

Figura 23 - Sétimo ano, *unit 2, closing/getting across*, ATIVIDADE 2


2. Kunal Nayyar escreveu o livro ao lado, em que relata experiências na Índia e nos Estados Unidos. Observe a capa e discuta as perguntas com seu professor e colegas.

a. Na série *The Big Bang Theory*, o *accent* (sotaque) do personagem Raj é uma de suas características. O que o sotaque pode nos dizer sobre uma pessoa?

b. Que importância você acha que tem um sotaque ao falar uma língua, seja ela sua língua materna ou língua adicional?

2.a. Espera-se que os(as) estudantes mencionem a origem e a cultura, assim como o fato de que a pessoa fala pelo menos duas línguas.

2.b. Espera-se que os(as) estudantes entendam que o sotaque não tem importância na comunicação, haja vista que o foco deve ser em se fazer entender.



Fonte: EFAPE (2022, p. 163)

Ambas as atividades parecem indicar para o ILF-2a. fase, de característica translíngua. O uso da palavra *cliché*, de origem francesa, numa comunicação predominantemente em inglês, não é visto mais como uma falha ou um erro, mas como recurso do qual o falante pode lançar mão, frente ao seu repertório linguístico pessoal disponível. O sotaque, até então visto como uma “deformidade” na fala, deixa de ser ao se transferir o foco da proficiência linguística, que tem o falante nativo como modelo, para a inteligibilidade na comunicação, do inglês como língua estrangeira para o inglês como língua internacional. Essas características parecem compartilhar uma visão de cultura plural, híbrida, não rígida, que mais inclui do que exclui, sinalizando para o desenvolvimento de uma interculturalidade crítica.

OITAVO ANO, *Unit 2* e *Unit 3*. Para esse ano escolar, e considerando tão somente as unidades referentes ao primeiro e segundo bimestres, das quais nossas atividades para análise foram extraídas, não houve nenhuma atividade selecionada, mas, ainda assim, são destacados trechos dos textos introdutórios e de comentário às *Units 2* e *3*, os quais apresentam ao professor os objetivos das unidades e o que será tratado em suas seções, por apresentarem características de proposição de uma interculturalidade crítica. Na *Unit 2*, por exemplo, a habilidade a ser desenvolvida é a EF08LI18, que objetiva “construir repertório cultural por meio do contato com manifestações artístico-culturais vinculadas à língua inglesa [...] **valorizando a diversidade entre culturas**” (EFAPE, 2022, p. 226, grifo nosso). Em relação à seção *Opening*, nas orientações introdutórias dadas ao professor, verifica-se a indicação para

que ele promova a discussão desfazendo estereótipos e preconceitos, e que valorize a cultura local, e não somente as de outros países.

A abertura apresenta imagens relacionadas a pessoas, lugares, expressões artísticas e culturais de diferentes partes do mundo. Sugerimos pensar em formas de despertar a curiosidade da turma para diferentes culturas e de desfazer estereótipos e preconceitos.

A valorização da cultura de outros países também abre espaço para a valorização da cultura local, já que ver e respeitar outras culturas se reflete em ver a sua própria e respeitá-la também. (EFAPE, 2022, p. 227)

Nas orientações em relação à *Lesson 1, Unit 2*, é ressaltada a importância de se apresentarem aos alunos imagens de pontos turísticos, comidas e danças típicas de diversos países, sem restringir, no entanto, “**as imagens a países de língua inglesa**, que já têm bastante presença na mídia e em produtos culturais que os estudantes consomem” (EFAPE, 2022, p. 227, grifo nosso), o que demonstra abertura às culturas dos países dos círculos externo e em expansão, de Kachru (1985). Para a *Lesson 3*, ainda na *Unit 2*, em que são trabalhados textos sobre o Brasil, chama-se a atenção para a oportunidade de ver “nosso país sob a ótica do estrangeiro” (EFAPE, 2022, p. 227), em uma perspectiva de alteridade, ou seja, de revisitar aspectos da cultura nacional a partir da visão do outro. Na própria seção *Opening*, por meio das orientações encontradas no boxe lateral “Para refletir”, o professor é incentivado a não tratar a cultura de modo essencialista:

É comum ouvir que os jovens não conhecem o patrimônio cultural do Brasil ou de outros países e que não têm referências suficientes. Esse tipo de fala é um equívoco, pois centraliza a cultura e considera poucas manifestações culturais como válidas na medida em que ignora a experiência de vida do estudante e o seu contato com o mundo globalizado. Em sua prática didática, você abre espaço para formas diferentes de cultura, sejam elas locais ou de fora, novas ou antigas, eruditas ou populares? (EFAPE, 2022, p. 229)

Por fim, nos textos de apresentação da *Lesson 2, Unit 3*, o foco principal na inteligibilidade é ressaltado: “também é importante lembrar o conceito de **inteligibilidade: não estamos aqui em busca da pronúncia idêntica à do nativo, mas de uma pronúncia que não prejudique a comunicação**” (EFAPE, 2022, p. 247, grifo nosso).

NONO ANO, *Unit 1, Lesson 1* e *Unit 2, Lesson 4*. Nas atividades 5 e 6, seção *Reading, Lesson 1*, e por meio de *jokes* (piadas), o aluno é incentivado a refletir sobre desvios de compreensão na comunicação, resultantes do uso de ambiguidades, termos polissêmicos ou referenciais diferentes. Na atividade 5, isso ocorre quando o comprador vai à loja comprar um peixe, o vendedor lhe oferece um aquário, e ele, o comprador, entende que o aquário oferecido é o signo que compõe o horóscopo. Na atividade 6, o humor está na conversa entre dois homens situados em lados diferentes de um mesmo rio, e na pergunta feita por um deles


de como atravessar para o “outro lado”, ao que o outro responde que ele (que perguntou) já está do outro lado.

Figura 24 - Nono ano, *unit 1, lesson 1, reading*, ATIVIDADES 5 e 6

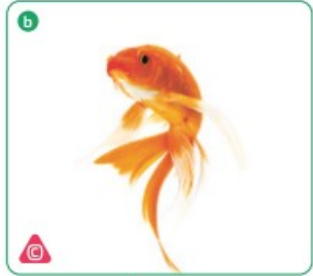
6.a. Seus diferentes entendimentos da realidade – neste caso, do que seria o outro lado do rio. 6.b. No final. No *Text 1*, o primeiro homem pede auxílio ao segundo para chegar ao outro lado do rio. No entanto, para o segundo homem, o primeiro já estava do outro lado do rio. Essa diferente perspectiva é o que causa a graça da piada. No *Text 2*, o cliente confunde a palavra *aquarium* com *aquarius*, o signo do zodiaco.

5. Read Text 2 again. Match the sentences to the pictures.


a. What the client wants to buy.
b. What the salesman offers the client.
c. What the client understands from the salesman's offer.



[b]



[a]



[c]

Post-Reading

6. Discuta as perguntas com um colega.

a. No *Text 1*, o que impediu a comunicação efetiva entre os dois homens?
b. Onde está a parte divertida nas piadas?
c. No *Text 1*, os dois personagens tinham uma ideia diferente sobre o significado de "outro lado", o que gerou uma confusão mesmo entre falantes da mesma língua. Você acha que a língua inglesa pode ajudar pessoas de diferentes culturas a se entender melhor e a se respeitar? Se sim, como?

6.c. Resposta possível: A língua inglesa, como língua franca, pode ajudar as pessoas a trocar opiniões e se entender mutuamente mesmo que sejam de diferentes culturas e falem diferentes línguas.

+

Fonte: EFAPE (2022, p. 293)

Ambas as atividades parecem apontar para uma interculturalidade do tipo crítica, pois destacam a importância de se considerar o contexto social, cultural, político e econômico em que o outro se insere, a fim de desenvolver uma comunicação efetiva. Considerando o contexto, as atividades parecem indicar como válido o respeito à diferença, numa convivência harmônica.

Já na atividade 7, seção *Reading, Lesson 4, Unit 2*, traços de interculturalidade crítica também podem ser percebidos na discussão que é proposta sobre *memes* (imagens, informações ou ideias de cunho cômico que rapidamente se espalham pela *Internet*), na qual o aluno é incentivado a pensar sobre os cuidados a serem tomados para que *memes* não sejam ofensivos, ofensa que pode ser individual mas também dirigida a grupos minoritários, como os compostos por pessoas homoafetivas, negros, índios, de outras nacionalidades, etc.

Figura 25 - Nono ano, unit 2, lesson 4, reading, ATIVIDADE 7


Post-Reading


7. Discuta as perguntas a seguir com um colega.

a. Você se imagina ou já esteve em alguma das situações dos *memes*? Por quê? Respostas pessoais

b. Na sua opinião, que cuidados podem ser tomados para que *memes* não sejam ofensivos?

7.b. Respostas pessoais.
Espera-se que os estudantes considerem que os *memes* podem perpetuar estereótipos e preconceitos.





Fonte: EFAPE (2022, p. 322)

O quadro 2, a seguir, apresenta a quantificação das atividades selecionadas, segundo a perspectiva de interculturalidade identificada.

Quadro 2 - Relação entre as atividades selecionadas e as perspectivas de interculturalidade identificadas

ATIVIDADES SELECIONADAS POR ANO ESCOLAR				INTERCULTURALIDADE		
				Relacional	Funcional	Crítica
6o. ANO	Unit 2	Lesson 2	At. 6 (Reading)			✓
	Unit 3	Lesson 2	At. 3 (Reading)	✓		
			At. 6 (Reading)	✓		
		At. s/n (Getting Across)				✓
	Unit 4	Lesson 3	At. 3 (Reading)	✓		
		Lesson 4	At. 3 (Reading)		✓	
		At. 1 (Getting Across)			✓	
7o. ANO	Unit 1	Lesson 2	At. 1 (Listening)		✓	
			At. 5 (Listening)		✓	
		Lesson 3	At. 3 (Reading)		✓	
	Unit 2	Lesson 1	At. 6 (Listening)			✓
		At. 2 (Getting Across)				✓
8o. ANO	Unit 2	Lesson 1	At. 1 (Language Focus)		✓	
	Unit 4	Lesson 3	At. s/n (Language Focus/Vocabulary)		✓	
9o. ANO	Unit 1	Lesson 1	At. 5 (Reading)			✓
			At. 6 (Reading)			✓
		Lesson 2	At. 1 (Listening)	✓		
			At. 1 (Outcome)	✓		
		Lesson 4	At. 7 (Reading)			✓
	Unit 3	Lesson 2	At. 4 (Reading)		✓	
TOTAL				5 (25%)	8 (40%)	7 (35%)

Fonte: Elaboração própria.

Por meio da tabela pode-se observar que a maioria das atividades foi considerada como de perspectiva não crítica, ou seja, treze, sendo que desse total, cinco são do tipo relacional e as oito restantes, do tipo funcional. Não obstante essa constatação, verificou-se que algumas dessas atividades, a depender do modo como forem aplicadas pelo professor, podem conduzir o aluno a uma maior reflexão e, assim, configurarem-se sob perspectiva crítica na discussão dos aspectos culturais. Isso pode acontecer, por exemplo, nas atividades 3 e 6, do sexto ano, *Unit 3, Lesson 2*, as quais, inicialmente, foram tidas como do tipo relacional, mas que podem se revestir de perspectiva crítica ao possibilitarem questionar se todos os brasileiros comem o mesmo café da manhã. De modo similar ocorre com as atividades 2 e 3, do nono ano, *Unit 1, Lesson 2*, seção *Outcome*, que podem deixar de ser do tipo relacional, conforme foram categorizadas, e passarem a ter uma perspectiva crítica, se houver o aprofundamento da discussão sobre as diferentes opiniões que os estrangeiros eventualmente tenham dos pratos tipicamente brasileiros, o que ressaltaria o aspecto da alteridade, uma das marcas da interculturalidade crítica. Importante ainda frisar que, mesmo não estando no escopo desta pesquisa, consideramos que a formação reflexiva do professor, tanto inicial quanto continuada, constitui fator central para que a perspectiva intercultural crítica seja alcançada nas atividades.

Terminadas a interpretação e a análise das atividades selecionadas dos cadernos de apoio do componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, do Currículo Paulista, nas quais se investigaram traços das perspectivas de interculturalidade definidas por Walsh (2010), ou seja, perspectiva relacional, funcional ou crítica, que são quantificadas ao final, passemos às últimas considerações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Filiando-se ao paradigma qualitativo, porque interpretativo, sendo do tipo descritivo e pertencendo ao campo das ciências sociais, área da LA, e aplicando o método da pesquisa documental, este trabalho teve como objetivo investigar a concepção de interculturalidade presente em atividades dos cadernos de apoio do componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, do Currículo Paulista. Para o alcance de tal fim, duas foram as perguntas norteadoras: que concepção de interculturalidade pode ser verificada no documento oficial do Currículo Paulista para o ensino de língua inglesa e como ocorre a sua materialização nas propostas de atividades dos cadernos de apoio para o componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental.

Sendo uma pesquisa documental, baseamo-nos nas teorias de Prior (2003) e McCulloch (2004) para analisar os documentos oficiais e os cadernos de apoio, a partir de três dimensões: conteúdo, formação e uso.

Em relação à dimensão de conteúdo, observamos aspectos de referencialidade (PRIOR, 2003), ao considerar, nos textos dos documentos, possíveis termos relacionados à interculturalidade; aspectos de intertextualidade (MCCULLOCH, 2004), ao verificar que a composição do texto do Currículo Paulista foi quase toda baseada no texto da BNCC, ao menos para o componente de Língua Inglesa; e discussões teóricas (MCCULLOCH, 2004) desenvolvidas por autores das áreas da Educação e LA sobre o tema da interculturalidade.

Iniciando com as discussões teóricas, e segundo Piller (2017), destacamos os três termos comumente utilizados para se referir à comunicação entre pessoas de identidades culturais diferentes: comunicação transcultural, comunicação intercultural e abordagem interdiscurso. Como feito pela autora em seu trabalho, o conceito de abordagem interdiscurso foi o adotado neste estudo, por considerar que nele cultura é compreendida como aberta, em mudança, dependente de quem a utiliza, do contexto e sob quais propósitos, diferenciando-se, assim, do conceito de comunicação transcultural, que se limitaria à comparação entre culturas, e do de comunicação intercultural, que incluiria o aspecto da interação, além de comparar. Piller (2017) esclarece, porém, que comunicação intercultural e abordagem interdiscurso são termos normalmente tomados um pelo outro, na qualidade de sinônimos.

Feita essa introdução, demos continuidade à discussão com o intuito de aprofundar a compreensão do termo cultura. Em uma perspectiva histórica, verificou-se que no séc. XVIII cultura era tida como uma linha de evolução humana, na qual a sociedade européia estava localizada no estágio evolutivo máximo e as nações e o povos vistos como selvagens, em

posição diametralmente oposta, por supostamente não serem evoluídos culturalmente (PILLER, 2017). No entanto, no séc. XX, e em razão do momento político de descolonização e de protestos por direitos civis, afirma Piller (2017), outras teorias surgiram, em que não mais se postulava a ideia de evolução, mas que as culturas eram múltiplas e diversas, o que deu origem ao termo multiculturalismo.

Similarmente ao termo cultura, vimos também que multiculturalismo é um termo polissêmico, cujas terminologias e respectivos significados se diferem na medida em que as culturas dos diferentes grupos são simplesmente reconhecidas ou se, em função das diferenças, há intenções ou propostas de projetos políticos para elas. No primeiro grupo, estão, por exemplo, os multiculturalismos descritivo (CANDAUI, 2008) e conservador (MAHER, 2007), enquanto no segundo, os multiculturalismos assimilacionista, diferencialista e interativo (CANDAUI, 2008) e os multiculturalismos universalizante, separatista e crítico/intercultural (MAHER, 2007). De modo sucinto, nos multiculturalismos descritivo ou conservador, a existência das diferenças culturais é simplesmente reconhecida; nos multiculturalismos assimilacionista e universalizante, o objetivo é apagá-las ou submetê-las à cultura do grupo dominante; nos multiculturalismos diferencialista e separatista, valorizá-las individualmente, porém, de modo excessivo, o que acaba resultando em segregações; e, por fim, os multiculturalismos interativo e crítico/intercultural, cujas definições são as que mais se aproximam do conceito de interculturalidade focado nesta pesquisa, ao reconhecer a existência de múltiplos grupos socioculturais e que as relações entre eles são permeadas por disputas de poder, o que resulta em desigualdades e injustiças de uns para com os outros. Walsh (2010), referindo-se a essa diversidade cultural e ao modo como são tratadas, propõe três perspectivas de interculturalidade, que foram adotadas na interpretação e análise das atividades selecionadas dos cadernos de apoio: a relacional, na qual o intercâmbio entre as culturas ocorre apenas no âmbito individual, desconsiderando as estruturas sociais que as classificam em superiores e inferiores; a funcional, em que as diferenças culturais são incluídas à estrutura social vigente, mas se mantendo as desigualdades e assimetrias; e a crítica, em que se propõe uma profunda mudança nas relações entre os diversos grupos socioculturais, para que se tornem mais simétricas e justas.

Considerando também que no texto da BNCC, em que se fundamenta o Currículo Paulista, a interculturalidade é tida como uma das decorrências da escolha pelo ensino de inglês como língua franca (ILF), a discussão teórica foi complementada com uma investigação sobre esse tema. Passando pelas diferentes terminologias para denominação do inglês como língua de comunicação em contexto internacional (ROSA, 2021), ao final,

detivemo-nos no ILF, para melhor compreendê-lo. Tomando como base os trabalhos de Barbara Seidlhofer e Jennifer Jenkins, autoras importantes nessa área de pesquisa, verificou-se que numa primeira fase, o ILF foi entendido como mais uma variedade de inglês, cujas regularidades linguísticas poderiam ser observadas, a exemplo do que ocorre com as línguas naturais. O enfoque, nesse momento, foi no aspecto formal do ILF. Já em uma segunda fase, devido ao avanço das pesquisas e influências de teorias como a do translinguismo (CANAGARAJAH, 2013), os estudos sobre o ILF deixam de focar nas formas linguísticas para se concentrar nas estratégias de negociação e criação de sentidos, valorizando-se a inteligibilidade na comunicação.

Na sequência, e para a posterior interpretação e análise do conceito de interculturalidade nas atividades selecionadas dos cadernos de apoio do Currículo Paulista, os termos discutidos foram relacionados, de acordo com suas disposições conceituais, e divididos em três categorias, criadas a partir das três perspectivas de interculturalidade de Walsh (2010). Dessa forma, identificou-se que em uma perspectiva de interculturalidade funcional, o conceito de cultura é essencializado, o multiculturalismo é do tipo conservador ou descritivo, e o inglês é considerado língua estrangeira; em uma perspectiva funcional, a cultura também é reificada, o multiculturalismo é assimilacionista, universalizante, diferencialista ou separatista, e o inglês passa a ser visto como língua franca, mas privilegiando as formas; e, finalmente, em uma perspectiva crítica, a cultura é mutável, aberta e híbrida, o multiculturalismo é interativo ou crítico, e o inglês continua sendo tomado como língua franca, porém, com maior enfoque na inteligibilidade que na normatização.

Com base nessa categorização, as vinte atividades selecionadas dos cadernos de apoio do Currículo Paulista para o componente Língua Inglesa, anos finais do Ensino Fundamental, foram analisadas, verificando-se que cinco (ou vinte e cinco por cento) delas parecem apontar para uma perspectiva de interculturalidade relacional, oito (ou quarenta por cento), para uma perspectiva de interculturalidade funcional, e as sete restantes (ou trinta e cinco por cento), para uma perspectiva de interculturalidade crítica.

Tal análise permite afirmar que a maioria das atividades dos cadernos de apoio indica uma perspectiva de interculturalidade não crítica, pois das vinte atividades, treze (ou sessenta e cinco por cento) são de perspectiva relacional ou funcional. Essa constatação, portanto, parece contrariar as conceituações de ILF e interculturalidade trazidas tanto pela BNCC quanto pelo Currículo Paulista, nos quais se adota a acepção de ILF “priorizando a função social e política da língua inglesa” (SÃO PAULO, 2019, p. 283), que

favorece uma educação linguística voltada para a interculturalidade, isto é, para o reconhecimento das (e o respeito às) diferenças, e para a compreensão de como elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem, o que favorece a reflexão crítica sobre diferentes modos de ver e analisar o mundo, o(s) outro(s) e a si mesmo. (BRASIL, 2017, p. 242)

Apesar de estar informado na própria BNCC que em seu texto não são mencionadas as linhas teóricas em que as definições de ILF e interculturalidade se basearam, retomando-se as discussões realizadas neste estudo, pode-se afirmar, com certa segurança, que essas definições apontam para uma perspectiva crítica, que parece não ter sido observada, como já dito, na maioria das atividades selecionadas dos cadernos de apoio.

No tocante às conceituações de ILF e interculturalidade citadas nos excertos apresentados anteriormente, extraídos, respectivamente, dos textos introdutórios do Currículo Paulista e da BNCC para o componente Língua Inglesa, Duboc (2019) parece compartilhar do nosso entendimento ao argumentar que

se de um lado as considerações tecidas no texto introdutório [da BNCC] coadunam-se com conceitos e categorias pertinentes para o repensar do status do inglês na contemporaneidade, de outro, a análise dos quadros didáticos dispostos ano a ano evidenciam paradoxalmente, lapsos de engessamento de conteúdos, ecoando [...] um discurso atualizado que camufla conteúdos de língua tradicionalmente ensinados numa lógica de linearidade e hierarquização. (DUBOC, 2019, p. 17, grifo nosso)

Por outro lado, também nos parece que esse tipo de organização de objetivos e objetos de aprendizagem em quadros, proposto pela BNCC e adotado pelo Currículo Paulista, que por suas características continuam prezando por um ensino de língua ainda estrutural, com ênfase nas formas linguísticas e aspectos gramaticais, como destacou Duboc (2019) e com o que concordamos, pode ter orientado a composição da maioria das atividades selecionadas dos cadernos de apoio, conferindo-lhes mais características das interculturalidades relacional e funcional, do que crítica, o que explicaria os resultados de nossa análise.

Essa discordância apontada entre os entendimentos sobre ILF e interculturalidade apresentados no texto introdutório do componente e o modo aparentemente ainda tradicional como posteriormente habilidades, objetos de conhecimentos, unidades temáticas e eixos são organizados, e que pode ter condicionado as perspectivas de interculturalidade verificadas nas atividades dos cadernos de apoio, talvez tenha sua explicação se analisados os documentos em sua dimensão de produção. Autores como Coutinho (2017) e Szundy (2019) destacam que até a segunda versão da BNCC (2016), o ensino de “Línguas Estrangeiras Modernas” (como o componente era denominado) orientava-se por uma concepção de aprendizagem de línguas como participação em práticas sociais, dando continuidade às ideias com essa mesma concepção que já vinham aparecendo em documentos educacionais anteriores, como os PCNs.

No entanto, em sua terceira versão (2017), redigida após a mudança de governo resultante do impeachment da, então, presidenta Dilma Rousseff, no ano de 2016, e contemporânea à publicação da Lei nº. 13.415/17, que definiu o inglês como única língua a ser ensinada, os objetos de conhecimento no ensino de língua (inglesa) passam a ser organizados em eixos (oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural), o que, para as autoras, representou um retrocesso.

Dito isso, acrescentamos, para finalizar, que durante a análise foi possível observar também que as atividades selecionadas, ainda que demonstrando aspectos de interculturalidade relacional ou funcional, podem ser trabalhadas pelo professor, em sala de aula, de modo a se tornarem mais reflexivas e críticas. Tal potencialidade aponta para a terceira dimensão dos documentos, a de uso, que, segundo Prior (2003), é a mais importante. Os documentos, argumenta o autor, não são simples depósitos de conteúdos, mas agentes em movimento que, atuando com outros agentes (o professor, nesse caso), determinam situações, pessoas ou objetos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMANN, G. **Contesting culture: discourses of identity in multi-ethnic**. Cambridge, London: Cambridge University Press, 1996.

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

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CANAGARAJAH, S. English as Translingual. *In: Translingual Practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. London & New York: Routledge, 2013. cap. 4, p. 56-75.

CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, mar. 2012.

CANDAU, V. M. F. Multiculturalismo e educação: desafios para a política pedagógica. *In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (orgs.). Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. cap. 1, p. 13-37.

CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? *In: CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. (orgs.). Linguística aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar*. São Paulo: EDUC, 1992. cap. 1, p. 15-23.

COSTA, G. J. M. M.; GIMENEZ, T. Lady Gaga vai à aldeia kaingang. *In: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (orgs.). Inglês como língua franca: ensino e aprendizagem e formação de professores*. Campinas: Pontes, 2011. p. 117-138.

COUTINHO, N.; GIMENEZ, T. **Leitura crítica - componente língua inglesa**. 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_6_LI_Nina_Coutinho_Telma_Gimenez.pdf. Acesso em: 27 ago. 2022.

DUBOC, A. P. M. Uma leitura bakhtiniana do conceito de “inglês como língua franca” no componente curricular língua inglesa na BNCC. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 1, n. 48, p. 10-22, Jan./Jun. 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

JENKINS, J. An ELF perspective on English in the post-Brexit EU. **World Englishes**, Chichester, v. 36, p. 343-346, Sept. 2017.

JENKINS, J. English as a lingua franca: interpretations and attitudes. **World Englishes**, Chichester, v. 28, n. 2, p. 200-207, June 2009.

JENKINS, J. Implementing an international approach to English pronunciation: the role of teacher attitudes and identity. **TESOL Quarterly**, Malden, v. 39, n. 3, p. 535-543, Sept. 2005.

JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism in English as a lingua franca. **Englishes in Practice**, Warsaw, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.

JENKINS, J; COGO, A; DEWEY, M. Review of developments in research into English as a lingua franca. **Language Teaching**, Cambridge, UK, v. 44, n. 3, p. 281-315, July 2011.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta? **RBLA**, Belo Horizonte, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.

KACHRU, B. B. Standards, codification, and sociolinguistic realism: The English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (eds.). **English in the world: teaching and learning the language and the literature**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. *In*: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. F. C. V. (orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kaygange, 2006. p. 10-25.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In*: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (orgs.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MCCULLOCH, G. **Documentary research in education, history and the social sciences**. Londres: RoutledgeFalmer, 2004.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, M. C. S. *et al.* (orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. cap. 1.

MODIANO, M. International English in the global village. **English Today**, v. 15, n. 2. p. 22-28, 1999.

MOITA LOPES, L. P. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. **DELTA**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008.

MOITA LOPES, L. P. Uma linguística aplicada, mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. *In*: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística indisciplinar**. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2006. p. 13-43.

NEGRI, M. F. **Representações sociais e interculturalidade: um estudo documental sobre elementos provocadores e roteiros de interação do exame CELPE-BRAS**. 2019. 197 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019.

OMURO, S. A. T. **História na BNCC e no currículo paulista: a construção de um único ideal (neoliberal) de nação**. *In*: ENCONTRO ESTADUAL DE HISTÓRIA DA ANPUH-SP, 25., 2020. **Anais [...]**. São Paulo: Associação Nacional de História - ANPUH, 2020. 13 p. Disponível em: https://www.encontro2020.sp.anpuh.org/resources/anais/14/anpuh-sp-erh2020/1596657026_ARQUIVO_221de71035b0a7a6ac7432d126512265.pdf . Acesso em: 21 abr. 2022.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PEDERSON, M. English as a lingua franca, world englishes and cultural awareness in the classroom: a north american perspective. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (orgs.). **Inglês como língua franca: ensino e aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 59-116.

PILLER, I. **Intercultural communication: a critical introduction**. Sydney: Edinburgh University Press, 2017.

PRIOR, L. **Using documents in social research**. London: Sage Publications, 2003.

RAJAGOPALAN, K. A prática da linguística e a linguística da prática: um depoimento pessoal. **Intercâmbio de Pesquisas em Linguística Aplicada - InPLA**, São Paulo, v. 6, seção I - mesas redondas. 6 p., 1997. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/4061/2707> . Acesso em: 21 abr. 2022.

RAJAGOPALAN, K. O “world English” - um fenômeno muito mal compreendido. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (orgs.). **Inglês como língua franca: ensino e aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 45-57.

ROBERTS, C. *et al.* **Language learners as ethnographers: introducing cultural processes into advanced language learning**. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

ROSA, G. C. **Inglês como língua franca sob um olhar crítico e decolonial**. 2021. 125 p. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SAID, E. W. **Orientalism: Western conceptions of the Orient**. London: Routledge and Kegan Paul, 1978.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo em ação: caderno do professor**. v. 1, p. 9-11. (Língua Inglesa, Ensino Fundamental, anos finais, 1º. semestre). Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/01/web_EF_Ingles_Anos_finais_V1_Prof_2022_OK.pdf . Acesso em: 30 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. **Currículo paulista: implementação do currículo paulista**. 2019. (25 slides). Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/11/Pauta-Curri%CC%81culo-Paulista-Percurso-Histo%CC%81rico-1.pptx> . Acesso em: 30 mar. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo paulista**. São Paulo: SEE- SP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf> . Acesso em: 21 abr. 2022.

SCHWANDT, T. A. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. *In*: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-217.

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

SEIDLHOFER, B. Common ground and different realities: world Englishes and English as a lingua franca. **World Englishes**, Chichester, v. 28, n. 2, p. 236-245, June 2009.

SEIDLHOFER, B. Double standards: teacher education in the expanding circle. **World Englishes**, Chichester, v. 18, n. 2, p. 233-245, July 1999.

SEIDLHOFER, B. Key concepts in ELT: English as a lingua franca. **ELT Journal**, Oxford, v. 59, n. 4, p. 339-341, Oct. 2005.

SEIDLHOFER, B; WIDDOWSON, H. Thoughts on independent English. **World Englishes**, Chichester, v. 36, n. 3, p. 360-362, 2017.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca não é zona neutra, é zona transcultural de poder: por uma descolonização de concepções, práticas e atitudes. **Línguas e Letras**, Cascavel, v. 19, n. 44, p. 93-113, 2018. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/20257/pdf>. Acesso em: 21 abr. 2022.

SIQUEIRA, S. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. *In*: GIMENEZ, T.; CALVO, L. C. S.; EL KADRI, M. S. (orgs.). **Inglês como língua franca: ensino e aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. p. 87-115.

STREET, B. V. Culture is a verb: anthropological aspects of language and cultural process. *In*: BYRAM, M.; GRADDOL, D.; THOMPSON, L. (eds). **Language and culture**. Clevedon: British Association of Applied Linguistics, 1993.

SZUNDY, P. T. C. A Base Nacional Comum Curricular e a lógica neoliberal: que línguas(gens) são (des)legitimadas? *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. cap. 4, p. 121-151.

TILIO, R. A Base Nacional Comum Curricular e o contexto brasileiro. *In*: GERHARDT, A. F. L. M.; AMORIM, M. A. (orgs.). **A BNCC e o ensino de línguas e literaturas**. Campinas: Pontes, 2019. (Prefácio).

TUBINO, A. S. F. Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. **Derecho & Sociedad**, Lima, n. 19, p. 299-311, maio 2002.

TUBINO, A. S. F. **La interculturalidad crítica como proyecto ético-político**. *In*: Encuentro continental de educadores agustinos, Lima, 2005. **Ponencia [...]**. Lima: Organización de Augustinos de América Latina, 2005. Disponível em: <http://www.oalagustinos.org/edudoc/LAINTERCULTURALIDADCRÍTICACOMOPROYECTOÉTICO.pdf>. Acesso em: 27 fev. 2022.

TUBINO, A. S. F. Porque a formação cidadã é necessária na educação intercultural. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar**: uma educação “outra”? Rio de Janeiro: GECEC, 2016. p. 22-37.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. *In*: WALSH, C.; VIAÑA, J.; TAPIA, L. (orgs.). **Construyendo interculturalidad crítica**. La Paz, Bolívia: III-CAB, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las insurgencias político-epistémicas de refundar el estado. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 9, p. 131-152, 2008.

WALSH, C. **La interculturalidad en la Educación**. Lima: Ministerio de Educación, 2005.

YONAHA, T. Q. **Cultura e interculturalidade em movimento no ensino de português língua estrangeira**: um estudo bibliográfico-documental. 2021. 207 p. Tese (Doutorado em Linguística) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.