

HELP INDIA! ABORDAGEM CRÍTICA DE UM LIVRO PARADIDÁTICO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

Eliane Velloso Missagia
Caroline Martins dos Santos

Resumo: O presente artigo é fruto de atividades de leitura desenvolvidas pelas professoras - pesquisadoras em uma escola privada de ensino fundamental, cujo objetivo inicial era o de incentivar a leitura em língua inglesa de um livro paradidático. Dados os questionamentos acerca do enredo do livro e as questões culturais e ideológicas nele imbuídas, é iniciado um trabalho crítico-reflexivo com os alunos do 4º ano, a fim de desestabilizar conhecimentos acerca dos conceitos de língua e cultura. A partir da prática, teorias são acionadas de forma a justificar o trabalho de pré-leitura, leitura e pós-leitura, e refletir sobre o papel do professor de línguas enquanto desestabilizador do *status quo*. Após o trabalho com o livro, os alunos foram convidados a responder uma pergunta em uma atividade avaliativa interdisciplinar, comparando as personagens do livro paradidático de inglês com um livro adotado na disciplina de língua portuguesa. Essas respostas refletem as representações construídas pelos alunos no decorrer da leitura, as quais reforçam um paradigma pautado em relações desiguais de poder marcadas por relações coloniais.

Palavras-chave: Leitura. Representações. Relações coloniais.

Abstract: This paper is the result of reading activities developed by the private school teachers whose initial goal was to encourage reading a supplement book in English. Given some concerns related to the plot of the book and to cultural and ideological issues linked to it, a critical reflection work is initiated with 4th grade students in order to question knowledge about culture and language. Through the practice, some theories are used in order to justify the pre-reading, reading and post-reading and to reflect on the role of the English teacher as a disturber of the status quo. After working on the book, the students were invited to answer an interdisciplinary question on a test comparing the characters from the English book and the characters from the Portuguese lesson book. These answers show the representation of the characters constructed by students, which foster a paradigm ruled by colonial relations.

Keywords: Reading. Representations. Colonial relations.

Introdução

O presente trabalho parte de uma iniciativa de duas professoras de ensino fundamental I de problematizar uma atividade de leitura que se utiliza de um livro paradidático frequentemente usado na escola em que lecionam, com o intuito de levantar questões acerca da visão cultural da língua inglesa pelos alunos. Acreditamos que o ensino de línguas deve estar atrelado à postura crítico-reflexiva do professor e, por isso, a cultura torna-se um elemento essencial nas aulas de língua inglesa, e isso foi possível através das atividades e discussões que foram realizadas em sala de aula nos últimos anos em que a atividade foi desenvolvida.

Sabemos do papel central do livro didático (LD) nas aulas de língua, servindo como um poderoso suporte ao professor em relação ao conteúdo e metodologia a serem desenvolvidos. Além disso, o LD pode vir a ser a única oportunidade de alguns alunos de terem contato com a literatura e textos de diferentes formatos, o que contribui fortemente para a formação literária do aluno e de outras habilidades.

Porém, também consideramos importante estabelecer um olhar crítico e reflexivo a esse material, que muitas vezes é composto de interpretações únicas sobre os conceitos de língua e cultura. Nossos alunos, por vezes, associam a língua

inglesa às culturas advindas dos países Estados Unidos e Inglaterra e, mesmo que considerem alguns outros, em sua maioria são europeus. Além disso, frequentemente alunos do fundamental 1 não conhecem termos como língua global ou língua franca. Tendo esse contexto em vista, faz-se necessário criar oportunidades na aula de língua inglesa de apresentar e incitar reflexões em torno desses assuntos.

Sendo assim, nosso objetivo é, através de uma narrativa de ensino, tentar transcender a visão monolítica sobre língua e cultura, apresentando aos alunos maneiras de ver e entender o mundo de forma complexa. Desse modo, buscamos superar os elementos limitadores, muitas vezes presentes no processo de ensino de língua estrangeira, que limitam a visão dos alunos acerca da língua inglesa e sua relação com a cultura.

Contexto

O contexto em que se insere a narrativa que segue é o de uma instituição privada de Belo Horizonte e o recorte da atividade descrita é do 4º ano do ensino fundamental I. Em oito turmas foram desenvolvidas atividades que envolviam a pré leitura, leitura e atividade de pós leitura avaliativa. Nessa instituição as turmas de língua inglesa possuem por volta de 15 alunos, e estes frequentam duas aulas de 50 minutos por

semana. Os alunos do 4º ano têm aulas de língua inglesa desde o 1º ano e, por isso, já contam com um amplo vocabulário, o que possibilita a leitura de livros paradidáticos. O livro *A Rock Concert for India* faz parte da série Connect, da editora Cambridge e é utilizado na 2ª etapa do ano letivo, quando os alunos já estão mais familiarizados com o conteúdo.

O livro apresenta o contato de uma garota (aparentemente norte-americana) com um garoto indiano e a história se desenrola a partir do momento em que o professor da garota pede que seus alunos façam e-pals (amigos virtuais) de outros países. Logo depois que Monique conhece Tarun uma tragédia natural acontece perto de sua cidade e ela então tem a ideia de enviar dinheiro para a Índia ao realizar um show de rock com sua banda, envolvendo toda a escola. O evento é um sucesso e então Monique é celebrada pela nobre ação.

É uma história de roteiro simples e vocabulário compatível com o nível linguístico dos alunos, sendo bem sucedida no que tange os objetivos didático - pedagógicos. Porém, há um incômodo das professoras quanto ao roteiro do livro e não podemos deixar de o associar a aspectos sócio-culturais que a história aborda. Seria nos detalhes e sutilezas desse enredo em que perpassa uma visão

de mundo predominantemente branco, eurocêntrico e colonizador. Se língua e cultura estão em convergência, qual o nosso papel como professoras de língua?

Nas aulas de língua portuguesa, os alunos estavam terminando a leitura de “O Diário de Pilar na Índia” o que possibilitou uma intervenção interdisciplinar ao final do processo de leitura, favorecendo a reflexão crítica em torno de aspectos representacionais e discursivos das duas obras. Durante todo o trabalho com o livro paradidático de língua inglesa, a obra sobre Pilar emergiu nos comentários dos alunos enriquecendo o debate.

Descrição da atividade

Como mencionado, juntamente ao livro didático de língua inglesa utilizado no 4º ano do ensino fundamental da instituição em questão, os alunos adquirem também um livro paradidático da mesma editora. O livro a ser lido possui tema e nível linguístico compatíveis com a idade e série dos alunos. Dessa forma, é parte do cronograma anual a leitura do livro paradidático e uma atividade avaliativa é aplicada ao final do processo.

Desde que tivemos acesso ao livro, iniciamos o trabalho com uma aula que trata das questões da língua inglesa como língua global, antes mesmo de falarmos sobre a história. Já

que o livro traz um personagem indiano, de um país que tem inglês como língua oficial, consideramos importante levantar questões como: - Porque Tarun fala inglês? - Quantos países tem inglês como língua oficial? - O Brasil tem inglês como língua oficial? Essas e outras perguntas, apresentadas nas figuras 1, 2, 3, 4 e 5 (em anexo), levantam discussões sobre a origem da língua inglesa e porque ela percorre países tão distantes uns dos outros. Posteriormente, tratamos de fazer perguntas sobre aspectos socioculturais da Índia, como a quantidade de habitantes, a capital, as cores da bandeira, sobre personalidades importantes da história e cultura indiana, além de permitir que os alunos façam indagações e comentários sobre o que sabem ou não sobre o país. Eles ainda são apresentados a um vídeo da jovem cantora indiana Shivani , membro da banda *Now United*, popular entre os alunos. Shivani apresenta brevemente seu país e o vídeo (figura 6 e 7) se torna também uma oportunidade de trabalhar a compreensão auditiva dos alunos, além de perceberem o sotaque da cantora, nada comum nos áudios trazidos no livro didático da própria editora.

Nas aulas que seguem o primeiro contato com aspectos da cultura e sociedade indiana, os alunos são apresentados aos personagens e são feitas a eles perguntas para ativar o

conhecimento linguístico prévio e para a construção coletiva de um glossário que os auxiliou na leitura individual. A leitura foi feita na área externa da escola (nos horários que o clima permitiu) e os alunos ficaram entusiasmados com a oportunidade de ler ao ar livre. A leitura do livro levou duas aulas e as professoras estavam presentes para ajudá-los em qualquer dificuldade de compreensão.

Após a leitura, os alunos jogaram um quiz na plataforma kahoot para testar sua compreensão do livro (Figura 8 - em anexo). Os alunos comentaram sobre suas impressões e sobre seus personagens favoritos. Eles comentaram também sobre a própria atividade de leitura: sobre os desafios e conquistas no que diz respeito a sua performance enquanto leitores em língua estrangeira.

O trabalho com o livro paradidático foi finalizado com uma proposta de escrita introduzida na avaliação feita pelos alunos no final do trimestre: Escreva, em inglês ou português, o que você acha que Monique e Pillar (Português) têm em comum, assim como Kamala e Tarun. Deixamos aos alunos a escolha de tentar escrever em inglês ou português, uma vez que o objetivo era verificar as representações que seriam construídas e não a capacidade de produção linguística. Os alunos, no entanto, foram encorajados a escrever em

inglês sem, contudo, se preocupar com correção gramatical ou ortográfica para que se sentissem livres para “arriscar”.

O papel da cultura no ensino de línguas

O papel da cultura no ensino de línguas tem sido discutido há algum tempo e vários estudiosos concordam que a cultura tem função importante ao se aprender a língua, mas no caso do ensino da língua inglesa, surge uma questão: que cultura é essa que a professora deve ensinar? De que país ou região do mundo? Se fizermos essa pergunta já estamos extrapolando o raio cultural que há décadas predomina o ensino de línguas: estadunidense e britânico. Por vezes somos questionadas sobre qual inglês estamos ensinando, e outra pergunta vem em sequência: americano ou britânico? Essas oportunidades de desestabilizar o entendimento sobre a questão cultural da língua inglesa vêm como brechas que, segundo Duboc (2015) são oportunidades encontradas pelo professor em sala de aula de romper com o *status quo* e, assim, promover alguma reflexão acerca do dito e conhecido como única visão possível da língua.

Fernandes e Lima (2009) trazem uma discussão muito rica sobre cultura e reúnem uma série de estudiosos e suas percepções sobre o ensino de cultura atrelada ao ensino de línguas. Os autores concordam que o professor,

frequentemente, apresenta aos alunos aspectos culturais das duas potências mencionadas anteriormente, mas que, em outros casos, o professor também prioriza a cultura de um país em que ele se identifica mais ou que teve a oportunidade de conhecer. Rajagopalan (2009) defende que o *world english* não deve ser simplesmente ligado a uma cultura específica e alerta que isso independe se os alunos são nativos ou não. Da mesma forma, entendemos que alunos brasileiros, muitas vezes identificados com a cultura norte-americana ou inglesa devem compreender o porquê de essas duas nações terem o status de “donos” da língua, mesmo que dezenas de outros países também a falem.

Tais questões nos são caras, visto que concordamos com Rocha (2012) ao afirmar que o contexto do ensino fundamental I é propício e oportuno para o início da construção de um pensamento crítico e transformador. Segundo a autora, “o mundo da infância encontra-se repleto de valorações, ou seja, visões ideologicamente marcadas, muitas vezes estigmatizantes, que irão constituir a criança pelas relações dialógicas que esta trava com o outro” (ROCHA, 2012, p. 278). De acordo com esse preceito, a leitura de um livro como *A Rock Concert for India* poderia apresentar verdades para esse aluno, se não apresentado

e discutido de forma crítica, que retrataria a língua inglesa associada a uma cultura eurocêntrica e com vestígios coloniais. Ao contrário de um trabalho que destaque o inglês como língua global, superando as relações de poder que colocam a Índia e os povos indianos como inferiores e que necessitam da caridade dos norte-americanos.

Ainda nessa perspectiva, Maher (2007, p. 267) defende que “a cultura estrangeira deve ser destotalizada (...) e isso implica transcender estereótipos e visões monolíticas sobre cultura e linguagem”. Por isso, consideramos importante, antes mesmo de iniciar a leitura do livro, questionar os alunos sobre a língua falada na Índia e o que mais eles sabem sobre o país. Provavelmente, a partir dessas e outras indagações, os alunos já iniciem a leitura percebendo as relações de poder que envolvem a personagem norte-americana e o indiano, de que lugar social eles falam e quais os efeitos dos discursos de cada um.

Rocha (2012) acrescenta que:

[...] a construção do pensamento crítico e transformador por meio do ensino da LI nos primeiros anos da educação formal deve ter como base o contínuo questionamento das relações que produzem as desigualdades, procurando romper com a forte tendência de se enxergar o diferente (que pode ser o colega de classe, o professor, falantes

de língua inglesa, entre outros) de forma unívoca e seguir padrões linguísticos e culturais modelares.

Gail Robinson (1985), que tratou de diferenciar Cultura de cultura, nos chama atenção para o fato de essa com o c minúsculo, que abrange as crenças e percepções de um povo, ter sido “tratada como um assunto anedótico, periférico e complementar, quando não totalmente ignorado” (ROBINSON, 1985). É o que Maher (1993) também defendeu quando publicou “Culture in the Foreign Language Classroom: going beyond Halloween and Apple Pies”. A cultura para além dos elementos que estereotipizam uma comunidade é essencial para que o aluno perceba a complexidade sociocultural de um povo, além de compreender como as relações de poder fazem com que chegue ao seu conhecimento aspectos culturais de sociedades privilegiadas politicamente. É o caso do roteiro de “A Rock Concert for India”, em que a relação de poder entre a garota branca norte-americana e o garoto indiano escancara a desigualdade material e simbólica. Porém, o livro não trata dessa desigualdade ou de aspectos linguísticos (o poder do inglês como língua global), mas sim da trajetória heroica de Monique e seus amigos, cumprindo o papel do salvador branco. Isso pode vir a reforçar uma

visão colonizadora nos alunos, visto que o livro se concentra na posição privilegiada da Monique em relação à de Tarun, sem problematizá-la.

Por fim, defendemos que a tarefa de apresentar as nuances culturais da língua para além do que é dado no texto e nos estereótipos sociais não deve ser opcional ao professor de línguas, visto que este sabe que língua e cultura andam juntos, e ignorar a função cultural da língua é também um ato ideológico. Rajagopalan chama atenção para essa tarefa docente ao afirmar que “cabe ao professor do World English expor a seus alunos a um grande número de variedades de ritmos e sotaques, pouco importando se eles são “nativos” ou não” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 46). E acrescenta que “outro cuidado que o professor deve ter (...) é o de desvincular a língua da cultura desse ou daquele país, posto que o World English é eminentemente transnacional e reflete diversas culturas ao redor do mundo” (RAJAGOPALAN, 2009, p. 46), o que o autor chama de pot-pourri de diferentes culturas.

Inglês como Língua Global e o Ensino de Leitura

O conceito de globalização tem significados diferentes em épocas e contextos diferentes. A interligação e interdependência entre povos ao redor do mundo também

varia na medida em que o tempo passa e o cenário globalizado passa por transformações, sendo que as realidades econômicas e culturais das pessoas do mundo todo estão mais intensas e imediatamente interligadas. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 131).

A globalização é um processo antigo (STEGGER, 2003) de expansão e conexão mundial, mas a globalização como a compreendemos hoje remonta ao início do período colonial. Houveram, desde então, 3 ondas de globalização: as explorações comerciais; a industrialização e a onda originada no período pós-guerra, conforme aponta Steger (2003). Destaca-se, na fase atual da globalização, uma intensidade consideravelmente superior à das outras fases já vivenciadas, embora as implicações sejam semelhantes. A paisagem mundial está sendo modificada, segundo Kumaravadivelu (2006) de três modos distintos: (a) A distância espacial está diminuindo; (b) a distância temporal está diminuindo; (c) as fronteiras estão desaparecendo.

Segundo o autor, o traço mais distintivo da fase atual da globalização é a comunicação via *internet*. Tal mudança se tornou o motor principal que coordena a economia e as identidades culturais e linguísticas. O crescimento econômico e a mudança cultural fomentados pela comunicação virtual

ocorreram de modo veloz e com alcance surpreendente. A internet conecta milhões de indivíduos ao redor do mundo e, conforme destaca Kumaravadivelu (2006), a língua da globalização é o inglês.

O livro trabalhado com os alunos do quarto ano na atividade descrita contempla esse papel da língua inglesa como língua da globalização e a centralidade da comunicação virtual nesse cenário. A Monique e a seus colegas é dada a tarefa de se comunicar com um outro estudante de outro país. Os países selecionados pelo professor são: Brasil, Colômbia, Inglaterra, Japão e Índia. Observamos que, curiosamente, apenas 2 desses países têm a língua inglesa como língua oficial (Inglaterra e Índia). O professor parece tomar como certo que a comunicação entre esses alunos será bem sucedida, possivelmente, através da língua inglesa, como é o caso de Monique e seu amigo virtual, Tarun.

Para Tomlinson (1999) a globalização promove uma “proximidade imposta”, mas não necessariamente a expansão da harmonia ou valores compartilhados. Monique e Tarun se comunicam e trocam informações, mas as relações de poder permanecem entre falante nativo proveniente de um país economicamente favorecido

e falante de inglês como língua adicional. Tarun, ao mencionar seus gostos e *hobbies* cita seu esporte favorito, o *cricket*, um esporte popular na Índia que remonta um legado colonial. Outra paixão de Tarun é o cinema Indiano. Nesse aspecto, o livro sequer menciona a rica indústria cinematográfica indiana, *Bollywood*, que pode ser compreendida como um exemplo de resistência cultural à imposição do cinema ocidental. Conforme Tomlinson observa: “as instituições ocidentais ainda permanecem firmemente na posição de dirigentes do desenvolvimento cultural global” (TOMLINSON, 1999, p. 24).

Professores de inglês, segundo Kumaravadivelu (2006) tem uma responsabilidade especial, uma vez que lidam com uma língua que tem tanto características globais, quanto coloniais. Para o autor, o inglês alcançou um status global, tornando-se língua franca em todo mundo e é visto, portanto, como uma chave para abrir portas para a mobilidade social e geográfica. Tal importância promove interesses comerciais na indústria do ensino de inglês que tem implicações tanto no acesso ao conhecimento, quanto nas práticas em sala de aula. Por essa razão, professores devem, ao mesmo tempo, lidar com o uso global da língua inglesa e tratar da sua colonialidade: “Agora, mais

do que nunca, os linguistas aplicados estão conscientes do papel desenvolvido pelo colonialismo na manutenção do domínio do ocidente na produção e disseminação do conhecimento.”(KUMARAVADIVELU, 2006, p. 135).

Compreende-se que professores e materiais didáticos devam considerar tal domínio, não podendo deixar de contemplar a realidade emergente global. Observamos que o livro paradidático que acompanha o material utilizado apresenta apagamentos, ou seja, exclui da narrativa elementos que poderiam destacar a cultura indiana com a qual a personagem principal está tendo contato através da comunicação virtual. A história, por outro lado, se passa do ponto de vista de Monique, uma menina norte-americana. O mesmo ocorre no livro *Diário de Pilar na Índia*, apesar deste se aprofundar mais em questões socioculturais.

Tudo o que é dito poderia ser dito de outro modo. Uma análise crítica de discurso busca elucidar que as escolhas que compõem os textos constroem representações que podem reproduzir ou desafiar relações de poder. Desse modo, observamos que no livro em questão o enredo se constrói ao redor de um *show* de *rock* promovido pelos estudantes com a intenção de ajudar o amigo indiano de Monique, após a notícia de uma enchente em Agra. Tal iniciativa dos

estudantes, embora bem intencionada, reconstitui uma visão recorrente de que determinados povos necessitam ser resgatados por pessoas brancas, tal perspectiva reproduz a falta de agência de não-brancos diante de seus próprios desafios perpetuando o “complexo do salvador branco”..

Segundo Coracini (2010), nas aulas de línguas, o texto é frequentemente usado como pretexto para estudar a gramática ou o vocabulário de modo que se perde a função principal de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno “para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos.” (CORACINI, 2010, p. 18). Nas aulas de leitura, seja no trabalho com a língua materna, seja no caso da língua estrangeira, esse equívoco muitas vezes ocorre e aprender a ler equivale a descobrir o significado das palavras do texto, a pronunciar corretamente, a localizar eventos principais do texto ali depositados.

Raramente, se observa na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis. Mais raramente ainda, para não dizer nunca (ao menos nas aulas analisadas), a concepção discursiva se vê contemplada: raramente são permitidas,

em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como o portador da verdade, como representante fiel da ciência. (CORACINI, 2010, p. 19)

Ao contrário disso, buscou-se apresentar a esses alunos outra visão de língua e cultura para que eles fossem capazes de ler criticamente possibilitando uma leitura autônoma e crítica.

O livro trabalhado com alunos do quarto ano remonta uma série de construções discursivas que perpetuam relações desiguais de poder entre nações. No entanto, não se percebe na construção do texto uma abordagem que favoreça o trabalho crítico ou uma reflexão cultural. Nosso trabalho buscou, sem guiar os alunos às conclusões alcançadas pelas próprias professoras, possibilitar um contexto de leitura no qual o debate crítico pudesse emergir. Desse modo, o trabalho com outro livro de mesma temática enriqueceu o debate, na medida em que os alunos puderam perceber que determinadas representações são dispersas em variados meios, o que facilita sua naturalização.

Resultados

Após a leitura e reflexão sobre o livro, foi solicitado que os alunos comparassem as duas personagens ocidentais do livro e os dois personagens indianos. Conforme Coracini, “a

aula de leitura constitui uma arena de luta pela significação em que o mais forte acaba tirando vantagem do lugar que ocupa na instituição para fazer valer seu ponto de vista” (CORACINI, 2010, p. 67). Tendo isso em mente, os alunos não foram, em nenhum momento do trabalho de leitura, levados por um viés crítico estabelecido pelas professoras. Essa pergunta final buscou identificar que representações dos personagens os alunos puderam observar nos livros sem, contudo, haver qualquer interferência das professoras.

A análise das respostas dos alunos buscou observar as convergências entre as representações destacadas pelas crianças. O corpus de análise é constituído pela reflexão de 100 crianças. Sobressaíram nas respostas dos alunos duas representações: A visão de Monique e Pilar como protagonistas generosas, determinadas e aventureiras; e a visão de Tarun e Kamala como personagens secundários desamparados e vulneráveis.

Abaixo estão alguns exemplos de enunciados que ilustram a representação de Pilar e Monique como protagonistas. Embora Pilar possa de fato ser considerada a personagem principal do livro, o mesmo não ocorre no caso de Monique, em que a percepção desta como protagonista advém da percepção que a construção da narrativa pode causar no leitor. Os enunciados abaixo ilustram essa visão da personagem:

”Elas são as personagens principais dos livros e tem amigos indianos que as acompanham.”

”Ambas são protagonistas.”

”Elas são as personagens principais do livro.»

A percepção do altruísmo e da generosidade das personagens pode ser identificada nas seguintes sentenças construídas pelos alunos:

“Monique is like Pilar becose (sic) she help (sic) an Indian person.”

“They have a wish of save (sic) the world.”

“As duas gostam de ajudar e são objetivas.”

“As duas são dedicadas e educadas e adoram ajudar.”

“Pilar e Monique gostam de ajudar as pessoas.”

“Monique and Pilar help many people from India.”

“Monique and Pilar like to save the world.”

”Elas têm empatia.”

“They like to help people.”

“Gostam de mudar o que está errado.”

“São muito corajosas, sempre querem o bem, amam seus amigos e as duas salvaram Indianos.”

Outro ponto destacado pelos alunos é a curiosidade e o espírito aventureiro das meninas. O contato com os amigos

da Índia é visto como uma atitude audaciosa. Os alunos perceberam o fato de que Monique e Pilar lançam um olhar curioso e distanciado para a cultura e sociedade indianas:

“As duas são curiosas.”

“Monique and Pilar tem curiosidade sobre a Índia.”

“They are curious.”

“Conquistadoras, aventureiras e curiosas.”

“Gostam de descobrir sobre a Índia e são amigáveis.”

Algumas representações de Tarun e Kamala também revelam representações das duas meninas enquanto desbravadoras da Índia:

“Tarun e Kamala são os ‘guias’ de Monique e Pilar, e ajudam elas a entender sobre a Índia.”

“Os dois dão informações sobre a Índia para as protagonistas.”

Pouco é dito sobre Tarun e Kamala. A ideia mais recorrente é relativa ao desamparo e vulnerabilidade, algo que parece estar atrelado à localização geográfica onde os dois moram:

“Tarun e Kamala moram na Índia e precisam de ajuda.”

“Os dois tem um problema e precisam de ajuda para resolver.”

“Os dois estão sofrendo alguns problemas.”

“Os dois moram na Índia e tem um problema.”

”Eles são ajudados por pessoas que não moram em seu país.”

“Receberam ajuda de pessoas de outros países. Os dois moram na Índia e precisam de ajuda.”

“Moram na Índia, tem amigos de países diferentes dos seus que os ajudam e são agradecidos.”

Outro ponto mencionado é o caráter secundário de Tarun e Kamala. Isso reflete uma marginalização dos personagens:

“Tarun and Kamala are the second in the story.”

«São amigos das protagonistas.”

“Os dois são personagens secundários e os objetivos (de Pilar e Monique) são ligados a eles.”

„Tarun e Kamala são secundários.”

“Tarun e Kamala se tornaram amigos das personagens principais.”

Observa-se, portanto, que os alunos estão reproduzindo uma visão imperialista que submete o colonizado a uma posição de desamparo e às personagens ocidentais é atribuído o papel de salvadoras brancas. Sendo assim, pode-se concluir que os materiais paradidáticos não atuaram na desconstrução de padrões de distribuição desigual de poder simbólico. Os enunciados dos alunos se alinham

a representações que reverberam relações de poder incompatíveis com o que se espera de uma educação que contemple de modo crítico o status global da língua inglesa. Ao professor compete a tarefa de mediar o material disponível para leitura, seja ele escolhido pelo próprio profissional ou não, e uma leitura abrangente que possibilite reflexões com potencial de mudança social.

Referências

- CHAPIN, Patrícia. *A Rock Concert for Índia*. São Paulo: Cambridge University, 2009.
- CORACINI, M. J. R. F. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010.
- DUBOC, A. P. M. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas Brechas da Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Jundiá: Paco Editorial, v. 1. p. 304, 2015.
- FERNANDES, C. D.; LIMA, D. C. de. O ensino de língua inglesa e a questão cultural. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 178-189, 2009.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na Era da Globalização. *In: MOITA*
- MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. *In: KLEIMAN, A. B; CAVALCANTI, M. (orgs.). Linguística Aplicada - suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.
- MAHER, T. M. Culture in the Foreign Language: Going beyond Halloween and Apple Pie. *APLIESP Newsletter*, oct. 1993.
- RAJAGOPALAN, K. O inglês como língua internacional na prática docente. *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-46, 2009.

ROCHA, C.H. *Reflexões E Propostas Sobre Língua Estrangeira No Ensino Fundamental I: Plurilinguismo, Multiletramentos E Transculturalidade*. Campinas: Pontes Editores, p. 278, 2012.

STEGER, Manfred B. *Globalization: a very short introduction*. Oxford: Oxford University Press, 2003.

TOMLINSON, J. *Globalization and Culture*. Cambridge: Polity, 1999.

Eliane Velloso Missagia

Doutora em Estudos Linguísticos pelo Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2021.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0439450274124588>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-3493-7497>

E-mail: elianemissagia@gmail.com

Caroline Martins dos Santos

Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1265034684886980>

ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4491-1343>

E-mail: carolinemsantos0@gmail.com

Anexos

Figura 1 - Questões sobre Língua Inglesa



How many English speaking countries?

Does Brazil have English as an official language?

Fonte: <https://www.facebook.com/ChinaTeachers666?mibextid=LQQJ4d>

Figura 2 - Questões sobre a Índia: capital

What do you know about India?

Capital?



Fonte: <https://www.dreamstime.com/delhi-map-vector-illustration-image177879468>

Figura 3 - Questões sobre a Índia: população

What do you know about India?

Population?

1,366 billion



Fonte: <https://www.quora.com/What-is-the-number-of-present-population-of-people-in-India>

Figura 4 - Questões sobre a Índia: Moeda

What do you know about India?

Currency?

Rupia



Fonte: <https://vouparaasia.wordpress.com/dicas-e-curiosidades/o-que-levar-para-a-india/>

Figura 5 - Questões sobre a Índia: Idiomas

What do you know about India?

Languages?



Fontes: <https://businessday.ng/opinion/article/the-madness-called-english-language/>
<https://myvoice.opindia.com/2022/05/row-over-hindi-being-national-language/>

Figura 6 - Vídeo

Let's watch the video about **Shivani**, a NOW UNITED member!



Fonte: https://www.youtube.com/watch?v=kJFFIoLXI_s

Figura 7 - Perguntas sobre Shivani

What did you learn about Shivani?

Shivatri

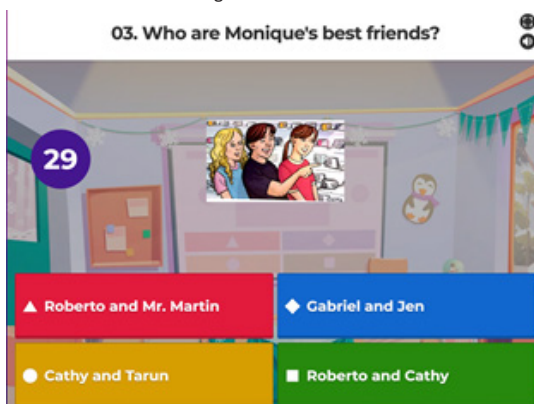
3 years old

TV program

the ocean

Fonte: Arquivo produzido pelas professoras

Figura 8 - Kahoot



Fonte: <https://create.kahoot.it/details/70ef37d3-4889-4243-bb05-7f6e3d70ac8b>