

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA**  
**GERALDA DOS SANTOS FERREIRA**

**MINHA EXPERIÊNCIA COM ASPECTOS CULTURAIS NAS AULAS**  
**DE LÍNGUA INGLESA: *Connecting Classrooms* Brasil-Índia**

**Uberlândia**

**2021**

GERALDA DOS SANTOS FERREIRA

**MINHA EXPERIÊNCIA COM ASPECTOS CULTURAIS NAS AULAS  
DE LÍNGUA INGLESA: *Connecting Classrooms* Brasil-Índia**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

**Área de concentração:** Estudos em Linguística e Linguística Aplicada.

**Linha de pesquisa:** Linguagem, ensino e sociedade.

**Orientadora:** Prof.<sup>a</sup> Dra. Dilma Maria de Mello.

Uberlândia

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

---

F383m      Ferreira, Geralda dos Santos, 1964-  
2021            Minha experiência com aspectos culturais nas aulas de língua inglesa  
[recurso eletrônico]: *Connecting Classrooms* Brasil-Índia / Geralda dos  
Santos Ferreira. - 2021.

Orientadora: Dilma Maria de Mello.  
Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de  
Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2021.5509>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Linguística. I. Mello, Dilma Maria de, 1963-, (Orient.). II.  
Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em  
Estudos Linguísticos. III. Título.

---

CDU:801



## UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos

Av. João Naves de Ávila, nº 2121, Bloco 1G, Sala 1G256 - Bairro Santa Mônica, Uberlândia-MG, CEP 38400-902

Telefone: (34) 3239-4102/4355 - www.ileel.ufu.br/ppgel - secppgel@ileel.ufu.br



### ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Estudos Linguísticos				
Defesa de:	Tese				
Data:	Vinte e dois de fevereiro de dois mil e vinte e um	Hora de início:	14:mm	Hora de encerramento:	18:00
Matrícula do Discente:	11623ELI012				
Nome do Discente:	Geralda dos Santos Ferreira				
Título do Trabalho:	Minha Experiência com Aspectos Culturais nas Aulas de Língua Inglesa: Connecting Classrooms Brasil-Índia				
Área de concentração:	Estudos em linguística e Linguística Aplicada				
Linha de pesquisa:	Linguagem, ensino e sociedade				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	Formação Docente: construindo práticas inclusivas nas aulas de língua				

Reuniu-se, por webconferência, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, assim composta: Professores Doutores: Fernanda Costa Ribas; William Mineo Tagata; Ruberval Franco Maciel; Viviane Cabral Bengezen e Dilma Maria de Mello, orientadora da candidata.

Iniciando os trabalhos o(a) presidente da mesa, Dra. Dilma Maria de Mello, apresentou a Comissão Examinadora e a candidata, agradeceu a presença do público, e concedeu à Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação da Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor(a) presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos(às) examinadores(as), que passaram a arguir o(a) candidato(a). Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o(a) candidato(a):

Aprovada.

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutora.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por **William Mineo Tagata, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/02/2021, às 16:53, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernanda Costa Ribas, Professor(a) do Magistério Superior**, em 22/02/2021, às 16:54, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Ruberval Franco Maciel, Usuário Externo**, em 22/02/2021, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Viviane Cabral Bengezen, Usuário Externo**, em 22/02/2021, às 16:55, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Dilma Maria de Mello, Professor(a) do Magistério Superior**, em 23/02/2021, às 09:09, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://www.sei.ufu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **2578243** e o código CRC **1757EDBB**.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, em especial, agradeço por me possibilitar viver muitas experiências e por me dar oportunidade de repensá-las a fim de me tornar um ser humano melhor.

À minha orientadora, Dilma Maria de Mello. Obrigada por suas orientações, pela paciência e por suas cutucadas. Sua contribuição foi importante também para que eu retomasse o gosto pela escrita de meus textos.

Ao Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores (GPNEP). Agradeço pela amizade, pelo apoio e pelas contribuições em minha pesquisa.

Aos professores das bancas de qualificação do projeto de pesquisa de minha tese, William Mineo Tagata, Simone Tiemi Hashiguti, Viviane Cabral Bengezen, Valeska Virgínia Soares Souza e Ana Célia Clementino Moura. Obrigada por contribuírem com seus comentários pontuais.

Aos professores que debateram meu trabalho nos seminários de pesquisa em linguística e linguística aplicada – SEPELLA (2016, 2017, 2018, 2019). Agradeço aos professores Valeska V. S. Souza, Sandra M. A. Dias, Jean Clandinin e Donizete A. Batista, pela gentileza em colaborar com minha pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (PPGEL). Vocês foram muito importantes em minha formação acadêmica e pessoal.

Às secretárias do PPGEL, por estarem sempre dispostas a cooperar comigo durante o meu curso de doutorado.

À coordenação e aos funcionários da escola onde realizei minha pesquisa. À professora de língua inglesa, em especial, pela cordialidade, paciência e disposição em colaborar com minha pesquisa. Aos alunos, por sua participação e contribuição nas aulas.

Aos meus pais, Manoel José Ferreira e Gasparina de Oliveira Ferreira (*in memoriam*), que possibilitaram meios para que eu estudasse e conseguisse realizar meu sonho de ir para uma universidade pública. Embora fosse membra de uma família com seis filhos e poucos recursos financeiros, eu sempre fui uma das primeiras alunas de minha turma a comprar todos os livros didáticos requeridos pela escola.

Ao meu esposo, Silas, pelo companheirismo, apoio e compartilhamento de experiências.

Aos meus filhos, Douglas e Victor, por suas sugestões e comentários, além da colaboração, em alguns momentos, no uso da tecnologia digital.

Aos meus irmãos e irmãs, Elza, Onofre, Luiz, Tom e Lucia, pela amizade e pela cooperação em alguns momentos de minha pesquisa. E, também, por fazerem parte de minhas histórias.

Aos meus sobrinhos e sobrinhas, por estarem sempre presentes em minha vida. Por poder compartilhar minhas ideias com vocês.

Aos meus cunhados e cunhadas pela amizade. Agradeço, em especial, ao Dr. José Francisco de Azevedo, o qual carinhosamente chamamos de Zé, pelo tratamento eficaz para o estresse que tive durante a escrita desta tese.

Aos meus amigos pelo apoio e cumplicidade. Nos momentos difíceis sempre tive alguém para conversar.

Por fim, agradeço a todos aqueles que fizeram parte de minha vida no ensino regular e na graduação, professores e colegas com os quais compartilhei muitas experiências.

*Teremos de nos arrepender, nesta geração, não somente das palavras e ações odiáveis das pessoas más, mas também do silêncio espantoso das pessoas boas.*

(Martin Luther King Jr., 1963)



## RESUMO

Nas aulas de língua inglesa do ensino fundamental, do ensino médio e da faculdade, como aluna, vivenciei experiências com aspectos culturais da Inglaterra. Foi nesse período que o meu interesse por esse país despertou. Mais tarde, como professora de língua inglesa, assumi uma prática que privilegiava a suposta cultura inglesa nas aulas, sem criar condições para que os alunos pudessem discutir aspectos culturais relacionados a outros países nos quais a língua inglesa era/é utilizada. Considerando as experiências que vivenciei como aluna e professora nas aulas de língua inglesa, algumas questões me intrigaram, tais como: Por que eu considerava os aspectos culturais da Inglaterra mais interessantes do que os do Brasil? Quais as implicações de eu não problematizar aspectos culturais em uma aula de língua inglesa? Por que como professora de língua inglesa eu reproduzi as aulas que vivenciei no ensino médio e no curso de Letras? Tendo em vista essas e outras indagações, tive como objetivo em minha pesquisa vivenciar e analisar uma experiência de ensino de língua inglesa por meio de uma parceria entre discentes brasileiros e indianos, via plataforma *Connecting Classrooms*. Mais especificamente, procuro analisar narrativamente minha experiência como professora colaboradora na busca por romper com a história quase sempre dominante do ensino de língua inglesa tendo a Inglaterra como modelo. Esta tese tem a abordagem teórico- metodológica da pesquisa narrativa (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015). O contexto de minha pesquisa foi uma escola pública localizada no Triângulo Mineiro. Utilizei a plataforma *Connecting Classrooms* para encontrar a escola na Índia com a qual desenvolvemos um projeto sobre esportes. Ao compor sentidos, discuto a minha experiência ao longo do desenvolvimento de um projeto por meio do *Connecting Classrooms* e a necessidade de romper com algumas histórias que me constituíam como professora de língua inglesa. Somente a partir dessa reflexão tive condições de repensar minha postura durante a pesquisa e prospectar experiências diferentes no futuro.

**Palavras-chave:** Ensino de Língua inglesa. Pesquisa narrativa. Aspectos culturais. Preconceito. Estereótipos.

## ABSTRACT

In the English language classes of elementary school, high school and college, as a student, I had experiences with cultural aspects of England. It was during that period that my interest in that country aroused. Later, as an English language teacher, I took up a practice that privileged the so-called English culture in class, without creating conditions for students to discuss cultural aspects related to other countries in which the English language was / is used. Considering the experiences that I lived as a student and teacher in English classes, some questions intrigued me, such as: Why did I consider the cultural aspects of England more interesting than those of Brazil? What are the implications of not problematizing cultural aspects in an English language class? Why, as an English language teacher, did I reproduce the classes I experienced in high school and in the Language graduation course? In view of these and other questions, my research aimed to experience and analyze an English language teaching experience through a partnership between Brazilian and Indian students, via the *Connecting classroom* platform. More specifically, I seek to analyze narratively my experience as a collaborating teacher in the quest to break with the almost always dominant history of English language teaching with England as a model. This thesis has a theoretical-methodological approach to narrative inquiry (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015). The context of my research was a public school located in the state of Minas Gerais. I used the *Connecting Classrooms* platform to find the school in India with which we developed a sports project. When composing meanings, I discuss my experience throughout the development of a project through *Connecting Classrooms* and the need to break with some stories that constituted me as an English language teacher. Only from this reflection was I able to rethink my posture during the research and to prospect different experiences in the future.

**Keywords:** English language teaching. Narrative inquiry. Cultural aspects. Prejudice. Stereotypes.

## SUMÁRIO

<b>NARRATIVAS INTRODUTÓRIAS.....</b>	<b>15</b>
<b>CAPÍTULO 1 - A PESQUISA NARRATIVA: o caminho que trilhei para vivenciar e compreender a minha experiência de pesquisa.....</b>	<b>33</b>
1.1 A pesquisa narrativa como caminho para vivenciar e entender narrativamente minha experiência.....	33
1.2 Descrevendo a paisagem do jogo.....	37
1.3 Instrumentos de pesquisa e composição dos textos de campo.....	48
1.4 Os jogadores e as equipes.....	49
1.5 Perspectiva teórico-metodológica para a composição de sentidos.....	53
<b>CAPÍTULO 2 – A TEORIA NA COMPREENSÃO DE MINHA EXPERIÊNCIA.....</b>	<b>61</b>
2.1 Estudos culturais: mudando minhas histórias com a Inglaterra.....	61
2.2 A narrativa quase sempre dominante no ensino de língua inglesa.....	71
2.3. Preconceito e racismo: histórias que eu queria negar.....	80
2.4 Os estereótipos e a história única.....	86
2.5 A viagem entre mundos: deixando o olhar arrogante para trás.....	89
2.6 O corpo na escola e a narrativa dominante.....	92
<b>CAPÍTULO 3 - COMPONDO SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA QUE VIVENCIEI NA ESCOLA SOL DE PRIMAVERA.....</b>	<b>97</b>
3.1 Minha entrada no campo de pesquisa e o projeto <i>Esportes e Jogos</i> .....	97
3.2 A língua inglesa usada pelos indianos: variações e heterogeneidade.....	102
3.3 Aspectos culturais no ensino de língua inglesa: olhando para a heterogeneidade.....	111
3.4 A Índia estereotipada.....	119
3.5 O Brasil sob dois olhares: o do estrangeiro e o do brasileiro.....	125
3.6 Aprendendo a viajar para o mundo do outro nas aulas de língua inglesa.....	133
3.7 Lidando com o preconceito ao abordar aspectos culturais nas aulas de língua inglesa.....	139
3.8 O corpo no projeto <i>Esportes e Jogos</i> : vivendo uma experiência diferente.....	145
<b>CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>169</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>179</b>
Anexo 1 - Slides produzidos durante as atividades do projeto <i>Esportes e jogos</i> .....	179

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Capa do livro <i>English 1</i> - Amadeu Marques.....	15
Figura 2 - Atividade do livro <i>English 1. Reading</i> .....	16
Figura 3 - Atividade do livro <i>All's Well - Listening</i> .....	17
Figura 4 - Atividade do livro <i>All's Well - Reading</i> .....	17
Figura 5 - Poema de Shakespeare.....	18
Figura 6 - Atividade do livro <i>All's Well - Reading</i> .....	19
Figura 7 - Atividade do livro <i>In English. Listening</i> .....	21
Figura 8 - Apresentação de Folia de Reis em uma residência, no estado de Minas Gerais. ....	22
Figura 9 - Eu, nos corredores da Escola Sol de Primavera.....	32
Figura 10 - Salas de língua estrangeira.....	40
Figura 11 - Primeira página do plano de ensino de LI do 8º ano .....	41
Figura 12 - Segunda página do plano de ensino de LI do oitavo ano.....	42
Figura 13 - Livro didático <i>It Fits</i> volume 6.....	43
Figura 14 - Página inicial do <i>Connecting Classrooms</i> no Brasil.....	44
Figura 15- Mapa da Índia .....	46
Figura 16 - Eu, no oitavo <i>Telegu Titans</i> . .....	51
Figura 17 - Multiculturalismo.....	60
Figura 18 - Mãos com diferentes tons de pele segurando o globo terrestre .....	96
Figura 19 - Tópico criado no <i>Flipgrid</i> para a parceria entre Brasil e Índia.....	100
Figura 20 - Vídeo da apresentação do oitavo <i>Bengal Warriors</i> . .....	104
Figura 21 - Vídeo sobre regras do <i>kabaddi</i> . .....	106
Figura 22 - Slide sobre os esportes mais populares no Brasil. ....	107
Figura 23 - <i>Slide</i> com o mapa da Índia e do Brasil. ....	113
Figura 24 - Slide sobre os esportes mais populares da Índia.....	114
Figura 25 - E-mail enviado para a escola indiana. ....	115
Figura 26 - Jogo de <i>kabaddi</i> .....	119
Figura 27-Time feminino de <i>kabaddi</i> da Índia. ....	123
Figura 28 - Slide que abre a apresentação sobre esportes no Brasil.....	126
Figura 29 - Slide sobre futebol no Brasil - Pelé .....	127
Figura 30 - E-mail enviado para a escola indiana. ....	128
Figura 31 - O personagem Zé Carioca.....	129
Figura 32 - Jogo de voleibol dos alunos da Escola Sol de Primavera, .....	130
Figura 33 - Jogo de peteca por indígenas. ....	131
Figura 34 - Apresentação de capoeira .....	132
Figura 35 - E-mail enviado para a escola indiana. ....	134
Figura 36 - Os alunos integrantes dos 2 times de <i>kabaddi</i> .....	146
Figura 37 - Eu, em um momento da partida de <i>kabaddi</i> , .....	146
Figura 38- Alunos de outras turmas assistem ao jogo de <i>Kabaddi</i> . ....	147
Figura 39 - Jogador se aproximando do time adversário.....	147
Figura 40 - Final do jogo de <i>Kabaddi</i> . ....	148
Figura 41- Cena do clipe da música <i>Another brick in the wall</i> .....	150

Figura 42 - Eu, nas escadas da Escola Estadual Dom Lustosa, em Patrocínio, M.G. Jan. 2020.  
..... 153

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Níveis de ensino da Escola Sol de Primavera.....	38
Quadro 2 - Guia de atividades do Projeto <i>Esportes e Jogos</i> .....	47
Quadro 3 - Atividades do projeto <i>Esportes e Jogos</i> .....	101

## **LISTA DE ABREVIACÕES**

**EUA** - Estados Unidos da América

**GPNEP** - Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores

**LE** - Língua estrangeira

**LI** - Língua inglesa

**ONG** - Organização não governamental

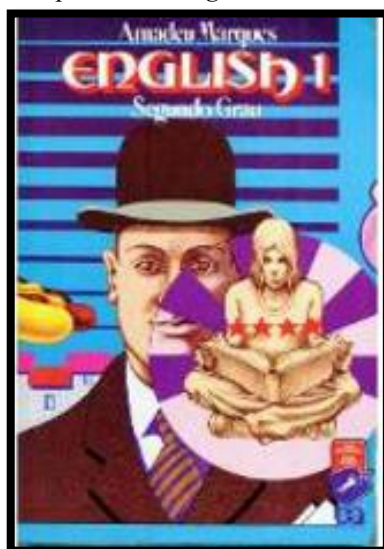
**PPGEL** - Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos.

## NARRATIVAS INTRODUTÓRIAS<sup>1</sup>

Aquele era o meu primeiro ano no ensino médio<sup>2</sup>. Em mais um dia letivo, eu estava sentada em minha carteira, aguardando o professor de LI chegar. Enquanto esperava a aula começar, abri minha bolsa jeans, confeccionada por minha mãe. Depois, peguei o livro de inglês e o deixei sobre a mesa.

A capa daquele livro que estava exposto diante de meus olhos chamava minha atenção por suas imagens e cores. O azul, o vermelho e o branco me remetiam às bandeiras dos Estados Unidos e da Inglaterra. A imagem de um homem com um chapéu estreito e preto, bem diferente daqueles que meu pai costumava usar, ocupava um espaço considerável da capa do livro. Ao lado esquerdo da capa, bem na extremidade, havia o desenho de um *hot-dog*, o qual eu nunca havia experimentado. Naquela época, o sanduíche que eu conhecia era o pão de sal<sup>3</sup> com mortadela que ocasionalmente fazia parte dos lanches de minha casa. Na figura 1, exibo a capa do livro.

Figura 1 - Capa do livro *English 1* - Amadeu Marques



Fonte: reprodução de imagem disponível em: <https://www.estantevirtual.com.br/catinhodolivrosp/amadeu-marques-english-1-segundo-grau-883809464>. Acesso em: 09 de ago. de 2019.

<sup>1</sup> As narrativas foram escritas a partir da reconstrução de memória das experiências vividas por mim e também dos livros didáticos usados na época.

<sup>2</sup> Esse foi o último ano em que estudei em minha cidade natal. Talvez, por isso, recordo com certa frequência as últimas experiências que vivi nessa escola.

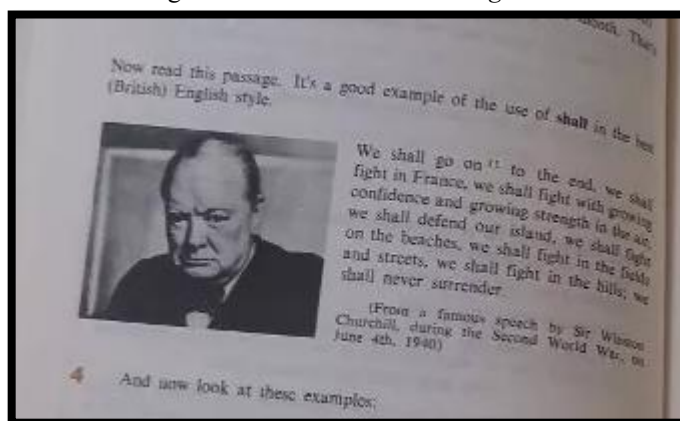
<sup>3</sup> Como era e ainda é chamado o pão francês em Patrocínio, cidade onde nasci.



Pouco tempo depois, o professor entrou na sala, sentou-se em sua cadeira e pegou o diário para verificar quem estava presente. Como sempre fazíamos nas aulas de inglês, respondemos à chamada de nossos nomes pronunciando a palavra *present*. A seguir, o professor pediu que abrissemos o livro e, assim, o fizemos. Depois de ouvirmos algumas explicações sobre o uso dos verbos modais *Shall e Will*, começamos a fazer os exercícios.

De repente, uma questão chamou minha atenção. Havia um texto com um trecho de um pronunciamento de Winston Churchill, o primeiro-ministro britânico no período da segunda guerra mundial, como apresentado na figura 2.

Figura 2 - Atividade do livro *English 1*



Fonte: reprodução do livro *English 1* (MARQUES, p.14). Disponível em: <https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-774922020-english-1-segundo-grau-amadeu-marques-JM>. Acesso em: 02 de set. de 2019.

Aquele nome era familiar para mim, pois ouvia muitas histórias sobre ele. Meu pai dizia que aquele líder político havia sido muito importante no cenário da segunda guerra mundial. No entanto, embora conhecesse um pouco sobre aquele senhor, não me recordo de ter feito comentários sobre o seu discurso. Lembro que no ensino regular, eu não costumava interferir nas aulas com minhas opiniões, apenas respondia às perguntas dos professores. Estudamos, então, aquela questão e aprendi um pouco sobre o uso do verbo modal *Shall* e da força da Inglaterra na segunda guerra mundial, conforme o livro. Terminada a aula, guardei o meu livro em minha bolsa jeans.

Três anos mais tarde, ingressei no curso de Letras - português e inglês de uma universidade federal. Quando estava cursando o segundo ano da faculdade, tinha aulas de LI duas vezes por semana. Em um desses dias, a disciplina de inglês era ministrada nos dois primeiros horários. Como fazia normalmente, ao chegar ao prédio do curso de Letras, segui em

direção à sala de língua estrangeira e, logo que entrei, sentei em uma das carteiras. Procurei relaxar depois de um dia exaustivo no trabalho.

Enquanto aguardava o início da aula, observei os quadros expostos na parede. As gravuras me levavam para além do oceano, para a Inglaterra. Fiquei imaginando como seria estar naquele lugar, como seria andar por Londres e outras cidades da Inglaterra.

Enquanto viajava em meus pensamentos, a professora entrou na sala e, como de costume, fez a chamada. Logo depois, abrimos o livro *All's Well 2*. Naquele dia, íamos iniciar as lições do livro didático. Na primeira atividade, havia um exercício de preencher lacunas com uma proposta de uma viagem virtual pela Inglaterra.

Figura 3 - Atividade do livro *All's Well – Listening*

You are going to travel with British Airways to.....  
Your flight number will be..... The first thing you have to do when you get off the plane at Heathrow Airport will be pick up your..... Then, catch a.....to Central London, since it is much cheaper than a .....

The journey should take about..... minutes from the airport to the Air Terminal.

Fonte: reprodução do livro *All's Well* (SAGOT, 1982, p. 7), parte de minha biblioteca pessoal.

Naquela lição do livro, parecia que o autor nos convidava a conhecer a Inglaterra. Assim, enquanto fazíamos a compreensão do texto, “aterrissei” em Londres e tive oportunidade de conhecer um pouco da cidade, utilizando vários meios de transporte, inclusive o metrô que para mim era novidade.

Figura 4 - Atividade do livro *All's Well – Reading*

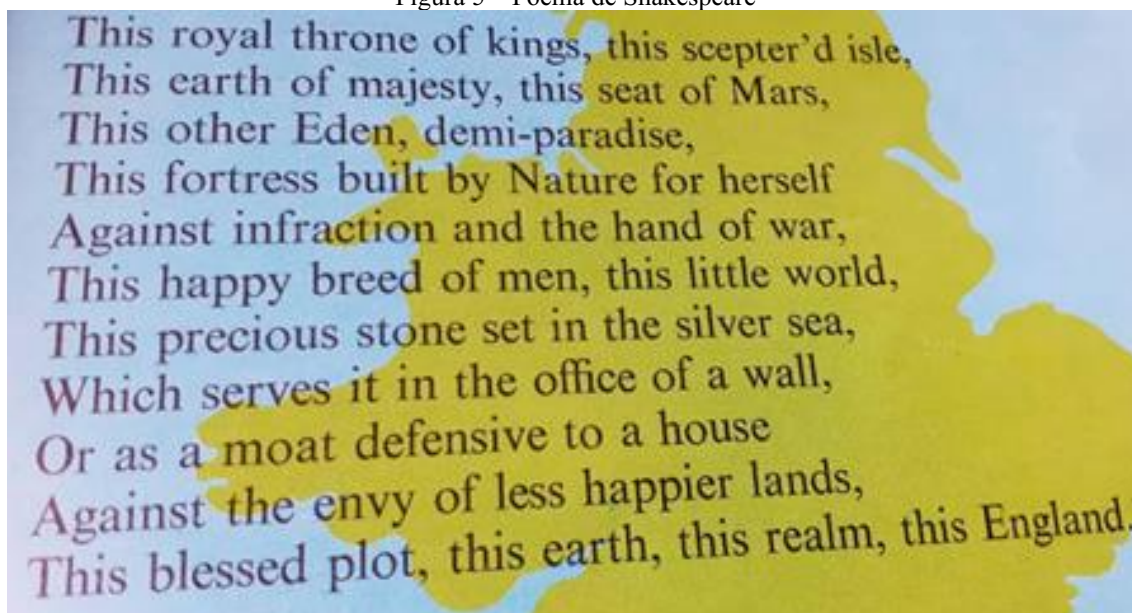
There are three ways to travel around London: The Underground or “tube”, the taxi and the bus. The tube goes to practically every part of inner and outer London. It is cheap and quick, but perhaps a little too noisy for some. On the map of the tube each line has a different colour and often you have to change lines to reach your destination. The fare, bought from an automatic machine or at the ticket office, varies according to the distance you want to travel. Even though you are far underground the directions are often given as East, West, North and South, so try to keep the general direction in your head and the map in your hand. The last trains are about midnight, so don't miss yours.

Fonte: reprodução do livro *All's Well* (SAGOT, 1982, p. 11), parte de minha biblioteca pessoal.

Quando a aula de LI daquele dia terminou, saí com a sensação de que havia conhecido um pouco da cidade de Londres. Vieram outras aulas. A cada lição do livro, eu tinha mais

informações sobre os aspectos culturais da Inglaterra. Certo dia, já no final do semestre, começamos a estudar a última unidade do livro. Bem no início das atividades estava estampado um poema de William Shakespeare<sup>4</sup>, o qual deveríamos ler individualmente. Li a primeira vez com dificuldade para entender o texto, mas percebi que fazia referência à Inglaterra. Na figura 5, exibo o referido poema.

Figura 5 – Poema de Shakespeare



Fonte: reprodução do livro *All's Well 2* (SAGOT, 1976, p. 145), parte de minha biblioteca pessoal.

Depois da leitura, tivemos o momento de compartilhar nossa compreensão do texto com a turma. Ao ouvir os comentários dos colegas e professores, mesmo sem entender o significado de todas as palavras, percebi que, em seu poema, Shakespeare exaltava a Inglaterra. Aquela aula acabou, mas na continuação da lição havia uma abordagem ao condado de Devon. Mais uma vez, o livro engrandecia a Inglaterra com um texto que procurava descrever os encantos daquela região inglesa, como mostro na figura 6.

---

<sup>4</sup> Tradução minha: Este trono real de reis, esta ilha soberana. Esta terra de majestade, esta sede de Marte. Este outro Éden, semiparaíso. Esta fortaleza construída pela natureza para si mesma. Contra a transgressão e a mão da guerra. Esta raça feliz de homens, este pequeno mundo. Esta pedra preciosa no mar prateado. Que a serve no escritório de uma muralha. Ou como um fosso de defesa de uma casa. Contra a inveja de terras menos felizes. Este cenário abençoado, esta terra, este reino, esta Inglaterra.

Figura 6 - Atividade do livro *All's Well – Reading*

The North Coast has magnificent expanses of fine golden sand, dotted with busy little fishing villages and washed by great waves from the Atlantic Ocean,

The South Coast enjoys an almost Mediterranean climate with palm trees and tropical flowers decorating the elegant holiday resorts. The warm waters of the Gulf Stream coming straight from the Caribbean offer excellent swimming and bathing facilities. Its restaurants serve some of the finest seafood in the country.

Inland, Devon is a wild expanse of green and violet. Miles and miles of moors, beautiful and silent. A silence that is only broken by the joyous galloping of the wild ponies. Hidden in the sleepy vales of this moorland are picturesque villages that have their roots far back in the mists of the past: Tiverton, Chagford, Crediton, South Molton, Ashburton and...Sallwell.

Fonte: reprodução do livro *All's Well* (SAGOT, 1976, p. 146), parte de minha biblioteca pessoal.

Quando aquele semestre encerrou, depois das férias, tive mais aulas da disciplina de LI. Continuamos a estudar aspectos culturais da Inglaterra. Naquela época, o meu interesse por aquele país foi aumentando cada vez mais.

Após ter concluído o curso de letras, inicialmente, lecionei LI para o ensino fundamental. Anos mais tarde, trabalhei em um curso de idiomas, onde os livros adotados eram importados da Inglaterra, recurso que naquela época parecia ser um diferencial. Narro, então, uma experiência que vivenciei em uma aula de inglês para adultos.

Era o início de um novo semestre. Uma nova turma de inglês básico iria começar na escola em que eu lecionava. Eu estava muito entusiasmada, pois gostava das turmas iniciantes porque via nelas uma oportunidade de um novo recomeço para minha história como professora. Além disso, os alunos pareciam empolgados e esperançosos com a aprendizagem de inglês.

Na véspera do dia em que daria aula para a nova turma, no período da noite, sentei em minha escrivaninha e comecei a preparar as atividades. Peguei o livro didático, produzido por uma editora inglesa, abri a página e olhei a lição. Vi que não precisaria me preocupar muito com o conteúdo, pois já estava acostumada a ensinar inglês utilizando aquele livro. Pensei que antes de começar qualquer atividade linguística, deveria focar nos aspectos culturais da Inglaterra e na localização geográfica do Reino Unido. Naquela época, eu queria mostrar aos

meus alunos de onde vinha o material didático que eles estavam utilizando. Queria situá-los no contexto que o livro apresentava. Assim, preparei um plano de aula, tendo como tema, a localização geográfica dos países que compõem o Reino Unido e alguns costumes de seus habitantes. Peguei um mapa em minha estante e o coloquei junto com o material didático que levaria para a aula.

No dia seguinte, antes mesmo de o despertador tocar, acordei e me preparei para ir para a escola. Cheguei bem antes dos alunos como sempre fazia. Fixei o mapa na parede, tirei o livro da pasta, sentei na cadeira e fiquei aguardando. A primeira aluna chegou e disse: - *Good Morning, Teacher!* - *Good Morning*, respondi! E, assim, foram chegando os outros estudantes.

Quando todos os alunos se sentaram em suas carteiras, nos apresentamos em inglês. Depois, expliquei como seriam as aulas. Disse que trabalharia aspectos culturais dos países do Reino Unido, principalmente da Inglaterra. Passei, então, a descrever o mapa que havia levado: - vocês estão vendo esta área? É a Grã-Bretanha. Ela é formada por Escócia, Inglaterra e País de Gales. A Grã-Bretanha e a Irlanda do Norte compõem o Reino Unido. Atualmente, a Irlanda do Sul é independente e não faz mais parte do Reino Unido.

Depois de mostrar os países do Reino Unido, aponte para suas capitais. Disse que já tinha visitado algumas cidades daquela região. Afirmi também que conhecia alguns costumes daquele povo, principalmente dos ingleses, pois convivia com alguns deles. Acrescentei que ocasionalmente iria lhes mostrar um pouco dos costumes e hábitos dos ingleses. Prometi, também, que iríamos fazer alguns *breakfasts*<sup>5</sup> com comidas típicas.

Depois daquele momento introdutório, abri o livro e comecei a primeira atividade. Liguei o aparelho de som e ouvimos a primeira fala. Uma voz que parecia sair de um dos filmes adaptados das obras de Jane Austen<sup>6</sup> ressoou na sala decorada com quadros importados da Inglaterra. Naquele momento, senti uma sensação agradável e fiquei feliz por estar naquele ambiente. Na figura 7, exponho o texto do áudio que mencionei.

---

<sup>5</sup> Desjejuns.

<sup>6</sup> Escritora inglesa do século XVIII.

Figura 7 - Atividade do livro *In English. Listening*

**B Check-in**

1 Listen. \*1.20

**Tourist** Good evening.  
A family room, please.

**Receptionist** Nice accent!  
Are you British?

**Tourist** Yes, we are.

**Receptionist** Where are you from?


**Tourist** We're from Dover.

**Receptionist** Oh, really? How old  
are your children?

**Tourist** Sorry?

**Receptionist** Are they under  
fourteen?

**Tourist** Yes, they are. She's twelve



Fonte: Reprodução do livro *In English Elementary* (VINEY, P.; VINEY, K., 2004, p 14).

Enquanto eu vivenciava experiências como professora de inglês, eu também tinha histórias em contexto extraclasse, as quais estavam relacionadas à essa língua, como relato nas narrativas que se seguem.

No dia 31 de outubro de 2004, por volta das 10 horas da noite, eu estava assistindo televisão quando o interfone de minha casa tocou. Pensei: – Quem será que está chamando? Não estou aguardando ninguém! Fui atender o interfone, quando escutei várias vozes de crianças falando bem alto: -doces ou travessuras! Ao ouvir aquelas palavras, logo compreendi do que se tratava, pois era o dia em que os estadunidenses celebram o *Halloween*, dia das bruxas. Naquele momento, fiquei surpresa, pois nunca havia visto uma manifestação como aquela na cidade onde morava, no interior mineiro, ou mesmo tinha ouvido falar que isso ocorria no Brasil. Apenas observava a ocorrência de comemorações culturais dessa natureza nas escolas de idiomas.

Como normalmente tinha doces em casa por causa dos meus filhos, fui até a cozinha buscar algo para as crianças. Peguei algumas balas e caminhei em direção ao portão. Ao abri-lo, tive outra surpresa. Havia várias crianças, todas fantasiadas. Havia bruxas, duendes, vampiros e outras criaturas na minha porta. Entreguei os doces e elas me agradeceram. Depois que as crianças saíram, eu fiquei observando a rua por alguns instantes, enquanto elas batiam de porta em porta.

Algum tempo depois, encontrei-me com uma vizinha. Em meio a outros assuntos, conversamos sobre aquelas crianças que estavam celebrando o *Halloween* em nosso bairro.



Para minha surpresa, minha vizinha afirmou que ela era a pessoa responsável pelo início daquela celebração em nossa área residencial. Ela disse também que organizou o evento por causa de seus filhos que estudavam em uma escola de idiomas. Depois daquela iniciativa, outros moradores do bairro começaram a participar daquela festividade, decorando suas casas no dia 31 de outubro.

Ao ouvir o que aquela vizinha disse, recordei-me de algumas histórias que tinha vivenciado quando criança, época em que eu nem sabia que existia outra língua além da minha. Lembrei que eu gostava do período das comemorações natalinas na cidade onde nasci. Naquela época festiva, os participantes de Folia de Reis, celebração típica de meu estado, Minas Gerais, iam de porta em porta, perguntando se podiam se apresentar nas casas. O meu avô materno era capitão de Folia de Reis, e alguns de meus tios faziam parte de seu grupo. Às vezes eles iam de madrugada, no dia 25 de dezembro. Quando meu pai os ouvia chamar na porta de nossa casa, corria todo feliz para atendê-los. Era agradável escutar bem cedo o som do acordeão, do pandeiro e dos demais instrumentos, misturado às vozes dos foliões. Na figura 8, exibo imagens de grupos de Folia de Reis.

Figura 8 - Apresentação de Folia de Reis no estado de Minas Gerais



Fonte: Reprodução com efeito artístico de uma imagem disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OqQuDDqkIZs>.

Depois dessa experiência com o *Halloween*, dois anos mais tarde, vivenciei outra com uma equipe que veio da Inglaterra passar uns dias na minha cidade. Como acontece frequentemente, no período de julho e agosto, costumamos receber grupos de outros países em uma instituição da qual faço parte. Dessa maneira, no inverno de 2006, eu fiquei responsável por receber e alojar um grupo de jovens e adultos que iria chegar. Nas informações que recebi,

todos os visitantes eram ingleses, com exceção de um casal da África do Sul. Ao distribuir as pessoas nas casas disponíveis, eu reservei a minha residência para o casal sul-africano. Pensei que seria interessante receber alguém que não fosse da Inglaterra, pelo menos naquela vez.

No dia marcado para a chegada do grupo, fui para a rodoviária buscar o pessoal. Eles viriam de ônibus, pois haviam aterrissado antes em uma cidade próxima para visitar alguns amigos. Não fiz cartaz com nome de ninguém, pois imaginei que não seria difícil identificá-los em um ônibus regional.

Quando os passageiros desceram, procurei pelos meus hóspedes, tentando visualizar um casal de cor negra que falasse inglês, mas não vi ninguém com essas características. Aproximei-me do grupo e me apresentei. Descobri, então, que o casal sul-africano que eu estava procurando tinha a cor da pele tão branca quanto a dos ingleses que os acompanhavam. Fizemos as apresentações e fomos buscar as malas para irmos embora. Entramos no carro e seguimos em direção à minha residência. Enquanto dirigia, eu procurava entender o motivo de conhecer vários aspectos culturais da Inglaterra e quase nada sobre a África do Sul.

Após vivenciar essa experiência, anos mais tarde, conheci uma família de ingleses que veio residir em minha cidade por um período de um ano. Convidamos algumas pessoas para um evento de boas-vindas àquela família. Era uma tarde ensolarada de julho de 2012. Naquele dia, uma moça que eu já conhecia há algum tempo, mas com a qual não tinha muita intimidade, aproximou-se e começou a conversar comigo. No meio da conversa, Ana Marta<sup>7</sup>, que havia morado em uma cidade inglesa durante algum tempo, olhou para mim como se procurasse por algo. Depois, perguntou se eu também havia residido na Inglaterra ou se era descendente de ingleses. Eu respondi que não, mas afirmei que era professora de inglês. Acrescentei que era mineira da gema!<sup>8</sup> Ao ouvir minha resposta, Ana Marta disse que eu lembrava muito os ingleses, na maneira de me vestir e me portar.

Ao ouvir o que Ana Marta disse, fiquei pensativa. Direcionei o olhar para uma das inglesas que estava sendo recepcionada naquele evento. Olhei atentamente, procurando por semelhanças. Lembrei-me, então, de várias circunstâncias parecidas com aquela. Uma delas não foi agradável. Uma amiga não gostou de um posicionamento meu e fez uma crítica, afirmando que minha convivência com certos ingleses estava me deixando parecida com eles. Entendi que minha amiga quis dizer que eu estava sendo “direta e fria”, como pareciam ser alguns ingleses que faziam parte do nosso contexto social.

---

<sup>7</sup> Esse nome e os demais presentes nas narrativas são fictícios.

<sup>8</sup> Sou nascida e criada no estado de Minas Gerais.



Em outro momento, Gabriela, uma aluna recém-chegada à escola em que eu trabalhava, afirmou que já me conhecia. Ela disse que, em um evento, uma pessoa mencionou que havia uma professora de Inglês presente ali. Segundo ela, ao me avistar naquele lugar, compreendeu que eu era a tal professora de inglês. Naquela época, Gabriela tinha uma filha que namorava um moço inglês.

Dois anos depois, uma conversa com um amigo francês sobre aprender LI me levou a momentos de reflexão sobre o ensino de LI no Brasil. Em uma noite de 2014, recebemos um casal de amigos da França. Eles foram convidados para um jantar em nossa casa. O esposo, Alain, é nascido e criado na França e sua esposa é brasileira. Durante o jantar, os outros convidados procuravam extrair de Alain informações sobre a França e os hábitos do seu povo. Naquela época, Alain falava um pouco de português, e eu quase nada de francês. Então, quando tive oportunidade, perguntei a ele: - Você fala inglês? Sua resposta me surpreendeu. Ele afirmou que nunca quis aprender inglês porque não gostava da “cultura estadunidense”, nem da “cultura inglesa”<sup>9</sup>. Disse ainda que quando se aprende uma língua, aprende-se também a “cultura” de seu povo.

Eu nunca tinha recebido uma resposta desse tipo, ao conversar com as pessoas no Brasil sobre aprendizagem de LI. Geralmente, quando mencionava que era professora de inglês, os comentários eram: Onde você leciona? Você dá aula particular? Eu preciso aprender inglês!

Não prossegui com o assunto sobre LI, porém, as palavras de Alain não saíram da minha cabeça. Naquela época, eu me orgulhava de ser uma professora de inglês que ensinava o que entendia ser “cultura inglesa”.

Ao recobrar e narrar minhas experiências, comecei a rever minhas concepções e tive algumas indagações, tais como:

Qual seria a relevância de um livro de LI do ensino médio enfatizar o chamado inglês britânico? Por que eu não me lembro dos livros das outras disciplinas que estudei no ensino médio? Por que o livro de inglês mostrava componentes culturais distantes da minha realidade como o *hot-dog* e o chapéu inglês? Qual seria o propósito de mostrar a força do Império britânico nas aulas de inglês? Por que me permiti ser colonizada nas aulas de LI? Por que o livro de inglês adotado por uma faculdade de letras de uma universidade federal brasileira só abordava a Inglaterra? Por que os textos do livro pareciam propagandas de agência de turismo? Por que eu não levei

---

<sup>9</sup> Doravante, quando for necessário escrever a palavra cultura ou outra expressão que a contenha será entre aspas porque o seu uso pode estar relacionado a concepção de cultura como homogênea e unificada, diferente daquela que assumo hoje. No capítulo de fundamentação teórica, exponho algumas ideias sobre esse tema.

o mapa de outros países de LI para a aula? Por que não levantei o conhecimento prévio dos alunos? Quais as implicações de eu não problematizar aspectos culturais em uma aula de LI? Como as escolas brasileiras lidam com aspectos culturais do Brasil, ao ponto de um evento cultural dos EUA, o *Halloween*, tornar-se mais significativo para mim do que a Folia de Reis? Como eu poderia estudar os costumes e os modos de vida de outros povos sem assimilá-los? Por que nos livros didáticos que estudei no ensino médio e na faculdade não eram abordados os costumes, as festividades, o modo de vida e os habitantes do continente africano? Como os professores de outras línguas estrangeiras lidam com aspectos culturais nas aulas? Será que eu assimilaria traços culturais de povos que não são dominantes no cenário mundial, como Inglaterra e EUA? É necessário trabalhar aspectos culturais dos países de LI nas aulas? Por que meu amigo francês não queria conhecer aspectos culturais da Inglaterra e dos EUA? Qual a diferença entre as escolas brasileiras e as escolas francesas de ensino regular na abordagem de aspectos culturais nas aulas de LI?

Tendo em vista as indagações provenientes de minhas narrativas introdutórias, decidi viver uma experiência diferente nas aulas de LI. Procurei abrir mão do ensino de inglês com foco na Inglaterra. Para isso, busquei trabalhar com um país de LI que eu nunca tinha abordado em minhas aulas. Portanto, nesta tese, tenho como objetivo geral, vivenciar e analisar uma experiência de ensino de LI por meio de uma parceria entre discentes brasileiros e indianos, via plataforma *Connecting Classrooms*. Como objetivo específico procuro analisar narrativamente minha experiência como professora colaboradora na busca por romper com a história quase sempre dominante do ensino de LI tendo a Inglaterra como modelo. Tenho, também, duas perguntas de pesquisa: Como seria minha experiência com aspectos culturais da Índia nas aulas de LI? Como seriam as interações ao longo do projeto Esportes e Jogos via plataforma *Connecting Classrooms*?

Após expor meus objetivos e perguntas de pesquisa, apresento o estado da arte. Compartilho alguns trabalhos, cujos autores problematizam questões sobre a abordagem de aspectos culturais no ensino de língua estrangeira.

Pesquisando sobre livros didáticos de LI, Silva (2012) teve como objetivo em sua pesquisa, investigar os aspectos culturais, bem como seu tratamento didático, em uma coleção de livros didáticos de inglês desenvolvidos para atender os critérios do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), o qual passou a incluir livros de língua estrangeira para o ensino fundamental em 2012. Ao analisar a coleção didática, o objetivo da autora foi não somente analisar a abordagem cultural adotada, mas verificar se essas questões que vêm sendo discutidas

há algumas décadas podem influenciar, de alguma forma, a produção de livros didáticos. Após sua análise, a autora concluiu que o livro didático investigado apresentou um baixo número de referências culturais, mesmo que essas estivessem associadas a diferentes países incluindo o Brasil, e que a abordagem cultural se mostrou ainda incipiente, principalmente no enfoque intercultural.

Ao investigar o ensino de LI nos livros didáticos, Santos (2011) teve como objetivo, em sua pesquisa, averiguar as identidades sociais dos falantes de inglês construídas no livro didático de língua estrangeira (LE), com o propósito inicial de revelar a concepção de identidade apresentada no livro. O foco dessa investigação são os diálogos e as ilustrações contidas no livro, buscando perceber quais são as identidades construídas no mesmo em torno de questões relacionadas a gênero/sexualidade, raça/etnia e classe. O autor buscou compreender o processo de construção das identidades, como também apontar os efeitos dessa construção identitária dos falantes de inglês nos diálogos sobre as identidades sociais dos/as aprendizes de língua estrangeira.

Como resultado, Santos (2011) concluiu que o livro didático analisado reflete uma concepção essencialista de identidade social. As várias identidades dos/as falantes foram construídas de modo a legitimar identidades hegemônicas por meio de operações estratégicas de caráter ideológico-hegemônico, sustentando relações de dominação. Os efeitos destes sobre as identidades dos/as aprendizes de inglês são uma possível “desidentificação” para com as identidades representadas no livro didático e, por seu turno, o adiamento de se construir projetos identitários de emancipação

Também investigando sobre aspectos culturais em livros didáticos de língua estrangeira, Porcellato (2013) procurou observar como os componentes culturais e interculturais são tratados em três livros didáticos de inglês e três de italiano. Seu objetivo foi esclarecer as principais diferenças que existem na representação da cultura alvo nos livros dos dois idiomas, assim como entender se os autores incluem em seus livros didáticos atividades que promovem a abordagem intercultural. Os resultados de sua análise mostraram que existem, de fato, diferenças na maneira de tratar o componente cultural nos livros dos dois idiomas. Segundo a autora, os livros de italiano se concentram na cultura relacionada à Itália, como se o país fosse um produto consumível, ao passo que os livros de inglês tratam o idioma como língua franca e, ao representar diversos países (e não somente os de LI), acabam transmitindo uma ideia de cultura superficial e fragmentada. Pelos dados encontrados, a autora observou que existem

semelhanças entre todos os livros didáticos analisados, especialmente ao integrar aspectos linguísticos e culturais.

Pesquisando sobre o ensino de aspectos culturais nos livros didáticos, Calil (2016) buscou identificar a forma como a “cultura brasileira” é representada em uma coleção de livros didáticos de inglês para adolescentes. Através de levantamento bibliográfico e da análise da coleção de livros *Time Zones*, publicada pela Cengage Learning, a autora procurou evidenciar que, ao negligenciar os aspectos do ambiente sociocultural no qual os estudantes estão inseridos, os materiais didáticos analisados interferem no processo de comunicação e limitam as interações a diálogos que são, muitas vezes, artificiais e vazios de significado. Em sua análise, Calil (2016) verificou que, na tentativa de atender o mercado global, os livros apresentam uma cultura neutralizada que não retrata fielmente nenhum dos povos ora mencionados. De acordo com a autora, o livro multicultural, que poderia dar poder à cultura particular de cada indivíduo, tornou-se um desfile de estereótipos e um amálgama de velhos clichês.

Considerando os livros didáticos de ensino de LI em outro país, Lund (2006) realizou uma pesquisa com o objetivo de analisar a dimensão cultural no ensino de LI da Noruega. Mais especificamente, seu estudo teve como objetivo descrever e discutir as maneiras pelas quais as questões de contexto e “cultura” são tratadas nos livros didáticos da época da pesquisa, com foco principal no pensamento e nas razões que parecem estar por trás das escolhas que foram feitas. Os dados encontrados neste estudo mostram que o ensino de Inglês na Noruega tem como objetivo proporcionar aos alunos informações e experiências com textos e temas relacionados aos países de LI. Além disso, o componente cultural aparece como motivador do interesse dos alunos no processo de aprendizagem da língua.

Observando os resultados encontrados por Silva (2012), Porcelatto (2013) e Calil (2016), vejo que os livros didáticos de inglês da época em que ocorreram suas pesquisas abordam aspectos culturais de vários países. Porém, no olhar das pesquisadoras, os aspectos culturais não tinham uma abordagem significativa justamente pela variedade de países enfatizados.

Com sua pesquisa direcionada para o ensino de língua estrangeira e considerando os aspectos culturais na prática de professores, Mendes (2009) procurou estudar as crenças de um grupo de professores de LI em formação, no que diz respeito à LI e aos EUA, bem como às implicações de um crescente sentimento mundial de antiamericanismo no contexto estudado. Segundo o autor, com base na análise dos dados coletados através de múltiplos instrumentos,

foi possível observar que os participantes da pesquisa realizada tiveram uma tendência em associar a LI a um grupo específico de países, principalmente EUA e Inglaterra. Conforme Mendes (2009), foi possível identificar, também, a presença do sentimento de antiamericanismo, paralelo a um sentimento de simpatia e adoração pelos EUA - configurando uma situação de conflito de crenças e levando os participantes da pesquisa a adotarem estratégias específicas para lidar com essa situação.

Em um estudo sobre professores de inglês, Borges (2007) teve como objetivo primeiro identificar e analisar as crenças de duas professoras em pré-serviço em relação aos falantes de LI e dos aspectos culturais de seus respectivos países. O segundo objetivo da autora foi tentar compreender como estas crenças são justificadas pelas professoras. Conforme a autora, os resultados da pesquisa sugerem que as professoras participantes, de modo geral, possuem crenças e justificativas semelhantes em relação aos estadunidenses, irlandeses e suas culturas. Segundo Borges (2007), as participantes de pesquisa demonstraram uma identificação parcial com os “Estados Unidos” e uma identificação plena com a “Irlanda”, as duas comunidades imaginadas mais citadas pelas duas professoras. Para a autora, esse estudo aponta para a importância de se considerar seriamente as crenças de alunos e professores de línguas a respeito de suas comunidades imaginadas, uma vez que estas são capazes de estimular ou dificultar o investimento ao longo do processo de ensino/aprendizagem.

Realizando um estudo também com professores, Salomão (2012) busca compreender a concepção de “cultura” de professores em serviço e suas crenças sobre a língua-cultura que ensinam, assim como as contribuições de uma formação continuada que contemple tais aspectos de forma teórica e prática. Segundo a autora, os dados indicam a necessidade de uma revisão na base de conhecimentos da formação de professores de línguas no que concerne o ensino e aprendizagem de aspectos culturais, que pode se calcar em discussões pautadas no mundo real e na interação oportunizada pelas ferramentas tecnológicas. Como exemplo, Salomão (2012) cita a modalidade de teletandem, que se constitui como telepresença, de modo a gerar a oportunidade de vivenciar dialogicamente experiências que servirão para reformulação de concepções e crenças por meio da interação entre conceitos cotidianos e científicos.

Por sua vez, Dagios (2010) teve como objeto principal, em sua pesquisa, analisar a concepção de linguagem e de interculturalidade dos professores de LI da rede pública estadual de ensino do Paraná. O objetivo específico da autora foi analisar como os professores percebem língua/cultura no ensino de LI, levando em consideração a “cultura” alvo e a “cultura” do aluno. Em seus achados, Dagios (2010) observou que os professores também aproximaram suas visões

sobre a relação entre as “culturas” com a visão tradicional de “cultura”. Para o autor, estas visões de língua e interculturalidade deixam de oportunizar discussões mais profundas sobre a “cultura” alvo e a “cultura” do aluno, como também demonstram a dissonância da concepção de linguagem presente nas Diretrizes e o trabalho dos professores em sala de aula.

Com um estudo sobre a aprendizagem de alunos de língua estrangeira, Siqueira (2013) teve como objetivo em sua pesquisa analisar a experiência intercultural entre alunos universitários brasileiros, aprendizes da língua espanhola e falantes “nativos” da Argentina através do fórum digital, buscando compreender seus impactos, assim como a dinâmica e a natureza das interações online. Segundo o autor, a superficialidade dos aspectos culturais observados neste estudo mostrou que colocar interlocutores em contato nos canais digitais não é uma condição suficiente para analisar a experiência cultural entre os alunos participantes de pesquisa. Conforme Siqueira (2013), primeiramente, deve haver uma necessidade comunicativa comum entre os participantes que os motive e os envolva no diálogo. Outra questão apontada pelo autor foi a dificuldade em alcançar os aspectos culturais que envolvem valores e crenças, os quais estão incorporados no comportamento dos membros da “cultura” alvo.

Em outra perspectiva, Silva (2012) problematizou o caráter imperativo do universo da LI na constituição dos sujeitos contemporâneos. Os resultados desta pesquisa apontam para a abrangência e a hegemonia da LI como língua adicional. Conforme o autor, os resultados de sua pesquisa confirmam que a LI é uma poderosa linha de força do dispositivo neoliberal, articulada na produção de sujeitos consumistas, flexíveis, globalizados, que têm na mídia um dos principais lócus de subjetivação. Para Silva (2012), esses sujeitos são comodificados e incitados a fazer investimentos constantes e infinitos em seu capital humano para se manterem atrativos e desejáveis.

Em uma perspectiva diferente, ao pesquisar sobre a desestrangeirização do ensino de LI, Carvalho (2013) problematizou o processo de ensino/aprendizagem da LI partindo da sua prática, enquanto professora de LI dos anos finais do ensino fundamental de uma escola municipal da cidade de Campinas. Nesse estudo, Carvalho (2013) teve como objetivo desvincular o ensino da LI do macro, do caráter estrutural da língua, para pensar o ensino por meio de uma perspectiva emancipatória, a partir da análise de relatos de seus alunos provenientes de um projeto de pesquisa realizado com eles. Segundo a autora, a análise dos dados mostrou a necessidade de conscientização da influência do inglês e da “cultura estadunidense”, além do reconhecimento da LI como língua estrangeira, para que assim possa

emergir o estranhamento. Para Carvalho (2013), nessa forma de construção de conhecimento, os alunos passaram a valorizar a língua portuguesa e os aspectos culturais do Brasil.

Levando em consideração os trabalhos que acabei de expor, Silva (2012), Santos (2011), Porcellato (2013), Calil (2016) e Lund (2006) pesquisaram como os aspectos culturais são explorados nos livros didáticos de LI. Por sua vez, Mendes (2009), Borges (2007), Salomão (2012) e Dagios (2010) investigaram as crenças e concepções de professores em relação à língua estrangeira que ensinam e aos aspectos culturais de seus respectivos países. Considerando Siqueira (2013), Silva (2012) e Carvalho (2013), suas pesquisas focam na constituição da identidade do aprendiz de LI.

Diferentemente das pesquisas citadas, a minha investigação teve como foco minha experiência com aspectos culturais, ao atuar como professora colaboradora em um projeto com estudantes brasileiros e indianos via plataforma *Connecting Classrooms*. Além disso, a ênfase está no processo de pesquisa vivenciado por mim, como professora colaboradora e pesquisadora, em vez da busca por resultados.

Tendo exposto o estado da arte, apresento minhas justificativas como pesquisadora narrativa, apontando o motivo pelo qual estou pesquisando e para quem meu trabalho importa (CLANDININ; CAINE, 2013). Apresento, então, minha justificativa pessoal. Como professora de LI, eu tinha uma prática voltada para questões culturais da Inglaterra, ignorando outros países de LI. Nessa prática, eu tentava convencer os meus alunos de que a Inglaterra era melhor do que o Brasil. Portanto, em minha pesquisa, procurei ter uma experiência com a Índia, um país que nunca fez parte de minhas aulas, seja como aluna ou professora. Também busquei romper com as minhas histórias de professora colonizadora que impunha os aspectos culturais da Inglaterra e o suposto inglês britânico para meus alunos.

Sobre a minha justificativa social, penso que minha pesquisa poderá impactar o ensino de línguas, uma vez que ela trata de questões relacionadas ao privilégio a determinados países de LI, como os EUA e a Inglaterra. Esse trabalho também pode suscitar discussões sobre as políticas linguísticas que regem o ensino de LI no Brasil.

Após apresentar minhas narrativas iniciais, meus objetivos de pesquisa, o estado da arte e minhas justificativas, passo a descrever a estrutura desta tese. Além da introdução, meu trabalho contém 3 capítulos. O primeiro capítulo é composto por 5 seções. Nesse capítulo, apresento a abordagem teórico-metodológica, discutindo conceitos e princípios referentes à pesquisa narrativa. Também, descrevo o contexto de pesquisa, os instrumentos de pesquisa, a composição dos textos de campo e discorro sobre o processo de composição de sentidos. No

capítulo 2, exponho e discuto algumas teorias que embasaram minha pesquisa. Esse capítulo está dividido em 6 seções. No capítulo três, compartilho as narrativas das experiências vividas em minha pesquisa e componho sentidos das mesmas. Depois da composição de sentidos, realizo as considerações com alguns posicionamentos e questionamentos que tenho até o momento. Para finalizar, apresento as referências dos trabalhos que deram suporte à esta tese.



Figura 9 - Eu, nos corredores da Escola Sol de Primavera



Fonte: reprodução de uma fotografia de meu acervo.

*Já choramos muito  
Muitos se perderam no caminho  
Mesmo assim não custa inventar  
Uma nova canção  
Que venha trazer  
Sol de primavera  
Abre as janelas do meu peito  
A lição sabemos de cor  
Só nos resta aprender*

(Beto Guedes e Ronaldo Bastos, 1979)<sup>10</sup>

---

<sup>10</sup> Estrofe retirada da música *Sol de Primavera*. Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/beto-guedes/44548/>. Acesso em 20 de dez. de 2020.

# CAPÍTULO 1

## **A PESQUISA NARRATIVA: o caminho que trilhei para vivenciar e compreender a minha experiência de pesquisa**

Esse capítulo é dedicado ao caminho teórico-metodológico que percorri nesta pesquisa. Na primeira seção, apresento alguns fundamentos e conceitos da abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015). Na seção seguinte, apresento o contexto de pesquisa, descrevendo a escola onde vivi minha experiência de pesquisa. Na mesma seção, descrevo a plataforma do *Connecting Classrooms*, programa que tornou possível a busca por uma escola em um país de LI. Apresento o projeto *Esportes e Jogos* desenvolvido com os alunos nas aulas de LI. Posteriormente, faço a minha descrição como participante de pesquisa e apresento as turmas onde realizei minha investigação. Por fim, abordo os procedimentos para o processo de composição de sentidos

### **1.1 Alguns conceitos e princípios da pesquisa narrativa**

Antes de abordar os pressupostos da pesquisa narrativa nesta tese, apresento alguns trabalhos realizados nessa abordagem teórico- metodológica. Além dos estudos de Clandinin e Connelly (2000, 2015), Clandinin (1999), Clandinin, Downey e Huber (2009); Clandinin e Rosiek (2007) e Mello (2005, 2007, 2016), a leitura de outras trabalhos foi importante para que eu pudesse vislumbrar possibilidades para o desenvolvimento de minha pesquisa.

Dentre as pesquisas que li, cito algumas realizadas pelo grupo de pesquisa narrativa e educação de professores (GPNEP) do qual faço parte. São eles Mello (2005), Almeida (2015), Oliveira (2016), Bengezen (2017), Oliveira (2017), Moraes (2017), Santos (2017), Fernandes (2018), Silva (2018), Souza (2018) e Paula (2019). Além das pesquisas do GPNEP, fiz a leitura de teses canadenses, tais como Murphy (2004) e Driedger-Enns (2014), entre outras.

Considerando a pesquisa narrativa, o seu interesse está na experiência vivida, como apontam Clandinin e Connelly (2015):

[...] experiências são as histórias que as pessoas vivem. As pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias. As histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros, incluindo os jovens pesquisadores e os recém-pesquisadores em suas comunidades (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 27).

Como abordado pelos autores, ao estudar as histórias de vida, temos a possibilidade de aprender com as experiências vividas e de passar por um processo de transformação. Nesse sentido, em minha pesquisa, conhecer a definição de “*stories to live by*” (CLANDININ; CONNELLY, 1999) foi fundamental para que eu pudesse entender algumas experiências como professora. O termo “*stories to live by*”, traduzido pelo GPNEP como “histórias que nos constituem”, é relacionado à identidade dos professores. Para Clandinin, Downey e Huber (2009), as histórias que nos constituem são “o modo de falar das histórias que os professores vivem na prática, as quais contam quem eles são e quem estão se tornando como professores” (CLANDININ; DOWNEY; HUBER, 2009, p. 141-142, tradução minha).<sup>11</sup> Assim, conforme Clandinin e Connelly (1999), na perspectiva da pesquisa narrativa, as identidades são constituídas por muitas histórias.

O trabalho de pesquisa narrativa realizado por Clandinin e Connelly (2000, 2015) foi influenciado pelos estudos de John Dewey (1938) sobre a experiência. Para Clandinin e Connelly (2015), “Dewey transforma o termo comum, experiência, de nossa linguagem de educadores, em um termo de pesquisa e, assim, nos dá um termo que permite um melhor entendimento da vida no campo da Educação” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 30).

Dewey (1938) expõe a natureza da experiência, regida por dois princípios: o princípio da continuidade e o princípio da interação. O primeiro princípio, o da continuidade, diz respeito ao caráter dinâmico das experiências. Para Dewey (1938):

Em certo sentido, toda experiência deve fazer algo para preparar uma pessoa para experiências posteriores de qualidade mais profunda e expansiva. Esse é o próprio significado de crescimento, continuidade, reconstrução da experiência (DEWEY, 1938, p. 28, tradução minha).<sup>12</sup>

Na perspectiva do autor, as experiências passadas projetam possibilidades para as experiências futuras do indivíduo. As experiências subsequentes podem trazer em si elementos das experiências passadas, algo que indicam um movimento em direção a uma possível transformação de quem as vive. Dewey (1938) acrescenta:

Desse ponto de vista, o princípio da continuidade da experiência significa que toda experiência pega algo daquelas anteriores e modifica de alguma forma a

---

<sup>11</sup> Do original: *stories to live by*” as “the way of speaking of the stories that teachers live out in practice and tell of who they are, and are becoming, as teachers.

<sup>12</sup> Do original: In a certain sense every experience should do something to prepare a person for later experiences of a deeper and more expansive quality. That is the very meaning of the growth, continuity, reconstruction of experience.

qualidade daquelas que vêm depois” (DEWEY, 1938, p. 35, tradução minha).<sup>13</sup>

Sobre o princípio da continuidade na ótica de Dewey (1938), Clandinin e Rosiek (2007) explicam que “As experiências não parecem simplesmente estar conectadas ao longo do tempo; elas são contínuas” (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 40, tradução minha).<sup>14</sup>

Assim, com base em Dewey (1938), Clandinin e Rosiek (2007) explicam que as experiências se desenvolvem no decorrer do tempo. Desse modo, o princípio da continuidade tem implicações relevantes no modo como pensamos a pesquisa, conforme apontam Clandinin e Rosiek (2007):

Essa continuidade tem implicações importantes para a maneira como pensamos sobre investigação, narrativa ou qualquer outra coisa. Ela reforça a ideia de que a investigação não é uma busca "por trás do véu" das aparências que termina na identificação de uma realidade transcendente imutável. Em vez disso, a investigação é um ato dentro de um fluxo de experiências que gera novas relações que então se tornam parte de uma experiência futura. (CLANDININ; ROSIEK, 2007, p. 41, tradução minha).<sup>15</sup>

Assim, como concebido por Dewey, “toda experiência vive em outras experiências” (DEWEY, 1938, p. 27, tradução minha).<sup>16</sup> Desse modo, ao considerarmos o *continuum* experiencial em nossas pesquisas, como proposto por Clandinin e Connelly (2000, 2015), podemos observar a relevância das experiências passadas em relação às experiências futuras.

No que concerne ao princípio da interação, Dewey (1938) o define como a interação entre a situação em que se encontra o indivíduo e suas experiências passadas. Nesse princípio é destacado o modo como uma pessoa interage com as experiências vividas e qual o aprendizado que pode advir delas para sua vida: Sobre o princípio da interação, Dewey (1938) afirma:

[...] Ele atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas. Qualquer experiência normal é um jogo entre os dois grupos de condições. Tomadas em conjunto, ou em sua interação,

---

<sup>13</sup> Do original: From this point of view, the principle of continuity of experience means that every experience both takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after

<sup>14</sup> Do original: Experiences do not simply appear to be connected through the time; they are continuous.

<sup>15</sup> Do original: This continuity has important implications for the way we think about inquiry, narrative or otherwise. It reinforces the idea that inquiry is not a search "behind the veil" of appearances that ends in the identification of an unchanging transcendent reality. Instead, inquiry is an act within a stream of experience that generates new relations that then become a part of a future experience.

<sup>16</sup> Do original: [...] every experience lives on in further experiences.

constituem o que se chama uma situação (DEWEY, 1938, p. 42, tradução minha).<sup>17</sup>

Conforme Dewey (1938), ocorre uma interação entre as condições objetivas e as condições internas, projetando assim a situação em que se encontra o indivíduo. Por condições objetivas, o autor entende todas as situações em que uma pessoa está envolvida. Por sua vez, as condições internas estão relacionadas aos sistemas fisiológico, cognitivo e afetivo-emocional do indivíduo. Dewey (1938) também destaca que o princípio da interação e o princípio da continuidade estão interligados. Nas palavras do autor:

Os dois princípios de continuidade e interação não são separados um do outro. Eles interceptam e se unem. São, por assim dizer, os aspectos longitudinais e laterais da experiência. Diferentes situações se sucedem. Mas, devido ao princípio da continuidade, algo é transferido do anterior para o posterior. Quando um indivíduo passa de uma situação para outra, o seu mundo, o seu ambiente se expande ou se contrai. Ele não se vê vivendo em outro mundo, mas em uma parte ou aspecto diferente de um e do mesmo mundo (DEWEY, 1938, p. 43, tradução minha).<sup>18</sup>

Desse modo, baseados nas noções e nos princípios de experiência de Dewey, Clandinin e Connelly (2000, 2015) estabeleceram o espaço tridimensional da pesquisa narrativa. Esse espaço é constituído pela temporalidade, pelo pessoal e social e pelo lugar.

Conforme Clandinin e Connelly (2000, 2015), a temporalidade está relacionada à transição de tempo (passado, presente e futuro) observada nos eventos vivenciados e estudados pelo pesquisador (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015). Ao recobrar experiências passadas (movimento retrospectivo), temos condições de refletir sobre nossas experiências anteriores, conseguindo pensar em experiências diferentes que poderemos vivenciar no futuro (movimento prospectivo). Portanto, tendo em vista esses movimentos no tempo, a dimensão da temporalidade na pesquisa narrativa é responsável pelo sentido de continuidade. Uma experiência pode possibilitar o vivenciar de outras experiências (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015).

---

<sup>17</sup> Do original: It assigns equal rights to both factors in experience-objective and internal conditions. Any normal experience is an interplay of these two sets of conditions. Taken together, or in their interaction, they form what we call a situation.

<sup>18</sup> Do original: The two principles of continuity and interaction are not separate from each other. They intercept and unite. They are, so to speak, the longitudinal and lateral aspects of experience. Different situations succeed one another. But because of the principle of continuity something is carried over from the earlier to the later ones. As an individual passes from one situation to another, his world, his environment, expands or contracts. He does not find himself living in another world but in a different part or aspect of one and the same world.

Considerando a segunda dimensão, ou seja, as condições pessoais e sociais, segundo Clandinin e Connelly (2000, 2015) observamos o “*milieu*”, o meio social, dando relevância às condições em que a experiência dos participantes se desdobra e atentando para o pessoal e o social. Para os autores, o movimento que realizamos para analisar as condições pessoais é o movimento introspectivo e, para as condições sociais, realizamos o movimento extrospectivo. Clandinin e Connelly (2015) consideram:

Por introspectiva, queremos dizer em direção às condições internas, tais como sentimentos, esperança, reações estéticas e disposições morais. Por extrospectiva, referimo-nos às condições existenciais, isto é, o meio ambiente (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 85).

Por fim, a terceira dimensão do espaço tridimensional, o lugar (situação) é onde acontecem os eventos da vida de um indivíduo e esse sempre permanecerá dentro dele ainda que viva outras experiências, em outros locais, como apontado por Clandinin e Connelly (2000, 2015). Os autores afirmam que, ao realizarmos um movimento retrospectivo, nos deslocamos para um outro lugar onde vivenciamos uma outra experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015).

Após expor algumas características e concepções da pesquisa narrativa que foram aplicadas em minha investigação, bem como abordar o conceito de experiência segundo Dewey (1938), na próxima seção, passo a discorrer sobre o contexto de minha pesquisa.

## 1.2 Descrevendo a paisagem do jogo

Minha pesquisa ocorreu em uma escola pública, localizada no Triângulo Mineiro. Doravante, utilizarei o nome “Sol de Primavera” para me referir a essa instituição de ensino. Antes de descrevê-la, esclareço a minha opção pelo nome “Sol de Primavera”. No período em que estava vivenciando a experiência de minha pesquisa na referida escola, recordei-me de algumas experiências que vivi quando cursei a oitava série<sup>19</sup>, época em que eu escutava a canção *Sol de Primavera*<sup>20</sup>. Essa música vinha com frequência à minha memória quando estava indo para a escola ou andando por seus corredores. Isso pode ter ocorrido porque as aulas com os

---

<sup>19</sup> A oitava série corresponde ao nono ano do ensino fundamental.

<sup>20</sup> A música *Sol de Primavera* foi composta por Beto Guedes e Ronaldo Bastos. Beto Guedes é um cantor e compositor mineiro, integrante do movimento musical brasileiro *Clube da Esquina*, o qual surgiu em Belo Horizonte, no final da década de 1960. Ronaldo Bastos é um compositor e produtor musical brasileiro, nascido no Rio de Janeiro. É um dos fundadores do *Clube da Esquina*. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Ronaldo\\_Bastos](https://pt.wikipedia.org/wiki/Ronaldo_Bastos). Acesso em: 14 de jun. de 2021.

alunos dos oitavos anos me traziam lembranças de minha vida escolar nos anos finais do ensino fundamental.

Na época de minha pesquisa, a escola comportava até 825 alunos na Educação Infantil e no Ensino Fundamental regular, além de outros 100 na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A escola funcionava em todos os três turnos de serviço. Além dos discentes que lá estudavam, existia também a possibilidade de receber de 200 a 300 alunos do Ensino Superior para realização de estágio supervisionado. No quadro 1, exponho os níveis de ensino da escola Sol de primavera.

Quadro 1 - Níveis de ensino da Escola Sol de Primavera

<b>NÍVEL DE ENSINO</b>	<b>SEGMENTO DE ENSINO</b>
<b>1º Ciclo</b>	Educação infantil 1º e 2º períodos 1º, 2º e 3º anos
<b>2º Ciclo</b>	4º, 5º e 6º anos
<b>3º Ciclo</b>	7º, 8º e 9º anos
<b>Educação de Jovens e Adultos - EJA</b>	5ª a 9ª série (Ensino Fundamental de 8 anos)

Fonte: Quadro elaborado por mim, com base nas informações obtidas no site da escola Sol de Primavera. Acesso em: 10 de out. de 2019.

Para acolher os estudantes dos níveis que acabei de expor, a Escola Sol de Primavera possuía uma boa estrutura se comparada a outras. O prédio da instituição compreendia várias salas de aulas equipadas com data show, além de quadras de esporte, biblioteca, laboratório de informática, cantina, sala de primeiros socorros, entre outros. Um item que destaco naquele lugar está relacionado à rede *wifi*, a qual apresentava uma boa operacionalidade na época que fiz minha pesquisa, facilitando os trabalhos dos alunos durante o projeto.

Os docentes da escola cumpriam uma carga horária de 40 horas semanais, as quais eram dedicadas à sala de aula, às reuniões com pais e discentes e à preparação de aulas. Considerando as aulas de LI, cada professor tinha em média 14 aulas por semana.

Em relação ao seu currículo, a escola buscava seguir os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), mas sua estrutura e implementação aconteciam a partir dos estudos e considerações do corpo docente. Em um documento que constava no site da instituição, o currículo da Escola Sol de Primavera era constituído por:

[...] um conjunto de ideias, valores, diretrizes e conteúdos selecionados que objetiva uma educação humanitária, para uma formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de reconhecer e respeitar a diversidade sociocultural do país. Nesse sentido, o Currículo define as habilidades e competências que os discentes devem desenvolver; propõe a organização das Áreas de Conhecimento, possibilitando o diálogo interdisciplinar entre elas, sem, todavia, anular suas especificidades; contempla a faixa etária do discente, a organização do tempo/espaço na Escola, os procedimentos metodológicos, conforme concepções ético-político-pedagógicas; contempla a pluralidade cultural da comunidade escolar e o contexto socioeconômico educacional e cultural em que a Escola insere-se, além de viabilizar atividades e enriquecimento curricular por meio da oferta de modalidades optativas (Projeto político pedagógico da Escola Sol de Primavera).

Considerando o ensino de língua estrangeira, a Escola Sol de Primavera oferecia, na época de minha pesquisa, as disciplinas de inglês, espanhol e francês. Ao disponibilizar tais disciplinas, a instituição tinha como objetivo:

[...] proporcionar a sensibilização de aspectos linguísticos e culturais desses idiomas por meio do desenvolvimento das quatro habilidades para o uso de uma língua estrangeira - ler, falar, ouvir e escrever. Desenvolvendo e ampliando as possibilidades de acesso aos saberes diversos que são produzidos em uma língua outra, saberes esses que podem contribuir para a formação do sujeito como cidadão autônomo (Áreas de ensino - Site da Escola Sol de primavera).

Nesse contexto, os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental tinham contato com o Espanhol, o Inglês e o Francês. Os três idiomas oferecidos naquela instituição eram distribuídos nos anos do segundo ciclo do ensino fundamental. No sexto e no sétimo ano, os alunos estudavam espanhol e francês. Para o ensino de LI, eram reservados os dois últimos anos do ensino fundamental. Em todas as disciplinas de língua estrangeira, as turmas eram divididas em duas, com uma professora diferente para cada um dos subgrupos. O critério utilizado para a divisão das turmas em duas era feito com base na ordem alfabética dos nomes no diário de classe. Ao serem divididas, cada turma de LI contava com aproximadamente 12 alunos. Para cada uma das turmas divididas havia uma professora específica, pois as aulas ocorriam no mesmo horário. Dependendo da demanda pelas salas, a metade da turma se locomovia para uma das salas específicas de língua estrangeira, e a outra metade ficava na sala de aula comum a todas as disciplinas. No tempo em que estive vivenciando a experiência na Escola Sol de Primavera, as aulas que acompanhei foram realizadas em uma das salas específicas para língua estrangeira. Ao todo, haviam 39 alunos distribuídos nas três turmas.



As salas otimizadas para o ensino de língua estrangeira eram decoradas com pôsteres que faziam referência à Inglaterra, à França e à Espanha. Na realidade, os ambientes onde os alunos tinham aulas de inglês, francês e espanhol me lembravam muito o contexto da universidade onde estudei há muitos anos. Na figura 10, ilustro com imagens das salas de língua estrangeira.

Figura 10 - Salas de língua estrangeira



Fonte: reprodução de fotografias de meu acervo.

Quando iniciei minha pesquisa, as aulas dos oitavos anos já haviam sido planejadas. Embora as duas professoras tenham discutido o conteúdo programático juntas, cada uma ficou responsável pelo plano de ensino de suas turmas. Nas figuras 11 e 12, exponho o plano de ensino dos oitavos anos, elaborado pela professora das turmas que acompanhei para o ano de 2018, período em que realizei minha experiência de campo. A partir desse momento, a professora de LI das turmas de oitavo ano que acompanhei passará a ser chamada de professora regente.

Figura 11 - Primeira página do plano de ensino de LI do 8º ano

<b>PLANO DE ENSINO</b>		
<b>1. IDENTIFICAÇÃO</b>		
DISCIPLINA: Língua Estrangeira (Inglês)		
UNIDADE ESPECIAL DE ENSINO: <b>8º ano</b>		
MODALIDADE: ENSINO FUNDAMENTAL	ANO DE ENSINO: 8º	TURMAS: A,B,C
CARGA HORÁRIA SEMANAL: 2h/aula		
PROFESSOR(A):		ANO/SEMESTRE: 2018
OBSERVAÇÕES: Os atendimentos aos alunos são realizados nos horários de plantões realizados às segundas-feiras das 14h20 às 15h10.		
<b>2. EMENTA</b>		<b>4. CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>
Introdução às formas básicas da língua inglesa e aos aspectos culturais inerentes à mesma.		<u><b>Gramática da língua inglesa:</b></u> Verbo SER ou ESTAR (BE) Verbo HAVER (THERE IS/ THERE ARE) Pronomes pessoais Adjetivos possessivos Pronomes demonstrativos Caso genitivo indicativo de posse Preposições de lugar Plural das palavras Can/Can't para indicar habilidades Presente Simple Advérbios de frequência Presente Contínuo
<b>3. OBJETIVOS</b>		<u><b>Vocabulário da língua inglesa:</b></u> Alfabeto Cores Países e nacionalidades Números cardinais e ordinais até 100 Membros da família Cumprimentos Lugares da cidade Tipos de alimentos
<b>Objetivo Geral:</b> Possibilitar ao aluno o <u>acesso</u> ao mundo globalizado para além daquele acessado por meio de sua língua materna.		
<b>Objetivo Específico:</b> Ler, compreender, falar e escrever os elementos básicos da língua inglesa de forma a se comunicar minimamente e descrever a si mesmo e seu entorno. O parâmetro de referência adotado é o nível A1 de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CEFR).		

Fonte: cópia de documento cedida pela professora de LI da Escola Sol de Primavera.

Figura 12 - Segunda página do plano de ensino de LI do oitavo ano

(cont. <u>Vocabulário da língua inglesa</u> )	
Partes da casa e mobiliário	
Meios de transporte	
Direções	
Agenda escolar	
As horas	
Dias da semana	
Partes do corpo	
Descrições físicas	
Vestuário	
<b>5. METODOLOGIA</b>	
- Aulas expositivas;	
- Atividades escritas e orais em pares ou grupos;	
- Músicas;	
- Vídeos;	
- Jogos;	
- Encenações;	
- Atividades em meio digital (utilizando computadores e tecnologia móvel);	
<b>7. AVALIAÇÃO</b>	
<b>1º trimestre:</b>	
1ª avaliação individual: 9 pontos	
..... / ..... / .....	
2ª avaliação individual: 9 pontos	
..... / ..... / .....	
1ª avaliação diversificada: 4 pontos	
..... / ..... / .....	
2ª avaliação diversificada: 4 pontos	
..... / ..... / .....	
3ª avaliação diversificada: 4 pontos	
..... / ..... / .....	
<b>2º trimestre:</b>	
1ª avaliação individual: 11 pontos	
..... / ..... / .....	
2ª avaliação individual: 10 pontos	
..... / ..... / .....	
1ª avaliação diversificada: 5 pontos	
..... / ..... / .....	
2ª avaliação diversificada: 5 pontos	
..... / ..... / .....	
3ª avaliação diversificada: 4 pontos	
..... / ..... / .....	
<b>3º trimestre:</b>	
1ª avaliação individual: 11 pontos	
..... / ..... / .....	
2ª avaliação individual: 10 pontos	
..... / ..... / .....	
1ª avaliação diversificada: 5 pontos	
..... / ..... / .....	
2ª avaliação diversificada: 5 pontos	
..... / ..... / .....	
3ª avaliação diversificada: 4 pontos	
..... / ..... / .....	
<b>8. BIBLIOGRAFIA</b>	
- It fits: Inglês 6º ano: anos finais: ensino fundamental. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2015. 144 p.	
- It fits: Inglês 7º ano: anos finais: ensino fundamental. 2 ed. São Paulo: Edições SM, 2015. 144 p.	
- MURPHY, R. Essential Grammar in Use. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.	
- Dicionários on-line	

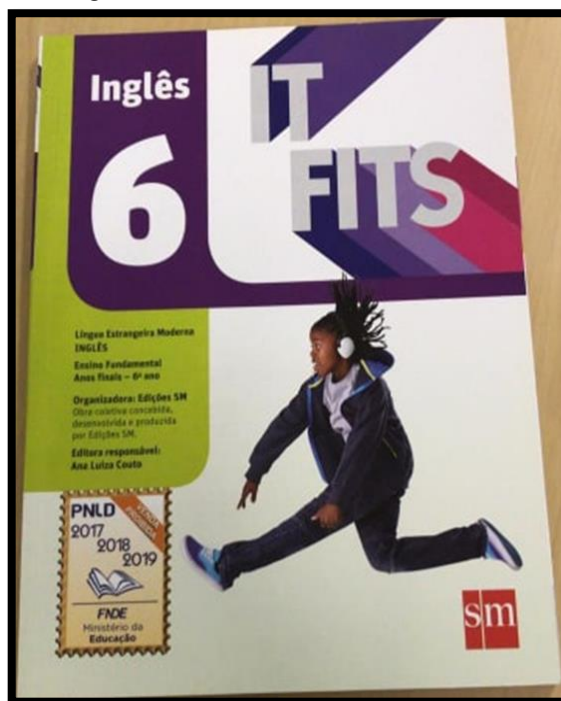
Fonte: cópia de documento cedida pela professora de LI da Escola Sol de Primavera.

Como estava previsto na metodologia do plano de ensino, exposto nas figuras 11 e 12, os recursos tecnológicos eram usados frequentemente nas aulas de LI. A professora poderia contar com o laboratório de informática e os tablets disponíveis para uso na sala de aula. Além dos dispositivos oferecidos pela instituição, os alunos que possuíam um aparelho de telefone celular poderiam utilizá-lo quando houvesse alguma atividade que demandasse o uso dessa tecnologia.

Como parte do plano de ensino, um livro didático era usado pelos oitavos anos da escola Sol de Primavera. Naquele ano, o livro adotado para as aulas de LI foi o *It Fits*. Esse livro contém estudos de gêneros textuais com atividades de compreensão de texto, vocabulário e gramática. Além do volume 6 do livro *It Fits* que os alunos possuíam, a professora aplicava

atividades do livro 7, como é possível observar na bibliografia do plano de ensino. Na figura 13, exibo a capa do livro *It fits* 6.<sup>21</sup>

Figura 13 - Livro didático *It Fits* volume 6



Fonte: reprodução de fotografia cedida pela professora de LI da Escola Sol de Primavera.

Além do livro didático, as professoras normalmente entregavam folhas com atividades complementares para os alunos, incluindo tarefas de gramática e vocabulário. Outro recurso pedagógico nas aulas de LI da Escola Sol de Primavera refere-se ao desenvolvimento de projetos com os alunos, visando cumprir o plano de ensino. Nesse tipo de trabalho, as turmas eram divididas em grupos, a fim de realizar determinada tarefa que poderia estar ou não relacionada a algum conteúdo que foi estudado. Nessas atividades, os professores tinham oportunidade de abordar temas e conteúdos diversos. Assim, o projeto de interação com discentes de uma escola na Índia, via *Connecting Classrooms*, foi inserido no planejamento anual das aulas de LI. Passo, então, a descrever o projeto que foi desenvolvido pela professora regente, com minha colaboração.

A minha ideia inicial era propiciar uma parceria entre alunos de uma escola brasileira e uma escola em um país de LI, preferencialmente, no continente africano. Para buscar uma instituição, nos inscrevemos na plataforma do *Connecting Classrooms*<sup>22</sup> que é um programa do

<sup>21</sup> Editora Responsável: Ana Luíza Couto – Editora: SM, 2ª Ed., 2015.

<sup>22</sup> <http://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/connecting-classrooms>.

consulado britânico. De acordo com a plataforma desse programa, temos uma noção do que é o *Connecting Classrooms*:

[...] é uma oportunidade para professores, coordenadores pedagógicos e diretores de conhecer profissionais estrangeiros e entrar em contato com as práticas de ensino do mundo todo. Também é uma forma de levar a cultura brasileira para o exterior e mostrar o que temos de melhor. O inglês é a língua oficial do *Connecting Classrooms*, pois permite que professores do mundo inteiro se comuniquem. As atividades são desenvolvidas no Brasil em português, mas toda a interação com escolas parceiras é feita em inglês (BRITISH COUNCIL- BRASIL. Disponível em: <https://connecting-classrooms.britishcouncil.org/>. Acesso em: 10 de jan. de 2017).

Figura 14 - Página inicial do *Connecting Classrooms* no Brasil



Fonte: reprodução de imagem disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/atividades/educacao/connecting-classrooms>. Acesso em: 10 de jan. de 2017.

O *Connecting Classrooms* não é exclusivo para docentes, sendo disponibilizado também para diretores e coordenadores das instituições educacionais. Outro ponto que despertou minha atenção na descrição da plataforma refere-se à oportunidade de mostrar o “melhor” do Brasil. Penso que é preciso precaução ao considerar a divulgação de aspectos culturais do Brasil, uma vez que o programa incentiva a mostrar o “melhor” de nosso país. Cada região brasileira tem suas particularidades que podem ser lembradas, contudo, existe o perigo de se priorizar alguns itens culturais já difundidos. Portanto, entendo que pode ser pertinente cada instituição mostrar aspectos regionais, a fim de que os territórios brasileiros possam ser conhecidos.

De acordo com informações disponíveis na plataforma do *British Council*, na época de minha pesquisa, o *Connecting Classrooms* contemplava escolas de ensino regular, desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo instituições privadas e públicas. Para fazer parte do programa era necessário que um professor ou outro responsável inscrevesse a sua escola na plataforma, criando um perfil onde seriam inseridos dados como endereço, país de origem, níveis de ensino e idade dos alunos. Ao fazer a inscrição, o professor poderia procurar instituições no país desejado e contactá-las, enviando *e-mails* ou utilizando um *post* fixado na plataforma, o qual era destinado a essa finalidade.

Segundo constava na plataforma *Connecting Classrooms*, as escolas poderiam se engajar em diferentes tipos de parceria, como a “parceria profissional” em que era possível desenvolver um projeto em conjunto, com visitas à instituição parceira. Outra modalidade era a “parceria *twining*” que oferecia ferramentas gratuitas, seguras e *online* para que as escolas pudessem compartilhar experiências pedagógicas. Um terceiro tipo eram as “parcerias estratégicas” em que as escolas poderiam receber suporte financeiro para realizar projetos com instituições na Europa. O quarto tipo de parceria poderia ser desenvolvido para intercâmbio linguístico, projeto científico colaborativo ou intercâmbio cultural.

Em relação ao intercâmbio cultural, o *Connecting Classrooms* sugeria que os parceiros escolhessem um tema cultural a ser trabalhado, portanto, as duas escolas poderiam decidir juntas quais componentes culturais de seus países elas queriam trabalhar. No entanto, para realizar minha pesquisa, aceitamos a proposta de um projeto pronto, denominado *Esportes e Jogos*. O referido projeto nos foi oferecido por uma professora de uma escola na Índia. Passo então, a descrever alguns aspectos do país indiano.

Localizada no sul da Ásia, a Índia ocupa uma área de 3.166.391 km<sup>2</sup> <sup>23</sup>, com cerca de 1.342.550.000 habitantes. O país possui fronteiras com Paquistão, China, Nepal, Butão, Mianmar e Bangladesh, como mostro na figura 15.

---

<sup>23</sup> Os dados sobre área e população da Índia foram extraídos da enciclopédia virtual *Britannica*. Estimativa de 2017. Disponível em: <https://www.britannica.com/place/India>. Acesso em: 23 de fev. de 2020.



Figura 15 - Mapa da Índia



Fonte: reprodução de imagem disponível em: <https://mybrainsociety.blogspot.com/2016/08/fronteiras.html>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

Na Índia existem inúmeras línguas, no entanto, apenas 22 são consideradas oficiais. Entre as línguas maternas mais usadas estão: hindi, bengali, marathi, télugo, tâmil e gujaráti (CENSUS INDIA, 2011, p. 6-21). Além dessas línguas, o inglês é considerado uma língua oficial, sendo a segunda mais usada depois do hindi e a mais lida e escrita pelos indianos. De modo geral, o inglês media a comunicação entre aqueles que falam línguas diferentes, além de ser usado nos sistemas jurídico, financeiro, educacional e de negócios. Outro dado interessante é que os indianos costumam misturar o inglês com línguas maternas em suas conversas (VIJAYALAKSHMI; BABU, 2014).

Tendo em vista a grande variedade de línguas maternas existentes na Índia, a legislação do governo determina que sejam ensinadas três línguas nas escolas de ensino regular, a saber: hindi, inglês e a língua materna local, caso ela não seja o hindi. Não obstante, ressalto que a LI e o hindi não se configuram apenas como disciplinas, pois são usadas por docentes e discentes na construção do conhecimento. Normalmente, o hindi é utilizado para as disciplinas de história, geografia e o inglês é a língua utilizada nas restantes (KUMAR, 2011). Entretanto, várias escolas priorizam a LI para o ensino de todas as disciplinas, como observei ao consultar alguns sites de instituições educacionais da Índia.

O projeto que nos foi proposto integra o *International School Awards – ISA*, um concurso em que a escola vencedora tem acesso a cursos de desenvolvimento através do *British Council* e recebe um convite para uma cerimônia de premiação em Londres. Nesse caso, apenas a escola da Índia concorria ao prêmio, pois ela encabeçava o projeto que seria desenvolvido em

etapas, com escolas de diferentes países. No quadro 2, disponibilizo o guia de atividades do projeto *Esportes e Jogos*, enviado pela professora da escola indiana.

Quadro 2 - Guia de atividades do Projeto *Esportes e Jogos*  
ISA ACTIVITY 7 BEST FOOT FORWARD! (COLLABORATIVE)

**The following are the activities that will be done by students.**

- 1. Research work on the various sports played in the chosen countries and comparison with their own country.**
- 2. Power point presentation with information such as the famous sports personality sports attire, type of footwear, etc.**
- 3. Exchange meal plans followed by the sportspersons of their respective countries.**
- 4. Highlight the changes that have occurred in the game/sports played in their respective countries.**
- 5. List out the rules and regulations which need to be followed while playing the sport.**
- 6. Formulate a survey sheet on how many students pursue sports as a profession and share with a chosen country. Based on the response, they will present their views on why sport is popular or not popular as a career option.**
- 7. Students through an animated video will highlight the mathematical dimensions of the playground and other sport accessory and equipment used by the chosen country.**
- 8. The activity will then conclude with students playing the sport of the chosen country and sharing the video of the same.**

Fonte: quadro elaborado por mim a partir do guia enviado pela professora da escola indiana.<sup>24</sup>

---

<sup>24</sup> Tradução minha: 1. Trabalho de pesquisa sobre os vários esportes praticados no país da escola parceira e comparação com o próprio país. 2. Elaborar uma apresentação em Powerpoint com informações sobre o esporte do país parceiro, incluindo uma personalidade esportiva famosa, vestuário, tipo de material utilizado, entre outros. 3. Trocar informações sobre os tipos de alimentação seguidos pelos atletas de seus respectivos países. 4. Destacar possíveis mudanças que ocorreram no jogo / esportes praticados em seus respectivos países. 5. Fazer uma lista das regras e dos regulamentos que precisam ser seguidos durante a prática do esporte. 6. Realizar uma pesquisa para apurar quantos estudantes praticam esportes como profissão e compartilhar com a escola parceira. Com base na resposta, eles apresentarão suas opiniões sobre o motivo pelo qual o esporte é popular ou não como uma opção de carreira. 7. Os alunos, através de um vídeo animado, devem destacar as dimensões matemáticas da quadra e outros acessórios e equipamentos esportivos usados no esporte do país escolhido. 8. Conclusão das atividades com os alunos praticando o esporte do país escolhido e compartilhando o vídeo do mesmo.



Considerando as atividades do projeto *Esportes e Jogos*, os estudantes brasileiros ficaram encarregados de pesquisar sobre o *kabaddi*<sup>25</sup>, estudar suas regras e praticá-lo. Em contrapartida, os alunos da Índia teriam que aprender as regras do futebol, jogar uma partida desse esporte e filmá-la para enviar à escola brasileira.

No que concerne ao *kabaddi*, a palavra que o nomeia é originada dos termos “*Kai-pidi*”, os quais são oriundos do tâmil<sup>26</sup> e significam “segurar as mãos” (MAXWELL, 2007). O *kabaddi* é basicamente, um esporte combativo, com sete jogadores de cada lado; jogado por um período de 40 minutos com uma pausa de 5 minutos. A ideia central do jogo é marcar pontos invadindo o lado da quadra do adversário e tocar o maior número possível de jogadores de defesa. Desse modo, um jogador pronunciando *kabaddi*, sem parar, entra na quadra adversária e tenta tocar no oponente mais próximo a ele, enquanto os sete oponentes fazem manobras para pegar o atacante. O *Kabaddi* é, pois, um jogo de um contra sete, conhecido como o jogo da luta.

Por fim, exponho que a comunicação entre as duas escolas ocorreu por meio das duas professoras e de alunos representantes de suas turmas. Para a escola indiana, uma aluna foi a responsável por enviar e-mails. Na escola Sol de Primavera, duas alunas representando os 3 oitavos anos se encarregaram de digitar e enviar os e-mails.

Tendo exposto o contexto de pesquisa, descrevendo a escola, o programa *Connecting Classrooms* e o projeto *Esportes e Jogos*, dedico a próxima seção à descrição dos instrumentos de pesquisa.

### **1.3 Instrumentos de pesquisa e composição dos textos de campo**

Conforme Clandinin e Connelly (2015), na abordagem teórico-metodológica da pesquisa narrativa, em vez de buscar dados, compomos textos de campo. Para os autores, “as histórias sendo vividas e contadas – dão forma à natureza dos textos de campo, assim como os tipos de textos de campo que podem ser compostos” (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 133). Assim, para compor os textos de campo, a pesquisa narrativa possibilita a utilização de diferentes instrumentos, como descrevem Clandinin e Connelly (2015):

Exploramos o uso de histórias de professores, escrita autobiográfica, escrita de diários, notas de campo, cartas, conversas, entrevistas de pesquisas, histórias de família, documentos, fotografias, caixas de memórias, e outros

---

<sup>25</sup> Essa palavra tem duas grafias que podem ser usadas na língua portuguesa, *kabaddi* e *kabadi*. Nesta tese, optei por usar *Kabaddi*.

<sup>26</sup> Língua usada no Sul da Índia.

artefatos pessoais-sociais-familiares e as experiências de vida – todos instrumentos que podem resultar em valiosos textos de campo (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 134).

Em face de uma grande variedade de instrumentos, utilizei aqueles que foram os mais apropriados em meu contexto de pesquisa, tais como: notas de campo sobre as aulas; relatos escritos pelos alunos sobre as atividades realizadas; gravações de conversas presenciais entre mim e alguns alunos; *slides* produzidos na sala de aula; vídeos postados no *Flipgrid*; filme do jogo futebol dos alunos indianos; filme de um jogo de *Kabaddi* realizado pelos alunos da Escola Sol de Primavera; mensagens de *WhatsApp* trocadas entre mim e alunos; mensagens de *WhatsApp* e *e-mail* entre mim e a professora da Escola Sol de Primavera; *e-mails* entre alunos da escola na Índia e alunos da Escola Sol de Primavera; *e-mails* entre professora da escola Sol de Primavera e professora da Escola na Índia; e fotografias de atividades realizadas em sala de aula e na quadra de esportes. Também compus textos de campo por meio da observação, pois em algumas circunstâncias não foi possível utilizar qualquer instrumento que pudesse registrar os eventos.

Após expor os instrumentos de pesquisa, passo à minha descrição como professora colaboradora e pesquisadora-participante de pesquisa, como também descrevo as turmas de oitavos anos e alguns alunos com os quais tive uma interação maior durante o desenvolvimento de minha pesquisa.

#### **1.4 Os jogadores e as equipes**

Minha pesquisa tem foco em minha experiência na Escola Sol de Primavera, desse modo, participo como professora colaboradora e pesquisadora-participante de pesquisa. Porém, destaco que o envolvimento dos alunos dos três oitavos anos, durante as aulas, foi fundamental para que eu pudesse investigar narrativamente e aprendesse sobre a experiência de ensino de LI sem ter a Inglaterra como a principal base. Desse modo, descrevo primeiramente as turmas de oitavo ano e, em especial, alguns alunos com os quais interagi mais durante o desenvolvimento do projeto *Esportes e Jogos*. Posteriormente, faço a minha descrição.

Na escola Sol de Primavera havia três turmas de oitavo ano, as quais passo a chamar de *Telugu Titans*, *Patna Pirates* e *Bengal Warriors*. Esses nomes foram inspirados em equipes de *kabaddi* da Índia. Como já mencionei anteriormente, para as aulas de LI, essas turmas eram divididas ao meio. Desse modo, em cada sala não havia mais do que 12 alunos. O número pequeno de estudantes em cada sala exclusiva para língua estrangeira me lembrou, à primeira

vista, o ambiente de algumas escolas de idiomas. Todavia, logo nas primeiras aulas, essa ideia se dissipou. Algumas situações me remeteram aos meus anos no ensino fundamental: o barulho vindo da quadra de educação física; os alunos chegando atrasados do recreio; a amizade entre colegas que estudavam juntos há oito anos; e as filas para o lanche. Senti-me bem naquele ambiente, diferente de outras experiências em escola regular.

Em todas as turmas havia estudantes de diferentes níveis na LI. Alguns estudavam em escolas de idiomas e outros aprendiam inglês em jogos de vídeo game ou na internet, como pude observar ao conversar com alguns deles. Contudo, alguns alunos me disseram que nunca haviam estudado inglês, mas não achavam as aulas difíceis. Outros, no entanto, diziam ter dificuldades. Ocasionalmente, eu ajudava alguns alunos em suas tarefas.

Os três oitavos anos tinham algumas particularidades: o *Bengal Warriors* era a turma em que os alunos costumavam ficar mais quietos durante a aula: não conversavam muito entre si no momento em que a professora estava falando. Alguns alunos se engajavam nas aulas, realizando as tarefas propostas. Outros pareciam demonstrar apatia e preguiça quando tinham que realizar algum trabalho, principalmente, se fosse algo diferente da rotina de exercícios do livro didático.

Por sua vez, o *Telegu Titans* parecia ter alguns problemas com disciplina: uma parte dos alunos ficavam agitados durante a aula, andavam pela sala e faziam brincadeiras. Porém, o que mais chamou a minha atenção, em vez de indisciplina, foi seu interesse e participação nas aulas. Vários alunos daquela turma se envolveram com as atividades, respondendo e discutindo questões.

No *Patna Pirates* notei vários alunos bem ativos. Naquela turma havia um estudante que se colocava como líder, assumindo a responsabilidade de algumas tarefas no sentido de incentivar os colegas a trabalharem. Ele também estava sempre atento, respondendo às questões que eram feitas pela professora e cooperando com os colegas quando era necessário.

Considerando as turmas em geral, destaco alguns pontos que observei durante as aulas em que participei como professora colaboradora: visão crítica dos alunos diante de assuntos que eram abordados na disciplina de inglês; apatia por parte de vários alunos ao ter que realizar algumas tarefas; receio de não pronunciar a língua corretamente; e interesse em alguns temas como política, música, esportes, os quais eram discutidos no início e nos intervalos das aulas.

Como mencionei na introdução desta seção, houve alguns alunos com os quais tive uma interação maior. Os nomes desses estudantes são Nina, Maria, Lília e Rafael <sup>27</sup>. Durante a

---

<sup>27</sup> Nomes fictícios, escolhidos por mim porque os alunos preferiram dessa forma.

pesquisa de campo, tive três encontros presenciais com esses estudantes, além de conversas no *WhatsApp* sobre o projeto *Esportes e Jogos*. Exponho, então, algumas particularidades de cada um desses alunos. Nina era uma aluna bem participativa nas aulas, além de sempre responder às minhas perguntas sobre nossa experiência. Outra aluna, Maria, também contribuiu durante nossas conversas sobre as atividades do projeto com a Índia. Por sua vez, Rafael treinava várias modalidades de esporte. Rafael sempre procurava me ajudar com suas observações e sugestões. Por fim, Lília gostava de jogar voleibol. Durante as aulas e em nossas conversas presenciais, Lília parecia não se expressar muito, entretanto, no *WhatsApp* ela interagiu mais.

Além desses alunos, menciono a professora regente, a qual teve uma participação indireta em minha pesquisa. A professora regente sempre se mostrou disposta em colaborar com informações, fotografias e conversas sobre os alunos e a escola. Além do mais, ela foi responsável pelo desenvolvimento do projeto *Esportes e jogos* com os alunos, sendo eu, a sua colaboradora.

Figura 16 - Eu, no oitavo *Telegu Titans*



Fonte: reprodução de fotografia tirada pela professora regente.

Passo, então, a fazer minha descrição, como professora colaboradora e pesquisadora-participante de pesquisa. Durante minha formação educacional, sempre frequentei escolas públicas, do ensino regular à universidade. Concluí a graduação em Letras - inglês português, mas segui o caminho do ensino de LI, embora essa não fosse minha primeira opção porque era insegura quanto à minha proficiência.

Gosto do ambiente escolar, porém, não consegui lecionar por muito tempo no ensino regular porque tive dificuldades com a disciplina dos alunos. Sentia muita pressão por parte da escola, em sua exigência para manter os estudantes silenciados e quietos. No início, não

conseguia ensinar LI tendo que manter os alunos inertes em suas carteiras, pois eu pensava que esses deveriam ter liberdade para falar e se movimentar na sala de aula nos momentos de praticar a língua. Porém, à medida que fui me acostumando com a sala de aula e as regras da escola, entendi que teria que controlar os alunos. Transformei-me em uma professora autoritária e controladora, bem diferente do perfil que eu desejava ter quando concluí a graduação. Esse foi um dos motivos que me levaram a interromper minha carreira como professora por um determinado período.

Fiquei alguns anos sem lecionar até que tive a oportunidade de trabalhar em um centro de idiomas. Foi naquela época que o meu interesse pelo ensino de LI despertou novamente. Com turmas pequenas, eu conseguia cumprir o meu planejamento, além de não desperdiçar a maior parte da aula com repreensões aos alunos para mantê-los disciplinados. Na mesma época, comecei a dar aulas particulares, utilizando os mesmos livros da escola onde trabalhava, porém, diante da dificuldade de uma aluna em estar presente em todas as aulas marcadas, passei a lecionar, também, via *Messenger*. Foi uma experiência que contribuiu para o início do meu desapego com o livro didático.

Nesse entremeio, mudei para outra cidade. Fiquei dois anos sem trabalhar em escolas, porém tive oportunidade de colaborar com uma ONG inglesa, cujo objetivo era propor diferentes recursos pedagógicos para escolas públicas do Brasil e de outros países. Minha função era organizar eventos, traduzir textos e interpretar a língua inglesa. Dessa forma, várias vezes, acompanhei os gestores da ONG em visitas a algumas escolas públicas. Participei de debates com os professores apenas como intérprete, o que me deixava um pouco frustrada, pois queria poder contribuir de alguma forma na parte pedagógica. Mas eu não me considerava em condições de ajudar nesse sentido. Eu havia terminado a graduação há muitos anos, e meus estudos se concentravam na LI. Até então, eu não me preocupava em pesquisar práticas de ensino ou fazer algum curso de pós-graduação. Todavia, ao ver professores ingleses investindo seu tempo em nossas escolas públicas, passei a ter outro posicionamento. Por que eu não poderia colaborar com o ensino brasileiro? Eu conhecia um pouco da realidade de nossas escolas públicas, afinal toda minha formação educacional tinha sido em instituições do governo. Esse foi um dos motivos que me impulsionaram a ingressar no curso de mestrado e, posteriormente, no doutorado.

Por fim, sobre minha vida pessoal e profissional, tenho que lidar com minhas incertezas e inseguranças, mas aprendi que na fraqueza é que somos fortes. Sei que quando reconheço a

minha incompletude, o meu não saber, é nesse ponto que tenho condições de aprender e de superar circunstâncias adversas.

Tendo, então, realizado a descrição dos oitavos anos e exposto algumas particularidades minhas como professora colaboradora e pesquisadora-participante de pesquisa, dedico a próxima seção ao processo de composição de sentidos.

### **1.5 Perspectiva teórico-metodológica para a composição de sentidos**

Procurando compreender a experiência que vivenciei na Escola Sol de Primavera, trabalhei com a composição de sentidos, segundo Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001). Clandinin e Connelly (2000, 2015) e Mello (2005, 2007, 2016) também realizaram estudos que contribuíram com meu engajamento na composição de sentidos de minha pesquisa. Desse modo, procuro expor o processo de composição de sentidos, com base nos autores referenciados.

Conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), primeiramente, é necessário entender porque escrevemos. Também é importante conhecer o papel da escrita nesse processo em que nos empenhamos ao buscar compreender a experiência. Sobre a importância da escrita no desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) explicam:

A partir da escrita em si, podem surgir entendimentos que melhoram nossas vidas, ideias que nos atordoam e nos energizam, produtos que tocam a nós e aos outros profundamente, além do prazer na escrita que é narcótica em seu chamado para permanecer nela - mas não sem esforço. (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p. 7-8, tradução minha).<sup>28</sup>

Para as autoras, o trabalho de escrita nos possibilita ter um olhar para nossa própria vida. São momentos em que temos oportunidade de refletir sobre quem somos e quem queremos ser. Mello (2005) explica que ao compor sentidos, mais do que interpretar os textos de campo, o pesquisador tem a possibilidade de refletir sobre sua vida. Nas palavras da autora:

O processo de composição de sentidos provoca uma reflexão profunda e contínua pela qual o pesquisador não só compreende e interpreta os textos de campo de sua pesquisa, como também questiona e reflete sobre sua vida, seu papel como pesquisador e sua forma de ver o mundo (MELLO, 2005, p. 106).

---

<sup>28</sup> Do original: Out of the writing itself may come understandings that enhance our lives, insights that stun and energize, products that touch us and others deeply, and pleasure in the writing that is narcotic in its call to stay at it—but not without effort.

Por sua vez, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) expõem a relação da escrita com o processo de pesquisa vivenciado pelo pesquisador.

Seus escritos devem, portanto, refletir o processo de pesquisa - o caráter e as crenças fundamentais do arcabouço conceitual original, bem como o evolutivo, considerações sobre os tropeços, vitórias em andamento, percepções e perplexidades do pesquisador à medida que a pesquisa se desenrola, divulgação da posição e das limitações do pesquisador, bem como descrições dos sucessos e fracassos das histórias em andamento de criação de múltiplos significados. Então, o processo é o produto (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p. 51, tradução minha).<sup>29</sup>

Nesse sentido, entendo ser relevante destacar o conhecimento corporificado (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015), pois não apenas o intelecto, mas também o corpo e a alma estão envolvidos nesse processo de escrita. Assim, nossos textos de pesquisa podem transparecer nossas inseguranças, nossos receios e nossas incertezas, algo que pode nos expor diante dos leitores, como apontado por Clandinin e Connelly (2000, 2015).

Em seus estudos sobre a escrita da pesquisa qualitativa, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) abordam os modos analíticos e interpretativos que são trabalhados pelo pesquisador. As autoras entendem que a pesquisa qualitativa é um esforço profundamente interpretativo e que os processos analíticos estão em todas as fases da escrita. Sobre o processo de análise na pesquisa qualitativa, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) explicam:

Não há como não sermos capazes de analisar como seres pensantes. As mesmas mentes humanas que pensam, lembram, revivem e recontam na narrativa também funcionam com um movimento diferente e, às vezes, contrário para classificar e abstrair. Fazemos isso ao categorizar, registrar, rotular e dar sentido às percepções. [...] Na análise da pesquisa qualitativa, tentamos discernir os menores elementos nos quais algo pode ser reduzido e ainda reter significado se for retirado do contexto imediato e, então, descobrir relações entre esses elementos (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p.164, tradução minha).<sup>30</sup>

---

<sup>29</sup> Do original: Their writings must, therefore, reflect the process of research—the character and foundational beliefs of the original conceptual framework as well as the evolving one, considerations on the stumblings, in-progress victories, insights and puzzlements of the researcher as the research unfolds, disclosure of the researcher’s stance and limitations as well as descriptions of the successes and failures of the ongoing stories of multiple meaning making. So, the process is the product.

<sup>30</sup> Do original: There is no way that as thinking beings we can not analyze. The same human minds that think and remember and relive and retell in narrative also work with a different and sometimes contrary motion to classify and abstract. We do it as we categorize, tally, label, and make sense of perceptions. [...] In analysis for qualitative research, we try to discern the smallest elements into which something can be reduced and still retain meaning if lifted out of immediate context, and then to discover relationships between those elements.

Para Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), os processos analíticos são complexos e demandam um certo cuidado do pesquisador. As autoras apresentam uma lista elaborada por Tesch (1990) com dez características que podem estar presentes no processo analítico da pesquisa qualitativa.

1. A análise não é a última fase do processo de pesquisa; é simultânea com a coleta de dados ou cíclica. 2. O processo de análise é sistemático e abrangente, mas não rígido. 3. Atender aos dados inclui uma atividade reflexiva que resulta em um conjunto de notas analíticas que orientam o processo. 4. Os dados são 'segmentados', ou seja, divididos em 'unidades relevantes e significativas', mas a conexão com o todo é mantida. 5. Os segmentos de dados são classificados de acordo com um sistema organizador que é derivado predominantemente dos próprios dados. 6. A principal ferramenta intelectual é a comparação. 7. As categorias para classificar os segmentos são provisórias e preliminares no início; elas permanecem flexíveis. 8. Manipular dados qualitativos durante a análise é uma atividade eclética; não há um caminho "certo". 9. Os procedimentos não são "científicos" nem "mecanicistas"; a análise qualitativa é 'artesanato intelectual' (Mills, 1959) 10. O resultado da análise é algum tipo de síntese de nível superior (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p. 166-167, tradução minha).<sup>31</sup>

Conforme Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), no entendimento de Tesch (1990) essas características podem ser comuns a todos os tipos de pesquisa qualitativa, com exceção daquelas que estão no extremo ou estão desestruturadas. As autoras também tecem alguns comentários sobre as características da análise elencadas por Tesch (1990). Apresento, pois, algumas dessas observações elaboradas pelas autoras que considero mais relevantes. Com relação à primeira característica, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) entendem que “Os processos analíticos devem ser planejados e implementados como parte do design do projeto de pesquisa” (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p 166, tradução minha).<sup>32</sup> Considerando a quarta característica apontada por Tesch (1990), “Os dados são 'segmentados', ou seja, divididos em 'unidades relevantes e significativas', mas a conexão com o todo é mantida”, as autoras explicam que “ a pesquisa qualitativa é holística e nenhuma análise de

---

<sup>31</sup> Do original: 1. Analysis is not the last phase in the research process; it is concurrent with data collection or cyclic. 2. The analysis process is systematic and comprehensive, but not rigid. 3. Attending to data includes a reflective activity that results in a set of analytical notes that guide the process. 4. Data are 'segmented,' i.e., divided into relevant and meaningful 'units,' yet the connection to the whole is maintained. 5. The data segments are categorized according to an organizing system that is predominantly derived from the data themselves. 6. The main intellectual tool is comparison. 7. Categories for sorting segments are tentative and preliminary in the beginning; they remain flexible. 8. Manipulating qualitative data during analysis is an eclectic activity; there is no one 'right' way. Indeed, there are many right ways. 9. The procedures are neither 'scientific' nor 'mechanistic'; qualitative analysis is 'intellectual craftsmanship' (Mills, 1959). 10. The result of the analysis is some type of higher-level synthesis.

<sup>32</sup> Do original: Analytic processes should be planned for and put in place as part of the design of the research project.



dados é significativa, exceto em seu contexto cultural” (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p 166).<sup>33</sup> Em relação à sexta característica, ou seja, “A principal ferramenta intelectual é a comparação”, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) afirmam que são mais ecléticas nas ferramentas usadas nos processos analíticos, mas ressaltam:

[...] classificar as coisas de acordo com suas semelhanças e diferenças é uma atividade humana básica. Comparações de todos os tipos e em todos os níveis são evidentes nos relatórios de pesquisa qualitativa (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p. 166, tradução minha).<sup>34</sup>

Na oitava característica da pesquisa qualitativa apontada por Tesch (1999) há uma afirmação de que não há um caminho certo para a manipulação de dados. Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) discutem essa característica.

Na verdade, existem muitos caminhos certos. Muitos pesquisadores combinam mais de uma abordagem de análise no decorrer de um único relatório. Preferimos outra palavra para "manipular" - talvez tecendo, formando, moldando, organizando (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p. 167, tradução minha).<sup>35</sup>

Trazendo para um contexto específico, na pesquisa narrativa não utilizamos o termo “manipular dados”. Em vez disso, nós, os pesquisadores narrativos, compomos textos de campo que serão analisados e interpretados em um processo dinâmico, fluído e sensível a diferentes olhares (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015).

Ainda, para Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), embora seja importante conhecer os princípios implícitos nos processos analíticos, devemos considerar cada pesquisa em particular e atentar para a necessidade de ajustes.

No que concerne aos processos interpretativos, Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001) entendem que eles trabalham em conjunto com os processos analíticos na composição de sentidos. Na introdução de seu estudo sobre o modo interpretativo, as autoras apresentam a conotação que Wolcott (1994, p. 23) atribui à interpretação: “a análise carrega consigo conotações de atos que são "cautelosos, controlados ... metodológicos", ao passo que a

---

<sup>33</sup> Do original: [...] qualitative research is holistic, and no analysis of data is meaningful except in its cultural context.

<sup>34</sup> Do original: [...] sorting things by their likenesses and their differences is a basic human activity. Comparisons of all kinds and at all levels are evident throughout qualitative research reports.

<sup>35</sup> Do original: Indeed, there are many right ways. Many researchers combine more than one approach to analysis in the course of a single report. We would prefer another word to ‘manipulate’—perhaps weaving, forming, shaping, organizing.

interpretação conota "o livre ... sem limites, gerador" (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p. 163, tradução minha)<sup>36</sup>. Embora não entrem em discordância com Wolcott (1994), as autoras elaboram uma definição mais específica:

[...] interpretação significa compor sentidos dos dados analisados e tentar vê-los em um contexto maior. Interpretações surgem quando padrões, temas e questões são discernidos nos dados e quando essas descobertas são vistas na relação de uns com os outros e com perspectivas teóricas mais amplas - nossas próprias visões recém-emergentes ou aquelas encontradas na "literatura" (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p. 163).<sup>37</sup>

Assim, quando trabalhamos no modo interpretativo, alguns aspectos são levados em consideração. O olhar que direcionamos para os nossos textos de campo traz consigo nossas experiências, nossas crenças e as nossas perspectivas de vida, como sugerem Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001):

Este complexo de conceitos, suposições, preconceitos, atitudes, posturas e teorias formais fornece o material para as estruturas interpretativas por meio das quais entendemos o mundo, conduzimos nossa vida pessoal, cívica e profissional e conduzimos nossas pesquisas (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001, p. 228, tradução minha).<sup>38</sup>

Nessa perspectiva, podemos compor outros sentidos para nossos textos quando vivermos outras experiências que podem provocar mudanças em nossas concepções e crenças. Assim, na composição de sentidos, as múltiplas possibilidades de verdades estarão sempre em fluxo (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). Nesse caminho, Mello (2016) afirma:

Dessa forma, os sentidos aqui compostos não são estáticos, nem os desejos como verdades. São apenas um pouco de mim, a minha audiência, que por sua vez recebe uma narrativa aberta à composição de outros sentidos (MELLO, 2016, p. 123).

Considerando a ótica da autora, entendo que as experiências que vivenciamos moldam nossa prática e mudam nossa compreensão do mundo, pois os textos que hoje têm um

---

<sup>36</sup> Do original: [...] analysis carries with it connotations of acts that are 'cautious, controlled...methodological,' whereas interpretation connotes the 'freewheeling...unbounded, generative.

<sup>37</sup> Do original: [...] interpretation means drawing meanings from the analyzed data and attempting to see these in some larger context. Interpretations arise when patterns, themes, and issues are discerned in the data and when these findings are seen in relation to one another and against larger theoretical perspectives—our own newly emergent views or those to be found in "the literature".

<sup>38</sup> Do original: This complex of concepts, assumptions, biases, attitudes, stances, and formal theories provides the material for the interpretive frameworks through which we make sense of the world, carry out our personal, civic, and professional lives, and conduct research.

determinado significado para nós, poderão ter outro amanhã. Da mesma forma, outros leitores poderão fazer a sua composição de sentidos e ter a sua própria versão de nossas narrativas. Isso ocorreu comigo em alguns momentos da escrita desta tese. Ao olhar para minhas narrativas das experiências, as via como vivas e dinâmicas, como se elas não pertencessem a mim, pois a cada olhar diferente meu, a cada outro olhar, a cada mudança em minhas ideias e perspectivas, o meu entendimento se transformava.

Após expor alguns aspectos referentes aos processos analíticos e interpretativos, exponho as múltiplas possibilidades de escrita da pesquisa narrativa. Como apontam Clandinin e Connelly (2000, 2015) e Ely, Vinz, Downing e Anzul (2001), nossas narrativas podem ser escritas de diferentes formas e estilos literários. Há alguns anos, em um dos primeiros encontros que participei do GPNEP, a possibilidade de contar minhas experiências em diferentes estilos literários me atraiu, pois desde criança me interessei pela escrita de poemas e crônicas. E, assim, o meu primeiro texto como pesquisadora narrativa foi uma crônica em que narrei uma experiência como aluna de um curso sobre tecnologia e ensino de línguas.

Com base em Mello (2007) penso que às vezes é necessário buscar outras formas para nos expressar. Assim, nesta tese, escrevi poemas e utilizei formas diferentes no capítulo 3 e nas considerações finais, porque desse modo me senti mais à vontade com meus textos. Ao se referir aos poemas como uma das possibilidades de escrita na pesquisa qualitativa, Ely (2007) descreve:

A poesia permite a entrada máxima nela e em suas entrelinhas. Os poemas agilizam, encapsulam e definem, geralmente com brevidade, mas sempre com a intenção de sondar o cerne da questão; levar o leitor a viver as emoções, o tom, a fisicalidade, os momentos sonoros e não sonoros. Os poetas destacam eventos específicos de maneira a tirá-los do dilúvio de vida muitas vezes esmagador, para que possam ser entendidos como parte disso. Atividade complexa (ELY, 2007, p. 575).<sup>39</sup>

Desse modo, ao me expressar por meio de poemas, entendo que consegui deixar transparecer um pouco de minhas emoções, de meu humor, de minhas inconstâncias e de minhas aspirações. Ainda, conforme Mello (2007), escrever algumas narrativas em forma de poema foi um recurso que me ajudou na escrita nos momentos em que tive dificuldade de me expressar.

---

<sup>39</sup> Poetry allows for maximum input in and between the lines. Poems streamline, encapsulate and define, usually with brevity but always with the intention of plumb the heart of the matter; to bring the reader to live the emotions, the tone, the physicality, the voiced and non-voiced moments. Poets spotlight particular events in ways that lift them out of the often-overwhelming flood of life, so that they can be understood as part of that. Complex business.

Por fim, destaco um aspecto importante na escrita narrativa que é o rompimento com paradigmas positivistas e quantitativos (ELY; VINZ; DOWNING; ANZUL, 2001). Como exemplo, recorro à experiência que vivenciei ao tentar romper com esses paradigmas. No início, como pesquisadora narrativa, tive muita dificuldade em abdicar de conceitos de valor, de querer categorizar, classificar e julgar. Mas, gradualmente, fui compreendendo que não deveria me portar como uma expert que se considera em posição de fazer julgamentos, pois eu era e ainda sou alguém que está sempre aprendendo (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015). Logo, estar ciente dessa realidade foi relevante para a composição de sentidos de minha pesquisa. Passei a questionar a mim mesma ao emitir julgamentos sobre outras pessoas, não que eu não o fizesse antes, mas agora o fazia com mais intensidade e com vontade de realmente abandonar tal prática. Procurei, principalmente, não me considerar a detentora da verdade, como ocorrera em várias situações de minha vida. Mas entendo que preciso ficar atenta para não voltar à prática antiga, pois estou sempre vivenciando experiências em que tenho oportunidade de fazer escolhas.

Após abordar a composição de sentidos, encerro o capítulo de metodologia. Dedico o capítulo 2 ao estudo de alguns conceitos teóricos que embasaram minha pesquisa e me ajudaram a compreender minhas experiências.

Figura 17 - Multiculturalismo



Fonte: <http://www.panamzone.net/net/br/renovacao-espiritual-svd/multiculturalismo-um-olhar-abaixo-da-superficie.html>. Acesso em: 24 de set. de 2020.

*Eu sou da América do Sul  
Eu sei, vocês não vão saber  
Mas agora sou cowboy  
Sou do ouro, eu sou vocês  
Sou do mundo, sou Minas Gerais*

*(Fernando Brant, Márcio Borges e Lô Borges)*<sup>40</sup>

---

<sup>40</sup> Estrofe retirada da música *Para Lennon e McCartney*. Letra disponível em <https://www.letras.mus.br/fernando-brant/543358/>. Acesso em 20 de dez. de 2020.

## CAPÍTULO 2

### A TEORIA NA COMPREENSÃO DE MINHA EXPERIÊNCIA

Este capítulo é dedicado à discussão de algumas perspectivas relevantes para a compreensão de questões referentes a essa pesquisa. Na primeira seção, apresento concepções sobre cultura, hibridismo cultural e culturas híbridas. Recorro, principalmente, aos estudos de Geertz (1989), Hall (2000, 2003, 2005), Canclini (2006) e Tagata (2007). No tocante à segunda seção, exponho a narrativa quase sempre dominante no ensino de LI, com ênfase nos trabalhos de Moita Lopes (1996, 2003), Rajagopalan (2004) e Kumaravadivelu (2016); posteriormente, exploro algumas ideias referentes ao preconceito (REILLY, 2003; ALLPORT, 2000). Na quarta seção, apresento estudos sobre estereótipos (ADICHIE, 2009, BHABHA, 1998) e, na quinta seção, discorro sobre a “viagem entre mundos” (LUGONES, 1987). Finalizando, exponho algumas concepções sobre o corpo na escola (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015; STRAZZACAPPA, 2001).

A fim de debater as perspectivas teóricas deste capítulo, narrei algumas experiências vividas por mim em diferentes momentos de minha vida pessoal e profissional, anteriores à esta pesquisa.

#### **2.1 Estudos culturais: mudando minhas histórias com a Inglaterra**

Desembarquei no aeroporto de Londres, o *Heathrow*, atenta a tudo que me rodeava. Era a minha primeira viagem à Inglaterra, bem no início do verão europeu. Ali começava o meu encontro com um país que estava sempre presente em minhas aulas de LI. Logo que eu e uma pessoa que me acompanhava saímos da área de desembarque, encontramos um amigo inglês que tinha ido nos buscar. Íamos para uma cidade do interior que ficava a uns 200 km distante de Londres.

Saímos do aeroporto e seguimos direto para a estrada. No caminho para o nosso destino, algumas placas indicavam cidades, cujos nomes eu tinha visto em um de meus livros da graduação em Letras. Enquanto o automóvel se movia, eu olhava a paisagem, os restaurantes à beira da estrada, as placas dos automóveis, entre outras coisas.

Algum tempo depois, chegamos ao nosso destino. Meu amigo nos deixou na residência de um casal que iria nos hospedar. A casa tinha uma fachada de tijolos vermelhos, com portas

e janelas brancas. Entramos naquele lugar, com o meu olhar inspecionando tudo: os móveis, o papel de parede, os quadros e os objetos de decoração. Depois, saí para o quintal da casa e vi o jardim rodeado por cercas de madeira, bem baixas. Naquele momento, o dono da casa, que já havia morado no Brasil, perguntou se eu tinha estranhado o fato de suas residências não terem muros altos com cercas elétricas, como é no Brasil. Eu respondi que não estranhei porque já tinha visto aquele modelo de casa em filmes, revistas e livros didáticos de inglês.

Após passar um tempo admirando o jardim coberto com um gramado verde e canteiros de flores, voltamos para o interior da casa. Tomamos chá servido com um pouco de leite enquanto conversávamos. Em seguida, fui descansar no quarto que ficava no segundo andar, encerrando o primeiro dia de uma viagem em que procurei pela Inglaterra de minhas aulas de inglês e de alguns filmes aos quais assisti.

Acompanhada por diferentes amigos ingleses, visitei alguns pontos turísticos como o rio Tâmisa, o palácio de Buckingham<sup>41</sup>, o parlamento britânico, algumas catedrais, entre outros. Da culinária, experimentei *fish and chips*, *rice pudding* e *baked beans*. Visitei a *Harrods* e a *The body shop*, lojas que também ilustravam meus livros de inglês.<sup>42</sup> Foram quinze dias de uma viagem em que eu pude ver pessoalmente a Inglaterra que eu idealizava. Portanto, a minha primeira experiência em solo inglês foi uma concretização daquilo que até então fazia parte da minha imaginação. Todavia, Tagata (2007) teve a oportunidade de se defrontar com uma Inglaterra diferente da minha, antes mesmo de ter visitado aquele país. Em sua pesquisa, o autor descreve a impressão que teve da Inglaterra quando assistiu ao filme *Adorável lavanderia*<sup>43</sup>.

Naturalmente, minha sensação inicial ao ver as primeiras cenas filmadas em South London foi de estranhamento: em vez das imagens de um cartão postal, um *squat* abandonado em uma região decadente de South London; em vez da homogeneidade racial e cultural com sotaque britânico, uma presença maciça de imigrantes paquistaneses, com diálogos em urdu, sendo o personagem principal um híbrido de mãe inglesa e pai paquistanês que mal conhece a língua ou a cultura de seu pai (TAGATA, 2007, p. 12).

Naquele filme, Tagata (2007) não viu o país que ele esperava encontrar. Em vez disso, o autor teve oportunidade de observar aspectos culturais da Inglaterra na perspectiva do

---

<sup>41</sup> Residência oficial da rainha da Inglaterra.

<sup>42</sup> *Fish and Chips* (peixe empanado e batatas fritas). *Rice pudding* (sobremesa semelhante ao arroz doce, porém é levada ao forno). *Baked beans* (feijões brancos cozidos com molho de tomate e outros ingredientes). *Harrods* (Loja de departamentos situada em Londres). *The Body Shop* (Franquia de lojas de produtos de higiene e beleza).

<sup>43</sup> Filme de 1985, produzido na Inglaterra e dirigido por Stephen Frears. Do gênero comédia dramática.

hibridismo cultural. Por outro lado, diferentemente de Tagata (2007), em minha primeira viagem àquele país, procurei observar os aspectos culturais que eu compartilhava com meus alunos. Eu só tive olhos para a Inglaterra dos cartões postais, sobre os quais o autor se referiu. Assim, quando voltei de minha viagem, continuei trabalhando questões sobre a Inglaterra em minhas aulas, entendendo, ainda, que havia uma cultura homogênea e uniforme. Também continuei a insistir em ensinar um suposto “inglês britânico” por mais de dez anos após aquela viagem. Naquela época, eu tinha uma visão tradicional de cultura, como define Jansen (2008): “Fundamentada nestes eixos, uma visão tradicional de cultura implica a busca do apagamento das diferenças socioculturais, de modo a propiciar uma homogeneização do grupo (JANSEN, 2008, p. 64)”.

Assim, por muito tempo, ignorei questões como multiculturalismo e hibridismo cultural. Na realidade, eu forjei um ensino de “cultura” inglesa em minhas aulas, como se fosse possível existir na Inglaterra um grupo homogêneo, com características tais que pudesse distingui-lo de outros povos. Mesmo no início de minha pesquisa de doutorado, ao desenvolver um projeto com uma escola na Índia, meu pensamento repousava entre duas “culturas”, a brasileira e a indiana. Não obstante, no processo de qualificação da tese, com os questionamentos da banca, de minha orientadora e, posteriormente, com as minhas leituras e reflexões, comecei a pensar de modo diferente sobre o termo “cultura” e, principalmente, sobre o seu uso. Em meio aos meus questionamentos, a leitura que fiz de alguns estudos sobre o tema me proporcionaram uma quebra de paradigmas. Porém, antes de me ater à discussão sobre os conceitos referentes à essa mudança de pensamento, abordo alguns estudos históricos sobre o termo cultura no decorrer dos anos.

A palavra cultura é oriunda do termo latino *colere*, que quer dizer cultivar, trabalhar a terra, portanto seu significado original está ligado às atividades agrícolas. Com o tempo, o termo cultura foi sendo utilizado para nomear diversas atividades humanas, tais como o cultivo de plantas, instrução, conhecimento intelectual, entre outros (EAGLETON, 2000; LARAIA, 2001; THOMPSON, 2011).

Ao longo dos anos, a palavra cultura foi sendo definida sob diferentes perspectivas. Como descreve Laraia (2001), a ideia de cultura já existia no final do século XVIII. Naquela época, o termo germânico *Kultur* nomeava todos os aspectos espirituais de um grupo, enquanto a palavra francesa *Civilization* designava as realizações materiais de um povo. Thompson (2011) explica que, para os alemães, essas duas palavras, *Kultur* e *Zivilisation*, se contrapunham: a primeira com uma conotação positiva e a segunda com uma conotação



negativa. Para o autor, o contraste entre *Kultur* e *Zivilisation* estava vinculado à sedimentação social da Europa naquele período. Em decorrência das ideias ligadas aos termos *Kultur* e *Zivilisation*, além de pensamentos sobre uma “cultura” que classifica os indivíduos, os filósofos e historiadores alemães articularam o que seria uma concepção clássica de cultura:

[...] cultura é o processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, um processo facilitado pela assimilação de trabalhos acadêmicos e artísticos e ligado ao caráter progressista da era moderna (THOMPSON, 2011, p. 170).

Nessa concepção, entendo que “cultura” está vinculada ao conhecimento erudito e passa a ser um determinante para a classificação dos homens em cultos e incultos, em um período em que o continente europeu se considerava referência de povo civilizado ao ser comparado com o resto do mundo. Por esse motivo, o significado do termo cultura era restrito a alguns grupos, deixando de fora aqueles que não tinham acesso aos estudos das ciências e das artes.

Mais tarde, os antropólogos foram responsáveis por diferentes perspectivas de “cultura”. Edward Tylor foi o primeiro antropólogo a apresentar uma “concepção descritiva de cultura” (THOMPSON, 2011). O autor a concebe como sendo adquirida pelo indivíduo dentro de um contexto social e com elementos que permitem que ela seja estudada cientificamente. Em sua obra *Cultura primitiva*, Tylor (1920) define “cultura” como:

Cultura ou civilização, tomada em seu amplo sentido etnográfico, é aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costume e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem como membro da sociedade. A condição da cultura entre as várias sociedades da humanidade, na medida em que é capaz de ser investigada por princípios gerais, é um tema adequado para ser estudado pelas leis do pensamento e da ação humana (TYLOR, 1920, p. 18, tradução minha).<sup>44</sup>

Considerando a perspectiva apresentada por Tylor (1920), entendo que ela abrange toda a vida social do homem e preconiza a existência de leis universais que regem o homem. Além disso, para esse autor, a cultura não é transmitida de uma geração para a outra, como uma herança genética, mas é adquirida pelo indivíduo dentro de um grupo social. Em contraposição

---

<sup>44</sup> Do original: Culture or civilization taken in its wide ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society. The condition of culture among the various societies of mankind, in so far as it is capable of being investigated on general principles, is a subject apt for the study of laws of human thought and action.

à concepção clássica dos filósofos e historiadores alemães (THOMPSON, 2011), o autor formula um conceito de cultura, o qual não é restrito a alguns indivíduos ou grupos, mas é referente à toda a humanidade. Outro posicionamento de Tylor (1920), que é contemporâneo de Charles Darwin<sup>45</sup>, refere-se ao evolucionismo cultural. Para o autor, as civilizações se encontravam em estágios diferentes:

Por uma longa experiência no curso da sociedade humana, o princípio do desenvolvimento da cultura tornou-se tão arraigado em nossa filosofia que os etnólogos de qualquer escola dificilmente duvidam que, seja por progresso ou degradação, a selvageria e a civilização estão conectadas como estágios mais baixos e mais altos de uma formação (TYLOR, 1920, p. 37, tradução minha).<sup>46</sup>

Nessa acepção, Tylor (1920) classifica os povos segundo o que ele considera estágios de evolução. Para realizar esse procedimento, o autor utilizava o método comparativo, observando a evolução dos povos. Sendo assim, em sua época, os europeus se posicionavam no estágio mais elevado, e os povos chamados de bárbaros ficavam no estágio mais inferior (TYLOR, 1920). Embora tenha proporcionado um avanço na concepção de cultura em termos de cientificidade, entendo que a perspectiva da evolução cultural está relacionada ao sentimento de superioridade de alguns grupos. Destaco que foi nesse período que o nacionalismo ganhou força em vários países do continente europeu, principalmente na Alemanha. Desse modo, o preconceito e a ideia de supremacia invadiram a Europa, em uma época em que esse mesmo continente foi palco de duas grandes guerras.

Também dentro de uma concepção descritiva de cultura, o antropólogo Franz Boas fez críticas ao estudo de Tylor (1920). Em sua obra *Antropologia Cultural*, lançada no início do século XX, o autor discorda da visão universalista de cultura e se atém ao particular, considerando cada cultura como única. Para ele, as sociedades não são regidas pelas mesmas leis e os fenômenos etnológicos não têm a mesma explicação (BOAS, 2010, p. 29). Boas (2010) também aborda o conceito de relativismo cultural, o qual descreve as sociedades como autônomas, que independem uma das outras. Para o autor, é importante “incutir o valor relativo de todas as formas de cultura e assim servir como uma restrição a uma avaliação exagerada do nosso período, que tendemos a considerar como a meta final da evolução humana” (BOAS,

---

<sup>45</sup> Naturalista e biólogo britânico que viveu no século XIX, sendo responsável pela teoria da evolução das espécies.

<sup>46</sup> Do original: By long experience of the course of human society, the principle of development in culture has become so ingrained in our philosophy that ethnologists, of whatever school, hardly doubt but that, whether by progress or degradation, savagery and civilization are connected as lower and higher stages of one formation.

2004, p. 57). Desse modo, o relativismo cultural expõe as particularidades de uma comunidade, as quais não são explicadas por leis universais, mas encontram resposta em seu próprio contexto. Portanto, cada cultura se explica e se justifica. Como exemplo, menciono as vacas que são consideradas sagradas na Índia e andam livremente pelas ruas. Por esse motivo, uma parte da população não come carne desse animal. Para nós brasileiros, essa particularidade da Índia pode causar estranhamento, uma vez que o churrasco com carne bovina é um elemento cultural de nosso país. Mas, sob a ótica do relativismo cultural, esse evento pode ser explicado, considerando o papel importante que a religião majoritária da Índia, o hinduísmo, tem naquele país. Entre os dogmas da religião hindu está a abstinência de carne bovina por ser a vaca um animal sagrado. Dessa forma, um dos motivos para justificar o relativismo cultural é que ele poderia contribuir para a eliminação de ideias preconceituosas acerca de outros grupos.

Considerando os estudos de Tylor (1920) e Boas (2010), embora apresentem algumas divergências, ambos concebem cultura como uma “ciência descritiva” (THOMPSON, 2011). Esses autores enfatizam a descrição de leis universais (Tylor), ou particulares (Boas) que regem as culturas. Posteriormente, outros estudiosos rejeitaram a ideia de “cultura” como uma “ciência descritiva”, como o antropólogo Clifford Geertz. Em uma “concepção estruturalista de cultura” (Thompson, 2011), em seus estudos, Geertz (1989) propõe:

Acreditando como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de aranha de significados que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura de significado (GEERTZ, 1989, p. 15).

Como proposto por Geertz (1989), o conceito de cultura é semiótico, uma vez que ela não é regida por leis, mas tem como característica a busca por significados. Observo, então, que o autor se abstém do conceito de uma cultura que impõe padrões e modos de vida ao indivíduo para abraçar a ideia de um sistema de significados construídos pelo próprio homem. Nas palavras do autor:

Na tentativa de alcançar uma imagem mais exata do homem, quero propor duas ideias. A primeira delas é que a cultura é melhor vista não como complexos padrões concretos de comportamento — costumes, usos, tradições, feixes de hábitos —, como tem sido o caso até agora, mas como um conjunto de mecanismos de controle — planos, receitas, regras, instruções (que os engenheiros de computação chamam "programas") — para governar o comportamento (GEERTZ, 1989, p. 56).

Geertz (1989) propõe a ideia de cultura comparada a programas de computação. Nesse caso, considerando que um programa é um conjunto organizado de instruções a serem enviadas para o computador, entendo que, na ótica do autor, cultura é um conjunto de signos e modos de interpretação que podem ser acionados pelo homem. Trata-se, pois, de uma concepção que compreende o psíquico e o social (THOMPSON, 2011), uma vez que o indivíduo constrói significados a partir de informações (dados) que são processadas. Em relação aos padrões culturais, Geertz (1989) refere-se a eles como mecanismos simbólicos de controle do comportamento:

Tornar-se humano é tornar-se individual, e nós nos tornamos individuais sob a direção de padrões culturais, sistemas de significados criados historicamente em termos dos quais damos forma, ordem, objetivo e direção às nossas vidas. [...] Assim como a cultura nos modelou como espécie única- e sem dúvida ainda está nos modelando- assim também ela nos modela como indivíduos separados (GEERTZ, 1989, p. 64).

Mediante o exposto, entendo que os padrões culturais, ou os mecanismos simbólicos de controle, modelam o homem e são modelados por ele, colocando em evidência uma relação que permite o diálogo entre ambos. Assim, esse “modelar” me remete à ideia de algo que está sempre em construção: de um processo em que cada indivíduo, a partir de suas interpretações dos fenômenos culturais, irá produzir deslocamentos. Desse modo, a ideia de cultura como padrões que regem o comportamento do homem e propiciam a homogeneização das sociedades perde força. Retorno, então, a uma das referências que me apoiou no início desta seção, para buscar um exemplo do que ocorre nessa transação entre aspectos culturais e homem.

No filme explorado por Tagata (2007), *Adorável lavanderia*, um dos personagens destacados pelo autor é Omar, filho de pai paquistanês e mãe inglesa. Segundo Tagata (2007), esse personagem, um híbrido biológico e cultural ao mesmo tempo, tenta negociar com os aspectos culturais da Inglaterra. Omar vive em conflito porque não consegue se ver como inglês e nem como paquistanês. Ao levantar essa questão em seu estudo, Tagata (2007) explica: “Nesse sentido, o filme pode ser considerado pós-moderno pela maneira como rejeita a noção de identidade fixa ou essencialista, em favor de identidades sociais em constante transformação” (TAGATA, 2007, p. 25). Observo, então, que o autor foca na questão multicultural da Inglaterra, atentando para o modo como as identidades são construídas. Assim, ao expor e discutir os relacionamentos presentes no filme, onde múltiplas identidades estão imbricadas, o autor assume a ideia de sujeito pós-moderno com uma identidade que não é fixa e nem permanente, como proposto por Hall (2003). Em relação a identidade desse sujeito, um

aspecto relevante de sua constituição está na *différance*, termo usado por Jacques Derrida (1972) para “diferença”, no qual Hall (2003) se apoia para explicar o que ocorre com as identidades.

[...] noção derridiana de *différance*, uma diferença que não funciona através de binarismos, fronteiras veladas que não separam finalmente, mas são também places de passage, significados que são posicionais e relacionais, sempre em deslize ao longo de um espectro sem começo nem fim. A diferença, sabemos, é essencial ao significado, e o significado é crucial para a cultura. Mas num movimento profundamente contra intuitivo, a linguística moderna pós-saussuriana insiste que o significado não pode ser fixado definitivamente. Sempre há o "deslize" inevitável do significado na semiose aberta de uma cultura, enquanto aquilo que parece fixo continua a ser dialogicamente reapropriado (HALL, 2003, p. 33).

Ao se basear na *différance*, entendo que Hall (2003) assume a perspectiva de que as identidades não podem ser construídas em termos de relações binárias, pois elas estão sempre se resignificando. Desse modo, não se trata do “eu brasileiro” versus o “eu inglês”, mas sim, de uma negociação constante, de forma que não é possível delimitar uma fronteira entre um e outro. Nesse sentido, Hall (2006) explica: “A identidade e a diferença estão inextricavelmente articuladas ou entrelaçadas em identidades diferentes, uma nunca anulando completamente a outra” (HALL, 2005, p. 87). Nesse panorama, as mudanças estão sempre ocorrendo e provocando falhas, fissuras, nas identidades. Desse modo, ao considerar a identidade do sujeito pós-moderno, proposta por Hall, retorno à Tagata (2007). Pensando nas identidades híbridas, o autor levanta questões sobre o ser inglês ou britânico.

Consequentemente, o filme questiona não só a existência de identidades homogêneas dos imigrantes, mas também a estabilidade de uma identidade nacional. O que é ser inglês ou ser britânico? É possível ser britânico sem ao mesmo tempo ser não- britânico, ou seja, não estaria a alteridade de imigrantes, negros e asiáticos sempre já inscrita no cerne de uma identidade britânica? (TAGATA, 2007, p. 28).

Diante do exposto pelo autor, entendo que o cidadão inglês que eu idealizava não se parece com o personagem Omar do filme *Adorável Lavanderia*, nem com os indianos, africanos, latinos, ou seus descendentes que lá se encontram. Nem tão pouco se parece com o indivíduo nascido na Inglaterra e oriundo de várias gerações de ingleses. Desse modo, o país onde eu imaginava haver uma cultura homogênea e fixa cede espaço a um lugar onde múltiplas culturas se encontram. Nesse lugar, há um conflito vivenciado pelos indivíduos que estão

distantes de suas terras e pelas novas gerações de ingleses. Essas pessoas precisam se confrontar com novas culturas, como aponta Hall (2005).

Esse conceito descreve aquelas formulações de identidade que atravessam e intersectam as fronteiras naturais, compostas por pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal. Essas pessoas retêm fortes vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades (HALL, 2005, p. 88).

Em relação às dispersões, elas sempre existiram. Independente do motivo que leva as pessoas a abandonarem suas terras de origem, elas precisam lidar com sua nova realidade. Conforme Hall (2005), esses movimentos promovem o encontro de culturas, não no sentido de contrapor uma à outra, nem de assimilar uma em detrimento de outra, mas de negociação que envolve conflito e instabilidade. Desse modo, não existe na Inglaterra, no Brasil, ou em outra região, uma cultura unificada, mas sim, várias culturas que se confrontam. Nesse panorama, Canclini (2006) expõe questões referentes às culturas híbridas ao abordar a multiculturalidade da América latina. Para explicar o que ocorre nesse encontro de culturas, Canclini (2006), em vez de focar na hibrididade, tem como objeto de estudo a hibridação, a qual ele define como:

[...] processos culturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas. Cabe esclarecer que as estruturas chamadas discretas foram resultadas de hibridações, razão pela qual não se podem ser consideradas fontes puras (CANCLINI, 2006, p. 19).

Nessa perspectiva, o autor evidencia que não há um elemento puro resultante da hibridação. Desse modo, os elementos que se juntam para formar um terceiro são resultados de outros processos de hibridação, em um movimento dinâmico e constante. Para explicar como ocorrem esses processos, Canclini (2006) recorre aos “ciclos de hibridação” propostos por Brian Stross.

Uma forma de descrever esse trânsito do discreto ao híbrido, e as novas formas discretas, é a fórmula “ciclos de hibridação” propostos por Brian Stross, segundo a qual, na história, passamos de formas mais heterogêneas a outras mais homogêneas, e depois a outras relativamente mais heterogêneas, sem que nenhuma seja “pura” ou plenamente homogênea (CANCLINI, 2006, p. 19-20).

Nessa acepção, não existem fontes puras e nem elementos resultantes puros. Ao estudar os processos de hibridação, Canclini também destaca as expressões e produções culturais do ser humano como objetos de arte, música, gastronomia, entre outros. Ou seja, todos os aspectos culturais de um povo são resultados de hibridação, processo esse que é dinâmico e constante. Assim sendo, entendo que todas as culturas são híbridas, portanto, não é coerente me referir aos aspectos culturais do Brasil, Inglaterra, ou Índia sem levar em consideração o fluxo de culturas intersectadas nas mesmas. Todavia, por não considerar os processos de hibridação cultural, meu entendimento era pautado na ideia de uma cultura nacional unificada. Nesse panorama, Hall (2005), ao expor a narrativa da nação, afirma que “Uma cultura nacional é um discurso - um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2005, p. 50). Nessa perspectiva, entendo que a narrativa da nação busca maneiras de estabelecer um vínculo das pessoas com o seu lugar de origem, procurando apagar as diferenças em favor de uma cultura unificada. Nesse sentido, Hall (2005) explica como as nações são constituídas.

A maioria das nações consiste de culturas separadas que só foram unificadas por um longo processo de conquista violenta - isto é, pela supressão forçada da diferença cultural. "O povo britânico" é constituído por uma série desse tipo de conquistas - céltica, romana, saxônica, viking e normanda. Ao longo de toda a Europa, essa estória se repete ad *nauseam*. Cada conquista subjugou povos conquistados e suas culturas, costumes, línguas e tradições, e tentou impor uma hegemonia cultural mais unificada (HALL, 2005, p. 59).

Nesse ponto de vista, novamente, a ideia de cultura “pura” não tem suporte mesmo que se busque um elemento restaurador da unidade nacional. A partir do ponto de vista do autor, entendo que uma nação, ao subjugar a outra, tenta impor seu conjunto diverso de padrões culturais a ela, entretanto, o encontro de culturas é conflitante. Assim, em vez de assimilação ocorre a negociação e a ressignificação, resultando em culturas híbridas, como já discorri anteriormente. Portanto, Hall (2000) enfatiza o pensamento de que não existe uma unidade nacional que seja capaz de superar todas as diferenças e definir o pertencimento cultural de um indivíduo.

Do ponto de vista do “eu coletivo”, nacional, não há um eu coletivo capaz de estabilizar, fixar ou garantir o pertencimento cultural ou uma unidade imutável que se sobrepõe a todas as outras diferenças (HALL, 2000, p. 108).

Dessa maneira, em vez de pertencimento cultural, entendo que na ótica do autor é mais apropriado falar de deslocamentos e de instabilidade para caracterizar a relação das pessoas

com o seu contexto sociocultural. Nesse sentido, Geertz (1989) afirma que "são as falhas, as dispersões, as mobilidades humanas e as fissuras que parecem demarcar a paisagem da identidade coletiva" (GEERTZ, 1989, p.219). Portanto, não há nada estático, nada permanente e fixo quando se trata da cultura de um determinado povo. Nesse sentido, Hall (2005) propõe:

Em vez de pensar as culturas nacionais como unificadas, deveríamos pensá-las como constituindo um dispositivo discursivo que representa a diferença como unidade ou identidade. Elas são atravessadas por profundas divisões e diferenças internas, sendo 'unificadas' apenas através do exercício de diferentes formas de poder cultural (HALL, 2005, p. 61-62).

Nessa acepção, o meu entendimento é que a narrativa da nação, como proposto por Hall (2005), refere-se a uma ideologia que visa suplantar as diferenças e as divisões que perpassam a cultura de um povo. É mais uma forma de poder, de busca por um domínio cultural e político. Assim, penso que a desconstrução da ideia de uma cultura nacional unificada não interessa quando o assunto é orgulho nacional, hegemonia e poder. Preservar a identidade nacional pode significar para alguns a inclusão de todos aqueles que são diferentes, entretanto, a ideia parece ser de apagamento dessas diferenças. Para mim, essa atitude nada mais é do que o esforço para não perder o controle sobre os indivíduos que constituem a nação.

Tendo em vista as concepções sobre cultura, hibridismo cultural e culturas híbridas que discuti um pouco nesta seção, assumo uma perspectiva diferente daquela que narrei no início desta seção. Em vez de conceber o cidadão inglês com uma identidade fixa como eu fazia, assumo o conceito de múltiplas identidades (HALL, 2003). Também entendo que não se trata de contrapor culturas como a brasileira versus a inglesa, pois elas, definitivamente, não são uniformes e nem podem ser analisadas em oposição umas às outras. Assim, o conceito que eu assumia de cultura homogênea cede lugar à noção de culturas que sofrem processos de hibridação como proposto por Canclini (2006).

## **2.2. A narrativa quase sempre dominante no ensino de Língua inglesa**

Como narro em minhas histórias da introdução desta tese, alguns aspectos culturais da Inglaterra foram abordados com frequência nas aulas que vivenciei como aluna e como professora. Em minhas aulas, entre outros motivos, a inserção do componente cultural ajudaria a criar um ambiente que parecia propício para a aprendizagem da LI. Ou seja, as minhas aulas deveriam aproximar o aluno da suposta cultura inglesa. Dessa maneira, eu procurava trabalhar alguns costumes e modos de vida que eu imaginava ser da Inglaterra, tendo como base alguns livros didáticos, filmes e alguns amigos ingleses com os quais tinha contato. Naquela época, como já mencionei neste capítulo, eu entendia que havia uma cultura unificada e homogênea



na Inglaterra. Portanto, eu não tinha receio em afirmar que ensinava “cultura inglesa”. Também não questionava o porquê de apenas dois países, Inglaterra e EUA, serem incluídos na abordagem cultural do ensino de LI.

Considerando a trajetória da LI no mundo, essa envolve conquistas e opressão. De acordo com Schultz (2008), a LI teve sua origem a partir dos dialetos germânicos falados pelos povos anglos e saxões que ocuparam a região da Britânia por volta do século V D.C. A partir daquele momento, a história da LI passou a ser dividida em três períodos: *Old English* (500 – 1100 D.C.); *Middle English* (1100- 1500 D.C.); e *Modern English* (a partir de 1500 D.C.). Foi no período do *Modern English* que a LI começou o seu processo de crescimento no exterior (SCHULTZ, 2008). A contar do século XVI, a Grã-Bretanha teve seu império expandido com a colonização e, como consequência, o inglês tornou-se a língua majoritária do colonialismo (PENNYCOOK, 1998). Mais tarde, a hegemonia política e econômica dos EUA contribuiu para que a LI passasse a ser usada na comunicação internacional, para diversos fins. Nesse sentido, Oliveira (2014) esclarece:

[...] o imperialismo britânico no século XIX e começo do século XX e o imperialismo estadunidense no século XX foram determinantes para a expansão do uso da LI, que, a rigor, começou a assumir o status de língua franca<sup>47</sup> no Ocidente após a Segunda Guerra Mundial, consolidando-se como tal com a intensificação da globalização no final do século passado (OLIVEIRA, 2014, p. 61).

Esse movimento da LI está relacionado às relações de poder, em que o mais forte no cenário político e econômico se impõe sobre os outros. Sendo assim, “uma língua se torna internacional ou global por uma única razão – o poder das pessoas que a falam” (CRYSTAL, 2010, p. 10). Nesse contexto, a LI passa a ser reconhecida por muitas pessoas como um instrumento de ascensão. Pennycook (1998) afirma que ela é “a língua que, aparentemente, vai conceder civilização, conhecimento e riqueza nas pessoas” (PENNYCOOK, 1998, p. 4, tradução minha)<sup>48</sup>. Nesse prisma, por conseguir me comunicar em LI, eu me considerava uma pessoa com um diferencial em relação àqueles que não sabiam falar essa língua. Como docente, eu me sentia privilegiada diante dos professores de outras disciplinas. Na realidade, eu tinha

---

<sup>47</sup> “A língua franca é uma língua que é usada para a comunicação entre diferentes grupos de pessoas, cada grupo falando uma língua diferente. A língua franca pode ser uma língua usada internacionalmente (ex. inglês), pode ser a língua nativa de um dos grupos, ou uma língua que não é falada por nenhum grupo como língua materna, mas possui uma estrutura e vocabulário simplificados, e é frequentemente uma mistura de duas ou mais línguas” (PHILLIPSON, 1992, p. 42).

<sup>48</sup> Do original: the language that will apparently bestow civilization, knowledge and wealth on people.

certa arrogância em relação aos outros professores. Eu me considerava superior porque ensinava uma língua que aparentemente era cobiçada por muitos.

Como narrei em minhas histórias da introdução desta tese, em minha prática pedagógica, eu trabalhava aspectos culturais e linguísticos do suposto inglês britânico. Na realidade, eu reproduzia o que tinha vivenciado no curso de Letras, quando aprendi que deveria usar o inglês como o “falante nativo”<sup>49</sup>. Se assim o fizesse, estaria mostrando minha competência. Rajagopalan (2003), ao fazer uma abordagem sobre a exigência por uma competência linguística próxima do “falante nativo”, expõe:

A competência do falante nativo de um idioma dado, segundo a visão teórica de Chomsky, é perfeita. O falante nativo sabe a sua língua e pronto. De acordo com essa cartilha, cabe ao aprendiz de língua estrangeira fazer o possível para se aproximar da competência do nativo (RAJAGOPALAN, 2003, p. 67).

Antes de mais nada, enfatizo que a expressão “falante nativo” é um tanto controversa, como enfatiza Rajagopalan (2003) ao criticar a classificação dos usuários de línguas em duas categorias.

Da mesma forma que a língua é conceituada em termos de tudo ou nada, os falantes dessas mesmas línguas são classificados em termos categóricos, isto, é, nativos ou, se não, obrigatoriamente, não nativos em relação a qualquer língua específica (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

Diante da argumentação do autor, entendo que categorizar os usuários de língua em “falantes nativos” e “falantes não nativos” deixa de lado várias situações. Nem todas as pessoas que nascem em um determinado lugar conhecem ou usam a língua oficial de seu país. Algumas podem ter emigrado para outra terra, em sua primeira infância, sem ter tido oportunidade de aprender a língua. Em outros exemplos, como no Brasil, existem indígenas que não usam a língua portuguesa. Da mesma forma, na Austrália, alguns povos aborígenes não fazem uso da LI. Dessa maneira, entendo que a expressão “usuários de LI” (MELLO, 2016, p. 122) poderia ser mais apropriada do que “falantes nativos”.

Assim como o uso da expressão “falante nativo” não é adequado, as categorias de inglês também não se aplicam. Quando me refiro ao “inglês britânico”, estou pensando em uma língua homogênea e uniforme. No entanto, eu me ative à ideia de que poderia ensinar “inglês britânico” em vez de “inglês estadunidense” por muito tempo. Em minha concepção havia uma

---

<sup>49</sup> Essa expressão, quando for necessário usá-la, será entre aspas. Como explicarei adiante, nesta seção, não concordo com o significado atribuído a ela.

LI que era específica da Grã-Bretanha, com características tais que a distinguiam do inglês usado nos EUA. Nessa ótica, Rajagopalan (2003) alerta para o conceito de língua que não leva em consideração a velocidade e o número de contatos que ocorrem entre os povos, principalmente nos dias atuais, evidenciando instabilidades estruturais e constitutivas. Para o autor:

O que torna o conceito clássico de língua cada vez mais difícil de sustentar é que ele abriga não só a ideia de auto suficiência, mas também faz vistas grossas às heterogeneidades que marcam todas as comunidades de falas (RAJAGOPALAN, 2003, p. 27).

Com o pensamento de que poderia ensinar um inglês X ou inglês Y, eu ignorava questões referentes à hibridização linguística (RAJAGOPALAN, 2006). Assim sendo, não seria apropriado ensinar “inglês britânico” pensando em uma língua uniforme usada em um país como a Inglaterra, onde coexistem multiculturas. No entanto, ainda perdura a ideia de se usar a língua como o inglês ou o estadunidense. E muitas escolas de idiomas e alguns livros didáticos ainda fazem a opção entre um e outro. Nessa perspectiva, Moita Lopes (1996) afirma que a concepção de uma aprendizagem de línguas com base na imitação do inglês ou do estadunidense está relacionada ao domínio cultural. Nas palavras do autor:

[...] A exigência de uma pronúncia tão perfeita quanto a do nativo e a incorporação de hábitos culturais, ou seja, a cópia xerox do falante nativo, não pode ter outro motivo senão o de domínio cultural. Tal atitude de imitação perfeita é o primeiro sintoma de alienação a se detectar, já que se trata de uma identificação total com o outro, com o conseqüente abandono de sua própria identidade cultural (MOITA LOPES, 1996, p. 42-43).

Nesse sentido, Kumaravadivelu (2016) explica que os materiais didáticos produzidos nos países de LI, principalmente na Inglaterra e nos EUA, atendem à ideologia da língua do “falante nativo”. Nas palavras do autor:

As forças hegemônicas em nosso campo se mantêm “vivas e estimulantes” através de vários aspectos do ensino da LI: planos curriculares, design de materiais, métodos de ensino, testes padronizados e preparação de professores (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 72-73, tradução minha).<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Do original: The hegemonic forces in our field keep themselves “alive and kicking” through various aspects of English language education: curricular plans, materials design, teaching methods, standardized tests, and teacher preparation.

Nessa acepção, o meu entendimento é que os países hegemônicos, Inglaterra e EUA ainda detêm o ensino de LI, centralizando em seus domínios a produção de recursos didáticos e formação de professores. Essa prática é uma forma de perpetuar a colonização, como argumenta Pennycook (1998):

Quero argumentar que as teorias e práticas do ELT (ensino de LI) que emanam das antigas potências coloniais, ainda carregam os traços dessas histórias coloniais, tanto devido à longa história de conexões diretas entre o ensino de LI e o colonialismo, quanto porque tais teorias e práticas derivam de culturas e ideologias europeias mais amplas que são produtos do colonialismo (PENNYCOOK, 1998, p. 19, tradução minha).<sup>51</sup>

Nesse cenário, torna-se relevante reforçar que eles, Inglaterra e EUA, ainda se consideram o padrão a ser copiado, como aponta Kumaravadivelu (2016):

[...]ou seja, eles promovem a competência presumida de idioma do falante nativo, estilos de aprendizagem, padrões de comunicação, máximas de conversação, crenças culturais e até sotaque como a norma a ser aprendida e ensinada (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 73, tradução minha).<sup>52</sup>

Portanto, entendo que, ao tentar impor seus costumes e modos de vida, Inglaterra e EUA, por meio do ensino de LI, encontram pessoas que se deixam seduzir por eles. No caso do Brasil, Moita Lopes (1996) afirma que nosso país tem uma história de dependência com a Inglaterra, a qual deixou marcas em nossa sociedade. O autor lembra que o império da Inglaterra sempre esteve por trás do império português. Quando houve a independência de Portugal, passamos a depender do império britânico. Sendo assim, no passado, era a Inglaterra que tinha uma influência relevante, porém, nas últimas décadas, os EUA passaram a exercer o papel de dominador. Nesse sentido, Rajagopalan (2003) faz um alerta para as tensões e conflitos existentes entre os povos e destaca o poderio dos Estados Unidos. Para o autor, “Seria temerário e irresponsável concluir que o espírito do imperialismo e do colonialismo passou para as páginas da história” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 58). Ou seja, o poder continua nas mãos de um país opressor e o inglês continua sendo a língua usada pelo colonizador. Portanto, ainda que

---

<sup>51</sup> Do original: I want to argue that ELT theories and practices that emanate from the former colonial powers still carry the traces of those colonial histories both because of the long history of direct connections between ELT and colonialism and because such theories and practices derive from broader European cultures and ideologies that themselves are products of colonialism.

<sup>52</sup> Do original: That is, they promote the native speaker’s presumed language competence, learning styles, communication patterns, conversational maxims, cultural beliefs, and even accent as the norm to be learned and taught.

o mundo esteja mais conectado, que as pessoas estejam tendo acesso aos aspectos culturais de diferentes povos, os EUA parecem ainda exercer o papel de liderança no cenário mundial. Entendo que esse aspecto, aliado ao fato de a LI ser a mais usada internacionalmente, demanda atenção para o ensino dessa língua. Nesse sentido, Moita Lopes (1996) cita o papel de colonizador assumido pelo professor de LI. Por sua vez, Leffa (2006) descreve o processo de colonização mental que pode ocorrer por meio das aulas de LI. Nas palavras do autor:

Essa colonização mental é feita quando a cultura da língua estrangeira é apresentada aos alunos de uma perspectiva extremamente favorável, como uma "ilha da fantasia", uma sociedade sem conflito e artificialmente feliz. Tudo é melhor no país estrangeiro. As casas são mais bonitas, as ruas mais limpas, os automóveis andam mais rápido, os filmes têm efeitos especiais mais dramáticos, etc. Escolas, fábricas, rodovias, tudo é melhor lá. Mesmo o Big-Mac do McDonalds é considerado por alguns mais saboroso lá do que aqui. Alguns chegam a argumentar que a Coca-Cola americana é mais gostosa que a Coca-Cola brasileira (LEFFA, 2006, p. 10).

Recorro, então, à minha experiência para exemplificar essa ideia. Não raras vezes, fiz comentários nas aulas sobre as diferenças entre Brasil e Inglaterra. Eu, frequentemente, apontava os “defeitos” que via em nosso país e exaltava alguns “valores” que eu percebia no povo inglês. Essa minha atitude está relacionada a um dos aspectos do colonialismo, apontado por MOITA LOPES (1996):

Um outro ponto desta ideologia do colonialismo é estabelecer a superioridade do colonizador e as conseqüentes inferioridades e dependência do colonizado. A metrópole é imposta como a terra dos deuses- o país-modelo-onde tudo funciona e onde tudo dá certo. Tal imposição faz com que a superioridade do colonizador e a dependência e a inferioridade do colonizado sejam mantidas (MOITA LOPES, 1996, p. 47).

Ao engrandecer o país de LI e diminuir o Brasil, eu também estava me colocando em uma posição inferior. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire (1994) articula ideias em torno de uma prática que crie condições para que a classe oprimida reflita sobre sua situação em relação à classe dominante. Nesse contexto, o autor cita a invasão cultural como um dos elementos responsáveis pela condição inferior da classe oprimida. Nas palavras do autor:

Uma condição biônica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se "inferiores" necessariamente irão reconhecer a "superioridade" dos invasores. Os valores destes passam a ser pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a

invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo (FREIRE, 1994, p. 87).

Entendo que a argumentação de Freire (1994) sobre as classes dominantes e a sua invasão cultural pode ser aplicada ao domínio cultural exercido por meio do ensino de LI, centrado na Inglaterra e EUA. Sendo assim, como professora eu não apenas me colocava na condição de subalterna, como também procurava promover esse status nos meus alunos. No meu caso, ao me sentir inferior, o meu desejo era parecer com o “invasor cultural”.

Como aluna da graduação, recordo que alguns professores de LI, principalmente aqueles que haviam residido nos EUA ou Inglaterra, mostravam uma realidade bem diferente da nossa. Viver naqueles países parecia um sonho que para muitos de nós poderia nunca se concretizar. E, assim, como professora em formação, vi crescer em mim um sentimento de frustração porque não tinha condições de morar nos EUA ou na Inglaterra. Dessa forma, ao olhar para os colegas que tinham residido no exterior, eu me sentia inferiorizada. O mesmo ocorreu quando assumi a sala de aula. Pensava que faltava em mim o “diferencial” de uma experiência no exterior. Eu entendia que morar durante um período na Inglaterra poderia me aproximar mais de seus aspectos culturais, além de poder praticar a língua. Assim, eu poderia me tornar uma profissional mais competente. Nessa perspectiva, Rajagopalan (2003) faz uma crítica à ideologia que sustentou o ensino de língua estrangeira por um longo período.

Pois o lado mais nocivo e macabro da ideologia que norteou, durante muito tempo, os programas de ensino de língua estrangeira e que, como resultado direto de determinadas práticas e posturas adotadas em sala de aula, os alunos menos precavidos se sentiam diminuídos em sua autoestima, passando a experimentar um complexo de inferioridade. A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68).

Considerando essa perspectiva, observo que fui uma aluna menos “precavida”, como apontado por Rajagopalan (2003). Por não saber usar o inglês como os ingleses ou os estadunidenses, eu pensava que não poderia exercer a docência em LI. Portanto, não cogitei essa possibilidade enquanto cursava a faculdade de Letras português-inglês. Até a minha graduação, o meu interesse profissional era direcionado ao ensino de língua portuguesa por causa dessa “deficiência”. Na realidade, eu pensava que a falta de convívio com ingleses ou com estadunidenses poderia desvalorizar meu currículo. E por não saber como agir naquela situação, eu assumi uma atitude passiva diante da imposição de uma ideologia, segundo a qual

teríamos que ter experiência no exterior para ter competência. Naquela época, mesmo não tendo um ambiente propício ao diálogo, entendo que eu poderia ter questionado o sistema de ensino de inglês. No entanto, eu me sentia insegura e não era consciente da opressão que estava sendo colocada sobre nós, professores em formação, ao ser exigida uma pronúncia perfeita e um modo de vida como os ingleses e os estadunidenses. Nesse sentido, Freire, argumenta:

Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, aceitam fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, alheadas, com relação a necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo. Nisto reside sua "convivência" com o regime opressor (FREIRE, 1994, p. 29).

Frente à argumentação de Freire (1994), entendo que ser passivo diante da opressão é uma forma de se aliar ao opressor. Mas como eu poderia agir de modo diferente se na escola, e em minha casa, aprendi a ficar em silêncio e a respeitar quem dava ordens? Sobre essa estrutura de poder, Kumaravadivelu (2016), ao citar os estudos de Gramsci sobre hegemonia cultural, destaca:

Em poucas palavras, segundo Gramsci, a estrutura hegemônica de poder subordina os subalternos através de um conjunto de políticas, relações sociais, culturais e econômicas que enfraquecem sua vontade de exercer sua agência. O processo de subordinação opera principalmente através de coerção e cooptação, ou seja, através do processo de marginalização por parte das forças dominantes e da prática de automarginalização por parte dos grupos dominados (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 76, tradução minha).<sup>53</sup>

Considerando o exposto pelo autor, entendo que a subordinação é um processo complexo que envolve a vontade do subordinado. Por vezes, as pessoas se deixam marginalizar porque são atraídas por tudo aquilo que o opressor representa. Nesse sentido, o motivo de eu ter tido uma atitude passiva não foi apenas a minha condição de colonizada ou de não saber reagir diante da imposição. Era também o desejo e a admiração pelo dominador, como já narrei anteriormente. Assim, Moita Lopes (1996) adverte sobre a condição de colonizado do professor de inglês no Brasil, explicando que “conscientizar-se de seu papel nesse contexto é o primeiro passo para colaborar na mudança dessa situação” (MOITA LOPES, 1996, p. 51). Desse modo, como professora, em vez de assumir o papel de colonizadora, a minha responsabilidade,

---

<sup>53</sup> Do original: To put it briefly, according to Gramsci, the hegemonic power structure subordinates the subalterns through an ensemble of political, social, cultural, economic relations that weaken their will to exercise their agency. The process of subordination operates mainly through coercion and cooptation, that is, through the process of marginalization on the part of the dominating forces, and the practice of self-marginalization on the part of the dominated groups.

primeiramente, é tentar sair desse lugar. Freire (1979) ressalta a necessidade de olharmos para a nossa situação a fim de buscarmos mudança. Nas palavras do autor:

Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade, e procurar soluções. Assim pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias (FREIRE, 1979, p. 30).

Nessa perspectiva, entendo que nós, docentes, podemos vislumbrar possibilidades de sair da posição de subalterno. No entanto, não é uma tarefa fácil porque exige que enfrentemos as forças hegemônicas do ensino de LI, como aponta Kumaravadivelu (2016). O autor problematiza a marginalização dos professores de inglês que não pertencem a categoria denominada “professores nativos”. Embora, alguns profissionais já tenham se conscientizado de que não são reféns desse sistema, outros podem ficar à margem das decisões, dos planejamentos e das propostas pedagógicas do ensino de inglês, em uma condição subalterna. Ao propor uma mudança no status desse docente, Kumaravadivelu (2016) afirma:

Os subalternos automarginalizados podem começar a exercer sua agência para transformar seu status subordinado desafiando e mudando o conjunto de relações que os marginalizam. A solução, no entanto, não pode vir do poder dominante; tem que vir dos próprios subalternos (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 76, tradução minha).<sup>54</sup>

Nesse ponto de vista, penso que enquanto não compreendermos a nossa situação, não teremos condições de assumir uma postura que nos leve a discutir, argumentar e contestar o que está sendo imposto a nós. Não podemos esperar que as forças dominantes trabalhem em favor da descentralização do poder. Aqueles que se colocam em posição de dominados são os que precisam lutar para sair de sua condição subalterna. Todavia, não basta que deixemos de usar materiais didáticos elaborados nos países hegemônicos, ou que abandonemos as metodologias importadas desses países. Precisamos mudar a nossa condição, abandonando a mente de colonizado, de inferiorizado, pois desse modo, sairemos da margem em que permitimos que nos colocassem. Se formos para a sala de aula, com atitude de alguém que se submete ao colonizador, como iremos lidar com questões culturais com nossos alunos? Moita Lopes (1996) adverte: “Obviamente, essa tendência de quase embasbacamento pelo que é estrangeiro está ligada à atitude colonizada (MOITA LOPES, 1996, p. 41)”. Entendo que somente quando nós,

---

<sup>54</sup> Do original: The self-marginalizing subalterns can begin to exercise their agency to transform their subordinate status by challenging and changing the ensemble of relations that marginalize them. The solution, however, cannot come from the dominating power; it has to come from the subalterns themselves.



professores, mudarmos nossa condição, poderemos levar esse posicionamento para a sala de aula. Desse modo, poderemos trabalhar as questões culturais com nossos alunos sem influenciá-los com nossa postura de subalterno. Sobre esse papel que os professores de línguas poderiam assumir, Moita Lopes (2003) expõe que: “tendo em vista o fato de trabalharem com linguagem, estão centralmente envolvidos com a vida política e social (MOITA LOPES, 2003, p. 33). Portanto, considero relevante nos conscientizarmos de que a nossa ação é também política, como argumenta Moita Lopes (2003):

Se a educação quer fazer pensar ou talvez pensar para transformar o mundo de modo a se poder agir politicamente, é crucial que todo professor – e, na verdade, todo cidadão – entenda o mundo em que vive e, portanto, os processos sociais, políticos, econômicos, tecnológicos e culturais que estamos vivenciando. Não se pode transformar o que não se entende. Sem a compreensão do que se vive, não há vida política (MOITA LOPES, 2003, p. 31).

Meu entendimento dessa perspectiva é que para se ter uma atitude política, é necessário questionar o sistema, as instituições, as condições de vida e as forças hegemônicas. Nesse sentido, Rajagopalan (2003) faz uma argumentação sobre a postura crítica do professor:

Ao educador crítico cabe a tarefa de estimular a visão crítica dos alunos, de implantar uma postura crítica, de constante questionamento das certezas que, com o passar do tempo, adquirem a aura da ‘intocabilidade’ dos dogmas. É por esse motivo que o educador crítico atrai, via de regra, a ira daqueles que estão plenamente satisfeitos com o *status quo* e interpretam qualquer forma de questionamento das regras do jogo estabelecidas como uma grave ameaça a si e à sua situação confortável e privilegiada. [...] O educador crítico sempre foi e sempre será uma ameaça para os poderes constituídos (RAJAGOPALAN, 2003, p. 111).

Considerando essa perspectiva, penso que é nesse movimento constante de inquietação e inconformismo com ideias cristalizadas é que podemos desestabilizar estruturas de poder. Desse modo, o ensino de LI pode reverter um quadro que durante muitos anos tem sido sustentado pelas ideias colonialistas. Sendo assim, considero relevante propor discussões que possam contribuir para que o aluno não seja dominado pela LI (RAJAGOPALAN, 2005).

### **2.3. Preconceito e racismo: histórias que eu queria negar**

Embora seja um termo recorrente nos debates da mídia e nos estudos acadêmicos, algumas vezes, o preconceito pode passar despercebido. Isso pode ocorrer porque pensamos

que somente atitudes mais agressivas podem ser consideradas preconceituosas. Todavia, Borges; Medeiros; D'Adesky (2002) destacam que o preconceito também está relacionado ao ato de julgar. Nas palavras dos autores:

Preconceito é um julgamento que formulamos a propósito de uma pessoa, grupo de indivíduos ou povo que ainda não conhecemos (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2002, p. 53).

Considerando a perspectiva dos autores, entendo que emitimos julgamentos com base em estereótipos. Ao agirmos dessa forma, estamos nos posicionando como superiores, com direito de julgar as pessoas com base em imagens. Nesse sentido, Pereira (2002) define preconceito como “[...] uma atitude injusta e negativa em relação a um grupo ou a uma pessoa que se supõe membro do grupo” (PEREIRA, 2002, p. 77). Desse modo, o preconceito pode ser direcionado a pessoas de grupos específicos, àqueles que são considerados diferentes ou inferiores pela sociedade. Mezan (1998) define preconceito como:

[...] conjunto de crenças, atitudes e comportamentos que consiste em atribuir a qualquer membro de determinado grupo humano uma característica negativa, pelo simples fato de pertencer àquele grupo: a característica em questão é vista como essencial, definidora da natureza do grupo e, portanto, adere indelevelmente a todos os indivíduos que o compõem (MEZAN, 1998, p. 226).

Nessa perspectiva, supõe-se que todos os membros de um determinado grupo possuem a mesma característica negativa, por isso são alvos de preconceito. Como exemplo, uma pessoa que reside em um determinado lugar na periferia da cidade, onde talvez existam criminosos, pode ser vítima de atitudes preconceituosas. Nesse exemplo, o indivíduo pode ser julgado injustamente por causa do lugar a que pertence.

Outra questão que entendo ser relevante é a diferenciação entre preconceito e racismo. Algumas vezes, esses termos podem trazer confusão como ocorreu comigo ao pensar sobre algumas experiências que tive no passado. Ao evitar abordar aspectos culturais de países da África em minhas aulas, eu entendia que poderia estar tendo uma atitude preconceituosa, mas não racista. Porém ao pensar mais sobre essa experiência, tive dúvidas. Busco, então, a distinção que o sociólogo Michael Banton (1967) estabelece entre preconceito e racismo. Nas palavras do autor:

Por racismo entende-se a doutrina de que o comportamento de um homem é determinado por caracteres herdados estáveis, derivados de estoques raciais

separados, com atributos distintos e geralmente considerados um para o outro nas relações de superioridade e inferioridade. [...] o preconceito é uma generalização existente antes da situação em que é invocada, direcionada a pessoas, grupos ou instituições sociais, que é aceita e defendida como um guia de ação, apesar de suas discrepâncias com os fatos objetivos (BANTON, 1967, p. 8, tradução minha).<sup>55</sup>

Em meu entendimento do autor, o racismo está relacionado à propagação de ideias que concebem os homens como sendo superiores ou inferiores. Os racistas se fundamentam no princípio de que os indivíduos agem segundo sua herança genética. Por sua vez, o preconceito está relacionado à generalização. Um indivíduo concebe ideias a respeito de um grupo ou de outros indivíduos com base em estereótipos. Contudo, Reilly (2003) define racismo como uma forma de preconceito:

O racismo é preconceito ou discriminação contra outras pessoas por causa de sua "raça" ou por causa do que é considerada sua raça (sua biologia ou ancestralidade ou aparência física). O racismo envolve a suposição de que o nascimento ou a biologia das pessoas determina quem elas são: esse comportamento é baseado na biologia. (REILLY, 2003, p. 15, tradução minha).<sup>56</sup>

Sendo assim, com base em Banton (1948) e Reilly (2003), entendo que o preconceito é mais amplo, pois pode ser direcionado a vários grupos ou pessoas. Por outro lado, o racismo é restrito a determinadas pessoas, as quais são consideradas inferiores por causa de sua herança genética. No entanto, o racismo, como definido por Reilly (2003), é um preconceito, pois é uma atitude negativa e injusta direcionada a outras pessoas por causa de traços genéticos.

Para os racistas, a sua herança genética os torna superiores a outras pessoas, pois eles entendem que ela determina seu comportamento e sua aparência física. Entretanto, Hall (2003) alerta para os interesses políticos e econômicos que sustentam a ideia de classificar os seres humanos em raças.

Conceitualmente, a categoria “raça” não é científica. As diferenças atribuíveis à “raça” de uma mesma população são tão grandes quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. “Raça” é uma construção política e

---

<sup>55</sup> Do original: By racism is meant the doctrine that a man's behavior is determined by stable inherited characters deriving from separate racial stocks having distinctive attributes and usually considered to stand to one another in relations of superiority and inferiority. [...] prejudice is a generalization existing prior to the situation in which it is invoked, directed toward people, groups, or social institutions, which is accepted and defended as a guide to action in spite of its discrepancies with the objective facts.

<sup>56</sup> Do original: Racism is prejudice or discrimination against other people because their "race" or because of what is thought to be their race (their biology or ancestry or physical appearance). Racism involves the assumptions that people's birth or biology determines who they are: that behavior is based on biology.

social. É a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e de exclusão – ou seja, o racismo. Contudo, como prática discursiva, o racismo possui uma lógica própria. Tenta justificar as diferenças sociais e culturais que legitimam a exclusão racial em termos de distinções genéticas e biológicas, isto é, de natureza (HALL, 2003, p.70).

Diante da argumentação do autor, entendo que a categoria “raça” serve aos interesses do poder e também é um gatilho para o preconceito. Em meados do século XX, Adolf Hitler, o líder do partido nazista alemão se apoiou em uma suposta raça ariana para disseminar o ódio contra os judeus na Alemanha. Durante seu governo, várias ações foram tomadas no sentido de convencer a população germânica de que eles pertenciam a uma raça superior. Em consequência, o preconceito contra a população judia provocou um dos maiores extermínios da história da humanidade.

Em nossa sociedade atual, atitudes preconceituosas contra pessoas negras provocam danos irreparáveis, tanto físicos como psicológicos. Porém, poucas pessoas assumem serem racistas. Outras parecem ignorar essa questão fazendo de conta que o preconceito não existe. Eu mesma afirmei várias vezes que não tinha preconceito racial porque não me considerava superior a outras pessoas por causa de traços genéticos, como a cor da pele. No entanto, Oluo (2013), argumenta em torno da ideia de que somos parte de um sistema racista: Nas palavras da autora:

O importante é que o ódio impotente ao racista virulento tenha sido construído e alimentado por um sistema que muito mais insidiosamente teceu uma versão mais silenciosa, mas não menos violenta, dessas mesmas crenças opressivas no tecido de nossa sociedade. A verdade é que você nem precisa ser "racista" para fazer parte do sistema racista (OLUO, 2018, p. 81, tradução minha).<sup>57</sup>

Diante dessa perspectiva, entendo que somos parte da narrativa dominante do racismo e nem sempre tentamos mudá-la. Desse modo, o conformismo impede que atitudes sejam tomadas a fim de mudar um contexto injusto. Em algumas situações, ao sermos confrontados sobre o racismo, podemos contar histórias para nos defender. Podemos nos posicionar como vítimas porque entendemos que não merecemos acusações, pois seguimos a cartilha de bons

---

<sup>57</sup> Do original: What is important is that the impotent hatred of the virulent racist was built and nurtured by a system that has much more insidiously woven a quieter, yet no less violent, version of those same oppressive beliefs into the fabric of our society. The truth is, you don't even have to "be racist" to be a part of the racist system.

cidadãos. Essa atitude encontra explicação no estudo sobre a “fragilidade branca”, termo criado por DiAngelo (2011) e definido como:

[...] um estado em que mesmo uma quantidade mínima de estresse racial se torna intolerável, desencadeando uma série de movimentos defensivos. Esses movimentos incluem a exibição externa de emoções como raiva, medo e culpa, além de comportamentos como argumentação, silêncio e saída da situação indutora de estresse (DIANGELO, 2011, p. 57, tradução minha).<sup>58</sup>

Diante da concepção da autora, entendo que ao sermos confrontados sobre preconceito contra pessoas negras, vivenciamos sentimentos distintos e buscamos a nossa defesa. Isso ocorreu comigo, porém depois de me defender, vieram os questionamentos internos e a necessidade de romper com as histórias de preconceito.

Ao expor minha experiência relacionada ao racismo, a minha intenção foi mostrar que precisamos nos tornar conscientes de nossas atitudes e refletir sobre elas, evitando um dano maior. Ao debater a natureza do preconceito, Allport (2000) faz uma advertência sobre o perigo de deixarmos que ele evolua. Nas palavras do autor:

É verdade que qualquer atitude negativa tende de alguma forma, em algum lugar, a se expressar em ação. Poucas pessoas mantêm suas antipatias inteiramente para si. Quanto mais intensa a atitude, maior a probabilidade de resultar em ação vigorosamente hostil (ALLPORT, 2000, p. 25, tradução minha).<sup>59</sup>

O meu entendimento do autor é que o discurso preconceituoso pode causar prejuízo às pessoas, em diversos sentidos. Por isso, entendo que é relevante tratar questões referentes ao preconceito enquanto ele ainda não alcançou um nível grave. É uma situação que ainda pode ser revertida. Nessa perspectiva, Allport (2000) enumera e define diferentes graus na escala do preconceito, começando com aquele de menor intensidade.

1. Antilocução. A maioria das pessoas que têm preconceitos fala sobre eles. Com amigos que pensam da mesma forma, ocasionalmente com estranhos, eles podem expressar seu antagonismo livremente. Mas muitas pessoas nunca vão além desse grau moderado de ação antipática. 2. Evitação. Se o preconceito é mais intenso, ele leva o indivíduo a evitar membros do grupo do

---

<sup>58</sup> Do original: [...] a state in which even a minimum amount of racial stress becomes intolerable, triggering a range of defensive moves. These moves include the outward display of emotions such as anger, fear, and guilt, and behaviors such as argumentation, silence, and leaving the stress-inducing situation.

<sup>59</sup> Do original: It is true that any negative attitude tends somehow, somewhere, to express itself in action. Few people keep their antipathies entirely to themselves. The more intense the attitude, the more likely it is to result in vigorously hostile action.

qual não gosta, mesmo que seja à custa de inconvenientes consideráveis. Nesse caso, o portador de preconceito não causa danos diretamente ao grupo que ele não gosta. Ele assume o ônus da acomodação e da retirada inteiramente sobre si mesmo. 3. Discriminação. Aqui a pessoa preconceituosa faz distinções prejudiciais de um tipo ativo. Ele se compromete a excluir todos os membros do grupo em questão de certos tipos de emprego, de moradias residenciais, direitos políticos, oportunidades educacionais ou recreativas, igrejas, hospitais ou outros privilégios sociais. A segregação é uma forma institucionalizada de discriminação, imposta legalmente ou por costume comum. 4. Ataque físico. Sob condições de emoção aumentada, o preconceito pode levar a atos de violência ou semiviolência. Uma família negra indesejada pode ser expulsa à força de um bairro, ou tão severamente ameaçada que vai embora com medo. Lápides em cemitérios judeus podem ser profanadas. A gangue italiana do Northside pode estar à espera da gangue irlandesa do Southside. 5. Extermínio. Linchamentos, homicídio em massa, massacres e o programa hitleriano de genocídio marcam o último grau de expressão violenta de preconceito (ALLPORT, 2000, p. 25-26, tradução minha).<sup>60</sup>

Para ilustrar algumas dessas atitudes preconceituosas, definidas por Allport (2000), apresento alguns exemplos. Uma pessoa que tem preconceito contra estrangeiros que migraram para seu país pode se limitar apenas ao compartilhamento de suas ideias com outras pessoas. Nesse caso, temos um exemplo de antilocução.

Como exemplo de evitação, cito minha própria experiência. Existem lugares no Brasil, os quais eu não tinha interesse em conhecer por causa de seus aspectos culturais. Ou seja, eu evitei a aproximação com alguns grupos por causa de meu preconceito cultural. Outros exemplos de evitação podem estar em nosso meio. Nas escolas ou nos locais de trabalho, algumas pessoas podem evitar certos colegas em decorrência de preconceito social, de gênero, de raça, entre outros.

Por sua vez, o terceiro nível de preconceito, a discriminação é muito comum em nossa sociedade. No meio esportivo, ações de cunho racista são frequentemente denunciadas. São casos de torcedores que intimidam jogadores negros ou homossexuais, com agressões verbais.

---

<sup>60</sup> Do original: 1. Antilocution. Most people who have prejudices talk about them. With like-minded friends, occasionally with strangers, they may express their antagonism freely. But many people never go beyond this mild degree of antipathetic action. 2. Avoidance. If the prejudice is more intense, it leads the individual to avoid members of the disliked group, even perhaps at the cost of considerable inconvenience. In this case, the bearer of prejudice does not directly inflict harm upon the group he dislikes. He takes the burden of accommodation and withdrawal entirely upon himself. 3. Discrimination. Here the prejudiced person makes detrimental distinctions of an active sort. He undertakes to exclude all members of the group in question from certain types of employment, from residential housing, political rights, educational or recreational opportunities, churches, hospitals, or from some other social privileges. Segregation is an institutionalized form of discrimination, enforced legally or by common custom. 4. Physical attack. Under conditions of heightened emotion prejudice may lead to acts of violence or semi-violence. An unwanted Negro family may be forcibly ejected from a neighborhood, or so severely threatened that it leaves in fear. Gravestones in Jewish cemeteries may be desecrated. The Northside's Italian gang may lie in wait for the Southside's Irish gang. 5. Extermination. Lynchings, pogroms, massacres, and the Hitlerian program of genocide mark the ultimate degree of violent expression of prejudice.

Às vezes, os preconceituosos partem para agressões físicas, alcançando o quarto nível de preconceito apontado por Allport (2000).

Como exemplo do quinto grau de preconceito, tivemos recentemente um episódio ocorrido nos EUA. Um cidadão de cor negra, chamado George Floyd, foi brutalmente assassinado por um policial branco. Floyd foi acusado de tentar enganar um vendedor com uma nota falsa de 20 dólares, crime que não foi comprovado, mas que tirou sua vida de forma violenta. Foi uma cena que chocou e comoveu muitas pessoas pelo mundo afora. Fomos lembrados, então, da existência do preconceito racial em nossa sociedade.

Pergunto, então, onde essas atitudes danosas se iniciaram? Entendo que ocorre um processo até que um determinado indivíduo exteriorize seu preconceito em atitudes violentas. Nesse sentido é preciso cuidado, conforme Allport (2000), ao pontuar que, embora existam pessoas que nunca passam do primeiro grau, outras evoluem para a agressão física. Dessa maneira, reafirmando o que disse anteriormente, entendo que é necessário tratar o preconceito enquanto ele ainda está no nível 1. Portanto, como professores, não podemos abrir mão de discutir questões importantes que podem contribuir para a formação de um aluno consciente da necessidade de respeitar o outro. E como cidadãos, temos responsabilidade para com a sociedade, procurando formas de contribuir para que atitudes preconceituosas sejam contestadas e denunciadas.

## **2.4 Os estereótipos e a história única**

Desde a minha infância vivenciei experiências em que outros povos ou grupos eram representados por estereótipos. Como exemplo, eu costumava ouvir que os homens de determinada região do país eram machistas e que as mulheres, em geral, eram motoristas incompetentes. Naquela época, eu comecei a entender essas afirmações como verdades e, no decorrer dos anos, eu passei a usar estereótipos para representar algumas pessoas. Assim, ao me referir a outros povos, eu usava generalizações, tais como: os alemães são arrogantes, as mulheres francesas são elegantes e os italianos são calorosos. No entanto, Gahagan (1980) argumenta: “O estereótipo é uma supergeneralização: não pode ser verdadeiro para todos os membros de um grupo” (GAHAGAN, 1980, p. 70). Nesse sentido, ao usar imagens estereotipadas, eu não considerava a ideia da diversidade que constitui um grupo ou um povo. Eu estava confiando em apenas uma história contada a respeito de outras pessoas.

Ao expor suas ideias sobre o perigo da história única, Adichie (2009) considera: “É assim que se cria uma única história, mostre um povo como uma coisa, como uma só coisa, repetidamente, e é isso que eles se tornam” (ADICHIE, 2009, *online*, tradução minha)<sup>61</sup>. Nessa concepção, ao tomarmos um aspecto- uma particularidade de um povo, e fizermos disso a sua representação, estaremos negando as muitas histórias que o constituem.

Nessa ótica, Adichie (2009) acrescenta: “A história única cria estereótipos. E o problema com os estereótipos não é que sejam falsos, mas incompletos.”<sup>62</sup> Dessa maneira, não se trata de negar a existência de lutadores de *Kung fu* na China, mas de não representar todos os chineses como sendo praticantes dessa luta. Ao definir estereótipo, Bhabha (1998) expõe:

O estereótipo não é uma simplificação porque é uma falsa representação de uma dada realidade. É uma simplificação porque é uma forma presa, fixa, de representação, que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações psíquicas e sociais (BHABHA, 1998, p. 117).

Diante da argumentação do autor, entendo que quando representamos um povo por uma pequena parte de sua totalidade, o estamos simplificando. Ou seja, estamos afirmando que esse povo tem identidade fixa e homogênea. Estamos, também, negando as diferenças que o perpassam. Desse modo, penso que ao contar uma única história de um povo, cometemos um ato de injustiça, pois lhe atribuímos características que não correspondem a todos os indivíduos. Além disso, existe outro aspecto importante, apontado por Adichie (2009):

A consequência da história única é isto: ela rouba as pessoas da sua dignidade. Torna o reconhecimento da nossa humanidade partilhada difícil. Enfatiza o quanto somos diferentes em vez do quanto somos semelhantes (ADICHIE, 2009, *online*, tradução minha).<sup>63</sup>

Em meu entendimento da autora, a história única é injusta porque tem a intenção de mostrar que alguns seres humanos são superiores aos outros. Enquanto os estadunidenses são representados em alguns filmes por heróis que salvam o mundo, os mexicanos costumam ser representados por bandidos. Como consequência dessas representações, outros danos podem

---

<sup>61</sup> Do original: So that is how to create a single story, show a people as one thing, as only one thing, over and over again, and that is what they become.

<sup>62</sup> Do original: The single story creates stereotypes. And the problem with stereotypes is not that they are untrue, but that they are incomplete. They make one story become the only story.

<sup>63</sup> Do original: The consequence of the single story is this: It robs people of dignity. It makes our recognition of our equal humanity difficult. It emphasizes how we are different rather than how we are similar.



ocorrer, como apontam Nogueira; Saavedra (2007) ao se referirem aos estereótipos: “eles servem também para justificar a discriminação de grupos e gerar preconceitos” (NOGUEIRA; SAAVEDRA, 2007, p. 13).

Assim, ao expor o perigo da história única, Adichie (2009) esclarece que algumas histórias contadas sobre outros grupos e povos podem ocasionar prejuízos, mas outras histórias podem repará-los. Nas palavras da autora:

As histórias são importantes. Muitas histórias são importantes. As histórias têm sido usadas para despojar e difamar. Mas as histórias também podem ser usadas para capacitar e humanizar. As histórias podem destruir a dignidade de um povo. Mas as histórias também podem reparar essa dignidade (ADICHIE, 2009, *online*, tradução minha).<sup>64</sup>

Entendo que é de suma importância conhecer diferentes histórias de um povo a fim de não nos deixarmos enganar pela história única, porém precisamos nos atentar para as fontes que buscamos. Said (1990), ao argumentar sobre a questão do orientalismo, afirma que “qualquer visão do Oriente, em última instância, passa a depender, para a própria coerência e força, da pessoa, instituição, ou discurso a que pertence” (SAID, 1990, p. 245). Nessa perspectiva, quem pode contar suas histórias é o próprio povo que as vive. Portanto, Adichie (2009) adverte que em razão do domínio de uns povos sobre os outros, são contadas apenas as histórias que interessam a esse propósito. Nas palavras da autora:

Poder é a capacidade não apenas de contar a história de outra pessoa, mas de torná-la a história definitiva dessa pessoa. O poeta palestino Mourid Barghouti escreve que, se você quer despojar um povo, a maneira mais simples de fazer isso é contar sua história e, para começar, "em segundo lugar". Comece a história com as flechas dos nativos americanos, e não com a chegada dos britânicos, e você tem uma história totalmente diferente. Comece a história com o fracasso do estado africano, e não com a criação colonial do estado africano, e você terá uma história totalmente diferente (ADICHIE, 2019, *online*, tradução minha).<sup>65</sup>

---

<sup>64</sup> Do original: Stories matter. Many stories matter. Stories have been used to dispossess and to malign. But stories can also be used to empower, and to humanize. Stories can break the dignity of a people. But stories can also repair that broken dignity.

<sup>65</sup> Do original: Power is the ability not just to tell the story of another person, but to make it the definitive story of that person. The Palestinian poet Mourid Barghouti writes that if you want to dispossess a people, the simplest way to do it is to tell their story, and to start with, "secondly." Start the story with the arrows of the Native Americans, and not with the arrival of the British, and you have an entirely different story. Start the story with the failure of the African state, and not with the colonial creation of the African state, and you have an entirely different story.

Na perspectiva da autora, a escolha das histórias a serem contadas podem interferir no curso da história de um povo. Por isso, destaco a importância de buscarmos conhecer mais histórias para que não fiquemos dependentes de estereótipos para representar grupos e povos. Porém, Pereira (2002), em sua obra *A psicologia social dos estereótipos*, considera:

[...] uma simples mudança no plano das crenças não é possível para eliminar os conteúdos estereotipados da memória, sobretudo porque os padrões estereotipados de resposta, por terem sido cultivados desde muito cedo e por serem amplamente difundidos na cultura em que o percebido vive, são facilmente acessíveis e conseguem se sobrepor às respostas que se sustentam nas crenças individuais (PEREIRA, 2002, p. 159).

Considerando o ponto de vista do autor, é necessário mais que a conscientização sobre os danos causados pelos estereótipos. Como nos acostumamos a ouvir e contar uma única história por um longo período, podemos ter dificuldade de rejeitá-la. Considero importante buscar outras histórias, contá-las para os outros e para nós mesmos, até que consigamos ver uma pessoa, um grupo ou um povo sendo constituído por muitas histórias. Desse modo, temos oportunidade de ver o mundo em outra perspectiva, como expõe Adichie (2009):

“[...] quando rejeitamos a história única, quando percebemos que nunca há uma única história sobre nenhum lugar, recuperamos uma espécie de paraíso (ADICHIE, 2009, *online*, tradução minha).<sup>66</sup>

Assim, entender que não existe lugar com uma única história pode nos proporcionar uma perspectiva diferente em relação às pessoas que habitam esse mundo, sem a ideia de que algumas são melhores do que as outras.

## **2. 5. A viagem entre mundos: deixando o olhar arrogante para trás**

A perspectiva da “viagem entre mundos” é uma proposta apresentada pela socióloga argentina María Lugones. Com base nos estudos de Frye (1983) sobre a percepção amorosa e a percepção arrogante, Lugones discute a possibilidade de viajar para o mundo do outro.

Para Frye (1983), o olhar amoroso é "o olhar de quem sabe que, para conhecer o que é visto, é preciso consultar algo diferente da sua própria vontade, dos seus interesses, dos seus

---

<sup>66</sup> Do original: That when we reject the single story, when we realize that there is never a single story about any place, we regain a kind of paradise.

medos e da sua imaginação” (FRYE, 1983, p. 75, tradução minha).<sup>67</sup> Por outro lado, conforme Frye (1983), o observador arrogante “arroga tudo para si mesmo e, portanto, percebe como saudável e correto tudo que se relaciona a ele” (FRYE, 1983, p. 70, tradução minha)<sup>68</sup>. Lugones (1987), então, propõe que deixemos o olhar arrogante e viajemos para o mundo do outro, uma experiência que pode nos levar a uma identificação com o outro. Nas palavras da autora:

A razão pela qual eu penso que viajar para o “mundo” de alguém é uma maneira de se identificar com eles é porque ao viajar para o seu "mundo", podemos entender o que é ser eles e o que é ser nós mesmos aos seus olhos (LUGONES, 1987, p. 18, tradução minha).<sup>69</sup>

Conforme exposto por Lugones (1987), viajar para o mundo do outro é poder se colocar no lugar de outra pessoa e tentar ver a vida como ela a vê. É também conseguir nos ver como eles nos veem. Entendo que essa concepção remete ao estado de empatia, o qual é definido por Ferreira (2011) como “a capacidade de se colocar e simular a perspectiva subjetiva do outro para compreender seus sentimentos e emoções” (FERREIRA, 2011, p. 1). Sendo assim, para entender as atitudes, os posicionamentos, os sentimentos e as escolhas do outro, precisamos olhar o mundo com seus olhos.

Como apontado por Lugones (1987), a experiência de viagem entre mundos pode mudar nossa perspectiva em relação ao outro porque podemos nos ver “diferentes”. Nesse sentido, a autora explica:

Aqueles de nós que são viajantes do "mundo" têm a experiência distinta de serem diferentes em "mundos" diferentes e de ter a capacidade de lembrar outros "mundos" e nós mesmos neles. Podemos dizer: "Esse sou eu lá, e estou feliz naquele mundo". Portanto, a experiência é ser uma pessoa diferente em "mundos" diferentes e, ainda assim, ter a memória de si mesmo como diferente, sem ter a sensação de estar lá sendo qualquer "eu" subjacente. Então eu posso dizer "sou eu lá e eu sou tão brincalhão naquele "mundo" (LUGONES, 1987, p. 11, tradução minha).<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> Do original: [...] the eye of one who knows that to know the seen, one must consult something other than one's own will and interests and fears and imagination.

<sup>68</sup> Do original: arrogates everything to himself and thus perceives as "healthy" or right everything that relates to him [...].

<sup>69</sup> Do original: The reason why I think that travelling to someone's "world" is a way of identifying with them is because by travelling to their "world" we can understand what it is to be them and what it is to be ourselves in their eyes.

<sup>70</sup> Do original: Those of us who are "world"-travelers are the distinct experience of being different in different "worlds" and of having the capacity to remember other "worlds" and ourselves in them. We can say "That is me there, and I am happy in that "world." So, the experience is of being a different person in different "worlds" and yet of having memory of oneself as different without quite having the sense of there being any underlying "I." So, I can say "that is me there and I am so playful in that "world."

Na concepção da autora, ao assumirmos a condição de viajante dos mundos, podemos brincar de ser o outro, de ser diferente em outro mundo. Nessa brincadeira, podemos nos ver felizes em um lugar que talvez rejeitássemos anteriormente. E ao retornar ao nosso mundo, as lembranças poderão nos ajudar a construir outra perspectiva desse mundo. Porém, para fazer essa viagem, Lugones (1987) aponta a necessidade de ser flexível:

[...] o forasteiro necessariamente adquiriu flexibilidade ao passar da construção convencional da vida, onde ele é construído como alguém de fora, para outras construções da vida, onde ele está mais ou menos "em casa" (LUGONES, 1987, p. 3, tradução minha).<sup>71</sup>

Considerando o ponto de vista da autora, o viajante é um forasteiro que se sente em casa e consegue viver no mundo de outra pessoa como se fosse ela. Embora sendo de um mundo diferente, pode ser possível se adaptar àquele outro mundo. Entendo que essa perspectiva vai ao encontro de Rogers e Rosenberg (1997), em sua definição do termo empatia:

O estado de empatia ou ser empático consiste em aperceber-se com precisão do quadro de referências interno de outra pessoa, juntamente com os componentes emocionais e os significados a ele pertencentes, como se fôssemos a outra pessoa, sem perder jamais a condição de “como se” (ROGERS; ROSENBERG, 1977, p. 72).

Na concepção de Rogers; Rosenberg (1997), considero importante destacar a expressão “como se”. Ou seja, não nos apropriamos do mundo do outro, mas brincamos de ser o outro, como propõe Lugones (1987). Desse modo, viajar para o mundo de uma pessoa não significa ter intimidade com ela, nem se tornar quem ela é, como esclarece a autora:

Observe também que viajar para o "mundo" de outra pessoa não é o mesmo que tornar-se íntimo dela. A intimidade é constituída em parte por um conhecimento muito profundo do outro eu e viajar pelo "mundo" é apenas parte de ter esse conhecimento (LUGONES, 1987, p. 17, tradução minha).<sup>72</sup>

Com base na explicação da autora, a perspectiva de viajar entre mundos não implica o conhecimento do outro em sua essência, mas é uma experiência de se colocar em seu lugar, em

---

<sup>71</sup> Do original: [...] the outsider has necessarily acquired flexibility in shifting from the mainstream construction of life where she is constructed as an outsider to other constructions of life where she is more or less 'at home.'

<sup>72</sup> Do original: Also notice that travelling to another's "world" is not the same as becoming intimate with them. Intimacy is constituted in part by a very deep knowledge of the other self and "world" travelling is only part of having this knowledge.

situações específicas. É uma brincadeira que permite ver uma outra pessoa do seu ponto de vista. É deixar de ser arrogante para ter uma percepção amorosa. Essa atitude pode contribuir para que deixemos de pensar que somos superiores a outros seres humanos e que o nosso mundo é melhor do que os outros mundos.

## **2. 6. O corpo na escola e a narrativa dominante**

Ao longo dos anos, a construção do conhecimento nas escolas parece ter sido centrada, prioritariamente, no trabalho intelectual. Em minha experiência como professora, as atividades eram planejadas para que o aluno desenvolvesse o intelecto. Em relação ao corpo, o objetivo era ensinar os estudantes a discipliná-lo. Nesse sentido, parece que a ideia era separar mente e corpo, porém, Freitas (1999) apresenta uma perspectiva diferente. Nas palavras da autora:

O cérebro não é o órgão da inteligência, mas o corpo todo é inteligente; nem o coração, a sede dos sentimentos, pois o corpo inteiro é sensível. O homem deixou de ter um corpo e passou a ser um corpo (FREITAS, 1999, p. 62).

Como base no exposto pela autora, entendo que o homem vive e se expressa como um todo. Não há como priorizar uma parte e deixar a outra de lado, bem como considerar que a não disciplina do corpo, conforme convenções da sociedade ou da escola, pode prejudicar o desenvolvimento cognitivo. Para Clandinin e Connelly (2015), as pessoas são mais do que mente e corpo:

Na pesquisa narrativa, as pessoas são vistas como a corporificação de histórias vividas. Mesmo quando os pesquisadores narrativos estudam narrativas institucionais, como as histórias da escola, as pessoas são encaradas como vidas compostas que constituem e são constituídas por narrativas sociais e culturais (CLANDININ; CONNELLY, 2015, p. 77).

Na perspectiva dos autores, o aluno é a corporificação de suas narrativas sociais e culturais. Dessa maneira, entendo que não podemos exigir que todos tenham o mesmo comportamento, as mesmas reações, como ocorre algumas vezes na sala de aula. Ao agirmos dessa maneira, poderemos ter um ambiente opressor, como aquele descrito por Garcia (2002):

Corpos silenciados por práticas autoritárias; corpos contidos em uniformes, presos em formas, em carteiras, em horários e normas, impedidos de se

movimentar na sala de aula, impedidos até de ir ao banheiro quando sentem necessidade (GARCIA, 2002, p. 15).

O cenário descrito pelo autor parece ideal para o ambiente escolar, cujo objetivo principal seria manter o controle e a disciplina dos alunos. No entanto, entendo que essa exigência provoca desgaste no professor que passa a viver mais em função da disciplina do que da construção da aprendizagem. Além disso, o clima da sala de aula pode se tornar tenso. McLaren (1991) discorre sobre a cultura do sofrimento, a qual é imposta aos alunos pela escola. Nas palavras do autor:

O sofrimento tornava-se legível nas posturas do corpo e nas expressões faciais dos alunos; estava inscrito nos lábios apertados, mandíbulas cerradas, nos ombros curvados e nos olhares raivosos - gestos típicos do estado de estudante (MCLAREN, 1991, p. 227-228).

Essa projeção da escola para o corpo, conforme exposto por McLaren (1991), parece desprezar as diferentes narrativas que constituem os indivíduos (CLANDININ; CONNELLY, 2015) como se fosse possível colocá-los em uma forma. Ao agir desse modo, a escola busca corresponder aos princípios impostos pela sociedade. Rodrigues (1983) explica que “o corpo é pouco mais que uma massa de modelagem à qual a sociedade imprime formas segundo suas próprias disposições: formas nas quais a sociedade projeta a fisionomia do seu próprio espírito” (RODRIGUES, 1983, p. 62-63). Em vista dessa perspectiva, parece que o anseio da sociedade é moldar os indivíduos de modo que eles se comportem segundo as suas regras. Assim, o corpo deve obedecer ao que lhe é imposto externamente, em vez de expressar suas emoções, suas vontades e escolhas.

Nessa ótica, os movimentos do corpo podem ser referência para a avaliação dos estudantes, ou seja, um bom aluno é aquele que sabe controlar seu corpo. Strazzacappa (2001) explica que esse modelo de escola que condiciona o bom comportamento ao não-movimento foi inspirado no militarismo. Nas palavras da autora:

A noção de disciplina na escola sempre foi entendida como “não-movimento”. As crianças educadas e comportadas eram aquelas que simplesmente não se moviam. O modelo escolar-militar da primeira metade do século XX era aplicado desde o momento em que a criança chegava na escola. As filas por ordem de tamanho para se dirigirem às salas de aula, o levantar-se cada vez que o diretor ou supervisor de ensino entrava na sala, etc. (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

Tendo em vista o cenário descrito pela autora, lembro-me de momentos de minha infância e de minha adolescência na escola. Naquela época, não podíamos rir e nem conversar durante as aulas. Ao sair da sala de aula, andávamos enfileirados sem poder correr nos corredores da escola para não sermos repreendidos pelos supervisores. Entretanto, nos dias de hoje, parece que ainda prevalece a ideia do não movimento, como expõe Strazzacappa (2001):

[...] a ideia do não-movimento como conceito de bom comportamento prevalece. Muitas escolas aboliram as filas e os demais símbolos de respeito a diretores e professores; no entanto, foram criadas outras maneiras de se limitar o corpo. [...] Professores e diretores lançam mão da imobilidade física como punição e da liberdade de se movimentar como prêmio. Constantemente, os alunos indisciplinados (lembrando que muitas vezes o que define uma criança indisciplinada é exatamente o seu excesso de movimento) são impedidos de realizar atividades no pátio, seja através da proibição de usufruir do horário do recreio, seja através do impedimento de participar da aula de educação física, enquanto que aquele que se comporta pode ir ao pátio mais cedo para brincar. Estas atitudes evidenciam que o movimento é sinônimo de prazer e a imobilidade, de desconforto (STRAZZACAPPA, 2001, p. 70).

Para Strazzacappa (2001), o movimento do corpo ainda é relacionado à indisciplina, pois um aluno de bom comportamento é aquele que consegue dominá-lo. Além do mais, a concepção de movimento como prazer, e de não-movimento como desconforto, evidencia que a escola é um lugar de sofrimento. Desse modo, aprender pode ser uma tarefa tediosa e deprimente. Por isso, em vez de reprimir os alunos, talvez pudéssemos pensar em maneiras diferentes de trabalhar o movimento do corpo em favor de sua aprendizagem. Penso que nós, professores, podemos ter outra perspectiva da sala de aula se conseguirmos ver os alunos como um todo, sem privilegiar apenas a mente.

Assim, em vez de ser moldado, compreendo que o corpo na escola pode ser considerado, como é definido por Vaz (2002): “um dos mais fortes vetores de construção de identidade no mundo contemporâneo, expressão de diferentes linguagens que encontram lugar, entre outros, nas ciências, nas artes e nos esportes” (VAZ, 2002, p. 91). Entendo, então, que o corpo fala e ele precisa ser levado em consideração em uma sala de aula, pois ele acompanha a mente e a alma.

Para Freire (2006), a educação precisa voltar os olhos para o corpo, não mais na perspectiva de considerá-lo à parte, mas sim de um elemento que atua em consonância com o intelecto. Nas palavras do autor:

O que acho fantástico nisso tudo é que meu corpo consciente está sendo porque faço coisas, porque atuo, porque penso. A importância do corpo é indiscutível; o corpo move-se, age, memoriza a luta de sua libertação, o corpo afinal deseja, aponta, anuncia, protesta, se curva, se ergue, desenha e refaz o mundo. Nenhum de nós, nem tu, estamos aqui dizendo que a transformação se faz através de um corpo individual (FREIRE, 2006, p. 92).

Como exposto por Freire (2006), o corpo é expressão de nossa mente, de nossa vida. O corpo e o intelecto atuam juntos. Um não está desconectado do outro, portanto não é apropriado impor um ambiente escolar onde apenas as mentes são levadas em consideração na construção do conhecimento.



Figura 18 - Mãos com diferentes tons de pele segurando o globo terrestre



Fonte: reprodução de imagem disponível em:  
<https://br.pinterest.com/pin/854558098019224121>

*Terra,*

*És o mais bonito dos planetas*

*Tão te maltratando por dinheiro*

*Tu que és a nave nossa irmã*

*Canta!*

*Leva tua vida em harmonia*

*E nos alimenta com seus frutos*

*Tu que és do homem, a maçã*

*Vamos precisar de todo mundo*

*Um mais um é sempre mais que dois*

*Pra melhor juntar as nossas forças*

*É só repartir melhor o pão*

*Recriar o paraíso agora*

*Para merecer quem vem depois*

(Beto Guedes e Ronaldo Bastos, 1981) <sup>73</sup>

---

<sup>73</sup> Estrofe retirada da música *Sal da Terra*. Letra disponível em: <https://www.letras.mus.br/beto-guedes/44544/>. Acesso em 20 de dez. de 2020.

## CAPÍTULO 3

### COMPONDO SENTIDOS DA EXPERIÊNCIA QUE VIVENCIEI NA ESCOLA SOL DE PRIMAVERA

Neste capítulo, inicialmente, apresento uma narrativa sobre a minha entrada em campo e o projeto desenvolvido na Escola Sol de Primavera. Posteriormente, ao compor sentidos de minha experiência, discuto sete temas: i) A língua inglesa usada pelos indianos no projeto *Esportes e Jogos*: variações e heterogeneidade; ii) Aspectos culturais no ensino de língua inglesa: olhando para a heterogeneidade; iii) A Índia estereotipada; iv) O Brasil sob dois olhares: o do estrangeiro e o do brasileiro; v) Aprendendo a viajar para o mundo do outro nas aulas de língua inglesa; vi) Lidando com o preconceito ao abordar aspectos culturais nas aulas de língua inglesa; vii) O corpo no projeto *Esportes e Jogos*.

Ao narrar minhas experiências, optei por diferentes formas de escrita. Em alguns temas, enveredei por uma linguagem mais literária, escrevendo poemas; em outros, usei uma forma diferente para contar as histórias.

Após descrever a estrutura deste capítulo, faço um convite ao leitor desta tese para não somente observar os sentidos que compoem de minhas experiências, mas também para compor os seus próprios sentidos.

#### 3.1 Minha entrada no campo de pesquisa e o projeto *Esportes e Jogos*

No final do ano de 2017, entrei em contato com a coordenadora da Escola Sol de Primavera para conversar sobre a possibilidade de realizar minha pesquisa naquela instituição. Após ter exposto minha proposta de trabalho, fui encaminhada para uma conversa com uma das professoras de LI e, então, enviei uma mensagem para ela, combinando de encontrá-la na escola.

Alguns dias depois, ocorreu o nosso encontro. Assim que entrei na sala dos professores, senti um clima agradável. Fui muito bem recebida pela professora regente<sup>74</sup> e fiquei à vontade para compartilhar minhas ideias. Depois, entreguei a ela um resumo de meu projeto de pesquisa, o qual propunha uma parceria entre alunos de uma escola pública do Brasil e alunos de um país

---

<sup>74</sup> Como expus no capítulo de metodologia de pesquisa, a professora responsável pelas turmas onde desenvolvi minha pesquisa será chamada de professora regente.

africano que tinha a LI como oficial. Acrescentei que minha intenção era utilizar a plataforma *Connecting Classrooms* para buscar parceiros em um país da África. Também expus que seria importante que eu participasse das aulas, não apenas observando, mas colaborando com o trabalho que eu estava propondo.

Após ter exposto minha proposta, notei o interesse da professora em realizar aquele trabalho. Combinei, então, de enviar o projeto completo por e-mail para que ela pudesse obter mais detalhes. Pouco tempo depois, após ter enviado o meu projeto de pesquisa, recebi uma resposta positiva da professora regente, o que me deixou bem animada. Pedi, então, à professora para inscrever a sua instituição na plataforma *Connecting Classrooms*, a fim de que pudéssemos encontrar uma escola parceira.

Após a inscrição ter sido realizada, fiquei responsável por procurar as escolas. No início, escrevi diretamente para algumas instituições de países africanos. Como não obtive resposta, inseri um pedido de parceria no mural da plataforma, especificando nossa busca por um país do continente africano para realizar um intercâmbio cultural. Entendi que dessa forma teria mais chance de nosso pedido ser visualizado por professores que estavam efetivamente procurando por um parceiro.

Imediatamente após ter postado nosso pedido, recebemos respostas de dois professores do continente africano. O primeiro parece não ter tido interesse em nossa proposta, pois deixou de responder aos nossos e-mails logo depois do contato inicial que tivemos com ele. O outro professor chegou a iniciar um planejamento conosco, porém, depois de algum tempo, ele também deixou de nos responder. Nesse entremeio, uma professora de uma escola na Índia enviou uma mensagem com um pedido de parceria em um projeto sobre esportes. Nessa proposta, os alunos indianos deveriam pesquisar o futebol, e os alunos brasileiros o *kabaddi*, um esporte originado na Índia.

Embora a minha busca inicial fosse por uma escola em um país africano, a ideia de estudar um esporte originado na Índia despertou meu interesse. Além disso, eu considerei a proposta da escola indiana porque poderíamos ter uma experiência com um país de LI<sup>75</sup> que eu nunca tinha abordado em minhas aulas. Outro ponto a favor, dessa vez ponderado pela professora regente e por mim, foi a dificuldade em encontrar parceiros no continente africano.

Todavia, o projeto a ser desenvolvido com os indianos continha alguns aspectos que descaracterizavam um trabalho em parceria. Primeiramente porque os alunos brasileiros não

---

<sup>75</sup> Na cidade onde está localizada essa escola indiana, a língua principal é o télugo, entretanto, uma grande parte da população usa a LI. Nessa escola, o inglês era a língua principal utilizada para ensinar as disciplinas que compunham o currículo da instituição.

poderiam sugerir uma modalidade esportiva praticada no Brasil para os indianos pesquisarem, pois eles já haviam escolhido o futebol. Também não havia possibilidade de discutir atividades a serem trabalhadas em conjunto porque apenas uma escola estava conduzindo o projeto e os procedimentos já estavam definidos. Todos esses detalhes foram pensados antes de aceitarmos a proposta.

Depois de termos confirmado a realização do projeto com a escola na Índia, comecei a participar das aulas de LI dos oitavos anos. No primeiro dia, fui apresentada aos alunos como uma professora de LI e discente do curso de doutorado, que estava desenvolvendo uma pesquisa. Como a professora regente já havia exposto o projeto *Esportes e Jogos* para suas turmas, eu apenas complementei as informações e me coloquei à disposição para esclarecer suas dúvidas.

Em todas as três turmas em que fui apresentada e descrevi minha pesquisa, fui bem acolhida. Os alunos escutaram minha proposta e se mostraram dispostos a desenvolver o projeto *Esportes e Jogos* em suas aulas de LI. A partir daquele dia, comecei a frequentar as aulas daquelas turmas.

Na sala de língua estrangeira, onde os oitavos anos tinham aulas, as carteiras eram dispostas em círculo, por isso eu sempre me sentava próxima aos alunos. Desse modo, eu tive a oportunidade de conversar com alguns estudantes antes do início das aulas e de compartilhar de suas dúvidas durante as atividades.

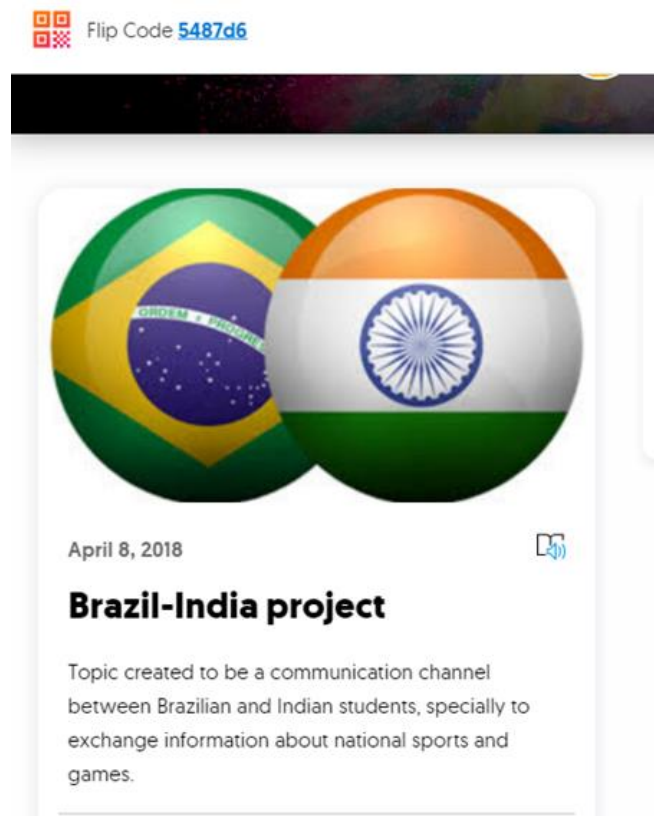
Antes de começar o trabalho com o projeto *Esportes e Jogos*, a professora da Escola Sol de Primavera e a professora indiana combinaram de fazer as apresentações de seus alunos. Inicialmente, a professora indiana sugeriu o uso do *Skype*. No entanto, para os alunos da escola brasileira não seria possível uma comunicação síncrona, por causa da diferença de fuso horário. Outro motivo, alegado pela professora regente, seria a dificuldade que a maioria de seus alunos poderia ter para conversar em inglês. Por isso, a professora da Escola Sol de Primavera propôs o uso do *Flipgrid*<sup>76</sup> para a postagem de vídeos com a apresentação dos alunos ou outra atividade. Além desse recurso, ficou combinado que os estudantes de ambos os países usariam *e-mails* para enviar mensagens e postar atividades. Toda a comunicação seria realizada em LI, assim como as atividades do projeto *Esportes e Jogos* que os discentes brasileiros e indianos iriam desenvolver. Em relação à escrita dos e-mails, duas alunas ficaram responsáveis por digitá-los, porém, o conteúdo seria trabalhado na sala de aula.

---

<sup>76</sup> *Flipgrid* é uma plataforma de vídeo para uso de alunos e professores, sem custos. Nessa plataforma, os alunos podem filmar suas atividades e postar em uma página criada pelo professor. Disponível em: <https://info.flipgrid.com/> Acesso em: 08 de abril de 2020.

Como a professora da escola indiana não conhecia o *Flipgrid* ainda, a professora regente se prontificou a criar um tópico para o projeto nessa plataforma. Na figura 19, exibo a imagem do tópico criado no *Flipgrid* para a postagem de vídeos.

Figura 19 - Tópico criado no *Flipgrid* para a parceria entre Brasil e Índia



Fonte: *Print screen* da página inicial do tópico criado no *Flipgrid* para a parceria Brasil-Índia. Restrito aos membros. Acesso em: 10 de dez. de 2019.

Após ter sido criado o tópico na plataforma do *Flipgrid*, a professora regente fez um vídeo se apresentando e o postou na plataforma. Posteriormente, os alunos de ambas as escolas e a professora indiana postaram suas apresentações. Os alunos da Escola Sol de Primavera fizeram três vídeos, um para cada oitavo ano. Porém, os alunos da Índia fizeram apenas um vídeo com os representantes de sua turma. Na apresentação dos estudantes da Escola Sol de Primavera, um aluno ficou responsável por apresentar sua turma e expor sua expectativa em relação ao projeto *Esportes e Jogos*.

Logo depois, foram iniciados os trabalhos relativos ao projeto *Esportes e Jogos* com os alunos da Escola Sol de Primavera. No quadro 3, descrevo as atividades realizadas durante a execução do projeto *Esportes e Jogos*, na sequência em que elas foram desenvolvidas.

Quadro 3 - Atividades do projeto *Esportes e Jogos*

ATIVIDADES	AULAS
<b>1. Realização de vídeos com a apresentação, em inglês, das turmas dos oitavos anos. Postagem dos vídeos na plataforma <i>Flipgrid</i>.</b>	1 aula de 50 minutos
<b>2. Levantamento dos esportes populares no Brasil e na Índia.</b> <b>3. Apresentação de vídeos sobre o <i>kabaddi</i>, em inglês.</b> <b>4. Apresentação de um vídeo de um jogo de futebol praticado pelos alunos indianos.</b> <b>5. Análise sobre o jogo de futebol dos alunos indianos.</b>	1 aula de 50 minutos
<b>6. Realização de pesquisa sobre os vários esportes praticados na Índia e no Brasil, com destaque para o <i>kabaddi</i>.</b> <b>7. Elaboração de uma lista com as regras e regulamentos que deveriam ser seguidos durante a prática do esporte, feita a partir de pesquisa realizada em sala de aula.</b>	1 aula de 50 minutos
<b>8. Produção de <i>slides</i>, em inglês, com o conteúdo da pesquisa realizada sobre os esportes mais populares na Índia, com ênfase no <i>kabaddi</i>.</b> <b>9. Escrita de um <i>e-mail</i> com a análise do jogo de futebol dos indianos</b>	1 aula de 50 minutos
<b>10. Realização de um jogo de <i>kabaddi</i> que foi filmado e compartilhado com a escola da Índia.</b>	20 minutos do horário do recreio

Fonte: elaborado pela autora com base na sequência de atividades desenvolvidas com os oitavos anos.

As atividades descritas no quadro 3 foram programadas pela professora regente e realizadas durante os meses de maio e junho de 2018. O projeto *Esportes e Jogos* foi desenvolvido com os três oitavos anos separadamente, com exceção de algumas atividades. Uma delas, o jogo de *kabaddi*, reuniu todas as turmas. Desse modo, os dois times que disputaram a partida foram compostos por jogadores de diferentes turmas.

Outras tarefas que reuniram os três oitavos anos foram a escrita do e-mail com a análise do futebol jogado pelos alunos da Índia e a elaboração dos slides sobre o *kabaddi*. Em uma tarde, representantes dos três oitavos anos compareceram em uma das salas de LI para realizarem essas atividades. Para os slides, cada turma levou as anotações de sua pesquisa. Em

relação ao e-mail a ser enviado para a Índia, os alunos de cada turma mostraram suas análises sobre a partida de futebol para que fossem inseridas na mensagem.

Durante todo o desenvolvimento do projeto *Esportes e Jogos*, procurei colaborar com a professora regente e com os alunos. Tive liberdade para me expressar durante as aulas, auxiliar os alunos em suas atividades e interferir quando fosse necessário. Sendo assim, eu tive oportunidade de compartilhar minhas ideias, não somente com a professora regente, mas também com os alunos durante as aulas.

Após ter concluído as atividades referentes à minha pesquisa de campo, continuei frequentando as aulas por cerca de três meses. O período em que estive na sala de aula, após o término do projeto, foi importante para que eu conhecesse um pouco mais os alunos e, também, para que pudesse conversar com eles sobre o trabalho que foi desenvolvido.

Tendo narrado minha entrada no campo e descrito as atividades referentes ao projeto *Esportes e Jogos*, passo a narrar e compor sentidos das experiências vivenciadas na Escola Sol de Primavera. Algumas narrativas foram escritas a partir de notas de campo dos três oitavos anos. Portanto, ressalto que algumas histórias contêm experiências de mais de uma turma.

### **3.2. A Língua inglesa usada pelos indianos: variações e heterogeneidade**

Nesta seção, realizo uma análise narrativa de experiências com a LI usada pelos indianos. Discuto questões referentes às variações da LI e a necessidade de romper com algumas histórias que me constituem como professora de inglês.

#### ***A Língua inglesa nas atividades do projeto Esporte e jogos***

Naquele dia, os alunos do oitavo *Bengal Warriors* teriam sua primeira atividade do projeto Esportes e Jogos. Inicialmente, a professora regente iria mostrar os vídeos de apresentação da professora e da representante de turma da escola indiana. Após aquela atividade, haveria a gravação de um vídeo com a apresentação do oitavo *Bengal Warriors*.

Começou, então, a apresentação. O primeiro vídeo mostrado foi o da professora indiana. Primeiramente, ela agradeceu por ter sido apresentada ao *Flipgrid*, o qual era, em sua opinião, uma ferramenta que poderia lhe ser muito

útil, além de ser fácil de usar. A professora dos estudantes indianos disse ainda que o Brasil é um país incrível e que estava ansiosa para iniciar o projeto em parceria com a Escola Sol de Primavera.

No vídeo seguinte, uma aluna falava em nome de todos os colegas. Em sua apresentação, a representante da escola indiana enviou seus cumprimentos e apresentou três colegas que estavam posicionados ao fundo do vídeo. Depois, a estudante indiana disse que o Brasil é um país fascinante e que eles estavam animados com o projeto. Para finalizar, a aluna indiana afirmou que estava ansiosa para trocar ideias a respeito de esportes e, então, agradeceu.

Ao ouvir os vídeos dos alunos e da professora da escola indiana, alguns estudantes expressaram sua dificuldade em entendê-los. Uma aluna disse que aquele inglês parecia “britânico”, o qual, segundo ela, era mais difícil do que o inglês “americano”. A professora regente ajudou os alunos a compreenderem os áudios dos vídeos, traduzindo as falas que não haviam sido compreendidas por eles.

Logo depois, a professora regente começou a preparar a apresentação do oitavo *Bengal Warriors* para postar no *Flipgrid*, perguntando se algum aluno queria representar a turma. Ninguém se ofereceu, mas alguns estudantes apontaram para Nina, dizendo que ela sabia falar inglês. Nina, que estudava em uma escola de idiomas há alguns anos, resistiu por um tempo, mas acabou aceitando falar em nome do oitavo *Bengal Warriors*.

Antes da filmagem, foi realizado um trabalho sobre o conteúdo da apresentação. Primeiramente, ficou decidido que seria importante que cada representante dissesse o nome e o país em que moravam, além de apresentar seus colegas de turma. Também consideraram importante falar da expectativa sobre o projeto, como os alunos indianos fizeram em sua apresentação. Por fim, decidiram fechar sua apresentação com os votos de uma boa viagem aos



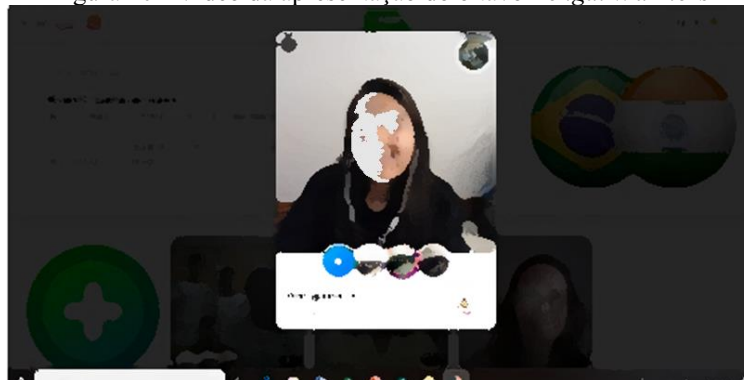
estudantes indianos, uma vez que eles tinham uma viagem escolar programada para a semana seguinte. Desta forma, o oitavo *Bengal Warriors* escreveu a seguinte mensagem:

*Hello from Brazil! How are you? I'm Nina and these are my classmates. We are so excited about this exchange Project. We hope to hear from you soon. Thank you and have a nice trip!*  
(Mensagem elaborada pelo 8º *Bengal Warriors*, maio de 2018)

Após terem decidido a mensagem que iriam enviar, a professora regente pegou sua câmera e iniciou a filmagem. Nina sentou-se em uma carteira que ficava no centro do círculo de alunos. A câmera foi focada inicialmente nos alunos que estavam próximos à aluna. Depois a câmera foi posicionada em direção a Nina por alguns segundos. Enquanto falava, Nina deixava transparecer um sorriso discreto e também aparentava uma certa tranquilidade. Depois, a câmera foi sendo girada até filmar toda a turma.

Alguns alunos estavam bem sorridentes diante da câmera, outros um pouco mais sérios, mas todos estavam olhando para a câmera de forma que era possível ver seus rostos. Terminada a filmagem, algum tempo depois, o vídeo foi postado no *Flipgrid*, como mostro na figura 20.

Figura 20 - Vídeo da apresentação do oitavo *Bengal Warriors*



Fonte: Reprodução do vídeo dos alunos brasileiros, postado no *Flipgrid*, maio de 2018.

Em outro dia, em uma manhã de maio, iríamos introduzir o Kabadi no oitavo *Telegu Titans*. Na apresentação, teríamos um vídeo sobre as regras e outro com as jogadas principais realizadas pelos jogadores. Os vídeos eram de um canal do *Youtube* e foram enviados pela escola da Índia.

Assim que o computador e o data show ficaram prontos, iniciou-se o primeiro vídeo. O apresentador narrava as jogadas e falava as posições de cada jogador. Enquanto o jogo estava sendo exibido, a professora regente pediu que os alunos tentassem identificar algumas regras. Ela acrescentou que eles deveriam também procurar descobrir qual era o objetivo do jogo.

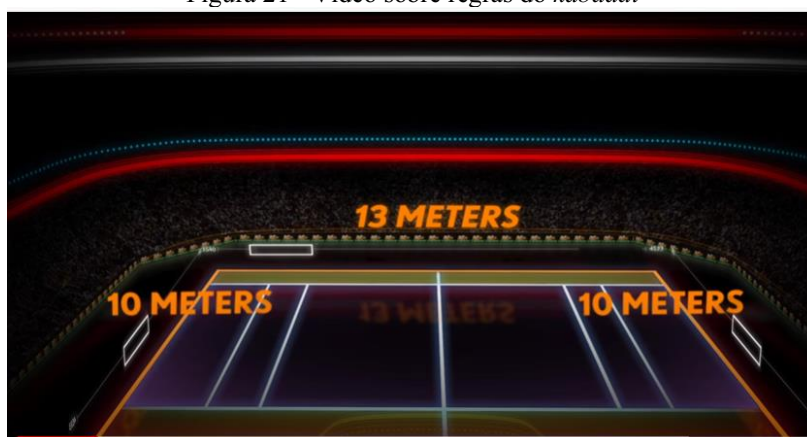
No vídeo, alguns jogadores encaravam os adversários, olhando fixamente em seus olhos. Diante daquelas cenas, um aluno perguntou: - Não tem bola? Outro, ao ver um jogador cair no chão, disse: gostei disso!!! Naquele momento, risadas ecoaram pela sala. A professora interrompeu: Olhem a boca dos jogadores! Uma aluna perguntou: O que tem a boca deles? A professora disse: Olhe agora! Naquele momento, um estudante disse:- Ah, eles falam *kabaddi*! Outra aluna ficou repetindo rapidamente a palavra Kabadi, como se estivesse imitando os jogadores do vídeo. Então, a professora regente enfatizou que eles falavam *kabaddi* várias vezes, mas lentamente. O vídeo terminou, porém, as regras não ficaram claras para os alunos e nem para mim.

Logo depois, começou outro vídeo com as regras do *kabaddi*. Inicialmente, foram mostradas as medidas do campo. Assim que o apresentador começou a falar, eu entendi a frase: “*The kabaddi court measures...*”<sup>77</sup>. Aquele vídeo parecia ser mais fácil de entender, pelo menos para mim. Além do áudio com a voz do apresentador, era possível ver imagens mostrando as medidas do campo, onde os jogadores se posicionavam, e as funções de cada um deles. Na figura 21, disponibilizo uma imagem desse vídeo.

---

<sup>77</sup> Tradução minha: A quadra de *kabaddi* mede...

Figura 21 - Vídeo sobre regras do *kabaddi*



Fonte: Reprodução de cenas de um vídeo enviado pela escola indiana. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rY0IArPj7s4>. Acesso em: 02 de dez. de 2020.

Alguns alunos disseram que não estavam entendendo o que o apresentador falava, porém conseguiam observar algumas regras.

Depois das medidas do campo, o vídeo exibiu os componentes de um time de *kabaddi*. Ao ver aquela imagem e ouvir o áudio, eu entendi apenas que havia jogadores defensores, e que alguns se posicionavam no canto da quadra. Naquele momento, novamente, alguns alunos disseram que estava difícil entender o que estava sendo falado no vídeo. No entanto, notei que as imagens e as legendas pareciam estar ajudando um pouco na compreensão de alguns alunos.

Terminada a apresentação do vídeo, a professora regente perguntou se os alunos tinham entendido como se jogava o *kabaddi*. Um aluno disse que aquele era um jogo de contato. Outros alunos afirmaram que os jogadores deveriam derrubar o adversário e pronunciar a palavra *kabaddi* sem parar.

Alguns dias depois, reunimos com alguns alunos dos três oitavos anos, no período da tarde, para produzir os slides da apresentação sobre esportes na Índia. Depois de terem elaborado o slide com o título, seria inserida uma lista com os esportes mais praticados no Brasil, sob a ótica dos oitavos anos. Dias antes, a professora regente havia realizado uma pesquisa em todos os

oitavos anos para saber quais eram os esportes mais populares em nosso meio. Assim, naquele momento, enquanto escreviam o conteúdo do slide, um aluno ficou em dúvida se deveria escrever *soccer* como estavam acostumados, ou *football* como os alunos da Índia escreveram em seus slides.

Naquele instante, a professora regente respondeu que seria melhor escrever *soccer*, como faziam nas aulas de L1. A professora acrescentou que seria interessante mostrar que os alunos da Escola Sol de Primavera usavam uma palavra diferente para futebol. Eu concordei, embora estivesse acostumada a usar *football* ao me referir a esse esporte em inglês.

Alguns minutos depois, uma estudante perguntou por que os alunos da Índia utilizavam o termo *football* para futebol. Eu respondi que os indianos faziam uso da mesma palavra que era usada na Inglaterra. Disse também que aquele esporte tinha sido inventado pelos ingleses. Acrescentei que os estadunidenses nomearam outro esporte como *football*. Provavelmente escolheram *soccer* para não confundir com o futebol americano. Depois, os estudantes escreveram os outros esportes, como disponibilizo na figura 22.

Figura 22 - Slide sobre os esportes mais populares no Brasil



Fonte: reprodução do slide elaborado pelos alunos da Escola Sol de Primavera.

Mais tarde, em minha casa, procurei escutar novamente alguns vídeos que assistimos, principalmente a apresentação dos alunos e da professora da

escola indiana. Queria tentar entender todas as palavras que estavam sendo pronunciadas, pois tinha tido a sensação de que havia alguma mistura de inglês com alguma língua local.

Depois de ouvir várias vezes os vídeos do projeto *Esportes e Jogos*, enviados pela escola da Índia, consegui entender todas as palavras. Observei que os indianos pronunciaram apenas frases em LI. Também não relatei a língua usada pelos alunos indianos a outro inglês que eu já tinha escutado.

Nas experiências que narrei, observo algumas questões relacionadas à categorização da LI. Como expus no capítulo de fundamentação teórica, por um longo período, eu fui uma professora que defendia a existência do “inglês americano” e do “inglês britânico” como línguas homogêneas. Desse modo, as experiências que vivi na Escola Sol de primavera contribuíram para que eu repensasse as concepções que eu tinha anteriormente. No entanto, eu vivenciei algumas tensões, porque em alguns momentos eu me apeguei às minhas experiências passadas. Inicialmente, abordo a experiência com a escrita da palavra em inglês para futebol. Os alunos queriam saber se deveriam escrever *soccer*, como estavam acostumados, ou *football* como os indianos escreveram em seus *slides*. Diferentemente dos alunos da Escola Sol de Primavera, eu sempre procurei usar *football*. A minha escolha era justificada pelo fato de que o futebol tinha sido inventado pelos ingleses. Além disso, sempre que possível, eu procurava usar termos ou expressões que eu entendia serem próprias do “inglês britânico”.

Por muitas vezes, como professora, usei essas duas palavras para diferenciar o “inglês britânico” e o “inglês americano”. Na realidade, eu tinha costume de mostrar uma lista com alguns termos usados nos EUA, e outra com termos usados na Inglaterra, com a intenção de expor as diferenças entre os dois países. Eu ignorava as outras pessoas que usavam inglês pelo mundo afora. Eu também descartava a possibilidade de que mesmo dentro da Inglaterra, ou dos EUA, havia variações no uso de termos e expressões da LI. Ao agir daquela maneira, eu apagava as heterogeneidades que marcam todas as comunidades de falas (RAJAGOPALAN, 2004).

Por esse motivo, quando os alunos ficaram em dúvida entre *soccer* e *football*, eu citei apenas os EUA e a Inglaterra. Porém, ao refletir sobre essa experiência, penso que aquela seria uma oportunidade para pesquisar a palavra inglesa usada para futebol em outros lugares e, ao mesmo tempo, debater questões relacionadas às categorias de LI. Seria importante se eu tivesse explicado aos alunos que na Índia algumas pessoas podem utilizar *soccer* em vez de *football*,

como ocorre no Brasil. Eu poderia ter citado como exemplo o nosso contexto específico, afirmando que os alunos dos oitavos anos faziam uso do termo *soccer*, enquanto eu preferia *football*. Entretanto, mais uma vez, eu fiz uma generalização ao afirmar que os ingleses usam *football* e os estadunidenses usam *soccer* para futebol.

Em outra experiência, alguns alunos mostraram dificuldade em entender a LI falada pelo apresentador de um vídeo. Eu consegui compreender o áudio, porém logo na primeira frase que escutei, tentei buscar semelhanças com o suposto “inglês britânico”. Ao ouvir a palavra *court* sendo pronunciada como /kɔ:t/, lembrei-me dos áudios que acompanhavam os livros didáticos, importados da Inglaterra, os quais eu usava no passado. Anteriormente, eu considerava que a pronúncia /kɔ:rt/ seria exclusiva do “inglês americano”. Essa era uma das diferenças que eu costumava destacar para meus alunos: no “inglês britânico” a pronúncia do r no meio das palavras é bem leve e no final ela não aparece. Eu citava exemplos como *car* e *park* para diferenciar a pronúncia dos ingleses e a pronúncia dos estadunidenses. No “inglês britânico” seria /ka:/ /pa:k/, e no “inglês americano” seria /kar/ /pa:rk/.

Penso que por ter tido essa prática por muito tempo, quando ouvi o áudio do primeiro vídeo, eu tentei procurar semelhanças com o “inglês britânico”. Naquele período, eu estava um pouco perdida. Embora tenha sido orientada a respeito desse assunto, como também realizado algumas leituras, eu não estava conseguindo abandonar a ideia de que existia um inglês uniforme que poderia ser classificado como britânico.

Outro ponto que quero destacar é a dificuldade atribuída ao inglês falado pelos indianos. Ao conversar com as estudantes Nina e Maria sobre os vídeos de apresentação postados no *Flipgrid*, ambas afirmaram que tiveram dificuldade em compreendê-los. Nina me disse que o inglês usado pelos indianos era difícil de entender e o comparou ao “inglês britânico”. Nina, como já mencionei, estudava em escola de idiomas há alguns anos e, normalmente, tinha uma boa compreensão oral da LI. Segundo essa aluna, o inglês usado em sua escola era “americano” e os aspectos culturais abordados eram de diferentes países. Por sua vez, Maria disse que na escola de idiomas onde estudava era tudo “americano”, referindo-se à língua e à cultura. Essa mesma aluna afirmou que nem sabia que o inglês era uma língua oficial da Índia.

Nesse contexto, penso que o suposto “inglês britânico” poderia ser referência de uma língua mais difícil de entender para alguns alunos. Tomo como base a minha experiência do período em que estudei o suposto “inglês britânico”. Naquela época, eu considerava o “inglês americano” mais difícil, uma vez que as minhas referências de LI eram apenas essas duas categorias. Todavia, muitos anos se passaram e parece que ainda temos o mesmo cenário.

Durante as atividades do projeto *Esportes e Jogos*, observei que a expressão “inglês indiano” não apareceu em nenhum momento em que conversei com os alunos. Isso pode ter ocorrido porque a LI usada na Índia não costuma ser abordada nas aulas ou exposta nas propagandas de cursos de idiomas. Assim, fica a ideia da prevalência de duas categorias no ensino de línguas: “inglês britânico” e “inglês americano”, como pude observar na fala de alguns alunos que estudavam em escola de idiomas.

Por outro lado, a experiência com os vídeos contribuiu para que pudéssemos ver que havia variações na pronúncia da LI usada pelos indianos. Ao assistir novamente os vídeos de canais indianos no *Youtube* e dos alunos da escola indiana, descartei comparações com outros falantes. Destaco principalmente a LI usada pela equipe da escola indiana. Em um primeiro momento cheguei a pensar que estavam falando uma outra língua da Índia. Depois pensei que havia uma mescla de inglês e uma língua materna daquele país. Mas era apenas o inglês que estava sendo pronunciado naqueles vídeos.

Eu estava, então, diante de uma situação inusitada, pois quando abordava o suposto “inglês britânico”, eu insistia em dizer que ele era padronizado. Todavia, os poucos vídeos em inglês que escutei durante o projeto *Esportes e Jogos* excluíram a possibilidade de um inglês indiano homogêneo, perspectiva que vai na contramão de uma nação onde inúmeras línguas maternas coexistem com a LI. Um contexto onde muitos indianos, ao conversarem entre si, misturam o inglês com suas línguas maternas (VIJAYALAKSHMI; BABU, 2014). Nesse sentido, existe uma grande variedade no inglês usado na Índia, o que refuta ainda mais a ideia de uma língua uniforme. Gargesh (2008) ao abordar as variedades da LI no país indiano, afirma:

O inglês indiano (IndE) é um termo usado para designar variedades do inglês usado como segunda língua na Índia. Essas variedades apresentam variações fonológicas significativas decorrentes de diferenças linguísticas regionais (GARGESH, 2008, p. 231, tradução minha).<sup>78</sup>

Essa experiência contribuiu para que eu repensasse minha prática anterior. Embora tivesse tido oportunidade de observar diferentes pessoas da Inglaterra usando a LI, parece que eu excluía qualquer possibilidade de variação. Na sala de aula, eu procurava trabalhar algumas normas que seriam referentes à língua usada pelos ingleses. Naquele período, eu nunca questioneei o material didático proveniente da Inglaterra. Por outro lado, durante o desenvolvimento do projeto *Esportes e Jogos*, minha busca por uma língua padronizada não foi

---

<sup>78</sup> Do original: Indian English (IndE) is a cover term for a number of varieties of English used as a second language in India. These varieties exhibit significant phonological variations stemming from regional linguistic differences.

bem sucedida. O inglês indiano usado pela equipe da escola indiana e pelos apresentadores dos vídeos sobre o *kabaddi* tinha variações que não me permitiam pensar em uma língua homogênea. Essas questões me ajudaram a rever minhas concepções e a abandonar a ideia de categorização da LI e, principalmente, de fazer comparações, buscando por semelhanças e diferenças entre uma e outra.

Assim, as experiências que vivi no projeto desenvolvido com alunos da Índia me possibilitaram prospectar um futuro diferente em minha prática. Em vez de ficar presa aos áudios de um livro importado da Inglaterra, ou em filmes e músicas inglesas, como eu fazia anteriormente, penso na relevância de trabalhar a LI usada por pessoas de diferentes lugares. Entendo que pode ser relevante não privilegiar apenas países que possuem o inglês como língua oficial, mas também dar espaço para os usuários dessa língua que estão espalhados pelo mundo (RAJAGOPALAN, 2004). Atualmente, podemos encontrar vários vídeos em inglês na internet, oriundos de diferentes lugares do mundo. Desse modo, penso que temos mais condições de trabalhar as variações dessa língua com os alunos.

### **3.3. Aspectos culturais no ensino de língua inglesa: olhando para a heterogeneidade**

Nesta seção, narro uma experiência de uma aula em que os alunos da Escola Sol de Primavera escreveram um *e-mail* para os alunos da Índia e também fizeram uma apresentação em slides sobre esportes naquele país.

#### **Nós somos brasileiros! E daí?**

Naquele dia, uma das atividades do projeto Esportes e Jogos seria a escrita de um *e-mail* para os alunos indianos. Nele, estaria uma análise sobre o futebol que os alunos da Índia praticaram. Outra tarefa seria a elaboração de slides com uma apresentação sobre o *kabaddi*.

Começamos, então, o trabalho, dividindo os alunos em três grupos. Para fazer a atividade, a professora regente entregou um *tablet* para cada equipe.

Assim que o trabalho começou, sentei-me ao lado do grupo responsável por digitar o *e-mail*. Enquanto as alunas abriam o correio eletrônico, ouvi uma



delas dizer que ninguém usava mais aquele recurso para se comunicar. Os outros alunos presentes na sala concordaram, citando algumas redes sociais que usavam, com destaque para o *WhatsApp*.

Ao ouvir aquela conversa, a professora regente explicou que a comunicação seria por *e-mail* porque havia sido combinado daquela forma. A professora esclareceu também que não seria prudente que alunos menores de idade utilizassem suas contas pessoais de *WhatsApp* para se comunicarem com pessoas que não conheciam.

Continuamos com a atividade. A professora regente conversou com os alunos sobre o gênero *e-mail*. Os estudantes dos oitavos anos já haviam estudado esse gênero nas aulas de português, portanto, pareciam conhecer suas características.

Enquanto estavam digitando, duas alunas expressaram o desejo de acrescentar algo no e-mail, além da análise do jogo. Elas me disseram que os alunos indianos eram bonitos, por isso gostariam de escrever um elogio para eles.

Diante do exposto, respondi que tinha receio de que os alunos indianos pudessem pensar que elas eram ousadas. Em meus pensamentos, havia imagens de alguns estereótipos da mulher brasileira no exterior. Por outro lado, entendi que seria importante debater aquela questão com todos que estavam na sala. Desse modo, compartilhei minha dúvida com a professora regente e com os outros alunos presentes na sala.

Apesar do meu receio, todos que estavam na sala concordaram em comentar a aparência dos alunos da Índia, uma vez que era apenas um elogio. Dessa forma, foi acrescentado "*you are so good looking*" aos comentários sobre o jogo de futebol.

Deixei aquele grupo e caminhei em direção à equipe que estava elaborando os slides com a apresentação a ser enviada para a Índia. Assim que

sentei em uma carteira ao lado dos alunos, procurei olhar os slides que já estavam prontos. Em um deles, estavam o mapa do Brasil e o da Índia na cor cinza com fundo preto, como exponho na figura 23.

Figura 23 - Slide com o mapa da Índia e do Brasil

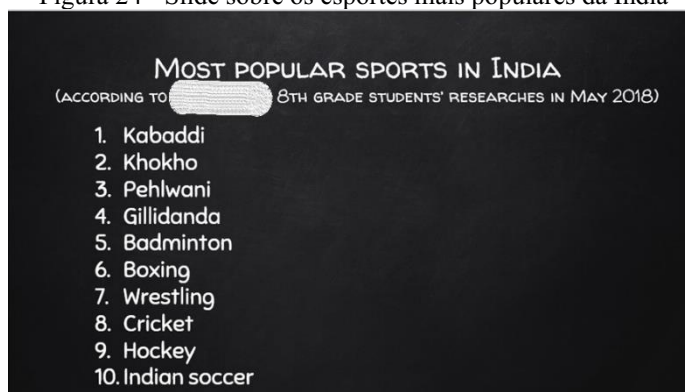


Fonte: reprodução de um *slide* elaborado pelos alunos da Escola Sol de Primavera.

Enquanto aquela equipe trabalhava, uma aluna reclamou do design dos slides, pois em sua opinião eles eram “sem graça”. Entretanto, a maioria preferiu mantê-los como estavam. Eu também não gostei daquelas cores. Lembrei-me dos tons vibrantes das roupas e dos tapetes indianos que costumava ver na televisão e no cinema. Mas antes que eu emitisse minha opinião, refleti um pouco. Entendi que seria mais sensato deixar os alunos fazerem suas escolhas sem a minha influência porque a minha ideia era baseada em estereótipos.

Após aquele *slide*, um outro chamou minha atenção: os esportes mais praticados na Índia. Conforme a figura 24, a lista dos alunos não estava em ordem de popularidade. O críquete, uma modalidade esportiva que teve sua origem na Inglaterra, é o mais praticado na Índia. Além desse esporte, outros de origem inglesa estavam entre os mais populares no país indiano, como o hóquei e o badminton.

Figura 24 - Slide sobre os esportes mais populares da Índia



Fonte: reprodução de um *slide* elaborado pelos alunos.

Voltei, então, para o grupo que estava responsável pelo e-mail. Após terem digitado o conteúdo da análise sobre a partida de futebol dos indianos, as alunas queriam escrever “*kisses*” em vez de “*regards*”<sup>79</sup> como estava nos e-mails dos indianos.

Naquele momento, eu emiti minha opinião: É, somos brasileiros, não costumamos ser tão formais. E, além disso, são conversas entre jovens. Será que por estarmos conversando com pessoas de outro país, as quais podem ter costumes diferentes, precisamos utilizar expressões formais?

Ao ouvir minhas ponderações, uma das alunas repetiu uma de minhas frases, afirmando que eles eram brasileiros. Diante daquela questão sobre o tratamento que poderia ser dispensado aos estudantes indianos, direcionei algumas perguntas para os outros presentes na sala. Queria saber se eles concordavam comigo ou com as suas colegas. Pedi sua opinião sobre o uso de “*Kisses*” no e-mail. Argumentei que, talvez, “*hugs*”<sup>80</sup> fosse mais apropriado.

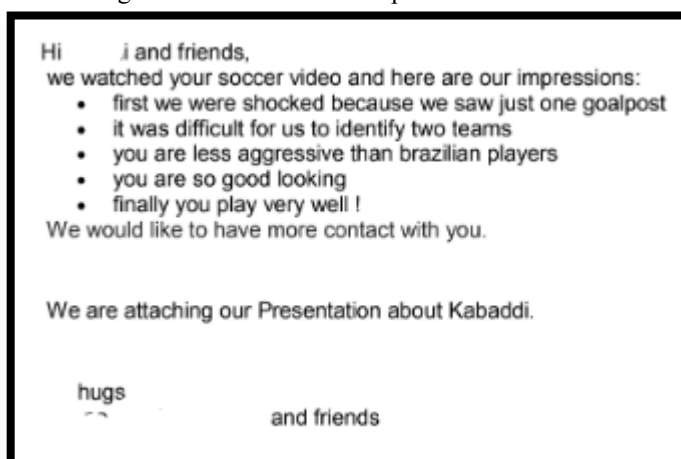
Naquele momento, uma aluna afirmou que eles estavam acostumados a escrever “beijos” quando enviavam mensagens para seus amigos ou colegas de escola. A aluna enfatizou que os indianos eram estudantes como eles, quase

<sup>79</sup> Tradução: Beijos em vez de saudações.

<sup>80</sup> Tradução: Abraços.

da mesma idade. Porém, a maioria da sala preferiu escrever “*hugs*”. Com essa decisão, as alunas encerraram a escrita do e-mail, o qual exibo na figura 25.

Figura 25 - E-mail enviado para a escola indiana



Fonte: Reprodução de um e-mail enviado pelos alunos da Escola Sol de Primavera.

Na experiência que vivenciamos na escrita do *e-mail* e na elaboração dos *slides*, alguns aspectos chamaram minha atenção. Embora eu tivesse uma proposta de abandonar minhas histórias de professora que ensinava inglês com modelo na Inglaterra, eu enfrentava alguns conflitos. Eu estava abordando um país diferente, mas mantinha algumas concepções da prática antiga.

Considerando a escrita do *e-mail*, eu tentei propiciar um ambiente em que os alunos pudessem opinar sobre algumas decisões. Entretanto, em alguns momentos, eu os influenciei com minhas ideias a respeito dos aspectos culturais do Brasil e da Índia. Primeiramente, eu recorri aos estereótipos da mulher indiana e da mulher brasileira para alertar as alunas sobre o perigo de se exporem na mensagem que estavam escrevendo. Eu pensei que elogiar a aparência dos alunos indianos poderia parecer uma atitude ousada. Naquele momento, lembrei-me das mulheres seminuas nos carnavais e da mulher indiana recatada. Eu fiz um contraste entre as imagens estereotipadas da mulher brasileira e da indiana.

Ao pensar nessa experiência, eu entendo que a minha atitude estava atrelada à concepção de cultura uniforme. Dessa maneira, eu tentava apagar as diferenças socioculturais em favor da homogeneização (JANZEN, 2008). A minha preocupação com a imagem negativa que os indianos poderiam ter das alunas brasileiras ocorreu porque eu concebia a ideia de que “todos” os indianos têm o mesmo comportamento. Na época em que essa experiência ocorreu, eu ainda

usava expressões como “os indianos são assim” ou “os brasileiros são desse jeito” com certa frequência.

Em outro momento, eu tive uma reação diferente porque pensei que não deveríamos nos preocupar em sermos diferentes dos indianos. No entanto, ainda prevalecia a mesma concepção de aspectos culturais e identidade. Ao ser questionada pelas alunas sobre o uso de *kisses* no lugar de *hugs*, eu disse que éramos brasileiros, por isso poderíamos nos expressar de modo diferente dos indianos.

Ao dizer que por sermos brasileiros não havia necessidade de usar um termo mais formal, novamente, eu apaguei as diferenças existentes em nosso país, pois estava afirmando que “todos” os brasileiros usam termos informais para se despedirem em suas mensagens. Da mesma maneira, considerei que “todos” os indianos são formais em seus *e-mails*. Nesse sentido, mais uma vez, eu estava contrapondo os dois povos e desconsiderando a sua diversidade.

Por outro lado, em outra atividade, ao ver o *slide* elaborado pelos alunos, eu me contive antes de tentar influenciá-los com minha visão estereotipada da Índia. Eu pensei que não seria interessante usar um *design* colorido que remetesse aos tapetes indianos. Talvez isso tenha ocorrido por causa da lembrança de um *slide* elaborado pelos alunos da Índia, em que havia uma figura estereotipada do Brasil. Mas esses momentos eram raros, pois na maioria das vezes, a minha antiga prática sobressaía.

Desse modo, eu perdi algumas oportunidades. No momento em que as alunas expressaram o desejo de acrescentar um elogio ao *e-mail* que seria enviado para a escola na Índia, eu poderia ter tomado outra atitude. Em meus pensamentos havia a ideia de que “todos” os homens indianos repudiavam mulheres ousadas, por isso, afirmar que os alunos eram bonitos seria arriscado. Eu nem considerei a possibilidade de que eu poderia estar enganada, portanto deixei de sugerir aos alunos que buscassem informações na internet. Eu agi como fazia anteriormente, ao procurar expor o meu “conhecimento” para os alunos. Na realidade, essa era uma prática comum em minhas aulas de LI, quando eu procurava mostrar aos alunos que conhecia aspectos culturais da Inglaterra. Além disso, frequentemente, eu recorria aos estereótipos e à homogeneização para abordar aspectos culturais.

Para complicar ainda mais, no momento em que as alunas me perguntaram se poderiam escrever “*kisses*” em vez de “*hugs*”, eu não hesitei ao respondê-las. Novamente, eu usei generalizações para os brasileiros e para os indianos. Se a minha concepção fosse outra, eu poderia ter sugerido uma pesquisa sobre expressões usadas em *e-mails* de brasileiros e de

indianos. Outra possibilidade seria utilizar a plataforma do *Flipgrid* para conversar com os alunos indianos a respeito desse assunto.

Infelizmente, mesmo tendo conhecido algumas teorias com perspectivas diferentes da minha, e sido orientada a esse respeito, eu tive certa resistência e dificuldade em viver experiências diferentes durante o desenvolvimento do projeto. Como abordei no capítulo de fundamentação teórica, por muitos anos, eu construí uma imagem da Inglaterra com uma “cultura” homogênea e habitada por um povo com uma identidade fixa. Eu me sentia confortável ensinando aspectos culturais de um país que eu pensava conhecer.

Hoje, entendo que eu era como uma criança que resiste quando tentam explicá-la que não existe Papai Noel. Não é fácil abandonar uma ideia que foi sendo construída no decorrer dos anos, como a imagem do velhinho que deixa presentes na árvore de Natal todo ano. Portanto, percorri um longo caminho até mudar as minhas concepções. Por esse motivo, quando eu fui confrontada com uma perspectiva diferente, tive dificuldade em aplicá-la à minha prática.

Porém, após ter vivenciado a experiência na Escola Sol de Primavera, busquei conhecer mais estudos sobre aspectos culturais para entender a minha prática anterior. Desse modo, ao recontar essa experiência, consegui ter outro olhar. Uma questão elaborada por Tagata (2007) me instigou a pensar de modo diferente. Ao me deparar com a pergunta “O que é ser inglês ou ser britânico?” e a argumentação em volta dela, compreendi vários aspectos. A identidade sofre processos de hibridação, em um conflito constante com outras identidades. Do mesmo modo, os aspectos culturais de um povo não são fixos, uniformes e homogêneos (CANCLINI, 2006; HALL, 2005).

Substituí então a pergunta de Tagata (2007) para “O que é ser indiano? Entendi que talvez fosse difícil responder a essa pergunta ao considerar a história da Índia. De acordo com Shah (2002) e Leadbeater (2015), o território ocupado pelo país indiano foi invadido por diferentes povos. Primeiro, tribos nômades dominaram a civilização hindu. Depois, vieram os árabes, os turcos e os afegãos, os quais influenciaram o modo de vida, a religião e as ideologias vigentes na Índia. E mais adiante, teve o domínio inglês (SHAH, 2002; LEADBEATER, 2015). Assim, compreendi que eu estava generalizando um povo com várias línguas e religiões, sistema de castas<sup>81</sup> e diferentes ideologias (MALIK; PEREIRA, 2016).

---

<sup>81</sup> Sistema que divide a sociedade indiana em 4 camadas, dos mais ricos aos mais pobres. Além disso, existe uma categoria que vive à margem, pois seus membros não estão incluídos em nenhuma casta. Atualmente, embora exista uma lei que proíbe o sistema de castas, uma grande parte da sociedade indiana continua a se guiar por esse sistema, resistindo às ações do governo (PRUTHI, 2004; SHAH, 2004).

Como poderia haver, então, homogeneidade na constituição identitária da Índia? E do Brasil, uma terra habitada por indígenas, invadida por portugueses e que recebeu muitos imigrantes desde seu descobrimento? Dessa maneira, ambos os países foram constituídos por uma grande diversidade de povos ao longo de sua história. Na realidade, todos os povos são diversos. Sendo assim, ao afirmar que “os indianos são formais”, ou “os brasileiros são informais”, a minha concepção era de uma identidade nacional unificada (HALL, 2005). Por isso, em vez de um elemento unificador, considero relevante pensar as divisões e as diferenças. Nesse sentido, não é possível contrapor uma identidade cultural brasileira e uma identidade cultural indiana, como eu procurei fazer, pois ambas vivem processos contínuos de hibridação (HALL, 2000, 2003, 2005; CANCLINI, 2006).

Observo, então, que perdi a oportunidade de trabalhar a diversidade cultural com os alunos. Em vez disso, penso que os influenciei com minha perspectiva, pois uma aluna repetiu a expressão que eu havia usado: “somos brasileiros, somos diferentes. Portanto, prospecto experiências futuras em que eu possa abordar aspectos culturais com a preocupação de trabalhar as diferenças que perpassam os povos, evitando o uso de contraposições e estereótipos. Enfim, penso que é relevante criar oportunidade para que os alunos busquem informações a respeito da diversidade que compõe um povo, começando pelo Brasil.

### **3.4. A Índia estereotipada**

Nesta seção, apresento um poema, em que narro duas experiências; a primeira, quando assistimos a um jogo de *kabaddi* pela primeira vez, e a segunda, quando vimos uma partida de futebol dos alunos indianos. Ao compor sentidos das experiências, discuto algumas questões concernentes ao estereótipo da mulher indiana.

#### **A mulher indiana no projeto *Esportes e Jogos***

Aula de língua inglesa na Escola Sol de Primavera,  
Atividade do projeto *Esportes e Jogos* em um dos oitavos anos.

Os alunos iam conhecer o *kabaddi*,

Eu ia conhecer o *kabaddi*.

Na tela, um vídeo do *Youtube* seria exibido.

Era uma partida de *kabaddi*.  
Dentro de mim havia curiosidade e expectativa.  
Cadê o *kabaddi*?  
Os jogadores estavam em campo,  
Uma equipe masculina.  
Eram jogadores indianos (fig. 26).  
Era um jogo de contato,  
Um contato que parecia uma luta.  
Uma quase certeza ocupou a minha mente,  
As mulheres não devem jogar *kabaddi*.

Figura 26- Jogo de *kabaddi*



Fonte: Reprodução do vídeo enviado pela escola indiana. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=sxCTUwWHRQQ>. Acesso em: 02 de dez. de 2020

A professora regente e eu lembramos de um filme:

*Driblando o destino*<sup>82</sup>

Uma jovem indiana queria jogar futebol

Não podia, pois seus pais não permitiam.

---

<sup>82</sup> Filme de 2002, coproduzido por Inglaterra, EUA e Alemanha. A história desse filme se passa na Inglaterra. O filme narra a história de uma jovem indiana, que mora na Inglaterra. Embora distante de seu país, os pais da jovem a proibem de jogar futebol. A justificativa para tal proibição seria o respeito aos costumes da Índia.



Com os costumes de seu país não condizia.

Mas ela jogava escondido.

E o *kabaddi*?

Será que as mulheres jogam *kabaddi*?

??????????

A aula terminou, mas eu continuei,

Digitei no Google, consultei o Google:

*Women, Kabaddi, India.*<sup>83</sup>

***Surprise!***

As mulheres indianas jogam *kabaddi*.

Yes, na Índia existem times femininos de *kabaddi*!

Outra aula, outra atividade,

Dia de escolher os alunos para o jogo de *kabaddi*,

Dez alunos se voluntariaram,

Oito homens e duas mulheres.

Chegou o dia do jogo,

Apenas oito jogadores em campo,

Um menino e uma menina desistiram

Sete homens e apenas uma mulher permaneceram.

Mais uma aula, mais um vídeo,

O projeto *Esportes e Jogos* continuava.

Agora era o futebol praticado pelos alunos indianos.

Acomodei-me na carteira.

Ia começar a partida.

---

<sup>83</sup> Mulheres, *Kabaddi*, Índia.

Alunas e alunos da Índia em campo.

*Another surprise!*<sup>84</sup>

As indianas estavam jogando futebol.

Um aluno lembrou-se de uma novela,

*Caminhos da Índia.*<sup>85</sup>

As mulheres indianas não podiam fazer nada.

Os homens podiam tudo.

Que caminhos são esses?

A aula continuou, o vídeo também.

Observei o uniforme dos indianos,

Homens e mulheres usando roupas iguais,

Camiseta e calça comprida de malha.

Cadê os vestidos longos e coloridos? E os véus?

Cadê as mulheres da novela *Caminhos da Índia*?

Voltei meu olhar para o jogo.

Um aluno apontou para o vídeo,

Reconhecendo uma aluna que estava em campo.

Ela joga bem, acrescentou o aluno!

Aquela era a jovem que representava seus colegas no projeto *Esportes e Jogos*.

E lá estava ela conversando com os colegas, orientando, advertindo...

*Another surprise!*

Uma mulher indiana no comando do jogo.

O estereótipo da mulher indiana que eu conhecia não estava em campo.

---

<sup>84</sup> Outra surpresa.

<sup>85</sup> Novela de autoria de Glória Perez, produzida pela Rede Globo de televisão. A história se passa no Brasil e na Índia, com personagens de ambos os países.

O estereótipo que eu divulguei para os alunos não estava presente ali.

Meus pensamentos me incomodaram, minhas ideias me inquietaram,

### **Cadê a Índia onde todas as mulheres não podem nada?**

Durante o desenvolvimento do projeto *Esportes e Jogos*, observei vários alunos citando o nome de uma novela, *Caminhos da Índia*. Frequentemente ouvia comentários sobre os indianos representados na referida novela. No entanto, não foram apenas os alunos que recorreram às imagens da televisão para pautarem seu conhecimento sobre o país indiano.

Antes de minha pesquisa, a Índia parecia ser um país muito distante do Brasil, não apenas fisicamente, mas também em seus aspectos culturais. A visão de um país exótico, contrapondo-se ao ocidente era o que prevalecia em meu escasso conhecimento sobre aquele país. Até então, as informações que eu tinha sobre a Índia eram obtidas, principalmente, por meio da televisão e do cinema.

Infelizmente, eu me deixei seduzir por imagens estereotipadas do cinema e da televisão. Entre os estereótipos que eu assimilei, estava o da mulher indiana. Eu pensava que “todas” as mulheres da Índia eram privadas de realizarem algumas atividades, como praticar certos esportes. Assim, ao assistir a um jogo de *Kabaddi* pela primeira vez, pensei que sua prática era restrita aos homens. Como se trata de um jogo de contato, o qual demanda certo esforço físico, fiquei em dúvida se as mulheres também o praticavam.

A minha incerteza era baseada principalmente no filme *Driblando o destino* e na novela *Caminhos da Índia*, a mesma que os alunos se referiam com certa frequência. Embora eu evitasse mencionar a referida novela durante as atividades do projeto *Esportes e Jogos*, os estereótipos mostrados em suas cenas também ficaram em minha mente. Por esse motivo, pensei que as mulheres da Índia fossem proibidas de realizar atividades que poderiam ser mais adequadas aos homens. Por isso, eu fiquei surpresa ao descobrir que havia times femininos de *kabaddi* disputando campeonatos nacionais, como exibo na figura 27.

Figura 27 -Time feminino de *kabaddi* da Índia



Fonte: Reprodução de imagem disponibilizada em <http://www.indiankabaddi.org/>. Acesso em: 17 de jun. de 2019.

Em outra atividade do projeto *Esportes e Jogos*, assistimos a uma partida de futebol dos alunos indianos. Foi outro momento em que nos surpreendemos. No contexto que eu imaginava anteriormente, as equipes de futebol dos alunos indianos não seriam compostas por mulheres. E muito menos, eu cogitava a possibilidade de haver equipes mistas. No entanto, a realidade se mostrou diferente, pois as alunas indianas estavam em campo, jogando futebol ao lado dos homens. Havia mulheres quase na mesma proporção dos homens.

Lembrei, então, que ao convocar os alunos da Escola Sol de Primavera para jogar *kabaddi*, apenas uma aluna se apresentou. Por esse motivo, dos dez jogadores que atuaram no jogo, somente uma era mulher. Sendo assim, as alunas indianas estavam tendo uma participação maior do que as brasileiras na atividade esportiva referente ao projeto *Esportes e Jogos*.

Outro acontecimento que destaco na partida de futebol dos alunos indianos é a liderança que uma aluna exercia durante o jogo. Novamente fiquei surpresa, pois uma mulher indiana comandando os homens em um jogo de futebol era algo que não passava pela minha mente. Anteriormente, eu costumava generalizar, concebendo todas as mulheres da Índia como submissas aos homens. Como definido por Gahagan (1980), o estereótipo é uma generalização de um povo, por isso, naquele momento, eu me surpreendi ao descobrir outra realidade.

Além de participarem de uma partida de futebol ao lado de homens, as alunas da Índia estavam com uniformes semelhantes aos deles. Todos vestiam camiseta de mangas curtas e calça comprida de malha. Desse modo, não era a imagem de uma mulher cobrindo todo o corpo e a cabeça que eu via naquele momento. A mulher indiana divulgada na novela e no filme não condizia com algumas atitudes e comportamentos das alunas da escola da Índia. Na novela

*Caminhos da Índia*, havia um contraponto entre os orientais, representados pela Índia, e os ocidentais, representados pelo Brasil (COSTA JÚNIOR; MACIEL, 2015).

Depois de ter vivido essas experiências, aproveitei um momento oportuno, quando os alunos mencionaram a novela novamente, e conversei com eles. Perguntei se no entendimento deles as novelas nacionais mostravam a realidade do Brasil. Como a maioria respondeu que não, questionei-os a respeito da Índia. Após algumas conversas, os alunos chegaram à conclusão que seria o mesmo que ocorre em relação ao Brasil. Porém, destaco que embora os alunos se referissem frequentemente à novela *Caminhos da Índia*, não percebi nenhuma reação de surpresa quando eles viram as mulheres atuando no jogo de futebol, como ocorreu comigo. Diante desses acontecimentos, indaguei por que eu não questionava esses estereótipos. Com base em Pereira (2002), penso que o estereótipo da mulher indiana reprimida e submissa aos homens ficou arraigado em minha memória, uma vez que eu o cultivei por muito tempo.

Entendo, então, que ouvi várias vezes a mesma história da Índia de modo que ela passou a ser uma verdade para mim (ADICHIE, 2009). Por isso, considero a relevância de buscar outras histórias e não confiar apenas naquelas que me contavam. Desse modo, eu poderia deixar de contrapor os aspectos culturais do Brasil e da Índia como ocorreu durante o desenvolvimento do projeto *Esportes e Jogos*. Eu compartilhei com os alunos a ideia de que as mulheres indianas tinham muitas restrições ao contrário das brasileiras. Eu deixei de considerar a diversidade de um país que sempre passou por processos de hibridação (DUTT, 2020). Portanto, a Índia não pode ser idealizada ou imaginada como uma nação, cujas particularidades podem ser situadas em polos opostos ao ocidente. Por esse motivo, considero a perspectiva de Said (1990), ao abordar a questão do Orientalismo. O autor afirma que “qualquer visão do Oriente, em última instância, passa a depender, para a própria coerência e força, da pessoa, instituição, ou discurso a que pertence” (SAID, 1990, p. 245).

Assim, considero que é importante fugir da visão ocidental sobre a Índia, a qual busca nos contrastes com o ocidente a explicação para aspectos culturais de um povo constituído por muitas histórias. Entendo que, ao focarmos nas diferenças com o ocidente, poderemos promover um distanciamento entre a Índia e o mundo ocidental. Destaco, portanto, que assim como outros povos, a Índia tem suas singularidades e particularidades, e essas são complexas e não permitem contraposição (NUSSBAUM; AMARTYA, 1987).

Dessa maneira, ao confiar nas imagens divulgadas pelo ocidente sobre a Índia, eu deixei de considerar um aspecto importante: quem pode contar suas histórias é o próprio povo que as vivencia, como dito no capítulo 2 desta tese (ADICHIE, 2009). Nesse sentido, enfatizo a

oportunidade que tivemos ao desenvolver o projeto *Esportes e Jogos* por meio do *Connecting Classrooms*. Ao nos conectar com uma escola da Índia, pudemos conhecer outras histórias daquele país. Assim, naquele momento tivemos a possibilidade de desconstruir alguns estereótipos porque não estávamos dependendo apenas de canais que transmitem a visão ocidental do povo indiano.

Também entendi que pode ser relevante trabalhar questões referentes ao uso de estereótipos nas aulas de LI, pois eles são uma forma injusta de representar um grupo ou um indivíduo (PEREIRA, 2002). Além de não serem fieis à realidade, as imagens estereotipadas podem contribuir para promover o preconceito, além de fortalecerem a trama tecida no jogo das relações de poder em que países colonizados são subjugados pelos colonizadores e representados como uma única coisa (ADICHIE, 2009).

Portanto, talvez seja interessante abordar questões que promovam reflexão sobre os meios que buscamos para conhecer aspectos culturais de diferentes povos, discutindo a possibilidade de um canal de comunicação não ser referência de compromisso com a verdade e a ética, mesmo que esse seja conceituado e consolidado no mundo midiático.

### **3.5. O Brasil sob dois olhares: o do estrangeiro e o do brasileiro**

Nesta seção, discuto ideias sobre a história única contada a respeito do Brasil. Inicialmente, narro duas experiências com as perspectivas dos alunos indianos e a dos alunos brasileiros sobre o Brasil.

#### **O Brasil na perspectiva dos alunos indianos e na dos alunos brasileiros**

Os alunos indianos enviaram *slides*,

Era sua apresentação sobre esportes no Brasil

Mas o foco era o futebol, ah...o futebol.

**A PROFESSORA REGENTE FEZ UMA PERGUNTA:**

**QUAIS SÃO OS ESPORTES MAIS PRATICADOS NO BRASIL?**

**UM ALUNO FALOU QUE É O FUTEBOL, VÁRIOS LEMBRARAM DO VOLEIBOL.**

**ALGUNS MENCIONARAM O BASQUETEBOL, O HANDEBOL, A NATAÇÃO...**

**A PROFESSORA REGENTE ACRESCENTOU:**

**TEM TAMBÉM A PETECA? COMO SERÁ QUE SE ESCREVE PETECA EM INGLÊS?**

**ASSIM, INDAGAVA A PROFESSORA REGENTE, ENQUANTO ESCREVIA NO QUADRO:**

*Soccer, Volleyball, Peteca, Basketball, Handball, Tennis, Swimming.*

Passamos, então, para a apresentação dos slides enviados pelos estudantes indianos.

**UMA ALUNA RECLAMOU:  
QUERO CONVERSAR SOBRE VOLEIBOL!  
TREINO VOLEIBOL, JOGO VOLEIBOL.  
DEPOIS PODEMOS FALAR SOBRE ESSE ESPORTE,  
DISSE A PROFESSORA REGENTE.**

Data show ligado,  
A apresentação ia começar.  
Na tela apareceu o primeiro *slide*.  
Era uma figura. Muitas cores na tela.  
Duas bolas de futebol, um tamborim e um cavaquinho.  
Algumas palmeiras e uma arara solitária.  
Verde, amarelo, azul e branco coloriam o *slide* (fig. 28).

Figura 28 - Slide que abre a apresentação sobre esportes no Brasil



Fonte: reprodução de um slide enviado pela escola indiana.

**QUE BONITINHO! DISSE UMA ALUNA!  
GOSTEI, EXCLAMOU OUTRO ALUNO!  
QUE LEGAL, PENSEI EU.**

Prosseguimos com a apresentação,  
A lista dos esportes mais praticados no Brasil.  
Futebol, voleibol, artes marciais,  
Basquetebol e esportes motorizados.

Futebol em primeiro lugar.

A apresentação elaborada pelos indianos continuou.

Regras do futebol, alimentação dos jogadores,

Medidas do campo e da trave.

Os jogadores Pelé (fig. 29) e Neymar.

Figura 29 - Slide sobre futebol no Brasil – Pelé



Fonte: reprodução de slide enviado pela escola indiana.

**OS ESTRANGEIROS PENSAM QUE FUTEBOL É TUDO PARA NÓS.  
NÃO SOMOS SÓ ISSO! COMENTEI PENSATIVA  
E A ÍNDIA NÃO É SÓ DEUSES, AFIRMOU UMA ALUNA.  
É... NÃO É MESMO, RESPONDI ACRESCENTANDO:  
E O VOLEIBOL? TEMOS ÓTIMAS EQUIPES DESSE ESPORTE EM NOSSO PAÍS.**

Depois, mais *slides* sobre futebol.

Agora é a seleção brasileira.

Os alunos indianos destacaram os títulos conquistados pelo Brasil.

Nossos pensamentos pairaram sobre as imagens.

**UM ALUNO OPINOU SOBRE O OLHAR DOS ESTRANGEIROS:  
PENSAM QUE NO BRASIL TODOS ANDAM COM UM TAMBORIM NA MÃO,  
UMA BOLA NO PÉ E CANTANDO SAMBA.  
AH, NEM GOSTO DE SAMBA, DISSE OUTRA ALUNA.  
EU TAMBÉM NÃO, RESPONDI CONCORDANDO.**

Dias depois, um e-mail foi enviado para a professora indiana (fig. 30).

A professora regente compartilhou notícias do voleibol local.



Figura 30 - E-mail enviado para a escola indiana

Yesterday we had a very big volleyball event here in town and our local team won the National league for the first time. There were more than 6000 people in the arena. I'll try to upload a short video in the Flipgrid to share the experience with your kids. As soon as I do so, I'll let you know.

Best regards,

Fonte: reprodução do e-mail escrito pela professora regente em nome das turmas.

### **É... NÃO É APENAS FUTEBOL, SAMBA E CARNAVAL, NESTE PAÍS CONTINENTAL.**

Enquanto estávamos desenvolvendo o projeto *Esportes e Jogos*, vivenciamos algumas experiências, as quais me fizeram pensar na imagem que representa o Brasil, não somente para os estrangeiros, mas, também, para nós brasileiros.

Inicialmente, quando vi a imagem estereotipada do Brasil no *slide* que abria a apresentação dos alunos indianos não me incomodei. Como alguns alunos, eu gostei do design colorido nas cores da bandeira nacional. Naquele momento, não considerei o estereótipo presente naquela imagem. Em vez disso, achei interessante os alunos indianos elaborarem um *slide* com símbolos que representavam o Brasil.

No entanto, quando vi a foto do ex-jogador da seleção brasileira de futebol, Pelé, lembrei que o seu nome ainda é referência do Brasil para algumas pessoas de outros países. Portanto, expressei minha opinião para os alunos, não concordando em sermos reconhecidos como o país do futebol. Dessa maneira, foram dois momentos distintos que vivenciei durante a apresentação enviada pela escola da Índia. Primeiramente, o meu conformismo com a imagem estereotipada do Brasil, na figura que fazia referência ao samba, carnaval e futebol. Depois, o meu questionamento ao visualizar a foto de Pelé. Aquela figura saltou aos meus olhos. Lembrei-me de histórias que algumas pessoas me contaram sobre suas viagens ao exterior. Bastava dizer o nome do Brasil, para alguém citar o nome de Pelé ou outro jogador brasileiro reconhecido internacionalmente. Naquela época, eu gostava de ouvir histórias como essa sobre o Brasil.

Porém, naquele momento, fiquei pensando que, ao nos referir ao Brasil como o país do futebol, estávamos deixando de lado outros esportes que são praticados e admirados por outros brasileiros. Recordei-me, então, de uma aula em que os alunos falaram sobre sua preferência por outros esportes. O futebol não vinha em primeiro lugar.

Mais tarde, ao pensar sobre a experiência que vivenciei, questionei o motivo por não ter me despertado para a imagem estereotipada do Brasil quando vi o primeiro *slide*. Lembrei, então, que desde criança tenho costume de assistir a jogos desse esporte, o qual era o único que meus irmãos praticavam. Voltei no tempo, nas tardes de domingo, quando ouvíamos as narrações de futebol no rádio. Vi também minha família toda reunida em volta da televisão assistindo finais de campeonato. Recordei-me dos carnavais em minha cidade, quando ia com a minha família assistir aos desfiles na rua. Era um dos eventos do ano.

Além dessas experiências em minha infância, as palavras de um aluno sobre a imagem que o estrangeiro tem do Brasil me inquietaram. Ao ouvi-lo dizer “dançando samba, com um pandeiro na mão e bola no pé, a imagem que exponho na figura 31 veio à minha memória: Zé Carioca<sup>86</sup>.

Figura 31 - O personagem Zé Carioca



Fonte: reprodução de imagens disponíveis em: <https://primalstudio.com.br/descubra-as-historias-sobre-a-origem-do-ze-carioca/>. Acesso em: 02 de jun. de 2019.

Visualizei, então, o personagem de revistas em quadrinhos, malandro, preguiçoso, o qual gosta de samba e futebol. Muitos anos atrás, quando descobri que o personagem Zé Carioca foi criado pelos estadunidenses para homenagear o Brasil, senti-me lisonjeada. Todavia, durante minha pesquisa, observei um aluno de treze anos despertar para um estereótipo do Brasil que eu assimilava até recentemente.

---

<sup>86</sup> O personagem Zé Carioca foi criado no período em que Walt Disney visitou o Brasil, durante a segunda guerra mundial. Ele foi parte de um projeto de política de boa vizinhança dos EUA para conseguir aliados. Desta forma, os estúdios Disney criaram, em 1942, um personagem com habilidades no samba e no futebol, porém, preguiçoso e malandro (CAPPELLARI, 2005). Disponível em: <http://portal.eusoufamecos.net/ze-carioca-um-brasileiro-reflexos-da-modernidade-e-da-pos-modernidade-na-trajetoria-do-personagem/>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

Antes, eu não cogitava a ideia de que o poder era responsável por contar e manter uma história única (ADICHIE, 2009) do Brasil. Penso, então, que o personagem Zé Carioca pode ter se tornado uma referência de brasileiro porque foi criado por um país que se impõe no cenário mundial. Desse modo, tomando como exemplo a minha experiência, eu não me incomodava por ter um representante do Brasil com características negativas: a malandragem e a preguiça. Naquela época, o importante para mim era ter meu país presente nas publicações da Disney.

Entendo que esse personagem foi um dos estereótipos que contribuíram para que a história do país do samba e futebol fosse se repetindo até se tornar a história única do Brasil para muitas pessoas (ADICHIE, 2009). Nessa perspectiva, todo brasileiro seria bom de samba e de futebol, omitindo outras tantas histórias que temos para contar (ADICHIE, 2009). Ainda, ao representarmos um povo por uma pequena parte de sua totalidade, o estamos simplificando (BHABHA, 1998). Por isso, considero relevante não apagar as diferenças existentes no Brasil, o qual é constituído por uma diversidade de povos e aspectos culturais (HALL, 2006).

Assim sendo, no período em que vivenciei minha experiência na Escola Sol de Primavera, observei que um esporte parecia se destacar entre as preferências dos alunos. Durante as aulas de LI, presenciei conversas sobre voleibol. Em uma ocasião, me deparei com alguns alunos dos oitavos anos praticando esse esporte durante o intervalo, como exponho na figura 32.

Figura 32 - Jogo de voleibol dos alunos da Escola Sol de Primavera



Fonte: reprodução de foto tirada pela autora, durante o recreio, em maio de 2018.

Além disso, como narrei, uma aluna disse que queria conversar sobre voleibol, e não sobre futebol. Ciente do interesse de vários alunos por esse esporte, a professora regente enviou um *e-mail* para a escola indiana. Na mensagem, ela informou que a equipe feminina de voleibol local havia sido campeã da liga nacional naquele ano. A intenção era conversar sobre esse

esporte com os alunos indianos, porém, não conseguimos êxito em nosso propósito. Embora a professora indiana tenha mostrado interesse em debater sobre o voleibol, esse assunto não prosseguiu. Como as aulas na Índia estavam no final do período letivo, parece que não houve tempo para mais atividades. Todavia, entendo que, ao menos, pudemos contar para os indianos que temos conquistas em outros esportes, e que os nossos interesses não estão limitados ao futebol.

Em outra aula, tivemos oportunidade de contar mais histórias sobre o Brasil. Os alunos fizeram uma lista com os esportes mais praticados em nosso país e a inseriram em um *slide* de sua apresentação sobre esportes na Índia. Essa atividade teve como propósito mostrar àqueles indianos os esportes mais praticados no Brasil sob a ótica dos alunos dos oitavos anos. Um dos esportes mais praticados, na opinião dos alunos, foi o jogo de peteca, cuja origem é indígena. De acordo com o site da confederação brasileira de peteca, antes mesmo que europeus invadissem suas terras, os habitantes das regiões onde hoje se encontram Brasil,<sup>87</sup> Peru, Argentina e México já praticavam esse esporte. Na figura 33, exibio uma imagem de um jogo de peteca disputado por indígenas.

Figura 33 - Jogo de peteca por indígenas



Fonte: <https://cbpeteca.org.br/historia-da-peteca/>. Acesso em: 06 de set. de 2009.

Penso, então, que teria sido relevante se tivéssemos tido oportunidade de abordar o jogo de peteca no projeto *Esportes e Jogos*. Teríamos contado a história de um esporte praticado inicialmente pelos indígenas da América Latina. Uma atividade esportiva que talvez não fosse

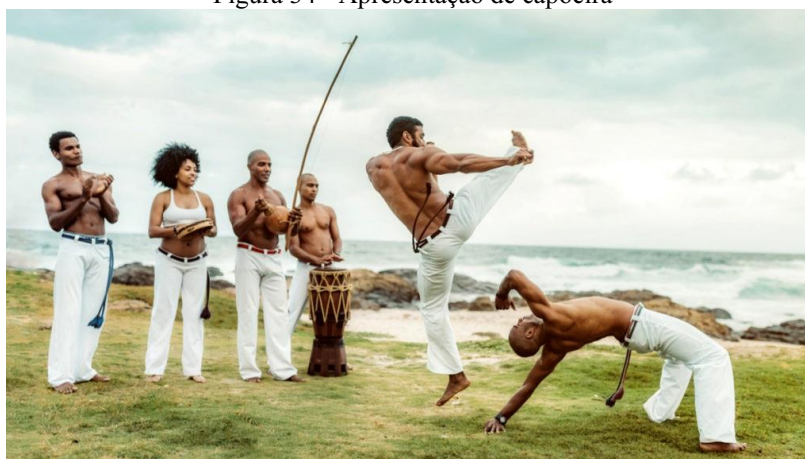
---

<sup>87</sup> Minas Gerais foi o primeiro estado a regulamentar o jogo de peteca, criando uma federação para esse esporte, em 1975. Disponível em: <https://cbpeteca.org.br/historia-da-peteca/> Acesso em: 06 de set de 2020.

conhecida pelos alunos da Índia. Um esporte que, além de não ter origem europeia, é popular em nossa região.

Pensando nas atividades do projeto *Esportes e Jogos*, penso que eu poderia ter uma prática diferente em uma experiência futura. Seria interessante planejar uma aula em que pudéssemos estudar sobre esportes, cujos nomes não possuem origem inglesa como o voleibol, o basquetebol, o tênis e o futebol. Seria uma oportunidade para que pudéssemos explorar atividades esportivas de origem indígena, como o tiro com arco e flecha, o arremesso de lança, a canoagem e o cabo de guerra. Os alunos também poderiam pesquisar jogos originados na África, como o labirinto, a mancala e a matakuzana<sup>88</sup>. Outra opção interessante seria a capoeira, uma mistura de luta e dança praticada inicialmente pelos negros no período da escravidão brasileira. Na figura 34, exponho uma apresentação de capoeira.

Figura 34 - Apresentação de capoeira



Fonte: <https://oimparcial.com.br/esportes/2020/08/confira-7-curiosidades-que-talvez-nao-saiba-sobre-a-capoeira/>

Outros esportes que podem ser pesquisados, em uma experiência futura, são os paralímpicos, praticados por atletas com deficiências. Penso que é relevante abordar práticas esportivas adaptadas para incluir outras pessoas.

Dessa maneira, considerando a diversidade de esportes praticados no Brasil, temos muitas histórias para contar, além do futebol. Portanto, penso que é de suma importância olhar

---

<sup>88</sup> O labirinto é um jogo em que um labirinto é desenhado com giz no chão. Um jogador esconde uma das pedras em uma mão. Caso o adversário adivinhe, ele pode avançar sua peça que está no labirinto. A mancala é jogada em um tabuleiro com orifícios e sementes. O objetivo é distribuir as sementes nos orifícios. A matakuzana é jogada com pedras pequenas. Um jogador joga uma pedra para o alto e o outro tenta pegá-la (PEREIRA; GONÇALVES JÚNIOR; SILVA, 2009).

Disponível em [http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2009/pereira\\_jogos\\_2.pdf?id=196](http://www.ufscar.br/~defmh/spqmh/pdf/2009/pereira_jogos_2.pdf?id=196). Acesso em: 06 de set. de 2020.

para o outro e para nós mesmos como sendo constituídos por muitas histórias. Ao assumirmos essa perspectiva, podemos nos desviar da história única (ADICHIE, 2009), com mais chances de não sermos injustos quando abordarmos aspectos culturais de um povo.

### **3.6. Aprendendo a viajar para o mundo do outro nas aulas de língua inglesa**

Nesta seção, discuto a possibilidade de abandonar o olhar arrogante (FRYE, 1983) ao viajar para o mundo do outro, segundo Lugones (1987). Antes, narro uma experiência com a análise do jogo de futebol praticado pelos alunos da escola indiana e outra com um *e-mail* contendo as impressões dos indianos sobre a partida de *kabaddi* dos alunos brasileiros.

#### **Alunos brasileiros analisam o futebol, os indianos analisam o *kabaddi***

Primeiro, os alunos da Índia estudaram as regras do futebol,  
Depois disputaram uma partida de futebol. Filmaram o jogo e enviaram para o Brasil.

Então, aquele era o dia de assistir ao jogo dos alunos indianos.

O projetor foi ligado. As imagens apareceram na tela.

O campo era bem extenso, coberto com uma grama escassa e com várias falhas.

Havia também cercas bem altas em volta do campo e alguns prédios nos arredores.

Em campo estavam dois times compostos por homens e mulheres.

Tentamos distinguir as duas equipes.

Uma está de vermelho e a outra de amarelo, disse um aluno.

Os indianos estão seguindo as regras do futebol, opinou outro aluno.

Logo depois, um jogador fez um gol. Houve gritos na sala.

Alguns alunos aplaudiram, outros gritaram: Neymar, Messi!

Enquanto o vídeo era exibido, mais comentários ressoavam pela sala.

**ISSO NÃO É FUTEBOL, NÃO TEM PORRADA!**

**CADÊ O CARRINHO?**

**ELES SÓ CHUTAM PARA O GOL! FALTA MALANDRAGEM!**

Mas jogam segundo as regras, afirmei.



Final de jogo, os alunos que perderam formaram uma fila

Para cumprimentar o adversário vencedor.

Olhei a cena, admirada com o gesto dos alunos indianos.

Depois de assistir ao jogo, veio o momento de escrever a análise da partida,

Os alunos anotaram em seus cadernos:

**FICAMOS CHOCADOS PORQUE HAVIA APENAS UMA TRAVE.**

**FOI DIFÍCIL IDENTIFICAR DOIS TIMES.**

**VOCÊS FORAM MENOS AGRESSIVOS DO QUE OS JOGADORES BRASILEIROS.**

**VOCÊS JOGAM BEM.**

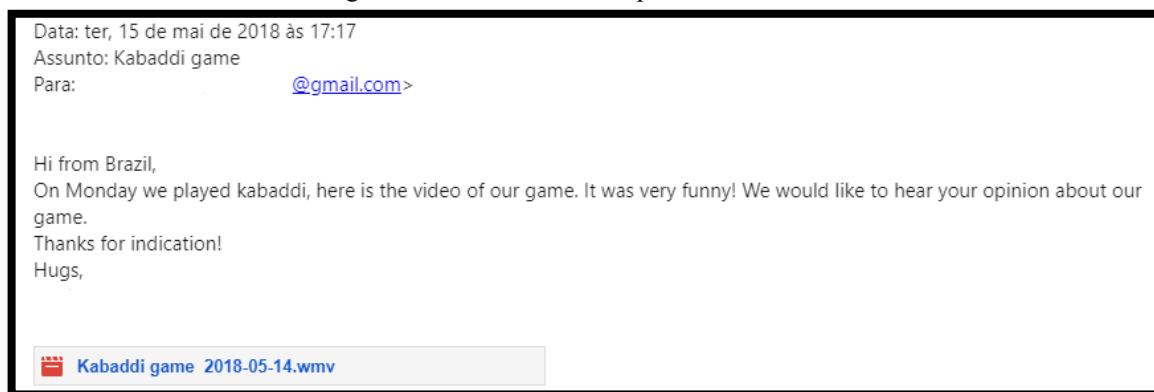
Algum tempo depois, outra atividade aconteceu.

Depois de terem jogado o *kabaddi* e filmado a partida, um e-mail foi enviado para a Índia

Duas alunas escreveram uma mensagem, em nome de seus colegas (fig. 35).

No e-mail havia um link para o vídeo do jogo de *kabaddi*.

Figura 35 - E-mail<sup>89</sup> enviado para a escola indiana



Fonte: reprodução de um e-mail enviado por Maria e Nina, em nome dos oitavos anos, 15 de maio de 2018.

Alguns dias mais tarde, um *e-mail* da professora indiana chegou.

Abri na expectativa de ver a análise do jogo de *kabaddi*.

Lancei meu olhar sobre a mensagem exposta no *e-mail*.

Fiquei surpresa com as palavras contidas ali.

Eram os comentários da professora da Índia:

**O JOGO DOS ALUNOS BRASILEIROS FOI FANTÁSTICO**

<sup>89</sup> Minha tradução: Oi do Brasil. Na segunda feira nós jogamos *kabaddi*, aqui está o vídeo de nosso jogo. Foi muito divertido! Nós gostaríamos de ouvir sua opinião sobre nosso jogo. Obrigada pela indicação! Abraços.

**AMEI O JEITO QUE ELES JOGARAM  
ELES FORAM BEM LIDERADOS, FINALIZOU A PROFESSORA.**

Meus olhos fixos no computador, perguntas no ar.

Como assim?????

Ela amou o jeito que os alunos brasileiros jogaram o *kabaddi*?

O que ela quis dizer com essas palavras?

Qual foi o jeito que eles jogaram?

Li e reli o *e-mail*,

A professora indiana não fez nenhum comentário específico.

Ela não fez nenhuma crítica como os alunos brasileiros fizeram ao analisarem o futebol.

Naquele momento, fiquei um pouco decepcionada.

Mais interrogações vieram à minha mente:

Por que os alunos da Índia não fizeram uma análise mais profunda?

Por que não comentaram sobre a quadra ou sobre o cumprimento das regras?

Por que não fizeram uma análise mais específica como os alunos brasileiros fizeram sobre o  
futebol praticado por eles?

Eu esperava mais daquele *e-mail*...

Eu esperava que os alunos e a professora da Índia fossem críticos.

Como os alunos brasileiros foram.

**COMO EU FUI.**

Nas experiências que narrei, algumas questões me incomodaram em relação a algumas atitudes minhas e dos alunos. Na aula em que assistimos ao jogo de futebol dos estudantes indianos, observei nos comentários uma exigência por uma prática como a de alguns jogadores brasileiros. As expressões “Isso não é futebol, não tem porrada!”; “Cadê o carrinho?”<sup>90</sup> e “Eles só chutam para o gol” pareciam mostrar o descontentamento de alguns alunos com o jogo mostrado no vídeo. Penso que, naquele momento, os alunos da Escola Sol de Primavera estavam na expectativa de que os estudantes da Índia fizessem jogadas violentas como fazem alguns praticantes desse esporte em nosso país. Ao ver a reação de alguns alunos, lembrei-me

---

<sup>90</sup> Carrinho é um lance comum no futebol, em que um jogador se joga no chão na tentativa de tomar a bola do adversário. Porém, essa jogada pode resultar em lesão física, por isso é considerada violenta.



de alguns jogos aos quais assisti e pude observar torcedores pedindo para os jogadores serem violentos contra seus adversários.

Logo que o vídeo se encerrou, a professora regente disse que os alunos poderiam se expressar a respeito do jogo, embora eles já o tivessem feito enquanto assistiam. No entanto, ao colocarem sua análise no papel, muitas críticas que fizeram ao longo do jogo não foram incluídas no relatório. Porém, ao pensar sobre a experiência, uma das observações anotadas pelos alunos da Escola Sol de Primavera me incomodou. Em sua opinião os alunos indianos não eram agressivos como os brasileiros. Entendo que, não raras vezes, somos privados de assistir a lances criativos no futebol por causa da violência. Alguns atletas parecem não se preocupar com o risco de lesionar seus adversários. Esse foi um dos motivos pelos quais gostei da atuação dos indianos. Por outro lado, penso que alguns alunos da Escola Sol de Primavera esperavam ver naquele jogo um pouco da chamada “arte do futebol brasileiro”, a qual inclui a malandragem (CANALE, 2009).

Essa é uma questão polêmica no Brasil. Já assisti a programas de futebol na televisão, com debates sobre o *fair play*<sup>91</sup> e a lei de Gérson<sup>92</sup>, a qual tem como princípio a necessidade de levar vantagem em tudo (LARA JÚNIOR; MORELATTO, 2007). Essa lei é aplicada ao futebol e a outras atividades no Brasil. Já ouvi alguns comentaristas de programas esportivos elogiarem certos jogadores tendo como referência a lei de Gérson. Em sua opinião, eles eram “espertos” porque enganavam o juiz, simulando pênaltis, ou cometendo faltas perigosas no adversário. Nesse ponto de vista, parece que os jogadores que procuram obedecer às regras são incompetentes. Por esse motivo, penso que alguns alunos da Escola Sol de Primavera não gostaram da atuação dos estudantes indianos. Eu, porém, tive outra impressão. Pude ver atitudes de *fair play* durante o jogo. Uma delas ocorreu no final da partida quando os jogadores derrotados cumprimentaram aqueles que venceram. Naquele momento, lembrei que no final de alguns jogos no Brasil, alguns perdedores ficam com ânimo acirrado e agridem os adversários. Por isso, foi agradável observar aqueles alunos indianos com um comportamento diferente de alguns jogadores que observo em nosso país.

Em suas anotações sobre o jogo de futebol, os estudantes da Escola Sol de Primavera incluíram que os indianos não foram agressivos como os brasileiros. Infelizmente, os alunos fizeram uma generalização que me passou despercebida, pois nem todos aqueles que jogam futebol no Brasil são agressivos. Essa foi mais uma questão que poderia ter sido discutida.

---

<sup>91</sup> Conduta relacionada à ética nos esportes.

<sup>92</sup> Essa lei surgiu na década de 1970, a partir de um comercial de cigarros, o qual foi apresentado pelo ex-jogador da seleção brasileira, Gérson. (LARA JÚNIOR; MORELATTO, 2007).

Por outro lado, considerando a análise do jogo de *kabaddi*, enviada pela professora da Índia, entendo que ela foi menos específica. Em sua mensagem havia elogios à atuação dos alunos brasileiros, porém não houve comentários sobre o cumprimento das regras ou da quadra que utilizamos.

Diante daquele relato, primeiramente, fiquei decepcionada com a falta de uma análise mais profunda. Naquele instante, entendi que os alunos brasileiros tinham sido mais contundentes em seus comentários, embora eu não concordasse com algumas de suas críticas. Porém, ao pensar na experiência, pode ser que a professora indiana tenha olhado de forma amorosa para o *kabaddi* jogado pelos alunos brasileiros.

Entendi, então, a necessidade de deixar o meu olhar arrogante (FRYE, 1983) e viajar para o mundo do outro, na perspectiva de Lugones (1987). Desse modo, procurei reler a narrativa com a mensagem da professora indiana. Pensei novamente nas palavras contidas no *e-mail* e consegui ver a sua análise com outro olhar. Observei que eu tive um olhar arrogante porque eu queria que a equipe da Índia fizesse a análise do jogo de *kabaddi* como os alunos brasileiros fizeram sobre o futebol. Portanto, eu tive dificuldade em olhar o mundo na perspectiva do outro.

Como eu costumo emitir opiniões e fazer críticas sobre alguns jogos de futebol, eu logo imaginei que a equipe da escola indiana iria nos enviar uma análise mais profunda do jogo de *kabaddi*. Eu queria que eles agissem como eu. Assim, ao repensar essa experiência, lembrei que eu tinha dificuldade de viajar para o mundo do outro. Em várias situações, eu desejei que as pessoas tivessem a mesma perspectiva minha.

Portanto, em relação à análise dos indianos sobre o jogo de *kabaddi*, entendo que eles viajaram para o nosso mundo (LUGONES, 1989). Considerando que a Índia é o país onde se originou esse esporte e, talvez, seja um lugar onde algumas pessoas o pratiquem desde criança, os alunos indianos poderiam ter feito uma análise rigorosa sobre a atuação dos estudantes da Escola Sol de Primavera. No entanto, no *e-mail* não havia comentários em relação à quadra adaptada, nem a cobrança de uma prática como a de jogadores profissionais.

Observo, então, que a professora indiana não teve um olhar arrogante (FRYE, 1983), ao fazer sua análise sobre o jogo de *kabaddi* dos alunos brasileiros. Em vez disso, ela disse que amou “o jeito de jogar” das equipes da Escola Sol de Primavera. Dessa maneira, entendo que a professora da Índia lançou mão de um recurso interessante, o qual parece tirar o peso e a obrigação de uma crítica mais incisiva em cima da atuação dos alunos brasileiros. A professora indiana teve, portanto, uma percepção amorosa em relação a nós e viajou para nosso mundo

(LUGONES, 1987). Um lugar em que os alunos brasileiros eram iniciantes no *kabaddi* e não tinham condições de jogar como profissionais.

Essa atitude poderia ter sido tomada por nós, brasileiros, se tivéssemos tentado nos colocar no lugar do outro, procurando enxergar o mundo do seu ponto de vista (PIAGET, 1970). Se assim tivéssemos procedido, poderíamos ter visto o mundo daqueles alunos indianos sob uma ótica diferente. Portanto, penso que os estudantes brasileiros poderiam ter brincado de ser os indianos e imaginado como seria jogar futebol sendo eles. Talvez, assim, eles não tivessem cobrado atitudes violentas em campo ou uma atuação parecida com a de alguns jogadores brasileiros. Por isso, penso que os alunos da Escola Sol de Primavera não conseguiram se colocar no lugar dos indianos, os quais estavam tentando colocar em prática as regras que haviam estudado durante o projeto.

Todavia, eu mesma não atentei para essa possibilidade. Embora eu tenha emitido uma opinião diferente sobre a atuação dos alunos indianos, eu não considerei alguns debates com os alunos. Eu poderia ter abordado a questão da violência em campo quando o aluno exclamou que não havia “porrada” no jogo. Seria uma oportunidade para discutir o *fair play* e a malandragem do jogador brasileiro. Assim, ao trazer à tona esses temas, eu poderia ter discutido com os alunos a necessidade de se colocar no lugar do outro para olhar o mundo na perspectiva dele (LUGONES, 1983). Porém, naquele momento, eu não tinha condições de proceder dessa maneira, pois ainda tinha o olhar arrogante (FRYE, 1983).

No entanto, pensando na possibilidade da viagem entre mundos (LUGONES, 1989), imagino como seria a atitude dos alunos brasileiros ao analisarem o futebol daqueles alunos da Índia. Penso que os estudantes da Escola Sol de Primavera poderiam ter brincado de que eram de um país, cuja seleção nacional nunca participou de uma copa do mundo de futebol, mas eram campeões em outros esportes. Poderiam ter imaginado que o futebol para os indianos era mais ou menos como o *kabaddi* era para nós, um esporte com o qual não temos muito costume. Desse modo, ao analisarem o jogo de futebol, pode ser que o foco fosse mais na atuação dos jogadores segundo as regras, sem a exigência de um desempenho como o de atletas profissionais.

Considerando a perspectiva de viajar para o mundo do outro (LUGONES, 1989), penso que é preciso ter cuidado para não deixar que a arrogância nos detenha. Podemos nos considerar superiores ao ponto de não querer nos aproximarmos do mundo do outro, como ocorreu comigo diversas vezes. Na realidade, em experiências anteriores à essa pesquisa, eu costumava lançar um olhar arrogante (FRYE, 1983) para o outro porque me sentia confortável em meu mundo e

não queria me arriscar em aventuras. Eu também não entendia que poderia me colocar no lugar do outro sem deixar de ser eu mesma (LUGONES (1987)).

Entendo, então, que viajar para o mundo do outro na perspectiva de Lugones (1989) pode nos tornar mais tolerantes. Pode contribuir para que deixemos de fazer julgamentos de outras pessoas como se fôssemos superiores a elas. Podemos também, compreender as suas escolhas e preferências. Enfim, compreendo que viajar para o mundo do outro também pode nos libertar do peso de viver preso em nosso mundo como se ele fosse o melhor.

Penso, então, que a viagem entre mundos (LUGONES, 1989) é uma prática que pode ser trabalhada em nossas aulas. Porém, de modo diferente das viagens virtuais que eu fazia para a Inglaterra, durante as aulas de LI, porque eu pensava que o mundo dos ingleses era melhor. Ou diferente da viagem que eu sugeriria para os meus alunos, ao tentar criar um ambiente para imersão nos aspectos culturais da Inglaterra.

A ideia que tenho para uma aula na perspectiva de Lugones (1987) é criar atividades em que os alunos possam viajar para o mundo de pessoas que são vítimas de preconceito ou daquelas que desprezamos por algum motivo. Destaco a importância de enfatizar para os alunos que não precisamos deixar de ser nós mesmos para ver o mundo na perspectiva do outro.

Portanto, para práticas futuras, penso em trabalhar a perspectiva da viagem entre mundos a partir de alguns textos em LI. Além disso, podemos pensar em diferentes atividades, a fim de criar condições para que o nosso olhar arrogante possa dar lugar à percepção amorosa (FRYE, 1983; LUGONES, 1989).

### **3.7. Lidando com o preconceito ao abordar aspectos culturais nas aulas de língua inglesa**

Nesta seção, narro uma experiência que ocorreu no dia em que vimos um vídeo produzido pelos alunos indianos, e outra no dia em que os alunos assistiram a uma partida de *kabaddi* pela primeira vez. Ao compor sentidos, debato questões referentes ao preconceito.

#### **Olhar preconceituoso nas aulas do projeto *Esportes e Jogos***

Naquele dia, logo que cheguei à escola, dirigi-me à sala de língua estrangeira. A professora regente já se encontrava no recinto. Ajudei-a na organização das carteiras e abri as janelas.

Alguns minutos depois, a sirene tocou e os alunos do oitavo *Patna Pirates* começaram a entrar. Assim que todos se acomodaram em seus lugares, a professora regente fez a chamada.

Naquela aula, tínhamos mais uma atividade do projeto *Esportes e Jogos*. Íamos assistir à partida de futebol dos estudantes indianos. Logo que o vídeo começou, houve alguns comentários. Um aluno, com olhar de surpresa, fez uma observação afirmando que a tecnologia dos indianos era boa, acrescentando que os vídeos estavam muito bons! Ao ouvi-lo, fiquei pensativa. Os vídeos realmente eram bem produzidos.

Fiquei atenta ao jogo até o final, desse modo, pude observar que a imagem e o som eram de boa qualidade. E por que não seriam?

Outro dia, no final de uma aula no oitavo *Bengal Warriors*, enquanto conversava com uma aluna, ela me disse que amava a Índia. Fiquei intrigada com aquela afirmação, por isso, quando tive oportunidade, perguntei à Nina, como o seu interesse por aquele país tinha surgido. Em resposta, aquela aluna me disse que foi por causa de um seminário do qual ela participou, cujo tema era o país indiano. Nina explicou que, em um determinado período, a sua escola proporcionou uma série de seminários temáticos que eram apresentados por professores. Cada aluno deveria escolher um para assistir. Quando aquela aluna foi se inscrever haviam sobrado vagas em apenas um seminário: o da Índia. Sem opção, ela foi para esse evento. Ao chegar no local, a sala estava decorada com tapetes e almofadas indianos. Mas o que mais a atraiu foi a história da Índia e os aspectos culturais, principalmente os deuses. Ao ouvir sua explicação, disse que foi muito interessante ela ter tido oportunidade de conhecer um pouco mais daquele país.

Outras experiências com o projeto *Esportes e Jogos* vieram, e mais surpresas também. Durante uma aula no oitavo *Telegu Titans*, tive oportunidade de falar sobre *Bollywood*, a indústria de cinema da Índia.

Expliquei que esse nome é uma fusão de *Bombaim*, nome antigo da cidade de Mumbai onde se encontra essa indústria, e de *Hollywood*.

Perguntei, então, para os alunos se eles tinham assistido ao filme *Quem quer ser um milionário*? Quase toda a turma respondeu que sim. Afirmei, então, que aquele filme tinha sido produzido em *Bollywood*.

Diante de minha afirmação, um aluno disse: – Não me diga *que esse filme é indiano*? Sim, é indiano, respondi. Foi rodado na Índia, com atores indianos, música indiana e ganhou óscar de melhor filme. O aluno, então, disse que aquele filme era muito legal.

Um pensamento veio à minha mente: um filme rodado na Índia, com atores indianos e música indiana, ganhou óscar de melhor filme. Lembrei que o Brasil não tinha sido premiado nenhuma vez com o prêmio máximo da academia de *Hollywood*.

A aula acabou, mas a Índia continuou em minha mente. Fiquei pensando no filme *Quem quer ser um milionário*, pois havia assistido apenas algumas cenas na ocasião em que ele recebeu o óscar. Naquela época não me interessei em assistir ao filme todo.

Algum tempo depois, tive um encontro com Nina, Rafael, Lília e Maria para conversar sobre o projeto *Esporte e Jogos*. Queria saber sua opinião sobre o *kabaddi*. Rafael disse que as regras eram difíceis de serem interpretadas. Lília afirmou que o jogo era interessante, porém fora do padrão. Perguntei a ela o que seria fora do padrão. A aluna me respondeu que os jogadores não usavam bola ou outro instrumento.

Indaguei se alguém tinha mais alguma observação. Nina disse que o jogo era meio doido, sem sentido, bizarro. A aluna acrescentou que, naquele esporte, um jogador deveria encostar em uma linha de jogadores e sair correndo, a fim de evitar ser tocado pelo adversário. Ao ouvir aquele

comentário, Maria interferiu na conversa, opinando que o *kabaddi* parecia brincadeira de criança, como se fosse pique-pega<sup>93</sup>.

Para encerrar nossa conversa, eu disse que, inicialmente, eu tinha estranhado porque não havia um equipamento, como uma bola ou um bastão. Assim, o *kabaddi* parecia ser diferente, como os indianos pareciam ser bem diferentes para mim antes do projeto *Esportes e Jogos*.

Ao recontar as experiências que narrei, pontuo algumas questões referentes ao preconceito, ocorridas durante o projeto *Esportes e Jogos*. Ao buscar romper com as histórias de ensino de LI voltado para a Inglaterra, eu entendi a necessidade de abandonar minhas histórias de professora arrogante (FRYE, 1983; LUGONES, 1989). Eu não queria mais ter atitudes injustas em relação a outras pessoas ou a outros grupos, como fazia anteriormente, ao abordar aspectos culturais. Porém, novamente, vi-me em meio a algumas tensões.

Na aula em que assistimos a um vídeo enviado pela escola da Índia, observei um aluno surpreso com a tecnologia dos indianos. A reação daquele estudante me fez recobrar uma experiência que vivenciei há alguns anos. Em um determinado dia, estava conversando com um amigo quando ele me disse que a Índia era mais avançada em tecnologia do que o Brasil. Ao ouvi-lo, fiquei surpresa. Não queria acreditar em sua afirmação, pois quando pensava naquele país, cenas de um trânsito caótico e de pobreza vinham à minha mente. Desse modo, em resposta ao comentário de meu amigo, eu disse que tinha dúvidas se a Índia realmente estava à frente do Brasil na área de tecnologia. Minhas palavras revelavam minha atitude injusta e negativa em relação à Índia (PEREIRA, 2002). Ademais, eu estava argumentando com base em estereótipos. Eu não procurei conhecer outras histórias da Índia, mas estava emitindo julgamentos daquele país, em uma atitude preconceituosa (BORGES; MEDEIROS; D'ADESKY, 2002).

Essa experiência me levou a um questionamento: será que o nosso olhar para a tecnologia usada na produção dos vídeos seria o mesmo se eles tivessem sido enviados por alunos estadunidenses, ingleses ou japoneses, por exemplo? Pensando em mim naquela época, acho que eu não me surpreenderia com qualquer produção tecnológica desses países, diferente do que ocorreu em relação à Índia.

---

<sup>93</sup> Brincadeira em que uma criança sai correndo atrás das outras, tentando tocá-las. Quem for pego será o próximo pegador.

Em outra aula, um aluno expressou surpresa quando soube que o filme *Quem quer ser um milionário* era indiano. Naquele instante, não pensei que havia preconceito em suas palavras, pois eu também fiquei surpresa quando descobri que o referido filme recebeu vários óscares. Em minha ótica, um filme com atores indianos, filmado na Índia, não teria condições de superar aqueles produzidos nos EUA ou na Europa. No entanto, ao pensar nessa experiência, observo que minha opinião não tinha nenhum fundamento, pois nunca tinha assistido a um filme indiano. Então, era preconceito mesmo. Talvez se eu tivesse me esforçado para procurar mais informações sobre a Índia, eu teria evitado atitudes preconceituosas como aquela.

Em outro momento, com um olhar preconceituoso em relação à Índia, eu me surpreendi ao ouvir uma aluna afirmar que amava a Índia. Fiquei intrigada com aquela declaração. Perguntei à aluna como tinha surgido o seu interesse por aquele país, temendo que a resposta fosse a novela brasileira que vários alunos mencionaram. Porém, ela me respondeu que tinha participado de um seminário sobre a Índia, em que teve oportunidade de conhecer algumas particularidades daquele país. Diante de sua resposta, lembrei que quando estava no ensino regular, a Índia era mostrada apenas nos livros de história e de geografia. Neles havia principalmente imagens de deuses e descrição do sistema de castas que dividia a sociedade indiana.

Em outra aula, alguns alunos emitiram suas opiniões sobre o *kabaddi*. Em suas palavras o jogo era estranho, sem sentido e parecia brincadeira de criança. Pensei, então, que aqueles alunos estavam tendo uma atitude negativa a respeito daquele esporte. Lembrei-me de vários alunos afirmando durante as aulas que conheciam a Índia por meio de uma novela. Outro aspecto que considero é que os canais brasileiros de esporte, além de focarem no futebol, não costumam destacar atividades esportivas de determinados lugares. Como assisto com certa frequência a alguns programas esportivos, observo a prevalência de países europeus, dos EUA e da América latina. Desse modo, a impressão dos alunos pode ter sido influenciada pelos estereótipos que viram na televisão ou pelo que não viram.

Pensando nessas experiências, surgem mais questionamentos. Se o *kabaddi* é sem sentido e parece brincadeira de criança, o que podemos dizer a respeito do futebol? Qual seria o sentido de correr atrás de uma bola? Será que se o futebol tivesse sua origem na Índia, ele teria a mesma dimensão? Ou então, se o *kabaddi* tivesse sido inventado pelos ingleses, teríamos uma copa do mundo que promove o deslocamento de pessoas de todos os continentes para assisti-la? São perguntas que me levam a pensar no preconceito como julgamentos que fazemos em relação aos aspectos culturais de um povo, conforme Borges; Medeiros; D'adesky (2002).



Assim, ao pensar nessa experiência, mais lembranças vieram à minha memória. Voltei à minha oitava série do ensino fundamental, quando eu tinha quatorze anos. Em uma manhã na escola, eu estava sentada na arquibancada da quadra de basquete. Ao meu lado, estavam duas colegas. De repente, elas começaram a falar de seu gosto musical. Citaram alguns nomes de cantores do nordeste, entre eles, uma cantora da Bahia.

Ao ouvir aqueles comentários, eu olhei com desdém para minhas colegas, pois em meus pensamentos pairava a ideia de que elas não tinham bom gosto. Disse, então, que a minha preferência era por música internacional. Citei nomes de algumas bandas inglesas, tais como *Pink Floyd*, *Bee Gees* e *Rolling Stones*. Depois, critiquei suas escolhas. Uma de minhas colegas reagiu, afirmando que nas casas de pessoas com poder aquisitivo, as quais ela frequentava, era comum ouvir músicas da *Tropicália*<sup>94</sup> e da *Bossa nova*<sup>95</sup>. Diante daquela argumentação, pensei: – E daí? Os ricos também não têm bom gosto musical.

Naquela época, eu já começava a me deixar influenciar pelas aulas de LI. Eu estava iniciando um processo de rejeição aos aspectos culturais do Brasil. Até mesmo as músicas que eu gostava, tais como aquelas que compõem o repertório do *Clube da Esquina*<sup>96</sup>, cederam lugar às de LI. E com o decorrer dos anos, o preconceito com os aspectos culturais do Brasil aumentou. O meu conceito de um componente cultural “bom ou agradável” estava vinculado ao que vinha de fora, mas não de qualquer lugar. As minhas escolhas artísticas estavam principalmente na Inglaterra.

Embora eu tivesse preconceito com alguns aspectos culturais do Brasil, eu queria acreditar que se tratava de minhas preferências e escolhas, as quais no meu entendimento eram melhores. Porém, eu tinha uma atitude negativa em relação a outros grupos (PEREIRA, 2002). Eu critiquei as escolhas musicais de minhas colegas, sem ao menos procurar conhecer os cantores e as canções que elas mencionaram. Eu lancei um olhar arrogante em direção a elas e à música brasileira (FRYE, 1983; LUGONES, 1987).

Desse modo, a experiência com alguns aspectos culturais da Índia me proporcionou uma reflexão em relação ao preconceito e à minha prática como professora de LI. Eu tive a intenção

---

<sup>94</sup> Movimento cultural brasileiro ocorrido nas artes, no final da década de 1960. Entre os participantes desse movimento de vanguarda estão os cantores Caetano Veloso e Gilberto Gil. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Tropic%C3%A1lia>. Acesso em 14 de jun. de 2021.

<sup>95</sup> Movimento musical brasileiro surgido no Rio de Janeiro, tendo os cantores e compositores Antônio Carlos Jobim e Vinícius de Moraes como destaque. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Bossa\\_nova](https://pt.wikipedia.org/wiki/Bossa_nova). Acesso em 14 de jun. de 2021.

<sup>96</sup> Movimento musical surgido na década de 1960, no estado de Minas Gerais. Entre os músicos que compõem esse movimento estão Milton Nascimento, Beto Guedes, Lô Borges e Toninho Horta. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Clube\\_da\\_Esquina](https://pt.wikipedia.org/wiki/Clube_da_Esquina). Acesso em: 14 de jun. de 2021.

de agir de modo diferente, mas eu não consegui porque algo precisava mudar dentro de mim. Era necessário me reconhecer como uma pessoa preconceituosa para depois procurar sair desse lugar. Entendi, então, que seria importante repensar as histórias que me constituíam para poder prospectar um futuro diferente (CLANDININ, CONNELLY, 1999).

Assim, em uma experiência futura, eu penso que não basta abordar aspectos culturais de outros países que não sejam os EUA ou a Inglaterra. Seria interessante trabalhar questões que tivessem como foco o respeito às diferenças. Também considero relevante enfatizar que não somos superiores e nem inferiores a outras pessoas ou grupos. Nesse sentido, talvez possamos contribuir para que ideias preconceituosas não se transformem em ações prejudiciais a outros seres humanos (ALLPORT, 2000, p. 25).

### **3.8. O corpo no projeto *Esportes e Jogos*: vivendo uma experiência diferente**

Nesta última seção, narro uma experiência que ocorreu no dia do jogo de *kabaddi* dos alunos da Escola Sol de Primavera. Também abordo ideias referentes ao corpo na escola, compondo sentidos da experiência vivenciada.

#### **Dia de jogar *kabaddi* na Escola Sol de Primavera**

Dia de jogar *kabaddi*.

Primeiro, a escolha dos alunos.

Em todas as turmas dos oitavos anos perguntamos:

Quem quer jogar *kabaddi*?

Dez alunos se voluntariaram, oito homens e duas mulheres.

Dois times foram formados, cinco alunos em cada equipe.

Depois, a professora regente fez um convite para mim: você poderia ser a árbitra da partida?

**NÃO, RESPONDI EU! PREFIRO TIRAR FOTOS.**

A sirene tocou para o recreio, saímos apressados da sala,  
Caminhamos em direção à quadra.

Escadas, corredores, escadas.

Multidão de alunos, conversas em alto som.

Em meio aos alunos, eu caminhava,

**EM MEIO ÀS RISADAS, GRITOS E BRINCADEIRAS, EU ESTAVA.**

Voltei no tempo e me vi como uma aluna.

Chegamos à quadra, outros alunos lá estavam.

Porém, apenas oito jogadores (fig. 36).

Dois não apareceram para jogar.

Figura 36 - Os alunos integrantes dos 2 times de *kabaddi*



Fonte: reprodução de fotografia tirada pela autora, maio de 2018.

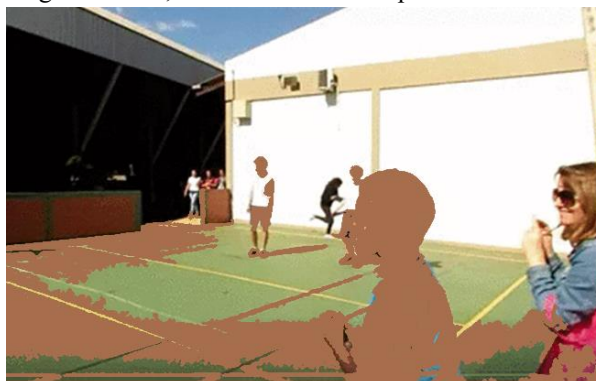
Olhei ao redor, vi estudantes de outras turmas nos observando.

Voltei à minha época de estudante, sentada na arquibancada da quadra.

Senti o sol em meu rosto, o vento esvoaçando meus cabelos (fig. 37).

**ERA ASSIM QUE EU ME SENTIA QUANDO DA SALA DE AULA SAÍA.**

Figura 37- Eu, em um momento da partida de *kabaddi*



Fonte: imagem capturada do vídeo produzido pelos alunos dos oitavos anos, maio de 2018.

Ajudei a professora regente na demarcação da quadra.

Tudo pronto, o apito soou e o jogo começou.

**COM A CÂMERA NA MÃO, FIQUEI NA TORCIDA.**

Na quadra, os jogadores encararam os adversários.

Ao redor, alunos de diferentes turmas assistiam ao jogo (fig.38).

Figura 38 - Alunos de outras turmas assistem ao jogo de *Kabaddi*



Fonte: reprodução de foto tirada pela autora, maio de 2018.

Um jogador se aproximou da barreira de outro time (fig. 39),

Ele murmurava repetidamente: *kabaddi, kabaddi, kabaddi...*

**NO SEU ROSTO HAVIA UMA EXPRESSÃO DE PROVOCAÇÃO.**

Mas aquele jogador foi eliminado,

Foi tocado pelo adversário.

Houve risadas dentro e fora da quadra.

Figura 39 - Jogador se aproximando do time adversário



Fonte: reprodução de foto tirada pela autora, maio de 2018.

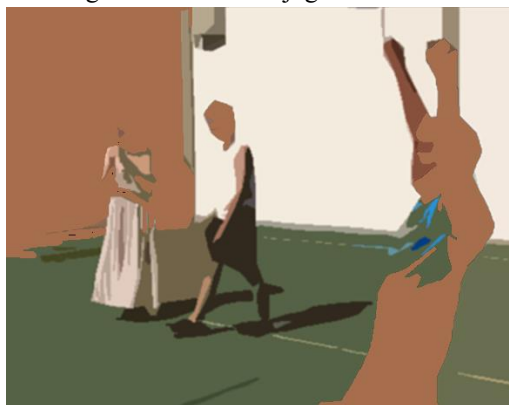
O jogo continuou até que um time ficou sem nenhum jogador.

**OS ALUNOS VITORIOSOS COMEMORARAM COM GRITOS E GESTOS (FIG.40).**

**OS TORCEDORES APLAUDIRAM.**

Eu celebrei o jogo, os jogadores e aquele momento.

Figura 40 - Final do jogo de *Kabaddi*



Fonte: reprodução de foto tirada pela autora, maio de 2018.

Na saída da quadra, rostos suados aparentando cansaço.

Caminhamos de volta para sala,

Escadas, corredores, escadas.

**RISOS, CONVERSAS E PIADAS.**

Poder estar ao lado dos alunos, em uma prática esportiva na disciplina de inglês, possibilitou-me rever alguns conceitos. No dia do jogo de *kabaddi*, vivi emoções distintas. Ao deixar para trás os livros e os cadernos, os alunos puderam viver uma experiência diferente na aula de LI. No entanto, penso que teria sido mais interessante se o jogo tivesse ocorrido no horário da aula. Seria uma oportunidade de trocar o ambiente tradicional de ensino por uma quadra de esportes no horário da disciplina de LI. Porém, mesmo tendo sido durante o recreio, construí um aprendizado importante ao lado dos alunos.

Na realidade, ao caminhar junto com as turmas em direção ao pátio, tive sensações que me remeteram ao ensino fundamental como aluna. Recordei-me dos momentos em que ficava nos corredores da escola ou nas arquibancadas das quadras durante os horários livres. Era muito agradável sair da sala de aula porque podíamos ter outras experiências, como assistir às aulas

de educação física de outras turmas. Também era o momento em que não havia um professor nos vigiando o tempo todo. Podíamos, então, nos expressar com mais liberdade.

Desse modo, na experiência com o *kabaddi*, pude resgatar algo que ficou perdido no tempo, algo que a responsabilidade, as cobranças e os julgamentos alheios sufocaram. A despreocupação tomou o lugar do medo de não conseguir disciplinar uma turma de alunos. Havia uma leveza em meu ser. Consegui entender que os alunos não estavam se excedendo ou parecendo indisciplinados. Havia barulho, conversas, risos, piadas e brincadeiras, mas compreendi que essas expressões são próprias de jovens, de seres humanos, de vida

Assim, o dia do jogo de *kabaddi* foi um daqueles em que considerei que os alunos têm necessidades, carências e vontades, portanto, não há sentido em vê-los como indivíduos automatizados. Tive outra perspectiva ao ver as expressões leves nos rostos dos alunos, os quais estavam descontraídos e se movimentando.

Eu poderia dizer que isso ocorreu porque eu não era a responsável pela turma, pois atuava como uma professora colaboradora. Talvez por esse motivo, a professora que temia não ter controle sobre seus alunos parecia estar distante de mim. No entanto, penso que se eu fosse a professora principal, eu poderia ter a mesma sensação se abandonasse a concepção de professor, cujo papel é controlar os alunos como se fosse um comandante (FREIRE, 1983). Ainda, se eu tirasse essa carga dos meus ombros, eu teria condições de liberar os alunos também. Por isso, como ocorreu comigo, considero relevante nos colocar no lugar do outro, ter a experiência de viajar para o seu mundo (LUGONES, 1988). Nesse sentido, quando caminhava pelos corredores da escola ao lado dos alunos, não era mais a professora que estava presente, mas as lembranças de uma estudante adolescente. Assim, ao me colocar no lugar dos alunos, tive condições de ter um olhar crítico para a prática que eu tinha anteriormente como professora.

Em minhas experiências passadas, eu ansiava por uma sala com alunos quietos em suas carteiras e conversando apenas quando eu permitisse. Na realidade, o cenário que eu imaginava, anteriormente, era composto por indivíduos semelhantes a robôs, os quais obedeciam aos meus comandos. Desse modo, estava sempre preocupada em controlar os alunos para que não parecessem baderneiros aos olhares atentos dos supervisores e dos diretores da escola. Naquela época, o meu desejo era ser apontada como uma professora que conseguia manter os alunos disciplinados. Essa era uma das referências de um educador competente, mencionada frequentemente nas reuniões pedagógicas que eu participava.

Por esses motivos, ao programar as atividades a serem trabalhadas pelos alunos, sempre tinha receio de propor trabalhos em grupos ou qualquer outra atividade que exigisse

deslocamentos. Em minha mente, a imagem dos alunos saindo de suas carteiras e tumultuando a aula era algo assustador. Dessa maneira, a descrição de um ambiente escolar que eu idealizava me remete à uma cena do clipe de *Pink Floyd*<sup>97</sup>, cuja música é intitulada *Another brick in the wall*. Nela, os alunos caminham em movimentos sincronizados, com uma mesma expressão facial, como exponho na figura 41.

Figura 41 - Cena do clipe da música *Another brick in the wall*



Fonte: reprodução do vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>. Acesso em: 10 de jul. de 2019.

Infelizmente, por muitos anos, essa era a minha realidade. Eu não considerava a possibilidade de estar reprimindo os alunos porque entendia que era eu, a professora, quem era atormentada por suas vozes e movimentos “perturbadores”. Dessa maneira, eu não levava em conta que os alunos também poderiam ser oprimidos por minhas palavras e atitudes. Eu não os via como um corpo que expressava sentimentos, vontades, ideias e valores (VAZ, 2002).

Penso que a minha prática não era voltada para a formação dos alunos como sugerido por Freire (1997). O autor argumenta que o educando, ao se relacionar com os colegas ou com o professor, deve se assumir como: “ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar” (FREIRE, 1997, p. 46). Mas como eu poderia criar condições para o crescimento do aluno em diferentes aspectos se eu os via como robôs?

Em outra perspectiva, eu poderia olhar para a sala de aula e visualizar outro cenário. Ao invés de mentes prontas para receber conhecimento, eu poderia considerar que estava lidando com indivíduos que constituem e são constituídos por narrativas culturais e sociais

---

<sup>97</sup> Banda de rock inglesa, originada em Londres, no ano de 1965. Disponível em: [https://en.wikipedia.org/wiki/Pink\\_Floyd](https://en.wikipedia.org/wiki/Pink_Floyd). Acesso em: 14 de jun. de 2021.

(CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015). Se agisse dessa forma, o ambiente da sala de aula poderia ser menos opressor (MCLAREN, 1991).

No entanto, eu procurava seguir as normas da escola, a qual está inserida em uma sociedade que procura controlar e moldar o corpo de acordo com seus princípios e regras (RODRIGUES, 1983). Por isso, eu entendia que todos os alunos deveriam ter a mesma atitude, a mesma disciplina. Além do mais, tinha aprendido que um aluno com um bom comportamento era aquele que dominava seu corpo. Porém, o fato de o aluno controlar seus movimentos não implica que ele está confortável no ambiente escolar, o qual pode ser referência de um lugar de sofrimento (STRAZZACAPPA, 2001).

Entendi, então, que seria importante repensar a minha concepção de sala de aula. Quando estive ao lado dos alunos na quadra, eu observei que eles não precisavam do meu controle, mas sim de minha companhia. Nós estávamos rindo, conversando e fazendo gestos, sem problemas com indisciplina. Então, por que na sala de aula, os alunos tinham que ficar inertes em suas carteiras durante quatro ou cinco horas? Será que é necessário ter aulas de LI cercados por quatro paredes? Por que não podemos ir para o pátio ou para a quadra realizar uma atividade de LI? Nós fizemos esse movimento por causa do jogo de *kabaddi*, mas não precisamos deixar a sala de aula apenas para praticar esportes. Portanto, se pensarmos que o corpo pode ser também expressão das ciências e das artes, conforme Vaz (2002), talvez nosso horizonte se amplie em relação ao ambiente escolar.

Outro ponto que destaco em relação ao jogo de *kabaddi* é a minha recusa em ser a árbitra da partida. Naquele momento, a minha desculpa para não aceitar o convite foram as fotos que eu gostaria de tirar, porém havia outros motivos. Eu tinha receio de não conseguir aplicar as regras corretamente, pois ainda me via como uma professora que não podia cometer erros. Além do mais, eu não queria me expor diante dos alunos. Eu costumava conter meu corpo na escola. Lembro-me de que nas aulas de LI, com atividades de música, eu me segurava para não dançar, embora essa fosse uma prática que eu costumava ter fora da sala de aula. Essa atitude parece ter sido herança de meu período escolar no ensino fundamental e médio. Além do mais, se eu movimentasse meu corpo, os alunos poderiam fazer o mesmo e o ambiente da sala de aula ficaria conturbado. Essas eram as ideias que pairavam em minha mente no passado.

Entretanto, depois de pensar nessa experiência, eu me arrependi de não ter desempenhado o papel de árbitra no jogo de *kabaddi*. Eu estive tão próxima dos alunos, não apenas no dia do jogo, mas também na sala de aula, portanto, poderia estar também na quadra participando daquela atividade esportiva ao lado deles.



Desse modo, estar no meio dos alunos sem me atribuir a responsabilidade de controlá-los foi uma oportunidade para que eu mudasse o meu pensamento em relação à expressão do corpo na escola. Poder olhar a escola com os olhos de aluna foi uma experiência que contribuiu para que eu tivesse outra perspectiva do ambiente escolar. Assim, posso pensar práticas diferentes para minhas aulas de LI levando em consideração que o corpo é constituído por muitas histórias (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015).

Considerando essa experiência, entendo que consegui prospectar um futuro diferente porque pude me sentir como uma aluna, não apenas no dia do jogo de *kabaddi*, mas em outros momentos. Desse modo, ao deixar de me ver como uma professora disciplinadora e controladora, eu pude ver a minha prática com outro olhar.

Por fim, penso em experiências futuras em que os alunos realizem atividades em que possam se expressar. Como exemplo, podemos realizar peças de teatro ao ar livre ou então, promover festivais de música em LI. Para essas atividades, o planejamento e os ensaios também podem ser realizados fora da sala de aula. Além disso, podemos consultar os alunos a respeito de atividades a serem realizadas no ambiente da sala de aula ou fora dele. Sem medo de se expressar! Sem medo de viver!

*Nada a temer senão o correr da luta  
Nada a fazer senão esquecer o medo  
Abrir o peito a força, numa procura  
Fugir às armadilhas da mata escura  
Longe se vai  
Sonhando demais  
Mas onde se chega assim  
Vou descobrir  
O que me faz sentir  
Eu, caçador de mim*

(Luiz Carlos Sá e Sérgio Magrão, 1981)<sup>98</sup>

Figura 42 - Eu, nas escadas da Escola Estadual Dom Lustosa, em Patrocínio, M.G. <sup>99</sup>



Fonte: reprodução de fotografia tirada por Silas Martins, jan. de 2020.

<sup>98</sup> Estrofe retirada da música *Caçador de mim*. Letra disponível em: <https://www.lettras.mus.br/milton-nascimento/47402/>. Acesso em: 20 de dez. de 2010.

<sup>99</sup> No período em que estava compondo sentidos de minha experiência, fiquei alguns momentos diante do prédio da escola onde cursei o ensino fundamental e o primeiro ano do ensino médio. Também refiz um trecho do caminho que levava à casa onde morei naquela época. Foi um momento em que recobrei algumas experiências.

## CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

*Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor.*

(CLANDININ; CONNELLY, 2015)

Quando elaborei meu projeto de pesquisa, pensei em ter uma prática diferente nas aulas de LI. Até aquele momento, eu havia insistido em aulas de inglês como sendo uma imersão naquilo que eu entendia ser “cultura inglesa”. Desse modo, ao desenvolver o projeto *Esportes e Jogos* com alunos brasileiros e alunos de uma escola na Índia, procurei deixar minhas histórias de ensino de LI da Inglaterra para trás. Não queria agir como antes, quando o meu apreço pela Inglaterra e seus aspectos culturais influenciavam minha prática. Assim, em minha pesquisa, procurei analisar narrativamente minha experiência como professora colaboradora na busca por romper com a história quase sempre dominante do ensino de LI tendo a Inglaterra como modelo. Inicialmente, eu estava com algumas expectativas em relação ao projeto desenvolvido entre alunos brasileiros e uma escola da Índia. Eu pensei que, ao deixar de priorizar a Inglaterra, eu teria uma prática diferente. No entanto, eu observei que apenas tinha deixado de abordar aspectos culturais da Inglaterra e de tentar ensinar o “inglês britânico”, o qual eu pensava ser uma língua uniforme usada por ingleses com identidade fixa e homogênea. Eu ainda estava desempenhando o papel de professora colonizadora.

Para compreender minha prática, eu tentei, inicialmente, responder à pergunta “quem eu sou como professora?” Porém, a partir de minha compreensão de Clandinin e Connelly (1999), observei que a resposta dessa pergunta poderia apontar para uma identidade fixa, algo que estivesse enraizado em mim. Na realidade, descobri que eu era constituída de histórias que se refletiam na minha prática atual e que essas não eram fixas, pois eu poderia romper com elas. Logo, eu não precisaria me rotular, nem ficar presa a uma determinada prática (CLANDININ, CONNELLY, 2006).

Tendo conhecimento de que eu era constituída por histórias (CLANDININ; CONNELLY, 1999), atentei para o aprendizado que eu poderia ter com minhas experiências pgressas e, assim, projetar um futuro diferente. Queria, então, romper com as histórias que me constituíam uma professora colonizadora (MOITA LOPES, 1996; LEFFA, 2005). Antes desta pesquisa, eu estava apegada a algumas dessas histórias e não queria interrompê-las. Na

realidade, eu tinha orgulho de ser a professora que ensinava inglês da Inglaterra. Eu tinha prazer em discutir aspectos culturais daquele país. Porém, ao olhar para minhas histórias, tive compreensão de que não deveria ser uma professora com a concepção de um inglês homogêneo e uniforme, o qual poderia ser classificado em “britânico” ou “americano”. Da mesma forma, não seria apropriado condicionar meus alunos a um mergulho na suposta “cultura inglesa”.

Considerando a LI usada pelos indianos participantes do projeto *Esportes e Jogos*, inicialmente tentei buscar alguma semelhança com o suposto “inglês britânico”, porém logo notei que havia variações que não me permitiam classificá-la como uniforme ou compará-la com outros ingleses. Na realidade, compreendi que nem nos EUA, na África do Sul, na Inglaterra, ou em outro país existe um inglês dessa forma. Portanto, a experiência foi importante para que eu refletisse ainda mais sobre a minha ideia equivocada de um “inglês britânico”, o qual tentei ensinar aos meus alunos por vários anos. Porém, não foi fácil abandonar minhas histórias de professora que ensinava o “inglês britânico”, pois tive muita resistência. Mesmo tendo conhecimento das variações na língua, no país idealizado por mim havia um inglês uniforme que poderia ser chamado de “britânico”.

Nesse processo, eu tinha lutas internas e o meu ego de professora que ensinava “inglês britânico” era muito resistente. Sendo assim, o que eu poderia fazer para sair daquele lugar? Fiz, então, movimentos retrospectivos e encontrei histórias de uma aluna que foi sendo exposta a questões culturais da Inglaterra desde o ensino fundamental. Ao pensar em minhas histórias autobiográficas da introdução, compreendo que fui carregando uma bagagem cultural que vivenciei nas aulas de LI como se fosse uma habilitação, algo que poderia agregar valor à minha prática pedagógica.

Nesse caminho que percorri, enquanto tentava entender porque eu me apegava em demasia ao ensino de LI voltado para a Inglaterra, deparei-me com outras histórias que havia vivenciado no passado. Havia, pois, a história da professora com baixa autoestima por não ter morado na Inglaterra ou nos Estados Unidos. Existiam também as histórias de me considerar uma professora *fake* porque não tinha tido experiência no exterior.

Para mim, ser uma professora que conhecia particularidades da Inglaterra e do povo inglês era como uma compensação para o déficit que eu entendia possuir por não ter residido em uma país de LI. Por esse motivo, eu procurava abordar em minhas aulas o modo de vida dos ingleses, a literatura, a música e o cinema da Inglaterra. Eu agia dessa forma, também, porque minha concepção de ensino compreendia que uma imersão na rotina de vida dos ingleses e nos aspectos culturais da Inglaterra poderia tornar meus alunos proficientes na LI (DALPIAN,

1996). Tudo isso com base na concepção de identidade fixa e cultura homogênea que eu tinha anteriormente. Compreendi, então, que essas eram minhas histórias de autoafirmação como professora de LI, por isso, eu enfrentava dificuldades para interrompê-las.

Considerando, então, a minha primeira pergunta de pesquisa<sup>100</sup>, eu pensei que teria outras respostas para ela. Na realidade, em meus pensamentos havia a ideia de que bastava mudar o foco para viver uma experiência diferente. Todavia, mesmo tendo algum conhecimento de outras perspectivas sobre aspectos culturais e língua, pois fiz algumas leituras e recebi orientações a esse respeito, ao atuar como professora colaboradora no desenvolvimento do projeto *Esportes e Jogos*, eu tive dificuldade em colocá-las em prática. Pela primeira vez, eu tive oportunidade de abordar aspectos culturais da Índia nas aulas de LI, mas a minha experiência revelou que eu ainda estava amarrada às concepções que eu tinha quando priorizava a Inglaterra. Ao me referir aos indianos e aos brasileiros, eu usava generalizações indicando que eu ainda pensava em uma cultura homogênea. Foi necessário fazer mais leituras de teorias e releituras das experiências que vivi na Escola Sol de Primavera para que eu pudesse sair desse lugar.

Vivenciei também experiências relacionadas aos estereótipos. A Índia que eu pensava conhecer era estereotipada. Durante muitos anos, eu confiei na história única da Índia (ADICHIE, 2009), que era contada por alguns canais como a televisão e o cinema. Porém, a oportunidade de conhecer alguns aspectos culturais do povo indiano por meio do projeto *Esportes e Jogos* me possibilitou desconstruir alguns estereótipos. Também aprendi que preciso ter precaução ao me referir a outras pessoas e a outros povos. Eu tinha o costume nocivo de generalizar as pessoas e os grupos apagando todas as diferenças.

No que se refere à segunda pergunta de pesquisa<sup>101</sup>, entendo que poderíamos ter tido mais interações. Eu pensei que os alunos teriam oportunidade de trocar mais experiências e informações utilizando o e-mail ou o *Flipgrid*. Como expus no capítulo 3, os alunos queriam conversar sobre outros esportes, como o voleibol, mas isso não ocorreu, em parte por causa da urgência na conclusão do projeto *Esportes e Jogos*. Porém, entendo que os alunos de ambos os países poderiam ter usado a plataforma do *Flipgrid* para fazer perguntas no caso das dúvidas que surgiram durante as atividades. No entanto, a plataforma somente foi usada para as apresentações dos alunos e das professoras.

---

<sup>100</sup> Como seria minha experiência com aspectos culturais da Índia nas aulas de LI?

<sup>101</sup> Como seriam as interações ao longo do projeto *Esportes e Jogos* via plataforma *Connecting Classrooms*?

Em relação à não continuidade das conversas, entendo que talvez os alunos indianos estivessem sobrecarregados com as atividades de final de semestre. Ademais, no projeto *Esportes e Jogos*, a escola Sol de Primavera representava o Brasil, um dos países com os quais os indianos interagiam no projeto Esportes e Jogos. Havia, então, outros países com os quais os alunos indianos precisavam interagir, portanto, pode ser que eles não tivessem tempo disponível para prolongar as conversas com os alunos brasileiros. Entretanto, penso que eu poderia ter incentivado os alunos brasileiros a postarem mais vídeos com perguntas ou comentários na plataforma *Flipgrid*. Em vez disso, enviamos apenas um e-mail falando de nosso interesse em estender as conversas sobre outros esportes, como o voleibol.

Concernente à aprendizagem de LI durante o desenvolvimento do projeto *Esportes e Jogos*, os alunos tiveram oportunidade de trabalhar atividades de *listening, reading, writing e speaking*<sup>102</sup>. Expondo, inicialmente, as atividades de compreensão auditiva, considero que os vídeos enviados pela escola da Índia trouxeram a possibilidade de ouvir usuários de LI que não costumam ser frequentes no ensino dessa língua. Talvez por esse motivo, tenha havido um certo grau de dificuldade na compreensão dos áudios mesmo por parte de alguns alunos que já estudavam inglês há alguns anos. Entendo que talvez tivesse sido mais produtivo se os alunos pudessem ter praticado mais a escuta dos áudios com atividades específicas para esse propósito. Naquele momento, eu não pensei em propor alguma atividade diferente que pudesse contribuir para a prática do *listening*.

Em relação ao *reading*, os alunos puderam ler o conteúdo dos slides enviados pela escola indiana e os artigos em inglês sobre o *kabaddi* que eles pesquisaram na *internet*. Ao contar com recursos tecnológicos, os alunos utilizaram o tradutor *online* para fazer suas leituras em inglês. Alguns alunos conseguiam ler sem ajuda de dicionários, porém, outros recorreram a eles com frequência. Em raras ocasiões, os alunos pediram ajuda a mim ou à professora regente para compreenderem os textos que estavam buscando na internet.

No que se refere ao *writing*, os alunos tiveram oportunidade de praticá-lo ao escreverem o conteúdo que seria inserido nos slides de sua apresentação sobre o *kabaddi*. Como ocorreu com a leitura, os recursos tecnológicos foram importantes para que os alunos praticassem a escrita da LI. Além de fazerem anotações de suas pesquisas sobre o *kabaddi*, os alunos escreveram os slides e alguns e-mails que foram enviados para a escola indiana. A escrita proveniente das pesquisas realizadas teve a participação de todos, porém, os e-mails e os slides ficaram na responsabilidade apenas de alguns.

---

<sup>102</sup> Compreensão auditiva, leitura, escrita e fala.

Considerando o *speaking*, destaco o momento da preparação para os vídeos de apresentação das turmas. Naquela atividade, apenas um representante de cada oitavo ano foi o responsável por falar em nome de sua turma. Os três alunos escolhidos pelos colegas foram aqueles que estudavam em escola de idiomas, no entanto, penso que os outros estudantes tinham condições de fazer uma apresentação em inglês. Observei também que os alunos escolhidos eram aqueles que tinham costume de assumir a responsabilidade quando essa lhes era demandada. Além dos vídeos de apresentação, tivemos outras oportunidades para a prática da fala em LI, mas eu não atentei para elas. Poderíamos ter explorado mais os recursos do *Flipgrid*, dando oportunidade a todos os alunos de gravar vídeos a respeito do projeto *Esportes e Jogos*. Seria um modo de trabalhar a pronúncia dos alunos de forma mais inclusiva.

Por fim, destaco a relevância da tecnologia digital na aprendizagem de LI. Na escola Sol de Primavera havia recursos como o laboratório de informática, *tablets* para serem usados em sala de aula, além dos telefones celulares que alguns alunos possuíam. Por isso, penso que poderíamos ter aproveitado mais essas tecnologias. Durante as atividades do projeto *Esportes e Jogos*, eu, principalmente, pensei mais no conteúdo do trabalho do que no modo como ele poderia ser realizado. Assim, não considerei alguns aspectos da aprendizagem de LI dos alunos. Desse modo, em vez de dicionários de papel, os alunos utilizaram o *Google* tradutor. Em vez de livros, os estudantes usaram os *tablets* para acessar o site de busca e pesquisar sobre o *kabaddi*.

Compreendo que poder contar com os *tablets* e os aparelhos de telefone celulares nas aulas é relevante porque os alunos podem ter mais opções para buscar informações, no entanto, esses recursos poderiam ter sido usados para outros fins. Uma vez que poderíamos contar com a tecnologia, teria sido importante aproveitar os seus recursos para dar condições aos alunos de praticarem mais a língua.

Outro aspecto relacionado ao uso de tecnologia nas aulas de LI refere-se à contribuição das imagens dos vídeos na compreensão da língua. Na apresentação dos alunos e professora da Índia parece que foi mais difícil compreender o que estava sendo pronunciado. Porém, em outros vídeos, com pequenos textos escritos e imagens, houve uma compreensão melhor do conteúdo apresentado.

Considerando a plataforma que utilizei para encontrar uma escola na Índia, o *Connecting Classrooms*, apresento alguns aspectos que considero relevantes. Primeiramente, a plataforma nos ofereceu condições para contactar várias escolas no continente africano. Pudemos enviar *e-mails* diretamente para os responsáveis por essas instituições propondo uma

parceria. Porém, destaco que foi mais fácil conseguir um parceiro quando utilizamos o mural da plataforma que é direcionado a essa finalidade. Quando postei um pedido de parceria na plataforma, tivemos algumas respostas de representantes de escolas na África e em outros continentes.

Também destaco que a oportunidade oferecida pelo *Connecting Classrooms* de nos conectar com pessoas de várias partes do mundo pode ser relevante no sentido de não nos apegarmos aos estereótipos para representar outros povos. Nesse sentido, outra questão importante pode ser debatida: o preconceito. Como discuti nesta tese, entendo que julgamos ou nos afastamos de algumas pessoas ou grupos porque confiamos em imagens que nos são transmitidas pela televisão, cinema ou outro meio. Assim sendo, penso que foi importante proporcionar aos alunos e a nós, professoras, a oportunidade de conhecer histórias contadas pelos próprios protagonistas.

Outra observação que faço a respeito do *Connecting Classrooms* é que os projetos prontos como o que desenvolvemos com a escola da Índia são muito limitantes. Penso que a melhor maneira de desenvolver um trabalho em parceria seria possibilitar que ambas as escolas participassem de seu planejamento. Também entendo ser necessário incluir atividades de discussão entre as duas escolas sobre o tema tratado. Portanto, considero que não é viável que a execução do projeto ocorra em um tempo limitado porque existem algumas implicações. Uma delas é que os professores precisam discutir questões relevantes que surgem durante as atividades, além da necessidade de trabalhar diferentes gêneros textuais usados no projeto. A outra é que algumas instituições costumam ter outras atividades paralelas ao projeto, como ocorreu com a Escola Sol de Primavera e com a escola da Índia.

Ainda, em relação ao *Connecting Classrooms*, embora essa plataforma pertença ao *British Council*, organização responsável por divulgar a LI e os aspectos culturais do Reino Unido, ela me propiciou uma experiência diferente. Tive oportunidade de pensar o ensino de LI não mais na perspectiva do colonizador, mas sim como um caminho para conscientizar os discentes de sua condição, a qual não deve ser subalterna (FREIRE, 1994).

Como pesquisadora narrativa, penso que eu poderia ter tido um engajamento maior. Eu poderia ter participado do jogo de *kabaddi*, quando me foi requisitado, como também poderia ter sido mais atuante nas aulas. A professora regente me deixou à vontade para colaborar com as aulas, seja no planejamento ou durante as atividades, porém, em alguns momentos, deixei de contribuir com minhas opiniões e de discutir assuntos de grande relevância para a formação de



aluno. Assim, na maior parte do tempo, estive no campo de pesquisa como uma pesquisadora e não como uma pesquisadora narrativa.

Na realidade, como pesquisadora narrativa, eu me afastei em vários momentos. Durante o desenvolvimento de minha pesquisa, cursei a disciplina *Pesquisa Narrativa e Formação Docente*, oferecida pelo PPGEL. Uma das propostas desse curso era o compartilhamento das narrativas de nossa pesquisa. Porém, naquele momento, eu não queria narrar minhas experiências da tese. Estava me sentindo perdida e com dificuldades de escrever. Assim, compartilhar minhas experiências da tese com um grupo maior de pessoas era angustiante. Por isso, inicialmente, não levei as narrativas de minha tese para o trabalho em desenvolvimento. Eu, a pesquisadora narrativa, não queria aparecer naquela aula até o momento em que uma das professoras disse que eu estava perdendo a oportunidade de receber contribuições para o meu trabalho. Infelizmente, somente no final do curso comecei a levar as narrativas de minha tese. No entanto, pude aprender um pouco com aquela experiência e escrevi um poema para mostrar como foi o processo que vivenciei naquele curso.

### **Work in progress**

Primeiro dia, ânimo, alegria,  
Planejamento, motivação, vontade de estudar,  
Pesquisa narrativa, muito a falar.  
Artigos, histórias, *work in progress*,  
Escolher narrativas de minha tese,  
Outras narrativas, sei não...

Duas semanas mais tarde, dia de narrativa

Tese sim ou tese não?

Tese não, tese não!

Conto a primeira história,

Uma história sobre ser diferente

Mas não é a tese.

Tese não, tese não!

Outro dia, outra narrativa,  
Conto a segunda história,  
Também sobre ser diferente.

E a tese?

Tese não, tese não!

Tempo perdido, diz uma das professoras

Sei não, penso eu!

Pode ser, penso eu!

Outro dia, a terceira narrativa inicia.

E agora?

Tese sim, tese sim!

Uma história sobre corpo na escola?

Sim, uma história sobre corpo na aula de LI.

*Kabaddi* na aula de LI.

Não, não foi na aula de LI! Foi no recreio! Diz uma das professoras,

Ah, que pena. Não foi no horário da aula, mas foi,

O *kabaddi* fez o corpo aparecer, fez o corpo mostrar sua vida.

A aula acaba, vou pra casa,

Levo comigo outras vozes,

Leio novamente a história, componho sentidos,

É, o corpo não pode estar presente só no recreio.

O corpo não pode estar presente só na educação física.

Mas no *kabadi* eu vi a vida em movimento,

Eu vi os corpos além das cabeças.

Podia ter corpo e cabeça na escola.

Não, a escola quer robôs!

Lá vem mais um dia de narrativa

Conto a quarta história

Era sobre corpo também.

Era não, diz a professora.

É sim, penso eu!

Uma colega diz: é tecnologia no ensino de inglês.

A professora cutuca: olha o inglês que tem dono.

Ah, não é o corpo, são outros temas,

Tecnologia, inglês que querem nomear britânico, americano...

Americano, não, estadunidense!

Mais um encontro acaba,

E a tese? A tese sim!

Passa o tempo, vem mais uma aula,

Leio minha composição de sentidos,

Pensei que era sobre o corpo na escola!

Mas não era corpo,

Era o uso do dicionário *online*, dos *tablets* para pesquisar,

Era a tecnologia digital no lugar da tecnologia do papel.

E a mania do inglês britânico?

Inglês uniforme, inglês padrão.

Todos falam o mesmo inglês?

Como pode ser isso?

Outros olhares me ajudaram a ver outros temas na minha história,

Mas o meu olhar também viu,

Viu que o esporte mais popular na Índia era o *cricket*,

O *cricket* da Inglaterra? Mas os indianos nos fizeram conhecer o *kabbadi*.

O *kabaddi*? Pudemos conhecer outra história da Índia.

Mas por que os indianos escolheram o futebol para representar o Brasil?

Por que somos o país do futebol!

Somos mesmo? Temos só uma história?

Todos gostam de futebol?

Ah que pena, tinha a história da capoeira.

A capoeira, luta e resistência do povo brasileiro que o Brasil maltratou,

Que o Brasil ainda maltrata!

Outras aulas acontecem,

Não tem mais narrativas,

Agora que a tese é sim.

Perdi tempo, corri atrás do tempo,

Mas vivi uma experiência educativa

Na próxima vez, a experiência vai ser diferente.

Assim é a vida, a cada história contada, uma oportunidade de aprender

A cada momento, uma nova experiência que pode ser diferente.

Como narro nesse poema, como pesquisadora narrativa, eu estava deixando de mostrar meu trabalho para a minha comunidade responsiva. Clandinin e Connelly (2000, 2015) enfatizam a importância das comunidades responsivas para nossas pesquisas porque os seus membros nos ajudam a examinar nossos textos de campo, observando questões, dilemas e tensões com os quais não nos confrontamos ainda (CLANDININ; CONNELLY, 2000, 2015). Porém, embora tenha tido dificuldades de mostrar minha escrita da tese na disciplina *Pesquisa Narrativa e Formação Docente*, em outros momentos, ao ouvir minha comunidade responsiva, tive condições de refletir sobre aquela experiência e prospectar um futuro diferente.

Como pesquisadora narrativa, eu também tinha conhecimento de que poderia recorrer a diferentes recursos para minha escrita. Nesta tese, escrevi poemas para narrar algumas

experiências, como também utilizei imagens para expressar meu pensamento. Não obstante, mesmo tendo conhecimento de poder contar com múltiplas formas para narrar a experiência ou compor sentidos, não tive ousadia para utilizar esses recursos como eu gostaria. Eu poderia, por exemplo, ter elaborado histórias em quadrinhos para narrar minhas experiências. Essa foi uma ideia que pensei para esse trabalho, mas não coloquei em prática.

Nesse caminho trilhado por mim, eu me perdi várias vezes. Tive dificuldades em tomar decisões, em fazer escolhas e em ver possibilidades para a minha pesquisa. Também enfrentei alguns percalços com a escrita dos textos desta tese. Nem sempre conseguia expressar meus pensamentos com clareza e objetividade.

Hoje entendo que esses embaraços que tive com a escrita foi, em parte, por causa das lutas internas que eu tinha a respeito da pesquisa e de mim mesma. Ao olhar para as histórias que me constituíam, tive muitos conflitos. Eu tinha outra imagem da minha pessoa, mas o mergulho que dei em minha própria vida me fez entender que havia questões que precisavam ser resolvidas. Havia histórias que eu precisava deixar para trás, como já expus nesta tese. Felizmente, consegui vislumbrar possibilidades para mudanças e para o vivenciar de novas histórias.

Outra experiência que vivenciei durante as atividades do projeto *Esportes e Jogos* me levou a considerar a possibilidade da “viagem entre mundos” (LUGONES, 1987). Ao compreender que os indianos viajaram para o nosso mundo, fiz alguns movimentos retrospectivos. Lembrei-me de algumas experiências em que olhei arrogantemente para outras pessoas porque pensava que as minhas escolhas eram melhores. Percebi que, em muitas situações, eu poderia ter brincado de ser o outro, em vez de olhar somente para o meu mundo. Assim, ao compreender que eu tinha muitas histórias de arrogância, vi a necessidade de interrompê-las após analisar narrativamente minha experiência.

Durante o processo de escrita da tese, questões relacionadas ao preconceito também me incomodaram. Ao compor sentidos de algumas experiências, eu observei comentários preconceituosos por parte de alguns alunos. No entanto, eu não discuti esse tema de extrema importância quando ele veio à tona na sala de aula. Somente quando recontei a experiência foi que eu me conscientizei de que o meu silêncio estava relacionado às minhas histórias de preconceito em relação à Índia. Entendi que eu não estava em condições de abordar um assunto tão importante com os alunos porque eu não tinha resolvido questões internas. Porém, enfatizo que o meu conflito em relação ao preconceito não era limitado à Índia. Outras histórias foram se desencadeando à medida que eu viajava por essa estrada de autoconhecimento. Durante o

processo de escrita da tese vieram mais histórias de preconceito que inicialmente eu refutava por não querer reconhecer quem eu era, como eu era constituída. Eu não conseguia me ver como uma pessoa preconceituosa, embora desde a qualificação do projeto de tese tenha sido alertada para essa questão.

Em uma de minhas histórias iniciais, narrei uma experiência em que pensava que a África do Sul era habitada apenas por pessoas negras. Mesmo tendo lido e relido aquela história, meus olhos não viam preconceito de minha parte, como foi sugerido por um membro da banca da qualificação do meu projeto de pesquisa. Por conseguinte, a partir daquele momento, comecei a contar histórias para me defender. Somente depois de vários diálogos com a minha orientadora e com as comunidades responsivas representadas pelas bancas de qualificação e pelo meu grupo de pesquisa, o GPNEP, compreendi que eu era constituída também por histórias de preconceito. Concluí, então, que seria árduo projetar o vivenciar de histórias sem preconceito se eu não descobrisse por que eu era uma pessoa preconceituosa.

Comecei, então, a me perguntar por que eu tinha preconceito e por que eu pensava que era melhor do que outras pessoas. Entendo que essas perguntas só foram possíveis porque fui provocada e alertada por outros leitores de minha tese. Contudo, em relação ao preconceito em minhas narrativas, pontuado pelas comunidades responsivas, a minha reação inicial foi de raiva e de indignação. Portanto, diante das observações referentes ao preconceito em minhas narrativas, como já mencionei anteriormente, eu comecei a contar histórias para me defender. Eu contei a história de ter amigos negros, histórias de não me incomodar com a diferença de cor da pele e histórias de que eu concebia que todos seres humanos são iguais.

Ao contar aquelas histórias, eu estava tendo uma reação característica da “fragilidade branca” que é descrita por DiAngelo (2011) como uma situação em que os brancos se sentem ameaçados em seu mundo de aparente igualdade entre brancos e negros. Para algumas pessoas brancas, o preconceito racial, as diferenças e a exclusão racial não existem, portanto, se alguém ou algo ameaça desestabilizar esse mundo “fantasioso”, ocorre uma série de reações em defesa desse mundo (DIANGELO, 2011).

Assim, as histórias que eu contava para me defender eram um caminho para que eu me libertasse da situação estressante que a minha fragilidade de pessoa branca me condicionava. Todavia, a minha defesa não acalmava o meu interior porque enquanto eu me defendia daquilo que eu entendia serem acusações contra a minha pessoa, dentro de mim havia inquietação movida por histórias secretas. Havia histórias de sentimento de superioridade, havia histórias de julgamentos de outras pessoas ou grupos, contudo, eu não queria ser a pessoa preconceituosa

que levava essa prática para a sala de aula. Mas eu tinha narrativas pessoais de preconceito e minhas histórias estavam ali para sustentar essa realidade que eu queria negar.

Com base em Oluo (2018), consegui me situar dentro da grande narrativa de preconceito contra negros. Eu tinha amigos negros, os respeitava e os considerava, mas o que isso importava? O que eu estava fazendo para contribuir para um mundo diferente para meus amigos negros? Será que realmente eu não me considerava melhor do que eles em algum aspecto? Essas questões começaram a me incomodar, mesmo eu as negando a princípio. Mas gradativamente, fui compreendendo que eu não era isenta nesse mundo dominado por brancos, pois era constituída por histórias que ainda não tinha deixado para trás (OLUO, 2018).

No período em que eu buscava compreender minhas narrativas de preconceito, ocorreu um evento marcante no mundo, o qual mencionei no capítulo de fundamentação teórica, ao discorrer sobre o preconceito. Um cidadão estadunidense negro foi brutalmente assassinado por um policial branco, o que gerou uma grande comoção, provocando protestos a nível mundial. Ao refletir sobre esse assunto, lembrei que episódios como esse acontecem com frequência no mundo, a todo instante, entretanto muitas vezes eles nos passam despercebidos. Outras vezes, ficamos comovidos, mas não agimos. Então, é preciso tentar sair desse lugar.

Em meio a minha busca por interromper minhas histórias de preconceito, compreendi que as minhas atitudes preconceituosas tinham uma certa relação com minha prática de ensino de inglês. Eu me entendia superior aos outros porque eu fazia parte de uma classe diferenciada, a dos professores de LI. Eu pensava que ensinava a língua da Inglaterra, país europeu que foi um grande colonizador, que oprimiu e escravizou povos. Vivenciei, então, um processo de reflexão sobre minhas histórias até entender que eu precisava romper com algumas delas se almejasse ter uma prática diferente.

Sendo assim, entendo que essa pesquisa pode contribuir para a formação do professor de LI porque mostra o processo que vivenciei até conseguir me libertar de algumas perspectivas que influenciavam a minha prática. Além de ser uma professora que usava estereótipos para abordar aspectos culturais nas aulas de inglês, eu tinha algumas atitudes preconceituosas e arrogantes. Desse modo, minha experiência é importante porque aponta a necessidade de mudar determinadas concepções para poder prospectar uma prática diferente. E isso é o que tenho feito desde o início de minha pesquisa, na perspectiva de me tornar uma professora diferente e um ser humano melhor, a fim de contribuir para que outros possam viver em um mundo menos julgador e menos opressor. Porém, como ocorreu comigo, destaco que as mudanças podem

exigir de nós perseverança e algumas renúncias, além de muitos momentos de conflitos em que temos que lidar com diferentes sentimentos.

Considero que esse trabalho deixa margens para que outras pesquisas possam ser realizadas. Portanto, sugiro uma pesquisa com professores de diferentes línguas estrangeiras sobre suas concepções acerca de aspectos culturais. Outra pesquisa poderia ser realizada com professores de LI no Brasil interagindo com professores de LI na Índia. Nessa pesquisa, os participantes poderiam compartilhar informações a respeito de sua experiência com a abordagem de aspectos culturais na LI. Outra possibilidade que considero é a realização de uma pesquisa com alunos brasileiros interagindo em inglês com alunos de um país que não tenha a LI como oficial. Por fim, sugiro uma pesquisa sobre as possibilidades e os projetos que são oferecidos pela plataforma *Connecting Classrooms*.

Finalizo as considerações que tenho até o momento, expondo um poema que escrevi pensando nos questionamentos, nas tensões e nas descobertas em relação à minha prática como professora de LI e a abordagem de aspectos culturais presentes em minhas narrativas. Ao escrever estes versos, inspirei-me no poema “The teacher I want to become” (MELLO, 2007, p. 204).

### **The teacher I’m becoming**

I was a teacher  
That used to teach English language  
A language that I thought was from England  
England that used to rule the world,  
World that I didn’t want.  
I want to be an English teacher  
That teaches English language  
Language of South Africa, India, Pakistan...  
Countries that were ruled by England.  
England where I wanted to live.  
I will be an English teacher,



That teaches English language.

Language of people,

People that live in the world

World that I want to travel to.

## REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**, TEDGlobal, 2009. Disponível em [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=en](https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=en). Acesso em: 08 de out. de 2020.
- ALLPORT, Gordon W. The nature of prejudice. In: STANGOR, Charles. **Stereotypes and Prejudice: essential readings**. Philadelphia: Taylor & Francis Group, 2000.
- ALMEIDA, Judith Mara de Souza. **Letramentos e surdez: histórias de uma professora ouvinte no mundo dos surdos**. 2015. 237 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.
- BANTON, Michael. **Race relations**. New York: Basic books, 1967.
- BHABHA, Homi K. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BENGEZEN, Viviane Cabral. **As histórias de autoria que vivemos nas aulas de inglês do sexto ano na escola pública**. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.
- BOAS, Franz. **Antropologia cultural**. Trad. Celso de Castro. – 6ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.
- BORGES, E.; MEDEIROS, C. A.; D'ADESKY, J. **Racismo, preconceito e intolerância**. São Paulo: Atual, 2002.
- BORGES, Tatiana Diello. **Crença de duas professoras de inglês em pré-serviço a respeito de falantes de LI e suas respectivas culturas**. 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- CAINE, V; CLANDININ, J. Narrative inquiry. In: **Reviewing qualitative research in the social sciences**. New York: Routledge, 2013, p. 166-179.
- CALIL, Ana Carolina Borges. **A representação da cultura brasileira em material didático - (inglês) destinado a adolescentes**. 2016. 110 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.
- CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Edusp, 2006.
- CARVALHO, Elizandra Roberta Neves de. **Desestrangeirização: reflexões de uma professora de LI em processo de descolonização**. 2013. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

———. Narrative Inquiry In: GREEN, Judith L., CAMILLI, Gregory, ELMORE, Patricia B. **Handbook of Complementary Methods in Educational Research**. Washington: American Educational Association, 2006. p. 477 - 487.

———. **Pesquisa Narrativa: Experiência e História em Pesquisa Qualitativa**. Uberlândia: EDUFU, 2015.

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

CLANDININ, D. J.; DOWNEY, C. A.; HUBER, J. (2009). Attending to changing landscapes: Shaping the interwoven identities of teachers and teacher educators. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, 37(2), p. 141-154.

CLANDININ, D. J.; ROSIEK, J. Mapping a Landscape of Narrative Inquiry. In: **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. California, USA: Sage Publications, Inc., 2007, p. 35-75.

COSTA JÚNIOR, José dos Santos; MACIEL, Raquel Silva. No Jogo das Representações: a novela Caminho das Índias como espaço de construção de identidades e alteridades. **Cadernos de Clio**, Curitiba, v. 6, nº. 1, 2015.

CRYSTAL, D. Interview with David Crystal by Jack Scholes. In: **New Routes**. São Paulo: Disal, 2010, p. 10-12.

DALPIAN, Laurindo. **A Língua e o acesso à Cultura**. Signos. Ano XVII, n. 27, p.49- 54. Lajeado: FATES/FECLAT, 1996.

DERRIDA, Jacques. **Marges de la philosophie**. Paris: Les Editions de Minuit, 1972. (Collection Critique).

DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Touchstone Rockefeller Center, 1938.

———. **Experience and Nature**. New York: Dover, 1929.

DIANGELO, Robin. White fragility. **International Journal of Critical Pedagogy**, Vol 3 (3) (2011) pp 54-70, 2011. Disponível em:  
<https://libjournal.uncg.edu/ijcp/article/viewFile/249/116>. Acesso em: 24 de jan. de 2020.

DRIEDGER-ENNS, L. **A Narrative Inquiry into the Identity making of two early-careers teachers**: understanding the personal in personal practical knowledge. Tese (Doutorado em Filosofia). University of Saskatchewan, Saskatoon, Canada, 2014.

EAGLETON, Terry. **A Ideia de Cultura**. Tradução: Sofia Rodrigues. Lisboa: Temas e Debates — Atividades Editoriais, Ltda, 2000.

ELY, Margot. In-Forming Representations. In CLANDININ, D. J. (Ed.). **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc. 2007, p.567-598.

ELY, M.; VINZ, R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001. 411 p.

FERNANDES, Gilmar Martins de Freitas. **Experiências de construção de currículo no Centro de Autoacesso *Do It Yourself***. 2018. 165 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

FERREIRA, Cláudia Passos. Seria a moralidade determinada pelo cérebro? neurônios-espelhos, empatia e neuromoralidade. **Physis**, vol., n.21, Rio de Janeiro, 2011. Disponível em:<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312011000200008&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312011000200008&script=sci_arttext)>. Acesso em: 16 jan. de 2019.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 2006.

———. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

———. **Educação e mudança**. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1979.

———. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para prática educativa**. 6<sup>a</sup> ed. RJ: Paz e Terra, 1997.

———. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Giovanina Gomes de. **O esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1999, 96 p.

FRYE, Marilyn. **The politics of reality: Essays in feminist theory**. Trumansburg, N.Y.: Crossing Press, 1983.

GAHAGAN, J. **Comportamento interpessoal e de grupo**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

GARCIA, R. L. (Org). **O corpo que fala dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GARGESH, Ravinder. Indian English: Phonology. In: MESTHRIE, Rajend. **Varieties of English: Africa, South and Southeast Asia**. Berlin: Mouton de Gruyter, 2018, pp. 231-243.

GEERTZ, Clifford James. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara Koogan S, A. ,1989.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10 ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

———. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora da UFMG. 2003.

\_\_\_\_\_. Identidade e diferença: uma introdução. In Silva, Tomas Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. Quem precisa de identidade? In: SILVA, Tomas Tadeu (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

JANSEN, H. Concepções de cultura e o ensino de línguas estrangeiras modernas. In SCHMIDT, M. A.; GARCIA, T. M. F. B.; HORN, G. B. (Orgs.). **Diálogos e perspectivas de investigação**. Unijuí: Ijuí, 2008. p. 63-76.

KUMAR, Sasi. **Indian Educational System**, 2011. Disponível em: <https://www.gnu.org/education/edu-system-india.html>. Acesso em: 20 de fev. de 2020.

KUMARAVADIVELU, B. The Decolonial Option in English Teaching: Can the Subaltern Act? **TESOL QUARTERLY**. Vol. 50, n. 1, March. 2016. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/Kumaravadivelu%202016.pdf>. Acesso em: 27 de set. de 2020.

LARA JUNIOR, M. M.; MORELATTO, R. B. Gérson e a lei de Gérson: utilização do esporte no contraponto da atitude desportiva em comercial de televisão. In: **XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007, Santos**. Anais do XXX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2007. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R11112-2.pdf>. Acesso em: 06 de set. de 2020.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001. Disponível em: <https://projetoaletheia.files.wordpress.com/2014/05/cultura-um-conceito-antropologico.pdf>. Acesso em: 17 de mar. de 2020.

LEADBEATER, Tim. **Access to History: Indian Independence 1914-64**. London: Hodder Education, 2015.

LEFFA, V. J. Aprendizagem mediada por computador à luz da Teoria da Atividade. **Calidoscópio**, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 21-30, 2005.

LEFFA, V. J. Língua estrangeira hegemônica e solidariedade internacional. In: KARWOSKI, Acir Mário; BONI, Valéria de Fátima Carvalho Vaz (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006, p. 10-25.

LUGONES, María. Playfulness, 'world'-traveling, and loving perception. **Hypatia**, v. 2, n. 2 (Summer 1987), pp. 3-19, 1987.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação**. Petrópolis: Vozes, 1991.

MAXWELL, Kerry. **Brave New Words: A Language Lover's Guide to the 21st Century**. London: Pan Books, 2007.

MCLAREN, Peter. **Rituais na escola**: em direção a uma economia política de símbolos e gestos na educação. Petrópolis: Vozes, 1991.

MELLO, Dilma Maria de. Estudo Narrativo: Proficiência, Identidade e Formação de Professores. **Scits- Revista Científica**, ano 2, vol. 4, p. 118-129, jan.- jun., 2016. Disponível em: <http://repositorio.unip.br/scitis-revista-cientifica/estudo-narrativo-proficiencia-identidade-e-formacao-de-professores/>. Acesso em 02 de jan. de 2021.

\_\_\_\_\_. **Histórias de Subversão do Currículo, Conflitos e Resistências**: buscando Espaço para a Formação do Professor na Aula de LI do Curso de Letras. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

\_\_\_\_\_. The Language of Arts in a Narrative Inquiry Landscape. In: **Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology**. California, USA: Sage Publications, Inc., 2007, p. 203-223.

MEZAN, R. **Tempo de muda**: ensaios de psicanálise. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

MOITA LOPES, L. P. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: a base intelectual para uma ação política. In: BARBARA, L.; ROCHA, R. C. G. (Orgs.). **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 29-57.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MORAIS, Elaine Amélia de. **Tenho uma aluna surda**: experiências de ensino de língua portuguesa em contexto de aula particular. 2017. 94 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

MURPHY, S. M. **Understanding Children's Knowledge**: a narrative inquiry into school experiences. 2004. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Alberta, Canadá, 2004.

NOGUEIRA, Conceição; SAAVEDRA, Luísa. **Estereótipos de gênero**: conhecer para transformar. Universidade do Minho. Departamento de Psicologia. Braga, Portugal. 2007.

NUSSBAUM, Martha C.; SEN, Amartya. Internal Criticism and Indian rationalist traditions. **Wider Working Papers**, v. 31, 1987. Disponível em: <https://www.wider.unu.edu/sites/default/files/WP30.pdf>. Acesso em: 19 de fev. de 2020.

OLIVEIRA, Gabriel Silva de. **Conhecimento prático profissional e prático pessoal**: experiências que vivi/vivo são as histórias que me constituem professor. 2017. 105 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

OLIVEIRA, Nilza Maria de. **Histórias de atendimentos a alunos com necessidades educacionais individuais**. 2016. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

OLIVEIRA, Roberval Araújo de. A Matrix da LE no Brasil: a legislação e a política do fingimento. in: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014. p. 79-92.

OLUO, Ijeoma. **So, you want to talk about race**. New York: Hachette Book Group, 2018.

PAULA, Lorena Cordeiro de. **Era uma vez...Histórias de Ensinar língua espanhola para crianças**: trabalhando com a contação de histórias infantis. 2019. (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, 2019.

PENNYCOOK, A. **English and the Discourses of Colonialism**. London: Routledge, 1998.

PEREIRA, Marcos Emanuel. **Psicologia Social dos Estereótipos**. São Paulo: EPU – Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 2002.

PORCELLATO, Adriana Mendes. **Aspectos culturais e interculturais nos livros didáticos de língua estrangeira [manuscrito]**: italiano e inglês em confronto. 2013. 168 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

PRUTHI, R.K. **Indian Caste System**. Discovery Publishing House: New Delhi, 2004.

RAJAGOPALAN, K. O ensino de línguas como parte da macro política linguística. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela et al. (Orgs.). **Linguística aplicada e ensino**: língua e literatura. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 47-73.

———. O grande desafio: aprender a dominar a LI sem ser dominado por ela. In: GIMENEZ, T; JORDÃO, C.; ANDREOTTI, V. (Orgs.). **Perspectivas Educacionais e o ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: Educat, 2005. p. 37-48.

———. O conceito de identidade linguística: é chegada a hora para uma reconsideração radical? In: SIGNORIN, I. (org.). **Lingua (gem) e identidade**. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2006. p. 21- 45.

———. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira.” In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Orgs.) **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade**: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

———. The concept of ‘World English’ and its implications for ELT. **ELT Journal**, London, v. 58, n. 2, p. 111-117, 2004.

———. **Por uma linguística crítica**: Linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REILLY, Thomas. **Racism**: a global leader. New York: M.E. Sharp, 2003.

RODRIGUES, José Carlos. **Tabu do corpo**. 3.ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

ROGERS, Carl; Rachel Rosenberg. **A pessoa como centro**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1977.

SAID, Edward. **Orientalismo: O oriente como invenção do ocidente.** Tradução Tomás Rosa Bueno. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SALOMÃO, Ana Cristina Biombo. **A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil.** 2012. 268 f. Tese (Doutorado em Estudos linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Ricardo Luiz. **O significado social do ensino de língua estrangeira para alunos da rede pública.** 2011. 90 f. Dissertação (Mestrado). Letras e Ciências Humanas, Universidade do Grande Rio Professor José de Souza Herdy, Duque de Caxias, 2011.

SANTOS, Samuel Rodrigues dos. **Experiências de alunas e alunos LGBTQs e identidade de gênero na escola.** 2017. 99 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2017.

SCHULTZ, Ricardo. **História da LI.** 2008. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-enhis.html>>. Acesso em: 27 de set. de 2020.

SIQUEIRA, Débora Camacho Araújo. **Interações interculturais em fórum digital: explorando os dilemas de uma professora pesquisadora no ensino de língua espanhola.** 2013. 209 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

SILVA, Gisvaldo Bezerra Araújo. **LI: um universo imperativo na constituição de sujeitos contemporâneos.** 2012. 234 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. 2012.

SILVA, J. M. **Implicações culturais e didáticas do ensino de inglês como língua internacional: o livro didático.** 2012. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SILVA, Lauro Luiz Pereira. **Experiências de tutoria em um curso a distância.** 2018. 159 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2018.

SOUZA, Valeska Virgínia. Soares. Eu... Uma pesquisadora narrativa: aprendendo a pensar e escrever narrativamente. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 03, n. 09, p. 966-982, set./dez. 2018.

Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/5604/3545>. Acesso em 03 de jan. de 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos Cedex**, Campinas, vol.21, n.53, pp. 69-83, abr. 2001.

TAGATA, William, Mineo. **‘Omo’s wash Keeps England in the black: hibridismo em *Minha adorável lavanderia* e outros espaços intersticiais.** 2007. 235 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.



THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2011.

TYLOR, Edward Burnett. **Primitive Culture**: researches into the development of mythology, philosophy, religion, language, art, and custom. London: J. Murray, 1920. Disponível em: <https://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft>. Acesso em: 17 de ago. de 2020.

VAZ, A. F. Ensino e formação de professores e professoras no campo das práticas corporais. In: Vaz, A. F.; Sayão, D. T.; Pinto, F. M. **Educação do corpo e formação de professores**: reflexões sobre a Prática de Ensino de Educação Física. Florianópolis: UFSC, 2002, p.85-107.

VIJAYALAKSHMI, M; BABU, M. S. A. Brief History of English Language Teaching in India. **International Journal of Scientific and Research Publications**, Volume 4, Issue 5, May 2014. p. 646-649. Acesso em: 24 de fev. de 2020.

## ANEXOS

### ANEXO 1

SLIDES PRODUZIDOS DURANTE AS ATIVIDADES DO PROJETO *ESPORTES E JOGOS*



## MOST POPULAR SPORTS IN BRAZIL

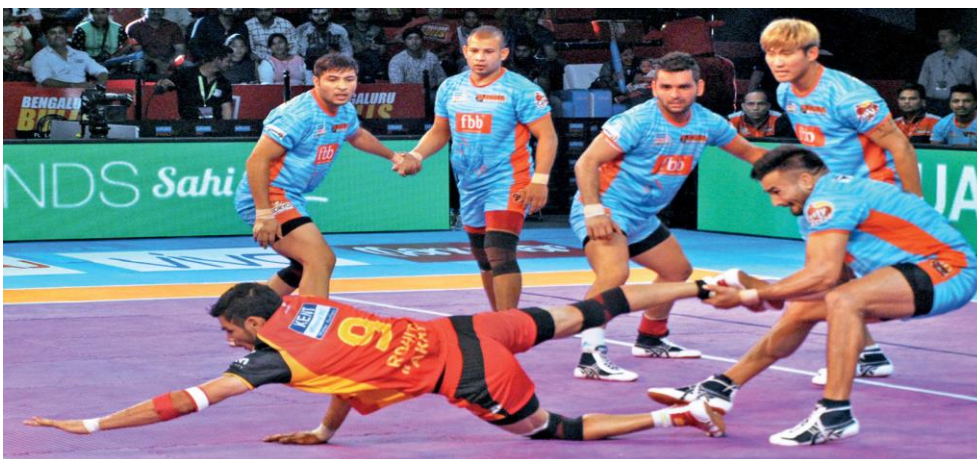
(ACCORDING TO ██████████ 8TH GRADE STUDENTS IN MAY 2018)

1. Soccer
2. Volleyball
3. "Peteca" (shuttlecock) – more regional
4. Basketball
5. Handball
6. Tennis
7. Swimming

## MOST POPULAR SPORTS IN INDIA

(ACCORDING TO ██████████ 8TH GRADE STUDENTS' RESEARCHES IN MAY 2018)

1. Kabaddi
2. Khokho
3. Pehlwani
4. Gillidanda
5. Badminton
6. Boxing
7. Wrestling
8. Cricket
9. Hockey
10. Indian soccer



## KABADDI

### Rules

- X 12 PLAYERS – 7 PLAYERS – 5 SUBSTITUTES
- X 2 TEAMS
- X AFTER HALFTIME, THE TWO TEAMS SWITCH SIDES OF THE COURT
- X EACH SIDE GETS ALTERNATING TURNS TO TOUCH ANY ONE PLAYER ON THE OPPONENT'S SIDE
- X THIS PLAYER IS CALLED THE RAIDER AND EACH PLAYER ON THE OPPOSING TEAM IS CALLED A DEFENDER
- X THE RAIDER MUST REPEAT "KABADDI" DURING ALL THE ATTACK.

## KABADDI

### POPULARITY

- X ORIGINATED IN INDIA AND POPULAR IN ASIAN COUNTRIES
- X THE COUNTRIES ARE INDIA, NEPAL, PAKISTAN ETC.
- X ALREADY PARTICIPATED IN COMPETITION IN THE BERLIN OLYMPICS IN GERMANY
- X COUNTRIES WHERE IT IS ALSO POPULAR, CANADA , UNITED STATES
- X ALSO KNOWN AS A BIZARRE SPORT IN INDIA

## KABADDI

### Origin

IS A CONTACT SPORT ORIGINATING FROM ANCIENT INDIA, KABADDI IS A TERM ENCOMPASSING VARIOUS FORMS OF PLAY WITH INTERNATIONAL RULES AND STYLES.

IT IS PART OF THE "ASIAN GAMES" PROGRAM, AND THEY HAVE A WORLD CUP FOR MEN AND WOMEN.