

Os discursos do Facebook e o ensino-aprendizagem de inglês: uma análise a partir da perspectiva intercultural crítica

Facebook discourses and English teaching and learning: an analysis from a critical intercultural perspective

Josibel Rodrigues e Silva

Mestra em Letras e em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Professora de Inglês do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1120-2578>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4691136986118140>

E-mail: josibel.silva@ifam.edu.br

Resumo

O desenvolvimento e a difusão de sites de rede social, como o *Facebook*, estabeleceram novas formas de interação e espaços de ensino-aprendizagem de línguas, estabelecendo também novos encontros interculturais. Portanto, apresentamos, como objetivo geral deste artigo, analisar o site de rede social *Facebook* e o ensino-aprendizagem do inglês, a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Buscamos, especificamente, analisar os discursos das páginas e grupos concernentes ao ensino-aprendizagem; identificar os discursos sobre a relação ensino-aprendizagem e cultura que sobressaem, e averiguar os aspectos ideológicos que estão presentes nas variedades de inglês encontradas. Os procedimentos metodológicos basearam-se na Análise de Discurso Mediada por Computador (HERRING, 2004), utilizando alguns conceitos-chave como ideologia, discurso e hegemonia (CANAGARAJAH; SAID, 2016). Os resultados apontaram para algumas questões, a saber: a hegemonia do modelo do falante nativo; a presença de estereótipos nas comunidades virtuais, implicando uma representação cultural essencializada (GIL, 2013); finalmente, observou-se o que se pode chamar de perspectiva da resistência (CANAGARAJAH, 1999), em que os sujeitos podem se utilizar das comunidades virtuais, para se opor a estruturas de poder no cotidiano, negociando suas diferenças com outros, por meio do inglês.

Palavras-chave: *Facebook*. Discurso. Inglês. Interculturalidade crítica.

Abstract

The development and dissemination of social networking sites, such as Facebook, established new forms of interaction and spaces for teaching and learning languages, also establishing new intercultural encounters. Therefore, we present as a general objective of this article, to analyze the social networking site Facebook and the teaching and learning of English, from a critical intercultural perspective. We seek, specifically, to analyze the discourses of the pages and groups concerning teaching-learning; identify the discourses on the relationship between teaching and learning and culture that stand out, and ascertain the ideological aspects that are present in the varieties of English found. The methodological procedures were based on Computer-Mediated Discourse Analysis (HERRING, 2004), using some key concepts such as ideology, discourse, and hegemony (CANAGARAJAH; SAID, 2016). The results pointed to some conclusions, namely: the hegemony of the native speaker model; the presence of stereotypes in virtual communities, implying essential cultural representation (GIL, 2013); finally, we observed what can be called the perspective of resistance (CANAGARAJAH, 1999), in which subjects can use virtual communities to oppose power structures in their daily lives, negotiating their differences with others, through English.

Keywords: *Facebook*. Discourse. English. Critical interculturality.

Data de submissão: 18/10/2020 | Data de aprovação: 31/03/2021

1 Introdução

O desenvolvimento e a difusão de sites de rede social (RECUERO, 2016), como o *Facebook*, estabeleceram novas formas de interação e conversações mais abrangentes e públicas, inaugurando um espaço em que discursos emergem, difundem-se e são legitimados (RECUERO, 2016). Adicionalmente, os sites de rede social podem ser também espaços de ensino-aprendizagem, revelando possibilidades de interação em outra língua, evidenciando potencial para o ensino-aprendizagem de inglês como língua franca (FINARDI; PORCINO, 2016).

Por inglês como língua franca, no sentido dado por Canagarajah (2013), entende-se a valorização das negociações na prática comunicativa, mudando o foco da forma para a pluralidade de sentidos. Adicionam-se a esta noção o conceito de interculturalidade crítica, que não significa uma simples interação pluralista entre as culturas, mas é percebida como uma perspectiva dialógica e dialética, impulsionando questionamentos, visibilizando maneiras diferentes de ser, viver e saber, buscando outras compreensões e condições que possam articular as diferenças num marco de legitimidade, equidade e respeito (WALSH, 2009).

Sendo assim, o ensino-aprendizagem de inglês sob a perspectiva intercultural crítica é um espaço privilegiado para se refletir e se discutir as diferenças, em que a proficiência linguística não é mais o único objetivo do ensino-aprendizagem, mas faz parte de um processo de ações no mundo, oferecendo-se importância para questões de raça, etnia, nacionalidade, língua, classe, idade, gênero (JACKSON, 2014). Esse espaço ajudaria os aprendizes a não se portarem como estereótipos de um determinado falante nativo, mas fortaleceria as identidades e se orientaria por uma preocupação política e social (GUILHERME, 2002; KRAMSCH, 2013).

Do exposto, apresentamos, como objetivo geral deste artigo, analisar o site de rede social *Facebook* e o ensino-aprendizagem de inglês, a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Especificamente, buscamos analisar os discursos das páginas e grupos concernentes ao ensino-aprendizagem de inglês; identificar os discursos sobre a relação ensino-aprendizagem e cultura que sobressaem, e averiguar os aspectos ideológicos que estão presentes nas variedades de inglês encontradas.

2 Cultura e ensino-aprendizagem de línguas

No âmbito dos estudos culturais, a cultura precisa ser estudada e compreendida se levando em conta tudo o que está associado a ela e o papel constitutivo que assumiu em todos os aspectos da vida social. Por conseguinte, essa discussão requer um reconhecimento da existência do que Canclini (1995) chama de intercâmbio desigual de bens econômicos e culturais, e sua relação com as contradições e as desigualdades.

Canclini (1995) questiona o que deve ser o centro das discussões sobre cultura, pois, para o autor, não adianta discutir sobre relativismo cultural, quando não há a construção de um

conhecimento que ajude a pensar e resolver os conflitos e desigualdades interculturais. Portanto, a questão que se coloca nestes tempos não é simplesmente construir cordões entre as culturas, mas averiguar o que ocorre quando o relativismo cultural é negado e quando as pessoas devem transitar entre costumes e valores antagônicos. Destarte, surge a necessidade de construir saberes válidos em uma época em que as culturas e as sociedades se confrontam (CANCLINI, 1995).

Do exposto, conceituamos cultura com bases em Maher (2007). Para a autora, cultura é um sistema compartilhado de valores, de representação e de ação. A cultura orienta a forma como vemos e damos inteligibilidade às coisas que nos cercam, norteia a forma como agimos diante do mundo e dos acontecimentos. A cultura faz parte de processos ativos e dinâmicos de construção de significados, é uma produção histórica, pois a cultura não é só pensada, ela é vivida.

Gimenez (2001) categoriza três grandes abordagens para a relação cultura e ensino-aprendizagem de línguas: a tradicional, a cultura como prática social e a intercultural. Quanto à abordagem tradicional, Crozet, Liddicoat e Lo Bianco (1999) afirmam que predomina a cultura com C, ou alta cultura, como sinônimo de conhecimento geral, literatura e as artes do país da língua-alvo. Apresenta um conhecimento de cultura como produto (KRAMSCH, 2013), em que se valorizam as culturas nacionais, nesse caso, relacionadas geralmente com noções do que é bom e apropriado na maneira de viver. A valorização dessa cultura é mediada pela língua escrita, e o modelo para o aprendiz são os falantes nativos letrados. A relação entre língua e cultura é limitada (CROZET; LIDDICOAT; LO BIANCO, 1999) e a percepção que se faz do aprendiz de línguas é aquele que deve conhecer a cultura do outro e entendê-la para que se atinja um bom desempenho no uso da língua (GIMENEZ, 2001).

Em relação à abordagem da cultura como prática social, focaliza-se a comunicação em contextos sociais. O conceito mais relevante torna-se a cultura com “c”, incluindo os modos de viver do falante nativo, seu comportamento, costumes e crenças. Então, busca-se uma apropriação do uso da língua no chamado contexto cultural autêntico, por meio de variadas práticas culturais do cotidiano, porém, favorecem ainda comportamentos estereotipados, como alimentação, modos de vestir e datas comemorativas do país da língua-alvo. Nessa visão de cultura, há uma forte ligação com a linguagem, os valores e práticas, entretanto, tendem a se tornar separados do contexto linguístico em que são realizados. Presa a esse conceito de cultura, está a manutenção do foco em características culturais nacionais e a falta de uma profundidade histórica (KRAMSCH, 2013).

No que tange à abordagem intercultural, surge como uma crítica aos métodos comunicativos da cultura como prática social. Ocorre nos anos 80, na área de educação e comunicação intercultural. Essa abordagem que privilegia a cultura não como um conteúdo, mas como algo sempre presente no ensino-aprendizagem, enfatiza a necessidade de se ultrapassar o ensino do código linguístico, envolvendo a interação entre pessoas com diferentes bagagens culturais.

Jackson (2014) explica que, enquanto algumas definições dessa abordagem focalizam a simples troca de informações entre indivíduos de diferentes grupos, no nível da comunicação, outras, principalmente de linguistas aplicados, entendem essa abordagem dentro de um processo de ações no mundo, a partir de trocas dialógicas e dialéticas, observando-se questões de raça, etnia, nacionalidade, língua, classe, idade e gênero.

São a partir desse último enfoque que se compreendem os encontros interculturais nesse trabalho, questionando-se a partir das provocações de Canclini (1995), sobre o que deve ser o centro das discussões sobre cultura. Concordando com o autor, afirmamos que deve ser a construção de um conhecimento que ajude a resolver não apenas desentendimentos no nível da comunicação, mas também, e, principalmente, conflitos e desigualdades interculturais, refletindo, entre outras questões, sobre o porquê que algumas diferenças específicas são determinantes para a exclusão de um grupo, ou, para manifestações de preconceito, discriminação e discursos de ódio.

Há, então, uma mudança no processo de ensino-aprendizagem de línguas, que se inicia com a cultura do aprendiz, ajudando-o a se perceber como um ser cultural, isto é, instigando-o a compreender a sua própria cultura e como ela o afeta no cotidiano, no encontro com “o outro”. Para isso, deve-se pensar “o outro” não mais como o estrangeiro, “o outro” é aquele que está bem perto de nós e que muitas vezes, por conta de preconceitos e estereótipos, é excluído e discriminado. Essa concepção “desestrangeiriza” o ensino-aprendizagem como afirma Koltai (2009), “[...] a fim de abarcarmos, no processo educacional, toda a pluralidade étnica, linguística e cultural que marca as relações humanas nos mais diversos contextos contemporâneos” (ROCHA, 2012, p. 79).

Dessa forma, a interculturalidade crítica no ensino-aprendizagem de inglês, como uma perspectiva mais ampla, ajudaria os aprendizes a valorizarem suas culturas e identidades, buscando o desenvolvimento de uma competência intercultural (BYRAM, 1997), calcada em uma orientação política e social (GUILHERME, 2002; KRAMSCH, 2013). A adjetivação crítica implica que, no encontro com o outro, o sujeito intercultural exercitará competências que o ajudem a questionar, experimentar, comparar, analisar, negociar, decidir, apreciar, agir, com relação às próprias crenças, valores e atitudes culturais, bem como os do outro, em um processo de alteridade (GUILHERME, 2002).

3 Procedimentos metodológicos

O caminho metodológico dessa investigação buscou uma construção mais qualitativa e interpretativista dos dados. Para tal, adotou-se a abordagem Análise de Discurso Mediada por Computador, baseada em Herring (2004). Essa abordagem investiga comportamentos interativos online, adaptando métodos de áreas da Linguística para o espaço virtual (HERRING, 2004), isto é, um entendimento baseado no que se entende por linguagem e pelo seu uso (HERRING, 2004).

Dessa forma, considera-se importante conceituar nesse artigo alguns conceitos-chave como ideologia, discurso e hegemonia que nortearam a pesquisa.

Conforme Canagarajah e Said (2016), ideologias são ideias, atitudes, valores que explicam uma situação desigual de indivíduos e grupos na sociedade. As ideologias nem sempre são conscientes, podem ser internalizadas inconscientemente por meio de práticas sociais e experiências históricas. Porém, elas nem sempre servem a funções repressivas, pois, enquanto as ideologias podem contribuir com a naturalização das desigualdades, elas também podem iluminá-las, facilitando a mudança social. Quando as ideologias são expressas na linguagem, são chamadas de discursos (CANAGARAJAH; SAID, 2016).

Pode-se afirmar que discurso é um modo particular de representar experiências no mundo, ligado a interesses específicos. No cerne desse entendimento, está o conceito de poder como hegemonia (RAMALHO; RESENDE, 2011), que é exercida quando ideologias e discursos de determinados grupos são internalizados por outros grupos sociais, a partir da sustentação de uma liderança moral, política e intelectual na vida social, na qual se difunde uma visão de mundo particular (RAMALHO; RESENDE, 2011). Contudo, na luta hegemônica há sempre uma instabilidade, é uma luta travada no/pelo discurso (RAMALHO; RESENDE, 2011).

A seleção dos dados foi realizada conforme as seguintes etapas. Primeiramente, foram identificados as páginas e grupos¹ a partir de uma busca simples no *Facebook*, utilizando palavras-chave, como: *english*, *english practice*, *english learning* e *english teaching*. As comunidades virtuais foram selecionadas pelo maior número de membros e número de “curtidas”, uma vez que os usuários que curtem recebem informações (FINARDI; PORCINO, 2016). Após essa seleção, os discursos presentes nas suas descrições foram representados a partir de uma nuvem de palavras, que são representações visuais que oferecem possibilidade de classificação hierárquica, por incidência quantitativa de palavras. Depois desse processo, realizaram-se pesquisas simples nas páginas e nos grupos a partir das palavras *culture*, *pronunciation*, *speaking* e *grammar*, com o intuito de identificar a relação ensino-aprendizagem e cultura e as variedades de inglês presentes. Posteriormente, foram selecionados publicações, imagens e vídeos para uma análise mais qualitativa dos dados.

Optou-se por desenvolver uma análise discursiva com bases na categoria interdiscursividade, em que a atenção volta-se para os discursos articulados ou não nos textos, de que forma são articulados e misturados com outros discursos (RAMALHO; RESENDE, 2011). A interdiscursividade é, a priori, uma categoria representacional, relacionada a maneiras particulares de representar aspectos do mundo, associando-se a campos sociais, interesses e projetos particulares a determinadas práticas (FAIRCLOUGH, 2003).

¹ As páginas do *Facebook* facilitam o contato dos usuários com marcas ou artistas de forma mais abrangentes que os perfis pessoais. Os grupos são voltados para discussões privadas, podendo obter um número pequeno de pessoas. Páginas possuem “curtidas” e grupos possuem membros.

Nessa representação, percebemos 7 palavras-chave que se destacam nas páginas estudadas, são elas: *english* (inglês), *post* (publicação), *learn* (aprender), *group* (grupo), *teach* (ensinar), *rules* (regras), *Esl* (*English as a second language – Inglês como segunda língua*). Dessa forma, os objetivos principais dessas comunidades virtuais direcionam-se para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, em um processo que se dá, em geral, por meio de publicações. A grande incidência da palavra *rules* (regras) sinaliza para as orientações aos participantes, sobre o que é permitido e o que não é, em que se delimitam as regras para participar desses espaços virtuais.

Percebe-se também outra categoria de palavras com menor ocorrência, a saber: *share* (compartilhar), *bad* (mau, ruim), *one* (um), *think* (pensar), *resource* (recurso), *links*, *admins* (administradores), *useful* (útil), *family* (família), *members* (membros), *free* (livre), *irrelevant* (irrelevante), *here* (aqui). Essas palavras sinalizam para as características dessas comunidades, em que se compartilham recursos com vistas ao ensino-aprendizagem do inglês. Esses recursos podem ser vídeos, exercícios, músicas, entre outros.

Há também um cuidado com a interação dos participantes, os quais as palavras *bad* e *irrelevant*, são enfatizadas para evitar comentários ofensivos ou publicações que fogem do objetivo. Há de se notar que a palavra cultura quase não aparece na nuvem de palavras, sendo citada apenas uma vez na página *English Language Teaching*.

A seguir, apresentamos os discursos e as ideologias identificados a partir da interdiscursividade.

4.1 O modelo do falante nativo

Na investigação das variedades de inglês, identificaram-se principalmente as variedades americana e britânica, observando-se, assim, a internalização ideológica do modelo do falante nativo, como exemplifica-se na figura 02.

Figura 02 - Vídeo de um professor britânico ensinando contrações verbais



Fonte: Facebook (*English Learning*)

Nas ilustrações apresentadas, um professor britânico ensina os usuários da *web* algumas contrações verbais, no caso, *wanna* contração para *want to* e *gonna hafta* contração para *going to have to*. Em inglês a maioria das frases condicionais contém a conjunção *if*, podendo ser traduzida por “se”, então, as frases apresentadas no vídeo podem ser traduzidas assim, “mas se você quer nos compreender quando falamos, você vai ter que aprender as contrações da fala”.

Os discursos veiculam que os aprendizes só entenderão os ingleses se falarem como eles, baseando-se na ideologia de que alguns falantes, geralmente americanos ou britânicos, são as autoridades da língua inglesa, e, conseqüentemente, possuem uma competência superior aos demais falantes multilíngues (CANAGARAJAH; SAID, 2016).

Outras publicações reforçam essa ideologia, como se pode perceber na figura 03.

Figura 03 - Publicação sobre como falar inglês



Fonte: Facebook (*English Language Teaching*)

Na imagem acima, discursa-se em inglês *How to sound like a native speaker* “Como soar como um falante nativo”, afirmando que os usuários da *web* podem chegar a esse patamar ideológico de superioridade, por meio da necessidade da comparação, de querer falar como eles. Esse discurso reverbera diretamente a concepção de cultura como prática social, em que o aprendiz deve fazer um movimento em direção ao outro, ao estrangeiro, situando sempre o aprendiz como um “falante imperfeito” (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

As observações das páginas e grupos indicaram poucas variações da língua, levando-nos a concluir que outros *englishes*² não são aceitos, são invisibilizados, e com eles, identidades também são excluídas, desprestigiadas e inferiorizadas. São raras as manifestações que tentam desconstruir o discurso hegemônico do falante nativo. Na publicação apresentada na figura 04, há uma tentativa.

² Outras variedades de inglês.

Figura 04 - Desconstrução do discurso do falante nativo



Fonte: *Facebook (Speaking English Club)*

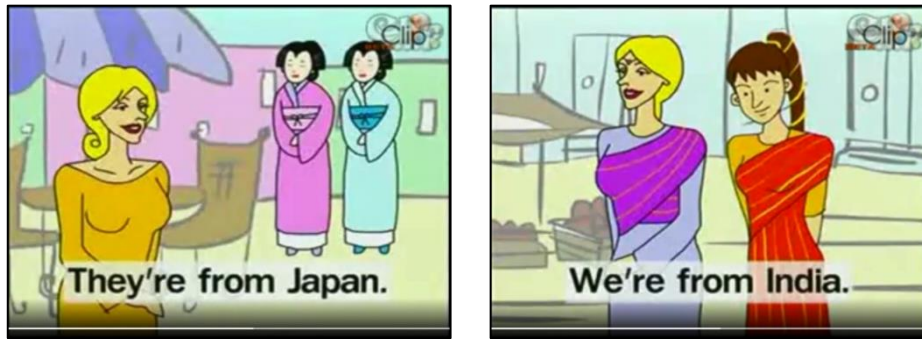
A imagem ilustra um meme em que um homem é perseguido por uma figura fantasmagórica. Na publicação, o homem perseguido é o falante nativo e o fantasma é um poliglota com várias perguntas de gramática. Acima da imagem há a seguinte frase “Sim, não me pergunte sobre gramática, por favor. Eu deixei isso na escola”. O discurso na figura desconstrói o falante nativo como autoridade da língua e mostra o falante multilíngue dotado de poder, que ao nosso olhar, são competências criativas, adaptativas e complexas, advindas com o uso de outras línguas nas mais variadas situações linguísticas e discursivas.

Conforme Canagarajah e Said (2016), a ideologia do falante nativo como superior ignora que o aprendizado de uma língua é um processo, social, cognitivo e criativo, que possui um caminho próprio, e, definitivamente, não depende de sotaque. Dessa forma, é imperativo afirmar que as variedades dos falantes multilíngues não são deficientes ou erradas, apenas diferentes, e que possuem lógica própria dentro dos encontros linguísticos e discursivos. Nessa perspectiva, apoia-se a concepção de inglês como língua franca, com vistas a descentralizar o modelo de um falante ideal, repercutindo para a valorização de outras variedades, redefinindo o papel da cultura no ensino da língua e aspectos de correção linguística (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

4.2 O outro e os estereótipos

As observações apontaram também para estereótipos no ensino-aprendizagem de inglês. Como pode se perceber nas ilustrações tiradas de um vídeo, expostas na figura 05.

Figura 05 - Vídeo sobre o verbo to be



Fonte: Facebook (English practice)

As frases do vídeo podem ser traduzidas assim, “Elas são do Japão” e “Nós somos da Índia”, em que as personagens estão vestindo trajes típicos dos países de origem, naturalizando, dessa forma, estereótipos.

Essa publicação instiga uma preocupação, com o que Gil (2016) denomina de uma representação cultural essencializada, em que os grupos são dados como comunidades homogêneas e estáticas, sem a possibilidade de reflexão sobre outras formas de identidade. Sendo assim, a autora chama a atenção para algumas representações culturais, as quais, ao invés de ajudarem os aprendizes a desenvolverem questionamentos, descentramento, possibilitando um deslocamento nas fronteiras culturais, reforçam estereótipos. Para Gil (2016), na esfera intercultural, a apresentação ou descrição de fatos culturais e comportamentos podem fazer parte do processo, mas não podem ser reduzidas a simples traços nacionais, com vistas a evitar uma percepção simplista das pessoas.

Na publicação seguinte, exibida na figura 06, há mais exemplos de ideias generalizantes.

Figura 06 - Discursos generalizantes



Fonte: Facebook (Speaking English Club)

Na figura há a representação de, basicamente, duas ideias antagônicas. A imagem veicula o momento em que um policial branco imobiliza George Floyd, um homem negro, mantendo o

joelho sobre seu pescoço, essa imagem representaria os Estados Unidos. Ao lado, há um homem islâmico branco beijando a mão de um homem islâmico negro, como representação do islã. Acima da imagem há a frase “Direitos humanos em países islâmicos e no país deles”.

Nessa publicação há a presença de ideias generalizantes que implicam diretamente no que Fairclough (2003) fala sobre uma luta hegemônica no/pelo discurso, envolvendo disputas de legitimação e universalização de uma representação particular de mundo. Para isso, o autor da publicação se utiliza de uma notícia que viralizou e que instigou protestos ao redor do mundo, a morte de George Floyd, afirmando que quem respeita os direitos humanos são os países islâmicos, simplificando demasiadamente, questões complexas como racismo estrutural, preconceito religioso e questões identitárias.

Sendo assim, relembramos Canclini (1995), em que a questão que se coloca nestes tempos não é simplesmente construir cordões entre as culturas, mas averiguar o que ocorre quando o relativismo cultural é negado e quando as pessoas têm que transitar entre valores antagônicos.

Nesse sentido, Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 14) esclarecem que o objetivo de uma dimensão intercultural no ensino-aprendizagem de línguas “[...] não é a transmissão de informações sobre um país estrangeiro”, mas ajudar os aprendizes a compreenderem como a interação acontece, a influência das identidades sociais, a influência das percepções, estereótipos e preconceitos na interação e como os aprendizes podem descobrir mais sobre as culturas.

Podemos exemplificar esse processo com a publicação seguinte, na figura 07.

Figura 07 - Vestimentas tradicionais na Nigéria



Fonte: *Facebook (Speaking English Club)*

Essa imagem apresenta duas pessoas nigerianas, um homem e uma mulher usando suas vestimentas “tradicionais”. Acima da imagem está a frase “Eu sou da Nigéria... esta é a vestimenta da nossa cultura, e a sua?” Essa publicação, ao contrário das demais, instiga discussões sobre as

diferenças, em que os usuários podem comentar e perguntar diretamente aos nigerianos, podendo promover, assim, um encontro intercultural.

Adicionalmente, a publicação ilustra o pensamento de Straub (1999), que recomenda que as discussões culturais sejam iniciadas com a cultura dos aprendizes, para que eles possam perceber que os mesmos são membros de um determinado grupo, e, por conta disso, compartilham valores, costumes e crenças. Ao explorar a sua própria cultura, os aprendizes podem descrevê-la, analisá-la e apreciá-la, e, a partir daí, compreender melhor seus comportamentos, tradições, sinais culturais e outros símbolos de identidade familiares a eles (STRAUB, 1999).

4.3 Perspectiva da resistência

Outro aspecto observado nas páginas e grupos do *Facebook* é o que podemos chamar de perspectiva da resistência, à luz de Canagarajah (1999). Para o autor, os sujeitos podem se opor às estruturas de poder no cotidiano por meio de variadas formas, sendo a internet, as mídias digitais e as novas tecnologias, meios eficazes nesse processo, em que os falantes multilíngues podem negociar suas diferenças com outros, em inglês.

Expandimos essa ideia a partir da seguinte publicação, apresentada na figura 08.

Figura 08 - Vocabulário LGBT



Fonte: Facebook (*English Language Practice*)

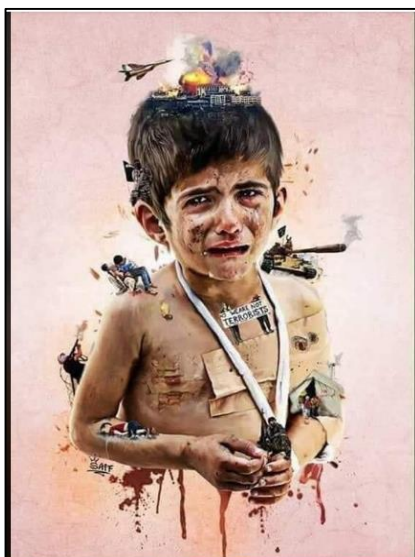
A imagem apresenta um vocabulário LGBT, disponibilizando alguns conceitos do mundo *queer*³. Nesse contexto, o encontro intercultural não é com o outro estrangeiro, é com aquele que está próximo a nós, pessoas que, em muitas sociedades, seguem padrões considerados inadequados socialmente, sob concepções conservadoras, como esclarece Rocha (2012). Nesse sentido, o *Facebook* é utilizado para que vozes subalternas ganhem força, e identidades marginalizadas sejam visibilizadas, favorecendo o questionamento de certas distâncias, da exclusão e da marginalização de determinados grupos.

Para Rocha (2012), em processos de ensino-aprendizagem, deve-se questionar qualquer tipo de distância, seja ela, física, afetiva ou simbólica, entre pessoas e grupos cujas identidades culturais sejam entendidas como diferentes. É também importante reconhecer que as distâncias afetam, majoritariamente, pessoas de classes menos favorecidas, com mais dificuldade de acesso a bens materiais e culturais, discriminados por serem pobres, negros, portadores de alguma deficiência, entre outros.

Sendo assim, na luta hegemônica, o ensino-aprendizagem de língua inglesa no *Facebook* oferece um potencial para instigar o encontro intercultural.

Na figura 09 explicitaremos mais sobre a perspectiva da resistência.

Figura 09 - Vítima da guerra ao terror



Fonte: *Facebook (Speaking English Club)*

A publicação apresenta uma imagem de um menino chorando, sobre ele há figuras representativas de guerras, em seu peito há um cartaz que afirma *I'm not a terrorist*, que quer dizer "Eu não sou um terrorista". Esse menino representa as vítimas de uma guerra específica, em sua maioria, crianças e mulheres, que sofrem o efeito colateral da chamada guerra ao terror

³ Termo utilizado, grosso modo, para designar todos que não se encaixam nas normas da heterossexualidade e cisgeneridade.

ou ao terrorismo, uma campanha militar desencadeada pelos Estados Unidos, após os ataques de 11 de setembro de 2001.

Pode-se afirmar que as publicações em comunidades virtuais podem iniciar uma interação intercultural crítica, fomentando a formação de vozes insurgentes por meio do inglês, em que falantes multilíngues expressam seus próprios significados culturais e pessoais. Ampliam-se, assim, as maneiras que as pessoas se utilizam para se fazer compreender e ouvir, e sobre as possibilidades de se definirem como participantes ativos no mundo (PENNYCOOK, 1994).

Para Pennycook (1994), é preciso ajudar os aprendizes a encontrarem e criarem vozes insurgentes, em oposição aos discursos locais e globais, que limitam e produzem as possibilidades únicas que formatam as vidas das pessoas. Por conseguinte, voz se refere a uma arena de uso da língua como prática social, em que usuários de inglês lutam para negociar significados entre subjetividades, linguagem e discurso. Voz, então, implica agência, na qual os sujeitos saem de um estado de silêncio para a fala como um gesto revolucionário (PENNYCOOK, 1994).

Do exposto, é necessário afirmar que foram poucas as publicações encontradas nas comunidades virtuais sobre o que denominamos de perspectiva da resistência. Essa observação nos faz pensar que esses espaços não estão voltados, em sua maioria, para tal perspectiva, mas se orientam por ideologias que ainda valorizam a identidade do falante nativo, com pouca reflexão crítica sobre o outro, e poucos espaços para o processo de alteridade.

Palavras finais

Esse artigo apresentou, como objetivo geral, analisar o site de rede social *Facebook* e o ensino-aprendizagem do inglês, a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Especificamente, buscou-se analisar os discursos das páginas e grupos concernentes ao ensino-aprendizagem do inglês; identificar os discursos sobre a relação ensino-aprendizagem e cultura que sobressaem, e averiguar os aspectos ideológicos que estão presentes nas variedades de inglês encontradas.

Para isso, adotou-se a abordagem Análise de Discurso Mediada por Computador (HERRING, 2004), utilizando alguns conceitos-chave como ideologia, discurso e hegemonia (CANAGARAJAH; SAID, 2016).

Em relação aos aspectos ideológicos presentes nas variedades de inglês, percebeu-se a hegemonia do modelo do falante nativo, uma vez que houve poucas variedades encontradas, predominando a americana e a britânica. Sendo assim, pode-se afirmar que sobressai a abordagem da cultura como prática social, em que se busca uma aprendizagem sob o modelo do estrangeiro nativo. Foi importante, dessa forma, enfatizar que o aprendizado de uma língua é um processo, social, cognitivo e criativo, e as variedades dos falantes multilíngues não são deficientes, mas que possuem lógica própria dentro dos encontros linguísticos e discursivos

(CANAGARAJAH; SAID, 2016). Nessa perspectiva, apoia-se a concepção de inglês como língua franca, com vistas a valorizar as identidades e culturas locais (EL KADRI; GIMENEZ, 2013).

Notou-se a forte presença de estereótipos nas comunidades virtuais, implicando uma representação cultural essencializada (GIL, 2013). Necessitou-se, então, chamar atenção para o perigo da generalização das ideias, repercutindo em julgamentos etnocêntricos. Mostrou-se, contudo, que há publicações que podem favorecer a interculturalidade, desconstruindo estereótipos, nesse sentido, o ensino-aprendizagem ultrapassa a simples transmissão de informações sobre um país estrangeiro, instigando os aprendizes a interagirem, questionarem, analisarem outras identidades sociais, possibilitando ressignificações.

Observou-se também o que se pode chamar de perspectiva da resistência (CANAGARAJAH, 1999), em que os sujeitos podem se opor as estruturas de poder no cotidiano por meio das novas tecnologias e mídias digitais, negociando suas diferenças com outros por meio do inglês. Dessa forma, o ensino-aprendizagem da língua inglesa oferece um potencial para que os sujeitos possam lutar para impor seus próprios discursos, criando vozes insurgentes, definindo-se como participantes ativos no mundo (PENNYCOOK, 1994).

Finalmente, afirma-se que o *Facebook*, pode ser também espaço de ensino-aprendizagem, revelando possibilidades de interação em outra língua. No chamado ciberespaço, há a circulação de discursos polifônicos, garantindo espaço para a autoria e interação, para a luta hegemônica, e, conseqüentemente, para diferentes formas de resistência.

Esperamos, no fim desse trabalho, chamar atenção para alguns aspectos da interculturalidade crítica nesses meios virtuais de ensino-aprendizagem que precisam ser fomentadas, como, a valorização das culturas e identidades locais, em que, no encontro com o outro, possamos exercer o questionamento, as reflexões, as análises e as negociações, percebendo-nos como seres culturais, questionando sempre os discursos que nos limitam, que nos invisibilizam e nos inferiorizam, com vistas a nos percebermos como sujeitos ativos no mundo.

Referências

- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching**. A practical introduction for teachers. Council of Europe, Strasbourg, 2002.
- CANAGARAJAH, A. S. **Resisting Linguistic Imperialism in Language Teaching**. Oxford University Press, 1999.

CANAGARAJAH, A. S. **Translingual practice: global englishes and cosmopolitan relations**. Nova York: Routledge, 2013.

CANAGARAJAH, A. S.; SAID, S. B. Linguistic Imperialism. **Researchgate**. Disponível em: <<https://www.researchgate.net/publication/301820652>>. Acesso em: julho de 2020.

CANCLINI, N. G. **Ideología, cultura y poder**. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, 1995.

EL KADRI, M. S.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 35, n. 2, p. 125-133, Apr.-June, 2013.

FAIRCLOUGH, N. **Analysing discourse**. Textual analysis for social research. London: New York: Routledge, 2003.

FINARDI, K.; PORCINO, M. C. Facebook na ensinagem de inglês como língua adicional. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

GIL, G. Third places and the interactive construction of interculturality in the English as foreign/additional language classroom. **Acta Scientiarum**. Language and Culture. Maringá, v. 38, n. 4, p. 337-346, Oct-Dec., 2016.

GIMENEZ, T. Eles comem *corn flakes*, nós comemos pão com manteiga: espaços para a reflexão sobre cultura na sala de aula de língua estrangeira. **Anais do IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras - IX EPLE**, p. 107-114, Londrina: APLIEPAR, 2001.

GUILHERME, M. **Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HERRING, S. C. Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior. In: BARAB, S. A.; KLING, R.; GRAY, J. H. (orgs.). **Designing for Virtual Communities in the Service of Learning**. New York: Cambridge University Press, 2004. p. 316-338.

JACKSON, J. **Introducing Language and Intercultural Communication**. Routledge: London, 2014.

KOLTAI, C. A recepção nacional do estrangeiro no mundo globalizado. In: VIEIRA, L. (org.). **Identidade e globalização: impasses e perspectivas da identidade e a diversidade cultural**. Rio de Janeiro: Record, 2009. p. 137-149.

KRAMSCH, C. Culture in foreign language teaching. **Iranian Journal of Language Teaching Research**. Urmia University, p. 57-78, 2013.

LO BIANCO, J.; LIDDICOAT, A. J.; CROZET, C. **Striving for the third place**. Intercultural competence through language education. Melbourne: Language Australia, 1999.

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

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**, Longman: London, 1994.

RAMALHO, V; RESENDE, V. M. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas (SP): Pontes Editores, 2011.

RECUERO, R. Discurso mediado por computador nas redes sociais. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (orgs.). **Redes sociais e ensino de línguas**: o que temos de aprender? 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROCHA, C. H. **Reflexões e propostas sobre língua estrangeira no Ensino Fundamental I**. Campinas: Pontes, 2012.

STRAUB, H. Designing a cross culture course. **English Teaching Forum**. 37 (3), p. 2-9,1999.

VEIGA-NETO, A. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, p. 5-15, 2003.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7letras, 2009. p. 12-42.

