



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA – UFBA**  
**INSTITUTO DE LETRAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA - PPGLinC**

**IGARA SILVA OLIVEIRA**

**LÍNGUA INGLESA, INTERCULTURALIDADE E APRENDIZAGEM MÓVEL: O**  
***SMARTPHONE* NO PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO INTERCULTURAL EM**  
**ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA**

**SALVADOR – BA**

**2021**

IGARA SILVA OLIVEIRA

**LÍNGUA INGLESA, INTERCULTURALIDADE E APRENDIZAGEM MÓVEL: O  
SMARTPHONE NO PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO INTERCULTURAL EM  
ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva

SALVADOR – BA

2021

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA),  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Oliveira, Igara Silva  
LÍNGUA INGLESA, INTERCULTURALIDADE E APRENDIZAGEM  
MÓVEL: O SMARTPHONE NO PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO  
INTERCULTURAL EM ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA / Igara  
Silva Oliveira. -- Salvador, 2021.  
122 f.

Orientador: Antônio Messias Nogueira da Silva.  
Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-graduação em  
Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia,  
Instituto de Letras da UFBA, 2021.

1. ensino/aprendizagem intercultural. 2. língua  
inglesa. 3. aprendizes de língua. 4. smartphones. 5.  
escola pública. I. Messias Nogueira da Silva, Antônio.  
II. Título.

IGARA SILVA OLIVEIRA

**LÍNGUA INGLESA, INTERCULTURALIDADE E APRENDIZAGEM MÓVEL: O  
SMARTPHONE NO PROCESSO DE SENSIBILIZAÇÃO INTERCULTURAL EM  
ALUNOS DA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia - UFBA, como requisito para obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura.

**Orientador:** Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva

**Dissertação defendida e aprovada em 19 de novembro de 2021.**

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva (Orientador)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Prof. Dr. Fabiano Silvestre Ramos  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

---

Prof. Dr. Marcus Souza Araújo  
Universidade Federal do Pará (UFPA)

*A Normeide e a Germival, meus pais. Motivo e propósito de tudo. Apoio e incentivo de sempre. A quem devo toda a minha trajetória até aqui. Amo muito vocês.*

## AGRADECIMENTOS

A DEUS, pela proteção, pelos direcionamentos e pelo seu imenso amor.

A minha família e aos meus amigos pelo apoio, pelas palavras de encorajamento e por tão generosamente compreenderem as minhas ausências durante todo esse processo.

Ao meu querido professor e orientador Prof. Dr. Antônio Messias Nogueira da Silva por aceitar me orientar, pelos tantos direcionamentos e pela paciência. Muito obrigada, professor Antônio!

Aos meus demais queridos professores do PPGLinC: Danniell Carvalho, Denise Scheyerl, Sávio Siqueira, Edleise Mendes, Lívia Baptista e Márcia Paraquett, por tantas contribuições incríveis, por me mostrarem que é possível realizar pesquisa e estar na academia sem perder a leveza. Sou outra pessoa, pesquisadora, e professora depois de todos vocês.

Às Vozes do Sul, meus queridíssimos colegas, que me proporcionaram tantas trocas valiosas e tantos momentos agradáveis. Em especial, destaco Luciana, Carlos, Marcela e Celiane.

À minha querida UFBA, universidade pública, que proporcionou minha formação em nível de mestrado, através do PPGLinC.

À minha também querida UNEB. Princípio de tudo. Minha casa. Universidade pública na qual cursei a graduação em Letras/Inglês.

À gestão do IFBA, Campus Jacobina, por permitir a realização desta pesquisa.

Por fim, aos participantes/aprendizes que aceitaram participar do estudo e que foram fundamentais para nossas reflexões.

*“Falar a língua global sim, desde que isso signifique um meio de empoderamento para a pessoa colocar-se no mundo, sendo respeitados os seus contextos culturais e discursivos, e não apenas transformando-a em mera receptora de informações, teorias, crenças e valores advindos de países hegemônicos ou reprodutora de certos discursos pré-fabricados supostamente neutros e/ou isentos de conotação política.”*

*(Scheyerl & Siqueira, 2009)*

## RESUMO

Esta pesquisa pretendeu investigar os possíveis contributos do *smartphone* para o ensino/aprendizagem intercultural de língua inglesa na escola pública. É importante que aprendizes de língua sejam incitados a desenvolver a sensibilidade intercultural, para que eles possam explorar culturas, conhecer outros modos de enxergar o mundo, e que aprendam a respeitar a diversidade. O *smartphone*, que possui inúmeras funcionalidades e possibilita o acesso à internet na palma da mão, pode ser um forte aliado nesse processo. Para compreender quais as possibilidades de utilização do *smartphone* para o ensino/aprendizagem intercultural de inglês, analisamos as percepções de estudantes de nível médio do IFBA – Campus Jacobina sobre experiências e expectativas de aprendizagem, o papel do *smartphone* na aprendizagem de inglês, a relação entre língua e cultura, e sobre ciclos de atividades interculturais realizados com o auxílio de *smartphones*. A relevância desse estudo está em promover reflexões sobre o uso pedagógico do *smartphone* e sobre o ensino/aprendizagem intercultural de inglês na escola pública.

**Palavras-chave:** ensino/aprendizagem intercultural; língua inglesa; *smartphone*; aprendizes; escola pública.

## ABSTRACT

This research aimed to investigate the possible contributions of smartphones to intercultural teaching/learning of English in public schools. It is important that language learners are encouraged to develop intercultural sensitivity so that they can explore cultures, learn about other ways of seeing the world, and learn to respect diversity. The smartphone, which has several features and allows access to the internet in the palm of the hand, can be a strong ally in this process. To understand the possibilities of using the smartphone for intercultural teaching/learning of English, we analyzed the perceptions of high school students from IFBA - Campus Jacobina about their learning experiences and expectations, the role of the smartphone in English learning, the relationship between language and culture, and about cycles of intercultural activities carried out with the support of smartphones. The relevance of this work is to promote reflections on the pedagogical use of the smartphone and on the intercultural teaching/learning of English in public schools.

**Keywords:** intercultural learning/teaching; English; smartphone; learners; public school.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI	Abordagem Intercultural
CCI	Competência Comunicativa Intercultural
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
ILE	Inglês como Língua Estrangeira
LE	Língua Estrangeira
L1	Primeira Língua; Língua de Origem
MEC	Ministério da Educação
OCNEM	Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
TIMS	Tecnologias da Informação e comunicação Móveis e Sem fio

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

### GRÁFICOS

Gráfico 1: Autoavaliação sobre níveis de aprendizagem .....	55
Gráfico 2: Contato com o inglês.....	56
Gráfico 3: Necessidades de aprendizagem .....	57
Gráfico 4: <i>Smartphone</i> e obrigações escolares.....	63
Gráfico 5: <i>Smartphones</i> e outros dispositivos na aprendizagem.....	63

### QUADROS

Quadro 1: Expectativas de aprendizagem dos participantes .....	58
Quadro 2: Expectativas de aprendizagem .....	58
Quadro 3: Aspectos culturais nas aulas de inglês.....	68
Quadro 4: Representatividade nos livros didáticos de língua inglesa .....	69

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b> .....	<b>12</b>
1.1	Justificativa e relevância da pesquisa .....	12
1.2	Problema da pesquisa.....	14
1.3	Objetivos e perguntas da pesquisa .....	15
1.4	Organização da pesquisa .....	16
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>18</b>
2.1	A língua inglesa como instrumento emancipatório do sujeito aprendente .....	18
2.2	Ensinar língua como cultura? A angústia do “como fazer” .....	19
2.3	A Abordagem Intercultural no Ensino de Línguas Estrangeiras: uma direção.....	23
2.4	Competência Comunicativa Intercultural: um objetivo.....	29
2.5	As possibilidades dos dispositivos móveis para o ensino/aprendizagem intercultural de línguas.....	33
<b>3</b>	<b>METODOLOGIA</b> .....	<b>37</b>
3.1	Objetivos e perguntas da pesquisa .....	38
3.2	Local e Sujeitos da Pesquisa .....	39
3.2.1	O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Campus Jacobina .....	39
3.2.2	Os Sujeitos da Pesquisa .....	39
3.3	Instrumentos da pesquisa .....	40
3.3.1	Questionário online .....	41
3.3.2	Questionário Semiestruturado .....	41
3.3.3	Roda de Conversa.....	41
3.3.4	Ciclos de atividades interculturais.....	42
3.4	Elaboração e implementação dos ciclos de atividades interculturais .....	43
3.4.1	<i>Proverbs across cultures</i> .....	44
3.4.2	<i>Advertisements</i> .....	45

3.4.3 <i>Classrooms from culture to culture</i> .....	46
3.4.4 <i>Our house, my territory</i> .....	47
3.4.5 <i>When the eyes talk</i> .....	48
3.4.6 <i>Memes and cultural representation</i> .....	49
3.4.7 <i>Songs for cultural expression.</i> .....	50
3.4.8 <i>People who make a difference</i> .....	51
3.4.9 <i>Politics</i> .....	52
<b>4 ANÁLISE DE DADOS</b> .....	<b>54</b>
<b>4.1</b> <b>Percepções prévias e expectativas de aprendizagem dos participantes/aprendizes....</b>	<b>54</b>
<b>4.2</b> <b>Percepções sobre o uso do smartphone e a aprendizagem de língua inglesa .....</b>	<b>62</b>
<b>4.3</b> <b>Percepções sobre o lugar da cultura na aprendizagem de língua inglesa .....</b>	<b>67</b>
<b>4.4</b> <b>Percepções sobre a aprendizagem com os ciclos de atividades interculturais e smartphones .....</b>	<b>69</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>79</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>82</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>86</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>104</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Como pesquisadora da área de línguas estrangeiras, e, mais especificamente como professora de língua inglesa no ensino médio de uma instituição pública no Brasil, considero crucial discutir questões e propostas relacionadas ao rompimento do ensino e da aprendizagem de inglês com práticas que tendem à manutenção de padrões e práticas linguística e culturalmente hegemônicos, principalmente no que se refere ao eixo Estados Unidos x Inglaterra. O ensino de línguas estrangeiras, no geral, deve ter como objetivo o desenvolvimento social do aprendiz, uma vez que o contato com outras línguas e outras culturas, além da comparação com as suas próprias cultura e língua, ampliam a sua concepção de cidadania, de cultura e de mundo como um todo.

De acordo com Almeida Filho (2002), uma perspectiva intercultural de ensino de LE almeja, então, a integração entre falantes de diversas culturas, para que seja possível a formação de novas concepções, bem como a promoção da tolerância e do respeito ao outro. É a possibilidade de se colocar na esfera cultural do outro, ao passo que se permite que o outro se coloque em nossa esfera cultural. Por isso, é preciso investigar maneiras pelas quais a língua possa ser trabalhada de forma associada à cultura, e que por meio dela, os aprendizes de língua estrangeira possam refletir criticamente acerca das diferenças e semelhanças culturais e se tornem cidadãos mais tolerantes ao diverso. Não obstante, ainda mais importante, é preciso lançar o olhar sobre o desafio que nós, docentes de língua estrangeira, temos no sentido de conseguir transpor, de uma maneira que seja de fato realizável na sala de aula da escola pública, o que é discutido na teoria. Nesse sentido, o *smartphone*, dispositivo que faz parte da realidade de grande parte da população brasileira <sup>1</sup> e que está presente no cotidiano dos aprendizes, pode ser um aliado.

### 1.1 Justificativa e relevância da pesquisa

A língua estrangeira deveria fazer sentido para o aprendiz. pois ele precisa observar uma finalidade de aprendizagem para além da decodificação textual. Na prática, isso ainda não é algo tão natural. Há inúmeras propostas para que se trabalhe as habilidades de leitura, escrita e a compreensão e a produção oral nas aulas de língua inglesa no ensino médio das escolas

---

<sup>1</sup> A Pesquisa Anual de Administração e Uso de Tecnologia da Informação nas Empresas, realizada pela Fundação Getúlio Vargas de São Paulo (FGV-SP) constatou que em 2019, já existiam no Brasil uma média de dois *smartphones* por habitante.

públicas. Entretanto, ainda não é tão comum na prática a preocupação com a sensibilização cultural, que também está diretamente relacionada à proficiência em língua estrangeira.

A cultura tem sido altamente recomendada como parte do currículo de inglês como língua estrangeira em todo o mundo desde que o ensino de inglês começou a se tornar mais e mais globalizado (OLIVEIRA, 2012). Além disso, já há um bom tempo, a importância e os benefícios de se discutir cultura nas aulas de língua vêm sendo reconhecidos em documentos que orientam as práticas educacionais no Brasil. Dentre eles, destacamos os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – PCNEM (2000) específicos para o ensino de línguas estrangeiras modernas, que já estabeleciam que as mesmas deveriam ser ensinadas a partir de uma perspectiva interdisciplinar. Além disso, os documentos relacionam os contextos reais de aprendizagem, considerando seus aspectos sociais e/ou culturais, com vistas a atingir - a partir desse contato com outros modos de ser e de ver o mundo – a alteridade e, em consequência disso, o reconhecimento da sua própria cultura. Nessa mesma direção, temos as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCNEM (2006), que quando sugerem a oportunidade de diálogos com outras culturas sem que o cidadão/aprendiz descarte os valores adquiridos na sua própria cultura, reforçam esse posicionamento.

Segundo Corbett (2010), em um mundo em que o inglês é utilizado de forma crescente como língua franca, é mais importante para um aprendiz de língua se comunicar de forma efetiva, que saber imitar padrões linguísticos provenientes dos Estados Unidos, da Austrália e da Grã-Bretanha. Aprendizes interculturais de língua a utilizam com o intuito de explorar diferentes culturas e mediar situações em que equívocos culturais acontecem, por exemplo, por causa de situações que possam envolver diferentes costumes, ou diferentes modos de ver o mundo. Eles também são encorajados a exercer empatia, ter a mente aberta e respeitar os outros. Habilidades interculturalmente sensíveis que, dentre outras, são classificadas por Byram (2008, apud CORBETT, 2010, p. 2) como competência comunicativa intercultural, que segundo ele pode ser constatada a partir de cinco critérios: conhecer a si e ao outro; saber como relacionar e interpretar significados; desenvolvimento de consciência crítica; saber como descobrir informações; e por último, saber como relativizar os indivíduos e valorizar as atitudes e crenças dos outros.

Por ser uma pesquisa que discute questões relacionadas à linguagem como prática social, ela se insere no campo da Linguística Aplicada (MENEZES; SILVA & GOMES, 2009). A partir do que foi exposto anteriormente, justifica-se a escolha da perspectiva intercultural de ensino/aprendizagem de inglês, o possível lugar do *smartphone* como suporte tecnológico, e as percepções dos alunos da escola pública sobre o ensino e aprendizagem intercultural com apoio

do *smartphone* como recorte investigativo. A sala de aula é reflexo da sociedade em que vivemos, e nessa sociedade o *smartphone* tem sido protagonista nas mais diversificadas atividades cotidianas, muito além da simples comunicação. Como sugerem Saccol, Sclemmer e Barbosa (2011), a tecnologia disponível está alinhada com as mudanças no perfil dos estudantes que recebemos no contexto atual. Os chamados *Hommo zappiens* ou nativos digitais, como se refere Prensky (2001), já nasceram inseridos em um contexto no qual os computadores e a internet já se faziam presente. É uma geração para a qual a *interconexão do tipo estrela* (um para todos, como acontece na transmissão televisiva) já não faz mais sentido. São sujeitos que estão acostumados à *interconexão em rede*<sup>2</sup> (possibilitada pela internet), na qual todos produzem e todos se comunicam de forma ativa entre si. Isso se reflete na sala de aula, em que o professor no centro transmitindo conhecimento enquanto os estudantes assistem passivamente já não é atrativo ou relevante.

Para que esse novo perfil de aprendizes se sinta de fato contemplado, esse novo “modo de ser” precisa ser considerado na estruturação curricular e nos planejamentos da prática de ensino. O *smartphone* deve ser devidamente inserido nas práticas pedagógicas, ao invés de proibidos nas instituições de ensino. Especialmente, quando pensamos no contexto do ensino médio das instituições públicas, que nem sempre possuem recursos tecnológicos disponíveis, mas que em contrapartida, podem motivar os estudantes a utilizarem seus próprios aparelhos para fins educacionais – considerando que a probabilidade de que estes estudantes possuam *smartphones* é maior do que a de que eles possuam computadores ou *notebooks* pessoais, quando pensamos em seus valores mercadológicos. Além disso, conforme o que postula Chinnery (2006), há vantagens na utilização do *smartphone* para aprendizagem: a) a sua portabilidade, e a possibilidade de uso dentro da sala de aula; b) a conveniência para utilização em qualquer lugar e a qualquer hora; c) o fato de ele permitir a instrução também fora do ambiente físico da sala de aula.

## 1.2 Problema da pesquisa

O *smartphone* é um aparelho tecnológico que está inserido no cotidiano das pessoas, participando e tornando mais ágil a realização das mais diversas tarefas. Então por que não pensar em maneiras pedagogicamente eficazes de utilização desse dispositivo no cotidiano educacional de estudantes de língua?

---

<sup>2</sup> Xavier (2013)

Para Liddicoat e Scarino (2013) as tecnologias podem contribuir como fonte de informação, contextualização de conteúdo, ferramenta comunicativa, como um “kit de construção”, ao apresentar ferramentas de mediação para construção e fenômenos ou entendimentos, e visualização e manipulação nas aulas de língua guiadas por uma perspectiva intercultural. Por isso, acreditamos que o *smartphone* pode ser um valioso aliado para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural nas aulas de língua inglesa em alunos do ensino médio das escolas públicas. Por meio do acesso instantâneo a informações diversificadas acerca de diferentes estilos de vida, de diferentes práticas culturais e da reflexão sobre essas práticas, e através do contraste entre culturas e identidades pela identificação do semelhante e do diferente, é possibilitado a esses aprendizes reconhecer, construir e consolidar as suas próprias identidades, além de desenvolver o respeito e a sensibilidade intercultural. Isso posto, chegamos à definição do seguinte problema para investigação: de que modo o *smartphone* pode contribuir para a aprendizagem intercultural em língua inglesa no ensino médio da escola pública?

### 1.3 Objetivos e perguntas da pesquisa

O objetivo geral da pesquisa foi compreender o modo pelo qual o *smartphone* pode auxiliar em uma abordagem intercultural de ensino/aprendizagem intercultural de inglês na escola pública, a partir das percepções de estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, do Campus Jacobina sobre a aprendizagem de língua inglesa, o uso de *smartphones* para fins educacionais, sobre língua e cultura nas aulas de inglês, e sobre ciclos de atividades interculturais associadas ao uso de *smartphones* – aplicados no formato de curso extracurricular.

Para alcançarmos o objetivo geral da pesquisa, estabelecemos quatro objetivos específicos: a) verificar o modo pelo qual os participantes/aprendizes enxergam o ensino/aprendizagem de inglês na escola, a partir de suas experiências prévias e expectativas; b) compreender o papel atribuído pelos aprendizes aos *smartphones* em suas rotinas de estudo de inglês; c) perceber como os participantes/aprendizes compreendem a relação entre língua e cultura nas aulas de inglês; e d) apontar possibilidades reais para a inserção do *smartphone* no ensino/aprendizagem intercultural de língua inglesa na escola pública. A partir desses objetivos específicos, elaboramos quatro perguntas direcionadoras para a investigação:

1. Quais as percepções prévias e as expectativas dos participantes/aprendizes sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola?

2. Como os participantes/aprendizes percebem a utilização do *smartphone* para fins de aprendizagem de língua inglesa?
3. De que forma os participantes/aprendizes compreendem a relação entre culturas e a aprendizagem de língua inglesa?
4. Quais as percepções dos participantes/aprendizes, alunos de escola pública, sobre a proposta de ciclos de atividades com *smartphone* delineados por uma abordagem intercultural de ensino de língua inglesa?

Optamos por investigar as percepções dos estudantes por considerarmos que, como posto por Mendes (2008, p. 58), ensinar e aprender pressupõem ir e vir entre teoria e prática, entre “construir, desconstruir e reconstruir significados, entre ser aprendiz e professor ser sujeito das ações e também observador”. Desse modo, as respostas obtidas diante desses questionamentos podem contribuir para a elaboração de práticas pedagógicas que sejam de fato realizáveis no contexto da sala de aula da escola pública.

Esta pesquisa não possuiu o intuito de ditar regras sobre o modo pelo qual se deve trabalhar de forma intercultural na sala de aula. Não obstante, ao invés disso, pretendemos explorar e discutir maneiras de tornar isso possível e factível na realidade das salas de aula da escola pública, lançando o olhar sobre as percepções de aprendizes acerca dessa perspectiva de ensino e aprendizagem. E a estes, demos o nome de participantes/aprendizes, por compreendermos que ao participarem dos trabalhos com os ciclos de atividades interculturais, eles estiveram também na condição de aprendizes. Espera-se que os resultados obtidos com esta investigação contribuam para a prática educativa em língua inglesa em instituições de educação básica, bem como para outras instituições e outros contextos que possam envolver o ensino intercultural de idiomas, as novas tecnologias no ambiente escolar, a formação e o aperfeiçoamento de professores de língua estrangeira, bem como o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural em aprendizes de língua inglesa.

#### **1.4 Organização da dissertação**

Esta dissertação foi organizada em cinco capítulos, incluindo a Introdução. O segundo capítulo traz as perspectivas teóricas que embasaram essa pesquisa no que diz respeito ao papel do ensino/aprendizagem de língua inglesa, ao lugar da cultura nas aulas de língua, à abordagem intercultural, à competência comunicativa intercultural e à aprendizagem móvel.

O terceiro capítulo delinea as escolhas metodológicas realizadas para a condução da pesquisa. Nele, abordamos o contexto e os sujeitos da pesquisa, o desenho de cada um dos

ciclos de atividades interculturais associados ao uso do *smartphone*, bem como os demais instrumentos da pesquisa utilizados para a geração de dados.

O quarto capítulo, por sua vez, traz os dados interseccionados em quatro categorias para a análise das percepções dos participantes/aprendizes quanto às suas experiências prévias e expectativas futuras quanto à aprendizagem de inglês; à importância atribuída ao *smartphone* na aprendizagem de inglês; ao lugar da cultura nas aulas de língua; e por fim, à experiência com os ciclos de atividades interculturais e *smartphones* para a aprendizagem de inglês.

Nas considerações finais, respondemos as quatro perguntas que direcionaram essa investigação e estabelecemos algumas reflexões sobre as possibilidades de utilização do *smartphone* para o ensino/aprendizagem intercultural de língua inglesa na escola pública.

No capítulo seguinte, debatemos os conceitos e direcionamentos teóricos que sustentam esta investigação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos as perspectivas teóricas com as quais dialogamos para a pesquisa. As discussões perpassam pelo ensino emancipatório de língua inglesa como LE, pelos conceitos de abordagem intercultural, língua como cultura, competência comunicativa intercultural, e sobre o papel colaborativo dos dispositivos móveis, mais especificamente dos *smartphones*, nesse processo.

### 2.1 A língua inglesa como instrumento emancipatório do sujeito aprendente

De acordo com Rajagopalan (2012), a propagação da língua inglesa para além do território antes reservado a ela tornou *importante* ou *interessante* a posse e a sustentação de um “código fixo”. O autor utiliza esses dois adjetivos com o propósito de enfatizar a intenção de salvaguardar e manter privilégios adquiridos por meio da manutenção do código, e principalmente, para apontar quem a tinha. Seus ditos “donos”, que puderam controlar os rumos do idioma, e por extensão, controlar também aqueles que adquiriam o idioma em outros territórios. A partir dessa constatação, podemos perceber que a relação que se estabelece entre o aprendente de língua inglesa como língua estrangeira e a língua/cultura alvo é caracterizada pela subserviência cultural e ideológica linguisticamente imposta.

Rajagopalan (2012, p. 68) explica que a ideologia muitas vezes se apresenta de modo velado, que seu modo de funcionamento “em larga medida, é inconsciente, silencioso e furtivo”, e que ela pode se fazer presente em partes de uma lição, por exemplo – a partir de textos que façam apologia e/ou naturalizem determinadas práticas e princípios provenientes do sistema hegemônico a partir do qual a língua é apresentada. Rajagopalan ressalta que a ideologia só se revela para quem estiver disposto a enxergá-la. E como afirmam Scheyerl e Siqueira (2009), pode-se sim falar a “língua global”, desde que ela seja uma forma de empoderamento do sujeito, com respeito ao seu contexto e seus discursos, ao invés de mero veículo para “informações, teorias, crenças e valores advindos de países hegemônicos” (SHEYERL; SIQUEIRA, 2009, p. 92). E é nesse sentido que se faz necessário e urgente a ampla e contínua discussão a respeito de práticas educacionais e linguísticas que considerem o indivíduo e o incentivem a ser um sujeito aprendente crítico. O foco dessa pesquisa está no aprendiz, mas não é possível discutir práticas formadoras do indivíduo no ambiente escolar formal sem mencionar o papel do professor nesse processo. Assim, consideramos importante refletir acerca do que é demandado desse docente para que ele/ela consiga despertar no aprendiz a criticidade e a autonomia, que o emancipam para administrar a própria aprendizagem.

Quando pensamos na emancipação do sujeito aprendente, precisamos também pensar e refletir acerca da necessidade de uma emancipação também docente, uma vez que se faz “fundamental definir estratégias didáticas que favoreçam a reflexão e revisão pessoal sobre valores do mundo e que também intensifiquem as possibilidades de trocas genuínas entre nós, atores do palco didático e cidadãos de um mundo paradoxal” (BRUN, 2004. p. 75). Segundo Cruz (2009, p. 50), a função docente é a de esclarecer aos aprendizes até onde as expectativas criadas por eles em relação à língua estrangeira poderão levá-los, mas sem idealizações ou ufanismos, e sem “exacerbar os prováveis complexos de inferioridade ou superioridade cultural”. Ainda acerca dessa ressignificação da prática docente para a formação crítica do aprendiz, Garrido (2009), discorre sobre o papel do professor de inglês em meio à globalização. A autora afirma que o docente precisa saber ministrar aulas que envolvam as habilidades necessárias para um bom desempenho linguístico e para conhecimento sistêmico da língua. Além disso, Garrido cita outras demandas às quais o docente precisa atender: a) contemplar as diversidades culturais (relações de hierarquia, linguagem corporal, relações grupo-indivíduo etc.) – o que é crucial para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, que será discutida na seção 2.4, desse capítulo; b) atentar-se para os diversos “inglês” presentes no mundo atualmente, que ultrapassam as fronteiras do inglês norte-americano e do inglês britânico (inglês caribenho, inglês sul-africano etc.); e c) o domínio de recursos tecnológicos modernos, para as mais diversas possibilidades de aplicação didática, aspecto que também será contemplado ao final desse capítulo. A autora também evidencia o aspecto cultural, pois é esperado que o professor contribua para o desenvolvimento do senso crítico no aluno para que se evite o predomínio de determinada cultura em detrimento da própria.

É necessário compreender quais aspectos o discente precisa desenvolver para essa sua emancipação. Garrido (2009, p. 105) destaca que o mundo globalizado é irreversível, e que a relação entre países está estabelecida. Esse processo requer do aprendiz “o conhecimento de etiqueta internacional, de direitos humanos” e “uma postura de um cidadão global”, ator crítico e proativo em uma sociedade que está em mudança constante. É o que defende a perspectiva intercultural de ensino de línguas, que será apresentada e contextualizada nesse capítulo (BYRAM, 1997; CORBETT, 2003; KRAMSCH, 1993; MENDES, 2008). Para tanto, faz-se antes necessário discutirmos o ensino de língua como cultura.

## **2.2 Ensinar língua como cultura? A angústia do “como fazer”**

De acordo com Chew (1999 *apud* MENDES, 2010, p. 67), o crescimento do inglês é mais um resultado do processo de globalização decorrente de um imperialismo linguístico e

cultural. Para a formação crítica, linguística e culturalmente emancipatória dos sujeitos aprendizes de língua inglesa como LE, é crucial a reflexão sobre o lugar da cultura no ensino de línguas. É preciso romper com a hegemonia Estados Unidos x Inglaterra, valorizar as culturas locais dos aprendizes e se comprometer com a sua formação para a cidadania global. À princípio, apresentaremos as definições de língua e cultura que assumimos nessa pesquisa, cunhadas por Liddicoat e Scarino (2013), e avançaremos na discussão sobre a relação entre língua e cultura no contexto do ensino/aprendizagem de línguas juntamente com Mendes (2010), que apresenta alguns dos obstáculos encontrados. Para em seguida, refletiremos sobre “como fazer” o ensino de língua como cultura, a partir das considerações de Byram e Kramsch (2008).

A língua é um fenômeno complexo e multifacetado. Os autores definem língua a partir de três vieses que se integram. Nesse sentido, há o sistema estrutural, em que a língua é uma variação escolhida para ser padrão, é prescritiva, objeto de manutenção de poder e de exclusão, percebida como gramática e vocabulário. Para além da percepção de língua como estrutura, ela também é entendida como sistema comunicativo. Ao invés de apenas uma forma estanque e fixa, ela passa a ser compreendida a partir dos seus propósitos, mas ainda sem se desvincular muito da primeira percepção – o uso da gramática para expressar o pensamento. Há também a concepção de língua como prática social, algo legitimado no cotidiano das pessoas, que a utilizam para expressar, criar e interpretar significados e para estabelecer e manter relações sociais e interpessoais.

Se a língua é prática social, meio de criação e interpretação de significados, aprender apenas gramática e vocabulário não é o suficiente. É preciso também compreender como fazemos uso da língua para criar e representar, saber comunicar e se envolver com o que o outro quer comunicar. É preciso compreender que “entender a língua como prática social não significa substituir as perspectivas de língua como sistema estrutural ou como comunicação de mensagens, que também fazem parte da prática social de uso da língua”<sup>3</sup> (BYRAM; KRAMSCH, 2008, p. 16, tradução minha). Por ser prática social, integra outros aspectos da sociabilidade humana, como a cultura.

Nessa direção, Liddicoat e Scarino (2013) afirmam que a cultura tem sido abordada de forma limitada nas aulas de língua – um possível indício da falta de capacidade docente de lidar com essa perspectiva de ensino. Para eles, é necessário desenvolver entendimentos mais

---

<sup>3</sup> Texto original: “Understanding language as social practice does not mean replacing views of language as a structural system or as the communication of messages, as these are elements of the social practice of language use.”

variados sobre a natureza da cultura e sobre como as culturas podem ser investigadas na sala de aula de línguas. Como colocado por eles, há a concepção de *cultura como atributos nacionais*: atributos particulares de um grupo nacional, delimitada por fronteiras geográficas e constituída pelos habitantes daquele território, de forma indiferenciada; um fenômeno singular para aquele grupo que é classificado por afiliação nacional (cultura britânica, cultura japonesa etc.), que podem ser expandidas com subgrupos culturais – a cultura de minorias étnicas, de classes sociais, ou outros agrupamentos identificados. Concepção essa que é simplícista, e limita a cultura a representações de atributos nacionais conhecidos e muitas vezes estereotipados. Essa perspectiva é a que por mais vezes aparece nos materiais didáticos, e conseqüentemente é a que se sobressai na prática em sala de aula. E, buscando descrever as culturas no que diz respeito a práticas e valores que as definem, há a perspectiva de *cultura como normas sociais*. O problema dessa perspectiva para a aprendizagem de línguas está no fato de que o aluno não é preparado a identificar e interpretar valores de outra cultura sem utilizar os parâmetros da própria, que não se aplicam ou de forma nenhuma ou na mesma proporção.

Há também o entendimento de *culturas como sistemas simbólicos*, no qual o ensino de línguas considera cultura em termos de área foco de aprendizagem, ou seja, há preocupação com onde a cultura se concentra ao invés de entender o que cultura é de fato. Um ponto importante dessa interpretação é a ideia de que cultura representa sistemas de símbolos que permitem aos seus participantes a construção de significados (GEERTZ, 1973, 1983 *apud* LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 20). E o entendimento de *culturas como práticas*, em que ela é concebida como dialógica – ela é uma rearticulação discursiva de ações incorporadas entre indivíduos em contextos particulares em determinados tempo e espaço (BHABHA, 1994 *apud* LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 21). Culturas são então dinâmicas e emergentes, criadas pelas ações dos indivíduos e particularmente através das formas pelas quais se usa a língua. Nesse sentido, todos os indivíduos podem participar em múltiplas culturas implantando práticas de forma sensível ao contexto para construir ações em diferentes grupos sociais. Portanto, as identidades culturais são fluidas e construídas a partir da participação dos indivíduos em múltiplos grupos, não são fixas em termos de afiliação nacional e outras, mas surgem da participação e interação com outros grupos.

No que diz respeito à *cultura para o ensino e aprendizagem de línguas*, Liddicoat & Scarino (2013) defendem que uma abordagem sólida para a cultura no ensino de línguas deve integrar diferentes perspectivas de cultura. Muitos dos problemas encontrados quando se tenta ensinar sobre cultura se concentram na limitação do que se entende por ela - cultura como informação cultural, por exemplo. A partir do entendimento de que a cultura é dinâmica,

múltipla e em constante evolução, e de que ela determina significados locais à língua, é possível desenvolver práticas educacionais que de fato incitem o aprendiz a desenvolver a competência intercultural. Para Mendes (2010), abordar a questão de ensino/aprendizagem de língua como cultura implica assumir uma postura crítica diante da nossa prática e enxergar o indivíduo dentro do contexto em que vive e enxerga o mundo. Essa questão exige a consideração de diferentes perspectivas, e mais ainda, exige a construção de um discurso pedagógico que formalize, por meio de novas posturas metodológicas, a aceitação do caráter intercultural na orientação para o ensino e para a formação de professores de línguas.

Mendes (2010) aponta também que as iniciativas de se trazer a questão da cultura e das relações entre línguas/culturas para o cenário do ensino/aprendizagem de línguas têm se deparado com alguns obstáculos. O primeiro deles é o fato de que é necessário que se assuma uma perspectiva clara sobre o que se entende por “cultura”, e sobre como será feita a sua abordagem dentro do ensino de línguas. Quando isso não acontece, o resultado são cursos, materiais didáticos e propostas pedagógicas cuja relação com cultura\perspectiva intercultural se encerra na apresentação de conteúdos culturais engessados da cultura da língua que está sendo ensinada, ignorando o contexto cultural dos indivíduos envolvidos no processo. Outro obstáculo reside na resistência e desconfiança das instituições, docentes e aprendizes diante da incorporação da dimensão cultural na pedagogia de línguas, que exige uma ruptura na maneira de se pensar e conceber o ensino\aprendizagem de línguas (planejamento dos cursos, procedimentos metodológicos, avaliação e produção de materiais e adoção de novas políticas educacionais) e em decorrência disso, o estranhamento. O pouco ou nulo espaço reservado aos materiais didáticos com perspectiva cultural\intercultural, cujas editoras preferem não arriscar em fugir da receita tradicional da indústria, e a defesa de uma postura que não considera a perspectiva intercultural por parte de pesquisadores e estudiosos também são outras dificuldades a serem superadas.

Apesar de concordarem com o fato de que consciência linguística, habilidades interpretativas e consciência histórica precisam ser ensinadas, e de que a ideia é inspiradora e empolgante, Byram e Kramsch (2008, p. 31-33) também consideram difícil colocar em prática, a partir da perspectiva docente. Os autores mencionam três preocupações que são normalmente citadas por professores de língua engajados em ensinar língua como cultura: *1. O medo de estereótipos*: que se dividem em três tipos - o estereótipo relacionado a categorias linguísticas e modelos cognitivos, à categorização ou avaliação de todo um povo e sua língua, que é o que em geral entendemos como estereótipos, e também o mito grupal, que são representações de uma memória coletiva nacional em forma de ditados; *2. A falta de conhecimento cultural do*

*professor*: os autores explicam que muitos dos professores de língua não tiveram a oportunidade de viajar para o exterior e encontrar falantes nativos, e que isso não garante a habilidade de explicar determinada cultura. Mas o que se faz necessário de fato é a busca por essas informações por meio de fontes variadas, como jornais, romances, panfletos, artigos etc. para entender mais sobre épocas e lugares diferentes dos seus; 3. *Imperativos comunicativos na pedagogia de línguas estrangeiras atual*: os autores apresentam angústias docentes relacionadas à forma de lidar com o ensino comunicativo que agora é acrescido da necessidade de suplementação da experiência de falar com a de falar sobre falar (ex. falar sobre como a língua é usada para representar realidades sociais e culturais) – há preocupações como o quanto de atividades linguísticas e o quanto de reflexão metalinguística seria o ideal, como desenvolver as habilidades comunicativas acuradas e ainda promover a habilidade de refletir sobre a língua, a cultura e a comunicação, sem perder os avanços já alcançados.

É necessário pensar em uma educação linguística que tenha como foco de aprendizagem a língua no mundo, e não apenas a língua isolada, fixa e estanque (MENDES, 2010). “O que está além da língua, ou antes da língua, que não pode ser descartado, com certeza, é toda a rede sociocultural que a envolve e faz com que ela seja usada de um modo específico, em determinado contexto, uma entre tantas outras possibilidades” (MENDES, 2010, p. 77). É preciso haver foco e propósito para que se defina o “como fazer”, e acreditamos que a abordagem comunicativa intercultural sugere alguns caminhos possíveis. Assumindo essa como a direção a seguir, apresentamos a abordagem intercultural a partir das perspectivas de Byram (1997), Corbett (2003), Mendes (2008), e Liddicoat e Scarino (2013) como direcionamento a ser seguido para a construção dessa pesquisa.

### **2.3 A Abordagem Intercultural no Ensino de Línguas Estrangeiras: uma direção**

Mendes (2008) defende a necessidade de se pensar a respeito de medidas que proporcionem aos estudantes de língua<sup>4</sup> um aprendizado eficaz e prazeroso, com autonomia e responsabilidade sobre sua própria aprendizagem, e lançar ênfase sobre a dimensão cultural que envolve o ensino/aprendizagem do ensino de línguas, que se dá a partir do contato entre falantes de línguas e culturas diferentes. É, como afirma Corbett (2003), o reconhecimento de que língua é mais que transferência de informação – é a asserção, negociação, construção e manutenção das identidades individuais e de grupo. Partindo do pressuposto de que a dimensão intercultural é tão importante quanto a dimensão linguística no ensino/aprendizagem de línguas (BYRAM,

---

<sup>4</sup> A autora tem como foco o Português, que é discutido em posição de língua estrangeira, e que, portanto, também se aplica aos propósitos desse trabalho.

1997; CORBETT, 2003; CORBETT, 2010; MENDES, 2008 etc.), surge a qualificação *intercultural*, que para Mendes (2008, p. 61) diz respeito a uma ação integradora que tem a capacidade de provocar o respeito ao outro, às diferenças e à diversidade cultural, que faz parte do processo de ensino/aprendizagem; ao “esforço da interação, integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados”. A partir dessa perspectiva, a autora define a Abordagem Intercultural (ou AI) como:

uma força potencial que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural (MENDES, 2008, p. 61).

Em defesa da Abordagem Intercultural, Corbett (2003) menciona o fato de que as abordagens comunicativas tendem a ter como modelo a ser alcançado o falante nativo, e afirma que essa concepção de língua e desenvolvimento linguístico tem subestimado a cultura. Um curso de língua de fato preocupado com a cultura se propõe a melhorar as quatro habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, para auxiliar os aprendizes a adquirir habilidades culturais, tais como estratégias para observação sistemática de padrões comportamentais. E a esse respeito, argumenta que assim como os aprendizes chegam a um entendimento mais aprofundado sobre como a língua alvo é usada para alcançar objetivos culturais explícitos e implícitos da comunidade da língua estrangeira, eles também deveriam ser estimulados a ir além, ou seja, a refletir sobre os meios pelos quais a própria língua e comunidade funcionam.

Nesse sentido, o objetivo principal de uma abordagem intercultural para o ensino de línguas é o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, em contraposição à “competência de falante nativo”. Que ao invés de buscar a “perfeição” quanto à imitação de sotaques e pronúncia – a qual poucos aprendizes chegarão a alcançar – inclui a habilidade de entender não só a língua, mas também o comportamento da comunidade alvo, e estabelecer uma ponte para compreensão desta por parte dos membros da comunidade de origem – e vice-versa. A abordagem intercultural ainda almeja de forma primordial o desenvolvimento linguístico; no entanto, este divide posição em mesmo nível de importância com outro objetivo - a compreensão e mediação intercultural. A abordagem intercultural não se propõe a substituir ou menosprezar os avanços feitos pela aprendizagem baseada em tarefas ou pelo currículo cujo aprendiz é o centro, mas ao invés disso, ela se propõe a conectá-las a objetivos úteis e realistas. Para Corbett (2003), esse posicionamento pode encorajar os aprendizes a estarem criticamente

cientes dos papéis que diferentes línguas exercem em suas vidas. Em consonância com o que ele postula, Liddicoat e Scarino (2013), destacam que o objetivo do ensino e da aprendizagem intercultural não deve ser o deslocamento da língua como foco central do ensino de línguas, mas garantir que a língua esteja integrada com a cultura na formação da aprendizagem de línguas. A perspectiva intercultural envolve aprender que todos os seres humanos são moldados por suas culturas e que a comunicação entre culturas envolve aceitar que as práticas e concepções tanto próprias quanto de seus interlocutores são formadas dentro de um determinado contexto cultural, reconhecendo os diversos modos pelos quais concepções e práticas atuam na comunicação.

Para a compreensão do que significa ser e agir de maneira intercultural, Mendes (2008) promove a reflexão sobre alguns princípios, ou *eixos teórico-filosóficos* que fundamentam a AI. O primeiro princípio está relacionado ao *modo de ver o outro, e o mundo que nos rodeia*, uma vez que o contato com uma nova língua pressupõe também o contato com outros mundos culturais. Para o aprendiz, esse contato pode causar empatia ou conflitos, a depender de como ele percebe os elementos à sua volta – isso demonstra o quão importante é o incentivo a uma postura que remeta ao diálogo e ao respeito às diferenças e que a AI deve proporcionar um ambiente favorável para isso a alunos e professores. O segundo princípio diz respeito a *como nos posicionamos no mundo e compartilhamos experiências*, quem sou e como construo conhecimento do/no mundo em que vivo, o que significa que em uma AI também é importante entender a perspectiva a partir da qual vejo o outro com quem me relaciono. O terceiro princípio corresponde à *maneira como interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro*, uma subversão às abordagens tradicionais, nas quais há um monólogo no processo de ensino/aprendizagem – não há construção de conhecimento ou interação em duas vias entre os participantes. Nesse sentido, em uma AI promover o diálogo de culturas significa abertura a aceitar o outro e a experiência trazida por ele. Dessa forma é possível derrubar barreiras interpostas no ensinar e no aprender.

Corbett (2003) explica que a abordagem intercultural assimila algumas das características de abordagens anteriores para a cultura no currículo comunicativo. Por exemplo, uma abordagem intercultural pressupõe que tópicos culturais são interessantes e motivadores; que a aculturação, ou seja, a habilidade de atender às expectativas culturais do local de cultura alvo ao mesmo tempo em que se mantém a própria identidade é importante; que o aumento da consciência cultural faz parte do ensino de valores; e que o ensino intercultural de línguas deve refletir criticamente sobre a própria prática. No entanto, a abordagem intercultural difere de abordagens anteriores ao ensinar cultura de forma a trazer o conhecimento e as habilidades

interculturais para o centro, e ao fazer delas uma parte integral do currículo. O que, em resumo, significa redefinir os objetivos de ensino para reconhecer a “competência comunicativa intercultural” ao invés da “proficiência do falante-nativo” como objetivo principal.

Sobre a necessidade de se ensinar cultura nas aulas de língua, Valdes (1990, p. 20 apud CORBETT, 2003, p. 33) sustenta que não há como desatrelar o ensino de línguas da cultura:

Desde o primeiro dia da turma iniciante, a cultura está em primeiro plano. Seja qual for a abordagem, método ou técnica utilizada, os cumprimentos normalmente são os primeiros no planejamento. Como algum professor pode falhar em ver a natureza cultural do modo pelo qual as pessoas cumprimentam umas as outras em qualquer lugar, em qualquer língua? As diferenças entre cumprimentos formais, cumprimentos casuais, cumprimentos de jovens para idosos e vice versa, de empregado para empregador, em quem aperta a mão, se curva, ou toca a testa de outra pessoa, quem pode ser chamado pelo primeiro nome, etc. certamente não são universais e servem como uma introdução excelente à cultura do povo que fala a língua, bem como à própria língua. (tradução minha).<sup>5</sup>

Qualquer método de ensino de línguas é inevitavelmente intercultural, e desse modo, deve fazer parte de forma explícita da prática. O que encorajaria os aprendizes a serem analistas e intérpretes ativos da cultura (incluindo da própria), e conseqüentemente, com auxílio docente, os tornaria aptos para a análise intercultural independente e para a interpretação em situações nas quais antes eles poderiam ficar perdidos e onde não há orientação disponível. Desse modo, é de responsabilidade do professor na abordagem intercultural o provimento de materiais para as tarefas, sugerir e mostrar como elas podem ser utilizadas para aumentar a competência intercultural, para disponibilizar modelos de avaliação, e sugerir a linguagem, que pode ser utilizada para explorar ou reconstruir comportamento cultural.

Para Mendes (2008, p. 58), o maior desafio, nessa direção, é conseguir balancear o que se almeja no sentido teórico e ideal com o que é de fato posto em prática, pois “na maioria das vezes, temos a consciência clara do que *não queremos fazer*, mas não sabemos *como fazer diferente*”. No que diz respeito a este tópico, a autora tece uma crítica às políticas implementadas para a formação de professores, que valorizam o conhecimento teórico descontextualizado, sem dialogar com as práticas que os professores realizam em seus ambientes de atuação e vivência. O que seria fundamental, dada a importância do docente, que deve orientar as experiências dos estudantes no que diz respeito ao uso da língua nesse processo:

---

<sup>5</sup> No original: From the first day of the beginning class, culture is at the forefront. Whatever approach, method or technique is used, greetings are usually first on the agenda. How can any teacher fail to see the cultural nature of the way people greet each other in any place in any language? The differences made in formal greetings, casual greetings, in greetings of young to old and vice versa, of employee to employer, in who shakes hands, bows, or touches the forehead, who may be called by first names, etc. are certainly not universal and serve as an excellent introduction to the culture of the people who speak the language, as well as to the language itself.

[...] as experiências devem orientar-se de modo a permitir que as atividades e tarefas, assim como as ações através da língua promovam a interação necessária para que a dimensão intercultural da aprendizagem tenha lugar [...] No caso de ser em contexto de língua estrangeira, essas competências também devem incluir a capacidade de abrir-se para o outro, para o que é diferente, contribuindo para fazer do “estranho”, estrangeiro, algo familiar, próximo (MENDES, 2008, p. 59).

Os objetivos de tarefas interculturais envolverão normalmente uma combinação de exploração intercultural e desenvolvimento linguístico, e, como no ensino comunicativo de línguas em geral, materiais autênticos são recursos valiosos em sala de aula – materiais autênticos sendo aqueles textos escritos e falados que não são produzidos especificamente para fins educacionais, mas com finalidade comunicativa, e que não necessariamente são utilizados da mesma forma em que membros da cultura alvo os utilizam – funcionando como evidência de como a cultura opera. O material usado como insumo deve estar de acordo com os objetivos da tarefa intercultural, como por exemplo, pôsteres de campanhas políticas de países diferentes poderiam ser usados para investigar o modo pelo qual diferentes culturas utilizam imagens para propósitos de propaganda. Assim como tarefas comunicativas, as tarefas interculturais permitem uma gama de configurações, quais sejam: de trabalho individual, em dupla, em grupos, até atividades que envolvam a turma inteira. Essas tarefas usadas na sala de aula intercultural podem não ser caracterizadas como autênticas, no sentido de que elas algumas vezes envolvem mais interpretação do que os falantes nativos se engajariam. No entanto, para Corbett (2003, p. 42) esta é uma outra consequência do aprendiz se tornar um observador intercultural, ao invés de “um simulacro de um falante mítico de L1”<sup>6</sup>.

Os valores fundamentais promovidos pelo currículo intercultural proposto por Corbett (2003) são receptividade, curiosidade, tolerância à diferença, e respeito – por si e pelos outros. Ele deve ter como propósito o empoderamento dos aprendizes, e a promoção da sua autoconfiança. As atitudes e crenças dos aprendizes necessariamente mudarão à medida que eles entram em contato com uma nova cultura, especialmente com uma cultura tão potencialmente dominante como a cultura anglo fônica. O desafio é gerenciar a mudança de crença e atitude de forma que - inevitavelmente em diferentes níveis – isso empodere o aprendiz ao invés de subjugar a ele e à sociedade à qual ele pertence. O aprendiz intercultural aprende como explorar as crenças dos outros sem recorrer a estereótipos grosseiros, como respeitar essas crenças no seu contexto (sem necessariamente se submeter a elas), e a responder a elas de forma que os outros se inclinam a entender e respeitar a sua posição. Uma abordagem intercultural

---

<sup>6</sup> Tradução minha. No original: a simulacrum of a mythical L1 speaker.

não demanda uma revolução extrema nas práticas de ensino – ela requer um redirecionamento através de um conjunto de objetivos alterados de forma significativa, objetivos que, para a maioria dos aprendizes, são mais prontamente realizáveis que o lento progresso para a vagamente concebida “proficiência do falante nativo”.

De acordo com Mendes (2008, p. 72-73), são características fundamentais da Abordagem Intercultural:

- *A língua como cultura e lugar de interação*: a língua/linguagem é compreendida como instrumento social de inserção e interação do sujeito no mundo, e mais que uma dimensão cultural, ela é a própria cultura – portanto, denominada *língua-cultura*;
- *O foco no sentido*: o foco de ensino/aprendizagem está no uso comunicativo e interativo da língua, em que os conteúdos funcionam como fonte e passaportes para novas experiências e significados construídos em conjunto;
- *Materiais como fonte*: a seleção e a produção de materiais se concentram em conteúdos autênticos e com significância cultural, visando o desenvolvimento das habilidades comunicativas; eles deixam de ser única referência no processo e se abrem à possibilidade de adequação às necessidades específicas ao local e sujeitos da aprendizagem, servindo como fonte, apoio e orientação para a realização de atividades e tarefas;
- *A integração de competências*: as competências gramatical, sociolinguística, textual-discursiva, a competência intercultural e outras são apresentadas de forma interdependente, incluídas na chamada competência linguística-comunicativa;
- *O diálogo de culturas*: “ensinar e aprender uma *língua-cultura* como processos” que englobam sim os aspectos linguísticos, mas que além disso englobam também “aspectos socioculturais, cognitivos, afetivos e psicológicos que caracterizam o uso da língua”. Processos esses que almejam o crescimento do aprendiz “como sujeito histórico, cultural e como cidadão”, e através da construção coletiva de conhecimentos e experiências trocadas, “o desenvolvimento da intersubjetividade”;
- *A agência humana*: professores e alunos assumem uma postura de “agentes da interculturalidade” com a promoção de diálogos entre culturas “guiados por sentimentos de cooperação, colaboração respeito, aceitação, humildade e tolerância”, e analisam criticamente as experiências que partilham com a finalidade de “intervir, complementar, modificar o seu processo de aprendizagem com autonomia, criatividade e responsabilidade”;

- *A avaliação crítica, processual e retroativa*: a avaliação é compreendida como uma “dimensão de análise crítica das experiências de ensinar e aprender”, considerando a avaliação do professor sobre o processo como todo, e alocando o aprendiz no lugar de sujeito crítico da própria aprendizagem através da autoavaliação sobre o seu processo e possibilitando também que ele avalie o professor, a abordagem de ensino e o material com o qual aprende. Assim, o foco da avaliação é o desenvolvimento do processo de aprendizagem e não o seu fim, “num contínuo movimento de alimentação e retroalimentação”.

Apresentadas as considerações necessárias para demarcar a concepção de perspectiva intercultural a partir da qual este trabalho foi conduzido, partimos agora para a compreensão mais específica do que vem a ser a Competência Comunicativa Intercultural, o objetivo maior que a abordagem intercultural almeja que o aprendiz desenvolva.

#### **2.4 Competência Comunicativa Intercultural: um objetivo**

A questão da cultura só pode ser efetivamente inserida no ensino de línguas se a atenção for direcionada para as diferenças culturais, e sem o ensino intercultural é possível que isso nunca aconteça. Um aprendiz que conhece algo da língua, mas que não conhece cultura corre o risco de ser fluente, porém socialmente incompetente na interação com o falante nativo<sup>7</sup> do idioma (CROZETT; LIDDICOAT, 2000). O foco do ensino de cultura precisa estar na criação de um espaço intercultural para o aprendiz. Em que o objetivo não é a dita competência de falante nativo, mas a posição de sujeito bilíngue. As personalidades, as autoimagens e as identidades individuais desenvolvidas no contexto da língua de origem deveriam ser respeitadas e contempladas na aprendizagem de línguas. Não se deve esperar do aprendiz que abandone ou renegue a si para abraçar o outro. Para Crozett e Liddicoat (2000), o objetivo do ensino de línguas não deve ser a alocação dos aprendizes na comunidade do falante nativo, mas encorajá-los a adotar uma posição na qual eles se sintam confortáveis em lidar com esses falantes. Em outras palavras, o objetivo do ensino de línguas deve ser o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, doravante CCI.

De acordo com Byram (1997), a competência comunicativa intercultural é a capacidade que o aprendiz desenvolve e que diz respeito à percepção das relações entre diferentes culturas, além de corresponder também à capacidade de mediação entre elas e a habilidade de perceber

---

<sup>7</sup> Adapto aqui para outros falantes da língua alvo, que não necessariamente precisam ser os falantes nativos.

a própria cultura e a cultura do outro de forma crítica e analítica. Para ser considerado interculturalmente competente o indivíduo precisa ser capaz de estabelecer relações e superar obstáculos no que diz respeito às diferenças culturais ao passo que usa uma língua estrangeira. O modelo de CCI, como foi proposto por Byram (1997), sofreu influência do conceito de competência comunicativa de Hymes (1972), para quem entender a aquisição de uma primeira língua dependeria de atentar-se, não apenas em como a competência gramatical é adquirida, mas também levar em conta fatores socioculturais, por exemplo, o modo pelo qual a habilidade de utilizar a língua se desenvolve. Hymes (1972) não direcionou esse conceito para o ensino de línguas estrangeiras. Essa transição para LE foi realizada por Canale e Swain (1980), na América do Norte, e por van Ek (1986) – na Europa.

Apesar de embasar seu modelo no trabalho de van Ek (1972), Byram (1997) deixa claro que enfatiza que discorda do uso do falante nativo como padrão a ser seguido, o que é defendido pelo primeiro. Para Byram, há dois motivos para criticar o uso do falante nativo como modelo, o primeiro motivo é o fato de que ao fazer isso se cria um objetivo impossível de ser atingido e conseqüentemente uma falha inevitável ocorre. A exigência de que aprendizes tenham o mesmo domínio que falantes nativos ignora as condições sob as quais aprendizes e falantes nativos aprendem e adquirem a língua; o segundo motivo se refere ao fato de que ainda que isso fosse possível, se criaria o tipo errado de competência. Isso implicaria que o aprendiz devesse ser “linguisticamente esquizofrênico”<sup>8</sup> (tradução minha), abandonando uma língua para se misturar a outro ambiente linguístico, para se tornar aceito como falante nativo por outros falantes nativos. O que ocorreria de forma similar no que é relativo às culturas, sugerindo o abandono da própria cultura e a aquisição de uma competência sociocultural nativa, e conseqüentemente uma nova identidade sociocultural.

São componentes da CCI<sup>9</sup>, as atitudes interculturais (*savoir être*), que dizem respeito ao ato de tirar-se do centro e estar à disposição para compreender outras culturas e crenças, além de relativizar as crenças, os valores e os comportamentos e percebê-los a partir da perspectiva do outro; o conhecimento (*savoirs*), correspondente a compreender o modo pelo qual grupos sociais e identidades funcionam e os motivos que as levam a funcionar de tal forma, ele é composto pelo conhecimento sobre os processos sociais e sobre as ilustrações desses processos e produtos. Muitos professores de língua não terão a oportunidade de experimentar as culturas

<sup>8</sup> No original: linguistically schizophrenic (p. 11)

<sup>9</sup> Byram, em sua publicação em conjunto com Gribkova e Starkey (2002) utiliza o termo *Intercultural Competence*, mas os cinco componentes já são previamente apresentados em Byram (1997), em que ele utiliza o termo *Intercultural Communicative Competence*.

com as quais os aprendizes poderão se deparar, ou não será possível para eles antecipar todo o conhecimento que o aprendiz pode chegar a precisar, e isso não é crucial. Por isso, é mais importante que o aprendiz, como futuro falante/mediador cultural, adquira a habilidade de interpretar e relacionar (*savoir comprendre*), que diz respeito à habilidade de interpretar documentos ou outros eventos de outra cultura e explicar e relacioná-los com os da própria cultura; e a habilidade de descoberta e interação (*savoir apprendre/faire*), que supõe a habilidade de adquirir esses saberes referentes a outras culturas e práticas culturais e operar conhecimento, atitudes e interação em tempo real. Também compõe a CCI, a consciência cultural crítica (*savoir s'engager*), a habilidade fundamental de avaliar perspectivas, práticas e produtos na sua própria cultura e também na cultural dos outros (BYRAM, 1997; BYRAM, GRIBKOVA; STARKEY, 2002).

De forma semelhante a Byram (1997), os autores Liddicoat e Scarino (2013) afirmam que desenvolver a habilidade de aprender para além da sala de aula é provavelmente mais importante que adquirir informações particulares sobre uma outra cultura. Segundo eles, a competência intercultural, envolve:

- aceitar que as práticas de um indivíduo são influenciadas pelas culturas das quais ele participa, e que o mesmo acontece com seus interlocutores;
- aceitar que não há um único jeito certo de fazer as coisas;
- valorizar a própria cultura e a cultura dos outros;
- utilizar a língua para explorar a cultura;
- descobrir formas próprias de se engajar na interação intercultural;
- utilizar o próprio conhecimento prévio sobre culturas como fonte de aprendizado sobre novas culturas; e
- descobrir uma identidade e um estilo intercultural pessoal.

A competência intercultural significa, desse modo, estar ciente de que as culturas são relativas. Ou seja, estar ciente de que não há um jeito “normal” de fazer as coisas, mas que todos os comportamentos são culturalmente variáveis.

A fim de conscientizar o professor de línguas de que para a implementação de aspectos interculturais deve haver uma reflexão crítica acerca do conteúdo presente nos livros didáticos e também acerca do material que ele se propõe a elaborar – uma vez que os livros-texto não costumam contemplar esses aspectos, Oliveira (2012) cunhou uma série de princípios pedagógicos para direcionar esses docentes nesse processo. Partindo do pressuposto de que as nossas salas de aula possuem grande diversidade cultural, a autora propõe *discutir aspectos*

*culturais de outros grupos sociais locais e estrangeiros* para a desconstrução de estereótipos e generalizações, e levar o aprendiz a refletir sobre seu discurso, e combater a reprodução de preconceitos e julgamentos baseados em senso comum. Para evitar o eco de reproduções culturais e duvidosas presentes no material didático, o professor deve *ser crítico do livro-texto*, complementando-o com atividades específicas que almejem o desenvolvimento da CCI. É preciso também, segundo Oliveira (2012), que o aprendiz entenda o propósito de aprendizagem das atividades propostas – tornando-o agente do seu próprio aprendizado. Nessa direção, é importante discutir em sala de aula sobre esse aspecto e *desenvolver nele a consciência metacognitiva*.

É necessário também *sensibilizar os alunos para as semelhanças e diferenças culturais existentes dentro do próprio grupo*, dado que as discussões sobre crenças e valores são importantes para o reconhecimento e respeito às diversas culturas presentes na sociedade, e que se fazem representadas pelos indivíduos dentro do ambiente comum de aprendizagem. Além desse direcionamento, é preciso *estar atento para as oportunidades não planejadas de discutir representações identitárias e culturais*, que poderão ocorrer a partir de falas dos estudantes em sala – quando será necessário deixar o planejamento inicial de lado em prol do desenvolvimento da CCI, e *levar o aluno ao questionamento e a um posicionamento crítico do seu universo linguístico-cultural*, seja no que diz respeito ao que traz o livro didático, ou em tudo mais que faz parte do insumo linguístico e cultural levado para a sala de aula. A aprendizagem se estabelece de diversas formas, por isso o professor de línguas deve *respeitar as semelhanças e diferenças culturais presentes na sala de aula*, e investigar para contemplar essa diversidade no aprender. Por último, mas tão crucial quanto os demais princípios é *estabelecer objetivos para o ensino que incluam o desenvolvimento da CCI dentro de uma visão transdisciplinar de educação*, sem detrimento da competência linguística.

Segundo Corbett (2003), desenvolver a competência intercultural não significa acabar com a lacuna de informações ou atividades relacionadas a estas, mas trabalhá-las de forma que a cultura se torne um foco regular da troca de informações, e que os aprendizes tenham a oportunidade de refletir sobre como a informação é trocada, e os fatores culturais envolvidos nessa troca. Para Mendes (2008), o maior desafio é encontrar o equilíbrio entre o que se teoriza e idealmente se deseja, e o que de fato se pratica. Há consciência acerca do que não se quer praticar, mas ainda é difícil concluir como fazer diferente. Nesse sentido, buscando maneiras de contribuir para o “fazer diferente”, encontramos no *smartphone* um potencial aliado para a prática intercultural nas aulas de língua inglesa como LE.

## 2.5 As possibilidades dos dispositivos móveis para o ensino/aprendizagem intercultural de línguas

Vivemos a era da convergência digital (JENKINS, 2009). A era em que as mídias, antigas e novas, convergem e interagem umas com as outras, que os mais diversos conteúdos se complementam por meio de mídias diferentes e de diferente alcance, e que os papéis de produtor e consumidor dessas mídias se confundem. No centro desse cenário em constante mudança e por isso sempre novo, temos os aparelhos celulares – que como o próprio Jenkins (2009) destaca, já não são mais apenas aparelhos para telecomunicação, mais que isso, eles possuem agora o status de *smart*. Inteligência essa que reconhece e obedece a comandos de voz, e que permite que se desenvolva as mais variadas funções, como registros de voz e fotográficos, o compartilhamento desses registros através da conexão com a internet, por meio dela também o envio de mensagens instantâneas de texto, compras e reservas online, a leitura de romances, o acesso a espetáculos musicais e palestras, entre outras funções. (JENKINS, 2009; LEMOS, 2009; SANTOS, 2011). São tantas as possibilidades que o alcance dessa interação pode ter, que não se pode deixar de pensar nas possíveis contribuições dessa tecnologia digital para o ensino e a aprendizagem intercultural de línguas estrangeiras, e para a educação como um todo.

Santos (2011, p. 83-88) destaca que não é mais possível compreender a cibercultura como o conceito restrito de cultura da internet, porque esta, juntamente com a mobilidade dos dispositivos, proporcionou a convergência entre os espaços físicos das cidades com o ciberespaço<sup>10</sup>, mas que o modo pelo qual a rede mundial de computadores interage com os “diversos *espaçostempos* cotidianos” merece atenção. Segundo a autora, em se tratando de ensino e aprendizagem de forma mais específica, é necessário que se desenvolvam “novas ações curriculares e em rede”. Também no que diz respeito à inserção da tecnologia em ambientes educacionais, Pretto (1986 apud PRETTO, 2008, p. 80) sugere que esta deve acontecer de forma a assumir essas tecnologias como parte fundamental no ensino e na aprendizagem. É preciso quebrar o paradigma de que as tecnologias são ferramentas complementares e/ou dispensáveis e integrá-las a esses processos, funcionando inclusive como uma ferramenta que vise ao “fortalecimento das culturas e dos valores locais”. O autor defende que o acesso às tecnologias na escola precisa ser qualificado, não basta treinar o indivíduo para usar o computador, mas sim para a participação efetiva no mundo contemporâneo. A escola, os estudantes e professores precisam se apropriar das tecnologias e assumir a condição de produtores de culturas e

---

<sup>10</sup> Ciberespaço e cibercultura: LÉVY (1999).

conhecimentos, deixando assim o lugar de meros consumidores passivos de conhecimentos prescritos.

O ensino e a aprendizagem de línguas têm muito a ganhar com o acesso às tecnologias educacionais e a internet (SIQUEIRA & CAMARGO, 2004). Esses recursos possibilitam o compartilhamento de “(...) (con)textos autênticos, sem a necessidade de sair do escritório, de casa ou dos laboratórios de multimídia das escolas” (p. 267). O que por sua vez torna possível o desenvolvimento de uma consciência intercultural e a formação de uma inteligência coletiva<sup>11</sup>, propiciada pelo compartilhamento de saberes em rede. Siqueira e Camargo (2004) defendem que a internet possui a capacidade de auxiliar o aprendiz a aprimorar as competências linguística e comunicativa, bem como desenvolver a competência cultural, como resultado das experiências no mundo virtual. Para isso, o aprendiz precisa receber uma preparação de ordem crítica para a inserção nesse contexto, e o professor detém papel fundamental nesse processo. É dele a responsabilidade de mediar o processo de aprendizagem, possibilitando que esses aprendizes consigam utilizar a tecnologia disponível de forma autônoma, para desenvolvimento próprio e correspondente às suas necessidades específicas de aprendizagem. Levando-se em conta que a essa tecnologia pode ser atrativa e motivadora, por permitir essa adequação personalizada devido às diversas possibilidades que oferece e por romper com o paradigma de que apenas se aprende uma língua estrangeira no país em que ela é falada.

As tecnologias não foram criadas com o propósito específico de aprendizagem de línguas, mas elas estabelecem o contato entre o aprendiz e o mundo dos falantes da língua que pretende aprender. Sobre o papel da tecnologia no ensino e na aprendizagem intercultural de línguas, Liddicoat e Scarino (2013) afirmam que outras línguas e culturas têm se tornado mais próximas de aprendizes e professores de língua pelo advento e pela expansão da tecnologia. Uma das vantagens específicas das tecnologias da informação seria o seu potencial de fornecer informações extremamente atuais sobre qualquer lugar no mundo. Entretanto, os autores chamam atenção para o fato de que elas incluem também o acesso a informações equivocadas, e que por isso surge a necessidade de se dedicar também à preparação dos estudantes para lidar de forma crítica com essas informações. As tecnologias possuem um papel importante na aprendizagem intercultural, mas não possuem a capacidade de atingir esse propósito sozinhas. Há diferentes formas pelas quais é possível integrar as tecnologias na aprendizagem de línguas. Barab, Hay e Duffy (1998 apud LIDDICOAT & SCARINO, 2013) identificaram as seguintes: fonte de informação, contextualização de conteúdo, ferramenta comunicativa, “kit de

---

<sup>11</sup> Lévy (1993; 2003).

construção”, que se estabelece quando as tecnologias apresentam funcionalidades que permitem mediação para construção de compreensão, e visualização e manipulação.

Liddicoat e Scarino (2013) apontam a maneira pela qual cada uma dessas abordagens pode agregar no desenvolvimento da aprendizagem intercultural. As tecnologias podem ser úteis como fonte de informação para a aprendizagem de línguas ao fornecer acesso à língua e à cultura alvo. A aprendizagem não acontece apenas pelo acesso, mas esse acesso possibilita o engajamento com a língua e as culturas envolvidas. Elas proveem contextos variados e ricos para a compreensão de significados de cunho cultural, o que é muito importante para a aprendizagem de caráter intercultural. As tecnologias possuem também o potencial de colocar os aprendizes de línguas em situações de comunicação intercultural por meio de interação no mundo real através de ferramentas como e-mail, chat, blogs ou áudio e vídeo. Quando apresentam ferramentas de mediação ou contato com informações sobre comunidades relacionadas a determinada língua alvo e suas práticas comunicativas, as tecnologias também podem ser compreendidas como um kit para que se construa a aprendizagem intercultural dessa língua. Elas também permitem que os aprendizes produzam e publiquem representações de conhecimentos e interpretações de forma colaborativa como resultado ou como parte do processo de aprendizagem.

Quando a aprendizagem se caracteriza pelo uso mais específico das Tecnologias da Informação e comunicação Móveis e Sem fio, também conhecidas como TIMS (SACCOL; SCHELEMMER; BARBOSA, 2011), surge o conceito de aprendizagem móvel – ou, *m-learning*:

O *m-learning* (aprendizagem móvel ou com mobilidade) se refere a processos de aprendizagem apoiados pelo uso das tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio, cuja característica fundamental é a mobilidade dos aprendizes, que podem estar distantes uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais como salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho. (SACCOL, SCHLEMMER & BARBOSA, 2011, p. 25).

Na *m-learning*, não são necessários fios e o acesso a informação é mais simples e mais contínuo devido à portabilidade característica dos dispositivos móveis. A construção do conhecimento acontece por meio da ação do sujeito em campo de estudo ou pesquisa, e pode ou não estar vinculada à educação formal. Dessa maneira, os aprendizes não mais se limitam a um espaço ou tempo fixos para a aprendizagem. Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011, p. 86) explicam que o foco da *m-learning* está na aplicação da interação e da interatividade para incitação da aprendizagem, considerando ritmos individuais e de grupo e proporcionando o “desenvolvimento da autonomia, da autoria, da colaboração e da cooperação”, por meio do

acesso a recursos e materiais, captação de dados e observação, além da possibilidade de gerar conteúdo “de forma móvel e ubíqua”, o que também foi destacado anteriormente por Liddicoat e Scarino (2013), e que ratifica o potencial de contribuição dos dispositivos móveis para o ensino e a aprendizagem intercultural de línguas.

Apesar de o conceito de aprendizagem móvel pressupor que o usuário possa aprender a qualquer hora e em qualquer lugar devido a essa mobilidade, de acordo com Saccol, Schlemmer e Barbosa (2011), ainda há barreiras no Brasil para a prática de *m-learning*, como a falta de segurança para que usuários transitem livremente com seus aparelhos. Há também que se considerar condições de conforto físico já familiares – como local adequado para se sentar ou apoiar, e também para escrever e ler, o ruído ambiental e a luminosidade da tela - para que a aprendizagem se estabeleça. Outro aspecto que merece atenção no campo da aprendizagem móvel é a questão didático-pedagógica. O acesso às tecnologias não é o suficiente, é necessário compreender a(s) melhor(es) forma(s) de introduzi-las de modo a incitar de forma efetiva a aprendizagem. Isso requer pesquisa e reflexão sobre a prática docente e discente.

Nessa pesquisa, procuramos entender as percepções de estudantes do ensino médio diante de ciclos de atividades interculturais integrados com o uso de dispositivos móveis, considerando as potenciais funções citadas anteriormente – fonte de informação, contextualização de conteúdo, ferramenta comunicativa, “kit de construção”, e visualização e manipulação – para futura reflexão sobre uma prática intercultural que seja de fato exequível no contexto real da sala de aula de línguas estrangeiras, e mais especificamente, na sala de aula de língua inglesa como LE. A seguir, apresentaremos o modo pelo qual aplicamos os ciclos de atividades, e pelo qual os dados para essa reflexão foram gerados.

### 3 METODOLOGIA

Essa pesquisa se propôs a investigar as percepções de estudantes do 3º ano, do curso de Informática, do ensino médio integrado ao ensino técnico do Instituto Federal da Bahia (IFBA), Campus Jacobina, sobre a aprendizagem de língua inglesa com foco na interculturalidade, com atividades que incluíam o uso do *smartphone*<sup>12</sup>. Nesse sentido, ela se caracteriza como uma pesquisa qualitativa, uma vez que, de acordo com Heighan e Croker (2009, p. 7) esse tipo de pesquisa tem foco nos participantes, em como eles experienciam e interagem com um fenômeno em determinado momento e contexto em particular, e nos devidos significados múltiplos que esse fenômeno tem para eles.

A escolha do método qualitativo também se deve ao fato de a pesquisa estar de acordo com o que Dörney (2007, p. 37-38) chama de principais características da pesquisa qualitativa:

- possui desenho de pesquisa emergente: os aspectos da pesquisa não são extremamente pré-definidos e o estudo se mantém flexível a detalhes ou aspectos que venham a emergir durante a investigação;
- a natureza dos dados qualitativos: para conseguir uma observação completa do fenômeno, qualquer informação relevante pode ser admitida como dado qualitativo, e por isso a pesquisa qualitativa utiliza diferentes meios para a geração dos dados (entrevistas gravadas, diários de campo, registros escolares, documentos e imagens);
- as características do local de pesquisa: como possui o objetivo de descrever o fenômeno social na medida em que ocorre naturalmente, a pesquisa qualitativa acontece em seu contexto natural durante período prolongado, ou imersão no local da pesquisa;
- perspectiva do sujeito da pesquisa: por se preocupar com opiniões, experiências e sentimentos dos indivíduos, é objetivo da pesquisa explorar o ponto de vista dos seus participantes;
- pequena amostra: uma pesquisa qualitativa bem conduzida é intensa e trabalhosa, por isso nelas normalmente se utilizam amostras bem menores de participantes que na pesquisa quantitativa;
- análise interpretativa: a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa, o que significa que os resultados do estudo são o produto da interpretação subjetiva do pesquisador.

---

<sup>12</sup> Dados gerados entre 2019 e 2020, antes da pandemia e do ensino remoto.

Além disso, este estudo possuiu natureza exploratória. E teve como propósito descobrir informações e fomentar conhecimentos relacionados aos possíveis contributos dos dispositivos móveis para o desenvolvimento da competência comunicativa intercultural, em aprendizes de inglês do ensino médio da rede pública. Para tanto, ciclos de tarefas desenhados a partir de temáticas interculturais específicas, que funcionaram como temas geradores, foram trabalhados em forma de aulas junto ao grupo de estudantes. Os dados decorrentes dessa ação foram registrados por meio de diferentes instrumentos de geração de dados, descritos nas seções seguintes desse capítulo.

### **3.1 Objetivos e perguntas da pesquisa**

O presente estudo teve como objetivo geral compreender o modo pelo qual o *smartphone* pode auxiliar em uma abordagem intercultural de ensino/aprendizagem intercultural de inglês na escola pública, a partir das percepções de estudantes do ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, do Campus Jacobina sobre a aprendizagem de língua inglesa, o uso de *smartphones* para fins educacionais, sobre língua e cultura nas aulas de inglês, e sobre ciclos de atividades interculturais associadas ao uso de *smartphones* – aplicados no formato de curso extracurricular.

Para alcançar o objetivo geral da pesquisa, estabelecemos quatro perguntas direcionadoras: *1. quais as percepções prévias e as expectativas dos participantes/aprendizes sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola?* Para verificar como se deu o contato com o idioma na escola até então, e como eles enxergam o modo como aprenderam, bem como quais seus objetivos pessoais de aprendizagem; *2. como os aprendizes percebem a utilização do smartphone para fins de aprendizagem de língua inglesa?* Para compreender o papel que esses estudantes atribuíam ao dispositivo em suas rotinas de estudo do idioma; *3. de que forma os aprendizes compreendem a relação entre culturas e a aprendizagem de língua inglesa?* Com o intuito de promover reflexões sobre o lugar atual dado à cultura na sala de aula de línguas e o lugar ao qual se queria chegar, e de fornecer direcionamento para posteriores implementações práticas da abordagem intercultural, e conseqüente desenvolvimento da CCI nas aulas de ILE; e por fim, *4. quais as percepções dos participantes/aprendizes, alunos de escola pública, sobre a proposta de ciclos de atividades com smartphone delineados por uma abordagem intercultural de ensino de língua inglesa?* Para compreender melhor as possibilidades reais de uso do *smartphone* para a aprendizagem intercultural de língua inglesa no contexto da escola pública.

## 3.2 Local e sujeitos da pesquisa

### 3.2.1 O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia – IFBA, Campus Jacobina

Jacobina, conhecida como “Cidade do Ouro”, dada a sua forte relação histórica com a extração de minérios, é uma cidade do interior baiano, situada ao extremo norte da Chapada Diamantina, a cerca de 330 km de Salvador. A cidade possui mais de 80 mil habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de possuir belezas naturais, como serras e cachoeiras. Nela que se encontra o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), Campus Jacobina, local em que foi desenvolvida a nossa investigação.

O IFBA, Campus Jacobina, é fruto da segunda expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC), e funciona na cidade desde 2011<sup>13</sup>, e, desde então, atende os alunos e a comunidade da própria cidade e de municípios da região, em atividades de ensino, pesquisa e extensão. No ano de 2019, o Instituto contava com um quadro de 65 professores, 54 efetivos e 11 substitutos, e de 977 alunos, distribuídos entre os cursos técnicos de modalidade integrada<sup>14</sup> em Mineração, Informática e Eletromecânica; nos cursos técnicos de modalidade subsequente<sup>15</sup> em Mineração, Informática, Eletromecânica e Meio Ambiente, e no ensino superior, com a Licenciatura em Computação.

A escolha do local se justifica pela infraestrutura que a Instituição oferece (*wi-fi* livre, laboratórios de informática e sala de estudos) e que facilitaria o trabalho com os *smartphones*. Além disso, por ser também o local de trabalho da proponente da pesquisa.

### 3.2.2 Os Sujeitos da pesquisa

O grupo de aprendizes que se disponibilizaram a participar do estudo à princípio foi formado por vinte alunos com idades entre dezesseis e dezenove anos de idade, do 3º ano do ensino médio, na modalidade integrada dos cursos de Eletromecânica, Informática e Mineração do IFBA – Campus Jacobina. Devido à agenda cheia de estudos e trabalhos escolares desses alunos, que possuíam mais disciplinas escolares por conta do currículo técnico e que muitas vezes atendiam a aulas em dois turnos, apenas seis alunos e alunas do curso de Informática –

---

<sup>13</sup> Dados fornecidos pelo [portal.ifba.edu.br/jacobina](http://portal.ifba.edu.br/jacobina)

<sup>14</sup> Modalidade por meio da qual os estudantes recebem tanto a formação regular, quanto a formação em nível técnico.

<sup>15</sup> Modalidade em que os estudantes já possuem nível médio, e se formam em determinada área técnica.

duas alunas e quatro alunos - conseguiram frequentar os encontros e contribuir com a pesquisa. Destes, quatro residiam no município de Jacobina, e dois eram residentes nos municípios circunvizinhos Saúde e Várzea do Poço. Os referidos participantes receberam nomes fictícios para que suas identidades fossem preservadas. Como não é possível falar em interculturalidade sem falar em identidade e diversidade, e por acreditarmos que o nome próprio de um indivíduo representa uma parte importante da sua identidade, decidimos escolher nomes de origens étnicas diversas para representar também a pluralidade identitária e cultural presente nas salas de aula, e demarcar o fato de que essa diversidade precisa não somente ser considerada, mas também protagonizada nas aulas de língua estrangeira.

Como pré-requisitos para participar do estudo, os participantes precisariam pertencer às turmas acima especificadas, frequentar as aulas regulares do instituto e levar seus aparelhos *smartphones* para os encontros, que aconteceram em turno oposto.

### **3.3 Instrumentos da pesquisa**

Em uma pesquisa qualitativa, métodos múltiplos para geração de dados são utilizados para que uma imagem mais rica sobre a perspectiva dos participantes possa ser representada, explorada e interpretada (HEIGHAM & CROKER, 2009, p. 9). Nesse sentido, para a realização do levantamento de dados, os instrumentos utilizados foram: um questionário online aplicado para identificar as áreas de interesse dos participantes, e a relação que possuíam com a língua inglesa; os ciclos de atividades interculturais, que foram desenhados de modo a contemplar o uso do *smartphone* como suporte, e que foram trabalhados com os participantes/aprendizes em horários opostos às aulas regulares; um questionário semiestruturado aplicado após o período de trabalho com os ciclos de atividades, para perceber as crenças dos participantes/aprendizes sobre língua inglesa e sobre cultura na escola, também sobre às tecnologias digitais de informação e comunicação no ambiente escolar, e compreender suas percepções quanto aos ciclos de atividades interculturais associados ao uso do *smartphone*; gravação em áudio de uma Roda de Conversa realizada após os ciclos de atividades interculturais, na qual os estudantes a partir de provocações feitas pela pesquisadora, debateram e expressaram de forma mais ampla e espontânea como eles percebiam o viés cultural nas aulas de inglês na escola regular, o uso do *smartphone* na escola, e as suas reações e percepções sobre os ciclos de atividades interculturais.

### 3.3.1 Questionário online

O Questionário Online (APÊNDICE A), elaborado e aplicado por meio da plataforma online *Google Docs*, requereu informações relacionadas às áreas de interesse dos participantes, à autoavaliação que os participantes faziam a respeito dos níveis de aprendizado de língua inglesa a partir de diferentes competências, ao contato com o idioma e ao papel dos dispositivos móveis em suas rotinas escolares. A partir das respostas obtidas no questionário, pretendemos conhecer melhor cada participante e, desse modo, determinamos o perfil do grupo, para a posterior elaboração dos ciclos de atividades interculturais integrados com uso de *smartphones*.

Optamos pelo questionário online para que pudéssemos, já nesse primeiro momento, instigar os participantes a perceberem a utilidade multifacetada e ubíqua dos seus dispositivos móveis, posto que o link para o questionário foi divulgado via *e-mail*, e respondido por todos a partir dos seus próprios aparelhos.

### 3.3.2 Questionário Semiestruturado

O Questionário Semiestruturado (APÊNDICE B) foi composto por onze questões, e foi aplicado após a etapa de trabalho com os ciclos de atividades interculturais. O instrumento teve o intuito de entender qual a relação que os participantes em questão tinham com a língua inglesa e com as tecnologias, em especial com os dispositivos móveis e com a internet, e se/como os participantes percebiam a presença ou ausência de aspectos culturais nas aulas de língua inglesa na escola – considerando aspectos como abordagem de ensino e livro didático – recuperando memórias relacionadas às experiências tidas por eles com o inglês na escola, e também reflexões sobre os ciclos de atividades trabalhados.

### 3.3.3 Roda de Conversa

O último instrumento para geração de dados foi uma Roda de Conversa. Inicialmente, chamamos essa etapa de grupo focal com os participantes/aprendizes, entretanto, a intenção e a condução desse encontro foram feitas de modo a permitir que os participantes/aprendizes se sentissem em um ambiente em que pudessem estar completamente à vontade para falar e debater suas opiniões e reflexões. Por isso, chegamos à conclusão de que esse instrumento que nos deu esse *feedback* mais espontâneo – e por isso mais rico, seria melhor classificado como Roda de Conversa (APÊNDICE C).

A Roda de Conversa contou com a presença de todos os seis participantes, e foi dividida em três momentos, para que eles fossem, respectivamente, incitados a refletir em grupo sobre três aspectos: a) a língua inglesa na escola – a partir de suas experiências de vida, pensando em questões como a rede pública e a rede privada, o propósito das aulas de inglês na escola, a sua funcionalidade, carga horária e abordagem de aspectos culturais; e contemplação de necessidades individuais; b) o aparelho celular na aprendizagem de língua inglesa: considerando seus pontos de vista em relação ao uso do aparelho celular com finalidade pedagógica (pesquisa, atividades em sala, estudo complementar, ferramentas que utilizam), seus benefícios (ou não) e suas possibilidades; e c) língua/cultura e ciclos de atividades interculturais: com foco específico na trajetória relacionada ao inglês e aspectos culturais (hegemonia através da língua, sensibilização intercultural, abordagem intercultural associada aos dispositivos móveis) nas aulas de inglês até os ciclos de atividades interculturais aplicados durante a pesquisa.

#### 3.3.4 Ciclos de atividades interculturais

Para Gil e col. (2017, p. 8), atividades interculturais podem ser desde atividades isoladas como a análise crítica de um texto ou vídeo, até o desenvolvimento de um ciclo de atividades interculturais. Podem ter como objetivos principais a inclusão da voz do estudante; a co-construção do conhecimento cultural visível e invisível; a sensibilização sobre o não-essencialismo cultural – para evitar estereótipos; a sensibilização acerca da existência de modos cultura e linguisticamente determinados de ver o mundo e se comportar nele; percepção de ideologias veladas e da existência de um modelo hierárquico homogeneizante que apaga diferenças e conflitos culturais; e o desenvolvimento da competência criativa – criando coisas com repertório semiótico. De acordo com essa perspectiva, seriam exemplos de atividades interculturais, a elaboração de filmagens, de slides, dramatização, simulações etc. Os autores também sugerem um esboço de como pode ser desenhado o ciclo de tarefas, e é este que utilizamos para a elaboração dos nossos ciclos de atividades interculturais com suporte dos *smartphones*:

### **CICLO DE ATIVIDADES INTERCULTURAIS**

<i>STARTING POINT: tópico/tema/gênero textual</i>	
<i>ATIVIDADES</i>	<i>CARACTERÍSTICAS</i>
<i>Brainstorming</i>	Ativação de informações prévias, crenças, experiências de vida, depoimentos etc. dos estudantes.
<i>Análise/pensamento críticos</i>	Desenvolvimento do pensamento crítico acerca de algum (ou de múltiplos) aspecto(s) cultural ou culturais.
<i>Criação</i>	Reconstrução de uma determinada realidade; criação de um produto.
<i>Meta-análise</i>	Reflexões e análise da própria produção e do próprio processo de aprendizagem dos estudantes. <sup>16</sup>

Fonte: Gil e Col. (2017, p. 10)

Os passos para a criação de um ciclo de atividades interculturais são a escolha de um tema ou tópico que o contextualizará – na nossa pesquisa, essas temáticas foram definidas a partir das respostas dadas pelos estudantes por meio de um questionário on-line.

Após a definição desse tema ou tópico, é preciso pensar na primeira parte do ciclo de atividades, o *brainstorming* – etapa na qual os estudantes serão incitados a expressar opiniões, suas experiências de vida e crenças, que segundo os autores seria uma oportunidade para o professor entender como eles se posicionam em relação a determinados assuntos. Na sequência, após o engajamento inicial, é necessário incitar os estudantes a *analisar de forma crítica* um ou mais aspectos culturais presentes em algum material (vídeo, texto escrito, canção ou outra mídia). A terceira atividade a ser elaborada deverá fazer com que os estudantes, a partir da análise e discussão das fases anteriores, criem algo. Nessa fase, a sensibilidade acerca de diferenças interculturais no que concerne a comportamento, valores e modos de pensar deve embasar a reconstrução da realidade posta em debate, de modo a desconstruir estereótipos, preconceitos, além de desenvolver receptividade e respeito pelo outro. Por fim, os estudantes devem ser engajados em uma atividade de *meta-análise*, que envolve a análise crítica das suas próprias produções e reflexões sobre o próprio aprendizado.

### **3.4 Elaboração e implementação dos ciclos de atividades interculturais**

Para a elaboração dos ciclos de atividades, utilizamos as obras *Intercultural Language Activities*<sup>17</sup> e *Doing Interculturality in the English Classroom*<sup>18</sup>, que discutem interculturalidade

<sup>16</sup> Minha tradução.

<sup>17</sup> Corbett (2010)

<sup>18</sup> Gil e col. (2017)

na prática da sala de aula de língua inglesa, e que trazem sugestões de abordagem e de atividades.

Abaixo discorreremos acerca da elaboração e aplicação dos ciclos de atividade, um a um. Para a elaboração dos ciclos de atividades, escolhemos as temáticas interculturais *Proverbs across cultures*, *Advertisements*, *Classrooms around the world*, *Homes around the world*, *When the eyes talk* e *Politics* – cujos ciclos foram adaptados de atividades contidas no livro *Intercultural Activities – Memes and cultural representation* – com ciclo adaptado do livro *Doing Interculturality in the English Classroom*. Além das temáticas citadas, decidimos acrescentar *Songs for cultural expression* e *People who make a difference*, com temáticas que também consideramos relevantes e com atividades de nossa própria autoria. Essas temáticas resultaram então em nove ciclos de atividades interculturais, distribuídos em nove encontros, com duração de cinquenta a sessenta minutos, cada.

#### 3.4.1. *Proverbs across cultures*

O tema definido para o primeiro ciclo de atividades foi *Proverbs across cultures*<sup>19</sup>. Decidimos começar com essa temática para que os participantes percebessem já de início a relação intrínseca que existe entre língua e cultura. Para o ciclo de atividades em questão, foi feita uma adaptação da atividade *Proverbs across culture: using the TIME corpus*, do livro *Intercultural Language Activities*. A atividade consistia em sensibilizar os aprendizes acerca das diferenças entre sentido literal e figurativo dos provérbios em diferentes culturas, por via de comparação. Na atividade originalmente proposta, os aprendizes fariam essa comparação através de pesquisa sobre o uso de provérbios no corpus na revista TIME, entretanto, como os alunos não estavam familiarizados com este tipo de pesquisa, e instruí-los a esse respeito levaria mais tempo do que o que teríamos disponível, decidimos que eles deveriam fazer essa pesquisa a partir da *web*, ao invés do corpus da revista.

<b>Ciclo de atividades 1</b>	
<b>Título</b>	<i>Proverbs across cultures</i>
<b>Descrição da atividade</b>	Introduzir discussão acerca da relação entre língua e cultura. Duração: 50min-60min
<b>Objetivos</b>	Sensibilizar os estudantes acerca da influência da cultura que a língua sofre a partir da conscientização de que existem diferenças entre provérbios em diferentes países, já que eles são fruto da cultura de um povo.

<sup>19</sup> Atividade original: *Proverbs across cultures: using the TIME corpus* (p. 137, Livro *Intercultural Language Activities*)

<p><b>Procedimentos</b></p>	<p>- <b>Brainstorming:</b> A professora se certifica de que os alunos sabem o que é um provérbio e para que ele é usado. Para isso, ela pergunta se eles sabem o porquê de os provérbios emergirem, e de onde eles emergem.</p> <p>Após esse primeiro momento, a professora mostra aos alunos um vídeo no qual aparecerão sequências de <i>emojis</i> e explica a eles que cada sequência de <i>emojis</i> corresponde a um provérbio no português brasileiro, e que eles deverão adivinhar cada um deles. Ao final dessa etapa, a professora pede que eles deem mais exemplos de provérbios na língua materna deles.</p> <p>- <b>Pensando criticamente:</b> Após a discussão inicial, a professora entrega aos alunos, que deverão estar em duplas, uma tabela com vários provérbios em inglês e diz que eles deverão utilizar seus aparelhos móveis conectados à internet para, primeiro, fazer a sua tradução literal; segundo, pesquisar na internet provérbios equivalentes no português, e por último, traduzir estes para o inglês. Ao final dessa etapa, a partir dos resultados encontrados na atividade, a professora enfatiza a atenção ao fato de que os provérbios são compostos por linguagem metafórica e influenciados culturalmente.</p> <p>- <b>Criando:</b> Em duplas, os alunos deverão criar seus próprios provérbios, considerando determinada realidade cultural para a escolha de seus elementos.</p> <p>- <b>Meta-análise:</b> Os alunos fazem o compartilhamento dos provérbios criados e discutem de que forma eles fazem sentido para a realidade cultural deles.</p>
<p><b>Recursos</b></p>	<p>Projektor multimídia; material fotocopiado; <i>smartphones</i> dos estudantes; e conexão <i>wi-fi</i> de internet.</p>

A partir desse ciclo de atividades interculturais, os aprendizes foram incitados a refletir sobre a relação entre língua e cultura, e sobre a influência que uma sofre da outra.

### 3.4.2 Advertisements

Consideramos importante trabalhar com a temática *Advertisements*<sup>20</sup> para desenvolver nos aprendizes o olhar crítico sobre as propagandas que são consumidas diariamente por eles nos mais diversos meios de comunicação, e que podem abordar perspectivas estereotipadas e de cunho hegemônico. Buscamos também abordar a diversidade cultural a partir da adequação que as propagandas sofrem para se adaptar à comunidade cultural alvo. E para o desenvolvimento da atividade os aprendizes utilizaram os aplicativos *Canva* e *Whatsapp*.

Ciclo de atividades 2	
<b>Título</b>	<i>Advertisements</i>
<b>Descrição da atividade</b>	Discussão sobre o lugar da cultura no gênero propaganda. Duração: 50min-60min
<b>Objetivos</b>	Discutir sobre o gênero propaganda, aprender a interpretar propagandas de forma crítica e perceber como as propagandas se adequam às culturas locais.

<sup>20</sup> Atividade original: *Analysing advertisements* (p. 132, Livro *Intercultural Language Activities*)

<p><b>Procedimentos</b></p>	<p>- <b>Brainstorming:</b> A professora mostra para a turma, propagandas de um mesmo produto veiculadas em países diferentes. A professora explica para a turma que eles verão como produtos são anunciados em diferentes culturas, e pede que eles pensem em propagandas de produtos internacionalmente e nacionalmente populares (bebidas, restaurantes <i>fast-food</i>, carros, marca de cosméticos). A professora discute com os alunos como cada produto cria uma imagem distintiva (usando grupos particulares de pessoas, slogans memoráveis, música, lugares particulares, animação). A professora incita discussão sobre as características do gênero propaganda (comunicação).</p> <p>- <b>Pensando criticamente:</b> Após a discussão inicial, a professora pergunta aos alunos quais elementos foram modificados de uma propaganda para a outra, e por que razão eles acham que isso ocorreu (se necessário, mostrar as imagens novamente).</p> <p>- <b>Criando:</b> Em duplas, os alunos deverão pensar em um produto e criar uma propaganda para ele, utilizando o aplicativo <i>Canva</i>. Os alunos deverão considerar a cultura local para criar a propaganda. Após criarem as propagandas, as duplas deverão salvá-las em arquivo de imagem <i>.jpeg</i>, e enviar os arquivos para o grupo de <i>Whatsapp</i> do projeto.</p> <p>- <b>Meta-análise:</b> Após o compartilhamento das imagens, os alunos apresentam oralmente suas propagandas e discutem sobre como os elementos apresentados nelas poderiam ser modificados, caso essas propagandas tivessem que ser anunciadas em outros lugares.</p>
<p><b>Recursos</b></p>	<p>Projetor multimídia; material fotocopiado; <i>smartphones</i> dos estudantes; e conexão <i>wi-fi</i> de internet.</p>

### 3.4.3 Classrooms from culture to culture

Em se tratando de diversidade cultural e de sensibilização acerca das diferenças culturais, é importante mostrar que elas se refletem nos mais diversos ambientes sociais, dentre eles, a sala de aula. Por esse motivo, escolhemos a temática *Classrooms from culture to culture*<sup>21</sup> para o terceiro ciclo de atividades. Nesse ciclo, o *smartphone* serviu como suporte *wi-fi* para a pesquisa via web.

Ciclo de atividades 3	
<b>Título</b>	<i>Classrooms from culture to culture</i>
<b>Descrição da atividade</b>	Os estudantes são incitados a pensar criticamente sobre a organização, estrutura física e recursos da sua sala de aula, a partir de comparação com salas de aula em diferentes culturas. Duração: 50min-60min
<b>Objetivos</b>	Introduzir vocabulário relacionado a sala de aula e incitar o pensamento e sensibilização crítica no que diz respeito às diferenças culturais existentes entre salas de aula em diferentes partes do mundo.

<sup>21</sup> Atividade original: *Classrooms from culture to culture* (p. 151, Livro *Intercultural Language Activities*)

<b>Procedimentos</b>	<p>- <b>Brainstorming:</b> A professora mostra imagens de diferentes salas de aula<sup>22</sup> e pede para os alunos tentarem identificar qual o tema da aula. Ela então pergunta como eles chegaram a tal conclusão; quais os elementos que estão presentes em todas as fotos, e o que as diferencia. A professora pergunta ainda o que é essencial para que uma sala de aula seja uma sala de aula, e pede que eles justifiquem.</p> <p>A professora então diz para a turma que eles discutirão sala de aula e educação. Então, a partir das imagens, ela apresenta vocabulário relacionado.</p> <p>A professora pede que os estudantes preencham um pequeno formulário com informações relacionadas à sala de aula deles para percepção acerca de seu próprio ambiente de estudo.</p> <p>E pergunta aos estudantes do que eles mais gostam na sala de aula deles, e o que eles modificariam se pudessem.</p> <p>- <b>Pensando criticamente:</b> Em seguida, a professora solicita que os estudantes utilizem seus dispositivos móveis para acessar a página <a href="http://images.google.com/">http://images.google.com/</a> e buscar por “Photographs from classrooms”. Eles deverão identificar dentre as imagens e escolher uma sala de aula que seja muito diferente da sua própria sala de aula. Eles deverão então, preencher um formulário similar sobre ela.</p> <p>- <b>Criando:</b> A partir das informações nos formulários, os estudantes deverão escrever um breve comentário em inglês comparando as duas salas de aula, destacando as vantagens e desvantagens de cada uma e qual eles preferem. Eles poderão utilizar dicionários <i>on-line</i>, caso seja necessário</p> <p>- <b>Meta-análise:</b> Em seguida, as discussões em dupla são compartilhadas com o grupo para reflexão e debate.</p>
<b>Recursos</b>	Projetor multimídia; material fotocopiado; <i>smartphones</i> dos estudantes; e conexão wi-fi de internet.

#### 3.4.4 *Our house, my territory*

Também com o intuito de mostrar a diversidade cultural refletida em como as sociedades se organizam, no ciclo de atividades interculturais *Our house, my territory*<sup>23</sup>, foi oportunizado aos aprendizes conhecer mais sobre os diversos tipos de moradia, e a reflexão sobre como eles estão relacionados à situação socioeconômica de quem vive neles, fazendo um paralelo com a realidade deles. Nesse ciclo, os aprendizes utilizaram os seus aparelhos celulares para pesquisar na web e para acessar e responder um questionário no *google docs*.

<b>Ciclo de atividades 4</b>	
<b>Título</b>	<i>Our house, my territory</i>
<b>Descrição da atividade</b>	Os estudantes são incitados a investigar o <i>layout</i> de acomodações em diferentes culturas, e a refletirem acerca das diferenças entre divisão espacial em lugares diversos. Duração: 50min-60min
<b>Objetivos</b>	Introduzir vocabulário relacionado ao espaço físico, e incitar o pensamento e sensibilização crítica no que diz respeito às diferenças culturais existentes entre acomodações e modos de vida dentro da sua própria comunidade, e em outras partes do mundo.

<sup>22</sup> Figs. de 1 a 3

<sup>23</sup> Atividade original: *Our house, my territory* (p. 54, Livro *Intercultural Language Activities*)

<b>Procedimentos</b>	<p>- <b>Brainstorming:</b> A professora inicia o encontro dizendo aos alunos que eles discutirão acerca de tipos de moradia. Em sequência, ela pede que eles citem diferentes tipos de moradia preferencialmente em inglês (mas permite que citem em português, e faz a tradução para o inglês), e os escreve no quadro branco, acrescentando palavras não mencionadas, caso necessário. Ela pergunta quantos deles dividem seu quarto com alguém, e quantos possuem seu próprio espaço, e pergunta também o que eles fazem para personalizá-lo. Em sequência, a professora pede que eles deem exemplos dos possíveis espaços que uma acomodação pode conter. (vídeo)</p> <p>- <b>Pensando criticamente:</b> A professora solicita então que os estudantes falem sobre suas casas, no que diz respeito à interação e comunicação entre pessoas, à privacidade pessoal e ao modo de seus habitantes expressarem suas personalidades. E pede que os estudantes respondam a um questionário no <i>google docs</i>, a partir dos seus <i>smartphones</i>. E após a conclusão, a professora apresenta os resultados e os discute com os estudantes.</p> <p>- <b>Criando:</b> É o momento em que os estudantes, que acabaram de discutir as diferenças e similaridades entre suas moradias, perceberem tais diferenças e semelhanças de forma mais ampla. Eles deverão selecionar, em duplas, dois tipos diferentes de moradia – a partir de busca na <i>web</i> - e compará-las em inglês.</p> <p>- <b>Meta-análise:</b> Em seguida, eles apresentam suas comparações para a turma, que participará por meio de reflexão e debate.</p>
<b>Recursos</b>	Projetor multimídia; material fotocopiado; <i>smartphones</i> dos estudantes; e conexão wi-fi de internet.

### 3.4.5 *When the eyes talk*

Um indivíduo interculturalmente competente precisa ser sensível à cultura do outro, ser capaz de estabelecer uma mediação intercultural e de compreender que a comunicação se estabelece por meios que ultrapassam a língua propriamente dita. Por isso, decidimos discutir linguagem corporal no ciclo de atividades intercultural *When the eyes talk*<sup>24</sup>.

Ciclo de atividades 5	
<b>Título</b>	<i>When the eyes talk</i>
<b>Descrição da atividade</b>	Os estudantes são sensibilizados quanto à função do contato visual na comunicação. Duração: 50min-60min
<b>Objetivos</b>	Incitar reflexão e sensibilização crítica no que diz respeito ao papel de fatores exteriores à língua no estabelecimento da comunicação.
<b>Procedimentos</b>	<p>- <b>Brainstorming:</b> A pesquisadora inicia o encontro provocando os aprendizes no que diz respeito à função do contato visual dentro da comunicação. Ela questiona os motivos pelos quais as pessoas estabelecem ou evitam contato visual. Após a discussão, a pesquisadora exibe o vídeo “5 Eye Contact Tips - How To Communicate With Your Eyes”, em que o palestrante dispõe de dicas para sucesso na comunicação a partir do contato visual. Após a exibição, a pesquisadora incita a reflexão crítica pedindo a opinião dos participantes acerca do que foi dito pelo palestrante no vídeo.</p>

<sup>24</sup> Atividade original: *The eyes have it* (p. 96, Livro *Intercultural Language Activities*)

	<p>- <b>Pensando criticamente:</b> A pesquisadora solicita que um dos estudantes conte alguma história de vida, e responde a isso com bastante contato visual. Em seguida, ela pede que ele repita a atividade, mas dessa vez responde com pouco contato visual. O estudante então conta como se sentiu nas duas situações e qual das duas ele prefere. Então ela ressalta a importância do contato visual dentro da comunicação.</p> <p>- <b>Criando:</b> É o momento em que os estudantes, a partir do direcionamento entregue por escrito, devem criar (em duplas) pequenos diálogos e ensaiá-los, considerando o tipo de contato visual que devem expressar - os estudantes utilizarão seus respectivos <i>smartphones</i> para buscar vocabulário desconhecido na web. Ao fim dessa etapa, os alunos deverão apresentar suas produções e os demais deverão prestar atenção no contato visual trocado entre os personagens.</p> <p>- <b>Meta-análise:</b> Depois das apresentações dos role-plays, os estudantes discutem como os contatos visuais dispensados afetaram os diálogos.</p>
<b>Recursos</b>	Projetor multimídia; material fotocopiado; <i>smartphones</i> dos estudantes; e conexão wi-fi de internet.

### 3.4.6 Memes and cultural representation

O gênero digital *meme* já faz parte do cotidiano de todas as pessoas que possuem *smartphones* com acesso à internet. Mais ainda da geração de nativos digitais da qual fazem parte os nossos aprendizes alvo. Por isso consideramos crucial a inserção de um ciclo de atividades interculturais que abordasse o gênero. *Memes and cultural representation*<sup>25</sup> foi construído com o propósito de instigar reflexão crítica dos aprendizes no que concerne ao que é mostrado e compartilhado em forma de memes, de modo que eles pudessem se atentar para a reprodução de preconceitos, estereótipos e padrões hegemônicos. O *smartphone* é inserido neste ciclo de atividades interculturais com o objetivo de explorar o aspecto autoral, criativo e colaborativo que *meme* também proporciona. Para tanto, utilizamos os aplicativos *Meme Generator Free* e *Whatsapp*.

<b>Ciclo de atividades 6</b>	
<b>Título</b>	<i>Memes and cultural representation</i>
<b>Descrição da atividade</b>	Os estudantes são sensibilizados a refletir sobre como um povo expressa sua identidade cultural através dos memes na internet. Duração: 50min-60min
<b>Objetivos</b>	Incitar reflexão e sensibilização crítica sobre a importância da internet na percepção de traços culturais de um povo, e na disseminação de diversas culturas.
<b>Procedimentos</b>	- <b>Brainstorming:</b> A professora inicia o encontro questionando aos alunos o que são memes. Em seguida, ela pede que eles busquem na internet, a partir de seus dispositivos móveis, alguns memes para compartilhar com a turma. O compartilhamento do arquivo de imagem deve ser feito no grupo de <i>Whatsapp</i> .

<sup>25</sup> Atividade original: *Internet and cultural awareness: understanding memes* (p. 19, Livro *Doing Interculturality in the English Classroom*)

	<p>- <b>Pensando criticamente:</b> A professora pergunta se há versões dos mesmos memes em inglês, ou se estes já são versões do inglês. E pede para que os alunos reflitam sobre a relação estabelecida entre a língua escrita e a linguagem visual.</p> <p>- <b>Criando:</b> É o momento em que os estudantes, a partir do direcionamento entregue por escrito, devem baixar e instalar o aplicativo <i>Meme Generator Free</i> para criar os seus próprios memes. Após a produção, as duplas deverão compartilhar seus memes no grupo de <i>Whatsapp</i>.</p> <p>- <b>Meta-análise:</b> Depois do compartilhamento dos memes via <i>Whatsapp</i>, as duplas apresentam suas criações e debatem com os colegas.</p>
<b>Recursos</b>	Projetor multimídia; material fotocopiado; <i>smartphones</i> dos estudantes; e conexão wi-fi de internet.

### 3.4.7 Songs for cultural expression

*Songs for cultural expression* é um ciclo de atividades interculturais que trouxe à tona o modo pelo qual determinado povo, ou grupo social se expressa através da música. Exploramos nesse encontro a importância da arte como forma de crítica social, e também a sensibilização sobre a noção de cultura para além da divisão geográfica, utilizando os *smartphones* como meio de pesquisa na web e em dicionários online.

<b>Ciclo de atividades 7</b>	
<b>Título</b>	<i>Songs for cultural expression</i>
<b>Descrição da atividade</b>	Os alunos refletem acerca de canções em inglês a partir de uma perspectiva cultural. Duração: 50min-60min
<b>Objetivos</b>	Promover reflexões acerca da bagagem cultural presente em canções; praticar as competências linguísticas de <i>listening</i> e <i>writing</i> .
<b>Procedimentos</b>	<p>- <b>Brainstorming:</b> A pesquisadora inicia o encontro mostrando aos alunos algumas imagens com vocabulário relacionado à música e a estilos musicais em inglês. E questiona aos alunos se/ou de que forma eles acham que a música se insere dentro de determinada cultura, e como o inglês pode atuar nesse contexto. Em seguida, ela entrega a letra impressa da canção “War”, de Bob Marley, com lacunas para que os alunos completem ou ordenem seus versos a medida em que a escutam.</p> <p>- <b>Pensando criticamente:</b> A princípio, os alunos respondem a parte com foco linguístico da atividade, que é corrigida com a professora. Na sequência, a professora pede que os alunos façam a leitura daquela canção e tentem identificar possíveis traços culturais</p> <p>- <b>Criando:</b> Nesse momento, os estudantes deverão utilizar a internet para responder às seguintes perguntas: <i>What is “reggae culture”?</i>, <i>What are the characteristics of the reggae music?</i> <i>Is the reggae music part of other cultures? Or is it part of Jamaican culture only?</i> A partir da pesquisa feita, os estudantes deverão redigir um parágrafo em inglês.</p> <p>- <b>Meta-análise:</b> Por fim, os estudantes trocam suas composições com os colegas, que farão a leitura e tentarão identificar as características da música reggae descritas por eles na canção de Bob Marley.</p>

<b>Recursos</b>	Projektor multimídia; material fotocopiado; <i>smartphones</i> dos estudantes; e conexão <i>wi-fi</i> de internet.
-----------------	--

### 3.4.8 *People who make a difference*

Este ciclo de atividades foi pensado com a finalidade de que os aprendizes fossem estimulados a pensar sobre si e sobre os outros como agentes de mudanças na sociedade da qual fazem parte, a partir de exemplos dados por personalidades mundialmente conhecidas, e do incentivo ao reconhecimento dos exemplos dados por personalidades pertencentes às próprias comunidades locais deles. Nessa etapa, introduzimos aos aprendizes o gênero digital *podcast*, e utilizamos os *smartphones* para gravação de voz, edição dos *podcasts* e postagem no YouTube.

<b>Ciclo de atividades 8</b>	
<b>Título</b>	<i>People who made a difference in the world</i>
<b>Descrição da atividade</b>	Os aprendizes reconhecem qualidades de pessoas que eles admiram e que fizeram/fazem algo pela comunidade local em que estão inseridos. Duração: 50min-60min
<b>Objetivos</b>	Promover a valorização da comunidade local e de seus representantes e o reconhecimento das qualidades do outro; praticar as competências linguísticas de <i>writing</i> , <i>listening</i> e <i>speaking</i> ; introduzir o gênero digital <i>podcast</i> .
<b>Procedimentos</b>	<p>- <b>Brainstorming:</b> A pesquisadora inicia o encontro com slides contendo Nelson Mandela, Marie Curie, Madre Teresa, Mahatma Ghandi e Malala Yousafzai, e algumas informações relevantes sobre cada um deles, em inglês. Ela pede que os participantes leiam as informações, e ao final os questiona sobre o que eles têm em comum e levanta o questionamento sobre quais os requisitos que alguém precisa preencher para fazer (ou para ser reconhecido como alguém que fez) a diferença na sua comunidade/no mundo, e sobre quais as ações que de fato fazem a diferença. Após o diálogo, a pesquisadora discute com os participantes o conceito do gênero digital <i>podcast</i>, e realiza uma atividade de compreensão oral com um <i>podcast</i> sobre Nelson Mandela.</p> <p>- Criando: Nessa etapa, os participantes devem trabalhar de forma individual. Eles deverão pensar em alguém que eles consideram que faça a diferença na comunidade da qual fazem parte (comunidade escolar, bairro, cidade etc.) A proposta de atividade para essa etapa é a elaboração de um <i>podcast</i> em inglês sobre a pessoa que eles escolherem e sobre como ela tem contribuído e feito a diferença nessa comunidade. Dentre as etapas para a elaboração estão a criação de roteiro em inglês, a gravação do <i>podcast</i> e o compartilhamento na plataforma do <i>YouTube</i> para apreciação dos colegas. A partir da pesquisa feita, os estudantes deverão redigir um parágrafo em inglês.</p> <p>- <b>Meta-análise:</b> Por fim, os aprendizes apreciam as produções dos colegas e discutem sobre quais características das discutidas anteriormente eles conseguiram identificar nas pessoas apresentadas pelos colegas.</p>
<b>Recursos</b>	Projektor multimídia; material fotocopiado; <i>smartphones</i> dos estudantes; e conexão <i>wi-fi</i> de internet.

### 3.4.9 Politics

Não aleatoriamente o ciclo de atividades interculturais *Politics*<sup>26</sup> foi deixado por último. Com essa temática, visamos a sensibilização dos aprendizes quanto à diversidade de perspectivas políticas no mundo, estabelecendo um paralelo com a realidade da política no Brasil. Entendemos que apesar de essa ser uma temática importante, era necessário conhecer melhor os aprendizes, e compreender qual seria o melhor modo de abordar esse tema. Nesse ciclo, os aprendizes foram estimulados a trabalhar de forma colaborativa através de pesquisa na web, também do aplicativo *Canva*.

Ciclo de atividades 9	
<b>Título</b>	<i>Politics</i>
<b>Descrição da atividade</b>	Os participantes são sensibilizados acerca da diversidade de perspectivas políticas no mundo. Duração: 50min-60min
<b>Objetivos</b>	Discutir características de diferentes perspectivas políticas; introduzir vocabulário relacionado à política; praticar a competência linguística <i>writing</i> .
<b>Procedimentos</b>	<p>- <b>Brainstorming:</b> A pesquisadora exhibe algumas palavras em inglês relacionadas à temática “Política” e pergunta aos participantes quais daquelas palavras eles conhecem e quais não conhecem. A ideia é que eles aprendam as palavras desconhecidas de forma colaborativa com os colegas que as conhecem. Em seguida, a pesquisadora entrega para os participantes uma atividade na qual eles terão que associar símbolos políticos às respectivas perspectivas políticas que eles representam, escritas em inglês.</p> <p>- <b>Pensando criticamente:</b> Na sequência, a pesquisadora pergunta aos estudantes como os símbolos se relacionam àquelas nomenclaturas, e quais daqueles são mais utilizados pelos partidos políticos no Brasil. Então, ela pede para que os participantes escolham um país e verifiquem, a partir de pesquisa na internet, quais daqueles símbolos eles conseguem identificar nos principais partidos políticos.</p> <p>- <b>Criando:</b> Os participantes, em grupos, deverão utilizar para criar seu próprio partido político, a partir da(s) perspectiva(s) com a(s) qual(is) eles se identificam. Eles deverão utilizar o aplicativo <i>Canva</i> para criar uma bandeira e um <i>slogan</i> em inglês para o partido.</p> <p>- <b>Meta-análise:</b> Ao final, os participantes apresentam suas produções para os colegas para discussão.</p>
<b>Recursos</b>	Projetor multimídia; material fotocopiado; <i>smartphones</i> dos estudantes; e conexão <i>wi-fi</i> de internet.

No próximo capítulo, será apresentada a análise dos dados gerados com os instrumentos definidos nesta seção. Na análise, os dados se interseccionaram em quatro categorias que se relacionam às percepções dos participantes/aprendizes quanto ao ensino/aprendizagem de inglês na escola, ao papel do *smartphone* no processo de aprendizagem de inglês, à relação

<sup>26</sup> Atividade original: *Political Symbols* (p. 217, Livro *Intercultural Language Activities*)

entre língua e cultura nesse processo, e por fim, à experiência obtida com os ciclos de atividades interculturais suportadas integrados com os *smartphones*.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo tem como objetivo discutir os dados gerados com os instrumentos Questionário Online, que a partir de agora será chamado de Questionário 1; Questionário Semiestruturado, que será apresentado como Questionário 2; e Roda de Conversa, a partir dos pontos de interseção que foram identificados e que dizem respeito ao escopo desta pesquisa. Para isso, categorizamos os dados nos subcapítulos *Percepções prévias e expectativas de aprendizagem dos participantes/aprendizes*, *Percepções sobre o uso do smartphone e a aprendizagem de língua inglesa*, *Percepções sobre aspectos culturais e a aprendizagem de língua inglesa* e *Percepções sobre a aprendizagem com os ciclos de atividades interculturais e smartphones*, que pretendem responder às seguintes perguntas, que direcionaram a investigação:

- a) Quais as percepções prévias e expectativas que os participantes/aprendizes projetam em suas aprendizagens de língua inglesa na escola?
- b) Como os participantes/aprendizes percebem a utilização do *smartphone* para fins de aprendizagem de língua inglesa?
- c) De que forma os participantes/aprendizes compreendem a relação entre culturas e aprendizagem de língua inglesa?
- d) Quais as percepções dos participantes/aprendizes, alunos de escola pública, sobre a proposta de ciclos de atividades com *smartphone* delineados por uma abordagem intercultural de ensino de língua inglesa?

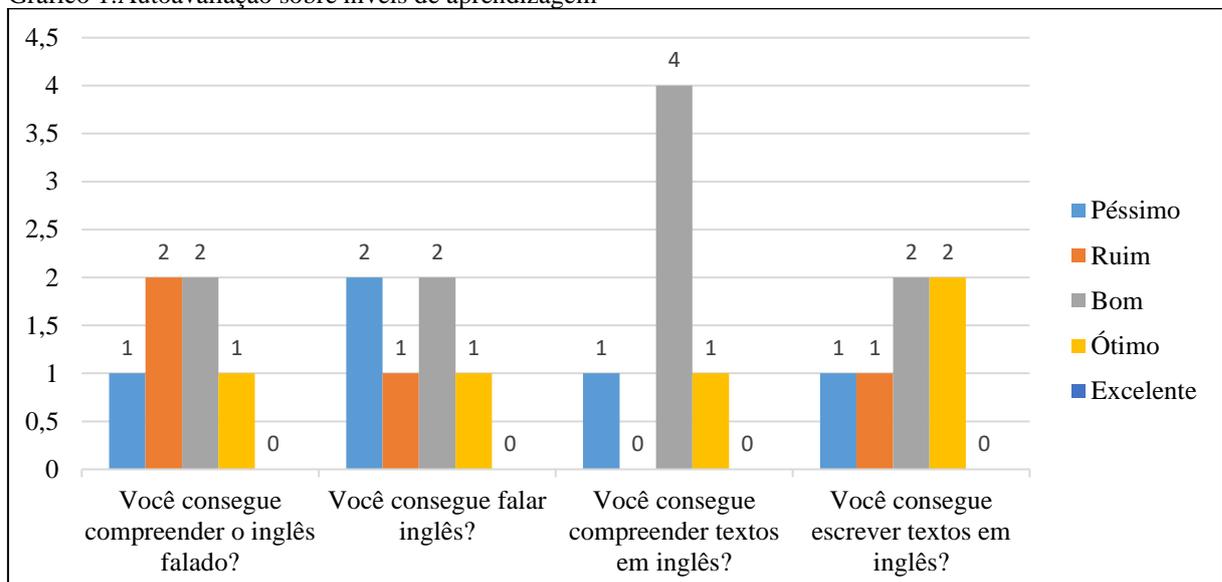
### 4.1 Percepções prévias e expectativas de aprendizagem dos participantes/aprendizes

Nesta seção, discutimos os dados obtidos a partir do Questionário 1 e do Questionário 2, e os dados que emergiram nos registros de áudio feitos durante a Roda de Conversa relacionados às experiências de aprendizagem de língua inglesa dos participantes/aprendizes, bem como às suas expectativas em relação à aprendizagem do idioma. Acreditamos que analisar tais aspectos de forma interseccionada é relevante para compreender melhor o perfil dos participantes/aprendizes, a partir de qual/quais realidade(s) de aprendizagem eles se colocam quando expõem suas percepções, e como os *smartphones* podem contribuir para uma aprendizagem intercultural de língua inglesa. Classificamos como percepções prévias de aprendizagem em língua inglesa, dados referentes à autoavaliação feita pelos participantes sobre o conhecimento que detêm no idioma, o contato e afinidade que possuem com a língua, e os relatos sobre suas vivências nas aulas de inglês – incluídos também comentários sobre experiências em sala de aula, material didático, atividades e avaliações.

Na primeira seção do Questionário 1, solicitamos que os participantes classificassem em uma escala de 1 a 5, seus níveis de habilidade em compreender o inglês falado, em falar inglês, em compreender textos escritos no idioma, e em escrever em inglês (Gráfico 1) – sendo que 1, seria equivalente a péssimo e 5, equivalente a excelente. Por se tratar de uma autoavaliação, a partir das respostas obtidas foi possível mensurar o nível de segurança e autoconfiança que os participantes/aprendizes demonstraram em desempenhar as habilidades avaliadas. A partir das respostas obtidas, faz-se relevante mencionar que nenhum dos participantes/aprendizes utilizou a nota 5 para se autoavaliar em nenhuma das habilidades citadas, e que apenas um dos seis respondentes se avaliou com nota 1, em todas as habilidades.

O desempenho que foi avaliado com maior nota pela maioria dos participantes/aprendizes foi o desempenho na habilidade de leitura em inglês, avaliado como bom por quatro participantes/aprendizes e como ótimo por um participante/aprendiz, houve ainda um participante-aprendiz que considerou o seu desempenho como péssimo. Essa demonstração de maior confiança na habilidade de leitura feita pela maioria pode ser reflexo da prática mais constante dessa habilidade durante a trajetória escolar desses sujeitos, o que é um possível resquício de abordagens mais tradicionais como o *Grammar Translation* (LARSEN-FREEMAN, 2000) ,com foco maior na estrutura gramatical e com caráter mais instrumental. O que também se verifica com a autoavaliação do desempenho na habilidade de escrita, classificado como bom por dois participantes/aprendizes e como ótimo por outros dois. Além disso, vale destacar que apenas dois dos seis participantes avaliaram seus desempenhos como péssimo em alguma das habilidades, e que apenas dois participantes avaliaram alguma das habilidades apresentadas como ótima.

Gráfico 1:Autoavaliação sobre níveis de aprendizagem

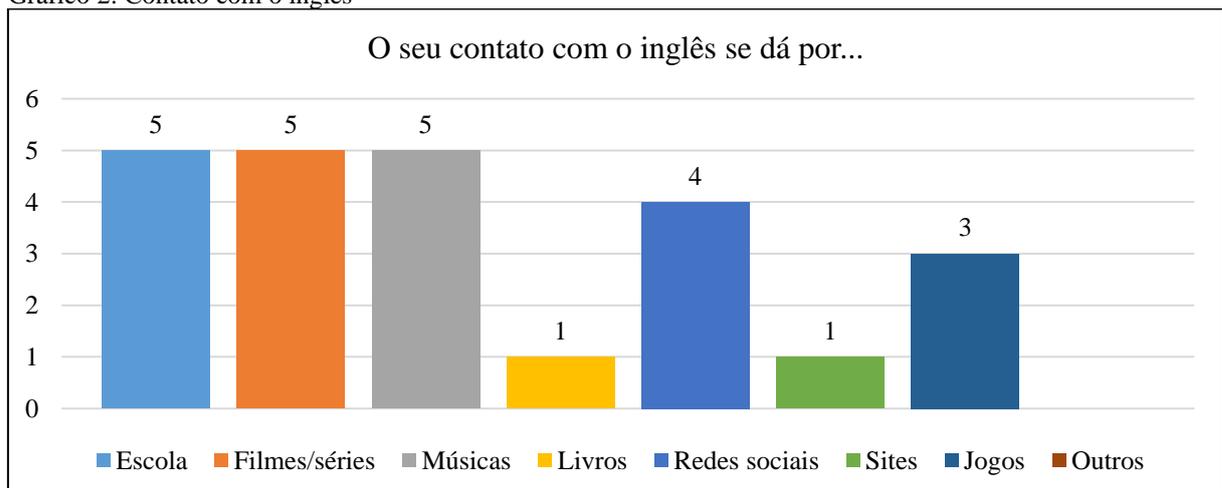


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados (2020)

Sobre a prática de estudar inglês fora do horário escolar, 2 de um total de 6 participantes/aprendizes responderam que não possuem esse hábito, enquanto 4 deles afirmaram que estudam o idioma fora do horário de aula. Partindo do pressuposto de que os aprendizes tendem a buscar espontaneamente mais conhecimentos sobre o que interessam a eles, compreendemos que este dado mostra que a maioria dos sujeitos dessa pesquisa de fato gosta do idioma.

No que diz respeito aos meios pelos quais ocorre o contato com a língua inglesa, em uma questão de múltipla escolha com as opções escola, filmes/séries, músicas, livros, redes sociais, sites, jogos e outros, na qual os aprendizes poderiam escolher mais de uma opção, as opções mais votadas foram escola, filmes/séries e músicas – com cinco votos, cada. A opção menos votada foi a opção livro, com apenas um voto – o que nos mostra que apesar de demonstrarem anteriormente maior autoconfiança na habilidade de leitura, os participantes não necessariamente possuem o hábito de ler em inglês. Se excluirmos a opção escola das três opções mais votadas pelo fato de esta ser obrigatória, e considerarmos a opção “redes sociais”, que vem em sequência no ranking de mais votadas, observamos que os participantes/aprendizes percebem e usam o inglês para hábitos da vida cotidiana. Considerando que filmes e séries, músicas, redes sociais, jogos e sites podem ser acessados remotamente por dispositivos móveis conectados à internet, já é possível observar o potencial dos *smartphones* para a aprendizagem de língua inglesa.

Gráfico 2: Contato com o inglês

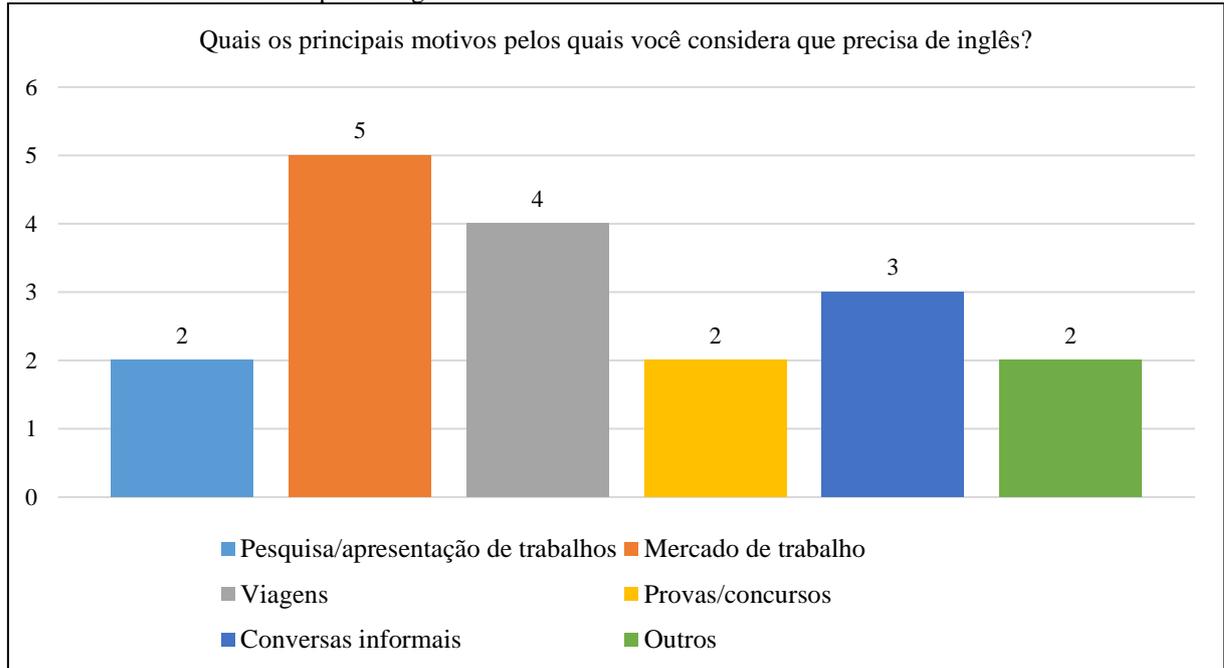


Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados (2020)

Apesar do interesse demonstrado e do uso frequente do idioma nas atividades do dia a dia, quando perguntados sobre as disciplinas escolares favoritas, apenas um participante/aprendiz mencionou inglês, o que pode significar que a maioria dos participantes/aprendizes não consegue relacionar a disciplina curricular Inglês com a prática no

cotidiano. Ainda que não seja a disciplina escolar favorita da maioria, há certo consenso nas opiniões sobre o papel que o idioma pode ter em suas vidas. Quando perguntados sobre os motivos que os levam a precisar de inglês, as opções mais votadas foram “mercado de trabalho”, com cinco votos, e “viagens”, com quatro votos. Com dois votos cada, as opções menos apontadas pelos participantes foram “pesquisa/apresentação de trabalhos”, “provas/concursos” e “outros”.

Gráfico 3: Necessidades de aprendizagem



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados (2020)

Compreendemos que as expectativas de aprendizagem da língua que os estudantes possuem são fundamentais para que a aprendizagem se estabeleça, principalmente em termos de motivação. Conseqüentemente, estas precisam ser consideradas para efeitos de planejamento e desenho de curso. Por isso, reservamos duas questões do primeiro questionário para compreendermos as expectativas específicas dos participantes, que se tornariam também aprendizes neste estudo. Com a primeira delas, buscamos compreender melhor essas expectativas de uma forma mais geral: “Cite coisas que você gostaria de saber fazer em inglês”. Percebemos que nenhum dos participantes citou a aprendizagem de gramática; e que apenas o participante Juan citou a habilidades de leitura - o que nos remete novamente à inferência de que isso possa ter ocorrido por causa da forte ênfase em métodos tradicionais como *Grammar Translation*, que foi por muito tempo predominantes nas aulas de inglês. O que parece também se comprovar pelo fato de que todos tenham respondido à questão manifestando, direta ou indiretamente, a vontade de desenvolver a compreensão oral e a fala no idioma – com destaque para o participante Harry, cuja resposta foi “Tudo” (Quadro 1).

Quadro 1: Expectativas de aprendizagem dos participantes

	Alice	Harry	Makori	Naim	Juan	Tainá
<i>Cite coisas que você gostaria de saber fazer em inglês.</i>	“Falar inglês fluentemente e compreender o que é falado.”	Tudo.	Falar fluentemente	Fluência	Textos e aprender a pronúncia.	Aprender a cantar em inglês e fazer um discurso.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados nesta pesquisa (2020)

O segundo enunciado do Questionário 1 relacionado a expectativas foi mais específico. Buscamos saber dos participantes/aprendizes o que eles esperavam do curso extracurricular intercultural, depois de breve explanação sobre como pretendíamos desenvolvê-lo (Quadro 2).

Quadro 2: Expectativas de aprendizagem

	Alice	Harry	Makori	Naim	Juan	Tainá
<i>Faça um breve comentário acerca das suas expectativas sobre o curso extracurricular.</i>	“Melhorar a compreensão do inglês falado e aprofundar mais meus conhecimentos na língua inglesa”	“Espero aumentar o meu conhecimento a partir do que eu sei de inglês hoje, podendo assim expressar oralmente e intelectualmente”	“Eu quero melhorar a minha dicção e aprender a ouvir de um jeito mais fluente”	“Espero que o curso seja dinâmico e inclusivo.”	“Eu espero que o curso me aproxime mais da língua inglesa. Espero poder (sic) compreender textos e a pronúncia.”	“Acho muito interessante a proposta, é legal porque incentiva alguns alunos a não desistir de estudar inglês. Como também é uma oportunidade para aprender, quem não tem recurso financeiro para pagar um curso particular.”

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados nesta pesquisa (2020)

Das respostas apresentadas, destacamos os trechos “inglês falado” (Alice), “expressar oralmente e intelectualmente” (Harry), “melhorar a minha dicção” e “ouvir de forma mais fluente” (Makori), “que o curso me aproxime mais da língua inglesa” e “compreender textos e a pronúncia” (Juan), que ratificam a necessidade identificada a partir da pergunta anterior que os participantes/aprendizes possuíam de aprender e praticar a língua em uso. É importante destacar também os trechos “que o curso seja dinâmico e inclusivo” (Naim), e “é legal porque incentiva alguns alunos a não desistir de estudar inglês” (Tainá), que mostram ainda uma expectativa relacionada à motivação extrínseca, a algo que seja novo ou diferente do que já se vê em sala de aula.

No Questionário 2, realizado após o início dos encontros, perguntamos se os participantes/aprendizes gostavam de aprender inglês. Dos seis respondentes, apenas um afirmou não gostar do idioma porque tem “dificuldade na tradução” (Juan). Os demais respondentes justificaram a resposta afirmativa com aspectos como “é a língua mais importante e essencial tanto para oportunidades melhores de emprego quanto para possibilidade de intercâmbio [...], afinidade maior por ela e achar ela linda” (Alice); “interessante” e “idioma mais falado no mundo” (Harry); “bastante útil” (Makori); “vantagens curriculares/empresariais em saber uma nova língua” (Naim); e “diferencial no mercado de trabalho” e o fato de as séries em inglês serem “as melhores” (Tainá) – em consonância com as respostas dadas no questionário anterior, os participantes/aprendizes também mostraram compreender a relevância de se aprender inglês.

No mesmo instrumento, quisemos incitá-los de forma mais específica a expor suas percepções sobre o aspecto gramatical do idioma, porque entendemos que este é um ponto que costuma dividir opiniões entre estudantes de inglês. Cinco dos seis participantes afirmaram gostar de aprender gramática por ser “interessante saber sobre a parte gramatical, entender sintaxe, morfologia, fonética etc.” (Alice); “essencial para uma boa comunicação” (Harry); “fundamental para a comunicação de maneira correta” (Makori); “fator importante para a construção do aprendizado em uma língua” (Naim); “devido a aprender mais gramática na escola” e ter tido “mais contato do que interpretação” (Tainá). Um fato que merece destaque é a constatação de que o mesmo participante que afirmou não gostar de inglês, também afirmou não gostar de gramática porque tem “dificuldades de aprender as regras sobre o uso da língua” (Juan). É possível que a dificuldade específica com regras gramaticais citada por ele e o maior contato com esse aspecto da língua em detrimento de outros sejam as causas da aversão ao idioma.

Outro instrumento utilizado para a geração dos dados foi a realização de uma Roda de Conversa entre a pesquisadora e os participantes/aprendizes, que a princípio foi idealizada como grupo focal, mas, posteriormente, compreendemos que seria mais interessante que a condução do encontro ocorresse de forma mais descontraída e informal, para que os participantes/aprendizes se sentissem à vontade para expressar suas percepções, ao passo que teríamos também o benefício de tirar dúvidas e assim interpretar de forma mais fiel esses posicionamentos.

O encontro foi gravado em áudio, que depois foi transcrito. A partir deste material, selecionamos os trechos relevantes para a investigação dessa categoria de análise. O primeiro ponto de discussão neste encontro foi o ensino de língua inglesa na escola. O propósito foi que

os participantes/aprendizes falassem mais livremente sobre o tema, com foco principal em aspectos como a função do inglês na escola, a efetividade desse ensino, os aspectos que são abordados nas aulas e o que eles gostariam que fosse diferente. Sobre o inglês na escola, destacamos a fala do participante/aprendiz Harry:

**Harry:** (...) a importância do inglês dentro do currículo... é [inint. 05:04] porque... se uma pessoa decide trabalhar como... como atendente de um hotel... você tem que saber ... não tem que saber tudo..., mas tem que saber o idioma... o básico do inglês porque é a língua mais falada do mundo. A maioria das pessoas sabe falar inglês. Se tornou comum... se tornou fácil falar inglês. Porque hoje a gente pega o celular, baixa o aplicativo, e a gente consegue aprender inglês no tempo livre, indo pra casa... em casa. Aprender inglês se tornou algo fútil, entendeu? A escola hoje, ela tá ali pra... só auxiliar você naquela parte acadêmica que você vai precisar futuramente... um vestibular, Enem, que você vai precisar... E às vezes... eu mesmo que vim de escola pública a vida todinha... o inglês naquela época em que eu estudava era inglês restrito, entendeu? Restrito, somente àquilo. Ah... vamo aqui hoje ver isso aqui e pronto [inint. 06:00] acaba que dificulta...

No depoimento do participante/aprendiz Harry, podemos já a princípio observar que ele reconhece que o inglês no currículo escolar é importante para o mercado de trabalho, também que ele reconhece o aparelho celular como fonte de aprendizagem para o inglês. Mas o que nos chama maior atenção é a percepção de que a escola não é parte central da aprendizagem do idioma. Quando o participante/aprendiz diz que “[...] A escola hoje, ela tá ali pra... só auxiliar você naquela parte acadêmica que você vai precisar futuramente... um vestibular, Enem, que você vai precisar...[...]”, ele nos transmite a mensagem de que para ele a escola tem papel secundário e tecnicista, que não inclui a aprendizagem de aspectos culturais e de uso cotidiano da língua, pois deve-se ao fato de como ele vivenciou essa aprendizagem, como podemos perceber logo em sequência: “[...] E às vezes... eu mesmo que vim de escola pública a vida todinha... o inglês naquela época em que eu estudava era inglês restrito, entendeu? Restrito, somente àquilo. Ah... vamo [sic] aqui hoje ver isso aqui e pronto[...]”. A pesquisadora então pediu para o participante/aprendiz apontar em que aspectos ocorria essa restrição, o que fez com que os demais colegas demonstrassem identificação com a fala de Harry em relação a esse aspecto:

**Harry:** Conteúdo...

**Tainá:** Verbo *to be*

**Harry:** Tipo... a gente... hoje que eu entrei no IFBA, a professora sempre trabalhou com recursos visuais... Lá no colégio, era algo muito limitado... era só trabalho, trabalho, trabalho... E quando era apresentação de inglês, era algo em português...

**Tainá:** E não em inglês

**Harry:** Então, isso meio que limita o aluno...

[...]

**Alice:** Eu tô tentando ainda o cursinho. É porque... eu sempre me interessei por inglês, só que tipo... inglês na escola não tinha uma coisa pra ampliar melhor [inint. 07:14] e era sempre repetitivo, os assuntos eram os mesmos... é verbo *to be*, a gramática... e aí,

como eu sempre me interessei mais por inglês eu insisti pro meu pai e tô [sic] fazendo cursinho de inglês agora.

**Harry:** Eu também já pensei em fazer um cursinho... pra [sic] melhorar a fala... a dicção [inint. 07: 50] pô véi, eu sei falar teu idioma... você passa a escutar música que antes você não escutava em inglês... você passa a entender...

**Tainá:** Eu acho assim também... apesar de tá [sic] muito acessível, as escolas públicas principalmente... as... particulares... ainda tá muito precária o ensino... o aprendizado... o ensino de inglês, entendeu?

[...]

**Naim:** Uma coisa também que decepciona, é que o objetivo do inglês no ensino médio, principalmente nas escolas, não é tornar a pessoa... a pessoa fluente, e sim pra [sic] ter uma noção do inglês, pra você ter uma base curricular de uma língua estrangeira. Entretanto, as metodologias são bem... as metodologias não são eficazes porque os conteúdos são repetidos, [...]. Vou começar a fazer curso de inglês agora pra... é... complementar essa base, vamos dizer assim.

No trecho da Roda de Conversa acima também fica evidente que para os participantes/aprendizes a escola, seja pública ou particular, não cumpre as suas expectativas de aprendizagem de língua inglesa, e que por conta disso, eles percebem os cursos de idioma como uma alternativa para este fim. Essa insatisfação também é identificada em outro momento da conversa, quando a pesquisadora solicitou que eles falassem mais sobre como aconteciam as aulas de inglês na escola:

[...]

**Tainá:** Acho que o inglês ainda nas escolas é muito gramatical, muito gramatical. Gramática, gramática, gramática... eu acho que... eu sinto falta de... de comunicação, entendeu? De mais conversação... não só atividade, quadro... pronto. Faz a diferença a conversação... o diálogo.

**Naim:** Os conteúdos que são contemplados no ensino médio são bem supérfluos, bem aquela coisa... vamos dizer assim... presa, vamo [sic] pra aquela gramática que tá no livro e pronto... acabou... Não tem tipo... *listening*... o livro didático que é disponibilizado, por exemplo, os professores tem [sic] um... dois conteúdos que abordam... [inint. 29:16] teria que ter outras abordagens do inglês pra [sic] poder praticar essa gramática.

A intenção dessa indagação nunca foi a de incitar julgamento ou depreciação das metodologias ou dos docentes com os quais os participantes/aprendizes já tiveram contato durante suas vivências escolares. O intuito foi verificar como eles descreveriam essas experiências e a partir disso, perceber as necessidades e expectativas de aprendizagem que esses alunos tinham em relação ao inglês na escola. Com base no que disseram Tainá e Naim, os únicos a se pronunciarem naquele momento, notamos que a gramática é percebida negativamente como o aspecto central das aulas. Além disso, percebemos novamente que há expectativas em relação à comunicação oral – o que compreendemos ser uma demanda para que aquele conteúdo curricular que foi trabalhado nas aulas fizesse sentido e pudesse ser aplicado no mundo real.

Em suma, constatamos que os participantes/aprendizes da pesquisa demonstraram ter maior autoconfiança na habilidade de leitura em inglês, o que pode ser resquício de contato

maior com métodos mais tradicionais como o *Grammar Translation* – que tende a incitar a prática das habilidades de leitura e escrita, mas que abordam estruturas linguísticas de modo mais engessado e descontextualizado – em detrimento de outros. Isso tende a afastar os aprendizes de uma aprendizagem mais significativa, e pode privá-los de perceber a língua em uso. Mas apesar dessa autoconfiança demonstrada, estes estudantes também mostraram não possuir o hábito de ler em inglês. Verificamos ainda que de fato os *smartphones* são utilizados como meio de acesso ao inglês e que os participantes/aprendizes têm ciência disso, o que confirma o potencial real desses dispositivos para a aprendizagem de inglês. Além disso, apesar do contato constante com o idioma, da consciência sobre a sua importância, e até mesmo do interesse demonstrado, a maioria dos sujeitos da pesquisa parece não conseguir relacionar a disciplina curricular Inglês com a língua em uso cotidiano. Como resultado, eles apresentam em vários momentos a demanda em ver a língua fazer sentido em sala de aula.

Os dados referentes às experiências de aprendizagem dos participantes/aprendizes, bem como suas expectativas de aprendizagem são relevantes porque para compreendermos o modo pelo qual os sujeitos da pesquisa enxergavam o uso do *smartphone* para a aprendizagem intercultural de inglês, e a própria abordagem intercultural, primeiro seria necessário compreender como eles percebiam o caminho percorrido por eles até então, e além disso, para que direção apontavam seus objetivos de aprendizagem – ou seja, que que bagagem eles trazem para esse debate.

#### **4.2 Percepções sobre o uso do smartphone e a aprendizagem de língua inglesa**

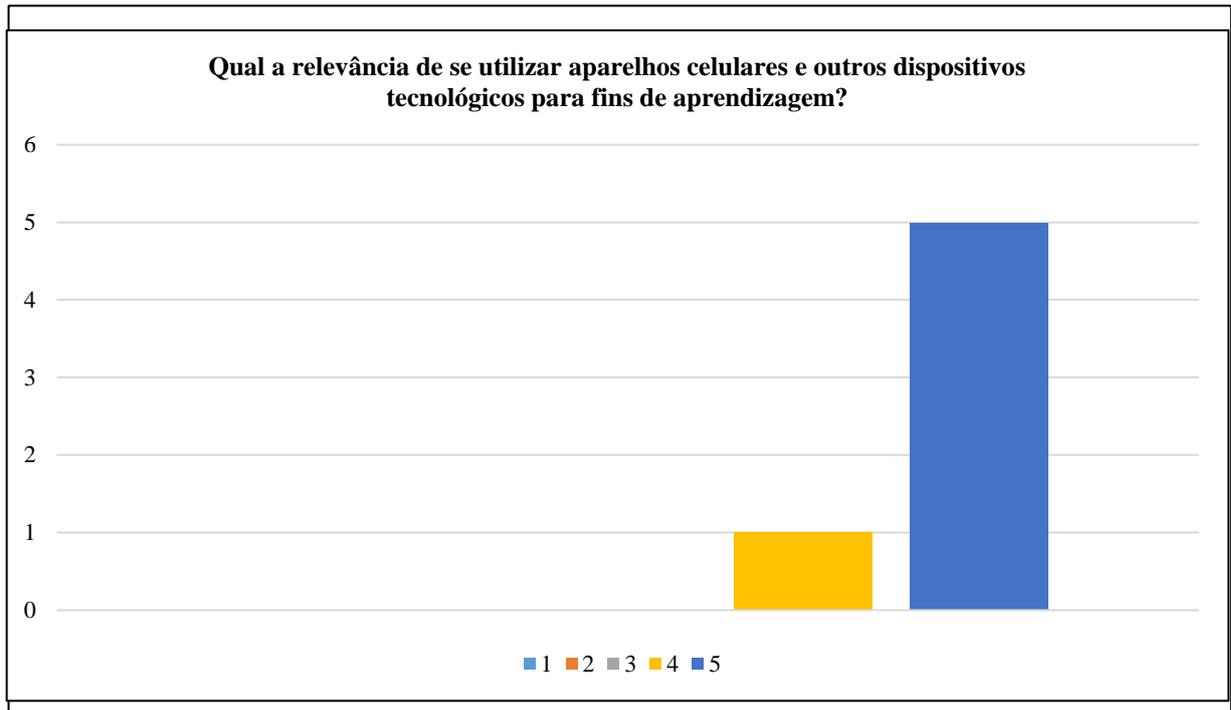
Nesta seção, analisaremos as percepções trazidas pelos participantes/aprendizes no que diz respeito ao papel do *smartphone* para a aprendizagem de língua inglesa, a partir de aspectos como o modo pelo qual este dispositivo é utilizado no cotidiano escolar e a sua relevância para fins de aprendizagem de língua inglesa. Para tanto, trazemos um recorte dos dados gerados a partir dos três instrumentos utilizados na pesquisa.

No Questionário 1, pretendemos identificar as percepções dos participantes/aprendizes quanto ao dilema que vivenciamos já há algum tempo na comunidade escolar e que divide opiniões: os dispositivos tecnológicos atrapalham o desempenho em sala de aula? Os participantes/aprendizes responderam de forma unânime que não, para eles os dispositivos tecnológicos não atrapalham. Um pouco mais adiante, percebemos certa contradição em relação a esse aspecto quando perguntamos se eles conseguiam conciliar o uso do *smartphone* com as obrigações escolares. Apesar de terem respondido de forma unânime que o aparelho não atrapalha, apenas dois dos seis participantes responderam que sempre conseguiam conciliar o uso do *smartphone* com as demandas escolares. A maioria dos respondentes apontou que quase

sempre conseguia, enquanto um participante sinalizou que essa conciliação acontecia apenas algumas vezes. A partir desses dados, constatamos que mesmo afirmando de forma mais geral que o aparelho celular não atrapalhava, os participantes/aprendizes reconheceram que não gerenciavam esse uso de forma a não interferir nos estudos.

Também buscamos saber se, e de que modo os participantes/aprendizes achavam relevante utilizar estes dispositivos móveis para fins de aprendizagem. Sobre estes aspectos,

Gráfico 4: *Smartphone* e obrigações escolares



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados nesta pesquisa (2020)

cinco dos seis respondentes consideraram muito relevante utilizar os *smartphones* para aprender, enquanto apenas um dos participantes/aprendizes disse ser pouco relevante utilizar o aparelho para esta finalidade.

Enquanto os dados gerados pelo Questionário 1, nos mostram que apesar de os

Gráfico 5: *Smartphones* e outros dispositivos na aprendizagem

participantes/aprendizes compreenderem o potencial dos *smartphones* para estudar, eles também demonstram não conseguir gerenciar o uso dos aparelhos de forma mais focada. Com as respostas obtidas no Questionário 2, pudemos entender um pouco mais sobre a relação dos participantes/aprendizes com esses dispositivos e o papel que estes desempenham em seus cotidianos. Nesse sentido, sobre a principal fonte por meio da qual eles buscam informações, todos responderam ser a internet. Quanto ao meio tecnológico que mais utilizam, também com unanimidade, apontaram ser o *smartphone*. Solicitamos também que os

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados nesta pesquisa (2020)

participantes/aprendizes estimassem quantas vezes por dia costumavam acessar a internet, e o meio pelo qual tinham acesso a ela. As respostas foram “várias vezes no dia”, “umas vinte vezes”, “muitas vezes”, “cerca de vinte vezes”, e “quinze vezes”, e todos os respondentes indicaram realizar o acesso pelo mesmo meio: o *smartphone*, dado que estabelece um elo entre as duas respostas anteriores: os participantes/aprendizes têm acesso à informação pela internet, e de fato, por meio do aparelho celular.

Durante a Roda de Conversa, nosso terceiro instrumento, buscamos compreender de forma mais detalhada como os participantes/aprendizes estabeleciam e percebiam essa relação entre o *smartphone* e os estudos. Com os dados do Questionário 1, havíamos verificado que havia uma viabilidade e uma abertura para a utilização dos *smartphones* para fins educacionais com os estudantes em questão, apesar da dificuldade que eles demonstraram em gerenciar os dispositivos de uma forma centrada na aprendizagem. Entretanto, logo no início do debate percebemos que essa questão era um pouco mais complexa, e que os dispositivos não só eram viáveis, mas já eram praticamente inerentes ao cotidiano educacional desses estudantes. Foi possível observarmos como acontece a convergência entre os espaços físicos e o ciberespaço por meio da mobilidade desses dispositivos (SANTOS, 2011), no contexto específico da escola:

**Tainá:** Videoaula é no celular... os documentos que eu recebo... é tudo no celular  
[...]

**Tainá:** Os slides é [sic] no celular, a comunicação pra [sic] fazer os trabalhos é no celular... as falas do trabalho é [sic] no celular.  
[...]

**Tainá:** As fotos do conteúdo é [sic] pelo *Whatsapp*... tudo no celular, é inevitável

**Naim:** Eu faço tudo pelo celular... tudo... a receita do bolo... vou o celular, quero estudar... vou no celular, faço tudo no celular, se eu quebrar esse celular eu desmaio (risos), porque é a coisa essencial, que eu faço tudo pelo celular. Pra [sic] vocês verem... quando eu ficava sem o celular eu não conseguia fazer nada, nada, nada, porque eu tinha que conversar com as pessoas, gente... eu tinha que resolver isso, isso e isso... vou lá pelo celular... Aí tenho que ligar pra [sic] minha mãe... eu tenho que ligar pelo celular, tá [sic] entendendo?  
[...]

**Naim:** O celular é especial, eu tenho grupos em todas as plataformas... Eu faço trabalho no celular. Um exemplo... eu tenho um artigo pra [sic] poder fazer... eu faço no celular, eu tenho slide pra [sic] poder fazer... eu faço no celular, tenho que me comunicar com o grupo, eu faço no celular... eu faço tudo no celular. Eu tenho um *notebook* lá em casa e eu quase não uso, porque eu faço tudo pelo celular. Eu jogo, ligo, eu telefono, olho as comidas que eu quero fazer... como eu aprendi a fazer feijão? Pelo celular!  
[...]

Com destaque à fala de Naim acima, é importante salientar que o *smartphone* já supre tão bem as necessidades educacionais desses estudantes, que até mesmo o *notebook* é deixado em segundo plano. Além de toda essa utilidade e importância dada ao *smartphone*, em

determinado momento um outro aspecto que está diretamente relacionado a estes foi acrescentado à discussão pelos participantes/aprendizes - a excessividade do uso do aparelho:

**Harry:** Então o celular... Às vezes eu acho que a gente usa o celular em excesso, viu? Mas... é por conta do nível que a gente vive, entendeu... escolar... Se todo mundo tá [sic] no celular, eu também tenho que tá [sic] no celular... Por exemplo... Maria não tem *Whatsapp*... aí a gente fala... pô véi [sic]... aí pra [sic] falar com Maria a gente tem que ir lá no Instagram... falar com Maria... pra [sic] depois voltar no *Whatsapp* falar com o grupo... acaba que a gente é meio obrigado.

[...]

**Harry:** (...) eu acho que o uso do celular ele é muito em excesso, mas... é normal... porque o celular facilita muito. Montar um grupo? Oxe, é rapidinho, enviar um trabalho... reclamar com um professor... rapidinho, ele facilita realmente... esse ambiente de aprendizagem, entendeu?

**Makori:** [inint. 40: 07] Porque eu acho que assim... eu não sei explicar direito... realmente é um excesso... é um excesso, mas não é um excesso por lazer, é um excesso necessário. Aqui agora, se você for olhar dez minutos, cada um aqui, vai pegar o celular no mínimo três vezes [inint. 40:43]. Embora seja em excesso, mas eu discordo que seja ruim.

[...]

Eles admitem o uso em excesso na discussão, mas à princípio, a justificativa dada é a de que o uso constante se devia à alta demanda de trabalhos e atividades exigida naquele contexto escolar. Entretanto, à medida que os participantes/aprendizes deixavam mais evidente a utilidade e a importância que eles atribuíam ao *smartphone*, também vinham à tona sinais do uso compulsivo do aparelho:

**Harry:** Eu, particularmente, vejo mais videoaulas, mas também conversando sobre as atividades... por exemplo, “me manda a foto”... A disciplina que eu mais gasto o celular... eu acho que todas...

**Tainá:** O celular é essencial pra [sic] trabalho

**Harry:** A gente criou um grupo

**Tainá:** Porque... antes você tinha que ir na casa do amiguinho pra fazer o trabalho, hoje você não precisa sair de casa

**Naim:** Aí eu compartilho no *Docs* (*Google Docs*) e pronto. Eu não vejo a minha vida no IFBA sem o celular, ou sem um tablet... um *notebook*... sei lá... qualquer coisa pra [sic] acessar a internet

**Alice:** Eu acho assim, que não é mais pra [sic] uma matéria específica. É porque tipo assim... a gente tem um trabalho de uma, aí já resolve de outra, já resolve a questão de outra... é no geral.

[...]

**Harry:** Gravar vídeo

[...]

**Naim:** Depende da aula, mas eu vejo Suzana toda hora gravando o áudio da aula

[...]

**Makori:** Uma coisa que acontece comigo, às vezes acontece... às vezes eu pego meu celular pra [sic] olhar a hora, olho pro [sic] celular, guardo, e não sei a hora de novo... acontece muito comigo

**Alice:** Às vezes acontece também, tipo... eu vou olhar o celular e tava [sic] pensando em entrar em um aplicativo pra fazer tal coisa, aí eu vou em outro e esqueço o que eu ia fazer...

[...]

Dentro desse contexto de uso quase que dependente do dispositivo, entendemos que seria interessante ouvir dos participantes/aprendizes se uso do aparelho celular combinado com

as aulas presenciais auxiliava ou prejudicava os estudos, como uma maneira de até mesmo incitar essa autorreflexão:

**Juan:** É inevitável... você tá [sic] aqui pra aprender, mas aparece uma mensagezinha e você vai abrir, porque o coração tá pedindo pra você abrir (risos). Eu acho que nem tanto e nem tão pouco.

**Naim:** Ó, a gente tem que pensar na perspectiva do dualismo... Exemplo, lembra do que a gente aprendeu em Computador e Sociedade<sup>27</sup>... tem o lado benéfico, que tem aquela questão de auxiliar nos termos que você não conhece, nas questões que você vai, por exemplo, calcular algo de física, ou pesquisa algum valor... alguma coisa de Química, algum conteúdo de Sociologia relacionado a aula, mas eu... falo muito por mim, na primeira vez que eu for pesquisar, vou parar e vou para o *Instagram*.

**Harry:** Se tornou uma coisa muito além, por exemplo... tinha uma plaquinha ali pra [sic] não usar celular, já sumiu a plaquinha (risos), porque não adiantava nada você colocar uma placa e os alunos continuavam a usar o celular, e tipo... é incontrolável, porque até na avaliação tem aluno que usa o celular, tem prova que o aluno tá [sic] usando o celular

[...]

**Harry:** Até os professores tão optando pelo celular. Falam “não, se esses alunos estão usando tanto o celular então vamos colocar prova pelo celular”, então não tem nem como o aluno dar a desculpa “ó, professor... não achei ninguém pra pegar o caderno, ou o caderno... esqueci no colégio”, porque o celular você não esquece no colégio, o celular você não vai esquecer aqui.

[...]

**Juan:** Acho que o uso do celular em sala de aula depende do aluno, se o professor chega e fala “ah, leia tal texto no celular”, eu vou me dedicar a ler o texto? Aí ele tá [sic] auxiliando no processo, mas se eu não leio o texto e vou pro *Instagram*, aí eu tô [sic] utilizando o celular mal, depende do aluno

**Naim:** Não, mas a gente tá [sic] numa cultura tecnológica que nos corrompe.

**Juan:** Sim... mas presta atenção... a sala é tecnológica... aí eu vou usar o celular pra ajudar no conteúdo, aí chega o professor “galera, leia o texto que eu mandei por email”, aí tá Harry mexendo no *Instagram* e não tá lendo o texto

**Naim:** A gente chegou num nível em que autocontrole não existe mais.

**Juan:** Mas você tem que ter autocontrole sobre a sua vida, você não pode deixar o celular te usar, você que tem que usar o celular.

**Naim:** Isso não é uma coisa que vai acabar assim... de uma hora para a outra...

[...]

Nos Questionários 1 e 2, já foi possível perceber a forte presença do *smartphone* para fins educacionais e na vida cotidiana como um todo desses estudantes. Mas foi com a Roda de Conversa que conseguimos dimensionar melhor como ocorre este contato. Percebemos o desvio de atenção, mas também a alta demanda educacional gerada nele. Após a partilha de reflexões sobre este ponto, a pesquisadora perguntou aos participantes/aprendizes como ocorria o uso do aparelho para o estudo de língua inglesa. Já havíamos verificado anteriormente que o contato com o inglês por meio do *smartphone* era constante, mas sentimos a necessidade de compreender se eles estudavam o idioma pelo celular, e por meio de qual ferramentas e recursos isso ocorria. Com o trecho transcrito abaixo, confirmamos então que de fato eles utilizavam os *smartphones* como um recurso para estudar inglês, e que esse uso é mesmo diversificado e vai

<sup>27</sup> Computador e Sociedade é uma disciplina que faz parte da área técnica do currículo dos estudantes que cursam o ensino médio integrado ao ensino técnico em Informática no IFBA.

desde o acesso a videoaulas e a aplicativos educacionais, até mesmo ao próprio uso diário do aparelho com as configurações em inglês:

**Tainá:** Sim

**Naim:** Muito

**Juan:** Altas videoaulas

[...]

**Juan:** Eu baixei aquele *Duolingo*. Com ele aprende.

**Tainá:** É... aprende. Só que no início você tá [sic] focado, só que depois perde o foco

**Naim:** Séries, vídeos, filmes

**Makori:** Se você for olhar o meu [inint. 57:59]<sup>28</sup> não tem nada em português, me acostumei a usar tudo em inglês. Eu baixo aplicativo pra [sic] aprender, os conteúdos vão puxando, e eu acabo aprendendo. Chegou um nível, tipo, eu tô [sic] falando alguma coisa lá em inglês e se o teclado... Porque tipo, quando eu não sei uma palavra, eu só vou lá, traduzo, e aprendo uma palavra nova quando eu faço isso.

**Naim:** Meu celular é todo em inglês, eu odeio assistir filmes dublados porque eu acho horrível, péssimo... só Meninas Malvadas que funciona dublado (risos)

[...]

Nesta seção, detectamos que os *smartphones* realmente têm potencial como veículo para a aprendizagem de língua inglesa (LIDDICOAT & SCARINO, 2013) para este público em específico. Isso é passível de verificação na prática nos momentos em que os participantes/aprendizes mencionam a utilização desses dispositivos para as mais diversas situações que envolvem o contato com língua e cultura, como o acesso a músicas e séries; a utilização dos aparelhos para a aprendizagem formal, com aplicativos educacionais e videoaulas, e ferramenta colaborativa para o cumprimento de tarefas escolares; e o que retrata de maneira mais forte o potencial desses dispositivos para a aprendizagem – a ênfase dada por estes participantes/aprendizes à presença constante desse dispositivo em seus cotidianos durante seus relatos.

Os dados apresentados nesta seção mostraram que há potencial em se utilizar o *smartphone* como ferramenta educacional para a aprendizagem e para o ensino de línguas para alunos do ensino médio na escola pública. Mas não podemos deixar de destacar também o fator distração, que emerge a partir das falas dos próprios participantes/aprendizes como um possível obstáculo para que essa aprendizagem se estabeleça, o que sugere que a forma pela qual estudantes gerenciam o uso desses dispositivos deve também ser o foco de futuras discussões.

#### 4.3 Percepções sobre o lugar da cultura na aprendizagem de língua inglesa

Antes de discutirmos sobre a experiência com os ciclos de atividades interculturais em que o uso do *smartphone* esteve inserido como suporte e observar quais foram as percepções dos participantes/aprendizes em relação a eles, consideramos que seria importante também compreender como esses estudantes enxergavam a relação entre aprendizagem de língua e

<sup>28</sup> Trecho inaudível, porém pelo contexto assumimos que a palavra dita foi “*smartphone*”.

cultura. Para analisar as percepções dos participantes/aprendizes sobre aspectos culturais e aprendizagem de língua inglesa, utilizaremos dados que emergiram no Questionário 2 e durante a Roda de Conversa.

No Questionário 2, pedimos aos participantes/aprendizes para descrever como eram abordados os aspectos culturais nas aulas de inglês. Isso nos daria um panorama sobre suas percepções já previamente adquiridas sobre cultura e sobre como eles enxergavam também a relação entre língua e cultura. Com destaque para o que foi descrito por Alice: “[...]realizei trabalho de pesquisa sobre a cultura do país escolhido, apresentei sobre algo tipo da região, no meu caso sobre a culinária. Também realizei trabalhos sobre estilos musicais em inglês”; e também por Naim: “Foi realizado uma espécie de ‘Interclasse global’, na qual a turma foi dividida em grupos e esses grupos deveriam apresentar sobre um país, explicando sua localidade, característica gastronômica, costumes e etc...”. Percebemos que os relatos gerados a partir desse questionamento, em geral, demonstraram que os aspectos culturais eram introduzidos por meio da apresentação de características mais gerais de países, e de informações culturais sobre eles, e não foram evidenciados pelos participantes/aprendizes sinais de discussões mais aprofundadas e/ou espaço para a prática da alteridade e desenvolvimento da competência intercultural (BYRAM, 1997; CROZETT; LIDDICOAT, 2000; LIDDICOAT; SCARINO, 2013).

Quadro 3: Aspectos culturais nas aulas de inglês

	<b>Alice</b>	<b>Harry</b>	<b>Makori</b>	<b>Naim</b>	<b>Juan</b>	<b>Tainá</b>
<i>Durante sua trajetória escolar até aqui, você se lembra de ter estudado aspectos culturais nas aulas de língua inglesa? Se sim, cite como isso aconteceu.</i>	“Sim, durante os anos letivos principalmente no Ifba foram abordados aspectos culturais de diferentes países que tinha como sua língua oficial ou segunda língua oficial o inglês. Realizei trabalho de pesquisa sobre a cultura do país escolhido, apresentei sobre algo tipo da região, no meu caso sobre a culinária. Também realizei	Através de intervenções por meio de palestra, vídeos e apresentações.	“Sim, em aulas de inglês na escola”	“Sim. Foi realizado uma espécie de “Interclasse global”, na qual a turma foi dividida em grupos e esses grupos deveriam apresentar sobre um país, explicando sua localidade, característica gastronômica, costumes e etc...”.	“Sim, por meio de pesquisas, músicas, gravações de vídeos e apresentações artísticas”.	“Sim. Um trabalho que apresentamos sobre a Nigéria, falávamos sobre a comida, os estilos musicais, etc.”

	trabalhos sobre estilos musicais em inglês.					
--	---	--	--	--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados nesta pesquisa (2020)

Outro ponto que consideramos relevante dentro da discussão sobre como os aspectos culturais em língua inglesa são percebidos pelos participantes/aprendizes, foi compreender se eles se sentiam representados pelas imagens presentes nos livros didáticos, material que faz parte do cotidiano escolar e que é o recurso oficial fornecido pela escola para o contato com a língua. A intenção foi perceber se os participantes/aprendizes conseguiam se identificar naquelas páginas e estabelecer alguma relação de pertencimento ou familiaridade, ou se para eles as realidades lá representadas eram distantes das realidades que eles conheciam. Com exceção de Harry, que disse se sentir representado às vezes sim e outras não, os demais participantes/aprendizes disseram não se sentir representados. Algumas das respostas nos chamaram a atenção e merecem ser discutidas. A primeira delas é a que foi escrita pela participante/aprendiz Alice: “Não, os livros didáticos sempre foram mais focados nos Estados Unidos e um pouco a Inglaterra, não explorava outras culturas”. Este relato nos mostra que ela percebe que durante sua trajetória escolar a hegemonia anglo-americana esteve presente nos livros didáticos, e mais importante ainda, ela consegue perceber a predileção destas culturas em detrimento de outras.

Quadro 4: Representatividade nos livros didáticos de língua inglesa

	<b>Alice</b>	<b>Harry</b>	<b>Makori</b>	<b>Naim</b>	<b>Juan</b>	<b>Tainá</b>
<i>Você se considera representado(a) pelas imagens presentes nos livros didáticos de língua inglesa utilizados na escola? Por quê?</i>	“Não, os livros didáticos sempre foram mais focados nos Estados Unidos e um pouco a Inglaterra, não explorava outras culturas.”	“Depende, às vezes sim, em algumas não”	“Não, eles não remetem à nossa cultura de forma fiel”	“Não. Historicamente, a figura negra sempre foi apagada dos livros didáticos, desde seus processos históricos à sua imagem em si. Destarte, ainda há um processo de reconfiguração, na qual os livros de língua inglesa devem estar inseridos”.	“Não, pois os livros didáticos não retratam a realidade de muitos alunos”	“Não. Os livros de inglês sempre aparece [sic] na capa pessoas brancas”

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados gerados nesta pesquisa (2020)

Além do destaque aos contextos anglo-americanos dado por Alice, consideramos relevante também mencionar constatações feitas por alguns dos participantes/aprendizes em relação à falta de representatividade nos livros didáticos de inglês. Tainá relatou que não se considera representada pelas imagens presentes nos livros didáticos de inglês porque neles “[...]”

sempre aparece [sic] na capa pessoas brancas”. Este também foi o motivo apontado por Naim para não ter se sentido representado pelos materiais didáticos de inglês: “Historicamente, a figura negra sempre foi apagada dos livros didáticos, desde seus processos históricos à sua imagem em si”. Além de apontar o problema, Naim já também sugere o que precisa ser feito” [...] ainda há um processo de reconfiguração, na [sic] qual os livros de língua inglesa devem estar inseridos”. Para alguns participantes/aprendizes essa falta de representatividade e estranhamento também emerge no fato de o repertório cultural dos estudantes não ser contemplado, ou ser contemplado de forma insuficiente nesses materiais - representação essa que foi classificada por Makori como infiel; e que para Juan não condiz com a realidade de muitos alunos.

Em determinado momento da Roda de Conversa, que ocorreu depois dos trabalhos com as atividades interculturais, quando discutíamos sobre como os participantes/aprendizes enxergavam o ensino de inglês na escola, a questão da abordagem de culturas nas aulas também foi pontuada por um dos participantes/aprendizes. Tainá expôs um pouco das experiências que teve com as aulas de inglês, nas quais, de acordo com ela, as culturas apresentadas em sala eram predominantemente a britânica e a americana, e em sua fala, ela também traz evidências de que a abordagem dessas culturas ocorria de forma expositiva:

**Tainá:** [...] Era mais voltado para a cultura britânica. Aquele modo de vida britânico. Tudo. Nunca remeteu à língua inglesa com os aspectos brasileiro... tipo... com os aspectos da nossa cultura. Sempre foi colocado uma cultura totalmente americana ou britânica. E tipo... é... a metodologia aplicada era sempre voltada para... tipo assim... prova ou avaliação, e os trabalhos que tinha era sempre pra explicar algo relacionado a cultura [inint. 04:56], entendeu?

Com os dados trazidos nesta seção, foi possível compreendermos melhor as vivências escolares dos sujeitos da pesquisa no que tange à relação entre língua e cultura durante suas trajetórias enquanto aprendizes de língua inglesa. A partir do exposto pelos estudantes, entendemos que língua e cultura estiveram mais atreladas a características culturais de países falantes de língua inglesa. Verificamos também que os participantes/aprendizes consideraram que suas realidades culturais não eram contempladas nos materiais didáticos, e ainda, que nestes se percebia predileção por algumas culturas em detrimento de outras.

Com isso, constatamos a importância da elaboração e uso de metodologias e materiais que abordem cultura de modo a levar os aprendizes de língua inglesa da escola pública ao desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural (MENDES, 2010), ao pensamento crítico e à consequente desconstrução de eventuais crenças subservientes aos padrões linguísticos ou à cultura de países hegemônicos, que segundo Rajagopalan (2012) acabam sendo reproduzidos de forma inconsciente durante as aulas por professores de língua, e que são adquiridas durante

a vida escolar. Além disso, é importante que essas metodologias e materiais incitem os aprendizes de língua a descobrir outras nuances da relação que existe entre língua e cultura, e que elas permitam a construção de sujeitos interculturalmente competentes (CORBETT, 2003; LIDDICOAT; SCARINO, 2013), que saibam refletir de forma mais ampla sobre diversidade cultural, que estejam abertos ao diálogo intercultural e ao respeito às diferenças (MENDES, 2008; MENDES, 2010).

#### **4.4 Percepções sobre a aprendizagem com os ciclos de atividades interculturais e smartphones**

Apresentaremos e analisaremos nesta seção os dados que nos permitiram acessar as percepções dos participantes/aprendizes sobre os ciclos de atividades interculturais e sobre o processo de aprendizagem no curso extracurricular. Estes dados são frutos do Questionário 2, que foi aplicado durante a fase de interação com os ciclos de atividades interculturais, bem como da Roda de Conversa, realizada após a conclusão do curso.

Ao escolher as temáticas a serem abordadas nos ciclos de atividades interculturais, optamos por selecionar questões que incitassem os participantes/aprendizes a estabelecer reflexões que transitassem entre o geral, o mundo; e o local, a região de Jacobina, na qual todos os participantes/aprendizes residiam, o que está de acordo com o que defende Mendes (2010), para quem os atos de ensinar e aprender língua como cultura devem estar apoiados em materiais didáticos e propostas pedagógicas elaborados de forma a considerar a cultura ou as culturas dos indivíduos envolvidos nesse processo. A intenção foi fazer com que os participantes/aprendizes se identificassem com aquelas discussões, se sentissem contemplados, e com propriedade para se posicionar em relação a elas. No Questionário 2, buscamos compreender como se deu para eles essa experiência de discutir sobre seus repertórios socioculturais em um ambiente de aprendizagem de língua inglesa, incitando que eles a partir das suas próprias reflexões estabelecessem conexões entre diferentes realidades linguístico-culturais.

Mediante as respostas obtidas, é possível verificar que essa abordagem foi de fato bem recebida pelos participantes/aprendizes. Alguns deles responderam de forma mais contida, outros já expuseram suas opiniões de forma um pouco mais elaborada, mas todos os respondentes teceram comentários positivos. A participante/aprendiz Alice se mostrou sensível ao fato de que as culturas podem sofrer influência umas das outras, e de que o inglês é um instrumento por meio do qual isso acontece:

“Percebi o quanto uma cultura pode ser influenciada ou ter coisas em comum mesmo tendo suas originalidades, é interessante saber, pois muitas vezes passa despercebido

[.] mas o inglês é cada vez comum no nosso dia a dia, em mesmo tendo costumes, crenças e culturas diferentes podemos inserir em nosso cotidiano outras culturas, através da música, dança, livros etc. E isso é uma forma de sermos representados por outras culturas” [Alice]

É importante ressaltar também a percepção que ela demonstrou sobre o fato de que o inglês abre uma via de acesso a outras culturas e a seus respectivos artefatos culturais, e mais importante que isso, ela se mostrou consciente de que nossa cultura também pode ser representada por intermédio do inglês. Naim também destacou o quesito representatividade ao descrever sua experiência de aprendizagem com os ciclos de atividades. Segundo ele, “foi uma experiência interessante ver o meu contexto cultural como objeto de estudo, na qual [sic] traz uma certa visibilidade e representatividade”. Opinião também compartilhada por Harry, que disse ter se sentido “representado, fazendo parte daquilo que eu pertencço e conheço”, e por Makori, que se viu “mais representado” durante o processo. Essa satisfação foi manifestada ainda pelo participante/aprendiz Juan, que se mostrou “muito feliz” por ver sua realidade “sendo abordada em sala de aula”; e pela participante/aprendiz Tainá, que além de se sentir “incluída” se disse “satisfeita por discutir uma nova temática” que ela denomina como “fora do tradicional [sic]”, trecho que sugere que nem sempre essas realidades e contextos particulares são contemplados em sala de aula.

Para compreender como e até que ponto os participantes/aprendizes percebiam os seus processos de aprendizagem, solicitamos que eles citassem que aprendizagens foram construídas por eles durante a aplicação dos ciclos de atividades interculturais. Na resposta de Alice, pudemos identificar a sua sensibilidade ao fato de o inglês estar relacionado a culturas, no plural, ainda que não tenha ficado claro até que ponto vai essa compreensão, visto que ela não desenvolveu de forma mais aprofundada essa ideia:

“Culturas relacionadas ao inglês, formas e técnicas dinâmicas de ensino e aprendizado do inglês em sala de aula, o quanto a música, leitura, vídeos influencia uma cultura e o inglês, a importância da tecnologia utilizada de diversas maneiras para auxiliar a aprender o inglês, entre outros” [Alice]

Observa-se também que ela destacou a metodologia utilizada e a aplicação das tecnologias móveis como fatores relevantes para a aprendizagem. Ainda, se nota a percepção de que artefatos culturais não somente fazem parte de práticas culturais e culturas, mas que são também capazes de influenciar outras culturas e a própria língua inglesa. Outra reflexão interessante sobre cultura e o caminho de aprendizagem percorrido foi a manifestada por Harry. Ainda que de modo breve e sem nomear o conceito, ele demonstrou compreender a relevância da consciência intercultural para que a comunicação se estabeleça efetivamente: “Mais que

comunicação, ou um curso de inglês aprender que existem várias formas de expressar a cultura é essencial para ter uma boa comunicação”.

Na mesma direção do que foi apontado pelos colegas, o participante/aprendiz Naim trouxe reflexões que apontam para um processo de sensibilização intercultural em construção:

“O curso foi uma experiência gratificante e agregadora. No mesmo, foi possível estudar o inglês de forma dinâmica e divertida, podendo conhecer novas culturas e costumes ao mesmo tempo. Outrossim, abrir o debate de assuntos pertinentes como o racismo, por exemplo. A proposta do curso deveria ser utilizada por outros docentes da Língua Inglesa, uma vez que promove o ensino da língua de maneira eficaz e dinâmica, desenvolvendo uma intersecção cultural necessária. Em minha experiência, aprendi bastante com o período do curso, em que pude praticar bastante o “listening/speaking”, já que as aulas foram ministradas em Inglês, como também, em uma nova perspectiva, a cultura de outros países e como elas podem ser relacionadas.”  
[Naim]

Ele menciona ter aprendido sobre outras culturas, e ressalta o fato de este ter sido um modo diferente de aprender inglês. Entretanto, sua análise sobre esses momentos de aprendizagem vai um pouco além disso, e já sinaliza certa compreensão sobre a indispensabilidade dos debates interculturais em contextos de aprendizagem de inglês.

A despeito dos prováveis sinais de desenvolvimento de sensibilização intercultural mediante a aprendizagem com os ciclos de atividades interculturais, também verificamos dentre as percepções de alguns dos participantes/aprendizes indícios, ou resquícios, de visões mais limitadas acerca da relação entre língua e cultura. A participante/aprendiz Makori, por exemplo, disse ter aprendido a “se expressar de maneira mais fluida”, e “mais sobre a cultura de diferentes países”. Indicando que ela ainda não havia conseguido compreender a aprendizagem de língua inglesa para além da proficiência linguística, e que até então detinha uma visão rasa de que língua e cultura na aprendizagem de inglês convergem apenas na apresentação de fatos culturais, e que esses fatos culturais se limitam às fronteiras geográficas de um determinado país. O que também é evidenciado duplamente na reflexão de Juan, que compreendeu ter aprendido “novas culturas”, e que “o contato visual é bastante importante quando estamos interagindo com outras pessoas”, trecho que apesar de evidenciar que ele reteve essa informação sobre o papel da linguagem corporal na comunicação, não traz uma reflexão para além do informativo sobre isso. E que se repete no relato de Tainá, que disse ter aprendido “sobre outras culturas”, “a utilizar novas ferramentas” e “sobre política”. Estes três últimos relatos não demonstraram indícios de uma conscientização intercultural em construção, o que nos leva a cogitar como possíveis justificativas para isso a curta duração do curso, e fatores relacionados à própria motivação pessoal de cada participante/aprendiz.

Na última parte do Questionário 2, pedimos que os participantes/aprendizes deixassem escritas as suas considerações gerais sobre a experiência de aprender inglês com os ciclos de atividades interculturais com o auxílio do *smartphone*. Desse modo, poderíamos acessar as impressões deles sobre as atividades interculturais, bem como sobre o uso dos *smartphones*. E de modo geral, os *feedbacks* demonstraram uma boa receptividade desses estudantes em relação ao modo pelo qual o curso e os ciclos de atividades foram conduzidos. Os comentários perpassam por aspectos como a dinâmica dos encontros, da cultura, das atividades em si e o uso dos *smartphones*.

No que tange aos aspectos metodológicos/dinâmica adotados durante os encontros, destacamos as respostas elaboradas pelas participantes/aprendizes Makori e Alice. De maneira mais superficial, Makori descreveu que “*a metodologia aplicada para a promoção da aprendizagem de língua inglesa no curso foi bastante eficaz visto que, foi possível a visualização de maneira mais dinâmica da cultura em geral*”. Ao classificar a “visualização” – palavra que ele provavelmente utilizou para se referir à abordagem – de cultura como “mais dinâmica”, notamos uma percepção de que a abordagem de cultura foi de fato mais ampla do que a que ele estava acostumado. Podemos perceber no comentário que o participante/aprendiz se refere ao viés intercultural empregado na metodologia como algo positivo para a aprendizagem de inglês, também que o modo como o curso foi conduzido agradou ao estudante. Para a participante/aprendiz Alice “*Os métodos utilizados durante as aulas foi bastante interessante e produtivos [sic]*”, o que demonstra satisfação também por parte dela em relação às experiências de aprendizagem vivenciadas. Se aprofundando um pouco mais que sua colega Makori na resposta, Alice cita algumas dessas experiências: “*a partir de recursos como músicas, propagandas, vídeos etc., realizamos a produção de divulgação de produto, relacionamos música com fatos históricos social [sic]*, além disso ela menciona ter ganhado a consciência sobre “*o quanto a cultura influencia sobre determinado produto nas propagandas*”, uma compreensão que ela adquiriu com o ciclo de atividades interculturais “Advertising”, e que poderá replicar com um olhar mais atento e crítico em contextos cotidianos que envolvam o gênero propaganda. Ela conclui dizendo que essas experiências e “*a questão da escuta e pronúncia*” foram gerenciadas “*de uma forma que facilitou o aprendizado até para quem só sabia o básico do inglês*”. Trazendo mais um indício do ganho pedagógico no que diz respeito à motivação extrínseca em se utilizar atividades interculturais na educação curricular.

Por sua vez, o participante/aprendiz Harry fez uma reflexão sobre língua inglesa e cultura, e para ele no curso “*foi possível discutir e ver na prática a importância da língua inglesa dentro do aspecto cultural.*” E a seu modo, mostrou compreender a relação que existe

entre elas: “*Quando passamos a observar a cultura mundial percebemos a sua influência dentro da língua de origem do país*”, neste trecho ele compreendemos que por “*cultura mundial*” ele quis expressar a diversidade cultural no mundo, uma vez que na sequência ele mostra ser sensível ao fato de que o inglês possui variantes, e que essas variantes estão relacionadas às respectivas culturas, com especificidades que se moldam localmente: “*então o modo como foi direcionado e aplicado o curso nesse curto período de tempo [sic] foi mais que possível ver e entender como que a língua inglesa se mostra de acordo com a cultura da região*”.

Também houve destaque mais específico aos ciclos de atividades e sobre o uso dos *smartphones*. Na opinião do participante/aprendiz Juan “*todas as ferramentas utilizadas ao longo do curso foi extremamente importante [sic] para o desenvolvimento e aprendizado dos alunos*”. Naim não só destacou o suporte que os *smartphones* deram à realização das atividades propostas, mas também salientou a diversidade de atividades: “*(...)Toda semana, um formato de atividades diferentes era trabalhado, sempre utilizando uma ferramenta, na qual pudéssemos realizar as atividades*”. E avaliou positivamente os ciclos de atividades cujas propostas envolviam trabalho em grupo: “*As atividades realizadas em grupo, promovia [sic] uma interação entre os participantes do curso, como também tornava [sic] a realização das atividades de forma divertida e fluida, na qual todos pudessem se ajudar de alguma forma*”. Finalizando os dados relevantes gerados com o instrumento Questionário 2, temos o comentário da participante/aprendiz Tainá, indicando que “*O curso foi incrível, aprendi muito sobre novas tecnologias, utilizamos e fizemos muitas atividades criativas*”. É importante destacar que os comentários positivos sobre a metodologia utilizada nos encontros foram bem recorrentes. No geral, os participantes/aprendizes falaram a respeito da abordagem de língua inglesa e cultura adotada, de aspectos como a inserção do *smartphone* para dar suporte aos ciclos de atividades, criatividade e da diversificação de propostas. O que nos faz compreender que um dos elementos chave para que essa boa receptividade tenha ocorrido, tenha sido o fator “*novidade*”.

Além dos dados gerados através do Questionário 2, também utilizaremos informações emergidas na Roda de Conversa para tentar aprofundar um pouco mais nossa análise sobre as percepções dos participantes/aprendizes mediante os ciclos de atividades interculturais. Antes de seguirmos para a análise, consideramos que é relevante mencionar que a Roda de Conversa, pensada a princípio como um momento para somente ouvir os participantes/aprendizes de forma mais descontraída e obter ali, de forma mais espontânea, seus *feedbacks* acabou se tornando também um momento formativo. O diálogo e a possibilidade de interação naquele momento foram importantes para compreender como cada um deles estava enxergando a

cultura depois do período de aprendizagens com as atividades interculturais, e para tentar deixar claro alguns pontos que considerássemos que não foram suficientemente discutidos durante os encontros. Em determinado momento da Roda de Conversa, perguntamos aos participantes/aprendizes se eles achavam que a cultura/grupos culturais estavam necessariamente relacionados à nacionalidade de um país:

[...]

**Pesquisadora:** Vocês acham que grupos culturais estão necessariamente relacionados com nacionalidade? Quando a gente fala de cultura... a cultura está necessariamente relacionada à nacionalidade?

**Harry:** Sim.

**Makori:** Eu acho que sim.

**Harry:** Cada nacionalidade tem sua cultura.

A partir das respostas obtidas nesse primeiro momento, e percebendo que apenas dois participantes aprendizes se manifestaram, enquanto os outros quatro permaneceram calados, provocamos um pouco mais:

**Pesquisadora:** Sim... cada país tem sua cultura... mas vocês acham que a cultura se restringe a país?

**Todos:** Não

**Juan:** Um exemplo... ela gosta de música internacional, então não é porque ela é brasileira que ela só vai ouvir música do Brasil

**Naim:** O Brasil tem tantas culturas diferentes no mesmo lugar

Ao obter as respostas acima, percebemos que talvez não tivesse ficado tão claro para os estudantes que a cultura envolve também outras nuances sociais, como idade, gênero, classe etc. (LIDDICOAT; SCARINO, 2013). Por isso, fizemos uma pequena intervenção, e só a partir dela alguns participantes/aprendizes demonstraram começar a compreender a complexidade que a cultura envolve:

**Pesquisadora:** Vamos pensar em modo de agir... em aceitação... em características... vejam... a que lugares vocês pertencem? Vamos pensar em cultura assim também. Vocês pertencem a uma família, vocês pertencem a uma cidade, a uma escola, a uma turma específica, e dentro dessa turma vocês têm grupos específicos de afinidade

**Naim:** É... existem os grupos sociais... em qualquer lugar... cada um vai identificar uma coisa diferente, agir diferente, a depender da faixa etária diferente, as pessoas vão agir diferente, mesmo tendo aquela coisa que se identificam, tem a questão da individualidade, é importante pensar que cada pessoa vai se expressar de maneira diferente apesar de pertencer a um determinado grupo social

**Harry:** Cultura não se limita só a um país... cultura... a gente viu, e a gente fala “pô, véi... coisas que a gente achou que era só no Brasil, mas na África também... Até porque eu acho que uma cultura ela vai pra outra cultura. Uma pessoa vê e resolve fazer isso, juntando uma cultura com outra, e criando uma nova cultura. Então... isso é de cada país, mas de cada pessoa também.

Ressaltamos que no momento da Roda de Conversa prezamos pela espontaneidade dos participantes/aprendizes, e quisemos que a discussão fosse conduzida de modo natural, dentro do possível. Por isso, quando eles decidiam se abster de alguma resposta ou discussão nós não insistimos e respeitamos. O único momento em que fizemos questão de que todos falassem foi ao final da Roda de Conversa, em que solicitamos aos participantes/aprendizes que fizessem uma breve avaliação dos encontros e da metodologia utilizada e seria crucial ouvir a opinião de cada um.

**Naim:** Assim... eu gostei muito da proposta do curso, dessa nova perspectiva de como as aulas de inglês devem ser, trouxe uma nova perspectiva, uma nova metodologia. Eu acho interessante também incluiu materiais didáticos que são muito bons, utilizar o celular na sala de aula para fazer as coisas. Porque ainda tem essa restrição de usar o celular dentro de sala de aula. Foi uma intervenção bastante positiva, e foi um grande legado, principalmente pra pessoas que tinham... é... que não se sentiam confortáveis em falar inglês, participaram das atividades que foram propostas, então... trouxe essa flexibilidade, um conforto pra você aprender, e foi bastante divertido porque sempre trouxe uma dinâmica diferente.

**Juan:** No geral eu gostei, principalmente a do contato visual, porque até pra a apresentação de trabalhos é bom o contato visual, que é uma coisa que acaba às vezes me incomodando quando eu ia apresentar

**Harry:** Pra mim foi uma experiência muito boa porque... através do curso... ele possibilitou uma interação melhor do grupo, entendeu.. e até fora do curso a gente tava discutindo coisas do curso, teve coisas que a gente viu na aula de professor X que a gente falou “pô, a gente viu isso no curso”, entendeu? Então isso proporcionou uma abrangência de conhecimentos, que talvez a gente não tinha antes do curso. E além da interação, que o que mais me interessou foi a interação, a participação de todos, as formas abordadas que foram realmente dinâmicas

**Tainá:** Teve muitas risadas. É isso... teve muitas risadas... ah eu não sei o que falar (risos)

**Makori:** Eu gostei muito ... algo importante, que não tem nas aulas de inglês

**Alice:** Ah... é basicamente tudo o que eles falaram... essa experiência aqui foi muito importante pra visitar novas culturas e aprender o inglês

**Tainá:** Uma aula que me marcou muito foi mostrar as realidades dos locais... e ter uma nova visão, entendeu? E despertou uma criticidade em relação às coisas que estão acontecendo no mundo que às vezes a gente não pensa ou abstrai. É... xô ver outra coisa... ah... as atividades eram bastante criativas, é... criar um slogan, teve o negócio do ... foram atividades que levam você a despertar o interesse por aquilo, você coloca atenção pra as coisas lá fora, entendeu? Isso é interessante. É isso...

Os instrumentos aplicados para a geração de dados nos permitiram acessar as percepções que os estudantes tiveram durante os encontros e ao final deles. De maneira geral, consideramos que tanto a abordagem intercultural desenhada a partir das atividades interculturais com o uso integrado dos *smartphones* nesse processo sugerem potencial em termos de motivação externa desses sujeitos para aprender inglês. Além disso, também foi possível notar que alguns dos participantes/aprendizes já demonstraram alguns traços de conscientização intercultural e também ciência sobre o papel que a língua inglesa pode ter nesse processo. Ainda que nem todas as falas tenham demonstrado progresso nesse sentido – e nem

há como esperar que isso tivesse ocorrido, dado o pouco tempo de trabalho desenvolvido – consideramos que os dados apontam que o uso desses dispositivos móveis em uma abordagem intercultural tem potencial para proporcionar contribuições significativas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa nas escolas públicas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa nasceu de inquietações desta professora de língua inglesa de uma escola pública, que começaram a vir à tona após o contato com teorias relacionadas à abordagem intercultural de ensino de inglês. Em um mundo diverso, plural, e com fronteiras cada vez mais fluidas e distâncias cada vez mais encurtadas, é fundamental que nossos estudantes estejam preparados para enxergar e respeitar as diferenças, bem como reconhecer e questionar estereótipos e imposições linguístico-culturais. A tomada de consciência sobre o meu papel como professora de língua inglesa nesse processo, e a angústia de querer transpor esses direcionamentos e reflexões teóricas para o contexto no qual eu trabalho de modo a desenvolver uma prática que correspondesse à teoria, me motivou à busca por caminhos viáveis.

Exercendo a docência, ao observar os estudantes, aqueles personagens que são os protagonistas dentro do processo de ensinar e aprender, já havia notado o espaço que o *smartphone* ocupava nas vidas deles, e já tinha o desejo de investigar sobre o potencial pedagógico daquele aparelho tão versátil com suas ferramentas e seus aplicativos, e que permitia o acesso à internet na palma da mão. O *smartphone* possibilita o acesso à informação atualizada e instantânea sobre qualquer temática, e em diferentes tipos de mídia e linguagem. Além disso, ele fornece ainda suporte logístico para a colaboração e a realização de tarefas entre os estudantes. Com tudo isso, chegou-se à seguinte inquietação: de que modo o *smartphone* pode contribuir para a aprendizagem intercultural em língua inglesa na escola pública?

Compreendendo os aprendizes de língua inglesa da escola pública como elementos chave para que se chegasse a reflexões sobre a contribuição do *smartphone* para a aprendizagem intercultural em inglês, decidimos construir a pesquisa a partir das percepções que estudantes do ensino médio integrado do IFBA, Campus Jacobina, tinham sobre o percurso de aprendizagem de inglês percorrido por eles no âmbito escolar, bem como suas expectativas futuras; sobre o uso do *smartphone* para a aprendizagem de inglês; sobre a relação entre língua e cultura na aprendizagem de inglês; e as percepções que os sujeitos tiveram sobre as atividades interculturais com o uso do *smartphone*. A partir desses diferentes olhares sobre os quatro aspectos apresentados, pretendemos estabelecer reflexões e compreender melhor quais as possibilidades pedagógicas para a aplicação de práticas interculturais no ensino de língua inglesa na escola pública, utilizando os *smartphones*.

Retomaremos na sequência, as perguntas que direcionaram este estudo, e o que observamos em relação a elas a partir dos dados gerados e interseccionados. O primeiro questionamento foi: *quais as percepções prévias e expectativas futuras dos participantes/aprendizes sobre a aprendizagem de língua inglesa na escola?*

Os dados mostraram que os participantes/aprendizes pareciam se sentir mais seguros na habilidade de leitura em inglês. Entendemos que isso pode ser um resquício de métodos mais tradicionais de ensino de línguas, como o *Grammar Translation*. Ainda que os participantes/aprendizes se sentissem mais confiantes em ler em inglês, é importante ressaltar que de acordo com os dados eles não possuíam esse hábito. Os estudantes também demonstraram insatisfação com abordagens mais gramaticais do idioma. Por outro lado, verificamos que o contato com o idioma em uso já ocorria por meio de músicas e demais produções culturais anglófonas em seus *smartphones*. Pudemos desse modo perceber que esses aprendizes tinham interesse de ver mais do inglês em prática na disciplina curricular formal.

Essas percepções referentes às experiências prévias dos participantes/aprendizes, e aos seus objetivos de aprendizagem foram importantes para compreendermos melhor de que realidades de aprendizagem esses estudantes vinham, e para conhecermos melhor os seus perfis e interesses. O ponto de partida que tínhamos para as discussões sobre o uso do *smartphone* para o ensino/aprendizagem intercultural de inglês, sobre a relação entre língua e cultura e sobre como poderíamos inserir o *smartphone* nas atividades interculturais. Os dados que emergiram nos levam a refletir sobre um papel importante que o *smartphone* pode ter quando falamos sobre ensino/aprendizagem intercultural de inglês: ele tem potencial para atuar no quesito motivação. Os estudantes têm grande apreço pelos aparelhos, e já têm contato com o inglês em uso por meio deles, de forma espontânea. Trazê-lo para a sala de aula, e incluí-lo nas atividades pode aumentar o interesse desses aprendizes – tanto pela presença do aparelho em si, quanto pelas muitas possibilidades de contato com a língua em uso, em toda sua completude e diversidade, que a internet em um veículo portátil pode proporcionar.

A segunda pergunta que direcionou este estudo foi: *como os participantes/aprendizes percebem a utilização do smartphone para fins de aprendizagem de língua inglesa?*

Além da utilização para o acesso a músicas e séries em inglês, que foi mencionada por diversas vezes, os participantes/aprendizes também citaram o uso dos aparelhos para a aprendizagem formal do idioma, por meio de aplicativos educacionais, videoaulas, e ainda como ferramenta colaborativa para a realização de tarefas escolares. Além disso, notamos em seus relatos que eles atribuem muito tempo e muita importância a esses aparelhos, o que também pode ser prejudicial. Este é um ponto que não pode ser deixado de lado. A inserção do aparelho celular como ferramenta pedagógica exige reflexões também sobre o gerenciamento de tempo de uso do dispositivo, e sobre a manutenção do foco durante os momentos de aprendizagem.

Liddicoat e Scarino (2013) apresentam o potencial das tecnologias da informação para a aprendizagem intercultural de línguas. Há a possibilidade de estreitamento entre o mundo do aprendiz e os mundos de falantes da língua que se quer aprender, e o acesso atualizado à informação sobre qualquer lugar do mundo. Os dados gerados mostram que para o contexto específico de aprendizes de inglês do ensino médio da escola pública esse potencial também existe com o *smartphone*. Entretanto, é preciso compreender o fator distração como um possível obstáculo a ser superado, mas pensar nessa questão também como uma oportunidade de desenvolver no aprendiz a criticidade e a autonomia sobre a própria aprendizagem.

A terceira pergunta tratou de forma mais específica e isolada sobre língua e cultura: *de que forma os aprendizes compreendem a relação entre culturas e a aprendizagem de língua inglesa?*

A partir do que relataram os participantes/aprendizes, pudemos perceber que as abordagens sobre a relação entre língua e cultura durante suas vivências escolares estiveram mais relacionadas às características culturais de países em que se fala o inglês. Algo que também nos chamou a atenção foi a falta de identificação dos estudantes com as realidades culturais retratadas nos materiais didáticos. Enxergamos nesse cenário, uma necessidade que pode ser contemplada por uma outra potencialidade do *smartphone*: a riqueza de informações e de modos como são apresentadas essas informações que podem ser acessadas por intermédio dele.

É essencial para uma abordagem com viés intercultural a elaboração e uso de metodologias e materiais que abordem a cultura de modo mais aprofundado, diverso e significativo, para que os aprendizes de fato desenvolvam uma sensibilidade intercultural sobre a qual fala Mendes (2010). De acordo com Liddicoat e Scarino (2013), as tecnologias que possibilitam o acesso a contextos variados e ricos para a compreensão de significados de cunho cultural. Nesse sentido, o *smartphone* se mostrou ser um possível grande aliado para aprendizes de língua inglesa da rede pública.

A quarta e última pergunta direcionadora esteve relacionada à prática com as atividades interculturais e o *smartphone*, realizada com os estudantes durante a pesquisa: *quais as percepções dos participantes/aprendizes, alunos de escola pública, sobre a proposta de ciclos de atividades com smartphone delineados por uma abordagem intercultural de ensino de língua inglesa?*

Durante os ciclos de atividades interculturais com os *smartphones*, os participantes/aprendizes realizaram tarefas que envolveram diferentes habilidades linguísticas e diferentes discussões interculturais temáticas. Os estudantes refletiram sobre como a cultura

influencia a língua com o ciclo “*Proverbs across culture*”, as peculiaridades culturais com o ciclo “*Advertisements*”, sobre como a cultura influencia o modo de vida e as instituições com os ciclos “*Classrooms from culture to culture*” e “*Our house, my territory*”, sobre linguagem extraverbal na comunicação e que ela também está relacionada com aspectos culturais em “*When the eyes talk*”. Além destes, os estudantes também discutiram sobre representações culturais com “*Memes and cultural representation*” e “*Songs for cultural expression*”, e foram incitados a relacionar o global com o local, nos ciclos “*People who make a difference*” e “*Politics*”.

Os participantes/aprendizes utilizaram os smartphones nos ciclos de atividades para situações de comunicação intercultural através da interação com ferramentas de áudio e vídeo; também utilizaram os dispositivos para a mediação e compreensão de questões de cunho cultural; e para a realização e compartilhamento de suas próprias produções, conforme preveem Liddicoat e Scarino (2013). De modo geral, percebemos alguns traços de conscientização intercultural em andamento nas falas dos participantes/aprendizes, apesar do período relativamente curto de aplicação das atividades. Ademais, o engajamento dos estudantes durante as atividades, e seus *feedbacks* obtidos com os instrumentos nos mostraram que tanto a abordagem intercultural em si, quanto o uso das diversas funcionalidades dos smartphones podem ser grandes aliados também em termos de motivação externa para estudantes do ensino médio da rede pública para a aprendizagem de inglês.

De modo geral, acreditamos que os objetivos aos quais se propôs essa pesquisa foram alcançados. Conseguimos verificar de forma geral como ocorreu o contato dos participantes/aprendizes com o inglês em suas trajetórias escolares, bem como quais eram seus objetivos futuros de aprendizagem e desse modo pudemos compreender os perfis dos indivíduos que contribuíram com a pesquisa. Foi possível também compreender o lugar que os smartphones já ocupavam no cotidiano dos estudantes, e em suas rotinas de aprendizagem e contato com o inglês. Além disso, também pudemos perceber até que ponto esses indivíduos percebiam o lugar da cultura e o seu papel na aprendizagem de inglês. Por fim, pudemos aplicar os ciclos de atividades interculturais nos quais os smartphones foram inseridos como ferramenta pedagógica, e perceber através da participação e das opiniões dos participantes/aprendizes um pouco do que é possível realizar em um ambiente de ensino médio da rede pública.

É importante ressaltarmos que nesta pesquisa não houve a intenção de ditar regras sobre como trabalhar de modo intercultural, ou sobre como utilizar o *smartphone* nas aulas de inglês, mesmo porque ela possui certas limitações e especificidades. Dentre elas, destacamos o número reduzido de participantes, e conseqüentemente a redução no leque de percepções e opiniões

obtidas. Enfatizamos ainda que cada participante/aprendiz tinha seu próprio *smartphone* – o que nem sempre vai acontecer nos contextos da escola pública, mas esta é ainda uma solução tecnológica mais barata que o *notebook*. Por fim, é preciso considerar também que todas as potencialidades do *smartphone* apresentadas só se tornam factíveis com a presença da internet. Se na escola não há internet, ou há internet muito limitada, nada disso pode ser realizado.

Nosso principal intuito com este estudo foi enfatizar que é possível utilizar o *smartphone* como aliado em uma abordagem intercultural de ensino/aprendizagem de línguas, e promover a reflexão sobre a versatilidade pedagógica dessa ferramenta para as aulas de inglês na escola pública. Apesar das limitações e especificidades citadas, consideramos que foi possível contribuir positivamente com esse debate. A sensibilização intercultural deve ser um objetivo nas aulas de língua inglesa na escola. Nossos estudantes precisam, através da língua, aprender na escola a reconhecer e valorizar suas próprias identidades culturais, a respeitar e ser empáticos às diferenças e diferentes nuances culturais, e também a utilizar a língua estrangeira para tal. Que possamos cada vez mais experimentar o *smartphone* como uma das pontes possíveis para a interculturalidade, e descobrir junto com os estudantes caminhos viáveis.

A despeito de suas limitações, esta investigação procurou contribuir com os estudos relacionados ao ensino e à aprendizagem intercultural e crítica de língua inglesa, bem como promover reflexões sobre o papel do *smartphone* como aliado nesses processos. Há ainda muito a se discutir e são também muitas as perspectivas de análise possíveis. Aqui nos concentramos a compreender as percepções dos estudantes, mas ainda é preciso pensar sobre como docentes de língua enxergam o *smartphone* nas aulas com abordagem intercultural; é necessário também um aprofundamento nos estudos sobre a inserção desse dispositivo no planejamento didático das aulas de língua. É nossa intenção futura dar continuidade a esse estudo no Doutorado, considerando esses e outros aspectos, para ampliar os resultados aqui obtidos e conseqüentemente, trazer maiores contribuições para a área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, com ênfase principal no âmbito da escola pública.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2002.

\_\_\_\_\_. Tornar-se professor de língua(s) na estrangeiridade domada. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008. p. 97-108.

BRASIL. **Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares Nacionais. Linguagem, códigos e suas tecnologias**. Ensino médio. Brasília: MEC, 2006.

BRUN, Millena. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Recortes Interculturais na sala de aula de Línguas Estrangeiras**. Salvador: Edufba, 2004. p. 73-104.

BYRAM, Katra; KRAMSCH, Claire. Why Is It so Difficult to Teach Language as Culture? **The German Quarterly**, [s.l.], v. 1, n. 81, p.20-34, winter 2008. Trimestral.

BYRAM, Michael. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997. 124 p.

\_\_\_\_\_; GRIBKOVA, Bella; STARKEY, Hugh. **Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers**. Strasbourg: Council of Europe. 2002

CHINNERY, George. M. (2006). **Emerging technologies going to the MALL: Mobile-Assisted Language Learning**. *Language Learning & Technology*, 10(1), p. 9-16.

CROZET, Chantal; LIDDICOAT, Anthony J. Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. In: LIDDICOAT, Anthony J.; CROZET, Chantal (ed.). **Teaching languages, teaching cultures**. Clayton: John Benjamins Publishing Company, 2000. p. 1-18.

CRUZ, Décio T. O ensino de língua estrangeira como meio de transformação social. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2009. p. 25-56.

CORBETT, John. **An intercultural Approach to English Teaching**. United Kingdom: Multilingual Matters Ltda. 2003.

\_\_\_\_\_. **Intercultural Language Activities**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. 262 p. (Cambridge Handbooks for Language Teachers).

DÖRNYEI, Zoltán. **Research Methods in Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2007. 336 p

GARRIDO, Maria Lina M.. O papel do professor de inglês na sociedade globalizada. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2009. p. 97-113.

GIL, Gloria; RECHKE, Daniel; MICHELS, Paula (Org.). **Doing Interculturality in the English Classroom: A Series of Intercultural Activities designed for the English as an Additional Language Classroom**. Florianópolis: Ufsc, 2017. 81 p. Disponível em: <<http://ppgi.posgrad.ufsc.br/livros/doing-interculturality-in-the-english-classroom>>. Acesso em: 02 jun. 2019.

HEIGHAM, Juanita; CROKER, Robert A. (ed.). **Qualitative Research in Applied Linguistics: a practical introduction**. Londres: Palgrave Macmillan, 2009. 329 p.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009. 432 p. Tradução de Susana Alexandria.

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

LARSEN-FREEMAN, Diane. **Techniques and principles in language teaching**. 3rd ed. Oxford: Oxford University Press, 2000. 252 p.

LEMOS, André. Cultura da Mobilidade. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 16, n. 40, p. 28-35, dez. 2009. Quadrimestral. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/6314/4589>. Acesso em: 07 abr. 2020.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. – São Paulo. Ed. 34. 1999. Coleção Trans.Catálogo na Fonte do Departamento Nacional do Livro (Fundação Biblioteca Nacional, RJ, Brasil).

LIDDICOAT, Anthony J.; SCARINO, Angela. **Intercultural Language Teaching and Learning**. Chichester: Wiley-blackwell, 2013. 205 p.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Org.). **Saberes em português: ensino e formação docente**. Campinas: Pontes, 2008. p. 57-77.

\_\_\_\_\_. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percilia; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz (org.). **Língua e cultura no contexto de português, língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2010. p. 53-77.

MENEZES, Vera.; SILVA, Marina M.; GOMES, Iran F. Sessenta anos de Linguística Aplicada: de onde viemos e para onde vamos. In: PEREIRA, Regina.C.; ROCA, Pilar. **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

OLIVEIRA, Adelaide. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural: na fronteira com a prática de ensino: na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio (org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. contestações e proposições. Salvador: Edufba, 2012. p. 189-212.

\_\_\_\_\_. Tips for teaching culture in a globalized world. In: LIMA, Diógenes. C. (Ed.). **Language and its Cultural Substrate: perspectives for a globalized world**. Campinas: Pontes Editores, 2012. p. 83-107.

PRETTO, Nelson de Luca; ASSIS, Alessandra. Cultura digital e educação: redes já. In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, Sérgio Amadeu da (org.). **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: Edufba, 2008. p. 75-83.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O ensino de línguas estrangeiras como uma questão política. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2009. p. 17-24.

\_\_\_\_\_. O papel eminentemente político dos materiais didático de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: Edufba, 2012. p. 59-82.

SACCOL, Amarolinda; SCHLEMMER, Eliane; BARBOSA, Jorge. **M-learning e u-learning: novas perspectivas de aprendizagem móvel e ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011. 164 p.

SANTOS, Edméa. A cibercultura e a educação em tempos de mobilidade e redes sociais: convesando com os cotidianos: convesando com os cotidianos. In: FONTOURA, Helena Amaral da; SILVA, Marco (org.). **Práticas pedagógicas, linguagens e mídias: desafios à pós-graduação em educação em suas múltiplas dimensões**. Desafios à Pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões. Rio de Janeiro: Anped Nacional, 2011. p. 75-98. Disponível em: [fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html](http://fe.ufrj.br/anpedinha2011/livro1.html). Acesso em: 21 set. 2019.

SIQUEIRA, Sávio; CAMARGO, Anamaria. Estimulando a democratização e desmistificação de novas tecnologias no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (org.). **Recortes interculturais: na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: Edufba, 2004.. p. 267-299

SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. **Espaços Linguísticos: resistências e expansões**. 2. ed. Salvador: Edufba, 2009. p. 57-96.

UNESCO. **Diretrizes de políticas da UNESCO para a aprendizagem móvel**. Brasília: Unesco, 2014. 41 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227770>. Acesso em: 21 fev. 2019.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO INICIAL ONLINE (QUESTIONÁRIO 1)

## Questionário online

Este questionário possui o intuito de conhecer melhor o perfil dos participantes da pesquisa

\*Obrigatório

**Endereço de e-mail \***

Seu e-mail

**Você consegue compreender o inglês falado? \***

1    2    3    4    5

Não consigo nunca                        Sempre consigo

**Você consegue falar em inglês? \***

1    2    3    4    5

Não consigo nunca                        Sempre consigo

**Você consegue compreender textos em inglês? \***

1    2    3    4    5

Não consigo nunca                        Sempre consigo

**Você consegue escrever textos em inglês? \***

1    2    3    4    5

Não consigo nunca                        Sempre consigo

**Você estuda língua inglesa fora do horário de aula? \***

<https://docs.google.com/forms/d/1FAIpOL5d4u1KR2WzbrfZi6WnHospoNDng5UDjYKYu0S1N4fuzT7g/viewform>

Sim

Não

O seu contato com o inglês se dá por... \*

escola

filmes/séries

músicas

livros

redes sociais

sites

jogos

outros

Qual a sua disciplina escolar favorita? \*

Sua resposta

Quais os principais motivos pelos quais você considera que precisa de inglês? \*

pesquisa / apresentação de trabalhos

mercado de trabalho

viagens

provas/concursos

conversas informais

outros

?

Você pretende ingressar em algum curso de ensino superior relacionado a área em que cursa o ensino técnico integrado? \*

Sim

Não

Cite coisas que você gostaria de saber fazer em inglês. \*

Sua resposta

Escolha suas áreas de interesse dentre as opções \*

Tecnologia

Entretenimento

Ciência

Questões globais

Educação

Artes

Esportes

Outro:

Você acha que o aparelho celular ou outros dispositivos tecnológicos atrapalham em sala de aula? \*

Sim

Não

Você consegue conciliar o uso do aparelho celular com as obrigações escolares? \*

1 2 3 4 5

Nunca      Sempre

Qual a relevância de se utilizar aparelhos celulares e outros dispositivos tecnológicos para fins de aprendizagem? \*

1 2 3 4 5

Não é relevante      Muito relevante

Faça um breve comentário acerca das suas expectativas sobre o curso extracurricular.

Sua resposta

Envie-me uma cópia das minhas respostas.

ENVIAR

Nunca envie senhas pelo Formulários Google.

reCAPTCHA  
[Trocar de tema](#)

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Serviço](#)

Google Formulários

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO (QUESTIONÁRIO 2)

### Questionário

#### Dados pessoais

Nome<sup>29</sup>: \_\_\_\_\_ Nome fictício<sup>30</sup>: \_\_\_\_\_

Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_

#### Sobre os dispositivos móveis e a internet no cotidiano.

1. Qual a sua principal fonte de informações?  
a) TV b) rádio c) internet d) outros: \_\_\_\_\_
2. Qual o meio tecnológico digital que você mais utiliza?  
\_\_\_\_\_
3. Você possui um *smartphone*? Se sim, desde que idade?  
\_\_\_\_\_
4. Quantas vezes por dia você acessa a internet por dia? Qual meio vocês mais utilizam para isso?  
\_\_\_\_\_

#### Sobre língua/cultura no contexto escolar.

5. Você gosta de aprender inglês? Por que?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. Você gosta de aprender gramática? Por que?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Durante a sua trajetória escolar até aqui, você se lembra de ter estudado aspectos culturais nas aulas de língua inglesa? Se sim, cite como isso aconteceu.  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. Você se considera representado(a) pelas imagens presentes nos livros didáticos de língua inglesa utilizados na escola? Por que?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
9. Quando o seu contexto cultural foi inserido nas atividades como você se sentiu?

<sup>29</sup> Sua identidade será mantida em sigilo para sua proteção.

<sup>30</sup> Nome pelo qual você será representado(a) na pesquisa



## APÊNDICE C – ROTEIRO PARA CONDUÇÃO DA RODA DE CONVERSA

### Roteiro

Objetivos:

- Identificar as percepções dos participantes quanto às aulas de língua inglesa na escola no que diz respeito à metodologia, relação entre língua e cultura e conteúdo;
- Perceber se/como os participantes relacionam o aparelho celular aos processos de aprendizagem do conteúdo escolar;
- Entender como os participantes perceberão os ciclos de atividades interculturais, após aplicação dos mesmos;

Temas: interculturalidade, cultura, língua inglesa, dispositivos móveis, ciclos de atividades interculturais

### Seção 1 - língua inglesa na escola

a) O que vocês pensam sobre o ensino de língua inglesa na escola?

Aspectos para observação:

- a. Diferenças entre o inglês na escola pública e na escola particular
- b. Função
- c. Funcionalidade
- d. Abordagem de cultura
- e. Carga horária

b) Descrevam suas experiências frustrantes e motivadoras nas aulas da língua inglesa.

Aspectos para observação:

- a. Experiências negativas
- b. Experiências positivas

c) O que vocês acham que o ensino de língua inglesa na escola contempla? Isso é o suficiente?

d) Como vocês acham que deveriam ser as aulas de língua inglesa na escola?

Aspectos para observação:

- a. Habilidades abordadas
- b. Temáticas discutidas (Há discussões temáticas? De que forma?)
- c. Finalidade
- d. Carga horária

## Seção 2 - aparelho celular no processo de aprendizagem

a) Vocês utilizam o aparelho celular para estudar?

Aspectos para observação:

- a. Pesquisa
- b. Videoaulas
- c. Registro das aulas para posterior revisão
- d. Para quais disciplinas escolares?

b) Vocês utilizam o aparelho celular com finalidade pedagógica durante as aulas?

Aspectos para observação:

- a. Por conta própria?
- b. Quando o(a) professor(a) solicita?

c) O que vocês acham sobre o uso do aparelho celular combinado com as aulas presenciais?

Aspectos para observação:

- a. Prejudicial ou não
- b. Possibilidades

d) Vocês utilizam o aparelho celular para estudar inglês?

Aspectos para observação:

- a. De que forma?
- b. O que acessam? (aplicativos, sites etc.)

e) Vocês têm contato com a língua inglesa por meio do aparelho celular?

Aspectos para observação:

- a. Em quais momentos?
- b. De que modo?
- c. Com essa finalidade específica ou com outro propósito?

## Seção 3 – Língua/cultura e ciclos de atividades interculturais

a) Fale sobre suas experiências com aspectos culturais nas aulas de língua inglesa durante sua vida escolar.

- b) Em cada encontro, trabalhamos com atividades em inglês a partir de temáticas interculturais específicas. O que vocês pensam sobre isso?

Aspectos para observação:

- a. Como se sentiram em relação a isso
- b. Foi interessante/cansativo
- c. Relevante/ não relevante

- c) Em todos os encontros, discutimos temáticas interculturais e tivemos o auxílio dos dispositivos móveis para executar as atividades propostas. Qual a opinião de vocês sobre isso?

Aspectos para observação:

- a. Relevante/não relevante
- b. Tornou o processo de aprendizagem mais dinâmico
- c. As tarefas poderiam ter sido executadas sem eles

- d) Vocês acham que grupos culturais estão necessariamente relacionados com nacionalidade?

- e) Entender que as pessoas agem e pensam de formas diferentes, a depender dos grupos culturais a que pertencem é relevante no processo de aprender inglês?

Aspectos para observação:

- a. Muito/pouco
- b. De que forma?

- f) Por que vocês acham que os padrões de língua inglesa mais utilizados no contexto escolar são os padrões britânico e norte-americano? O que vocês acham disso?

- g) Para finalizarmos, façamos uma avaliação do que foi discutido durante os ciclos de atividades.

## APÊNDICE D – MATERIAL IMPRESSO PARA OS CICLOS DE ATIVIDADES INTERCULTURAIIS

### Ciclo de atividades 1: Proverbs across culture

Table: English proverbs

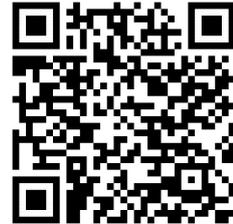
English proverb	Literal translation into mother tongue	Equivalent proverb	Translation into English
Every cloud has a silver lining.			
Too many cooks spoil the broth.			
To sup with the devil, you need a long spoon.			
He was born with a silver spoon in his mouth.			
Don't judge a book by its cover.			



## Ciclo de atividades 2: Advertisements

**Task:** In pairs, create a poster to publicize a product in your specific community (city, state etc.) using the app *Canva* (you can use the QR Code below).

- Download and install the app *Canva* on your mobile device;
- Think of a product to promote;
- Create your poster considering colors, text fonts and size, and also the following questions:
  - What visual images will you use? (find them on the internet)
  - What strategies will you use to promote the product for this particular audience?
- After you finish, save the image as .jpg and share it on the *Whatsapp* group.



## Advertisements

**Task:** In pairs, create a poster to publicize a product in your specific community (city, state etc.) using the app *Canva* (you can use the QR Code below).

- Download and install the app *Canva* on your mobile device;
- Think of a product to promote;
- Create your poster considering colors, text fonts and size, and also the following questions:
  - What visual images will you use? (find them on the internet)
  - What strategies will you use to promote the product for this particular audience?
- After you finish, save the image as .jpg and share it on the *Whatsapp* group.



### **Ciclo de atividades 3: Classrooms from culture to culture**

#### **Model: Classroom comparison**

This is a comparison of our classroom with a classroom in Y. Our classroom has desks for 15 pupils, in a horse-shoe shape, whereas the classroom in Y has more than 30 pupils, all in rows. One advantage of the horse-shoe is that it is informal and friendly, but a disadvantage is that you can't hide from the teacher! Our classroom has an overhead projector, an interactive whiteboard, and a computer with an internet connection, whereas the classroom in Y has only got a chalkboard. On the whole, I prefer our classroom. It is less formal and better equipped.

#### **Model: Classroom comparison**

This is a comparison of our classroom with a classroom in Y. Our classroom has desks for 15 pupils, in a horse-shoe shape, whereas the classroom in Y has more than 30 pupils, all in rows. One advantage of the horse-shoe is that it is informal and friendly, but a disadvantage is that you can't hide from the teacher! Our classroom has an overhead projector, an interactive whiteboard, and a computer with an internet connection, whereas the classroom in Y has only got a chalkboard. On the whole, I prefer our classroom. It is less formal and better equipped.

#### **Model: Classroom comparison**

This is a comparison of our classroom with a classroom in Y. Our classroom has desks for 15 pupils, in a horse-shoe shape, whereas the classroom in Y has more than 30 pupils, all in rows. One advantage of the horse-shoe is that it is informal and friendly, but a disadvantage is that you can't hide from the teacher! Our classroom has an overhead projector, an interactive whiteboard, and a computer with an internet connection, whereas the classroom in Y has only got a chalkboard. On the whole, I prefer our classroom. It is less formal and better equipped.

#### **Model: Classroom comparison**

This is a comparison of our classroom with a classroom in Y. Our classroom has desks for 15 pupils, in a horse-shoe shape, whereas the classroom in Y has more than 30 pupils, all in rows. One advantage of the horse-shoe is that it is informal and friendly, but a disadvantage is that you can't hide from the teacher! Our classroom has an overhead projector, an interactive whiteboard, and a computer with an internet connection, whereas the classroom in Y has only got a chalkboard. On the whole, I prefer our classroom. It is less formal and better equipped.

## Ciclo de atividades 4: Our house, my territory

### Your home

In this form, you will give some information about your living accommodation. After you fill this up, we will discuss the results.

\*Obrigatório

1. Do you know the difference between "home" and "house"? If you do, explain it. \*

---

---

---

---

---

2. Where do you live? \*

Marcar apenas uma oval.

house

apartment

Outro: \_\_\_\_\_

3. How many rooms are there in your house/apartment? \*

---

4. Describe your house/apartment. You can start with "In my house/apartment there is/are..."

---

---

---

---

---

---



5. Do you have your own room or do you share it with someone? \*

*Marcar apenas uma oval.*

- I have my own room.  
 I share it with someone

6. In which room does your family generally get together to talk?

\_\_\_\_\_

7. Do you think you have privacy in your house/apartment?

*Marcar apenas uma oval.*

- Yes, I do.  
 No, I don't.  
 Sometimes I do.

8. What is your favorite thing about your house? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Would you change anything about your house? Why? \*

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_



## Ciclo de atividades 5: When the eyes talk

### Role play: Teacher and pupil

Speaker A: You are a teacher. You are annoyed with a teenage pupil, who has failed to hand in his or her homework on time.

Don't forget to decide whether to establish or avoid eye contact with the pupil.



Speaker B: You are a teenage school pupil. You have forgotten to do the homework assignment that you were given last week. Your teacher has called you to a meeting. Decide how you are going to act. Are you going to (a) pretend you do not care, (b) say that you are sorry and promise never to forget your homework again, or (c) invent a really good excuse for not having your homework with you.

Don't forget to decide whether to establish or avoid eye contact with the teacher.



### Role play: Teacher and pupil

Speaker A: You are a teacher. You are annoyed with a teenage pupil, who has failed to hand in his or her homework on time.

Don't forget to decide whether to establish or avoid eye contact with the pupil.



Speaker B: You are a teenage school pupil. You have forgotten to do the homework assignment that you were given last week. Your teacher has called you to a meeting. Decide how you are going to act. Are you going to (a) pretend you do not care, (b) say that you are sorry and promise never to forget your homework again, or (c) invent a really good excuse for not having your homework with you.

Don't forget to decide whether to establish or avoid eye contact with the teacher.

**Ciclo de atividades 7: Songs for cultural expression.**

**War - Bob Marley**

Until the philosophy  
Which hold one race superior  
And another

\_\_\_\_\_ is finally  
And permanently  
Discredited  
And abandoned  
\_\_\_\_\_ is war  
Me say war

That until there are no longer  
First class and second class citizens of  
any nation  
Until the color of a man's skin  
Is of no more significance than the color  
of his eyes  
Me say war

That until the \_\_\_\_\_ human rights  
Are \_\_\_\_\_ guaranteed to all, without  
regard to race  
Dis a war

That until that day  
The dream of lasting/resting peace  
World citizenship  
Rule of international morality  
Will/till remain but a fleeting  
confusion/illusion to be pursued  
But never attained/contained  
Now everywhere is war  
War

And until the ignoble and unhappy  
regime  
That hold our brothers in \_\_\_\_\_  
In Mozambique  
South Africa  
Sub-human bondage  
Have been toppled  
Utterly destroyed  
Well, everywhere is war  
Me say war

War in the east  
War in the west  
War up north  
War down south  
War, war  
Rumours of war

And until that day  
The \_\_\_\_\_ continent  
Will not know peace  
We Africans will fight  
We find it \_\_\_\_\_  
And we know we shall win  
As we are confident  
In the \_\_\_\_\_  
Of good over evil  
Good over evil, yeah  
Good over evil  
Good over evil, yeah

Source: <https://www.lettras.mus.br/bob-marley/441576/#radio:bob-marley>

## **Ciclo de atividades 8: People who make a difference**

### **Podcast: Nelson Mandela**

Transcript: Nelson Mandela was born on July 18, 1918, in South Africa. Becoming actively involved in the anti-apartheid movement in his 20s, Mandela joined the African National Congress in 1942. For 20 years, he directed a campaign of peaceful, nonviolent defiance against the South African government and its racist policies. In 1993, Mandela and South African President F.W. de Klerk were jointly awarded the Nobel Peace Prize for their efforts to dismantle the country's apartheid system. In 1994, Mandela was inaugurated as South Africa's first black president. In 2009, Mandela's birthday was declared "Mandela Day" to promote global peace and celebrate the South African leader's legacy. Mandela died at his home in Johannesburg on December 5, 2013, at age 95.

Available in <https://www.youtube.com/watch?v=Uwr0E-J2f2A>

## Ciclo de atividades 9: Politics

### Worksheet: Matching political symbols and beliefs

<i>Symbol</i>	<i>Political belief</i>
a) 	1) environmentalism
b) 	2) communism
c) 	3) monarchism
d) 	4) social democracy
e) 	5) anarchism



### Worksheet: Matching political symbols and beliefs

<i>Symbol</i>	<i>Political belief</i>
a) 	1) environmentalism
b) 	2) communism
c) 	3) monarchism
d) 	4) social democracy
e) 	5) anarchism

## ANEXOS

### ANEXO A – TRANSCRIÇÃO DA RODA DE CONVERSA

Legenda: P – participante não identificado

M - Mediadora

**M:** Então, né... eu fiz aquele primeiro questionário com vocês, online. Depois desse questionário, eu fiz esses ciclos de atividades. Toda semana a gente fazia uma atividade, que na verdade não era uma atividade só, né? Vocês perceberam que a cada semana a gente fazia um ciclo, né? Tinha sempre uma ordem em que aconteciam as coisas e a gente sempre tinha o inglês de forma intercultural. Sempre tinha alguma questão relacionada a cultura dentro do inglês. Eu fiz isso porque eu gostaria de... Eu vou analisar na verdade agora, a partir de tudo isso que eu estou vendo com vocês, as percepções dos estudantes – de vocês – meus sujeitos da pesquisa, as percepções de vocês em relação a isso. Em relação a esses ciclos de atividades, à questão intercultural do inglês, e o uso do... celular. Porque vocês viram que em toda aula a gente usou o celular. Então é isso que eu vou analisar. Por isso que eu usei o primeiro questionário, também gravei todas as aulas, porque depois eu vou transcrever todas as aulas. Inclusive, isso aqui também eu vou transcrever. Aí o grupo focal... aí eu fiz aquele questionário que vocês vão responder, não responderam ainda. Ele também vai entrar. Eu vou analisar individualmente as respostas de vocês. E o grupo focal é pra fechar, né? Porque aí eu vou comparar o que vocês me disseram lá com o que vai ser dito hoje, e vou fazer uma discussão em cima disso daí. Certo? Espero que dê tudo certo. Vai dar tudo certo.

**M:** Aí hoje eu trouxe aqui algumas questões relacionadas... o grupo focal, o que é que é? É uma espécie de entrevista. Não é bem uma entrevista, porque acaba sendo uma discussão em grupo. Aí então, vocês podem intervir na fala do outro. Concordar, discordar, enfim... complementar... É por isso que é interessante o grupo focal porque vocês podem interagir. E eu posso também então perguntar se eu não compreender bem alguma resposta, eu posso pedir pra vocês explicarem melhor. E isso acaba dando voz àquele questionário que vocês fizeram e que eu vou analisar individualmente sem vocês do lado pra me dizer o que significou aquilo ou não. Certo?

Participantes: Certo.

**M:** Beleza, então vamos começar. **Objetivos:** então, eu tenho que identificar as crenças de vocês no que diz respeito às aulas de inglês na escola no que diz respeito à metodologia, relação entre língua e cultura e conteúdo; perceber se vocês relacionam... se e como vocês relacionam o aparelho celular aos processos de aprendizagem do conteúdo escolar; entender como os participantes percebem os ciclos de atividades interculturais, após a aplicação. Então a gente vai ter essas três seções: a língua inglesa na escola, o aparelho celular no processo de aprendizagem, e língua/cultura e os ciclos de atividades, tá? Então vamos lá. A primeira pergunta que eu tenho é... eu não vou falar assim: respondam

**individualmente. Vocês vão falando à medida que vocês quiserem, mas eu gostaria que todo mundo participasse.**

Harry: É em inglês ou em português?

**M: Não... é em português. Hoje é tudo em português, não se preocupem não. Hoje é tudo em português, tá? Então, a primeira pergunta que eu tenho, eu queria que todo mundo participasse pra eu ter a percepção de cada um, certo? O que vocês pensam sobre o ensino de língua inglesa na escola? Como assim? Há diferença entre o inglês na escola pública e na particular? Qual a função desse inglês na escola? Vocês acham que ele está no currículo pra quê? E a funcionalidade? Ele cumpre esse papel que ele deveria cumprir na escola? Não estou falando especificamente aqui no IFBA, mas sobre a visão que vocês têm da escola no geral. E a abordagem de cultura? Como é essa abordagem na língua inglesa? Há abordagem de cultura? A cultura é abordada? E a carga horária? Vocês acham que é suficiente? Eu queria ouvir o que vocês pensam sobre o ensino de língua inglesa na escola.**

Tainá: É o seguinte... eu acho que cada um vai ter uma percepção diferente. Eu vim de escola particular. É... a professora... um exemplo... eu percebia na questão cultural relacionada ao inglês e tudo mais... era mais especificamente a... qual é a da Inglaterra?

P: Britânica.

Tainá: Britânica. Era mais voltado para a cultura britânica. Aquele modo de vida britânico. Tudo. Nunca remeteu à língua inglesa com os aspectos brasileiro... tipo... com os aspectos da nossa cultura. Sempre foi colocado uma cultura totalmente americana ou britânica. E tipo... é... a metodologia aplicada era sempre voltada para... tipo assim... prova ou avaliação, e os trabalhos que tinha era sempre pra explicar algo relacionado a cultura que não era relacionada a [inint. 04:56], entendeu?

Harry: Acho que por ser também inglês... como tu falou também... a importância do inglês dentro do currículo... é [inint. 05:04] porque... se uma pessoa decide trabalhar como... como atendente de um hotel... você tem que saber ... não tem que saber tudo..., mas tem que saber o idioma... o básico do inglês porque é a língua mais falada do mundo. A maioria das pessoas sabe falar inglês. Se tornou comum... se tornou fácil falar inglês. Porque hoje a gente pega o celular, baixa o aplicativo, e a gente consegue aprender inglês no tempo livre, indo pra casa... em casa. Aprender inglês se tornou algo fútil, entendeu? A escola hoje, ela tá ali pra... só auxiliar você naquela parte acadêmica que você vai precisar futuramente... um vestibular, Enem, que você vai precisar... E às vezes... eu mesmo que vim de escola pública a vida todinha... o inglês naquela época em que eu estudava era inglês restrito, entendeu? Restrito, somente àquilo. Ah... vamo aqui hoje ver isso aqui e pronto [inint. 06:00] acaba que dificulta...

**M: E essa restrição era em relação a quê? Conteúdo... gramática?**

Harry: Conteúdo...

Tainá: Verbo to be

Harry: Tipo... a gente... hoje que eu entrei no IFBA, a professora sempre trabalhou com recursos visuais... Lá no colégio, era algo muito limitado... era só trabalho, trabalho, trabalho... E quando era apresentação de inglês, era algo em português...

Tainá: E não em inglês

Harry: Então, isso meio que limita o aluno...

Tainá: Não... e outra coisa, tipo assim... essa realidade de todo mundo aprender inglês é agora com os meios de comunicação, porque eu lembro que há sete anos atrás quem tinha contato com inglês era quem fazia cursinho no CCAA, que era algo muito caro, entendeu? Não era todo mundo que tinha acesso a isso. Eu acho que o acesso ao inglês é algo agora, entendeu? De uns seis anos pra cá.

Harry: Alice... Alice... tipo, tu fez cursinho?

Alice: Eu tô tentando ainda o cursinho. É porque... eu sempre me interessei por inglês, só que tipo... inglês na escola não tinha uma coisa pra ampliar melhor [inint. 07:14] e era sempre repetitivo, os assuntos eram os mesmos... é verbo *to be*, a gramática... e aí, como eu sempre me interessei mais por inglês eu insisti pro meu pai e tô fazendo cursinho de inglês agora.

Harry: Eu também já pensei em fazer um cursinho... pra melhorar a fala... a dicção [inint. 07:50] pô véi, eu sei falar teu idioma... você passa a escutar música que antes você não escutava em inglês... você passa a entender...

Tainá: Eu acho assim também... apesar de tá muito acessível, as escolas públicas principalmente... as... particulares... ainda tá muito precária o ensino... o aprendizado... o ensino de inglês, entendeu?

Juan: Logo quando a pessoa entra na escola é mais fácil de aprender. Na questão das escolas públicas, principalmente na minha, por exemplo, muitas pessoas... é... E tem a questão também do professor, na escola pública o professor de inglês...

Tainá: é o de matemática...

Juan: nunca foi formado em inglês, aí passou o quê? O sexto ano, o sétimo ano sem professor de inglês, quando chegou na sétima série... no oitavo ano, aí veio sim uma professora de inglês que era aqui de Jacobina, aí... Aí quando eu cheguei no oitavo... nono ano... aí veio de novo uma professora daqui, X, aí eu fui estudar verbo *to be* de novo, que nem na sétima série. Então não tem como ter uma base de inglês boa, né? A escola pública não oferece inglês... igual a faculdade.

Naim: Uma coisa também que decepciona, é que o objetivo do inglês no ensino médio, principalmente nas escolas, não é tornar a pessoa... a pessoa fluente, e sim pra ter uma noção do inglês, pra você ter uma base curricular de uma língua estrangeira. Entretanto, as metodologias são bem... as metodologias não são eficazes porque os conteúdos são repetidos, num tem uma abordagem cultural... porque essa questão de... é... uma intervenção no inglês... é... tratando dessa interculturalidade eu só vim ver aqui no IF, no curso que você tá promovendo, e eu estudei a maior parte a maior parte do meu ensino fundamental em escola particular, e eu tinha a professora de inglês que auxiliava e tentava promover isso, no entanto ela não tinha uma dinâmica, ela não sabia como intervir, mesmo porque ela não era formada na área de inglês, e também ela não sabia como aplicar aquele conteúdo. Então fica difícil você ter uma base do inglês que seja boa, e também ... por exemplo, você... tipo num curso de inglês, você já tem aquela base de inglês, e na escola fica bem mais fácil de você aprender do que uma pessoa que nunca viu inglês na vida. É toda uma questão de como você vai encontrar o inglês, e o profissional que seja realmente da área pra você poder aprender aquilo mesmo, não é? Fica bem mais fácil. Eu acho que... não sei... não posso falar por todos. Acredito que a nossa experiência

no inglês, ela não foi muito boa, e que o que nós aprendemos de inglês foi por conta própria. Eu mesmo... o inglês que eu aprendi não foi por conta dos professores, foi porque eu aprendi. Eu também nunca tive um curso de inglês. O único curso mesmo fora do colégio foi de espanhol que eu fiz, não foi de inglês. Então foi por meio de séries que eu fui conseguindo. Vou começar a fazer curso de inglês agora pra... é... complementar essa base, vamos dizer assim.

**M: Quem aqui falou que já estudou na escola pública e na escola particular? Vocês veem diferença entre o ensino de inglês na escola pública e particular? Quais são as principais diferenças?**

Tainá: Assim... é porque o IFBA é uma escola diferente. É uma escola pública diferente. Então a gente tem professores capacitados. Então acaba que não dá pra comparar com os outros.

**M: A sua única experiência com escola pública é o IFBA?**

Tainá: É o IFBA.

**M: Entendi.**

Tainá: Então... é... o que eu vejo é isso, eu não sinto esse impacto.

Naim: Quando eu tava na escola particular, no fundamental I, a professora sempre me fazia [inint. 13: 07] Tinha uma... vamos dizer assim... uma variabilidade de conteúdos, vamos dizer assim, mas a metodologia que era aplicada num era muito boa. Aí você vai para a escola pública e você vê que não tem muito avanço nos conteúdos, sempre aquela mesma coisa, o verbo *to be*, aquele negocinho básico, aí fazia os trabalhos que era só pra você ganhar nota, pra poder passar. Não tinha que realmente estudar inglês... assim... é... aplicado, pra você realmente aprender a falar.

Juan: Inglês no fundamental? Na pública só tem inglês no fundamental II. Uma diferença muito grande.

Naim: Verdade.

Tainá: Tem escolas que tem inglês pra criancinha pequenininha

Juan: Na pública não.

Harry: É mais fácil você aprender inglês quando você tá com dois anos, três anos, quatro anos... aprender agora é mais difícil, agora quando você tá novinho você aprende

Naim: Eu tinha a matéria de inglês desde pequeno lá no colégio.

**M: E você, Makori, acha o que do ensino de inglês na escola?**

Makori: Assim... eu não tive problemas com essa questão de... de o professor não ser formado nessa área, e eu estudei em escola pública a vida inteira, todos os meus professores eram formados na área, mas a metodologia... é sempre uma coisa muito repetida e... o verbo *to be*, sabe? [inint. 15:51]

**M: E a carga horária? Vocês acham que é suficiente?**

Harry: Eu tive aula com uma professora de inglês, e a carga horária dela era de duas aulas se eu não me engano, no nono ano ou no oitavo ano. Era uma aula só ou duas, mas... ela era professora

na área, ela era uma professora até boa. No nono ano foi que eu comecei a falar em inglês. Acho que quanto mais carga horário, mais tempo pra o professor criar mais metodologias, mais formas de deixar essa rotina cansativa, entendeu? Deixar essa rotina de ser cansativa. Então quanto mais carga horária melhor.

Naim: Por exemplo... é... às vezes, mesmo o que o professor tenha... que ele seja formado na área, um profissional da área de língua inglesa, mas os materiais que disponibilizam, ou os livros didáticos também de inglês, são péssimos. Você vê os livros didáticos que te tem aqui no colégio... em uma unidade eles dão, o quê? Um conteúdo pra você trabalhar, aí o professor tem que se virar nos trinta pra poder dar aquele conteúdo que é disponibilizado pra ele... que é o da carga horária. Y, por exemplo, a gramática que Y usa pra dar aula é excelente, a gramática, o conteúdo, o referencial que elx usa é muito bom. Tem uma certa diferença, elx utiliza outros recursos e não fica presa no livro didático. Mas muitos professores... é... não são formados na área, não têm esse referencial todo, aí vai usar o livro didático e o livro didático é fraco, e torna a aula fraca, e a gente não vai saber esse conteúdo. Então, pra mim tem esse lado também.

Tainá: Sobre essa questão da carga horária... [inint. 18:10] acaba que isso fica sendo um adicional na educação, num botam no primeiro plano. É essa questão...

**M: Aí eu trouxe outra pergunta, na verdade não é uma pergunta... é... quero pedir pra vocês descreverem experiências frustrantes e motivadoras nas aulas de inglês. Não precisa ser... necessariamente aqui. Mas gostaria que vocês citassem exemplos de uma aula que você gostou muito de inglês, não precisa dizer o nome do professor... e uma aula que você não gostou, e que você achou muito frustrante.**

Harry: [inint. 19:38] ... teve algumas coisas frustrantes, teve alguns trabalhos que eu não consegui absorver bem... mas no geral deu pra entender. Eu gostei do conteúdo, aí teve uma prova que eu odiei... que eu zerei, porque eu não gostei do conteúdo, então foi algo bem frustrante... porque naquela época a gente só via Simple Present e Verbo to be, aí quando chega aqui a gente começa a ver mais coisa. Aí a gente fala... pô véi, não é só aquilo, né?

Juan: A minha melhor aula de inglês foi [inint. 20:25] com o caderninho das profissões [inint. 20:30] e o Verbo to be, amei. Até hoje eu tenho o caderninho em casa. E a pior foi no nono ano, que foi gravar um vídeo em inglês. Foi péssimo, horrível... horrível...

Makori: A minha melhor experiência de aula mesmo de inglês foi aqui, foi quando a gente fez um trabalho sobre... sobre as culturas, sabe... meu grupo ficou com a Inglaterra e a gente fez uns castelos... foi muito bom... mas quanto ao resto outras atividades... em sala de aula, o pior era copiar as questões do livro e responder [inint. 21:24]

**M: Gente, eu só vou pedir que... quando vocês forem falando assim... podem intervir na fala do outro, mas tentem não falar todo mundo junto porque eu fico com medo de não captar tudo, viu?**

Tainá: Eu acho que a frustração na minha vida com o inglês foi na sétima série. Era um trabalho pra fazer uma comida, tinha que reproduzir essa comida na sala de aula e tinha que falar os ingredientes e o modo de preparo em inglês. Essa foi minha maior tensão, porque... a pessoa já não sabia fazer... e ainda falar em inglês fazendo, foi a pior sensação da minha vida. Agora... é... uma proposta interessante... acho que foram os trabalhos, entendeu? Aqui no IFBA... Teve

um trabalho que foi pra gravar um videoclipe, tu lembra P2? Foi pra gravar um videoclipe dançando, entendeu? Foi bem interessante gravar esse videoclipe, entendeu? Eu gostei

Naim: Eu acho que a minha melhor experiência com inglês foi quando eu fiz o primeiro ano pela primeira vez, porque eu fiz o primeiro ano lá em Saúde, e depois que eu vim pra cá. E a professora de inglês... as aulas dela eram tipo um diálogo, em que a gente tinha que conversar com ela em inglês, era muito legal porque ela deixava você muito confortável pra falar, e você treinava pra falar com ela... diálogo... e ela tinha essa questão da flexibilidade pra trabalhar... eram muito legais as aulas dela. Sobre as frustrações, acho que foi quando eu entrei na pública, na escola pública, lá pra o sétimo ano, em que x professorx de inglês pegava o livro, abria, aí botava o cdzinho...

[inint. 24:22]

Naim: Péssimo... aí você ficava lá...

**M: Ah, mas depende do que tem no som também, né gente? Pode ter uma musiquinha legal... pode ter...**

Naim: Ah... aí sim

**M: O cd com o livro não é legal?**

Naim: Não... mas se você colocar uma música legal assim na sua JBL e tocar lá... uhul! Agora você colocar o cdzinho do livro e ficar ouvindo o bonequinho falando... e a professora...

Tainá: Gente, sabe o que eu odiava também? Ditado... Sério... eu odiava ditado.

Naim: Não... mas tem diferença... se ela trouxesse um vídeo... uma música pra gente identificar as coisas... pra interagir... entendeu? Participava das aulas... A professora... era participativa... não chegava lá, colocava o sonzinho e ficava sentada ...

Alice: A minha experiência ruim foi mais... a professora passar atividade sobre um conteúdo horrível, mal explicado [inint. 2614:] e quando passava ditado de palavras, que quando você errava uma letra... e você tinha que colocar o máximo de palavras, ela ia falando as palavras e você... tinha que colocar certo. As experiências boas, foram quando começaram a incluir música, porque... eu curto música internacional pelo fato de que mexem muito comigo, e eu gosto. Também minha experiência no CCAA, que o professor... ele tem alguma [inint. 26:39] ... e a gente fazia a comunicação em inglês mesmo...

[...]

**M: Aí a letra c, a próxima pergunta... o que eu quero saber agora é especificamente como vocês veem... o que vocês acham que ela contempla, né? O que a aula de inglês na escola contempla? E isso é o suficiente? O que contempla? E é o suficiente ou não?**

Juan: Vou começar... na minha visão, no geral... contempla bem pouco...

**M: Mas o quê? Mas o que é contemplado na escola no geral?**

Tainá: Eu acho que... como assim contemplado?

**M: Por exemplo... as aulas têm o quê? Ensinam o quê?**

Tainá: Acho que o inglês ainda nas escolas é muito gramatical, muito gramatical. Gramática, gramática, gramática... eu acho que... eu sinto falta de... de comunicação, entendeu? De mais conversação... não só atividade, quadro... pronto. Faz a diferença a conversação... o diálogo.

Naim: Os conteúdos que são contemplados no ensino médio são bem supérfluos, bem aquela coisa... vamos dizer assim... presa, vamo pra aquela gramática que tá no livro e pronto... acabou... Não tem tipo... *listening*... o livro didático que é disponibilizado, por exemplo, os professores tem um... dois conteúdos que abordam... [inint. 29:16] teria que ter outras abordagens do inglês pra poder praticar essa gramática

**M: O que é abordado na escola é o suficiente?**

Makori: Não... não acho

Harry: Lógico que não... porque a escola tá ali só pra falar isso é bom, isso é ruim, mas não depende só de mim, entendeu? Você tem que se esforçar também. Tem que chegar em casa, ler algumas coisas... Eu aprendi mais inglês, sei mais inglês do que eu aprendi na escola básica assistindo série, assistindo filme, ouvindo música... então isso tudo aperfeiçoou esse inglês, entendeu?

Tainá: A escola ensina o básico, você que tem que [inint. 30:48] pra aprender cada vez mais... música, uma série, um vídeo, porque essas [inint. 30:59] é só pra falar *Hello*...

Naim: Se você... se o objetivo da escola for ter a matéria de língua estrangeira pra você ter uma noção básica, ainda assim não é o suficiente, porque uma coisa é você dar o conteúdo, lá... pronto... deu o conteúdo, outra coisa é você realmente aprender o conteúdo porque a experiência lá do pessoal que teve o mesmo conteúdo de inglês e não consegue formar uma frase básica, assim... passado, uma frase interrogativa, não consegue... saber essas noções básicas que é... vamos dizer assim... o objetivo pessoal, então essas tais noções básicas... você conseguir fazer um diálogo, foi o gosto individual mesmo... você lá com uma série, uma música, você ouvir as pessoas falando pra você poder aprender, mas não que tenha sido abordado isso assim na escola. É isso.

**M: E a próxima é como vocês acham que deveria ser... acho que vocês acabaram já falando, né? Um pouco do que vocês esperariam, mas como vocês acham que deveriam ser as aulas de inglês na escola?**

Juan: Mais contato, não só gramática

Makori: Mais *speaking* e *listening*....

**M: O que mais? O foco maior na comunicação, no caso né?**

[inint. 32:56]

**M: E a carga horária? Vocês acham que tinha que ter mais ou menos quantas aulas? Vocês acham que está bom assim duas?**

Naim: três aulas

P: quatro

**M: Quatro?**

[...]

Tainá: Eu acho que duas aulas tá bom, gente... porque história é duas aulas, geografia é duas aulas...

Naim: Ah mas eu acho que você tem assim... porque não é todo mundo que tem a mesma possibilidade de aprender uma língua estrangeira

Tainá: Mas acho que aí vai do planejamento, entendeu? Se for uma aula de inglês em que todo mundo esteja incluso na aula...

Harry: É difícil.. a maioria das pessoas que vem de escola particular lidam super bem com o inglês, só que o professor como só tem duas aulas ele não tem como fazer um acompanhamento com esse aluno que não tem essa facilidade com inglês como todos os outros alunos que têm a facilidade com inglês, entendeu? Então acaba que... Aí ele acaba tratando aqueles alunos que não têm essa facilidade com inglês como todos os outros alunos que têm facilidade em inglês. É... e isso acaba constringendo o aluno, e acaba dificultando o aprendizado porque não tem tempo pra ele, ele sabe que tem duas aulas [inint. 35:03] Essa questão também limita o professor e acaba também limitando o aluno em aprender inglês

Naim: Exato... se você quiser aplicar essas metodologias mais flexíveis você precisa de tempo. Por exemplo, o seu curso... é... aplicar tudo exigiu tempo pra que pudesse ter essa discussão, pra ir lá no celular e pesquisar, então uma grade curricular normal que você quer atingir o objetivo do porque aquela língua estrangeira tá lá naquela grade curricular... aí uma ou duas aulas não vai cumprir esse objetivo, principalmente porque tem [inint. 35: 49] de aprendizagem pra pessoas que tenham... acessibilidade... apesar do planejamento do professor, porque não é a nossa língua nativa, é uma língua estrangeira, então requer um pouco de tempo, mais cuidado, porque você tá aprendendo uma coisa nova.

**M: Gente... a gente fechou a primeira etapa. São três. Aí essa é aquela seção que eu falei, sobre o aparelho celular no processo de aprendizagem. Primeiro a gente falou da língua inglesa na escola, agora a gente vai para o aparelho celular no processo de aprendizagem. A primeira pergunta é: Vocês utilizam o celular pra estudar? O que é que vocês fazem? Vocês pesquisam? Vão pra vídeo aula? O que vocês fazem?**

Tainá: Videoaula é no celular... os documentos que eu recebo é tudo no celular

**M: Documento de estudo?**

Tainá: Os slides é no celular, a comunicação pra fazer os trabalhos é no celular... as falas do trabalho é no celular.

**M: A comunicação que você fala é no grupo, né? Com os colegas do grupo**

Tainá: É

**M: E vocês usam o quê? Quais aplicativos?**

Tainá: As fotos do conteúdo é pelo Whatsapp... tudo no celular, é inevitável

Naim: Eu faço tudo pelo celular... tudo... a receita do bolo... vou o celular, quero estudar... vou no celular, faço tudo no celular, se eu quebrar esse celular eu desmaio (risos), porque é a coisa essencial, que eu faço tudo pelo celular. Pra vocês verem... quando eu ficava sem o celular eu

não conseguia fazer nada, nada, nada, porque eu tinha que conversar com as pessoas, gente... eu tinha que resolver isso, isso e isso... vou lá pelo celular... Aí tenho que ligar pra minha mãe... eu tenho que ligar pelo celular, tá entendendo?

Harry: Então o celular... Às vezes eu acho que a gente usa o celular em excesso, viu? Mas... é por conta do nível que a gente vive, entendeu... escolar... Se todo mundo tá no celular, eu também tenho que tá no celular... Por exemplo... Maria não tem Whatsapp... aí a gente fala... pô véi... aí pra falar com Maria a gente tem que ir lá no Instagram... falar com Maria... pra depois voltar no Whatsapp falar com o grupo... acaba que a gente é meio obrigado

Makori: E olha... que isso são só dois links a mais

Harry: É... isso...

Makori: É só mudar o aplicativo... (risos)

**M: Então quer dizer que ela não tem esse, mas ela tem outro aplicativo de conversa... O Telegram, por exemplo...**

Harry: Não... o Instagram...

Juan: Ela não tem celular...

Harry: E todo mundo tem celular

Juan: Ela utiliza o Instagram no notebook [inint. 39:00]

Harry: Porque tipo... uma pessoa que não tem um celular, como ela tá agora... ela fica perdida às vezes. Aí tu falou assim, a gente vai tirar uma foto pra postar no Instagram da loja [da formatura], aí ela chegou assim “foto, que foto?” Então meio que os jovens hoje, a gente tá obrigado a ter um celular, se não tiver um celular a gente passa a ser chacota, como eu já vi algumas pessoas sendo chacota por não ter, então... eu acho que o uso do celular ele é muito em excesso, mas... é normal... porque o celular facilita muito. Montar um grupo? Oxe, é rapidinho, enviar um trabalho... reclamar com um professor... rapidinho, ele facilita realmente... esse ambiente de aprendizagem, entendeu?

Makori: [inint. 40: 07] Porque eu acho que assim... eu não sei explicar direito... realmente é um excesso... é um excesso, mas não é um excesso por lazer, é um excesso necessário. Aqui agora, se você for olhar dez minutos, cada um aqui, vai pegar o celular no mínimo três vezes [inint. 40:43]. Embora seja em excesso, mas eu discordo que seja ruim

[...]

Naim: O celular é especial, eu tenho grupos em todas as plataformas... Eu faço trabalho no celular. Um exemplo... eu tenho um artigo pra poder fazer... eu faço no celular, eu tenho slide pra poder fazer... eu faço no celular, tenho que me comunicar com o grupo, eu faço no celular... eu faço tudo no celular. Eu tenho um notebook lá em casa e eu quase não uso, porque eu faço tudo pelo celular. Eu jogo, ligo, eu telefono, olho as comidas que eu quero fazer... como eu aprendi a fazer feijão? Pelo celular!

**M: Eu também! (risos) Sério, gente. Juro!**

Naim: Mas eu também concordo com P3, porque eu acordo cinco e meia da manhã, e a primeira coisa que eu faço é pegar o celular... vou olhar o Instagram, vou olhar os stories do pessoal, assistindo a vida do povo, fico olhando... de vinte e quatro horas, dez horas eu fico no Instagram

[...]

**M: Vocês usam para pesquisa?**

P(s): Sim.

**M: Quais disciplinas escolares usam mais o celular?**

Juan: Matemática... Videoaulas

**M: E vocês?**

Harry: Eu, particularmente, vejo mais videoaulas, mas também conversando sobre as atividades... por exemplo, “me manda a foto”... A disciplina que eu mais gasto o celular... eu acho que todas...

Tainá: O celular é essencial pra trabalho

Harry: A gente criou um grupo

Tainá: Porque... antes você tinha que ir na casa do amiguinho pra fazer o trabalho, hoje você não precisa sair de casa

Naim: Aí eu compartilho no docs (google docs) e pronto. Eu não vejo a minha vida no IFBA sem o celular, ou sem um tablet... um notebook... sei lá... qualquer coisa pra acessar a internet

Alice: Eu acho assim, que não é mais pra uma matéria específica. É porque tipo assim... a gente tem um trabalho de uma, aí já resolve de outra, já resolve a questão de outra... é no geral.

Harry: Agora quero dizer também que se torna uma arma, porque tem gente que nos trabalhos de grupo fala bem assim “ah, eu mandei um áudio no celular, você não viu?”, e nem fala mais sobre os trabalhos pessoalmente, aí “já combinamos tudo, já tá lá, olha lá”, então tipo... às vezes também a gente não tem só o celular, é bom você conversar com a pessoa e explicar tudo direitinho

Makori: O grupo da sala... o grupo do Whatsapp, tá silenciado... dos outros eu saí de todos, eu não aguentava mais... era muita coisa, e aí... eu comecei a [inint. 45:24] Hoje em dia, se você me pedir pra fazer um trabalho, e dizer... “ah... falei lá no grupo”, eu não vou olhar. Você tem que chegar e dizer, ó... o trabalho é sobre isso, e isso e isso. De resto, eu entro, aperto o botãozinho pra ler as conversas e saio

**M: Vocês usam o celular pra registrar a aula? Para revisão? Por exemplo, na sala, vocês usam o celular para registrar?**

Harry: Gravar vídeo

[inint. 46:28]

Naim: Eu tenho uma pasta aqui só de foto de matérias. Matemática...

**M: Vocês fazem mais registro fotográfico, em vídeo ou em áudio?**

Makori: De todas as formas

Naim: De toda forma... tem vídeo no YouTube,

Tainá: Depende da aula...

Naim: Depende da aula, mas eu vejo aluna Z toda hora gravando o áudio da aula

[...]

Makori: Uma coisa que acontece comigo, às vezes acontece... às vezes eu pego meu celular pra olhar a hora, olho pro celular, guardo, e não sei a hora de novo... acontece muito comigo

Alice: Às vezes acontece também, tipo... eu vou olhar o celular e tava pensando em entrar em um aplicativo pra fazer tal coisa, aí eu vou em outro e esqueço o que eu ia fazer...

[...]

**M: Vocês utilizam o aparelho celular com a finalidade pedagógica, que é essa questão pra estudo, durante as aulas? A gente meio que acabou já respondendo isso, né? Aí assim... vocês utilizam mais por conta própria mesmo, para ajuda como um conteúdo além, ou o professor solicita?**

Tainá: Quando o professor solicita

Naim: Quando solicita

Makori: “Bate aí na calculadora”

Juan: Pra texto [compartilhamento]

[...]

Tainá: No curso de Informática, o que mais usa é o computador, internet e o celular

**M: O que vocês acham sobre o uso do aparelho celular combinado com as aulas presenciais? Auxilia? É prejudicial?**

Juan: É inevitável... você tá aqui pra aprender, mas aparece uma mensagenzinha e você vai abrir, porque o coração tá pedindo pra você abrir (risos). Eu acho que nem tanto e nem tão pouco

Naim: Ó, a gente tem que pensar na perspectiva do dualismo... Exemplo, lembra do que a gente aprendeu em computador e sociedade... tem o lado benéfico, que tem aquela questão de auxiliar nos termos que você não conhece, nas questões que você vai, por exemplo, calcular algo de física, ou pesquisa algum valor... alguma coisa de química, algum conteúdo de sociologia relacionado a aula, mas eu... falo muito por mim, na primeira vez que eu for pesquisar, vou parar e vou para o Instagram

Harry: Se tornou uma coisa muito além, por exemplo... tinha uma plaquinha ali pra não usar celular, já sumiu a plaquinha (risos), porque não adiantava nada você colocar uma placa e os alunos continuavam a usar o celular, e tipo... é incontrolável, porque até na avaliação tem aluno que usa o celular, tem prova que o aluno tá usando o celular

Makori: Professor B chegou todo indignado falando comigo lá, que na prova dele todo mundo pescou

Harry: Mas tem alguns professores que usam... até professor C passou a prova com o celular, no Google Docs pra responder pelo celular

Naim: Verdade

Harry: Até os professores tão optando pelo celular, falam “não, se esses alunos estão usando tanto o celular então vamos colocar prova pelo celular”, então não tem nem como o aluno dar a desculpa “ó, professor... não achei ninguém pra pegar o caderno, ou o caderno... esqueci no colégio”, porque o celular você não esquece no colégio, o celular você não vai esquecer aqui

Naim: Não... acho horrível o professor que dá nota em caderno

[...]

Harry: Com o celular, eu evito de estar usando papel, que prejudica o meio ambiente...

Juan: Acho que o uso do celular em sala de aula depende do aluno, se o professor chega e fala “ah, leia tal texto no celular”, eu vou me dedicar a ler o texto? Aí ele tá auxiliando no processo, mas se eu não leio o texto e vou pro Instagram, aí eu to utilizando o celular mal, depende do aluno

Naim: Não, mas a gente tá numa cultura tecnológica que nos corrompe

Juan: Sim... mas presta atenção... a sala é tecnológica... aí eu vou usar o celular pra ajudar no conteúdo, aí chega o professor “galera, leia o texto que eu mandei por email”, aí tá Harry mexendo no Instagram e não tá lendo o texto

Naim: A gente chegou num nível em que autocontrole não existe mais

Juan: Mas você tem que ter autocontrole sobre a sua vida, você não pode deixar o celular te usar, você que tem que usar o celular

Naim: Isso não é uma coisa que vai acabar assim... de uma hora para a outra...

Juan: Aos poucos... [...]

Harry: É igual, Juan... porque se o professor pede ao aluno pra ler no celular, quem se prejudica é o aluno se o aluno deixar de ler pra ir pro Instagram. Seria a mesma coisa de ele liberar o papel, e ao invés de eu mexer com o papel, eu ir mexer no Instagram

Juan: Como eu falei, o professor chega aqui “galera, eu enviei um texto pra vocês... leiam o texto agora que em dez minutos eu vou aplicar uma prova”, todo mundo vai ler o texto... ninguém vai ficar no Instagram nessa hora, pode chegar mil mensagens no Whatsapp, no Instagram, mas todo mundo vai sentar e ler o texto

**M: Gente... aí a próxima pergunta já é mais específica pra área... Vocês utilizam o aparelho celular para estudar inglês?**

Tainá: Sim

Naim: Muito

Juan: Altas videoaulas

**M: De que forma? É o que eu ia perguntar... videoaula?**

Juan: Eu baixei aquele Duolingo. Com ele aprende

Tainá: É... aprende. Só que no início você tá focado, só que depois perde o foco

[inint. 57:37]

Naim: Séries, vídeos, filmes

Makori: Se você for olhar o meu [inint. 57:59] não tem nada em português, me acostumei a usar tudo em inglês. Eu baixo aplicativo pra aprender, os conteúdos vão puxando, e eu acabo aprendendo. Chegou um nível, tipo, eu to falando alguma coisa lá em inglês e se o teclado... Porque tipo, quando eu não sei uma palavra, eu só vou lá, traduzo, e aprendo uma palavra nova quando eu faço isso

Naim: Meu celular é todo em inglês, eu odeio assistir filmes dublados porque eu acho horrível, péssimo... só Meninas Malvadas que funciona dublado (risos)

[...]

Juan: Ah, me deu uma raiva, meu Google Chrome atualizou e o email ficou todo em inglês. Aí eu... “vou precisar do google ... assisti três videoaulas, aprendi e mudei

[...]

**M: Vocês têm contato com o inglês por meio do aparelho? É uma questão relacionada, já foi discutido mas mais especificamente para a aprendizagem. Mas fora a questão de aprendizagem, o contato... porque a aprendizagem é diferente de contato. Vocês têm o contato com o inglês em quais momentos com o celular?**

Harry: Porque às vezes você tá conversando, aí do nada a pessoa te manda uma palavra em inglês, entendeu?

Juan: Eu tenho uma colega... B... eu converso com B em português e elas só me manda resposta em inglês, aí eu tenho que traduzir no tradutor

Naim: Tem hora que eu to conversando com Ana e Maria em português, por exemplo, e aí do nada a gente começa a conversar em inglês, Ana é professora de inglês, ela dá aula no CCAA, aí... do nada ela solta um áudio em inglês e a gente começa a conversar em inglês... no Whatsapp

[...]

**M: Além disso, vocês me disseram que vocês veem série, né? Em inglês... enfim... Quando vocês assistem série em inglês no celular, é por causa da série ou por causa do inglês?**

Tainá: Por causa da série

Naim: Por causa do inglês

Juan: Eu só assisto se for dublado, se for em inglês eu não assisto

**M: Makori disse o quê?**

Makori: Eu só assisto... eu gosto da série e aí eu assisto. Só que às vezes, por exemplo, tem finalidades pra aprender... Por exemplo, Stranger Things, que é uma série que eu gosto muito, aí eu fui lá... e já assisti outras vezes, sempre legendado em português, e aí a última vez que eu assisti, eu assisti toda legendada em inglês as duas primeiras temporadas, e a terceira temporada eu assisti sem legenda, sem nada... porque eu já estava acostumado com as vozes, com o idioma, já tinha assistido a série, já sabia o que tava acontecendo, então se eu não entendia uma palavra eu entendia o contexto

Naim: Eu mesmo já assisti How to get away with murder umas mil vezes, dublado e legendado, só pra aprender mesmo as palavras

**M: Entendi. Mas vocês não assistem série como proposta de “ah, vou assistir essa série porque eu quero aprender inglês”. Vocês assistem porque querem assistir a série...**

Juan: Já tentei... mas desisti

Naim: Eu voto nas duas opções

Alice: Eu gosto da série, mas já vou tentando assistir em inglês pra tentar entender

**M: Agora a gente fecha a segunda seção. A gente vai pra última seção, que é Língua e cultura e esses ciclos de atividades interculturais que a gente fez. Então assim, a primeira coisa que eu peço pra vocês falarem é sobre as suas experiências com aspectos culturais nas aulas de língua inglesa durante sua vida escolar. Como é que foi abordado? Foi abordado ou não?**

Harry: Foi abordado, mas de forma muito rasa. Porque às vezes o colégio não tinha recursos suficientes pra abordar a cultura... foi abordado, mas de forma limitada.

**M: Limitada como?**

Harry: Porque às vezes, por exemplo, o professor precisava do projetor e não tinha o projetor, o professor precisava de recursos audiovisuais... o professor tinha que de certa forma adaptar a aula dele pra trazer a cultura, e às vezes acabava não trazendo porque não tinha como realmente trazer, não tinha possibilidades, hoje já, felizmente, já tem mecanismos que facilitam, o celular ficou uma coisa muito fútil\*, todo mundo tem celular

Tainá: Eu acho assim, que... foi trabalhado nas aulas de língua inglesa sempre a cultura britânica...

Harry: E a americana...

Tainá: E a americana... Só isso... aquele modo de vida britânico, modo de vida americano, e sempre os trabalhos... sala temática... vamos fazer uma sala temática de Londres, sempre é isso...

Juan: Com professora X, ela deixou livre, você escolhe um país que tenha pelo menos a língua inglesa como segunda língua, e você vê a maneira que você quer apresentar, então eu achei positiva essa parte

Tainá: Mas só que escola de forma geral, todos os colégios de forma geral sempre é voltado pra isso, não remete a língua inglesa pra outras culturas, entendeu? Pra cultura brasileira, é sempre um conteúdo específico

Naim: Professora X trouxe isso, a questão dessa... desse leque de culturas abordadas nas aulas, entendeu?

**M: A próxima é mais específica sobre os encontros que a gente teve. Em cada encontro a gente trabalhou com atividades em inglês a partir de temáticas interculturais específicas. O que vocês pensam sobre isso? Eu gostaria de ouvir a opinião de todo mundo. Como vocês se sentiram em relação a isso, se foi interessante, se foi cansativo, foi relevante, ou não relevante...**

Harry: Eu me senti bastante confortável... foi interessante... foi relevante, porque de certa forma agregou um pouco ao conhecimento que eu já tenho de inglês e fortaleceu o que a gente já viu nas aulas, e trouxe a cultura, várias culturas, vários conhecimentos sobre, as brincadeiras que foram feitas também. Então isso fez eu ter um olhar diferente pra aquele conhecimento que talvez eu já tenha visto em sala, mas que eu me interessei mais pela forma abordada, foi bastante interessante... pra mim

Naim: Eu achei zero defeitos, se fizer ano que vem eu torno a participar porque foi uma ótima experiência... porque foi ótimo, a forma que foi abordada, toda vez tinha uma dinâmica, como aquela que a gente fez aquela encenação, a gente utilizou o celular de diferentes formas... de mandar fazer aqueles cartazes (no Canva), deu uma dinâmica diferente, essa aula de inglês da forma como foi proposta, toda vez tinha uma atividade diferente, tinha o questionário, tinha toda uma organização. Assim deveria ser o inglês no ensino médio, essa proposta que foi abordada em teu curso

**M: Em todos os encontros, discutimos temáticas interculturais e tivemos o auxílio dos smartphones para executar as atividades propostas. Normalmente pra produzir a última atividade. Qual a opinião de vocês sobre isso? Foi relevante, ou não? Isso fez o processo mais dinâmico, ou não? E as tarefas poderiam ter sido executadas sem esses celulares? Primeiro, qual a opinião de vocês sobre esses ciclos de atividades associados ao uso do aparelho móvel?**

Juan: É relevante, a gente pode notar a diferença... a gente usou o celular pra fazer o slogan da marca do produto, e no papel o da bandeira, o do papel foi bem mais difícil pra desenhar, se fosse pelo celular com o aplicativo era bem mais fácil

Alice: Foi bastante relevante, assim... o uso do celular permitiu a gente usar métodos mais criativos pra realizar as atividades em inglês, e pesquisar sobre as culturas... foi muito interessante

Tainá: E é rápido, né? Porque se fosse pra fazer esse tanto de coisa sem ia ser uma eternidade. É um método muito rápido.

Naim: Prático, dinâmico e eficiente, PDE

Makori: É... existem atividades que talvez tivessem sido melhores sem o uso do celular, mas por exemplo, na atividade que a gente fez que foi sobre improviso, se não tivesse o celular não teria como [inint. 1:10:58]

[...]

**M: Vocês acham que grupos culturais estão necessariamente relacionados com nacionalidade? Quando a gente fala de cultura... a cultura está necessariamente relacionada à nacionalidade?**

Harry: Sim

Makori: Eu acho que sim

Harry: Cada nacionalidade tem sua cultura

**M: Sim... cada país tem sua cultura... mas vocês acham que a cultura se restringe a país?**

Todos: Não

Juan: Um exemplo... ela gosta de música internacional, então não é porque ela é brasileira que ela só vai ouvir música do Brasil

Naim: O Brasil tem tantas culturas diferentes no mesmo lugar

M: Eu perguntei pra entender a percepção de cultura que vocês têm. Pra entender o que vocês entendem por cultura. E a faixa etária? Vocês acham que a cultura é relacionada à faixa etária? A grupos que vocês pertencem?

Tainá: Sim

Alice: Sim

Harry: Sim

Naim: Também

**M: Vamos pensar em modo de agir... em aceitação... em características... vejamos... a que lugares vocês pertencem? Vamos pensar em cultura assim também. Vocês pertencem a uma família, vocês pertencem a uma cidade, a uma escola, a uma turma específica, e dentro dessa turma vocês têm grupos específicos de afinidade**

Naim: É... existem os grupos sociais... em qualquer lugar... cada um vai identificar uma coisa diferente, agir diferente, a depender da faixa etária diferente, as pessoas vão agir diferente, mesmo tendo aquela coisa que se identificam, tem a questão da individualidade, é importante pensar que cada pessoa vai se expressar de maneira diferente apesar de pertencer a um determinado grupo social

Harry: Cultura não se limita só a um país... cultura... a gente viu, e a gente fala “pô, véi... coisas que a gente achou que era só no Brasil, mas na África também... Até porque eu acho que uma cultura ela vai pra outra cultura. Uma pessoa vê e resolve fazer isso, juntando uma cultura com outra, e criando uma nova cultura. Então... isso é de cada país, mas de cada pessoa também

**M: Entender que as pessoas agem e pensam de formas diferentes, a depender dos grupos culturais aos quais pertencem é relevante no processo de aprender inglês?**

Harry: Sim. Porque quando a gente entende que... por exemplo, P5 tem uma dificuldade diferente da minha, isso faz com que eu... Entender que P3 é melhor no inglês do que eu... Entender essas diferenças possibilita tudo isso, entendeu?

**M: Vamos pensar assim... Vocês lembram que houve um encontro em que a gente falou do gestual? De como a pessoa olha... de como ela dá a resposta a um contato visual... lembram disso?**

Todos: Sim

**M: Nesse sentido que eu quero saber... então assim... há grupos culturais que se comportam de formas diferentes... quando a gente fala de língua, a gente fala de cultura, a gente pensa em aprender a língua pra usar. Então, vocês acham que é importante ter esse olhar, essa sensibilidade cultural em relação ao outro na hora em que for usar a língua? Porque vejam... há pessoas que vão se comportar diferente, e se a gente pensa no inglês como uma língua pra ter contato com outras pessoas de lugares diferentes, a gente tem que pensar nisso também, na questão da tolerância, de como a gente se comporta em relação a essas pessoas. É nesse sentido que eu pergunto, é importante saber que existem essas diferenças? Aceitar essas diferenças? Trabalhar essas diferenças pra aprender inglês?**

Juan: Por exemplo, Sabrina [inint. 1:16:00]

**M: Por que vocês acham que os padrões de língua inglesa mais utilizados no contexto escolar são os padrões britânico e norte-americano? Por que vocês acham que são esses?**

Harry: Porque são os países mais... que mais são almeçados, quem não quer ir pra os Estados Unidos... pô... os Estados Unidos. Está muito atrelado também, eu acho... ao que esses países são, ao que esses países representam pra o mundo

Tainá: É porque a língua desses países também é o inglês, né?

**M: Mas por que o inglês deles? Por que a África do Sul fala inglês, tem a Índia que fala inglês... por que especificamente o inglês deles?**

Naim: Acho que por uma questão histórica, de ser uma das maiores potências... A Inglaterra... a Revolução Industrial, a importação... a exportação de materiais, aí essa coisa da internacionalização da língua, e o inglês não é uma língua difícil se for comparar com o português, então

Makori:

[...]

**M: Vocês acham que o fato de serem potências, porque EUA e Inglaterra são potências, influenciou, só pra deixar claro, a adoção desses tipos de inglês pelo mundo?**

Naim: Sim... Os Estados Unidos... essa visão de um país de primeiro mundo. Os Estados Unidos também é onde tem as maiores produções de filmes também. Você assiste a séries, você assiste a filmes. A gente não vê uma série popular que seja a língua nativa diferente do inglês, vamos dizer assim. Na plataforma Netflix, por exemplo, tem na origem a língua inglesa. Podemos dizer que tem essa popularização do espanhol agora com a série La Casa de Papel,

**M: O que vocês acham de as escolas só utilizarem, ou utilizarem na maioria das vezes, só esses dois tipos de inglês? O britânico e o americano... o que vocês acham?**

Harry: Acho que o inglês já é difícil, imagina você ter que aprender cinco tipos...

**M: Não... mas eu digo mostrar mais esse contato não só com eles dois... Porque não vai mudar tanta coisa assim, é mais pra mostrar**

Juan: Pra conhecimento é bom... mas ter que aprender a gramática dos países todos...

**M: A gramática vai ser praticamente a mesma coisa...**

Naim: Pra essa questão da interculturalidade do inglês, seria legal sair desse aspecto britânico... americano... e o inglês britânico, sinceramente, péssimo

**M: Mas isso é só hábito mesmo, porque você já está acostumado ao inglês norte-americano. É igual quando a gente ouve alguém de Portugal falando português... É o estranhamento mesmo, esse estranhamento que a gente tem**

**M: Para a gente finalizar, eu gostaria que vocês fizessem uma breve avaliação do que foi discutido durante os ciclos de atividades interculturais. Quando vocês quiserem, vocês podem falar**

Naim: Assim... eu gostei muito da proposta do curso, dessa nova perspectiva de como as aulas de inglês devem ser, trouxe uma nova perspectiva, uma nova metodologia. Eu acho interessante também incluiu materiais didáticos que são muito bons, utilizar o celular na sala de aula para fazer as coisas. Porque ainda tem essa restrição de usar o celular dentro de sala de aula. Foi uma intervenção bastante positiva, e foi um grande legado, principalmente pra pessoas que tinham... é... que não se sentiam confortáveis em falar inglês, participaram das atividades que foram propostas, então... trouxe essa flexibilidade, um conforto pra você aprender, e foi bastante divertido porque sempre trouxe uma dinâmica diferente.

Juan: No geral eu gostei, principalmente a do contato visual, porque até pra a apresentação de trabalhos é bom o contato visual, que é uma coisa que acaba às vezes me incomodando quando eu ia apresentar

Harry: Pra mim foi uma experiência muito boa porque... através do curso... ele possibilitou uma interação melhor do grupo, entendeu.. e até fora do curso a gente tava discutindo coisas do curso, teve coisas que a gente viu na aula de professor X que a gente falou “pô, a gente viu isso no curso”, entendeu? Então isso proporcionou uma abrangência de conhecimentos, que talvez a gente não tinha antes do curso. E além da interação, que o que mais me interessou foi a interação, a participação de todos, as formas abordadas que foram realmente dinâmicas

Tainá: Teve muitas risadas. É isso... teve muitas risadas... ah eu não sei o que falar (risos)

Makori: Eu gostei muito ... algo importante, que não tem nas aulas de inglês

**M: Quem ainda não falou? Alice e Tainá**

Alice: Ah... é basicamente tudo o que eles falaram... essa experiência aqui foi muito importante pra visitar novas culturas e aprender o inglês

Tainá: Uma aula que me marcou muito foi mostrar as realidades dos locais... e ter uma nova visão, entendeu? E despertou uma criticidade em relação às coisas que estão acontecendo no mundo que às vezes a gente não pensa ou abstrai. É... xô ver outra coisa... ah... as atividades eram bastante criativas, é... criar um slogan, teve o negócio do ... foram atividades que levam você a despertar o interesse por aquilo, você coloca atenção pra as coisas lá fora, entendeu? Isso é interessante. É isso...