

IRACÉLIA ATAÍDE DE BRITO

CONCEITOS DE CULTURA E COMPETÊNCIA: CONTRIBUIÇÕES
PARA UM ENSINO CRÍTICO DE INGLÊS NO CONTEXTO BRASILEIRO

Dissertação apresentada ao Departamento de Lingüística Aplicada,
do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de
Campinas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre
em Lingüística Aplicada, na área de Ensino/Aprendizagem de
Segunda Língua e de Língua Estrangeira.

Unicamp
Instituto de Estudos da Linguagem
1999



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
V.	Ex
F. Nº	07/39256
P. Nº	229/99
C	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R \$ 11,00
DATA	28/10/99
N.º GPD	

CM-00136466-7

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA IEL - UNICAMP

B777c Brito, Iracélia Ataíde de
 Conceitos de cultura e competência: contribuições para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro / Iracélia Ataíde de Brito. - - Campinas, SP: [s.n.], 1999.

Orientador: JoAnne Busnardo
 Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

1. Língua inglesa. 2. Cultura. 3. Hegemonia. 4. Crítica. I. Busnardo, JoAnne. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. III. Título.

Profa. Dra. JoAnne Busnardo – Orientadora

Profa. Dra. Terezinha Maher – (PUC – Campinas)

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (Unicamp)

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Profa. Dra. JoAnne Busnardo,

Que de forma dedicada me ajudou a compreender melhor o entrelaçamento entre língua e cultura, e que contribuiu, de maneira valiosa, para a realização desta pesquisa com sua orientação segura, sempre presente e paciente.

Ao Prof. Dr. José Carlos P. De Almeida Filho,

Que, de maneira profissional e amiga, tanto contribuiu com valiosas observações na qualificação deste trabalho e no período que precedeu meu ingresso no Mestrado.

À Profa. Dra. Denise Braga,

Pelas relevantes observações que muito ajudaram na elaboração desta dissertação e pelo profissionalismo com que avaliou esta pesquisa na qualificação.

Ao CNPq pelo apoio durante a realização deste trabalho.

*Aos meus pais, Irineu e Maria Elita
Que estiveram sempre presentes apoiando-me e incentivando-me
tanto nas dificuldades quanto nas vitórias.*

*Aos meus irmãos Cida, Neide e Júnior,
Pelo carinho, apoio e amizade que sempre demonstraram.*

*Às amigas Ellen, Andréia e Flávia,
Pelo apoio nas horas difíceis e pelas alegrias compartilhadas nas
conquistas.*

*Aos amigos Ana Lúcia, Heidi, Rita, Sandra e Paulo Roberto,
Pelos momentos compartilhados que não serão esquecidos.*

*Ao amigo Wilson H. Kawai,
Pela paciência e profissionalismo que sempre demonstrou ao me
auxiliar na organização dos dados e na configuração deste
trabalho.*

*A todos os professores sujeitos desta pesquisa
pela valiosa colaboração.*

*A Deus,
Por ter me concedido todos os momentos difíceis e felizes no
processo da realização deste trabalho.*

ÍNDICE

- Introdução	
1 – Cultura e crítica: novos desafios	02
2 – Justificativa	03
3 – Perguntas de pesquisa	04
4 – desenho da pesquisa	05
- Capítulo I	
1 – O inglês no final do milênio	07
1.1 . Introdução	07
1.2 . O debate em torno da cultura	09
1.3 . O ensino de inglês e a perspectiva cultural no Brasil	14
- Capítulo II	
2 – Conceitos de cultura e competência nas pedagogias de línguas	23
2.1. - Introdução	23
1.2. - A competência sociolingüística/sociocultural	27
1.3. - A competência intercultural	41
1.4. – A competência intercultural crítica/analítica	50
Capítulo III	
3.1 - Metodologia	
3.1.1 – Introdução	64
3.1.2 – O olhar interpretativista de pesquisa	67
3.1.3 – Objetivos da pesquisa	69

3.1.4 – Perguntas de pesquisa	70
3.1.5 – Procedimentos	71
3.1.6 – Sujeitos	72
3.1.7 – Instrumentos	72
3.1.8 – Procedimentos de análise	73
3.2 – Análise dos dados: conceitos e pedagogias culturais nas práticas declaradas de professores de inglês em Maceió	75
3.2.1. – Sujeitos da escola particular de línguas	75
3.2.2 – Sujeitos da escola pública	91
3.2.3. – Sujeitos da Universidade Federal de Alagoas	105
3.2.3.1 – Tânia e a Ilha Cultural	106
3.2.3.2 – Ilka e Rita: o Cultural, o Conhecimento e o Crítico	110
3.2.3.3 – Isa: Literatura, Fronteiras e Vozes Periféricas	113
3.2.3.4 – Iris: o Espelho e a Aquisição do Saber Crítico	117
3.3 - O perfil profissional dos professores/sujeitos quanto ao ensino de inglês e ao aspecto cultural de acordo com seus sistemas de coerência	127
- Capítulo IV	
4 – Considerações finais: à procura de uma formação crítica do professor e do aprendiz	132
- Referência Bibliográfica	143
- Anexos	147

Resumo

O objetivo desta dissertação é contribuir para um melhor entendimento dos desafios de formular uma pedagogia cultural de inglês para o contexto brasileiro.

Desse modo, foram feitas entrevistas com professores de inglês, atuantes em três universos educacionais – escola particular de línguas, escola pública e universidade – na cidade de Maceió-AL (nordeste brasileiro). A análise destas entrevistas investiga os diferentes conceitos/abordagens culturais que aparecem nas falas dos professores/sujeitos e a imagem que eles têm da relação desses conceitos/abordagens em suas práticas declaradas. As atitudes dos sujeitos frente à língua inglesa, e a forma como essas atitudes são verbalizadas nas entrevistas, também foram investigadas.

A presente pesquisa, de natureza qualitativa/exploratória, utilizou os seguintes instrumentos para a coleta de dados: entrevistas, gravação em áudio (das entrevistas), fichas e questionários. Como arcabouço teórico, foram utilizados trabalhos de autores como Pennycook (1994), Kramsch (1993), Busnardo & Braga (1987), Busnardo & El Dash (1996), Kinginger (1997) e Byram (1998), entre outros.

O resultado da análise dos dados evidenciou que tanto os conceitos culturais/pedagógicos quanto as atitudes frente ao inglês variam com o contexto institucional estudado. Concluiu-se que este resultado pode ser importante para um novo conceito de sistema de coerência. Ainda, constatou-se que as imagens refletidas nas falas de alguns professores/sujeitos (que ilustram idéias conflituosas) podem indicar caminhos para a formação reflexiva/crítica do professor de inglês no Brasil.

Palavras-chaves: inglês língua hegemônica - abordagens culturais críticas
formação reflexiva

- Introdução

1 - Cultura e crítica: novos desafios

A idéia de que a língua inglesa é necessária como instrumento de comunicação internacional tem sido um dos mais comuns argumentos para o ensino dessa língua nos países do terceiro mundo. No Brasil, é comum a visão da necessidade “instrumental” de se conhecer o inglês para fins de desenvolvimento tecnológico, científico e profissional. Mas, qual seria a natureza de um processo de aprendizagem que não visasse a mera recepção passiva de códigos lingüísticos e informações científicas e trabalhasse a dimensão cultural sistematicamente? Que tipo de aprendizagem cultural contribuiria para a formação do sujeito crítico? De que tipo de profissional de ensino tal pedagogia necessitaria? Com a “virada cultural” os professores têm um novo desafio: trabalhar esse elemento no ensino de línguas integrando-o à pedagogia crítica.

Como ensinar “cultura” nas aulas de línguas é algo que ainda está em vias de ser definido. Da mesma maneira, existem hoje poucos estudos que investigam o conhecimento do professor sobre a cultura e a sua relação com o ensino. Estudar o pensamento do professor sobre o papel da “cultura” no ensino de LE pode ser, então, uma valiosa contribuição, indicando possíveis caminhos a serem seguidos na **formação crítica do próprio professor** e na **implementação das pedagogias críticas**. Se faz urgente, desse modo, pesquisas nessas duas áreas de investigação no propósito de buscar pedagogias críticas apropriadas para os diversos contextos onde o de inglês é ensinado como língua estrangeira (LE) hegemônica.

Este estudo, de natureza exploratória, pretende fornecer subsídios para aprofundar a reflexão sobre as implicações educacionais das pedagogias culturais de línguas, buscando levantar hipóteses sobre o perfil do ensino/aprendizagem cultural em cada contexto educacional (escola particular de línguas, escola pública e universidade) onde o inglês é objeto de estudo. Procura também verificar até que ponto certas pedagogias culturais estão relacionadas a certas atitudes do professorado frente à cultura anglo-americana. Acredita-se

que a caracterização dos diversos contextos educacionais com respeito à variável “cultura” pode trazer alguma luz para o difícil problema de como tratar a cultura no ensino de inglês no Brasil em tempos de globalização. Assim, propõe-se investigar “o olhar sobre a cultura” presente nas falas efetivamente produzidas dos professores a partir de entrevistas etnográficas realizadas nos diversos contextos educacionais. Espera-se que essas falas possam servir como ponto de partida em um projeto maior que visa a formação crítica do professor.

2 – Justificativa

O objetivo geral deste estudo é contribuir para um melhor entendimento dos novos desafios para a educação brasileira representados pela “virada cultural” no ensino de línguas. Para tanto, será feita uma análise de entrevistas com professores de inglês de três contextos institucionais – escola particular de línguas, escola pública e universidade - da cidade de Maceió, no estado de Alagoas, no nordeste brasileiro. Justifica-se esta análise considerando-se de fundamental importância para a educação brasileira poder olhar de perto a complexa malha de tensões e desejos freqüentemente gerados pelo entrelaçamento, no professorado, de teorias de ensino/aprendizagem com as mais diversas atitudes frente à língua ensinada.

O presente estudo não pretende comprovar, de maneira quantitativa, hipóteses. Essas deverão ser levantadas a partir da interpretação dos dados (no caso, entrevistas de cunho etnográfico, realizadas com os professores/sujeitos da pesquisa), através dos quais se buscarão formas de encarar a situação atual do ensino da língua/cultura inglesa visando a formação do professor crítico dentro do contexto brasileiro. Como veremos no capítulo de fundamentação teórica, mais detalhadamente, a abordagem intercultural está muito evidente atualmente, vista como uma possível alternativa para lidar com o ensino da cultura em contextos sociais onde o fluxo de imigração é muito grande (o multiculturalismo nos Estados Unidos) e onde a interação entre falantes de diferentes países é constante (caso da

integração européia). Já no contexto do ensino do inglês no Brasil, a aprendizagem cultural precisa ser definida levando-se em conta fatores como o status hegemônico da língua.

Desse modo, parece-me relevante a proposta desta pesquisa de investigar como a reflexão sobre o ensino da “cultura” pode auxiliar na busca de pedagogias culturais críticas no contexto brasileiro e na formação do professor de inglês no Brasil. Para tanto o estudo englobará duas partes principais: uma teórica sobre o papel da “cultura” no ensino de línguas e outra sobre os conceitos de “cultura” e competência no pensamento de professores de uma região no Brasil. Concordo com Ryan (1996) que se faz necessário explorar as crenças dos professores sobre seus conceitos de cultura como um primeiro passo em direção ao entendimento da relação entre seus pensamentos, a instrução na sala de aula e as atividades curriculares. No presente trabalho, os conceitos de cultura e pedagogias (presentes nas práticas declaradas dos professores/sujeitos) serão examinados à luz das teorias pedagógicas discutidas no capítulo teórico. Pretende-se, ainda, verificar as atitudes dos professores/sujeitos frente a hegemonia da língua inglesa.

3 – Perguntas de pesquisa

Para atingir os objetivos defendidos acima, propõe-se procurar respostas às seguintes perguntas de pesquisa:

1- Quais conceitos/abordagens culturais os professores brasileiros de inglês de Maceió, sujeitos desta pesquisa, declaram e qual a imagem que eles têm da relação desses conceitos/abordagens com suas práticas ?

2 - Que orientação atitudinal desses professores/sujeitos (ufanista, instrumental, dialógica ou crítica) frente à hegemonia da língua inglesa aparece nas suas práticas declaradas ?

3 - Que orientações poderiam contribuir para a formação educacional intercultural/crítica deste professorado dado o quadro apresentado na análise?

4 – Desenho da pesquisa:

A pesquisa de campo consistiu em **entrevistar** 17 (dezessete) professores de inglês na cidade de Maceió-Al, que atuam em três contextos educacionais distintos: 1) Universidade Federal de Alagoas; 2) escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Médio e 3) uma escola particular de línguas. Outros instrumentos utilizados na coleta de dados com estes professores foram: 1) **fichas** com dados pessoais; 2) um **questionário** sobre o ensino de inglês, cultura e atitudes e 3) uma **pós-entrevista** feita a partir das informações do questionário. Com os dados obtidos através da aplicação dos instrumentos mencionados, poderemos ter acesso a várias questões que se referem ao pensamento do professor, tais como: sua atitude/postura frente a globalização e o impacto da cultura anglo-americana no Brasil (questionário e entrevistas) e o seu conceito declarado de “cultura” e de abordagens culturais (primeira entrevista). Pode-se também obter informações sobre sua experiência e qualificação profissional: seu contexto institucional de trabalho, sua formação e seu tempo de serviço como professor de inglês (ficha).

A análise dos dados foi realizada a partir de um **mapeamento de atitudes** frente à língua inglesa (baseado no primeiro capítulo teórico dessa pesquisa) e de um **mapeamento de conceitos** (baseado no segundo capítulo teórico) para identificar quais conceitos/pedagogias culturais e atitudes incidiam nas práticas declaradas dos professores /sujeitos. O conjunto desses dados pode indicar, a meu ver, o lugar onde o professor de inglês se encontra no que tange o ensino cultural e qual caminho deve ser percorrido para se chegar ao ensino crítico do inglês no Brasil, levando em consideração a formação do professor.

A dissertação foi estruturada em quatro capítulos. O **primeiro capítulo teórico** faz um apanhado geral sobre o lugar da língua inglesa no final do milênio, comentando o debate em torno do papel da cultura na aprendizagem de línguas, e descrevendo pesquisas brasileiras sobre atitudes, identidade cultural e ensino de inglês. O **segundo capítulo teórico** apresenta uma discussão sobre as competências culturais e as pedagogias de línguas

associadas a elas. **O terceiro capítulo** consiste na **análise das entrevistas** feitas com professores de inglês de Maceió-AL, cujo objetivo é verificar a natureza dos conceitos de cultura e das competências culturais no pensamento do professor, a imagem da sua relação com a prática pedagógica, e a postura desses sujeitos frente ao inglês no contexto brasileiro. **O quarto capítulo** pretende fazer uma **reflexão sobre os possíveis caminhos a serem seguidos** na formação adequada do professor de inglês, para viabilizar uma proposta de ensino crítico.

Passemos, agora, para o primeiro capítulo deste trabalho que discute a posição da língua inglesa no mundo neste final de milênio e o seu lugar no contexto brasileiro.

Capítulo I

1 - O inglês no final do milênio

1.1 - Introdução

Ao nos aproximarmos do século XXI, a língua inglesa parece estar tomando posse do mundo e se tornando, assim, a língua global. Essa posição predominante do inglês pode ser atribuída a uma contingência histórica emergente da expansão mercantil e cultural do império britânico, seguido pela hegemonia econômica e tecnológica americana. Embora a colonização britânica tenha sido responsável pelo primeiro momento da expansão do inglês, dando base para seu desenvolvimento global posterior, novas forças e processos, nesse século, têm mantido essa difusão, tais como: o desenvolvimento tecnológico, a globalização econômica e o aperfeiçoamento dos meios de comunicação e a indústria cultural norte-americana. A hegemonia do inglês como língua franca chegou a um ponto em que para uma pessoa ser considerada letrada, de fato, ela tem de saber inglês. A ausência desse conhecimento significa, como aponta Phillipson (1992), o mesmo que sofrer de uma privação: a privação lingüística para comunicar-se além da fronteira .

Tentando escapar dessa “privação” a população do mundo contemporâneo busca esse bem de todas as formas. Com a necessidade de transpor as barreiras lingüísticas da comunicação global, a disseminação do inglês foi acelerada, transformando os existentes padrões de comunicação internacional. Uma estimativa sugerida pelo Conselho Britânico, em meados dos anos noventa, apontou que há, por todo o mundo, um bilhão e quatrocentos milhões de pessoas vivendo em países onde o inglês possui status oficial e que uma em cada cinco pessoas da população do mundo fala inglês até um certo nível de competência (vide Graddol, 1996, p.181). Desse modo, a língua inglesa e seu ensino parecem onipresentes no mundo, desempenhando um papel em todo lugar, desde níveis pessoais e interpessoais mais estreitos, até níveis socio-políticos mais amplos.

O fenômeno contemporâneo do inglês como língua internacional dominante tem consolidado, então, um lugar chave para essa língua na conjuntura desse fim de milênio

caracterizado pela integração político-econômica entre os países e a pressão para a comunicação intercultural. Iniciada no fim do século XIX, esta integração global está levando a importantes mudanças nas relações sociais e econômicas no âmbito internacional. Esse grande processo de **globalização** abrange tanto esferas culturais quanto esferas econômicas. O termo “globalização”, sugere Graddol (1996), expressa uma diferente percepção do mundo como um espaço menor, mais comprimido, onde as pessoas podem facilmente superar barreiras entre longas distâncias.

A globalização, nesse sentido, tem promovido o desenvolvimento de interações entre falantes de diferentes línguas. A internet constitui um exemplo dessa comunicação global. Outro resultado desse processo é a necessidade de pessoas de empresas multinacionais se comunicarem um com o outro diretamente. Essa comunicação requer o uso de uma língua em comum e, em vários casos, essa língua é o inglês. Para Graddol (op. cit.), essa situação, em que falantes de diferentes línguas convergem para o inglês em certos tipos de comunicação, cria uma **tendência cultural** centralizada, isto é, o aumento da globalização dos mercados impele a uma tendência de convergência de idéias, de valores, de língua e até de cultura. Nesse sentido, esse autor alerta que:

... a contínua expansão no uso e na aprendizagem do inglês e a perda de línguas menos usadas no mundo podem sugerir que há algum tipo de cultura global homogênea emergindo, fomentada pelo crescimento da mídia global e das atividades de companhias transnacionais. (p.216-7)

Como Graddol (op. cit), outros teóricos encaram com preocupação a inexorável disseminação do inglês no mundo por acreditarem que tal fato implica, entre outras coisas, a destruição da diversidade lingüística e cultural. Phillipson (1992), por exemplo, chama a atenção para a necessidade de se analisar **como e por que** o inglês alcançou tal hegemonia global e sugere uma conexão entre o imperialismo em geral e o imperialismo lingüístico do inglês. Pennycook (1994) propõe buscar formas de se pensar sobre a posição do inglês no mundo de maneira a ajudar os professores de inglês a entenderem e relacionarem seus

trabalhos com o que ocorre ao redor do mundo. Para esse autor, apesar de existir atualmente todo um discurso do Inglês como Língua Internacional (ILI), é difícil encontrar um sério tratamento acadêmico para essa questão. Conceber o inglês como língua internacional, continua o autor, parece servir como uma “cortina de fumaça” que disfarça ou obscurece as subjacentes questões políticas, culturais e étnicas que envolvem a língua inglesa e seu ensino. O autor considera o ensino de inglês como um aspecto do processo através do qual parte do mundo tem se tornado política, econômica e culturalmente dominado pelo outro.

Percebe-se, assim, haver, por parte dos estudiosos, uma preocupação em relação à disseminação global da língua inglesa, que transcende apenas aspectos políticos e econômicos, atingindo também uma esfera cultural. Parece-me que, ao considerarmos que a língua inglesa é o veículo principal das relações acadêmicas e tecnológicas mundiais e de outras formas de informação internacional, é inevitável que a(s) cultura(s) dos países que falam essa língua também sejam difundidas no mundo, penetrando e influenciando outros países.

1.2 – O debate em torno da cultura

Com a constatação do inegável impacto da cultura anglo-americana junto com a globalização neste fim de milênio, verifica-se também, em muitas áreas das Ciências Humanas, uma tendência predominante que poderíamos chamar de virada cultural (*cultural turn*). Essa tendência caracteriza-se pela preocupação com as explicações culturais e, sobretudo, com a comunicação intercultural, a qual se tornou urgente como tema dada a integração político-econômica mundial, originando o desenvolvimento de inúmeras pedagogias culturais para o ensino de línguas. Um dos pontos a ser refletido no presente trabalho consiste em se pensar qual deve ser a postura do professor de inglês como língua estrangeira (LE) no Brasil, onde o status dessa língua é de hegemonia, frente a tais abordagens culturais para o ensino de línguas.

Na tentativa de justificar as abordagens culturais, juntou-se à reflexão sobre a comunicação intercultural toda uma tradição de se pensar a linguagem, sua natureza e aquisição, como não separada da cultura. Nessa linha de pensamento podemos citar H. D. Brown (1994) que concebe a cultura como um conjunto de arraigados comportamentos e modos de percepção sendo, assim, um elemento altamente importante na aprendizagem de uma segunda língua (L2). Ainda no dizer do autor, “uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua; as duas estão intrinsecamente interligadas de modo que uma não pode se separar da outra sem a perda do significado da língua ou da cultura.” (p. 165)

Nesse sentido, não há aprendizagem de uma L2 sem a absorção de uma segunda cultura (C2), um processo denominado por H. D. Brown (op. cit) como **aculturação**. A aculturação, ou o processo de se tornar **adaptado** a uma nova cultura, é formado por quatro estágios. Tais estágios se caracterizam por provocar no aprendiz um período inicial de euforia, seguido pelo choque cultural, atingindo, a seguir, um sentimento de simpatia pelos membros da outra cultura, finalizando com a assimilação ou adaptação a outra cultura. Nos estudos sobre a aquisição de segunda língua, o trabalho de Shumann (1978) também contribuiu para um modelo de aculturação que focaliza o papel dos fatores socio-culturais e socio-psicológicos na aquisição da L2. Esse modelo é construído a partir da metáfora da “distância”.

No dizer de Shumann (op. cit.) a fossilização na aquisição da L2 (o estacionamento num estágio aquém da competência nativa) acontece quando os aprendizes falham no processo de aculturação ao grupo alvo, isto é, quando eles são incapazes ou não querem se adaptar à nova cultura. A principal razão para essa falha na aculturação consiste na distância social que pode ser ocasionada por vários fatores. Um deles seria a falta de **igualdade social** entre o grupo da língua alvo e o grupo dos aprendizes da L2; outro fator seria a existência de atitudes negativas em relação ao grupo da língua alvo.

Para que a aculturação ocorra, então, é preciso que o aprendiz desenvolva uma **atitude positiva** em relação aos membros da cultura cuja língua ele está aprendendo. Gardner & Lambert (1972; apud Brown, 1994), após examinarem sistematicamente o efeito de atitudes na aprendizagem de línguas, definiram a **motivação** para a aquisição como um construto parcialmente formado por certas atitudes positivas frente aos membros da cultura cuja língua está sendo aprendida. Desse modo, pressupõe-se que o desejo de entender e de simpatizar com os membros da C2 (atitude positiva) levará a uma alta **motivação integrativa** para aprender a língua alvo. Observa-se que, nessa visão, a cultura alvo constitui um elemento de atração que facilita a integração à nova comunidade lingüística (a própria aculturação).

Por outro lado, essa visão da aquisição, em que o aspecto cultural e a atração tem crucial importância, é contra-atacada principalmente no que se refere ao ensino de inglês como língua estrangeira (LE) - em situação de não-imersão. Nesse sentido, prega-se o ensino de inglês dissociado da carga cultural, concebendo-o como uma língua internacional neutra. Para tanto, sugerem-se abordagens instrumentais com o intuito de impedir a invasão da cultura anglo-americana nos países não-falantes dessa língua, mas que precisam saber o inglês para ter acesso às informações científicas e tecnológicas do mundo globalizado.

Defendendo essa corrente a favor de abordagens não-culturais e instrumentais, podemos citar Alptekin & Alptekin (1983/1990), os quais indicam que os países não-falantes da língua inglesa, sendo receptores das constantes informações dos centros anglo-americanos, correm o risco de tornarem seus alunos alienados do seu próprio contexto social, de suas culturas serem submersas e de terem suas leis educacionais ignoradas e marginalizadas. Nessa visão, se o ensino de inglês não se adequa às necessidades do país, representa uma ameaça nacional.

Para evitar isso, os autores sugerem que esses países imponham restrições nos domínios culturais e educacionais, visando proteger seus estilos de vida. Para tanto, a língua inglesa seria trabalhada como um sistema codificado e não como uma ferramenta

funcional para a comunicação intercultural. Ainda, o inglês seria usado para descobrir a própria cultura desses países não-falantes de inglês, funcionando, na visão de Alptekin & Alptekin (1983/1990), como um fator psicologicamente motivante, encorajando o aprendizado “nativizado” dessa língua. Outra justificativa da abordagem instrumental estaria na idéia de que os aprendizes de inglês como LE, mesmo em países europeus industrializados, querem adquirir **uma variedade internacional do inglês** (o inglês cosmopolita), independente das normas e valores culturais dos países falantes dessa língua. Esses aprendizes desejam se identificar com comunidades de discurso internacionais que se associam às áreas da cultura jovem, cultura de viagem, cultura científica e cultura empresarial onde a língua inglesa constitui o principal meio de comunicação.

Outro argumento que se choca com a visão de estudiosos como Brown (1994), que defendem a aquisição de uma L2 de forma não-separada da cultura, é o de Widdowson (1992) o qual afirma que “você pode aprender uma língua sem aprender uma cultura.” (p. 159). Para ele, a língua é adaptável e não fixada conceitualmente, podendo ser usada sem compromisso cultural, permitindo que qualquer não-nativo de inglês possa usá-la para expressar sua própria perspectiva do mundo. No dizer do autor, podemos manipular o inglês, ou qualquer outra língua que aprendermos, para o nosso propósito, o que não seria possível se a língua fosse simbolicamente ligada a um conjunto de categorias ou percepções determinadas culturalmente. Nesse sentido, a língua pode ser explorada de acordo com as várias necessidades daqueles que a usam, adquirindo associações culturais de seus usuários (e não da cultura nativa), os quais podem, assim, tirar vantagem desse distanciamento para relacionar a LE com sua própria realidade.

Para embasar as afirmações acima, Widdowson (op. cit.) apresenta dois argumentos que sustentam a noção do uso do inglês como língua instrumental. O primeiro sugere que atitudes e valores culturais não são diretamente sinalizados pelas formas lingüísticas em si, mas sim através da relação percebida entre os fatores formais (lingüísticos) e contextuais. O segundo argumento seria o de que os alunos podem construir significados culturais não

familiares, na leitura por exemplo, através da inferência, que lhe possibilitará o acesso à compreensão global do texto. Se o leitor quiser saber mais, a língua dará a ele meios de acesso. Assim, no dizer do autor:

... o que os alunos precisam aprender são os procedimentos para perceber os significados indexicais através de referências contínuas a conhecimentos sistemáticos e esquemáticos na L1 e na L2, mas esse conhecimento esquemático pode ser aquele do seu próprio mundo familiar. Uma vez que os procedimentos para a percepção do significado são acionados, eles podem, então, ser usados para a inferência do que não é culturalmente familiar se isso for necessário para o objetivo comunicativo em questão. (p. 157)

Widdowson (1992) afirma ainda que há razões para se dizer que o conhecimento cultural não é problema da pedagogia de línguas. Se estamos ensinando inglês, questiona o autor, qual cultura exatamente devemos ensinar se os alunos devem se familiarizar com o grupo cultural cuja língua eles estão aprendendo para se comunicar? Qual conhecimento esquemático devemos enfatizar? A do americano ou a do britânico, dos jovens ou dos de meia-idade? Para o autor, é impossível, em geral, predizer todas as situações em que o aprendiz usará a LE e, assim, programar um curso que abranja todo o conhecimento esquemático necessário. Além disso, como a língua pode ser usada sem compromisso cultural, povos de diferentes culturas podem usar o inglês para exprimir sua própria perspectiva de mundo. Vale salientar que essa visão de língua dissociada da cultura parece ser bem apropriada para aqueles que lucram com a disseminação do inglês como língua internacional no mundo globalizado, pois sem o peso cultural, a língua inglesa perde a carga “imperialista” que tantos estudiosos tentam combater.

Há estudiosos que contra-argumentam essa visão de pedagogias de línguas dissociadas de cultura, especialmente quando se trata do chamado “**inglês cosmopolita**” (o tipo de inglês que assume um conjunto materialista-consumista de valores, no qual viagens internacionais são sempre possíveis e interessantes, e onde as despesas financeiras são sempre casuais e despreocupantes), por esse tipo de uso da língua inglesa ser regido por

normas e ideologias. Do mesmo modo, o **inglês científico**, que é considerado livre de valores, está, nessa visão, longe de ser neutro entre culturas. Nessa concepção, considera-se que há idéias e pressuposições que subjazem à prática dos trabalhos científicos que não são freqüentemente expostos, mas são fundamentais para uma visão particular da área científica. Há pressuposições sobre a natureza da objetividade que são refletidas na linguagem “objetiva” da ciência, em que a verdade empírica é vista como um ideal a ser seguido. De acordo com o ponto de vista culturalista, toda descrição científica traz pressuposições sobre a natureza da realidade, sobre o que é e o que não é apropriado incluir em um trabalho científico. Tais pressuposições não são necessariamente da “natureza” da escrita científica, mas são derivadas de uma visão filosófica particular construída numa determinada cultura (Brown, G., 1990).

A problematização da real existência de contextos de uso de língua, que são isentos de qualquer conhecimento cultural prévio dessa língua, contribui para ilustrar a complexidade do aspecto cultural no ensino do inglês. Hoje em dia, verifica-se um interesse cada vez maior no papel da cultura nesse ensino. Recentemente, estudos têm sido desenvolvidos com o propósito de contribuir para o nosso entendimento de como o aspecto cultural pode funcionar no ensino da língua e como ele pode contribuir para as necessidades dos contextos onde é ensinada sob um impacto hegemônico, sendo essa a situação do ensino do inglês no Brasil.

1.3 - O ensino de inglês e a perspectiva cultural no Brasil

No Brasil, a questão de lidar com o ensino de inglês como LE dentro de uma perspectiva cultural tem recebido pouca atenção. Apesar disso, podemos verificar algumas contribuições como o trabalho de Busnardo & Braga (1987) intitulado *Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil*. Embasando a visão das autoras sobre pedagogias de línguas, está o conceito básico de que “aprender uma língua implica contato com conteúdos referenciais e valores culturais característicos das

pessoas que usam essa língua” (p. 16). Ainda, o processo de aprender uma língua, na visão das autoras, implica a **negociação de significados** e a **criação de interpretações** dentro de contextos socio-culturais concretos.

Percebe-se que essas autoras possuem uma visão de linguagem e aquisição de línguas que contempla o cultural de forma dialógica, diferindo, assim, da perspectiva integrativa de Brown (1990) já que esse autor prega a **assimilação da C2**. As autoras, por outro lado, defendem uma perspectiva de **comparação contínua entre a C1 e a C2**, visando o desencadeamento da criação e avaliação de significados na língua inglesa, o que ajudaria os alunos a lidarem com suas próprias **atitudes** em relação a essa LE cujo prestígio e hegemonia são indiscutíveis tanto no contexto nacional como internacional.

A preocupação de Busnardo & Braga (1987) com a natureza da pedagogia do ensino de inglês no Brasil originou-se de suas experiências com o ensino de inglês para objetivos específicos (ESP). Para elas, essa metodologia sempre foi inadequada para as necessidades dos universitários e só resultava em recepção passiva de informações ao invés de instrumentalizar o aprendiz para uma “comunicação internacional”. Partindo dessa posição, resolveram buscar uma metodologia de ensino de línguas, em especial de inglês, que promovesse o pensamento crítico através do contraste e comparação intercultural, levando em conta a posição dominante da língua inglesa no Brasil, devendo assim ser ela analisada sob o ângulo da relação língua e poder.

Um passo importante (e preparatório) para a criação de uma “pedagogia crítica de inglês” para o Brasil seria a investigação sobre **atitudes** de alunos e professores brasileiros em relação ao inglês, o que contribuiria amplamente para o planejamento de cursos de línguas e para a elaboração de objetivos pedagógicos (El Dash & Busnardo, 1991; Busnardo & El Dash, 1996). O trabalho com as atitudes de brasileiros nesse contexto difere do de Gardner & Lambert (1972, apud Brown, 1994) uma vez que o objetivo não é desenvolver nos alunos uma atitude positiva que leva à motivação integrativa, isto é, à adaptação passiva à cultura alvo. Para essas autoras, a verificação da natureza da visão dos

alunos sobre o uso e valor simbólico do inglês no contexto brasileiro funciona para contribuir ao conhecimento básico necessário para a elaboração de pedagogias de línguas. Ainda, estudos sobre atitudes, continuam as autoras, são de suma importância na investigação sobre a **motivação** na aprendizagem da língua.

Nesse sentido, um entendimento mais profundo dos fatores socio-psicológicos (e atitudinais) na aprendizagem da LE é fundamental para o desenvolvimento de pedagogias apropriadas no contexto de globalização e hegemonia da língua inglesa. Como o ensino da cultura pode provocar as mais variadas atitudes entre alunos e professores em ambientes nos quais o inglês é hegemônico, parece fundamental para qualquer proposta crítica de ensino de cultura, levar em conta investigações que esclarecem atitudes de brasileiros frente ao poder da língua inglesa no mundo hoje.

Como exemplo de trabalhos dessa natureza no Brasil podemos citar Tílio (1981). Em seu estudo, realizado no Paraná, a autora investigou questões sobre as atitudes de professores e alunos brasileiros de inglês frente ao ensino dessa língua e sua cultura. A pesquisa de Tílio (op. cit.) objetivou responder as seguintes perguntas: “Como professores de inglês vêem o ensino de uma cultura estrangeira ?” e “Dado que professores e alunos brasileiros de inglês não estão imunes à influência da cultura inglesa, quais são, então, suas atitudes em relação aos povos falantes de inglês e sua cultura ?”. Para respondê-las, Tílio (op. cit.) entrevistou três populações de sujeitos distintas: 1) professores de inglês atuantes em dois níveis educacionais diferentes: professores de escolas públicas e privadas de Ensino Médio e professores universitários; 2) professores em formação e recém-formados, e 3) alunos cursando a oitava série das escolas selecionadas para a pesquisa.

Os resultados dessa pesquisa indicaram que 90.3% dos professores/sujeitos vêem o ensino da LE e de sua cultura como duas coisas separadas, sendo este último aspecto mais associado ao ensino da literatura da língua do que a ela (à língua) em si. Outra característica dos professores/sujeitos é a de que eles concebem o conhecimento da língua inglesa como uma ferramenta de ascensão que permite ao indivíduo alcançar uma melhor posição social

e econômica. Ainda, as três populações do estudo expressaram, segundo Tílio (1981), **atitudes favoráveis** em relação aos povos falantes de inglês. A grande maioria dos sujeitos tem pouco ou nenhum contato com falantes nativos da língua inglesa, mas qualquer que tenha sido a fonte de informação deles sobre tais povos, tal contato deixou, diz a autora, uma imagem positiva que conseqüentemente levou a atitudes também positivas e favoráveis em relação a esses povos.

A idéia de que o alcance da proficiência em uma LE pode desligar um indivíduo do seu próprio grupo cultural pode levar a sentimentos inquietantes. Porém, isso não parece acontecer, afirma Tílio (op. cit.), entre professores e aprendizes de inglês no Brasil por várias razões. Uma delas seria a própria origem da cultura brasileira, resultado das muitas culturas que se fundiram com a portuguesa, indígena e africana. Outra razão seria a vinda de novos grupos culturais para o Brasil neste século, como os japoneses, que levou os brasileiros a se acostumarem com a exposição a culturas diferentes. No dizer de Tílio (op. cit.), esses fatos contribuíram para desenvolver no povo brasileiro a habilidade de encontrar e assimilar novas influências culturais sem por em risco sua identidade.

Outro estudo sobre atitudes de brasileiros frente à língua inglesa foi desenvolvido por Busnardo & El Dash (1996), tendo como população adolescentes brasileiros. Essa pesquisa, diferentemente da de Tílio, constatou que o grupo de adolescentes estudado reflete **vários tipos de atitudes** em relação à língua inglesa e que essas variam entre **atitudes convergentes e divergentes**, apresentando também **conflitos** nesses dois tipos de orientações. Para as autoras, investigar as atitudes de brasileiros em relação ao inglês é um instrumento útil para a verificação não só do impacto de consistentes estereótipos, mas também para delinear os conflitos e contradições que podem existir em relação ao inglês. A pesquisa das autoras constatou, entre os vinte sujeitos investigados, quatro tipos de perfil atitudinal: 1) um perfil de **convergência “madura”**, caracterizado por uma atração pelo inglês com uma clara nuance de uma **orientação instrumental**; 2) um perfil de **forte convergência** para o inglês, caracterizado por uma atração pelo “poder” dessa língua e pela

vontade de se identificar com os grupos falantes do inglês; 3) um perfil de **forte divergência** em relação ao inglês consolidado por um sentimento de repulsa por essa língua e uma forte atração pelo português e 4) um grupo **menos convergente** dos grupos solidários ao inglês.

O primeiro grupo, embora apresente uma convergência “madura” e uma orientação instrumental, expressa alguns **conflitos** em relação ao inglês afirmando serem pressionados pela sociedade em geral e pela família a se interessarem por essa língua. No dizer de Busnardo & El Dash (1996), o conflito estaria ligado à **rejeição da imposição social do inglês** como um instrumento de trabalho e estudo. O segundo grupo, que apresenta uma forte convergência, reflete um grande entusiasmo pelo estudo de línguas estrangeiras e seus sujeitos tendem a ser amantes emocionais da língua. Entretanto, mesmo tendo entusiasmo por culturas estrangeiras apresentam **conflitos** que podem ser relacionados a um **sentimento de culpa pela identificação com o estrangeiro**. O terceiro grupo, o qual apresenta uma forte divergência frente ao inglês, critica o Brasil, mas acredita em uma realidade brasileira renovada. O quarto grupo, o menos convergente dos grupos solidários ao inglês, é marcado pelo fator familiar e tem várias semelhanças com o primeiro grupo (convergência “madura”/instrumental) demonstrando uma grande inclinação para serem alunos não-entusiasmados por LEs.

Essa pesquisa demonstra, assim, que é possível encontrarmos em nossos alunos diferentes posturas frente à língua inglesa as quais podem ser solidárias a essa língua ou não. É interessante observar que mesmo nas **atitudes convergentes** podem-se **esconder conflitos latentes**. A constatação desse fato deve levar a reflexões sobre como melhor promover abordagens capazes de lidar com esse tipo de questão dentro do ensino da língua inglesa, visando uma aprendizagem consciente que leve em consideração todos os fatores que envolvem essa língua hegemônica. Com base no estudo de Busnardo & El Dash (op. cit.), acredito que a população a ser investigada no presente trabalho também possa apresentar diferentes orientações atitudinais frente à língua inglesa, visto que os

professores/sujeitos investigados atuam em contextos diversos de ensino, pertencem a várias faixas etárias e diferentes tipos de formação pedagógica. Conhecer as várias atitudes que caracterizam sujeitos de diferentes contextos educacionais pode ser uma valiosa ferramenta na busca de abordagens inovadoras para a formação de professores de uma língua com tanto poder político e hegemônico como o inglês no contexto brasileiro.

No Brasil, esse debate sobre a influência e o poder da língua inglesa já tem uma grande repercussão e podemos observar que os estudiosos percebem a questão do ensino do inglês no contexto brasileiro como um reflexo da dominação cultural - e que isso deve ser algo consciente na mente dos professores e alunos. Porém, como lidar com esse fato pedagogicamente é algo ainda pouco investigado e conseqüentemente precariamente praticado nas salas de aulas. Muitos insinuem ou admitem o caráter “imperialista” do ensino da língua inglesa no Brasil, mas apenas permanecem na constatação do fenômeno: sugestões para tentar lidar com tal fato de forma a combater a função de poder do inglês no Brasil é algo escassamente delineado.

Um exemplo disso é o trabalho de Paiva (1995) intitulado *Imperialismo lingüístico e identidade cultural: o caso da presença do inglês no Brasil*, no qual a autora afirma que o uso crescente de empréstimos de palavras estrangeiras, especialmente da língua inglesa, cristaliza a idéia do idioma estrangeiro superior. Tal fenômeno, continua a autora, não constituindo um produto de deficiência da língua portuguesa, é um reflexo da dominação cultural. Diante dessas colocações, ela afirma: “acreditamos que não compete ao lingüista combater o fenômeno, pois a língua reflete apenas relações materiais entre os homens” (p. 18).

Não quero defender a idéia de que devemos combater o fenômeno dos empréstimos da língua inglesa no Brasil, pois concordo com Paiva (1995) que “a língua é um fenômeno espontâneo cujo dinamismo é influenciado por fatores históricos e econômicos” (p. 11). Entretanto, se tal empréstimo constitui algo inevitável dada a hegemonia mundial do inglês, mas, como Paiva mesma coloca, reflete ao mesmo tempo em dominação cultural por parte

dos países de grande poder político e econômico, faz-se urgente, na minha visão, pensar em formas de lidar com o ensino da língua inglesa no Brasil criticamente, na tentativa de combater, sim, a dominação cultural pelos países hegemônicos. Para tanto, certas abordagens culturais são ferramentas indispensáveis para o alcance desse objetivo educacional.

Tentativas de contestar a hegemonia do inglês no Brasil através do ensino da leitura para objetivos específicos não garantem, a meu ver, a isenção da função de poder da língua inglesa. É mesmo possível retirar a carga cultural de uma língua e usá-la apenas como um neutro sistema de códigos? Como vimos, tal perspectiva de ensino envolve questões ideológicas (Alptekin & Alptekin, 1983 e 1990) e político-sociais (Widdowson, 1992) que me parecem, em especial nesse segundo caso, ser bem adequadas para os que lucram com a disseminação global do inglês e percebem que o receio frente ao fator cultural pode constituir uma ameaça para essa disseminação.

Assim, acredito que o professor de inglês como LE no Brasil deva estar atento para todas essas questões que envolvem o ensino dessa língua, no contexto internacional e brasileiro, para poder refletir e definir sobre que tipo de aprendiz/cidadão, e possíveis profissionais de ensino de inglês, pretende formar. Creio que no Brasil, onde o ensino do inglês possui um grande impacto social/hegemônico, faz-se necessário desenvolver nos nossos alunos e professores dessa língua uma **consciência crítica** sobre as implicações de se ensinar e aprender essa língua. Entretanto, uma abordagem mais adequada para o nosso contexto de ensino de inglês como LE dependerá de uma formação também crítica do professor de línguas, que só pode ser construída a partir de um conhecimento maior do pensamento e das atitudes dos nossos profissionais. Este trabalho se propõe a contribuir para essa busca.

Como já dito acima, o desenvolvimento de abordagens culturais inovadoras para o ensino de inglês como LE no Brasil poderia criar no aluno uma postura crítica frente à hegemonia dessa língua, o que desenvolveria nele uma maior maturidade sobre si mesmo,

sua própria língua e cultura, resultando na interpretação e no entendimento mais profundo das diferenças humanas - sendo essa uma das razões de se ensinar uma LE, como apontam Busnardo & Braga, (1987):

... uma das melhores justificativas para o ensino de línguas estrangeiras é o desenvolvimento de sensibilidade, não apenas para o difícil processo de aquisição e de uso de línguas, mas sobretudo para a compreensão e a interpretação das diferenças humanas, essenciais para a avaliação madura de línguas e culturas "maternas". (p. 17)

Nesse sentido, o ensino do inglês como LE não se limita apenas a "treinar" os aprendizes para manipular o inglês no que tange seu sistema lingüístico, mas a manipulá-la para seus próprios interesses através do conhecimento crítico da cultura alvo, essencial para uma **perspectiva educacional** do ensino de línguas, como até reconhece Widdowson (1992):

Entretanto, embora conhecimento cultural possa não ser um pré-requisito pedagógico, dados esses objetivos [práticos], ele pode ser considerado altamente desejado em termos educacionais. (p. 159)

Abordagens instrumentais para o ensino de inglês não suprem, então, todas as verdadeiras "necessidades" de um ensino do inglês no Brasil, sobretudo se visamos a promoção do sujeito/aprendiz crítico. Creio que a criticidade constitui uma perspectiva importante a ser adotada no nosso contexto de Ensino-Fundamental e Médio e indispensável quando pensamos no ensino de inglês no curso de Letras que forma futuros profissionais que atuam nessa área.

A noção do **falante intercultural** denominado por Kramsch (1998) parece contribuir para esse tipo de formação crítica, uma vez que a definição do falante intercultural abrange uma série de características que descentraliza o falante nativo (geralmente o anglo-saxão) como modelo lingüístico ideal, colocando em foco o usuário competente, o qual também engloba o professor falante não-nativo. O nosso professor não-

nativo, se tivesse a capacidade de lidar com aspectos culturais da aprendizagem e do uso de inglês, talvez viesse a ser um melhor **mediador** entre o aprendiz brasileiro e a língua alvo hegemônica. Um dos objetivos gerais deste trabalho será contribuir à reflexão sobre a formação profissional mais desejável para esse professor mediador.

Sendo a língua inglesa indispensável ao sujeito contemporâneo, pois sua ausência implicaria a privação de preciosos conhecimentos e da possibilidade de interação no mundo globalizado, deve ser encarada de forma não ingênua, ou seja, criticamente, e utilizada de maneira que sirva aos nossos interesses. Isso só pode ser possível através de um ensino de LE que leve em conta o aspecto cultural que, por sua vez, leve à reflexão, funcionando como instrumento que favorece, usando o termo de Busnardo & Braga (1987), à “comunicação sem dominação” – que implica em atitudes não-passivas frente aos fatores de poder da língua alvo.

Nesse sentido, precisamos refletir mais sobre pedagogias que vão além dos objetivos instrumentais, proporcionando aos nossos alunos, e sobretudo aos futuros professores de inglês, uma formação educacional crítica frente ao ensino/aprendizagem da língua. O capítulo que segue pretende, assim, contribuir para a reflexão sobre a formação crítica a partir de uma análise de conceitos de competência e pedagogia culturais de línguas.

Capítulo II

2 - Conceitos de cultura e competência nas pedagogias de línguas

2.1 – Introdução

Quando examinamos o uso do termo “cultura” nas pedagogias de línguas e na teoria pedagógica em geral, fica evidente que são inúmeras as definições dessa palavra e muito variável a visão que se tem dela. “Cultura” pode ser definida de acordo com a perspectiva pessoal ou teórica do autor em questão, podendo ser associada a campos específicos como a sociolinguística, a antropologia, a comunicação, a semiótica, a etnografia, a lingüística antropológica etc. Para alguns autores, a ausência de um consenso na definição do conceito de cultura traz para ele uma diversidade que reflete em fortalecimento do termo (Damen, 1987). A variedade de definições de cultura seria natural, resultado da vontade de profissionais de se apoiarem em vários pontos de vista e posições teóricas; a força da área da pedagogia cultural estaria no seu próprio ecletismo dinâmico.

O termo “cultura”, em si mesmo e no que tange a aulas de línguas, possui, então, múltiplas facetas que parecem constituir as várias peças de um só “quebra-cabeça”. A examinação dessas peças, estudadas por distintas disciplinas, pode proporcionar um passo a favor, não da resolução, mas de um melhor entendimento sobre o enigma “cultura” na pedagogia. Acredito que uma reflexão sobre as distintas perspectivas sobre a cultura e sobre as diversas competências associadas a elas pela teoria pedagógica, pode contribuir para a formulação de uma proposta para o ensino crítico da cultura na aula de língua inglesa em contexto brasileiro. Robinson (1988) também parece acreditar na importância de se definir o termo cultura para as formas específicas de pedagogias:

Muitos educadores enfatizam a importância de se “praticar cultura” na sala de aula ao invés de se tentar defini-la. Embora essa ênfase seja bem aceita na prática, estabelecer um conceito geral sobre o que é cultura e como ela é adquirida irá determinar o que deve ser praticado na sala de aula visando a comunicação intercultural e como esse entendimento deve ser praticado. (p. 07)

As definições de “cultura” e da natureza da “aprendizagem cultural” têm variado muito no século XX. O tratamento dado à “cultura” por cada metodologia de ensino de línguas irá determinar, de uma maneira importante, o perfil das competências a serem adquiridas pelo aluno. Uma noção que tem tido um grande impacto sobre a história das pedagogias e das competências lingüístico-culturais é a relação entre cultura e linguagem que cada metodologia subentende.

Embora o ensino da cultura tenha sido defendido há anos por profissionais de LE, o aspecto cultural tem permanecido superficial e esporádico em muitas salas de aulas. Frequentemente, o currículo do ensino de línguas estrangeiras sugere uma clara distinção entre o conhecimento lingüístico e o conhecimento cultural, concebendo a aquisição desses aspectos da LE de forma separada. Nesses casos, o componente cultural da metodologia refere-se ao tipo de informação sobre o modo de vida, organizações sociais, valores e tradições da comunidade dos falantes nativos da língua. Tal componente é separado das informações sobre a língua em si e há diferentes opiniões sobre a importância desse conhecimento. Em geral, ele é visto simplesmente como opcional, usado para estimular interesse ou melhorar o conhecimento geral sobre a civilização dos falantes da língua alvo (Bentahila & Davies, 1989). Talvez, essa concepção do aspecto cultural no ensino da LE seja consequência do tratamento dado à aprendizagem cultural antes da década de 60, quando só se incluíam aspectos da “alta cultura”, como música, literatura e artes.

De acordo com Omaggio (1986), antes da década de 60, a razão principal que justificava o estudo de uma L2 era a possibilidade do acesso às grandes obras literárias da cultura alvo e por consequência, a sua “civilização”. Tal conceito relativamente elitista, era denominado como “Cultura MLA” que significava a grande música, literatura e artes do país alvo. Seelye (1984, apud Omaggio, 1986) vai além dessa visão restrita de cultura, redefinindo-a como “tudo que as pessoas aprendem a fazer” (p. 363). Essa definição engloba não só a “Cultura MLA”, mas também a “cultura BBV” (*beliefs, behaviour and values*), isto é, crenças, comportamentos e valores. Nessa **perspectiva antropológica** do

estudo da cultura estão incluídos os padrões da vida cotidiana, os “sim/não” do comportamento pessoal e todos os pontos de interação entre o indivíduo e a sociedade.

Com o advento do Método Áudio Lingual na década de 60, a “cultura BBV”, também chamada “cultura com c minúsculo”, começou a ser enfatizada sobre a cultura formal ou “cultura com C maiúsculo”. A partir daí, educadores de LE consideraram que tanto o conhecimento dos padrões de vida cotidianos, como também da língua, era um pré-requisito para a apreciação da boa arte e literatura. Entretanto, mais importante para o nosso estudo é o fato de que uma nova ênfase na **comunicação interpessoal** tornou natural a mudança dos objetivos pedagógicos de um foco nos aspectos formais de uma civilização para uma ênfase nos aspectos antropológicos, sociais e comportamentais.

Essa preocupação com aspectos relacionados aos padrões de vida, ações, reações, visões e percepções do mundo do país onde a língua alvo é falada, iniciada na Europa na década de 60 e 70, tem sido reforçada, segundo Kramersch (1991), também por professores americanos nos últimos vinte anos devido a dois desenvolvimentos: (1) realidades políticas e econômicas têm forçado o ensino de línguas estrangeiras a sair de sua “torre de marfim acadêmica” e se tornar mais preocupado com resultados comunicativos práticos enfatizando, assim, a comunicação real, com pessoas em seus contextos naturais e (2) o avanço das pesquisas na área de aquisição de línguas tem ampliado e diversificado a concepção do que significa ser comunicativamente competente numa língua.

Embora essa tendência de se conceber a relação entre língua e cultura sob um novo ângulo tenha acontecido um pouco mais tarde nos Estados Unidos, é notório o reconhecimento em ambos os continentes (americano e europeu) de que o conhecimento de formas e estruturas não é suficiente para a efetiva troca de significados. Tudo gira em torno do que se quer dizer com “uso adequado”, o termo utilizado por muitos estudiosos para se referir à esfera de competências extra-lingüísticas, necessárias a resultados comunicativos práticos. Os educadores americanos de LE tendem a considerar esse conhecimento extra sobre a categoria de cultura (Kramersch, 1991). Como é sabido, a importância do aspecto

cultural no processo de aquisição de uma língua foi, a princípio, negligenciada teoricamente. Só após Hymes ter incluído o aspecto sociolingüístico como um dos componentes da competência comunicativa (CC), na década de 70, é que noções como “adequação” e “contexto sócio-cultural” foram consideradas relevantes no que tange a comunicação na sala de aula de línguas.

Desde então, o inicial componente sociolingüístico hymesiano tem sido alvo de estudos importantes, o que refletiu em ramificações desse componente, por vários outros pesquisadores, ampliando também a natureza das competências associadas às habilidades lingüístico-comunicativas. Recentemente, tem havido não apenas tentativas de delinear melhor e especificar o tipo de conhecimento socio-cultural subjacente à CC, mas também tentativas de ir além da CC no que tange às metodologias de ensino e especialmente no que diz respeito às perspectivas educacionais mais profundas.

Para situar melhor as pedagogias culturais de línguas, é importante entender o desenvolvimento histórico do componente cultural em relação à CC. Portanto, neste capítulo delinerei a progressão deste componente que inicia com o uso adequado da língua (conceito hymesiano) passando para perspectivas mais recentes da CC (conceitos pós-hymesianos). Em seguida, examinarei as pedagogias e as teorias que dizem ir além da competência comunicativa tradicional, e que focalizam as posturas dos alunos frente à cultura alvo, retratando as competências consideradas necessárias ao desenvolvimento de tais posturas (competência intercultural e competência crítica/analítica). O histórico dessas competências pode contribuir, a meu ver, para o ensino do inglês no contexto brasileiro uma vez que a compreensão da trajetória em questão pode ser uma valiosa ferramenta para a formulação de novas propostas de ensino. Ao se conhecer as várias competências culturais, poderemos definir melhor qual deve ser a formação do professor de inglês no Brasil. Delinear o histórico das pedagogias culturais de línguas é também um primeiro passo na direção de entender o pensamento do professor brasileiro em relação à cultura na pedagogia de línguas, assunto que abordaremos no terceiro capítulo.

2.2 - A Competência Sociolingüística/Sociocultural

O **componente sociolingüístico**, conceito referente ao conhecimento extragramatical dentro da noção de CC de Hymes (1972), sofreu, através dos anos, diversificações e refinamentos. É importante lembrar que o construto da CC surgiu como alternativo ao modelo de competência de Chomsky o qual se interessava apenas pelo conhecimento gramatical, visto por ele como inato ao falante/ouvinte ideal. Para Chomsky só importava o conhecimento implícito da estrutura da língua e suas unidades no nível da sentença.

As questões de **uso** da língua só foram abordadas posteriormente por Hymes (1972) o qual percebia a teoria gramatical limitada de Chomsky. Tal limitação consistia na idealização do sujeito (falante/ouvinte) cuja competência numa língua não dependia de fatores socio-culturais. Hymes via que para se trabalhar com a linguagem na educação, era necessário uma teoria que lidasse com a heterogeneidade da fala, com a competência diferencial e com o papel constitutivo dos traços socio-culturais (diferenças socio-culturais, domínio multilingual, relatividade de competência, percepções socialmente determinadas). Ainda é Hymes (op. cit.) que afirma que as fundações da própria teoria lingüística só poderão ser firmadas quando se passar de postulações vagas para a análise das variáveis socio-culturais (falante/ouvinte, comunidade de fala, atos de fala, aceitabilidade etc.) que são, na verdade, conceitos básicos para a lingüística.

O componente sociolingüístico de Hymes (op. cit.) foi o primeiro passo para se perceber o aspecto social da língua. Essa inicial percepção social da língua inspirou abordagens de ensino cuja base era a noção de **adequação** (*appropriateness*). Leo Loveday (1982), por exemplo, afirma em seu livro **The sociolinguistics of learning and using a non-native language** que comunicar-se numa língua exige um tipo de conhecimento cultural: a organização de meios verbais para fins socialmente definidos e a sensibilidade para com situações, contextos, relacionamentos, intenções etc. Nesse sentido, abordagens

gramaticais tradicionais não dão conta da interconexão entre uma realidade social e um sistema lingüístico, pois elas tentam explicar a língua sem se referir a nada mais fora dela. Assim, comunicar-se numa língua não-nativa significa mais do que produzir sentenças gramaticais. No dizer do autor, o usuário de uma LE deve também **adotar**, algumas vezes, padrões divergentes para organizar e apresentar sentenças e, assim, se expressar. Comunicação bem sucedida no dizer de Loveday (1982) significa **conformidade**, pelo falante não-nativo, a diferentes convenções culturais visando ser bem compreendido e aceito.

Tendo em mente esses objetivos, Loveday (1982:65) afirma a necessidade dos alunos de L2 reconhecerem tanto os **padrões simbólicos** quanto os **padrões esquemáticos** da língua alvo. Os padrões simbólicos dizem respeito aos vários canais disponíveis para transmitir e indicar significados (formas lingüísticas e formas não verbais) e os padrões esquemáticos referem-se aos princípios e conexões que unem, compõem e regulam o comportamento comunicativo de acordo com as expectativas do falante. Para o autor, a CC numa LE se caracteriza justamente por este conhecimento dos padrões simbólicos e esquemáticos da língua, adotados pela comunidade alvo; a aquisição deste conhecimento complexo levaria o aluno a um satisfatório desempenho na língua. Assim, Loveday (op. cit.) sugere que:

... o não-nativo terá que se conformar ao sistema comunicativo da L2 se ele quiser se comunicar satisfatoriamente, devendo ser ajudado na aquisição dos padrões simbólicos e dos padrões esquemáticos da comunidade alvo ou, em outras palavras, deve adquirir a competência comunicativa. (p. 100)

Loveday (1982), desse modo, possui uma visão sociolingüística da CC cuja essência, como visto, está em Hymes, e que aborda aspectos do uso que vão além do gramatical: a noção do contexto e da adequação. Porém, ela parece ser, a meu ver, reducionista ao pregar a conformidade e a adoção dos padrões simbólicos e esquemáticos

da LE, em que se correlacionam formas e contextos de uma maneira quase mecanicista. O próprio autor afirma não estar sugerindo que, através da adoção dos padrões simbólicos e esquemáticos, o ensino da gramaticalidade da LE seja substituído por uma “conformidade comunicativa totalitária” (p. 101). Entretanto, o ensino desses padrões simbólicos esquemáticos, sem nenhum tipo de reflexão, pode fazer com que os aprendizes usuários não levem em conta sua cultura, identidade e intenções, mas apenas se conformem ou moldem-se à cultura do outro.

Parece-me que um fator determinante nessa visão reducionista do aspecto sociocultural na CC de Loveday (op. cit.) está na sua concepção de “cultura”. Para esse autor, cultura envolve as normas implícitas e convenções de uma sociedade, seus métodos de “como fazer coisas”, o conjunto de idéias ou de atitudes de um grupo historicamente transmitido, mas também adaptável. Um outro modo de se entender cultura para o autor é através da definição de Goodenough (1956; apud Loveday, 1982) que a concebe como conhecimento: o que quer que seja cultura seria o que alguém precisa saber ou crer para operar de forma aceitável para seus membros. Ao enfatizar noções como “normas”, “convenções”, e “aceitabilidade” em relação à comunidade alvo, os conceitos de cultura adotados por Loveday (op. cit.) levam quase inevitavelmente a concepções de competência que lembram a “conformidade comunicativa totalitária” que o próprio autor rejeita, criando, ele mesmo, um impasse.

O estudo inicial de Hymes sobre a CC (composta pelas competências lingüística e sociolingüística) inspirou outras pesquisas que ampliaram o construto inicial hymesiano. Assim, Canale & Swain (1980) incluíram mais um componente – a competência estratégica - e Canale, num estudo subsequente (1983), acrescentou ainda outro: a competência discursiva. Da mesma forma que o construto de CC tem sido gradativamente reformulado, o componente original da **competência sociolingüística** tem sido, com o tempo, rediscutido e aprofundado. Tais estudos, ao tentarem ampliar a noção desse componente,

levaram a reflexões sobre a natureza complexa do conhecimento extra-gramatical a ser adquirido pelo aprendiz.

Representando a tendência de perceber o aspecto sociolingüístico da CC de forma mais ampla está Celce-Murcia (1995). Essa autora elaborou um modelo de CC que aproveita os componentes de Canale (1983) (competências gramatical, estratégica, sociolingüística e discursiva) propondo a divisão do componente sociolingüístico em três competências: (1) a **sociocultural** (conhecimento do falante de como se expressar de forma apropriada dentro do contexto social e cultural comunicativo); (2) a **formulaica** (que concebe o uso da língua como a ativação de conjuntos lexicais, de rotinas pré-fabricadas, estruturas e palavras associadas a funções pragmáticas) e (3) a **paralingüística** (que abrange aspectos não verbais da comunicação oral face-a-face, como a linguagem corporal).

Tomando como base a visão de Celce-Murcia (op. cit.) sobre a competência sóciolingüística, creio que é pertinente verificar que tal concepção viabiliza uma base teórica para pedagogias de línguas que objetivam a interação face-a-face, isto é, que focalizam a comunicação no que concerne a fala e a compreensão oral. As competências que formam, no dizer da autora, o componente sociolingüístico (socio-cultural, formulaica e paralingüística) constituem um conjunto de conhecimentos que possibilitam o falante/ouvinte lançar mão de elementos (como esquemas, vocabulário e gestos) que podem facilitar a compreensão e a comunicação.

A **competência sociocultural**, na visão de Celce-Murcia (op. cit.), representaria, a meu ver, o conhecimento prévio do falante/ouvinte, sobre a comunidade alvo. Tal conhecimento prévio parece estar associado a um conjunto de expectativas que fazem parte do esquema do falante/ouvinte permitindo-lhe se expressar (e interpretar) enunciados/textos dentro do contexto social e cultural da língua alvo. Esse componente opera tanto em níveis específicos (entendimento de comunicação situacional) como em níveis gerais (entendimento das crenças, valores, convenções, taboos etc. da comunidade alvo). Tal conhecimento pode também funcionar apenas como informação, ao sujeito, sobre exemplos

de comunicação numa dada língua/cultura, “não precisando ser necessariamente adotado” (1995:703), segundo Celce-Murcia. Desse modo, nessa nova perspectiva, conhecer o **uso apropriado da língua** é considerado importante, pois funciona como uma ferramenta que contextualiza e dá base para a interpretação durante a comunicação. A não implicação, porém, de adoção nem de conformidade, pelos falantes não-nativos, às convenções da língua alvo reflete um considerável avanço no que tange o papel do aspecto socio-cultural dentro da CC.

Bachman (1991) é outro autor que também percebe o componente sociolingüístico sob um ângulo contextualizador e interpretativo. Para esse autor, a CC (agora denominada *General Language Ability* pelo autor) pode ser classificada em dois tipos: (1) **competência organizacional** e (2) **competência pragmática**. O componente sociolingüístico, constituindo uma subdivisão da competência pragmática, é também, por sua vez, subdividido. A competência sociolingüística, na visão de Bachman (op. cit.), constitui a sensibilidade para as convenções do uso da língua que são determinadas pelas características do **contexto de uso**, (permitindo realizar funções ilocucionárias de forma apropriada aos contextos). Esse controle se refere a: **sensibilidade a dialetos e variedades** (toda língua possui variações de uso associadas aos usuários de diferentes regiões ou grupos sociais); **sensibilidade às diferenças de registro** (aspectos do contexto do uso da língua referentes a área do discurso e estilo do discurso); **sensibilidade à naturalidade** (permite ao usuário formular ou interpretar expressões peculiares a dialetos e à cultura da língua alvo); **a habilidade de interpretar referências culturais e figuras de linguagem** (permite usar e interpretar referências culturais e figuras de linguagem que são normalmente incorporadas ao léxico de qualquer língua).

Em geral, Bachman (op. cit.), como Celce-Murcia (op. cit.), parece dar muita importância à realização e interpretação de atos de fala na língua alvo, habilidades que devem ser adquiridas pelo aprendiz como parte da sua competência sociolingüística/pragmática. Os dois autores enfatizam o que poderia ser chamada de uma

perspectiva de ato-de-fala sobre a pragmática, embora Celce-Murcia (1995) use o termo **competência sociolingüística** para se referir a todo um conjunto de competências associadas, enquanto que para Bachman (1991), **competência pragmática** é o termo mais abrangente. Esses autores também diferem em suas propostas sobre o construto da CC, no que se refere ao papel do discurso.

Para Celce-Murcia (op. cit.), a competência discursiva consiste no conhecimento da seleção, seqüência e organização de palavras, estruturas, sentenças e expressões para alcançar uma unidade de texto falado ou escrito. Tendo o discurso um lugar central dentro do seu construto da CC, pois é onde as demais competências se revelam, a autora dá a esse componente um caráter potencial que, além de incorporar o componente lingüístico, também possui direta relação com a competência sociolingüística. Já no construto de Bachman (op. cit.), o discurso está localizado dentro da competência organizacional (habilidades que envolvem o controle de estruturas formais da língua), especificamente na competência textual, sendo o resultado do conhecimento das convenções que unem as expressões de um texto escrito ou falado, estruturado por regras de coesão e organização retórica.

Percebe-se, assim, que apesar de ambos os autores situarem o discurso de forma divergente dentro de seus construtos de CC e de explicarem seu papel diferentemente, não fica evidente, em nenhuma das definições, o que se deve aprender na LE, baseado no conhecimento discursivo já existente na L1 e na análise contrastiva do discurso em L1 e LE. Estudos contrastivos sobre a organização do discurso na L1 e na LE podem revelar diferenças culturais neste nível – o que constituiria uma evidência (contra o modelo de Bachman) a favor da posição de que a competência discursiva não deve ser desligada da competência cultural. De fato, estudos recentes sobre a **retórica contrastiva** sugerem que o conhecimento discursivo é parte fundamental da competência cultural (Connor, 1996). Este conhecimento abrangeria tanto o conhecimento sobre tipos de texto escrito quanto tipos de organização conversacional.

Alguns estudos contrastivos sobre atos conversacionais entendem que as diferentes regras de uso, características da L2, devem ser apenas **descritas** e **absorvidas** pelos alunos; nesta abordagem, o objetivo principal é aumentar, nos profissionais de ensino da L2, a consciência sobre os aspectos pragmáticos da interlíngua dos alunos visando “passar” essa percepção para os aprendizes através da instrução. Como exemplo dessa linha de abordagem está Wildner-Bassett (1994) cujo trabalho *Intercultural pragmatics and proficiency: “polite” noises for cultural appropriateness* tem como objetivo descobrir a melhor maneira de apresentar aspectos pragmáticos da língua alvo para os aprendizes. No dizer da autora:

Um modelo teórico e prático necessita focalizar em como ajudar os alunos a incorporar informações pragmáticas da língua alvo à memória, e em como ajudá-los a usar a língua adequadamente. (p.03/04)

Segundo a autora, para se alcançar a proficiência na língua alvo é necessário que os alunos dominem o uso adequado das palavras rotineiras dessa língua, os “*ruídos polidos*” cujas ocorrências estão intimamente ligadas a situações específicas recorrentes. Adicionada a essa visão de uso “rotinizado” da linguagem, está também uma perspectiva teórica de esquemas. Sendo esquemas “... planos ou estratégias para o entendimento de eventos, para ações e especialmente para participar na língua ou atos de fala numa cultura particular” (Wildner-Bassett, 1994:05), há, no dizer da autora, uma forte conexão entre um esquema cultural particular, uma situação específica e um ato de fala apropriado para aquela situação.

Assim, para Wildner-Bassett (op. cit.), nossa **comunicação interpessoal** é quase totalmente baseada em formas rotinizadas e em estratégias baseadas em esquemas. Na sua visão, para ser proficiente numa língua, o falante precisa ter um grande repertório dessas rotinas e estratégias esquemáticas ao seu dispor. Para tanto, é necessário: 1) conhecimento declarativo dos usos apropriados das rotinas e 2) saber como acessar as rotinas

automaticamente em interações específicas. Para transferir esse conhecimento declarativo sobre esquemas culturais e rotinas para os aprendizes, é necessário saber como os alunos usam as rotinas e estratégias e assim responder as perguntas: a) O que eles fazem bem ?; b) O que precisa ser melhorado ? e c) Quantas rotinas eles usam e qual a frequência do uso? Após o resultado dessas perguntas, deve-se comparar o uso dos alunos com os dos falantes nativos da língua alvo. Assim, como se vê, o que precisa ser adquirido pelo aprendiz é o conhecimento sociocultural do falante nativo, necessário para a realização apropriada (e esperada) de atos conversacionais.

O nível pragmático de uma LE nessa perspectiva, então, restringe-se ao conhecimento sobre regras de polidez culturalmente apropriadas, as quais devem ser recebidas e memorizadas pelos alunos. Verifica-se assim que, como Loveday (1982), Wildner-Basset (1994) enfatiza a noção de “contexto” quando menciona a conexão entre esquema, situação e uso apropriado de atos de fala. Porém, ela reduz o aspecto contextualizador a uma mera questão de quando saber usar os “ruídos polidos” que, como o nome já sugere, não passam de barulhos. O sentido do uso dessas rotinas na cultura alvo nunca é mencionado, bem como as diferenças culturais subjacentes às rotinas na C1 e na C2. Embora Wildner-Basset (op. cit.) não use a palavra “conformidade” e “adoção”, essas noções parecem estar implícitas na abordagem proposta por essa autora no ensino de atos de fala, já que o objetivo é levar os alunos a memorizar o uso apropriado da língua alvo através de palavras rotineiras e estratégias de produção, indicando, assim, uma perspectiva ainda estreita da pragmática no ensino/aprendizagem de LE.

Há, porém, estudos sobre atos de fala e polidez que concebem o aspecto pragmático da linguagem de forma menos reducionista. Esses estudos também pregam o conhecimento da pragmática pelos alunos de LE, mas não como algo a ser “passado” aos alunos e por eles memorizados sem reflexão. Essa abordagem visa o desenvolvimento da consciência pragmática: o processo de conscientizar os alunos sobre a existência das funções pragmáticas na língua, objetivando torná-los mais conscientes dessas funções como

aprendizes. Para se alcançar um tipo de conhecimento pragmático que vai além da “adoção mecânica”, é necessário que o aspecto pragmático seja concebido de forma mais profunda, em que os princípios e valores culturais a ele subjacentes sejam levados em conta. Em seu trabalho *Different cultures, different languages, different speech acts*, Wierzbicka (1985) discute algumas diferenças pragmáticas entre inglês e polonês na área de atos de fala e a sua realização. A autora verifica que várias características da língua inglesa vistas como normas universais de polidez são na verdade específicas a essa língua e a sua cultura.

Para demonstrar como as diferentes normas de polidez no polonês e no inglês estão associadas a diferentes valores culturais básicos, Wierzbicka (op. cit.) ilustra com vários exemplos. Um deles é o uso de atos de fala mais ou menos diretos em inglês e em polonês. Segundo a autora, a marcada restrição no caso do imperativo em inglês e o grande uso de formas interrogativas e de verbos modais constituem um forte reflexo lingüístico da atitude sociocultural do falante nativo do inglês. Na língua inglesa, a forma imperativa é comumente usada para comandos e ordens menos polidos; atos de fala mais polidos tendem a ser realizados não com o imperativo, mas com outros meios de expressão indiretos. Em polonês, conselhos são dados na forma imperativa (“*I advise you: tell him the truth.*”), enquanto em inglês conselhos são formulados de forma mais indireta (“*If I were you, I would tell him the truth.*”). A autora explica que :

É o inglês que parece ter desenvolvido um sistema particularmente rico de mecanismos que refletem uma tradição cultural tipicamente anglo-saxônica: uma tradição que dá especial ênfase aos direitos da autonomia de cada indivíduo, que detesta interferência nos assuntos das outras pessoas (“Não é assunto meu”), que é tolerante com as idiossincrasias e peculiaridades individuais, que respeita a privacidade de todos e que aprova a flexibilidade e desaprova o dogmatismo de qualquer tipo. (p. 150)

O estudo de Wierzbicka (1985) mostra que as estratégias conversacionais no inglês vão além de uma visão superficial da polidez; elas estão intimamente relacionadas a valores culturais anglo-saxões. O estudo também evidencia que a língua inglesa e a polonesa

possuem sistemas distintos de polidez, isto é, a cultura britânica tende a favorecer o que Brown & Levinson (1978, apud. Bentahila & Davis, 1989) chamam de **polidez negativa**, enquanto a cultura polonesa favorece a **polidez positiva**. Isso significa que a cultura britânica, preocupando-se em manter distância, evita imposições aos outros para respeitar sua liberdade. Já a cultura polonesa, ao se preocupar em passar segurança e solidariedade ao interlocutor, convida, aconselha, oferece etc., usando formas diretas de imperativos. É interessante observar que, como no polonês, o sistema de polidez na língua portuguesa, talvez também seja diferente do sistema da língua inglesa.

Um estudo recente aponta como a forma contrastiva de polidez entre falantes nativos do inglês e do português resultou em problemas na comunicação entre dois casais: numa situação, a esposa é falante nativa do inglês e seu marido falante nativo do português, aprendendo inglês como L2, e o outro casal em situação contrária. Nesse estudo, os informantes nativos do inglês afirmam que seus cônjuges brasileiros se dirigiam a eles de forma “muito rígida e não muito expressiva” com “indelicadeza”. Segundo a interpretação da informante americana, o esposo brasileiro pedia favores como se estivesse dando ordens e como se ela fosse uma estranha. É comum no português fazer pedidos usando a forma imperativa, adicionando o “por favor” no fim das frases (*Abra a porta, por favor!*), sendo ainda mais comum aprendizes de inglês como L2/LE traduzirem a mesma estrutura para o inglês (*Open the door please!*), o que causa forte irritação aos falantes nativos do inglês, pois é interpretada, segundo os informantes nativos do inglês, como “falta de respeito” (Schäffer, 1997).

Verifica-se, assim, que valores culturais que subjazem às normas de polidez, e que podem aparecer em relações interpessoais, ocasionam impacto nas relações humanas, especialmente no que se refere à interação face-a-face. A ausência desse conhecimento pragmático/sociocultural leva, como visto no exemplo acima, a traduções diretas da L1 para a LE na realização de atos de fala, ocasionando mal entendidos na interação face-a-face. Nesse sentido, é indubitável a importância do ensino das convenções da L2/LE nas aulas

de línguas, pois elas evitam choques interacionais entre falantes de culturas distintas. Porém, reconhecer o lugar das convenções no ensino/aprendizagem da L2/LE não implica necessariamente conformidade a elas em toda e qualquer situação.

Como apontamos, muitos estudiosos pregam abordagens que, ao invés da conformidade, têm como objetivo o desenvolvimento da consciência pragmática: o processo de tornar os alunos mais conscientes da existência das funções pragmáticas na língua. Essa perspectiva da pragmática visa incentivá-los a pensar por si mesmos sobre formas culturalmente apropriadas do uso de atos de fala na L2/LE, na tentativa de despertar a própria habilidade do aluno para a análise pragmática. Outra perspectiva da consciência pragmática no ensino de L2 e LE é a visão de Bentahila e Davies (1989), em que o mais importante seria a aquisição, pelos alunos, de uma consciência de formas alternativas de usar a língua alvo; a adoção de formas nativas de usar uma LE, continuam os autores, só pode ser determinada após uma verificação detalhada e realista dos objetivos comunicativos dos alunos e dos contextos nos quais estes usarão a língua. Assim, os autores sugerem que:

O objetivo deveria ser o de proporcionar aos alunos todo conhecimento possível sobre as normas do falante nativo, mas sem sugerir que essas sejam as únicas formas válidas de usar a língua alvo, de forma que eles possam ter condições de fazer uma escolha informada sobre se devem se conformar aos padrões do falante nativo, manter os da sua própria cultura ou adotar algum tipo de meio-termo, fazendo diferentes escolhas de acordo com as diferentes situações em que se encontrarem. (p. 110-111)

Ligada a essa visão de **flexibilidade estratégica** (termo sugerido por Busnardo, comunicação pessoal) no que tange a adoção dos padrões do falante nativo de Bentahila & Davies (1989) está a perspectiva do reconhecimento das convenções socioculturais de uma língua/cultura como recurso para a expressão e comunicação. Para tanto, é necessário ter em mente que comportamentos sociolingüísticos variam de acordo com a sociedade, instituições e grupos culturais, havendo possibilidade de traçar conexões entre padrões de

comportamento sociolinguístico com ideologias e estruturas sociais. É através desses padrões e estereótipos culturais que podem surgir mal-entendidos interculturais. Tais fenômenos são ilustrados por Bentahila & Davies (op. cit.) através de comparações entre falantes nativos do inglês britânico com falantes do árabe em áreas onde comportamentos linguísticos e culturais dessas línguas se entrelaçam.

O primeiro exemplo dado pelos autores são **fórmulas rotineiras**. Essas fórmulas são comumente usadas para realizar atos como saudações, despedidas, agradecimentos, desculpas etc. O conteúdo e as regras de uso para tais fórmulas, freqüentemente, refletem ou dependem de valores ou crenças particulares de seus usuários. Em árabe, tais fórmulas contêm referências religiosas enquanto as que correspondem funcionalmente em inglês não contêm. O segundo exemplo constitui no **uso de certas fórmulas relacionadas a certos eventos**: diferenças no significado atribuído a certos eventos podem refletir em diferenças de fórmulas rotineiras entre culturas distintas. O ato de “arrotar”, por exemplo, sendo considerado pelo falante do inglês como uma gafe, é seguido pela fórmula “Desculpe-me” (*Pardon me*), enquanto que o árabe diria “Louvores a Deus” (*Praise to God*) por perceber tal evento como uma indicação de que a pessoa se alimentou bem.

Outro exemplo são as **estratégias na realização de certos atos de fala**. Embora o imperativo seja usado tanto em inglês como em árabe para exprimir ordens, pedidos, convites etc., os padrões de uso real dos imperativos diferem consideravelmente nas duas línguas: um falante nativo do inglês não usaria um imperativo para exprimir um pedido polido enquanto que o árabe sim. Outra área de divergência cultural são as **regras de quando certos atos de fala podem ser apropriadamente realizados**. Embora duas culturas possuam meios linguísticos para expressar “agradecimentos” ou “parabenizações”, o uso apropriado desses atos de fala pode diferir culturalmente. Um falante nativo do inglês pode agradecer por pequenos favores tanto a sua esposa quanto a um simples colega, enquanto os árabes não esperam agradecimentos nessa situação, podendo suspeitar de sarcasticidade ou de desejo de manter distância.

Culturas também podem diferir nas **regras de se dirigir às pessoas**. Há diferenças culturais que envolvem a organização do discurso (regras de tomadas de turno, quando responder ou quando ficar em silêncio) e o conteúdo da conversa (quais tópicos são aceitos, quais tipos de perguntas podem ser feitas etc.). Culturas também podem contrastar no **domínio do discurso argumentativo**: as estratégias discursivas preferidas variam de uma língua e cultura para outra. No árabe, por exemplo, usa-se a repetição como um meio de persuasão. As culturas determinam ainda o **comportamento verbal**, como no caso de clichês culturalmente prescritos.

As noções que caracterizam a visão da competência sociocultural mais ampla, como “consciência pragmática”, “recurso” e “flexibilidade estratégica” proporcionaram, a meu ver, a elaboração de pedagogias e teorias que dizem ir além da CC tradicional. Do ponto de vista de uma CC mais abrangente, aprender uma LE se torna um processo de descoberta e experiência no qual o aprendiz **experimenta, negocia** e principalmente **se engaja em diálogo** para encontrar sua própria forma de ser no contexto da LE. A base dessa linha de pensamento põe em foco o uso dos recursos/convenções da língua alvo de forma criativa, estando ligado à opção comunicativa do aprendiz e sua agenciamento como sujeito (Busnardo & El Dash, 1998). A partir da conscientização dos alunos sobre formas alternativas de usar a L2/LE, dá-se oportunidade para que a “voz própria” do aprendiz apareça nas práticas orais da língua alvo.

Como exemplo dessa abordagem que tem como objetivo pedagógico a “conscientização” e a “voz própria” do aprendiz no que tange formas alternativas no uso da língua alvo está Kelly Hall (1993;1995). Em suas obras, a autora concebe as práticas orais como eventos que são diferentemente realizados lingüística e paralingüísticamente em diferentes culturas. Algumas dessas práticas são mais rígidas, fixas e convencionalizadas. Tais práticas são as chamadas tipos rígidos de interação e são menos abertos à modificação pela atuação “local” e pelas “vozes locais”, num sentido bakhtiniano. Mas, em geral, as convenções socioculturais da língua e do discurso podem ser manipuladas pelos indivíduos

para fins expressivos, dando lugar a um verdadeiro texto, entendido como “o momento localmente situado no qual formas genéricas e estilos individuais se encontram.”

Segundo Kelly Hall (1993;1995), as práticas orais são atadas à aquisição da língua: aprendemos nossa L1 participando de atividades sociais convencionalizadas na família, na escola, entre amigos e, mais tarde, no trabalho. Os aspectos convencionais de tais atividades dão aos novos membros formas predizíveis (aqui poderia se pensar em esquemas) de empregar e interpretar os usos dos **recursos genéricos** disponíveis. O engajamento regular numa prática oral leva à percepção e análise dos elementos convencionais e ainda ajuda o sujeito a armazenar sintática e lexicalmente diferentes expressões apropriadas interacionalmente.

Entretanto, Kelly Hall (op. cit.) não prega apenas a apresentação e conformidade às expressões da LE, mas a “percepção” e análise do culturalmente adequado, pelos alunos, através do estudo de textos orais ou vídeos autênticos. Explicitar os recursos genéricos deveria ajudá-los a desenvolver uma competência na língua e entender o que significa ser membro do grupo alvo. Kelly Hall (op. cit.) sugere que as expectativas sobre os elementos genéricos das práticas orais proporcionem continuidade na comunicação, deixando, ao mesmo tempo, uma abertura para dar condições à voz própria e desempenhos locais. Para a autora, as expectativas e o conhecimento prévio dos recursos genéricos tornam-se blocos construtores no desenvolvimento de uma competência sociocultural generalizada dos aprendizes. Consideramos que essa noção mais ampla de competência, que inclui a possibilidade da intervenção da voz do sujeito, vai além de conceitos tradicionais da CC.

Pode-se verificar, assim, que a visão tradicional da CC (e as pedagogias elaboradas a partir dela) que visa a aproximação de uma **versão idealizada do falante nativo**, através da adoção de padrões lingüísticos e convenções culturais da L2/LE, pelos aprendizes, é substituída por uma perspectiva que leva em conta a intencionalidade do sujeito e as vozes locais – culturalmente situadas – dos alunos. Ao invés de meros consumidores de métodos de ensino, que, no dizer de Kramersch (1993), “prometem proporcionar conhecimento sobre

padrões de atos de fala, hábitos conversacionais e maneiras de se comportar à mesa, garantindo uma passagem e a aceitação na cultura alvo” (p. 256-7), os alunos, nessa nova perspectiva, são incentivados a utilizar a língua alvo de maneira a conservar um “sotaque próprio”, desde o nível da pronúncia até o nível do discurso. Como exemplo dessa mesma tendência no ensino da escrita, podemos citar os estudiosos da retórica contrastiva que estão questionando aquelas práticas pedagógicas que pregam a total eliminação das características culturais do texto escrito em L1, do texto escrito em L2.

Essa nova tendência pedagógica, como visto, prega o não apagamento da voz do aluno ao usar a L2 e tem como objetivo dar espaço para a cultura materna do aprendiz, a qual deve estar muito presente na aquisição da L2/C2, tendo o mesmo nível de importância no processo da aprendizagem. Dar um lugar de evidência à C1 na aquisição de uma nova língua, caracteriza uma das competências, consideradas inovadoras atualmente, vistas como necessárias ao desenvolvimento de uma postura nos alunos frente à língua alvo, que vai além da pura adoção e conformidade: **a competência intercultural**.

2.3 – A Competência Intercultural

Como visto, o ensino de L2/LE tem sido dirigido por um discurso de voz única que visa a aproximação de uma versão idealizada do falante nativo. Essa abordagem que objetiva desenvolver no aprendiz a competência comunicativa e cultural do falante nativo foi o paradigma dominante dentro do ensino de línguas desde o século passado até a década de 80 (Barro, Jordan e Roberts, 1998). Atualmente, porém, tal abordagem tem sido alvo de vários debates pedagógicos, principalmente por se basear em conceitos de cultura e competência que não incluem a relação entre culturas distintas. Surge, assim, a abordagem intercultural que objetiva desenvolver no aluno uma competência para funcionar como **mediador** entre duas culturas, que tenta levá-lo a refletir sobre e alcançar um entendimento não apenas da cultura alvo, mas também da sua própria cultura e da cultura em geral.

Na década de 80, Damen (1987), em sua obra **Culture learning: The fifth dimension in the language classroom**, chama a atenção para a relação entre a aprendizagem de uma língua e a comunicação intercultural. Segundo a autora, para dar a devida amplitude ao papel da aprendizagem cultural na aquisição de línguas, devemos lidar com as semelhanças e diferenças entre L1 e L2 e não continuar nos apoiando nos universais. Para tanto, habilidades adequadas devem ser adquiridas pelos professores. É preciso reconhecer, sugere a autora, que a aquisição de uma L1 e de línguas adicionais diferem em termos das características dos processos cognitivos, afetivos e lingüísticos pelos quais a aquisição é afetada. Da mesma forma, a aquisição de uma C1 (enculturação) e a de uma segunda ou culturas adicionais (aculturação) possuem variações únicas. Assim, embora a aprendizagem de línguas e a aprendizagem de cultura sejam interdependentes e se reforcem mutuamente, os processos diferem um do outro na primeira como também em aquisições subseqüentes. O professor de línguas deve, desse modo, entender a natureza dessas diferenças. Outra questão também abordada na obra de Damen (op. cit.) consiste na percepção da sala de aula como um contexto mais propício para a aprendizagem e comunicação intercultural e, em alguns casos (como o de não-imersão), o único ambiente onde contextos culturais podem ser experimentados.

Como um contexto especializado para a aprendizagem de língua e cultura, a sala de aula tem, no dizer da autora, tanto vantagens como desvantagens. Uma das desvantagens seria que a sala de aula substitui o mundo real: a implementação dos projetos de comunicação intercultural e a aprendizagem experiencial de cultura são apenas de prática ou simulação. Ainda, a organização da sala de aula é geralmente desenhada para encorajar apresentações concisas, pedagogias cognitivas e de regras orientadas. Entretanto, se por um lado o contexto da sala de aula é visto como uma “comunidade artificial ou administrada”, ele pode também apresentar vantagens a princípio não percebidas. Na visão de Damen (1987), o contexto da sala de aula pode servir como um **estágio prático** para a comunicação intercultural e também para a aprendizagem da língua, funcionando como um campo de

treinamento de cultura. Outras vantagens apontadas pela autora são de que: 1) como uma comunidade administrada, ela traz um “muro culturalmente protetor” ao redor dos participantes, oferecendo punição menos severa para os erros lingüísticos e culturais que podem ser encontrados fora desses muros; 2) A sala de aula é influenciada e protetora, mas também constitui um ambiente que oferece oportunidades únicas para a comunicação intercultural experimental, o que pode proporcionar o primeiro passo para uma longa viagem de **descoberta cultural** que terminará no mundo exterior à sala de aula.

Ligada à visão da sala de aula como um contexto que favorece à comunicação intercultural experimental envolvendo buscas e descobertas, está a abordagem sugerida por Damen (op. cit.) que visa incentivar a comunicação intercultural: **a etnografia pragmática**. Essa abordagem envolve simular o processo de explorar, descrever e entender uma cultura desconhecida através da real pesquisa etnográfica, análise contrastiva e contatos com reais fronteiras culturais. A etnografia pragmática combina o treinamento cognitivo (teórico) e o experiencial (prático) que funcionam como recursos que facilitam situações de contato entre duas culturas. Do contraste intercultural deve resultar comparações dos esquemas de referências (ou visões de mundo) dos próprios alunos com os do “outro”. Tal **análise comparativa** facilita o desenvolvimento de habilidades necessárias para distinguir comportamentos culturalmente adequados dos não-adequados, prevenindo os embaraços.

A etnografia pragmática, no dizer de Damen (op. cit.), possui sete estágios. O primeiro consiste na escolha de um grupo cultural sobre o qual se sabe pouco e sobre o qual se gostaria de aprender mais. O segundo seria escolher um informante que seja nativo da cultura em questão e que está pronto para servir como fonte da visão da cultura alvo. No terceiro passo é necessário proporcionar um fundamento para a pesquisa. Isso envolve busca e uso de fontes secundárias (como materiais) relativas às características gerais do grupo cultural em estudo. O próximo passo, o quarto, consiste em entrevistar o informante, tomando o cuidado de não fazer comentários avaliativos sobre diferenças, mas buscando significados. O quinto passo seria a análise dos dados e formação de hipóteses culturais.

Nesse estágio, as diferenças descobertas podem ser exploradas e as situações hipotéticas são investigadas. No sexto passo, os investigadores devem examinar cuidadosamente suas próprias percepções pessoais do fenômeno sob estudo como também os de seus companheiros. Isso envolve auto-questionamento e entendimento de que o informante entrevistado não representa todas as possíveis crenças, valores e visões de uma cultura particular. O sétimo, e último, passo consiste em trazer as idéias obtidas sobre a aprendizagem da cultura em geral, ou sobre um grupo cultural específico, para o domínio da prática e incorporá-las no processo de selecionar material, desenvolver planos de aula e direcioná-las.

Aprender sobre uma nova cultura, nessa perspectiva da etnografia pragmática, envolve buscar informações, elaborar perguntas e fazer observações. Também envolve trazer as características dos padrões culturais e formas de comportamento de si mesmo e de outros para um nível consciente de forma que esses padrões possam ser examinados e entendidos de maneira não avaliadora: estes procedimentos devem levar os alunos à empatia e à tolerância frente a tudo que é “outro”. Para Damen (1987), a perspectiva antropológica deve preparar os professores para serem exploradores culturais e utilizarem os métodos etnográficos (como a observação, a análise comparativa e a formulação de hipóteses culturais). O processo de exploração reforça o princípio de não esperar por teorias já formadas, ajudando professores e alunos a procurar e organizar consideráveis dados culturais, a deixarem as idéias surgirem com as investigações, entendendo o processo ao se engajarem nele. Segundo a autora, então, trabalhar com a competência intercultural pressupõe desenvolver no aluno, como passo fundamental, a postura e o olhar etnográficos.

Em um estudo mais recente, Barro, Jordan & Roberts (1998) afirmam que a noção do aluno de línguas como etnógrafo revisita a competência comunicativa e suas raízes na etnografia da comunicação. Essas teorias, que também defendem a perspectiva intercultural, atestam que a noção de CC foi deturpada, perdendo suas raízes antropológicas quando foi aplicada à pedagogia de línguas, resultando numa visão

superficial, uma vez que viu no “adequado” um conceito estreitamente ligado à aceitabilidade social. Ainda no dizer dessas autoras, uma das razões que dificulta a união entre a aprendizagem de línguas e os estudos culturais é o lugar marginal dado à antropologia na teoria da lingüística aplicada e na teoria de educação de línguas. O resultado é que “cultura” não tem sido debatida na literatura das pedagogias de línguas, mas tem sido apenas inserida nos livros textos e trabalhada superficialmente, obtendo uma descrição chamada por Geertz (1975) de pouco densa, que significa uma observação mal detalhada de alguns aspectos de comportamento.

A noção do aluno de línguas como etnógrafo vem favorecer, na visão das autoras, a uma concepção menos superficial da cultura: ela possibilita a sua problematização (da cultura) através da participação do aluno em eventos de fala na área da pesquisa e do uso dessa experiência para desenvolver sua própria competência comunicativa e ainda favorece a capacidade do aluno para entender as organizações, funções e valores simbólicos e de formas culturalmente específicas de fala. No dizer das autoras, não se pretende que os alunos se tornem especialistas em antropologia social, mas que se tornem ainda melhores alunos de línguas com os resultados de se viver a vida etnográfica. O método e os assuntos tentam refletir em ajuda para o desenvolvimento de esquemas conceituais ao invés de assimilação de teorias difíceis. Tem-se como objetivo ajudar os alunos a viverem num mundo menos “preciso” e mais crítico no qual suas próprias percepções e estereótipos são desafiados pelo constante questionamento das fontes apresentadas.

Assim, na visão de Barro et al. (1998), a abordagem intercultural teria, como um dos instrumentos pedagógicos, **a matéria de etnografia**, que se caracteriza pela natureza participativa dos alunos e a ausência de um foco sobre fatos isolados ou exercícios lingüísticos detalhados. Um traço dessa abordagem que se assemelha à etnografia pragmática, sugerida por Damen (1987), consiste na mistura da aprendizagem intelectual com a experiência. A junção do cognitivo com o vivencial dá aos alunos, ainda segundo as autoras, importantes idéias e recursos para questionar as suas próprias práticas culturais e as

dos outros. Esse processo visa desenvolver no aluno a idéia de que a cultura não é algo pronto, (assim como na visão de Damen), esperando ser descoberto, mas um sistema ativo de significado feito de experiências, que penetra e é construído dentro de cada ato comunicativo.

Como visto, mesmo sendo estudos desenvolvidos em décadas diferentes, tanto Damen (op. cit.) quanto Barro et al. (1998) baseiam suas teorias sobre a competência intercultural na **etnografia**, cujos métodos são a observação, a comparação e a formulação de hipóteses. As duas abordagens propostas por essas autoras (a etnografia pragmática e o curso de etnografia) vão além da visão de CC tradicional, ao quererem promover a comunicação intercultural uma vez que levam em conta a própria cultura do aluno na aquisição da L2/C2. Damen (op. cit.) enfatiza a importância de se conhecer os padrões culturais da comunidade alvo por tal conhecimento poder **evitar mal-entendidos** na comunicação intercultural (comunicação entre falantes de culturas distintas). Entretanto, a meu ver, Barro et al. (op. cit.) possuem um objetivo educacional mais profundo, pois propõem uma **reflexão sobre a natureza da cultura e o desenvolvimento da conscientização sobre a cultura**. A problematização da “cultura”, viabilizada pelo aluno etnógrafo através da exploração/investigação de campo, da comparação e da formulação de hipóteses (através da vida etnográfica) favorece a uma concepção menos superficial da cultura, em que as hipóteses e os constantes questionamentos lembram as abordagens mais críticas, as quais abordaremos mais adiante.

É importante observar que tanto a proposta de Damen (op. cit.) quanto a proposta de Barro et al. (op. cit.) foram desenvolvidas em contextos onde o contato com a língua/cultura alvo acontece em situações de imersão: o estudo de Damen foi elaborado pensando-se na questão do multiculturalismo nas escolas dos Estados Unidos, enquanto que o trabalho de Barro et al. tem em mente a integração dos países da Europa. As duas propostas, como muitas inspiradas na etnografia, focalizam processos de descoberta e análise das práticas orais. Embora tais propostas sejam difíceis de serem implementadas no

contexto brasileiro, o que nos interessa ressaltar aqui são os procedimentos gerais adotados: o professor não leva os conteúdos culturais prontos para serem acumulados pelos alunos, mas incentiva a descoberta.

Um aspecto atraente das abordagens etnográficas discutidas, que pode ser trabalhado no nosso contexto de ensino de LE, consiste, a meu ver, na possibilidade de conceber o falante nativo como fonte de informação cultural e a partir daí desenvolver uma teoria a base de testagem de hipóteses e descobertas. Outro ponto dessas abordagens interculturais, que também parece ser interessante para o nosso contexto, é que o pesquisador (professor e aluno) deixa de ser um mero receptor passivo de impressões, ao começar a identificar conceitos e a fazer conexões entre eles. Tal noção de conexão entre conceitos culturais (ou esquemas culturais) é também desenvolvida pelo etnógrafo/lingüista Agar (1994), o qual afirma que a compreensão de uma cultura estranha é algo criado por cada pessoa através de conexões coerentes entre diferenças percebidas.

Para Agar (op. cit.), as diferenças superficiais entre culturas, ou entre “*languacultures*” (termo usado pelo autor), podem ser representadas através de uma imagem: a extremidade visível de um iceberg. Essas extremidades visíveis são por ele denominadas de “pontos ricos”, os quais se referem a **comportamentos desconhecidos** (verbais ou não verbais) de alguma língua/cultura para outra, e que podem provocar choques na comunicação intercultural. Segundo o autor, o “truque” para lidar com tais “pontos ricos” consiste em conhecer como a diferença visível (indicada pelo cume do iceberg) está relacionada com outras diferenças mais profundas (representada pela grande parte submersa do iceberg) na tentativa de montar uma visão coerente de como elas se encaixam. A busca pela parte submersa do iceberg, isto é, pelas várias partes que compõem a diferença mais complexa, significa ir além da simples identificação de diferenças superficiais entre culturas, pois isso, no dizer do autor, só possibilita fazer uma lista de itens desconectos que levam a comparações superficiais. A coerência só aparecerá quando as listas forem substituídas por um **sistema de esquemas**.

Esse sistema de esquemas é construído na exploração a fundo do iceberg, num processo de montagem das peças da nova língua/cultura através de conexões para se lidar com os “pontos ricos” da língua alvo. Uma forma de se entender isso é através da idéia de esquema. Segundo Agar (1994), um esquema estabelece uma fronteira ao redor de detalhes que caracterizam algo (um restaurante, por exemplo) e salienta como esses detalhes estão relacionados um com o outro. Os esquemas permitem fazer conexões entre culturas, mostrando como essas diferenças têm coerência. Eles permitem também a formação de elos coerentes entre várias diferenças que aparecem numa língua e, ao organizarem essas diferenças, os esquemas se tornam, no dizer de Agar (op. cit.), um importante instrumento para uma pessoa ser comunicativamente competente dentro de uma comunidade estrangeira.

A contribuição fundamental de Agar (op. cit.), então, dentro dessa perspectiva etnográfica de exploração de diferenças entre culturas, está na sua visão de que uma cultura estrangeira pode ser compreendida comparando-se os seus “pontos ricos” (indicadores de diferenças entre culturas que causam choques na comunicação) com os de outros grupos e com os do “etnógrafo”. Essa noção de “explorar para entender” constitui, como já visto, uma característica básica da aprendizagem intercultural que visa a melhorar a capacidade do aprendiz de lidar com a ambigüidade e de aumentar sua consciência sobre a diversidade cultural. Atualmente, porém, está crescendo uma nova tendência da abordagem intercultural que vai além de querer proporcionar aos alunos a consciência e o entendimento sobre o diferente, objetivando desenvolver no aprendiz uma capacidade de mudar percepções. Tal tendência é denominada pelos teóricos como abordagem **intercultural transformacional**.

A abordagem intercultural transformacional propõe uma orientação pedagógica que vai além da acumulação de informações/conhecimento, sobre a cultura estrangeira, e da orientação baseada em funções (atos de fala). Ela sugere atividades que trabalhem todas as faculdades de aprendizagem dos alunos fazendo-os mais pacientes, objetivos e introspectivos exploradores culturais. Essa abordagem retém um sentido mais rigoroso dos

procedimentos etnográficos e considera que a orientação bem sucedida para essa abordagem deveria começar conscientizando os alunos sobre relação entre **cultura e percepção**: os alunos/etnógrafos devem estar conscientes de que sua leitura sobre o grupo cultural investigado pode falhar quando suas construções do modo de vida do outro grupo são fortemente filtradas e coloridas por suas próprias perspectivas ou suas próprias “lentes culturais” (Jurasek, 1995).

Nessa visão, o processo de exploração ou “leitura” de outro grupo cultural é comparado ao processo de interpretação de textos escritos. Geertz (1972, apud Jurasek, 1995) aponta a semelhança entre o trabalho do leitor e o do etnógrafo com a seguinte metáfora: “a cultura de um povo é um conjunto de textos que o antropólogo luta para ler sobre os ombros daqueles que pertencem àquela cultura” (p. 232). Nesse sentido, interpretar “textos” culturais (os padrões vividos de um grupo) e interpretar textos falados ou escritos na L2 são ambas atividades de construção de sentidos. Os dois processos de leitura proporcionam aos seus leitores o mesmo dilema: quando deparados com dificuldades, ambigüidades ou várias diferenças culturais nos textos, “os leitores” fazem valer seus esquemas descendentes (*top-down*) de leitura para filtrar os problemas e facilitar o processo, sendo, assim, compelidos pelas realidades de sua C1.

Diante dessa questão, Jurasek (1995) sugere que é possível desenvolver um tipo de meta-consciência sobre o processo geral de construção de sentidos que tornará os alunos mais conscientes e mais tolerantes com a ambigüidade, mais pacientes com a diferença, mais conscientes dos seus próprios vieses e menos satisfeitos com significados superficiais. Tal meta-consciência, resultante do processo etnográfico transformacional, tem direta relação com a perspectiva mais crítica do ensino da língua/cultura, própria da competência a ser examinada a seguir: **a competência intercultural crítica/analítica**.

2.4 – Competência Intercultural Crítica/Analítica

A perspectiva intercultural iniciou, como visto, a partir de uma proposta etnográfica que “busca o outro”, contrastando e interpretando diferenças. Há, porém, uma tendência mais recente do ensino intercultural de línguas que, indo além da busca pela empatia entre culturas distintas, tem como objetivo maior o alcance da criticidade pelos aprendizes de LE. Muitos estudiosos têm tentado delinear “em que consiste” exatamente o **ensino intercultural crítico/analítico** e “como” ele pode ser implementado pedagogicamente na sala de aula de línguas. Tal delimitação tem sido uma tarefa árdua uma vez que a abordagem intercultural crítica/ analítica busca um resultado educacional mais profundo nos aprendizes de línguas, envolvendo questões políticas e de identidade social, tratando-se, assim, de algo muito complexo.

O reconhecimento da participação fundamental do aspecto cultural no processo de aquisição de uma língua, e conseqüentemente no ensino/aprendizagem de L2/LE, elevou esse aspecto de um sub-componente da **competência sociolingüística** no construto da CC para o status de uma competência independente que integra a própria CC. Byram (1997) inclui a competência intercultural na dimensão da CC propondo um modelo de competência não mais apenas comunicativa, mas comunicativa intercultural, isto é, ele propõe a **Competência Comunicativa Intercultural (CCI)**.

A competência intercultural (que integra a CCI juntamente com as competências lingüística, sociolingüística e discursiva) é composta, no modelo de Byram (op. cit.), por cinco fatores que são trazidos pelo sujeito no momento da interação social com uma pessoa de um país diferente. O primeiro fator consiste no **conhecimento** que o sujeito tem dos grupos sociais (os produtos e práticas no seu próprio país e no país do outro interlocutor) e dos processos gerais e individuais de interação nas culturas distintas. Outro fator são as **atitudes**, definidas como a prontidão dos alunos para suspender crenças e comportamentos próprios e analisá-los do ponto de vista do outro com quem se está engajando.

O próximo fator consiste na **habilidade de interpretar e relacionar** dados de sua própria cultura e a do outro e a relação potencial entre as duas. Essa habilidade não necessita envolver interação com interlocutor, mas pode se limitar a trabalhos com documentos. Ao ser capaz de interpretar e relacionar produtos e crenças de culturas distintas, essa habilidade faz do aluno um **mediador** entre essas culturas dado o fato de ele ser capaz de identificar e explicar as pressuposições em certas afirmações, reduzindo, assim, a disfunção (choque de interpretações) que elas podem causar.

Um outro fator da competência intercultural é a **habilidade de descoberta e interação** que constitui a habilidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e de práticas culturais. É ainda a habilidade de operacionalizar o conhecimento, atitudes e habilidades sob a pressão do tempo real da comunicação. O último fator seria a **consciência cultural crítica** (educação política): a habilidade de avaliar criticamente produtos na sua cultura e na cultura de outros países, tendo como base perspectivas de critérios explícitos e práticos.

No dizer de Byram (1997), os cinco fatores característicos da competência intercultural (o conhecimento, as habilidades, as atitudes e a consciência cultural crítica) podem ser necessários para estabelecer uma **relação** entre a identidade social do aprendiz (sua C1) e aquelas do seu interlocutor, atuando também como **mediador** entre pessoas de identidades e origens diferentes. O modelo proposto possui duas dimensões. Uma delas é a **dimensão reflexiva** vista como a aquisição de uma perspectiva de análise das crenças, significados e comportamentos da sociedade e dos diferentes grupos dentro dela. A outra dimensão, a **avaliativa**, se propõe a ir além do engajamento com a diferença e da redução de preconceitos (objetivos finais da perspectiva intercultural/etnográfica original). Essa dimensão avaliativa visa o possível julgamento dos próprios significados, crenças e comportamentos e a valorização desses mesmos aspectos no que diz respeito ao “outro”.

A ênfase na reflexão e na análise proporciona o desenvolvimento de uma **consciência cultural crítica**, alvo de perspectivas educacionais no ensino de LE. No dizer

de Byram (op. cit.), o conjunto dessas habilidades, de análise e reflexão crítica, de estabelecer relações, de lidar com disfunções e de mediação, caracteriza o **falante intercultural**, distinguindo-o de um falante nativo. A possibilidade de avaliação das duas culturas pode levar tanto à rejeição quanto à re-orientação de valores e práticas culturais.

Outra autora que muito tem trabalhado nessa área de interculturalidade crítica é Claire Kramsch. Em sua obra **Context and culture in language teaching** (1993) Kramsch constrói a esfera da interculturalidade crítica no ensino de L2/LE sob a imagem de um “terceiro lugar”. Para a autora, é necessário desenvolver um terceiro espaço de recepção de significados nos aprendizes: um espaço originado através do choque entre as “fronteiras” da C1 e da C2 e que proporciona ao aluno uma posição onde ele tem uma intersecção de vários papéis sociais e é capaz de criar, a partir daí, significados pessoais. O primeiro passo para desenvolver o terceiro lugar nos aprendizes é a tentativa de entender a C2. Para tanto, é preciso relacioná-la com a C1, pois, no dizer da autora, os alunos devem ter consciência dos mitos e realidades (da sua cultura) já que esses aspectos podem facilitar ou impedir o entendimento sobre o imaginário da C2.

Segundo Kramsch (1993), ao relacionar-se a cultura nativa e a cultura alvo, promovem-se contatos de confrontos que desenvolvem no aluno uma visão de integrante e de não-integrante tanto da C1 como da C2, isto é, o próprio terceiro lugar é composto de uma dupla visão. Esses contatos de confronto entre as culturas são implementados através de treinamento, mais especificamente, sob forma de atividades. Tais exercícios não visam que os alunos alcancem a solução certa ou errada, mas têm como objetivo identificar e explorar a fronteira, e a si mesmos, no processo de exploração. Essas atividades requerem, como já visto, que os alunos adotem diferentes formas de recepção de significados: como de um falante nativo e como de um falante não-nativo, simultaneamente. Essa perspectiva dual da C1 e da C2 deve ser elaborada de forma consciente e examinada criticamente.

Tal caleidoscópio de perspectivas fornece, no dizer de Kramsch (1993), uma base conceitual para uma **avaliação crítica** dos dois sistemas de pensamento num nível mais

elevado. Dá também lugar a uma **abordagem dialógica**, criada pela união entre língua e cultura numa exploração de fronteiras, a qual não enfatiza “pontes” que evitam preconceitos e mal-entendidos (visão de “aproximação” e “empatia” base da perspectiva intercultural original), mas sim o entendimento mais profundo das próprias fronteiras culturais através de discussão e reflexão.

Em resumo, o “terceiro lugar” de Kramersch (op. cit.) constitui, como a própria autora aponta, um espaço “entre e além” da ordem social da C1 e da C2, construído pelo aluno de L2/LE num processo dialético que provoca desafio, questionamento e problematização de práticas existentes. É a habilidade de adotar a distância crítica que preserva os objetivos e interesses dos alunos os quais aprendem a usar o sistema lingüístico do “outro” para seus próprios fins. Tais características do terceiro lugar correspondem à própria noção de Kramersch (op. cit.) de aprendizagem de língua:

... aprender uma língua é exercitar tanto uma voz social como pessoal, é tanto um processo de socialização dentro de uma comunidade de fala quanto a aquisição de letramento como um meio de expressar significados pessoais que podem colocar em questão os significados da comunidade de fala. (p. 232)

Apesar do terceiro lugar de Kramersch (1993) encerrar uma perspectiva que vai além da C1 e da C2 na busca da criticidade, esse terceiro espaço é questionado pela própria autora que vê na dualidade da C1 e da C2 uma **garantia insuficiente** para um verdadeiro olhar crítico, já que o “integrante” pode se sobrepor ao “não-integrante” e vice-versa. Kramersch (op. cit.) chama a atenção para a camada de auto-percepção na qual o olhar de não-integrante é baseado (o que pode ser associado à noção de “lentes culturais” da C1 que modulam a observação/leitura do grupo/texto alvo, discutida acima). A possível sobreposição da C1 sobre a C2 pode, no dizer da autora, impedir o sujeito de ter a **distância necessária** para o olhar crítico sobre sua própria cultura e a outra cultura devido aos efeitos de reflexo ligados à auto-percepção. Partindo desse questionamento, feito pela própria Kramersch (1985), sobre a potencialidade crítica do seu terceiro lugar, surge a

Competência Transcultural de Seidl (1998) que vem também contribuir para a delimitação da perspectiva intercultural/crítica no ensino de línguas.

Seidl (op. cit.) parte do conceito de “falante intercultural” de Byram (1997), caracterizado como um mediador entre sua própria cultura e a cultura do outro, para afirmar que esse processo de mediação precisa acontecer em algum lugar, sem, no entanto, ser dentro dos padrões culturais da C1 ou da C2. Inicia-se assim a crítica ao terceiro lugar de Kramsch que, como visto anteriormente, consiste num espaço de interpretação de significados baseado na visão do aluno de integrante e de não-integrante da C1 e da C2.

Desse modo, Seidl (op. cit.) sugere que há a necessidade dos falantes de culturas distintas **desenvolverem seu próprio espaço** para negociar seus significados. Seidl (op. cit.) propõe, assim, a competência transcultural caracterizada por ir além do processo de mediação (que acontece em encontros interculturais), indo também além do conceito de terceiro lugar de Kramsch como o espaço onde esses encontros acontecem. Tendo como base a idéia de ir além, a competência proposta quer possibilitar a transcendência da própria identidade cultural do indivíduo antes de agir com sucesso entre duas culturas e no nível de um terceiro lugar.

Para ir além das próprias limitações culturais, e atingir assim a competência transcultural, é necessário **desconvencionalizar** a “coluna vertebral do uso” da L1, isto é, as formas “automatizadas” de pensar e falar, de maneira a revelar características de que não são imediatamente aparentes. Dessa forma, pode-se tentar olhar além do nosso **automatismo cultural** e formar uma visão de não participante das convenções que governam o uso. Assim, no dizer da autora:

Como a aprendizagem da língua objetiva a aquisição de novas formas de discurso, os aprendizes podem primeiro aprender que eles possuem um discurso próprio e assim aprender a olhar além dele. (p. 107)

Ao terem conhecimento sobre sua própria cultura e sobre a cultura da língua alvo, continua a autora, os “mediadores transculturais” estarão aptos a entrar no terceiro lugar

com auto-confiança, desenvolvendo também a competência de operar independentemente de seus padrões culturais enquanto negociam uma forma apropriada de comportamento como requerida pelo contexto comunicativo em que se encontram.

Percebe-se que a proposta de Seidl (1998) parte das idéias originais de “mediador” (de Byram, 1987) e do “terceiro lugar” (de Kramersch, 1993), aprimorando especialmente esta última noção, a do terceiro espaço. Seidl (op. cit.) consegue, a meu ver, resolver a questão da potencialidade crítica da visão de integrante e não-integrante da C1 e da C2 (o terceiro lugar) de Kramersch (1993) ao sugerir a desconvenção do uso da L1 do aluno. Isso implica na conscientização do automatismo cultural no uso da língua, o que significa um importante passo em direção à tão almejada distância crítica vista como primordial para o desenvolvimento de uma postura crítica nos alunos no ensino/aprendizagem de L2/LE e sua cultura.

Uma atraente característica da competência transcultural de Seidl (op. cit.) consiste, a meu ver, na caracterização do aprendiz de L2/LE como um integrante “estrangeiro” no que tange a C2, diferindo da noção de “integrante e de não-integrante da C2” de Kramersch (op. cit.). A noção de “integrante estrangeiro” da C2 parece ser mais adequada, pois diminui a carga do próprio termo o qual dá ao aluno a grande responsabilidade de ser tão competente quanto um falante nativo no que tange a interconexão da língua alvo com sua cultura. Atingir uma visão verdadeira de integrante de uma outra cultura é algo muito distante da realidade do processo de aquisição de uma L2, especialmente numa situação de LE, sendo esse o contexto de ensino e aprendizagem de línguas, que não o português, no Brasil.

Com base nas propostas interculturais/críticas discutidas acima, parece-me pertinente dizer que as noções norteadoras das propostas de Byram (op. cit.), Kramersch (op. cit.) e Seidl (op. cit.) - a mediação, a criticidade e o distanciamento necessário para alcançar a crítica - se completam e constituem importantes contribuições para a delimitação da esfera intercultural/crítica no ensino de L2/LE e que são valiosas tentativas para a delimitação de

pedagogias culturais que vão além das meras listas de informações e da passiva adoção de funções comunicativas na língua alvo. Há, porém, estudos que atestam a impossibilidade de se ensinar cultura de uma maneira profunda nos cursos de língua estrangeira por duas razões básicas: 1) a sensibilidade cultural, requerida para o entendimento dos fatos relacionados a diferentes culturas, é seriamente impedida pelas próprias “lentes” culturais dos alunos e 2) a capacidade do professor de línguas de lidar com a complexidade envolvida no ensino da cultura é limitada.

Shumway (1988) discute o poder limitador das concepções culturais do aluno, sugerindo que alguém de uma dada cultura nunca poderá entender alguém de outra cultura, pois estamos, continua o autor, hermeticamente aprisionados numa subjetividade radical na qual nós percebemos apenas aquilo que já tivemos como experiência. O que pode ser feito, na visão de Shumway (op cit), é conscientizar os alunos de que todos nós poderemos nos deparar com coisas as quais **nunca** poderemos entender e que vamos **sempre fracassaremos** nas nossas tentativas de entender o “outro” completamente. Nosso entendimento de diferentes realidades culturais será sempre incompleto e sujeito a revisão. Ainda na opinião do autor “... esse não é um fracasso que leva ao pessimismo” (p.260), mas nos convida a refletir sobre a riqueza de culturas distintas em busca de um entendimento que nunca vai ser completo.

Outra autora que também considera impossível o ensino de valores culturais na sala de aula de línguas é Gillian Brown (1990). Essa autora afirma que não há como um curso de línguas proporcionar aos alunos todo o conhecimento que eles precisarão no futuro para entender um discurso. Outro argumento levantado pela autora é que professores de inglês não devem supor que são “perfeitos recipientes de informações” a partir dos quais a verdade sobre todos os aspectos culturais de grupos distintos pode fluir sem distorções. Deve-se reconhecer e aceitar, no dizer da autora, que nós, professores de inglês, não somos sociólogos, economistas, filósofos ou antropólogos sociais e não temos obrigação de conhecer o conteúdo dessas ciências. O que o professor pode fazer na sala de aula de

línguas, continua Brown (op. cit.), é falar, demonstrar e trabalhar com sua própria experiência, sempre mostrando que diferentes povos possuem diferentes visões.

Deve-se enfatizar também, ainda no dizer da autora, que para interpretar os vários discursos na LE, um leitor pode precisar saber em detalhes sobre as estruturas discursivas prototípicas usadas pelo escritor. Porém, quando nos deparamos com exemplos de uso da LE cujos protótipos não se inserem em conhecimento prévio, devemos **inferi-los** ao interpretar a língua. Tal inferência, denominada pela própria autora como restritiva, consiste em usar sistematicamente toda informação relevante que o aluno já possui para inferir uma parte suficiente do texto para o objetivo, em questão, sem envolver uma leitura exaustiva. Para alcançar tal objetivo deve-se dirigir a atenção dos alunos para aspectos do discurso que eles estão freqüentemente estudando e discutir explicitamente procedimentos de interpretação que são tidos como óbvios, observando onde a língua em si permite uma interpretação e onde a inferência é requerida.

Os argumentos fornecidos por Shumway (1988) e por Brown (1990) contra o ensino de aspectos culturais nas aulas de línguas remontam a questões importantes que devem ser consideradas ao se ensinar cultura, mas que, a meu ver, não podem ser vistas como impossíveis de se lidar no contexto da sala de aula. A visão de que somos “aprisionados numa subjetividade radical” e que “nunca vamos compreender além do que já conhecemos” são noções que reduzem a capacidade do indivíduo de expandir seus conhecimentos, tornando-o um ser determinado completamente pela sua cultura sem perspectiva ou poder de escolha. Concordo com Brown (op. cit.) que é impraticável fornecer aos alunos, num curso de línguas, todo o conhecimento sobre os valores de uma determinada cultura, e que discutir processos de interpretação pode ser uma alternativa para a compreensão de textos. Porém, um processo de interpretação desvinculado de qualquer reflexão sobre o conhecimento esquemático que subjaz às idéias do texto relega tal processo a apenas inferências restritivas, como a própria autora coloca.

Preparar os alunos para a diversidade cultural significa mais do que identificar diferenças entre culturas distintas através de listas ou fazer inferências superficiais que nos ajudem a resolver problemas pontuais de interpretação de textos. Um programa que almeja proporcionar aos alunos uma formação que os torne indivíduos críticos, necessita integrar ao ensino de línguas objetivos que visam desenvolver nos aprendizes um conhecimento mais profundo da cultura alvo. Isso significa estabelecer um intercâmbio entre nossas próprias formas perceptuais, conceituais e sociais e as do outro grupo cultural, construindo um discurso intercultural em que a posição do outro está numa relação dialógica com a nossa.

Preparar os alunos para a diversidade cultural implica, no dizer de Moorjani & Field (1988), encorajar cinco tipos básicos de habilidades no ensino da cultura: (1) a habilidade de entender a cultura alvo através da familiaridade com cenários culturais apropriados, organizações sociais básicas e regras pragmáticas de interação; (2) um certo nível de letramento cultural, isto é, familiaridade com fatos de cultura e tradição para permitir comunicação informada com falantes nativos; (3) a habilidade de explorar, analisar e apreciar as importantes produções culturais da cultura alvo; (4) entender que pode haver razões para as diferenças nas formas de agir, falar e pensar e que a maioria dessas razões tem a ver com cultura e (5) uma apreciação crítica de práticas conflitantes e pontos de vista. Como pode ser observado, as características dessas habilidades encerra, para Moorjani & Field (op. cit.), conhecimento tanto do campo **sociolinguístico** como do **semiótico**, usado pelos autores como base para uma pedagogia que visa integrar língua e cultura.

Da abordagem sociolinguística, os autores vêem as formas através das quais diferentes culturas “se ancoram” no tempo e no espaço, e a perspectiva pessoal dos interlocutores como importantes peças que integram o “quebra-cabeça” da comunicação intercultural. Para Moorjani & Field (1988), a produção do significado situacional inclui as seguintes grandes áreas de entendimento: (1) conhecimento de princípios conversacionais; (2) ancoragem na perspectiva do participante; (3) consciência da posição social; (4)

conhecimento sobre tópicos conversacionais e (5) conhecimento cultural compartilhado. No dizer dos autores, essa última área, estreitamente ligada à aquisição do letramento cultural, é a mais difícil de ser adquirida. Os autores exemplificam com o caso dos itens lexicais em que cada palavra, em adição a suas possibilidades polissêmicas relacionadas a variáveis semânticas e situacionais, é carregada com múltiplas associações culturais, isto é, o domínio extenso de informações acumuladas, crenças e valores que afetam o significado. Nesse sentido, entender significados situacionais – mesmo aqueles limitados ao léxico – implica numa consciência do horizonte cultural partilhado pelos participantes.

Para elaborar tal conhecimento cultural e ir além da transmissão ou do consumo de informação, Moorjani & Field (1988) sugerem que devemos desenvolver uma pedagogia pós-moderna que encoraja os alunos a se **engajarem num diálogo crítico com a mídia**, fazendo uma montagem contrastiva da própria visão com a do “outro”. Essa abordagem se apóia na semiótica, uma ciência que estuda a vida dos signos dentro de uma sociedade (Saussure, 1959), que se concentra na produção social de significados e cuja linha de investigação adotou o estudo sistemático de práticas de construção do sentido ligadas a gestos, sons, imagens, objetos, espaço social e a mídia (e os discursos fazendo uso da mídia: anúncios, filmes, dramas, esportes, TV, visual, textos escritos).

Os autores propõem, assim, o **letramento crítico** que significa a leitura avaliativa (estética e social) de textos de todos os tipos, falados e escritos, visuais e musicais, do popular até a alta cultura (cultura com “C maiúsculo”). Deve-se focar nas atividades o pensamento semiótico incluindo questões sobre padrões estéticos (uso de cor, som, técnicas cinematográficas etc) contrastando as culturas distintas para que, no fim da atividade, hipóteses culturais possam ser levantadas, as quais podem ser testadas depois pelos alunos. Estes são denominados, nessa perspectiva pedagógica, como **alunos semióticos** que exploram criticamente os produtos culturais da cultura alvo através de um **treinamento de análise** de todos os tipos de textos e mídia. Tal treinamento pode ser proporcionado, sugerem Moorjani & Field (1988), através da própria língua alvo por um

curso comum da grade curricular, como por exemplo a disciplina Análise Textual, introduzindo uma abordagem semiótica/crítica para a comunicação intercultural.

Pennycook (1990) também percebe a noção do **letramento crítico** como uma ferramenta pedagógica que pode desenvolver a cidadania crítica nos alunos, capaz de fazê-los analisar e desafiar as características opressivas da sociedade, ajudando-os a decodificarem as dimensões ideológicas de textos, instituições, práticas sociais e formas culturais. A pedagogia crítica tem também como objetivo levantar questões importantes como a prejudicial separação entre teoria e prática pedagógica que descontextualiza e impossibilita a aplicação do trabalho acadêmico reduzindo o professor a um técnico de sala de aula ao invés de um intelectual autônomo. Ela também vê a importância de levar em conta a subjetividade e a experiência dos alunos, tendo assim íntima relação com a noção de “voz própria do aluno” que segundo Giroux (1988; apud Pennycook, 1990), constitui o veículo que pode nos fazer entendidos e ouvidos e que nos define como ativos participantes no mundo.

Partilho, assim, da mesma opinião de Pennycook (1990) de que se nós temos em mente que nosso papel como educadores objetiva instituir o poder aos nossos alunos e se nosso projeto transformador vai além de ajudá-los a simplesmente “fazer”, devemos ensinar mais do que habilidades funcionais de línguas dentro de um currículo baseado em sub-competências sociolingüísticas. Adicionado a essa visão de instituir poder aos alunos, essencial também para a pedagogia crítica está a capacidade de perceber a necessidade de instituir poder aos próprios professores, dotando-lhes de “autoridade emancipatória” como “intelectuais transformadores”, concebendo-os como profissionais capazes e dispostos a refletir sobre os princípios ideológicos que informam suas práticas, unindo, assim, teoria e práticas pedagógicas a questões sociais mais amplas.

No Brasil, a promoção do pensamento crítico no ensino de línguas é crucial, a meu ver, principalmente quando se trata da língua inglesa, dada a sua hegemonia. As abordagens culturais que desenvolvem nos aprendizes a capacidade para a reflexão crítica a partir da

contemplanção e avaliação do “outro” são ferramentas indispensáveis para se combater a dominação cultural dos países hegemônicos que têm o inglês como L1. Para tanto, é necessário conscientizar os professores de que para desenvolver a criticidade nos alunos, precisamos ir além da sociolinguística superficial dos livros didáticos. Isso não quer dizer que a sociolinguística deva ser negligenciada, pois ela é um aspecto importante na aquisição de uma LE, encerrando aspectos culturais do uso apropriado da língua que, quando desconhecidos, podem ocasionar choques entre interlocutores de culturas distintas. O aspecto sociolinguístico consiste, assim, em um conhecimento necessário para aqueles que têm como principal objetivo interagir face-a-face com os integrantes do grupo cultural alvo sendo este, em sua grande maioria, o público das nossas escolas particulares de línguas.

Entretanto, o aspecto sociolinguístico no ensino de inglês como LE também pode e deve ser trabalhado de forma mais ampla. Para tanto, é necessário, inicialmente, mudar a visão de que o único objetivo de uma LE é proporcionar um conhecimento linguístico comunicativo e habilidades funcionais que asseguram o acesso ao falante nativo. Através de um trabalho mais profundo com aspectos sociolinguísticos da língua, é possível, como já visto, conscientizar os alunos sobre o que subjaz às regras de interação face-a-face numa língua, tendo direta implicação para a compreensão crítica de uma cultura. Ir além da sociolinguística significa partir dela (de sua visão mais profunda) para se chegar a abordagens que levam ao conhecimento do “outro” sem o apagamento da voz própria do aluno.

As abordagens interculturais críticas/analíticas, especialmente as de base semiótica, parecem ser mais adequadas, a meu ver, para atender ao nosso maior público de aprendizes de inglês, formado pelos alunos da rede pública, e pelos alunos universitários de Letras, que constituem contextos de ensino que lidam com a formação básica e profissional do indivíduo. Parece-me que abordagens que lidam com textos autênticos podem ser uma alternativa viável para se trabalhar a língua inglesa de forma crítica. Além de serem recursos de mais fácil obtenção (tanto em termos financeiros como de acesso) **textos**

autênticos de vários tipos produzidos na cultura alvo refletem essa cultura (seus valores, ideologias e crenças), permitindo a realização de um trabalho intercultural, que parte de comparações entre as visões de mundo da C1 e da C2, podendo atingir também um nível de criticidade através do entendimento das práticas de construção do sentido refletidas no texto. O texto autêntico, em várias modalidades (jornalística, literária, propagandística, filmica etc.) refletirá sistemas de valores da C2, com os quais – sobretudo em tempos de globalização – os nossos alunos precisam entrar em diálogo crítico. Assim, faz-se urgente, na minha visão, investigar como implementar abordagens interculturais críticas/analíticas no nosso ensino de inglês como LE, visando despertar a criticidade do aluno no processo de aprendizagem tendo sempre em mente a **comunicação sem dominação** (Busnardo & Braga, 1987).

Para se ter concretas coordenadas de como implementar o ensino intercultural crítico/analítico no nosso contexto, faz-se necessário, primeiramente, verificar **o lugar do professor de inglês como LE** frente a cultura alvo e dentro dessa complexa conjuntura em que se insere o ensino de inglês no nosso país e no mundo. Creio que só a partir dessa investigação poderemos delinear que tipo de orientação é possível dar aos cursos que abrangem o nosso contexto de ensino de línguas: escolas privadas de línguas, escolas de Ensino Fundamental e Médio e universidades. Concordo com Pennycook (1990) que a base da educação em L2/LE requer que entendamos nossa prática educacional em amplos termos sociais, culturais e políticos e que a pedagogia crítica pode nos proporcionar valiosas ferramentas na ampliação de nossa concepção sobre o que estamos fazendo como professores de línguas.

Considerando a pertinência dessa investigação, o presente trabalho propõe-se a realizar um estudo que tem como base dados de entrevistas com professores de inglês como LE, atuantes na cidade de Maceió-AL, nas quais eles declaram, entre outros itens, sua postura como professor de uma língua hegemônica, seu conceito de cultura e como o

aspecto cultural é trabalhado em sua prática de ensino. O próximo capítulo tratará da análise e dos procedimentos utilizados para a obtenção dos referidos dados.

Capítulo III

3.1 - Metodologia

3.1.1 – Introdução

Como vimos no capítulo I, há atualmente um grande debate em torno da necessidade e/ou viabilidade da aprendizagem cultural na aula de línguas. Os que acreditam na inseparabilidade entre língua e cultura reconhecem que o significado da língua está embutido em contextos culturais, e recomendam que o professor, na sua formação, receba um sólido preparo que o capacite para o ensino dos aspectos culturais. Entretanto, a especificação dessa formação ainda está no início, e o próprio professor se sente, com frequência, incerto quanto aos procedimentos a seguir na sua prática. Qualquer reflexão que pretenda contribuir para a questão do preparo para o ensino cultural deve começar com uma clara noção sobre as definições e dúvidas, sobre as incertezas e possíveis resistências do professor frente a esse tipo de ensino. Por isso, esta pesquisa se propõe a estudar os conceitos de competência cultural no pensamento de um grupo de professores brasileiros de inglês e suas atitudes frente à língua alvo.

Pesquisas que estudam o pensamento do professor em relação ao seu conceito de “cultura” constituem uma área de investigação recente e de grande complexidade, visto que definir “cultura” não é uma tarefa fácil nem mesmo para as teorias que lidam com tal conceito. A importância desse tipo de pesquisa está em ajudar a entender o elo existente entre o pensamento do professor e a instrução na sala de aula, podendo ainda contribuir na tomada de decisões pedagógicas no que tange os objetivos que guiam a instrução no ensino de línguas.

Concordo com Ryan (1996) ao afirmar que a relação entre o pensamento do professor sobre “cultura” e seu comportamento instrucional é muito relevante para a compreensão de problemas relacionados à formação do professor e à situação pedagógica dentro de cada contexto, servindo ainda para começar a responder perguntas que a própria autora investiga: 1) Por que “cultura” deve ser ensinada na aprendizagem da LE ?; 2) Quais

aspectos socioculturais relacionados à língua deveriam ser ensinados ?; 3) Quais as crenças dos professores sobre cultura ?; 4) Por que elas são importantes e o que elas revelam ? Segundo essa autora, pouco se sabe sobre o professor de LE como um transmissor ou manuseador de cultura. Assim, em seu trabalho *Sociolinguistic goals for foreign language teaching and teachers' metaphorical images of culture*, Ryan (1996) investigou as formas nas quais professores de LE, especificamente professores universitários de inglês no México, conceituavam “cultura” e a relação entre essas percepções e comportamentos envolvendo tarefas instrucionais no ensino de inglês como LE.

O estudo de Ryan (inicialmente uma tese de doutorado) incluiu várias fases, entre elas: 1) entrevistas informais preliminares com os professores; 2) entrevistas antes e depois da observação em sala de aula; 3) observações não participantes de interação verbal entre professor/aluno na sala de aula; 4) gravação em áudio das interações verbais e 5) coleção de materiais pedagógicos. A **fase das entrevistas** foi planejada para investigar a percepção e crenças dos professores sobre “cultura” e como eles achavam que “cultura” deveria ser incluída no ensino de línguas. A autora vê o entendimento sobre os conceitos de cultura dos professores como um importante e preliminar estágio quando se pretende, posteriormente, verificar como essas crenças são refletidas na instrução do professor dentro da sala de aula:

A importância de se entender o significado de cultura foi considerado um primeiro passo necessário na delimitação de um estudo de caso que segue essas crenças na instrução do professor na sala de aula. (pp. 574-5)

Parece-me pertinente salientar que, embora fazendo parte de um trabalho de pesquisa maior, foi merecedora de publicação a parte do estudo de Ryan (op. cit.) que envolve apenas as entrevistas (que lidam com os conceitos de cultura dos professores), revelando, a meu ver, o reconhecimento internacional da importância desse tipo de pesquisa. Investigar, através de entrevistas, as crenças de professores de línguas sobre a natureza da “cultura” constitui, então, uma linha nova de pesquisa, caracterizando vários estudos recentes (ver,

por exemplo, Risager, 1998). Tendo como inspiração o trabalho de Ryan (op. cit.), considero relevante desenvolver um estudo de caráter qualitativo, envolvendo entrevistas etnográficas sobre o conceito de “cultura”, e suas implicações pedagógicas, com professores de inglês como LE no Brasil. O objetivo será, a partir de uma análise das entrevistas dos professores, entender melhor a problemática da cultura do ponto de vista do professor brasileiro dentro de vários contextos institucionais de ensino.

Outro trabalho que também norteia esta pesquisa é o de Kinginger (1997), cujo artigo *A discourse approach to the study of language educators' coherence systems*, discute um **modelo de prática reflexiva**, proposto inicialmente por Wallace (1991; apud Kinginger, 1997). Esse modelo assume que os ciclos da construção do conhecimento, da aplicação prática desse conhecimento e da reflexão serão aspectos fundamentais na carreira de um professor; a identidade profissional se consolida a partir da reflexão contínua, por parte do professor, sobre múltiplos aspectos - como experiência, prática, crenças e vários tipos de conhecimento formal - que estão em constante interação.

Kinginger (op. cit.), numa tentativa de refinar o modelo de Wallace (op. cit.), propõe o **sistema de coerência** desenvolvido por Linde (1993; apud Kinginger, 1997), o qual funciona como um meio de explicar e desenvolver a reflexão do professor sobre sua prática. Esse modelo também sugere um método para examinar como teorias se tornam integradas às abordagens atestadas pelos professores, a partir de auto-relatos feitos pelos próprios sujeitos/professores. É de meu maior interesse a parte desse estudo que verifica, através de comparação, como os sistemas de coerência dos professores diferem de acordo com contextos institucionais, tempo de trabalho (professores com grande experiência x professores com pouca experiência) e formação. Tendo como referência as pesquisas de

Ryan (1996) e de Kinginger (op. cit.), ambas de natureza qualitativa, utilizei, no presente trabalho, instrumentos de pesquisa também qualitativos, especificamente, a entrevista etnográfica.

3.1.2 - O olhar interpretativista de pesquisa

Há na Linguística Aplicada (LA), como também nas Ciências Sociais em geral, e não só no Brasil, uma forte tradição de pesquisa de base positivista que parece ignorar ou rejeitar outras formas de produzir conhecimento. Os métodos quantitativos, nas Ciências Sociais, têm um status privilegiado, não sendo geralmente questionados. Porém, há formas inovadoras de pesquisa na LA, que tendo uma tradição epistemológica diferente, podem revelar conhecimentos que estão fora do domínio positivista, pois possuem princípios diferentes. Essa nova tradição é convencionalmente chamada de **pesquisa interpretativista**. Estas duas tradições remontam a um debate filosófico, cuja base está na antiguidade: a visão monotética e a hermenêutica de pensar o mundo. Nas Ciências Sociais há uma grande preferência pela posição positivista por ser considerada a forma legítima de produzir ciência. Porém, os que defendem a posição interpretativista como a maneira mais adequada de produzir conhecimento nas Ciências Sociais atestam que a natureza do objeto de investigação das Ciências Sociais difere muito do das Ciências Naturais, e assim sendo, não há razão de se utilizar os meios e procedimentos das Ciências Naturais nas Ciências Sociais (Moita Lopes, 1994).

Para Moita Lopes (op. cit.), uma das tarefas da LA é descobrir meios adequados à produção científica nas Ciências Sociais, dada a natureza específica do mundo social. No dizer do autor, os significados que caracterizam o mundo social são construídos pelo

homem, que interpreta e re-interpreta o mundo a sua volta, possibilitando várias realidades e não apenas uma única. Quando o objetivo do pesquisador é entender os significados construídos pelos participantes do contexto social de modo a poder compreendê-lo, ele usará a vertente da pesquisa interpretativista que trata especialmente de aspectos sociais: a **etnografia**. O acesso aos significados, neste tipo de investigação, é realizado através de instrumentos de pesquisa como diários, gravação em áudio e vídeo, documentos, entrevistas etc. No dizer de Seidman (1991), a adequação de um método de pesquisa depende do objetivo da pesquisa e das perguntas a serem feitas. A **entrevista qualitativa** parece ser, ainda segundo este último autor, a melhor opção se o pesquisador está interessado nas experiências dos respondentes e no significado dessas experiências, isto é, no entendimento subjetivo.

A entrevista qualitativa difere da conversa comum em diferentes formas. Uma diferença chave é que ela é ferramenta para pesquisa, uma forma proposital de aprender sobre os pensamentos, sentimentos e experiências das pessoas. Entrevistar, continua o autor, dá acesso ao contexto do comportamento das pessoas e, assim, proporciona uma forma para os pesquisadores entenderem o significado desse comportamento. Observar proporciona acesso ao comportamento, entrevistar permite colocar o comportamento em contexto proporcionando acesso ao entendimento das ações.

Nesse sentido, conduzir uma entrevista qualitativa implica em ter mais do que um conjunto de habilidades. É também uma filosofia, uma abordagem para a aprendizagem. Para elicitare respostas profundas sobre o que se quer saber, pode-se escolher de uma família de tipos, muito relacionados, de entrevista qualitativa. Para Rubin & Rubin (1995), embora cada uma dessas abordagens tenha diferenças em alguns pontos, todas refletem a mesma

filosofia da pesquisa qualitativa: descobrir o que os outros pensam e sabem, evitando manipular os entrevistados, impondo sua visão de mundo a eles. Para entender o significado do que é dito, os entrevistadores devem prestar atenção aos símbolos e metáforas com os quais as pessoas descrevem seus mundos. No dizer desses autores:

A entrevista qualitativa é tanto uma ferramenta acadêmica como prática. Ela nos permite compartilhar o mundo dos outros para conhecer o que está acontecendo, por que as pessoas fazem o que fazem e como eles entendem seus mundos. Com tal conhecimento, você pode ajudar a resolver uma variedade de problemas. (p. 05)

As perguntas, na entrevista etnográfica, são sempre deliberadamente abertas. Inicia-se com uma pergunta geral (a chamada *bull's eye question*) e as demais questões são diretamente construídas a partir da resposta do entrevistando. O entrevistador deve ouvir continuamente e interagir com o que é dito pelo falante. Suas perguntas não devem ter uma seqüência pré-planejada, mas o entrevistador etnógrafo “sonda” ou “explora” continuamente o que está por trás da resposta do entrevistando (“O que você quer dizer?”), com o propósito de descobrir sua perspectiva interior. Ainda, o entrevistador deve saber reconhecer e, assim, explorar palavras que têm um rico significado conotativo ou simbólico para as pessoas entrevistadas. Tais questões, originadas das expressões do entrevistando, requerem um ativo acompanhamento auditivo da parte do entrevistador (Stuart & Nocon, 1996).

3.1.3 – Objetivos da pesquisa

Parece-me, assim, que o emprego de entrevistas etnográficas se encaixa muito bem no trabalho qualitativo aqui proposto, uma vez que, através do conhecimento fornecido

pelas entrevistas sobre as idéias subjacentes ao conceito de cultura (e suas implicações para o ensino de inglês como LE) dos professores entrevistados, poderemos verificar:

- 1) qual a importância dada à cultura no pensamento do professor de inglês, no contexto em que a pesquisa foi realizada;
- 2) quais conceitos sobre a natureza da cultura podem estar incidindo sobre a prática pedagógica desses professores.

A partir desse conhecimento, poderemos levantar relevantes questões sobre:

- 3) a adequação das pedagogias culturais ao contexto brasileiro;
- 4) a formação do professor brasileiro de inglês.

Consideramos a nossa investigação, que focaliza professores que trabalham na cidade de Maceió-AL, no nordeste brasileiro, como um primeiro passo num estudo que pode, posteriormente, abranger outras regiões brasileiras. Tendo como objetivo as questões acima, esta pesquisa tentará responder à três perguntas de pesquisa específicas, apresentadas no próximo item.

3.1.4 – Perguntas de pesquisa

O presente estudo visa responder às seguintes perguntas de pesquisa:

- 1- Quais conceitos/abordagens culturais os professores brasileiros de inglês de Maceió, sujeitos desta pesquisa, declaram e qual a imagem que eles têm da relação desses conceitos/abordagens nas suas práticas ?
- 2 - Que orientação atitudinal frente à hegemonia da língua inglesa desses professores (ufanista, instrumental, dialógica ou crítica) aparece nas práticas declaradas destes professores ?

3 - Que orientações poderiam contribuir para a formação educacional intercultural/crítica deste professorado, dado o quadro apresentado na análise ?

Para responder às perguntas que norteiam esta pesquisa, utilizei, além das entrevistas, alguns outros instrumentos e procedimentos, de natureza qualitativa, os quais serão discutidos a seguir.

3.1.5 - Procedimentos

Tendo em vista que é pertinente para este estudo ter conhecimento sobre a formação e o contexto educacional dos professores/sujeitos, sobre suas atitudes frente ao ensino da língua inglesa e sobre as crenças a respeito do aspecto cultural na aula de inglês (e a relação desse aspecto com sua prática pedagógica), fez-se necessária a utilização de instrumentos de pesquisa de natureza qualitativa/etnográfica. Foram, assim, usados **fichas individuais** do professor/sujeito, **entrevistas etnográficas** do tipo “temática” (para a verificação das crenças), **um questionário** sobre atitudes frente a língua inglesa e uma **segunda entrevista** do tipo “de sondagem” (“*probe*”) também etnográfica. Os passos para a obtenção dos dados desta pesquisa serão mais amplamente delineados a seguir.

Durante o período de 05 a 29 de julho de 1998, desenvolvi em Maceió-AL a parte prática (coleta de dados) do presente estudo. Essa pesquisa de campo consistiu em entrevistar professores de inglês naquela cidade que atuam em três áreas distintas: 1) em escolas de línguas particulares,. 2) em escolas da rede pública de Ensino Fundamental e Médio e 3) na Universidade Federal de Alagoas.

Os professores/sujeitos foram selecionados a partir do meu conhecimento pessoal sobre o comprometimento profissional de cada professor em sua área de atuação. A aceitação por parte dos professores/sujeitos para a realização das entrevistas foi imediata, principalmente após serem informados de que se tratava de uma pesquisa de mestrado na área de ensino/aprendizagem de língua estrangeira. Todos se mostraram solícitos a

colaborar e a maioria demonstrou interesse sobre o resultado da pesquisa. As entrevistas foram realizadas individualmente, basicamente em dois ambientes: nas residências dos próprios professores/sujeitos e nas escolas (ou na universidade) onde os professores trabalham. O questionário e a segunda entrevista foram feitos imediatamente após a primeira entrevista, sem intervalos de dias.

3.1.6 - Sujeitos

Participaram deste trabalho 17 profissionais cujas características são:

1 - **Profissionais de escolas particulares de línguas:** seis sujeitos, sendo um graduando em Letras, um graduando em Direito, um graduado em Letras, um graduado em Engenharia Civil, e dois graduados em Engenharia Agrônoma.

2 - **Profissionais da rede pública de ensino Fundamental e Médio:** seis sujeitos, todos graduados em Letras, sendo três deles pós-graduados (com especialização em ensino/aprendizagem de língua estrangeira - CEEALE) e dois cursando pós-graduação (CEEALE).

3 - **Profissionais da Universidade Federal de Alagoas:** cinco sujeitos, todos graduados em Letras, sendo um deles doutor, dois doutorandos, um mestre e um mestrando.

3.1.7 - Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados incluíram:

- 1) Uma ficha preliminar visando a obter informações pessoais sobre o entrevistando e seu tempo de ensino (ver anexo);
 - 2) Entrevistas etnográficas do tipo “temático”, observando as crenças dos sujeitos sobre a natureza da cultura e o seu papel no ensino do inglês no contexto brasileiro. Estas entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. O corpus consiste em aproximadamente 17 (dezessete) horas de entrevistas gravadas.
- Tais entrevistas exploram as seguintes áreas:

- (1) a importância de se ensinar cultura na aula de línguas;
 - (2) o conceito de cultura dos professores;
 - (3) como os aspectos culturais da língua alvo deveriam ser abordados na aula;
 - (4) como lidar com a hegemonia da(s) cultura(s) anglo-americana(s) na aula de línguas;
 - (5) como o aspecto cultural pode ajudar nas habilidades de fala e de leitura;
 - (6) a necessidade de todo brasileiro aprender a língua inglesa.
- 3) Um questionário sobre atitudes elaborado por Busnardo (1998), a partir da pesquisa de El Dash & Busnardo (1991) e Busnardo & El Dash (1996) que trata de atitudes de brasileiros frente ao inglês. O questionário em questão foi aplicado especificamente para verificar, no professor, possíveis orientações atitudinais (ufanista, instrumental, dialógica ou crítica) frente ao ensino da língua inglesa e seu aspecto cultural (ver anexo). É importante salientar que este questionário não foi utilizado para levantar dados numéricos, mas para sondar e explorar mais a fundo indícios de atitudes presentes na primeira entrevista.
- 4) Uma segunda entrevista, elaborada a partir das respostas do questionário, para uma maior ampliação e esclarecimento das idéias iniciais obtidas na primeira entrevista.

3.1.8 - Procedimentos de análise

A análise foi realizada através de dois mapeamentos dos sujeitos: um mapeamento dos conceitos de competência/abordagens culturais e outro das orientações atitudinais presentes nas práticas declaradas dos professores/sujeitos. O **mapeamento de conceitos** partiu de uma listagem de características de pedagogias e competências culturais, discutidas no capítulo anterior, em que cada sujeito foi “mapeado” de acordo com as características incidentes em suas práticas declaradas nas entrevistas. A partir desse mapeamento, foram verificadas as categorias recorrentes mais gerais, capazes de representar cada grupo, e observou-se, ainda, se essas categorias apareceram em apenas um ou em diferentes grupos

(professores/sujeitos atuantes na universidade, em escolas de línguas ou em escolas públicas de ensino Fundamental e Médio). Identificadas as categorias mais gerais, foram também verificadas, em alguns sujeitos de cada contexto de ensino, características que fugiam aos padrões do grupo como um todo. Esses sujeitos tiveram, assim, suas entrevistas exploradas com mais profundidade por apresentarem traços distintos e interessantes.

O **mapeamento de atitudes** foi realizado a partir das orientações atitudinais por mim observadas na população dos professores/sujeitos dos três contextos de ensino. A princípio, foram identificadas, nos professores desta pesquisa, basicamente quatro atitudes frente ao ensino de inglês e sua hegemonia: a atitude **ufanista**, a atitude **instrumental**, a atitude **dialógica** e a atitude **crítica**. Os professores/sujeitos foram, assim, “mapeados” de acordo com essas posturas, frente à língua inglesa e sua hegemonia, inicialmente encontradas nas entrevistas. A partir de uma observação mais detalhada dessas atitudes, refletidas nas falas dos professores/sujeitos, foi possível identificar que a atitude instrumental apresentou variações ao ser verbalizada de múltiplas formas. O quadro de cada grupo de professores/sujeitos (representado pelas suas características mais marcante), no que se refere aos conceitos/pedagogias culturais e atitudes frente ao inglês, foi posteriormente analisado à luz do **sistema de coerência** de Kinginger (1997) visando examinar como a identidade profissional dos professores diferem de acordo com os contextos institucionais, tempo de trabalho (experiência) e formação acadêmica.

Ainda, antes de agrupar os professores/sujeitos de acordo com as características mais gerais de cada grupo, foi realizada uma análise individual das duas entrevistas de cada professor para se obter o perfil de cada sujeito. Essa análise preliminar teve como base algumas orientações. A primeira consistiu em **observar a entrevista como um todo** prestando-se especial atenção em alguns aspectos das declarações de cada sujeito como: as **repetições nas falas** dos professores (as quais poderiam indicar idéias importantes), o **tipo de léxico usado** (por exemplo, uso de termos específicos da área de Linguística Aplicada, ou não), suas **contradições** (que podem apontar problemas na relação teoria e prática), seus

conflitos (que podem revelar atitudes paradoxais frente à língua hegemônica) e as **imagens** por eles usadas para ilustrar idéias mais complexas. Esses recursos auxiliaram na delineação do perfil individual de cada sujeito funcionando como o procedimento inicial na identificação do perfil de cada grupo.

Os sujeitos foram, então, agrupados segundo o lugar de trabalho, querendo, antes de mais nada, verificar possíveis semelhanças intragrupais explicáveis pelo contexto institucional no qual os sujeitos se achavam. Outro fator verificado seria a contribuição da formação dos sujeitos para semelhanças intragrupais. Pretendeu-se também levantar hipóteses que pudessem explicar as possíveis diferenças individuais encontradas eventualmente dentro de cada grupo (professores de escolas privadas, professores de escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio e professores universitários).

É importante salientar que este trabalho possui uma natureza exploratória, não pretendendo, assim, comprovar hipóteses de maneira quantitativa. A análise dos dados tem como fim sondar os conceitos de competência cultural dos professores/sujeitos e a relação desses conceitos com suas práticas, declaradas nas entrevistas, para verificar a possibilidade de implementar questões teóricas no que se refere às abordagens culturais no ensino de inglês como LE no contexto brasileiro. Também pretendemos contribuir com esta análise à reflexão crítica do professor brasileiro de inglês. Passemos, então, para a análise dos dados.

3.2 - Conceitos de competência e pedagogia culturais nas práticas declaradas de professores de inglês em Maceió

3.2.1 - Sujeitos da Escola Particular de Línguas

O primeiro grupo de professores analisado, representantes da escola privada, é formado por seis sujeitos aos quais foram dados os nomes de: Carlos, Laís, Rui, Mauro, Edson e Kelly. Através do mapeamento feito dos conceitos de competência e pedagogias culturais presentes nas **práticas declaradas** dos sujeitos, podemos identificar algumas características gerais do grupo. Constata-se que esses seis sujeitos constituem o grupo mais

homogêneo dos três grupos pesquisados, no que diz respeito aos conceitos verificados. O mapeamento de atitudes também ajuda a distinguir este grupo dos outros dois e fornece evidências que serão interpretadas para chegar a uma hipótese sobre a possível natureza deste grupo de professores da escola privada e sua postura frente ao fenômeno de cultura no ensino de línguas. Verifica-se também que, mesmo entre os sujeitos que melhor representam este grupo mais “tradicional”, existem conflitos importantes no que diz respeito ao ensino da cultura na aula de inglês.

O traço distintivo desse grupo (ver fig. 1) consiste numa incidência de características concentradas nas duas primeiras categorias (Pedagogia Cultural Tradicional e Competência Sociolingüística/ Sociocultural), sendo ambas as pedagogias que tratam o aspecto cultural na aula de línguas, como visto no capítulo anterior, de forma menos inovadora. É interessante observar que a primeira categoria (Pedagogia Cultural Tradicional) foi quase completamente preenchida, o que indica uma forte tendência nesse grupo de conceber o aspecto cultural na aula sob forma de **informações** e ainda como **curiosidades** que servem como pretexto para introduzir um assunto, motivando a aula e contribuindo para tornar o aluno uma “pessoa culta”.

Na segunda categoria do quadro do mapeamento (Competência Sociolingüística/Sociocultural), oito dos nove itens foram contemplados, o que mostra uma grande inclinação pedagógica para a Competência Sociolingüística/Sociocultural nesse contexto. Um fato importante é que os itens mais recorrentes são aqueles que favorecem a concepção do **falante nativo como modelo** e a **adoção de regras e convenções** do grupo alvo. Uma outra preocupação desse grupo está no desenvolvimento nos alunos de esquemas sobre **regras de polidez** e o **uso adequado da língua** (atos de fala e “scripts”), sempre tendo em mente noções sobre **contextos** e **situações**.

Dentre os sujeitos que mais ilustram essa categoria de adaptação ao falante nativo está o professor Rui. No dizer desse professor/sujeito, o confronto entre a cultura nativa e a alvo é importante porque a partir daí o aluno vai “tentar imitar”, “tentar falar daquele jeito”

e “pensar assim: “Aquilo é o que eu quero ser”. Ter a competência de um falante nativo, através da **imitação**, constitui o objetivo final nessa visão, como pode ser percebido no seguinte trecho extraído da primeira entrevista:

É importante o confronto porque o aluno, ... ele vai gravar aquilo prá toda a vida. E ele vai tentar imitar aquilo ali. Ele vai tentar falar daquele jeito; ele vai achar que falar inglês é ... como um nativo é falar friamente, se inglês, se americano é falar corrido, atropelando as palavras, cortando muitas vezes. E ele vai tentar imitar. Ele vai pensar assim: “Aquilo é o que eu quero ser”. Ele vai tentar falar daquele jeito. E aí, a gente tem que explicar que é coisa de tempo e ser como um nativo realmente a gente não vai conseguir, por tudo, porque a gente conviveu numa cultura e eles convivem em outra né? É, então é muito importante porque eles vão objetivar. Então, a partir do momento que você cria um objetivo, você vai seguir os passos para alcançar. Então quanto mais contato com essas pessoas, melhor é para o aluno.

Além da imitação, outras noções que caracterizam as pedagogias culturais mais tradicionais são enfatizadas na fala desse professor/sujeito como, por exemplo: “igualar-se”, “encaixar-se” e “adaptar-se”. Esses termos caracterizam os objetivos a serem alcançados pelos alunos ao aprenderem o inglês visando a **aceitação** pelo grupo que fala a língua alvo, como pode ser observado nesse outro trecho, ainda da primeira entrevista:

Quando a gente aprende uma língua, a gente tem que carregar junto tudo o que vem junto com a língua da cultura. Então, não se pode agir do modo que se quer, ou que costumava agir na sua cultura. Então, prá ser aceito, eu acho que é muito importante, se você quer aprender o inglês, quer experimentar isso, você tem que saber como agir, né? É ... muitas vezes tendo que podar algumas atitudes, sabendo as horas, né? Prá que seja menos trágico o contato do aluno com o povo que fala a língua, é importante muitas vezes podar as atitudes, observar como aquelas pessoas reagem em tais situações e tentar seguir, mais ou menos aquele caminho, tentar imitar. Então, é muito importante prá aceitação se igualar. Você tem que se encaixar no modo de vida daquelas pessoas. Prá você ser aceito, é muito importante a aceitação. (...) você tem que se adaptar, (...).

Percebe-se assim que, para Rui, a questão cultural no ensino do inglês se reduz ao processo de observação para a imitação visando ser aceito pelo grupo alvo. Para o aluno “se encaixar” no grupo social do outro é necessário “podar suas atitudes”. Essa metáfora é

Quadro do mapeamento de conceitos dos professores/sujeitos da escola particular de línguas
(figura 1)

Conceitos e Abordagens Culturais		Carlos	Lais	Rui	Mauro	Edson	Kelly
Pedagogia Cultural Tradicional	Estímulo / quebra-gelo	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Informação/pessoa cultura	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Curiosidade (festas e comida)	✓	✓	✓	✓		✓
Competência Sociolingüística/Sociocultural	Adoção das convenções do falante nativo	✓	✓	✓		✓	
	Esquemas funcionais e situacionais (interpretação de atos de fala)	✓	✓	✓	✓		✓
	Sensibilidade para o contexto, a adequação e o apropriado	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Competência paralingüística			✓	✓		
	Competência discursiva (tipos de texto e organização conversacional)					✓	
	Regras de polidez culturalmente apropriadas	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Esquemas conceituais (fatuais e comportamentais)	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Esquemas ideológicos (crenças, valores e atitudes)						
	Convenções socioculturais para expressão e comunicação como recurso				✓		
Competência Intercultural	Sala de aula como “laboratório etnográfico”					✓	
	Processo de descoberta de diferenças					✓	
	Aceitação de diferenças, empatia						
	Conscientização sobre mal entendidos na interação						
	Diálogo entre a C1 x C2, desenvolvimento de pontes, comparação/contraste					✓	
	Falante intercultural /mediador						
Competência Intercultural Crítica / Analítica	Análise de diferenças e levantamento de hipóteses						
	Avaliação, questionamento e reflexão crítica sobre a C1 e a C2						
	Conscientização sobre o papel da cultura (C1 e C2) - distância cultural e desautomatização						
	Análise crítica de textos – letramento cultural crítico – o aluno como semiótico						
	Letramento cultural: familiaridade com fatos e tradição cultural para a comum. Informada com falantes nativos						
	Comunicação sem dominação (voz própria, não apagamento da identidade cultural)						✓
	Desenvolvimento do terceiro lugar (interculturalidade crítica)						

posteriormente ampliada na imagem de **uma árvore ao ser podada** ilustrando o processo de adaptação ao outro visando a aceitação:

A essência não se perde porque aquilo que se aprende, que se convive na cultura jamais se perderá, né? Você foi formado daquela forma agora o que vem depois, tendo as suas experiências, você vai se podar. O podar é cortar o que já existe. Quando você poda uma árvore, você não poda o principal, o caule, as folhas talvez, mas a essência tá ali. A essência sua não se perde porque é uma coisa que você cresceu, a sua mente se formou naquele país. Por isso jamais você será um nativo, mas sim imitar. A palavra é essa: olhar e imitar.

O trecho acima cristaliza muito bem as preocupações deste professor de inglês frente à questão da identidade na aprendizagem de línguas. Para resolver o impasse que “a imitação do outro” coloca para a identidade, o sujeito cria uma imagem que funciona para resolver o problema: a imitação do outro atinge apenas “as folhas” da árvore da identidade poupando o “caule” (a essência). Essa imagem da poda ilustra bem a **ausência** de uma visão crítica , ou mesmo dialógica por parte desse sujeito no que se refere ao ensino do inglês e seu aspecto cultural. Não há a valorização da voz própria do aluno (a qual é totalmente negligenciada) nem nenhum tipo de reflexão sobre as diferenças existentes entre os comportamentos do grupo cultural nativo e o alvo. O aluno é apenas exposto aos moldes da cultura alvo aos quais ele precisa se adaptar.

Apesar do professor/sujeito insistir em sua fala que a identidade do aluno não será atingida por esse tipo de pedagogia de adaptação (“a essência não se perde”, “a essência tá ali”), a imagem continua sendo “violenta”, pois a preservação da identidade/essência parece funcionar como uma auto-defesa que justifica a atitude de “podar” o aluno. Como dito anteriormente, as falas do professor/sujeito Rui representa bem o grupo de professores da escola de língua os quais tendem a perceber o ensino do inglês e o aspecto cultural de forma mais tradicional e reducionista. Apenas os professores/sujeitos Edson e Kelly revelaram, em suas entrevistas, ter características em sua práticas que tratam o aspecto cultural de forma menos tradicional, sendo a reflexão sobre a C1 e a C2 uma dessas características.

A incidência de professores/sujeitos nas duas últimas categorias (apenas um sujeito em cada) acontece timidamente nesse grupo. A Competência Intercultural tem apenas três características contempladas e mesmo assim, a fala do professor/sujeito Edson indica que essa competência é trabalhada de forma **superficial**, não havendo uma real preocupação com a reflexão sobre as diferenças encontradas entre o próprio grupo e o grupo alvo. Além disso, a fala do sujeito sobre o que vem a ser a reflexão é confusa, sugerindo mais um interesse nos resultados práticos das comparações culturais sem uma maior preocupação pela comunicação intercultural. Vejamos, então, um trecho da entrevista em que Edson descreve o objetivo de se discutir aspectos culturais na sua aula:

*Sempre que eu trago reportagens ou materiais ou quando o próprio livro oferece materiais relacionados com outros países de língua inglesa (...) eu tento falar com eles o seguinte: é importante a gente conhecer parte da cultura de outros países, **não para comparar , mas para que possa avaliar como é que a gente tá seguindo**. Será que só eu estou agindo dessa forma? Será que eu tô certo ou errado de pensar dessa forma? Eu trago por exemplo, recentemente, a gente fez uma discussão em termos de “liberdade” para as mulheres e a gente tava comentando países como a Índia em que isso não existe praticamente. Então, é interessante porque, digamos assim, eu tenho notado (...) que eles se impressionam com relação a certos aspectos e particularidades de outras culturas. Quer dizer, **eles tão praticando, adquirindo vocabulário, tão melhorando na fluência**, mas tão, digamos assim refletindo sobre coisas que não pareciam importantes para eles, ou que eles não tinham conhecimento, mas que agora as coisas estão parecendo importantes. Então, eu falo para eles que ... quer dizer, eu sou brasileiro, os alunos são brasileiros e que durante as aulas o **objetivo não é menosprezar o país ou engrandecer outro país**. O objetivo é a gente, digamos assim, **refletir sobre o que a gente tem e procurar melhorar a respeito disso**. É esse o objetivo dos tópicos de conversação.*

A “reflexão” na prática declarada desse professor consiste numa comparação sobre formas de comportamento entre a C1 e as culturas alvo com o intuito também de trazer para a realidade do aluno comportamentos da outra cultura avaliados como úteis. A fala: “O objetivo é a gente, digamos assim, **refletir sobre o que a gente tem e procurar melhorar a respeito disso**” reflete, a meu ver, esse interesse em resultados mais concretos das

comparações culturais que pode ser ilustrada com um exemplo dado por esse professor ainda na sua primeira entrevista de como ele trabalha o aspecto cultural na sua aula:

... a gente costuma comentar em termos, por exemplo assim, um aspecto cultural: a questão da pontualidade. Todo mundo sabe, todo mundo comenta sobre a pontualidade britânica que já não acontece muito com os EUA e muito menos com a gente. Então, eu aproveito prá fazer, digamos assim, entre aspas, uma brincadeira com eles em relação a isso, de ressaltar experiências que colegas meus tiveram. O trem vai sair às 11:13, realmente eles saem às 11:13, que para a gente é uma brincadeira, mas para eles não é. Então, reporto isso para as condições dele, para a sala de aula. Eu sou um professor que eu exijo pontualidade nas salas de aula, na entrega de exercícios e eu coloco esse aspecto cultural britânico da pontualidade, utilizo nas salas de aula para eles perceberem que países de primeiro mundo adotam isso como conduta.

Esse trecho, a meu ver, cristaliza a idéia desse professor sobre o objetivo de se refletir sobre a C2: observar certos comportamentos dos países hegemônicos que a cultura dos alunos não possui e transportá-los com o objetivo de “melhorar” a realidade do aluno. Ainda, o aspecto cultural na aula de Edson é também trabalhado sob forma de tópicos conversacionais, servindo basicamente **como pretexto** para a prática da fluência da língua. Há ainda uma certa confusão sobre o próprio objetivo dessas discussões: parece-me que Edson confunde reflexão com discussão. Isso ficou evidente, a meu ver, quando pedi para o professor expandir o que ele entendia por “refletir” na atividade em questão:

- Você falou que o objetivo era refletir. Será que você poderia falar mais sobre isso? Como assim refletir ?

Seria refletir e digamos assim, avaliar certos padrões, certos tabus que a gente tem nesse país e que outros países não têm. Obviamente que não vamos querer mudar a política de um país e, digamos assim, a forma que um país tem de se conduzir com aula de inglês. A gente tenta apenas despertar o interesse do aluno a se comunicar e obviamente tomando cuidado com o nível e a profundidade de cada assunto. Mas isso motiva a aula, é importante para eles. (...) eu tento mostrar para eles o seguinte: que o objetivo daquilo ali é a prática da língua, o desenvolvimento da fluência, é a aquisição, digamos assim, de mais conhecimento em termos de vocabulário.

O professor/sujeito, na fala acima, expande sua visão de “reflexão” associando-a a “avaliação”. Porém, tal avaliação, na verdade, é inexistente na atividade pois o que acontece são **comparações superficiais** entre itens culturais de grupos distintos. Essa comparação se reduz ao levantamento de diferenças apenas, pois mais uma vez fica evidente na fala do professor/sujeito que a discussão é um pretexto para “motivar a aula”, “despertar o interesse do aluno”, “a prática da língua” e a “aquisição de vocabulário”. Embora a abordagem usada por Edson tenha características da Competência Intercultural (foco na descoberta de diferenças, comparação e contrastes), a essência da interculturalidade, caracterizada pela ênfase no processo etnográfico de descoberta de diferenças entre grupos distintos, se perde. Tal fato pode ser evidenciado na segunda entrevista realizada a partir do questionário no seguinte trecho:

“- No item “O papel do inglês como instrumento de aproximação a outras culturas deve ser enfatizado no ensino” você colocou na posição intermediária. Como você me explicaria essa postura ?

Eu acho isso bom e ruim pela própria opção que eu fiz, fiquei na coluna do meio porque já tive experiências de alunos que, apesar de não aparentar, (...) terem parentes de outra, de outras culturas, já aconteceu isso. O que aconteceu? Uma aluna, ela ficou constrangida e ao mesmo tempo ofendida com os comentários que fizeram com relação a pessoas da Índia. Então, o avô dela é, os avós dela maternos são da Índia. (...) Então ela ficou indignada. Ela disse, “Não, isso é uma questão de cada cultura, você não pode obrigar que todas as mulheres sejam livres como são no Brasil, em todos os países, é uma questão de cultura”. E eu tive que agir ali para não criar um problema maior.

- Como você agiu ?

Eu falei: “Olha só, o objetivo da discussão aqui não é ridicularizar, nem menosprezar nenhuma cultura. O objetivo simplesmente é expressar a opinião sobre um assunto que é polêmico. (...) Então o objetivo não é que haja desavenças entre um tipo de cultura e outro tipo de cultura. Cada um está expressando sua opinião e acredito eu que respeitosamente. Se de alguma forma, a fulana, a aluna ofendeu, eu peço desculpas por ela. E vamos encerrar aqui o assunto e tocar em outro ponto. Eu não deixei que os alunos se indisputassem entre si. (...) Mas, eu cortei na hora, cortei no sentido que eu resolvi, “Olha o objetivo não é esse.” Mudei de assunto para que não houvesse problemas.”

A narração dessa situação mostra como a questão intercultural não é o objetivo principal na prática do professor/sujeito. O aspecto “aproximação entre culturas”,

mencionado no item do questionário, parece “assustar” Edson por ele não saber lidar com as próprias diferenças entre grupos que falam o inglês, foco da atividade do debate. As afirmações “E vamos encerrar aqui o assunto e tocar em outro ponto” e “Mudei de assunto para que não houvesse problemas” indicam, a meu ver, o receio das possíveis discussões polêmicas que podem surgir num debate de natureza intercultural. A ausência de uma “habilidade de mediação” no professor/sujeito, característico do falante intercultural de Byram (1998), leva-o a ter receio de lidar com diferenças entre grupos culturais distintos, como ele mesmo afirma também na segunda entrevista:

“... eu, como já falei, já tive problemas com a aluna que tinha parentes da Índia e eu não gostaria, nem desejo para ninguém ter esse tipo de problema. Ela quase chorou na sala de aula! Eu não digo que evito, mas eu tomo cuidado quando eu lido com aspectos culturais.”

Essa situação ocorrida na sala de aula de Edson parece ter marcado muito esse professor/sujeito, pois ele menciona tal fato, como visto, duas vezes durante a segunda entrevista, mesmo respondendo a itens diferentes. Edson constitui um dos sujeitos que, a meu ver, foge à regra do grupo em questão (professores da escola privada), pois apesar de apresentar em sua fala fortes características das pedagogias culturais mais tradicionais, ele vai além ao tentar trabalhar com discussões que envolvem contrastes e comparações, não tendo êxito, porém, por não fazer o que a proposta intercultural tem em mente: avaliar e compreender em profundidade os contrastes através de um diálogo mediado pela reflexão sobre diferenças entre grupos distintos.

A atividade, que teria potencial para desenvolver a interculturalidade nos alunos, é reduzida, assim, a uma mera forma de se ter informação sobre itens culturais que diferem da cultura brasileira, assemelhando-se à função das “velhas listas” que servem de curiosidade e de “quebra-gelo” nas aulas, sendo apenas disfarçadas (Shumway,1995) pela discussão. Há somente a identificação das diferenças, ou dos “pontos ricos”, isto é, do cume dos icebergs (ver Agar, 1994), pois a exploração da parte submersa, que poderia ser realizada através

das discussões e reflexões corajosas, é totalmente negligenciada pela ausência de conhecimento de como ir além da superficialidade. Outro professor/sujeito que foge ao padrão característico desse grupo (concentração apenas nas duas abordagens culturais mais tradicionais) é Kelly que, apesar de apresentar fortes características das abordagens culturais mais limitadas, revela também uma marcada tendência, embora não elaborada, para a linha crítica e analítica.

Como pode ser observado no mapeamento, a professora/sujeito Kelly é a única desse grupo (escola privada) a declarar, em suas entrevistas, uma preocupação com a preservação da identidade do aluno no que se refere ao ensino do aspecto cultural da língua alvo. Essa preocupação aparece na fala de Kelly de forma **conflituosa** e **conturbada**. O conflito parece resultar da contraditória realidade da professora/sujeito a qual possui uma prática baseada numa pedagogia cultural própria do seu contexto de ensino (que tem como objetivo desenvolver nos aprendizes esquemas funcionais da língua alvo e a adoção de convenções do falante nativo sem nenhum tipo de reflexão) e, ao mesmo tempo, tem em mente a **comunicação sem dominação**, apesar de apenas esboçada. Tal conflito pode ser evidenciado no trecho da primeira entrevista em que a professora/sujeito comenta como explora o aspecto cultural na sala de aula:

- Como explorar a cultura na sala de aula ?

*... se você tá passando pro aluno, eh ...eu trabalho com níveis básicos e intermediários, então no nível básico você ensina o **aluno como se desenrolar num restaurante**, então seria uma boa idéia você organizar o **ambiente típico**, levar os alunos ali, explicar o porquê é assim, porquê tem aquela cadeira, por que tem aquela cor , por que tem aquele cardápio daquele jeito, **como se pede, como se responde** e tentar dentro daquele **contexto, dentro daquela situação**, do ambiente que o aluno se encontra incluir o máximo possível de coisas que se fazem no país, não só formalmente, mas informalmente, coisas **extra-gramaticais (...)**.*

- É possível trazer o aspecto cultural da língua inglesa de forma real prá sala de aula no Brasil ?

*É difícil porque, de certa forma, é bom a gente separar na cabeça do aluno, que a nacionalidade dele é brasileira, que ele não é americano, ele só está tentando ... **contextualizar, sei lá, colocar na cabeça dele e aprender sobre uma coisa diferente.***

Como já dito, apesar de Kelly ter noções sobre a relação língua/ensino/cultura que se assemelham às visões mais tradicionais (cultura como informação e curiosidade para motivação e instrução), essa professora traz junto a essas noções mais tradicionais algumas questões sobre **identidade e ensino de língua estrangeira**. Em várias ocasiões nas suas entrevistas, Kelly demonstrou que no **processo de aproximação ao outro**, através de informações, o aluno deve ser consciente de que ele não é “obrigado na sala de aula de virar americano”, que “a nacionalidade dele é brasileira” e que “ele tem que amar a pátria dele e tem que gostar dos costumes dele”. Com essas afirmações, a professora/sujeito revela uma clara preocupação com , no dizer dela, o “bombardeio” cultural no aluno. Quando questionada sobre uma forma válida de se trabalhar o aspecto cultural na sala de aula ela afirma:

Talvez eu vá me contradizer agora certo? Mas, tente entender: eu acho que uma forma válida é não bombardear tanto o aluno. Você deixar ele à vontade e quando você tiver uma oportunidade, você fazer sempre uma coisa diferente porque ele vai aprender aquilo a título de curiosidade e ele não vai se sentir como se ele tivesse sendo obrigado na sala de aula de inglês virar americano.(Primeira entrevista)

Então , eu como professora, metodologicamente, se eu fosse escolher um método, eu iria dar aula normalmente e como curiosidade, como “quebra-gelo”, eu sempre iria trazer uma coisa ou outra diferente, mas não bombardear muito, o tempo todo o tempo todo fazendo com que os alunos mudem de nacionalidade quase dentro de uma sala. (Primeira entrevista)

Se você bombardeia de mais, de mais, o aluno fica com aquela idéia, assim: “Peraí, eu tô aprendendo, gosto, tô curioso, quero saber as coisas, mas eu também quero ter a minha reserva”. Então, eu acho que pode ser que ele perca o estímulo. (Primeira entrevista)

Parece-me que Kelly tem clara a necessidade de motivar o aluno, variar sua aula e também levar o aprendiz a perceber como realizar, de maneira culturalmente adequada, funções comunicativas (enfatizando, por exemplo, a questão do “script” em contextos específicos como o restaurante). Ao mesmo tempo, a professora/sujeito parece sentir a necessidade de relativizar a importância do contexto cultural : “Ele só tá tentando ...

aprender sobre uma coisa diferente”, “uma coisa extra” . Com essas afirmações, Kelly reflete uma incipiente postura crítica, embora não muito clara, sobre o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira hegemônica como o inglês. Sua postura fica evidente quando parece aprovar a afirmação do aluno: “... mas eu também **quero ter a minha reserva**” (ver última citação) e quando coloca: “... às vezes eles preferem um outro país do que o seu próprio, **então eu particularmente não gosto disso**, não acho isso legal apesar de eu ter procurado aprender inglês de eu gostar de inglês” (ver próxima citação):

O que eu falei sobre bombardeio quando eu falei essa palavra, eu me lembrei muito de adolescentes, que se apaixonam tanto pelos EU por influencia que às vezes eles preferem um outro país do que o seu próprio, então eu particularmente não gosto disso, não acho isso legal apesar de eu ter procurado aprender inglês, de eu gostar de inglês. Então eu acho que deveria ser passado isso. Então a forma de não bombardear é não ficar todo dia, vamos estudar a história de não sei que lá agora, vamos estudar o poema de não sei que lá, então eu acho que isso perderia o estímulo do aluno. (primeira entrevista)

Então, eu acho que a cultura do outro país prá eles é importante, mas a gente é professor de inglês como LE, então eles estão aprendendo uma coisa extra, não eles estão mudando o que é deles. (primeira entrevista)

Aqui é interessante notar a urgência com a qual a professora/sujeito liga as questões da identidade cultural e a necessidade de “não mudar” essa identidade, vista como uma entidade essencial e pré-definida. Ainda, a professora/sujeito Kelly, mesmo com seus conflitos e ambigüidades, mostra uma clara sensibilidade tanto para a “igualdade” quanto para a “aproximação” com o “outro” hegemônico de forma a não se deixar dominar. Isso fica evidente na segunda entrevista quando a professora comenta sua favorável posição no item “O papel do inglês como instrumento de aproximação a outras culturas deve ser enfatizado no ensino”:

Concordo muito porque a língua, o papel do inglês, a língua vai fazer com que você se comunique então os alunos têm que estar cientes de que eles tem que utilizar a língua, então por isso que eles precisam aprender a língua prá se aproximar deles pra se comunicar, prá se expressar, para argumentar, para perguntar, questionar Então a

língua é importante prá eles saberem que só podem se aproximar completamente daquele estrangeiro se eles utilizarem a língua, que é o meio de comunicação.

Já basta a sua cor, talvez, seu tamanho, seus olhos serem diferentes, então se você tiver a oportunidade de estar no meio deles ou eles estarem aqui com você, você saber se comportar com eles, saber se comunicar, já que a língua é isso né ? O meio de comunicação de você saber conhecer o outro lado ou pelo menos saber como procurar conhecer. Eu acho que aí tá a cultura, prá isso que você vai usar a cultura na parte oral. Você mostrar que pelo menos em um aspecto a natureza não lhe obriga a ser completamente diferente você pode alcançar aquela igualdade através do conhecimento da cultura dele. Eu conheço , eu sei como agir com você eu sei entender as suas atitudes.

- Isso quer dizer ser igual ? (Minha pergunta)

Não, isso quer dizer conhecer outras coisas além de você.

A fala da professora/sujeito em questão revela aqui, a meu ver, uma postura mais crítica frente ao ensino de inglês. Este fato é evidenciado na tentativa do sujeito de ir além do ensino de funções comunicativas que prevêm a adaptação da fala a contextos altamente convencionalizados como “o restaurante” (muito mencionado nesta pesquisa como exemplo protótipo envolvendo ensino de cultura). A professora/sujeito se diz interessada no ensino de funções comunicativas mais amplas, não ligadas a contextos situacionais muito convencionalizados, e que podem ser importantes na elaboração de um discurso mais contestador na língua estrangeira: argumentar, perguntar, questionar. Ao mesmo tempo, o desejo da professora em levar os alunos “além deles mesmos” indica uma incipiente percepção das possibilidades de uma abordagem realmente comunicativa, no sentido do dialogismo crítico. Podemos especular, então, que Kelly, embora inserida dentro de um contexto pedagógico que impõe o tratamento das questões culturais dentro de um molde sociolinguístico mais convencional, anseia por um diálogo mais crítico com a cultura alvo hegemônica.

Parece-me pertinente dizer, após verificar o grupo como um todo, que o ensino de inglês nesse contexto de escolas privadas é **desprovido de objetivos educacionais mais profundos** característicos de pedagogias críticas, o que explica a forte incidência nesse grupo das características mais tradicionais do ensino de inglês e seu aspecto cultural. Ainda,

o contexto de escolas de línguas tem como grande parte de sua clientela alunos com maior poder aquisitivo, os quais têm como objetivo, na grande maioria, usar a LE em viagens ao exterior. Desse modo, não é de se estranhar que a Competências Sociolingüística/Sociocultural seja a mais enfatizada, visto que ela prioriza o desenvolvimento de esquemas situacionais e contextuais visando a interação face-a-face.

Outro fator que, a meu ver, contribui para o enfoque em pedagogias mais tradicionais no ensino do inglês nesse contexto privado é que os professores não têm, em sua grande maioria, formação acadêmica na área de ensino aprendizagem (nesse grupo analisado apenas a professora Laís tem formação em Letras e o professor Rui tem o curso iniciado, mas incompleto). Desse modo, não há nenhuma relação entre pesquisa e prática, o que torna os professores apenas “técnicos de sala de aula” (ver Pennycook, 1990) que têm a função de reproduzir métodos pré-estabelecidos pela escola e operacionalizados através do livro didático. O que há de crítico, como visto no caso da professora/sujeito Kelly, aparece de uma maneira pouco desenvolvida e envolto em conflito. A compreensão do grupo da escola privada pode ser ainda mais aprofundada através do estudo da postura dos sujeitos frente a hegemonia da língua inglesa, que pode ser constatada através do mapeamento, apresentado a seguir, sobre as atitudes dos professores.

QUADRO DO MAPEAMENTO DE ATITUDES

Atitudes Frente à Língua Inglesa	Carlos	Rui	Laís	Mauro	Edson	Kelly
Ufanista	✓	✓				
Instrumental	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dialógica						✓
Crítica						✓

Ao observarmos o mapeamento acima, percebemos que os **perfis menos críticos** foram os mais indicados: o **ufanista** (com duas incidências) e o **instrumental**, o qual foi contemplado por todos os sujeitos. A atitude ufanista teve como representantes os professores Carlos e Rui os quais apresentam em suas falas uma admiração “sem reservas” pela língua. Isso pode ser percebido no professor Rui através da sua preocupação em imitar o falante nativo, como visto anteriormente, para ser aceito pelo grupo social alvo o que denota uma certa “idolatria” pelo inglês e pelos grupos hegemônicos que falam essa língua. Já o professor Carlos demonstra claramente sua posição ufanista em relação à língua inglesa e seu ensino quando comenta, em sua segunda entrevista, o item “Orgulho-me de ser professor de inglês nesta época de globalização” (no questionário), e cuja posição foi “concordo muito”:

Primeiro, adoro a língua inglesa e apesar da minha formação, eu ter me formado como agrônomo, né? E antes de eu ser agrônomo eu já ensinava inglês; e eu acho fantástico o inglês. Eu me empolgo muito na sala de aula, não no segundo grau, por aqueles motivos já anteriores, mas na sala de aula aqui na escola de inglês, eu me transformo, tá? Porque amo de mais o ensino e a própria língua. E me sinto realizado quando eu vejo um aluno meu falando inglês fluentemente. Eu fico muito orgulhoso.

A atitude instrumental, por sua vez, pode ser constatada em todos os sujeitos quando respondem à última pergunta da primeira entrevista “Na sua opinião, todo brasileiro deveria aprender inglês?”. Na verdade, essa pergunta foi elaborada para elicitare possíveis atitudes de aversão ou rejeição à predominância da língua inglesa no Brasil, onde outras línguas estrangeiras são pouco estudadas. Entretanto, estes seis sujeitos da escola privada mostraram-se à favor da aprendizagem da língua inglesa por todos os brasileiros, utilizando como justificativa da sua posição a necessidade e utilidade dessa aprendizagem para fins instrumentais. A instrumentalidade aparece nas **práticas declaradas** dos sujeitos através de referências à utilidade de se conhecer uma língua universal num mundo globalizado, de ascender na vida através do acesso à mais moderna tecnologia, de ascender profissionalmente e socialmente, de ser competitivo e informado e de viajar. Em geral,

pode-se dizer que estes sujeitos percebem a língua inglesa como um instrumento concreto que abrirá portas aumentando o leque de oportunidades:

*É uma coisa que eu sempre falo, não é? A **informática** é uma coisa que domina o nosso país, o nosso país não, domina o mundo. Vem dominando o mundo e a gente sabe que a tendência é só **computador**, é só **informática**, né? E você não vê uma outra língua na informática sem ser o inglês. É um dos pontos positivos, né? Muita gente **viaja** prá qualquer outro país, vamos supor, **pro Japão, prá Rússia**. Você não sabe japonês, mas vai ter sempre alguém que fala inglês. Então, aprender o inglês eu acho uma coisa muito importante, eu acho que todos deveriam aprender o inglês porque é uma língua universal.* (professor/sujeito Carlos)

Eu acho que todo brasileiro deveria aprender uma língua, duas, ou três ou quanto ele puder, agora o inglês tem sido conhecido, pelo menos até os dias de hoje como uma língua universal, certo? Então até quando se vai prum outro país, Japão, as pessoas sabem falar inglês lá, então tem sido mais prático, mais é... uma coisa mais útil prá você, o inglês. Só que hoje em dia também tem o espanhol que tá crescendo muito e tem outras línguas. Se você por interesse quiser ser um poliglota, ótimo, quanto mais, melhor, agora, eu, particularmente se eu não soubesse nenhuma língua e fosse escolher eu escolheria em primeiro lugar inglês, e se eu tivesse tempo e condições de aprender outras eu iria aprender outras, mas inglês eu acho que ainda continua assim no ápice, a primeira a ser procurada a mais útil prá pessoas justamente por ser falada em outros países. Todo brasileiro, todo ser humano deveria buscar aprender algo mais do que o limite dele. (professora/sujeito Kelly)

Olha, é ... eu costumo dizer que, aos meus alunos, aos pais dos alunos quando eu tenho oportunidade, que prá iniciar, atualmente, iniciar uma carreira, a gente não deve colocar nem como um pré-requisito o inglês, o, o, é isso o pré-requisito o inglês, e hoje em dia a informática também, né? Ai eu acho que, se ele não tem o inglês, ou a informática, uma outra língua, eu falo assim, uma outra língua, ele nem tem nem condições de iniciar. Então, prá início, do zero, prá entrar numa carreira, numa vida profissional, tem que ter o inglês.. Sem o inglês, ele já é colocado para trás, em relação a grande... tá? Eu acho que todos deveriam aprender inglês que é uma língua que, que você, bom prá qualquer canto, antigamente se dizia que você ia prá França, o francês exigia... hoje em dia até está terminando essa barreira. Com qualquer pessoa, qualquer pessoa na Europa, quase todos na Europa falam inglês. Então o inglês é coisa essencial prá você, qualquer coisa, prá trabalho, prá viagem, prá conhecimento, estudos, tudo, né? Inglês tá em primeiro lugar. (professor/sujeito Mauro)

A gente não pode prever o futuro, mas atualmente e também nos próximos anos, a gente pode garantir, digamos assim, que o inglês vai se espalhar ainda mais. Mais do que ela já tá "widespread" digamos assim. Então, eu acho importante não necessariamente o inglês, mas eu acho importante para a população em geral aprender uma segunda língua porque

pode precisar em qualquer ... um concurso, ou uma experiência profissional fora, ou em situações constrangedoras com turistas. Não pode ser obviamente só o inglês porque ele tem que aprender o inglês. Eu acho que uma língua estrangeira é fundamental para o mundo de hoje. Um mundo em que a competitividade impera, mas eu acho que o inglês, se você tem que fazer uma opção para aprender uma outra língua. Acho que a primeira língua que você deveria considerar é o inglês, pelo fato de ser a mais “widespread” no Brasil. (professor/sujeito Edson)

Eu acho que sim porque você adquire muita coisa, você obtêm muita informação através do inglês, não é? Tem a internet, tem vários meios. E é um instrumento de obtenção de informação. É uma coisa mais ampla, por exemplo, muitos alunos visam fazer cursos fora, não é? Prá aprimorar áreas específicas profissionais deles. Então ele vai precisar do inglês, né? Viajar também. (professora/sujeito Laís)

O que os alunos falam mais, sempre que eu faço um questionário na primeira aula prá saber o objetivo deles na sala de aula enquanto aprender inglês, eles falam muito que é bom pro futuro. Eles falam mais em oportunidades. (professor/sujeito Rui)

A partir dessas interpretações sobre as declarações dos professores sujeitos, atuantes nas escolas privadas, podemos considerar que o objetivo final no ensino da língua inglesa nesse contexto é formar, não aprendizes/cidadãos, mas réplicas de falantes nativos da língua inglesa. Para tanto, é necessário que o aluno “pode” as suas atitudes, numa tentativa de se adaptar ao outro hegemônico. A ausência de uma consciência crítica nos professores desse grupo corrobora para um ensino da língua inglesa que prega a urgente necessidade de se adquirir-la sem, porém, nenhum tipo de consciência sobre o seu poder hegemônico.

O quadro do mapeamento de atitudes sugere, então, que para este grupo de sujeitos da escola privada, existe uma tendência grande para a orientação instrumental. As exceções à orientação instrumental pura poderiam ser definidas como uma orientação instrumental/ufanista, por um lado, e uma orientação instrumental/crítica, por outro. É importante notar que mesmo o sujeito mais crítico deste grupo, a professora Kelly, acusa uma forte tendência instrumental. Isto poderia ser explicado pelo fato de que a base dialógica/crítica da prática declarada de Kelly não possui nenhuma orientação teórico/pedagógica sendo, assim, fruto de uma posição pessoal frente à língua inglesa. A ausência de um suporte pedagógico para suas idéias críticas em relação ao

ensino/aprendizagem do inglês reflete em vários **conflitos** na prática declarada dessa professora que resultam, a meu ver, da necessidade de conciliar a utilidade e a atração pelo inglês com o receio de perder a identidade.

3.2.2 - Sujeitos da Escola Pública

O grupo da escola pública é formado por seis sujeitos, aos quais foram dados os nomes de: Joel, Alice, Hilda, Nina, André e Bia. Através do mapeamento de conceitos (ver fig. 2) percebe-se que esse grupo difere do primeiro (grupo da escola privada de línguas) consideravelmente no que se refere a incidência de representações nas categorias. Ainda, dentro do grupo é possível identificar importantes sub-divisões. Este fato nos leva a uma importante constatação: a saber, que este grupo de professores da escola pública é um grupo muito mais heterogêneo do que o grupo da escola particular de línguas, que apresenta uma forte homogeneidade no que diz respeito a conceitos de pedagogia cultural (menos inovadores) e atitudes (menos variadas). Vejamos agora as práticas declaradas deste grupo.

Em geral, há fortes incidências nas três primeiras categorias (Pedagogia Cultural Tradicional, Competência Sociolingüística/Sociocultural e Competência Intercultural). Pode-se observar que o grupo da escola pública mesmo tendo indicações nas duas primeiras categorias (por mim consideradas pedagogias menos inovadoras), essas ocorrem com menos “força” se comparadas com o grupo da escola privada de línguas. Como pode ser observado, na primeira categoria apenas o item “Informação/Pessoa culta” foi totalmente contemplado pelos professores/sujeitos. A segunda categoria não teve nenhum item completamente indicado: a maior incidência acontece em “Esquemas conceituais (fatos e comportamentos)”. Pode ser vislumbrada, então, uma preocupação pelo conhecimento prévio (informações e esquemas culturais) tanto na primeira como na segunda categoria.. A grande incidência na categoria Competência Intercultural, pelo grupo em foco, consiste em uma considerável diferença entre esse e o anterior (a escola particular).

**Quadro do mapeamento de conceitos dos professores/sujeitos da escola pública
(figura 2)**

Conceitos e Abordagens Culturais		Joel	Alice	Hilda	Nina	Edson	Bia
Pedagogia Cultural Tradicional	Estímulo / quebra-gelo		✓		✓	✓	✓
	Informação/pessoa cultura	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	Curiosidade (festas e comida)		✓				
Competência Sociolingüística/Sociocultural	Adoção das convenções do falante nativo	✓	✓				
	Esquemas funcionais e situacionais (interpretação de atos de fala)		✓	✓	✓		
	Sensibilidade para o contexto, a adequação e o apropriado		✓	✓	✓		
	Competência paralingüística	✓	✓	✓			
	Competência discursiva (tipos de texto e organização conversacional)		✓				
	Regras de polidez culturalmente apropriadas	✓		✓	✓		
	Esquemas conceituais (fatuais e comportamentais)		✓	✓	✓		✓
	Esquemas ideológicos (crenças, valores e atitudes)			✓	✓		
Competência Intercultural	Convenções socioculturais para expressão e comunicação como recurso						
	Sala de aula como “laboratório etnográfico”		✓	✓	✓	✓	
	Processo de descoberta de diferenças	✓		✓	✓	✓	
	Aceitação de diferenças, empatia	✓		✓		✓	
	Conscientização sobre mal entendidos na interação	✓	✓	✓	✓		
	Diálogo entre a C1 x C2, desenvolvimento de pontes, comparação/contraste	✓	✓	✓	✓	✓	
Competência Intercultural Crítica / Analítica	Falante intercultural /mediador						
	Análise de diferenças e levantamento de hipóteses				✓		
	Avaliação, questionamento e reflexão crítica sobre a C1 e a C2						
	Conscientização sobre o papel da cultura (C1 e C2) - distância cultural e desautomatização						
	Análise crítica de textos – letramento cultural crítico - aluno como semiótico						
	Letramento cultural: familiaridade com fatos e tradição cultural para a comum. Informada com falantes nativos						
	Comunicação sem dominação (voz própria, não apagamento da identidade cultural)						✓
Desenvolvimento do terceiro lugar (interculturalidade crítica)							

As entrevistas revelam a grande dificuldade dos professores em trabalhar o aspecto cultural na escola pública como também as precárias condições de trabalho que comprometem o próprio ensino da língua estrangeira. Os professores/sujeitos Nina, Hilda, André e Bia declaram em suas falas tais dificuldades associando a elas a não implementação de uma abordagem que vai além do ensino do inglês através de estruturas gramaticais. Isso fica evidente, como veremos a seguir, nas respostas desses sujeitos para a terceira pergunta da primeira entrevista que questiona como o aspecto cultural é abordado na sala de aula desses sujeitos:

*Em termos de escola pública eu não trabalho nada em termos de cultura porque a escola não tem condições nenhuma. A escola que eu trabalho o que ela tem pra oferecer de recurso, um pouco mais moderno, é um vídeo que foi doado pelo programa do vídeo escola e que se você for procurar nas fitas, você não encontra nada relacionado à língua inglesa ou à cultura da língua inglesa. Em termos de leitura, a escola não tem máquina xerox, então nada de texto que você queira trabalhar, **tudo é muito difícil**. O pior de tudo, eu não tô trabalhando com textos por conta disso, você não tem como xerografar. O único recurso que a escola tem pra fazer esse tipo de trabalho é o mimeógrafo, tá? **O que a gente tá trabalhando é o que eu falei no começo, tô limitada ao ensino da língua, não entro na parte de cultura.** (Professora/sujeito Nina)*

Em escolas públicas a gente trabalha mais a parte escrita, material escrito porque o oral ela não é tão desenvolvida. (...). Lá nós não adotamos livros, então a gente fica tirando textos de um e de outro livro e também com músicas. À vezes, quando tem oportunidade uma fita de vídeo, o que não é fácil devido a falta de material. A gente não tem gravador, a gente tem dificuldade de ter acesso, de conseguir vídeo, a sala de vídeo, pois são muitas pessoas que usam. Então é uma série de problemas que a gente tem. Uma série de dificuldades. (Professora/sujeito Hilda)

*É, cultura, eu tenho uma certa dificuldade, né? Em virtude das turmas que eu tenho que são muitas. A escola não oferece, não tem recursos, por exemplo, livros didáticos pros alunos acompanharem. Mas tento, quando eu tenho oportunidade, falar alguma coisa e tal. (...). E dentro da medida do possível tentar ligar uma coisa com a outra, **sempre tendo dificuldade com a questão da escola, né? Que a escola estadual não tem livro.** (...) É muito complicado porque eu tenho muitas turmas, né? Na verdade eu tenho dezesseis turmas. (...). E eu vejo material bom, mas vejo a **impossibilidade de aplicar em sala** porque eu não posso obrigar porque escola pública geralmente atende pessoas de baixa renda, né? (...) E tenho dificuldade também pelo **número de turmas** pra preparar pra cada uma delas né? **Fica meio complicado.** (Professor/sujeito André)*

Olha, prá ser muito sincera, atualmente eu não tô conseguindo trabalhar ainda isso que eu vinha pensando antes de entrar numa sala de aula. Eu, embora pareça desculpa, eu tenho muita dificuldade no estado. (Professora/sujeito Bia)

Dadas essas declarações sobre a inviabilidade de se trabalhar o aspecto cultural por conta da ausência de recursos na escola pública, eu perguntei como esses professores trabalhariam a cultura da língua alvo se as condições lhes fossem proporcionadas pelo seu contexto de ensino. As respostas para essa pergunta evidenciaram uma forte tendência para a linha de **abordagem intercultural** por parte dos professores/sujeitos, uma vez que estes sugeriram atividades que focalizam **comparações e pontes entre a C1 e a C2** visando o **conhecimento, entendimento e respeito** entre essas culturas, além de ajudar a **prevenir choques culturais**. Entretanto, pode-se notar que os conceitos normalmente ligados às abordagens interculturais, como o foco na **diferença, na comparação, na tolerância e na empatia**, misturam-se freqüentemente com noções vindas de abordagens sociolingüísticas, evidenciando o possível contato dos professores com metodologias funcionais/comunicativas. Assim, o ensino “ideal” de língua inglesa (a ser implementado se houvesse recursos para isso) englobando o seu aspecto cultural seria da seguinte forma:

*Agora, o que poderia ser feito, né? O que seria o ideal para fazer? Um apanhado de todos os países de língua inglesa, dos diferentes costumes de cada um, prá fazer ou **comparação, comparação de semelhanças, comparação de diferenças**, prá que o aluno tivesse pelo menos, já que não tem chance de viajar, de conhecer esses locais (...)tenha condições de ir lá na fonte, pelo menos tivesse esse conhecimento através do estudo. (...) se o aluno já está preparado para encontrar é “accents” diferentes, ouvir expressões diferentes, gírias e **sempre tentar entender** e a ajudar é um lado, e se não, se ele for preparado apenas prá ouvir aquilo que ele foi ensinado ele vai **encontrar uma barreira**.* (Professora/sujeito Nina)

*... às vezes através de um texto você pode saber como deve se comportar num restaurante, em diversas situações. (...) Eles poderão ter contato com estrangeiros e a gente sempre lembra essa parte que é importante que eles saibam **se comportar e os costumes**, (...) aprender a se comportar porque tem que **respeitar a cultura do outro** prá gente não entrar em **choque cultural**. Então é nesse sentido porque muitos deles jamais vão ter condições de sair do país ou de ter contato com falantes nativos. Então é importante eles saberem **respeitar e se comportar, respeitar o direito do outro. Saber que existem aspectos culturais diferentes que se chocam com os nossos**.* (Professora/sujeito Hilda)

Eu tento mostrar as diferenças existentes entre o povo brasileiro e o americano, ou o inglês. Assim os alunos contrastam ambos os costumes afim de entenderem as diferenças e respeitá-las, fazendo isso estou contribuindo para o aprendizado da língua materna também. O uso de Mr. , por exemplo, Mr. e Mrs., é diferente entre o português e o inglês, aqui usamos senhor ou senhora antes do nome, enquanto que lá é usado antes do sobrenome. Há também os detalhes dos gestos que diferem um pouco. Acho importante fazer isso porque assim ao precisar usar a fala, o aluno não cometerá erros e não será mal interpretado pelos nativos. (Professor/sujeito Joel)

As falas acima capturam bem a tendência deste grupo de combinar o interesse no **respeito** e na **comparação** intercultural com a ênfase em diferenças meramente sociolingüísticas como a variação lingüística (“**accents**”), o uso adequado em contextos convencionalizados (o “script” do restaurante), o uso de formas de tratamento polido (“Mr. e Mrs.”) e o componente paralingüístico da competência sociolingüística (gestos). Poderia-se levantar uma hipótese explicativa neste caso: o uso de noções sociolingüísticas para fins interculturais pode ser entendido se levarmos em conta a formação acadêmica em Letras de todos os professores/sujeitos desse grupo, uma vez que uma das bases filosóficas desse curso é levar o aluno a conhecer e apreciar sem, porém, super valorizar outras culturas e visões de mundo. Entretanto, as diferenças socioculturais concretas aos quais os alunos são normalmente expostos chegam a eles através dos livros didáticos que abordam essencialmente aspectos sociolingüísticos mais convencionais.

Além dos três exemplos enfocados acima, mais dois acusaram também tendências interculturais. Nestes dois casos, há um foco na comparação de comportamentos e modos de vida, sem, entretanto, uma relação direta com questões sociolingüísticas ou funcionais:

Mas isso não acontece sempre, eu tenho que realmente localizar o que é mais importante prá eles, por que ele vai ter mais interesse de saber, o quê que pode fazer essa ponte, realmente essa ligação de cultura, né? Que ele pode ter mais interesse. Aí eu pulo sempre às vezes prá fora do texto. Mas às vezes prá começar a aula, fazer o “warm up”, não é? Então eu pego coisas assim , né? De ligação com a idade, entendeu? Com coisas assim que eles lidem , até com vestimenta, maneiras de fazer uma compra. Muitas vezes eu faço assim, passa um negócio no fantástico, alguma coisa, agora sempre tem né? Aquela coisa

de adolescente no fantástico, eu sempre pego alguma coisa dali e levo prá sala de aula, aí à noite eu já faço um trabalho, umas pesquisas lá, entendeu? Como é que seria aqui, como é que seria lá. Como é que você ia fazer, aí já começa... entendeu? Eu faço sempre isso. (Professora/sujeito Alice)

É ... ligar, quando eu tô ensinando, né? Sempre ligar uma coisa ... é tento falar da cultura, da cultura inglesa. E falo um pouquinho das diferenças também, alguma coisa. (...)Tenho uma idéia de que se eu tivesse condições de utilizar textos autênticos de propaganda, de revistas. Material escrito, né? E daí você poderia trabalhar a questão cultural e trabalhar material autêntico, né? É poderia fazer comparação como é o modo de vida lá, como é o modo de vida cá. Como é que funcionam as coisas lá. (professor/sujeito André)

Como pode-se observar, então, cinco dos seis sujeitos declaram em suas falas **noções interculturais** de se trabalhar o aspecto cultural na aula de inglês. Entretanto, embora fortes aspectos da abordagem intercultural estejam presentes na prática declarada desses professores, elas não são, a meu ver, bem elaboradas. Toda essa noção intercultural acontece de **forma superficial** parecendo ser proveniente de uma prática que se dá num contexto onde os alunos não têm, em sua maioria, grandes chances de usar a língua inglesa oralmente, como mesmo afirmam as professoras Nina e Hilda em suas falas acima. A abordagem intercultural funciona, assim, como instrumento alternativo de aproximação entre a cultura nativa e a alvo que visa proporcionar ao aluno acesso a autênticas expressões da outra cultura, mesmo sem a interação face-a-face com o falante nativo ou em uma situação de imersão.

Apesar de muitos conceitos dos professores do grupo da escola pública procederem da sociolingüística - e terem relação com a comunicação face-a-face – fica evidente freqüentemente em muitas das suas falas a sua percepção de que o seu contexto pedagógico (turmas com muitos alunos e poucas chances de usar a LE oralmente) aponta para o caminho da leitura. É assim que explicamos a tendência destes professores de conceber a implementação da abordagem intercultural através de textos autênticos escritos na língua alvo. Isso pode ser constatado já nas falas acima dos professores Hilda e André respectivamente nos seguintes trechos: “... às vezes **através de um texto** você pode saber

como deve se comportar num restaurante, em diversas situações.” e “Tenho uma idéia de que se eu tivesse condições de utilizar **textos autênticos** de propaganda, de revistas, **material escrito**, né? E daí você poderia trabalhar a questão cultural e trabalhar **material autêntico**, né?” A explicação fornecida pelos professores em foco sobre a ênfase dada à leitura seria que essa habilidade é a **mais prática** para os alunos da escola pública, isto é, a que eles terão mais chances de usar. Tal fato é claramente declarado nas falas dos professores/sujeitos Joel, André e Hilda:

O material que eu adotei na minha escola traz muito da parte escrita da língua inglesa, tanto da escrita como da leitura, de ambas as culturas, mesclam as duas. Então tem, por exemplo, é... cartões postais, bilhetes, receitas culinárias, é ... jornais, matérias de jornais, portadores de textos (rótulo de embalagem essas coisas). Isso é fundamental porque é isso que a gente vê no dia a dia, então , o aluno lida muito com isso. Vai ao supermercado, encontra um objeto que tem alguma palavra em inglês, você sai à rua , uma boa parte das lojas do Brasil, apesar de tá tão distante geograficamente, mas a gente encontra muita coisa em inglês, por isso eu enfatizo a leitura e a escrita. Eles têm mais oportunidade de escrever e de ler no dia a dia do que falar. (Professor/sujeito Joel – primeira entrevista)

Bom, eu falei antes que eu trabalho muito a leitura na escola , então a gente poderia fazer essas duas coisas. Você ao mesmo tempo que ensina a língua inglesa, você pode ir ensinando aspectos culturais de outros países. Até mesmo do Brasil, a gente pode apresentar aspectos de costumes através da língua inglesa. Isso eu acho importante. Fazendo isso, o aluno... simplesmente o que acontece ? Ele terá um , uma acumulação de conhecimento, não só da língua, mas também é... cultural de um modo geral, de outros lugares, de outros países. É válido ter esse conhecimento porque mesmo não havendo uma interação oral, ele conversará com outras pessoas e nessa conversa ele apresentará, mesmo na língua materna, o que ele tem de conhecimento, mesmo distante desse outro povo. (Professor/sujeito Joel – segunda entrevista)

Eu acho que a probabilidade de ter contato com a leitura é bem maior do que com as outras habilidades no contexto de escola pública do cidadão médio, né? Acho que ele vai ter mais contato com a leitura do que mesmo com a possibilidade de conversar, de entender é ... oralmente, né? (Professor/sujeito André – segunda entrevista)

Mas, como eu já falei antes, às vezes através de um texto você pode saber como se comportar num restaurante, em diversas situações. (...) Porque muitos deles jamais vão ter condições de sair do país ou de ter contato com falantes nativos. Então é importante eles saberem respeitar e se comportar, respeitar o direito do outro. Saber que existem aspectos culturais diferentes que se chocam com os nossos. (Profa./sujeito Hilda – primeira entrevista)

O grupo de professores da escola pública, como já dito, tem como um todo características potencialmente interculturais em sua prática declarada. Entretanto, é possível subdividir os sujeitos agrupando-os conforme algumas tendências também marcantes. Os sujeitos Joel e Alice, por exemplo, apesar de possuírem um discurso que evidencia traços interculturais em suas práticas, têm também características das abordagens culturais mais tradicionais. Ambos fazem menção à **adoção das convenções do falante nativo** pelos alunos. Apenas a professora Alice, entretanto, mostra uma certa perplexidade frente à necessidade da adaptação ao “outro”, posição essa que lembra a imagem de “podar a árvore” sem perder a essência do professor Rui no grupo da escola particular:

Porque aprender uma língua estrangeira, o aluno vai incorporar é É como se fosse uma personagem. Ele vai incorporar aquele, aquela pessoa daquele país. Então, ele vai agir como , deve agir como aquela pessoa, é... prá se assemelhar a ela e isso vai fazer com que ele conheça, tenha outros conhecimentos. (Professor/sujeito Joel – segunda entrevista)

*Bom, a cultura, partindo de um ponto geral, é importante em todos os sentidos, eu creio que sim. Agora, quando você passa a lidar com a língua estrangeira, ela se torna muito mais exigente(...). Se você não tem noção da sua própria cultura, como é que você vai lidar com a cultura do outro, né ? Então, o que acontece ? Muitas pessoas vão prá um curso de língua estrangeira, completamente, às vezes, **alheio a muita coisa que existe no seu próprio país, no seu próprio idioma e se deparam com uma dificuldade muito grande na língua estrangeira. (...) você precisa tá consciente da sua, entendeu ? Prá que você se adapte a outra.** (Profa./sujeito Alice – primeira entrevista)*

Os sujeitos Nina, Hilda e André podem ser considerados os que mais representam a linha de abordagem intercultural. Ao considerar suas entrevistas como um todo percebe-se que esses três sujeitos dão extrema ênfase ao processo de comparação de diferenças entre a C1 e a C2, tendo sempre em mente desenvolver no aluno uma “visão mais ampla do mundo ao seu redor” que tem como resultado o respeito para com as culturas nativa e alvo:

É importante porque você não vai ficar limitado somente a achar que porque você mora no Brasil As línguas estrangeiras dão oportunidade de você ampliar seus conhecimentos devido às informações que você tem. (...) Então, é através da língua

estrangeira que você **amplia a sua mente**. Você vai conhecer como pensam as outras pessoas em outros países, como se comportam, o que estão fazendo. Então, isso é de extrema importância. (...). Porque se você souber é ... **entender a outra pessoa**, você vai **valorizá-lo muito mais**. Se você sabe que você ... porque tem gestos que em outros países ... palavras que criam problema, barreiras na comunicação. **Então se você conhece isso, vai valorizar mais a pessoa e eu acho que vai ajudar também a você valorizar o seu país. Eu acho que quando você tem conhecimento de outros países, você também vai valorizar mais o seu próprio país e vai se valorizar mais como pessoa também. E se respeitar mais.** (Profa./sujeito Hilda – segunda entrevista)

É ... eu acho muito importante porque **um dos papéis do ensino de línguas é também aproximar as culturas, né?** É um papel importante. Não só você ter conhecimento formal da língua, da estrutura da língua, saber falar, mas também da língua eu acho que é um dos papéis importantes é fazer, **conseguir aproximação entre culturas**. Porque no mundo em que vivemos a gente tem que é... **se aproximar mais, né?** Os povos têm que se aproximar mais como uma maneira de respeitar o que é diferente, a outra cultura, né? **Então comparar e tal, mas sem exaltar uma cultura em detrimento da outra.** Eu acho que não só no ensino da LE como também na língua materna, eu acho que é importante, eu acho que é um dos papéis mais importantes é esse: **ampliar, melhorar essa visão de mundo, né?** (Professor/sujeito André – segunda entrevista)

*Eu acho que **comparações entre culturas distintas e a brasileira iria ampliar o conceito de diferença cultural dos alunos** porque até hoje quando a escola escolhe, a maioria das escolas escolhem, prá dar como LE, a língua inglesa, então o quê o aluno vai ter em mente? Que a língua inglesa é a melhor língua que tem prá se aprender. O aluno não tem o preparar prá saber que a língua inglesa tá tão em foco hoje **não é por ela ser a melhor, porque isso não existe em termos de língua, é apenas pelo fato que o país que a utiliza ser uma grande potência. Então, se você trabalhasse com várias culturas que usam a mesma língua iria ampliar o horizonte do aluno.** (...) Ele iria ver que o inglês não é falado somente por **uma grande potência, mas por países pequenos, até ilhas, não é ? E que têm o seu valor cultural e nunca é abordado.** (Profa./sujeito Nina – segunda entrevista)*

Parece-me pertinente afirmar que a professora Nina destaca-se dentre os três sujeitos em foco por possuir um “tom” em sua fala que **excede a interculturalidade**, atingindo um **estágio crítico** de postura em relação ao ensino da língua inglesa e a sua hegemonia. A professora, como pode-se observar, está preocupada não só em desmistificar a super valorização da língua inglesa, mas associa essa posição hegemônica do inglês às potências mundiais que têm essa língua como materna. Tal preocupação é refletida em vários

momentos na primeira entrevista, indicando, assim, a potencialidade crítica dessa professora/sujeito:

Bom, primeiro prá você ter esse ideal prá conseguir unir os dois, língua e cultura, o professor teria que ter é ... a capacidade, ter o conhecimento de várias culturas diferentes, prá não ter que impor a cultura de apenas um país que fala aquela língua. Porque se acontecer isso, é lógico que ... qual vai ser a cultura? A cultura de qual país vai ser imposta? Aquele que tem maior poder econômico, maior poder de influências, né? (Primeira entrevista)

Então, se a gente pudesse abrir os horizontes dos nossos alunos seria muito bom. Não só falar a língua inglesa: qualquer uma porque nenhuma é melhor que a outra. Existe, sim, as hegemonias por conta da situação econômica do país que fala aquela língua. (Primeira entrevista)

O geral do brasileiro é um geral tão sofrido, tão privado de tantas outras coisas que eu não diria que ele deve aprender inglês. Ele tem o direito de aprender, não só o inglês, mas qualquer outra língua. Agora o problema é: em que condições, né? Porque se a escola pública tá desse jeito: a gente não consegue trabalhar. A escola particular não tá acessível para o nosso brasileiro que recebe salário mínimo, né? Então se fosse pensar no ideal, sim. Ele tem direito de aprender a língua que ele quiser. Não apenas o inglês, se não cai naquele problema de super valorização, de hegemonia, né? Ele tem o direito de aprender até duas ou quatro, por que não ? (Primeira entrevista)

Tais falas reforçam a informada visão da professora Nina sobre a hegemonia do inglês e seu ensino no mundo. O último trecho, em especial, evidencia uma **consciência política** sobre os direitos do cidadão brasileiro de aprender uma ou várias línguas estrangeiras e não apenas o inglês. Essa visão mais crítica sobre o ensino da língua inglesa no Brasil, no grupo em análise, é também parcialmente partilhada pela professora Bia. Apesar de não possuir fortes características nem da Competência Sociolingüística/Sociocultural nem da competência intercultural (mas apenas a Pedagogia Tradicional - ver mapeamento), essa professora chama atenção em sua entrevista por apresentar, em sua fala, uma forte preocupação com a **não-aculturação** pelos alunos. Segundo a professora Bia, se é inevitável lidar com a língua inglesa em nossa sociedade, e já que essa língua é indubitavelmente necessária aos alunos brasileiro para a sua formação

profissional, o aluno deve, no próprio dizer da professora, “tirar vantagem disso” e ter cuidado para não se deixar dominar pelo “outro” hegemônico:

*Eu tento passar a importância do ensino da língua inglesa, né? Porque eu tento buscar neles qual é, o porquê que a gente estuda a língua inglesa. Então, eu tento passar a minha visão e tento buscar a deles também. Então, a minha é essa: a gente tá **naturalmente rodeado**, então eu acho que a gente tem que tirar proveito disso. Não se aculturar. Eu sempre tento bater nessa tecla: **não se aculturar. Mas, tirar proveito disso. Por que não saber mais? Tentar aprender, tentar tirar proveito** daquilo que nos cerca. (Primeira entrevista)*

*Bom, uma das definições de cultura seria o “saber” e então eu tento passar pros alunos assim **que eles têm que tirar proveito disso que os rodeia**, ou seja, tentar aprender, tentar ter um pouco de cultura nesse sentido, **mas conscientes de que não estão se aculturando**. Serem conscientes de que estão aprendendo algo que de qualquer forma está ao seu redor, ao nosso redor, **mas sem perder a nossa identidade**. (Primeira entrevista)*

*Eu acho que, como eu venho falando durante toda essa entrevista, aprender nunca é demais. Eu acho que **a gente deve tentar tirar proveito daquilo que nos rodeia, sempre tendo consciência de que não devemos nos aculturar, nos deixar dominar**. Mas eu acho que **aprender é uma vantagem sobre eles**, com certeza, porque o falante da língua inglesa, ele geralmente se limita a saber o inglês por ser uma língua de alcance mundial. E eu acho que se você ... não só o inglês, mas como outra língua, o espanhol ... eu acho muito importante. (Primeira entrevista)*

*Muitos professores, eles já são aculturados. Eu já estudei com professores com esse pensamento. Pelo menos durante o meu curso de graduação esse era um dos pontos fundamentais em que os professores batiam sempre na mesma tecla. Principalmente durante o nosso último período que foi a prática que é a questão da **não-aculturação**. (Segunda entrevista)*

Deve-se lembrar, entretanto, o surpreendente quadro da professora Bia: ela apresenta apenas características mais tradicionais em sua prática declarada sem demonstrar, porém, nenhuma consciência sobre como a meta da “não-aculturação” pode ser ligada, ou não, ao sociolinguístico ou ao intercultural.

Como já observado, apesar dos professores em análise terem, em geral, uma forte tendência para a abordagem intercultural em suas práticas declaradas, isso ocorre de forma não muito sistemática, isto é, os professores não apresentam, em suas falas, argumentos

baseados em algum conhecimento teórico já estudado. A base para a interculturalidade parece ser proveniente de uma consciência sobre o papel do ensino de uma língua estrangeira, próprio de quem tem formação em Letras, que seria “ampliar a mente” dos alunos através de comparações visando o entendimento e respeito entre culturas distintas.

Do mesmo modo que a interculturalidade, a consciência política da professora Nina e a parcial criticidade apresentada pela professora Bia não parecem ter sólidas bases teóricas. Isso implica no desconhecimento desses professores/sujeitos de como implementar uma prática que visa desenvolver no aluno essas noções (a consciência política e a criticidade). Apesar dessas tendências se manifestarem potencialmente, não há nenhuma menção por parte dos professoras/sujeitos em análise de como lidar com elas (interculturalidade e criticidade) pedagogicamente na sala de aula. Isso pode ser observado com mais evidência nas respostas dadas por três professores à pergunta “Como você trabalha a cultura na sala de aula ?” na primeira entrevista :

Eu acho que isso pode ocorrer de uma forma inconsciente, mas que eu tenha planejado não. (Profa./sujeito Bia)

Isso em relação à cultura eu não sei. Tenho uma idéia de, se eu tivesse condições, de utilizar textos autênticos de propaganda, de revistas. (Professor/sujeito André)

Falando como leiga, sem fazer pesquisa sobre isso, eu acho que o aspecto cultural ajudaria no processo de aquisição da LE porque cada país vai ter um tipo diferente de sotaque, (...). (Professora/sujeito Nina)

Percebe-se, assim, que apesar do grupo da escola pública possuir uma forte **potencialidade para a abordagem intercultural**, eles não possuem uma base teórica consistente para apoiar suas idéias, nem condições propícias de trabalho para a implementação dessas idéias em suas práticas. Desse modo, a palavra “potencialidade” parece-me adequada para a questão intercultural na prática declarada desses professores, pois, como visto, a noção intercultural está presente precisando, porém, ser desenvolvida de forma sistemática. Apesar de também apresentar várias incidências nas abordagens da

Pedagogia Cultural Tradicional e da pedagogia baseada na Competência Sociolingüística/Sociocultural (como o grupo da escola privada) esse grupo excede tais abordagens. Ir além das pedagogias mais tradicionais constitui uma importante característica apontada por esse grupo que indica, a meu ver, **um certo nível de sofisticação** em relação a postura desses professores frente à língua inglesa e seu ensino. Essa sofisticação pode ser também constatada através do segundo mapeamento desse grupo que retrata as atitudes dos professores em relação à língua inglesa.

QUADRO DO MAPEAMENTO DE ATITUDES

Atitudes Frente à Língua Inglesa	Nina	Hilda	Alice	Joel	André	Bia
Ufanista						
Instrumental	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Dialógica	✓	✓	✓		✓	
Crítica	✓					✓

Como pode-se observar, há uma significativa diferença na postura dos professores da escola pública frente à hegemonia da língua inglesa se comparados com o grupo anterior (escola privada). Como visto, o grupo da escola privada apresentou dois sujeitos com a atitude ufanista e apenas um sujeito com a atitude dialógica e a crítica. O grupo em análise coincide com o anterior apenas na representação da **atitude instrumental**, a qual foi também completamente indicada. Como já mencionamos na seção de metodologia, a atitude instrumental foi verbalizada de múltiplas formas pela população de sujeitos. A instrumentalidade aparece nas práticas declaradas dos professores em foco através de referências ao papel da língua inglesa na mobilidade social, à utilidade prática da língua e às vantagens práticas proporcionadas por ela, ao papel da língua na vida profissional e ao

status privilegiado experimentado pelos aprendizes da língua. A atitude instrumental dos professores em análise pode ser observada em suas falas tanto na primeira como na segunda entrevista:

Eu acho que sim, que todo brasileiro ou qualquer outra pessoa no mundo deveria ter uma L2 prá facilitar o intercâmbio, não só de cultura como informação, né? E eu acho que o inglês é a língua mais usada em todos os campos, né? Então, acho que o inglês é a primeira língua que se deve tentar aprender, né? (Professor/sujeito André – primeira entrevista)

Eu acho que, como eu venho falando durante toda essa entrevista aprender nunca é demais. Eu acho que a gente tem que tirar proveito daquilo que nos rodeia, sempre tendo consciência de que não devemos nos aculturar, nos deixar dominar. (...) Eu acho que se você ... não só o inglês, mas como qualquer outra língua, o espanhol, eu acho muito importante. (Professora/sujeito Bia – primeira entrevista)

Porque é o que tá acontecendo lá fora. Como apenas uma minoria das pessoas consegue ter acesso ao aprendizado do inglês, essa minoria ela é privilegiada porque na hora que ela cai no mercado junto com uma que não teve essa formação ela vai ser escolhida, né? E principalmente se a posição exige isso. Se exige, a outra já é excluída de primeira. E mesmo que não exija, quando você vai fazer a comparação, com os currículos das pessoas e você tem o que o outro não tem, você vai ser escolhido. (Profa./sujeito Nina – segunda entrevista)

É importante. As pessoas que têm que, que estudam, e tem oportunidade é importante porque muitas informações não são transmitidas prá cá. Toda vez que você aprende uma língua seu leque de conhecimento vai aumentando porque você tem a oportunidade de conseguir informações de outros locais, de outros povos que você lendo apenas na língua portuguesa, você não tem. (Profa./sujeito Hilda – primeira entrevista)

Aprender inglês na época que eu comecei seria simplesmente um ... eu poderia dizer assim: ser esnobe, né? Atualmente não. Atualmente há necessidade em todos os campos. A tecnologia tá ai, é ... o dia a dia tá cobrando isso (...). (Professor/sujeito Joel)

Eu creio que todos deveriam aprender inglês sim. Como eu falei antes, é ... o nosso país está sendo tomado em grande parte pela língua estrangeira, não só por esta, mas pelo espanhol também. Você vê países, como o Japão, por exemplo, que já falam inglês quase naturalmente, não é? Você vai aos EUA, o pessoal fala espanhol, todos os países que você vai hoje em dia, você conhece que ele tem sempre a sua língua e a língua, uma língua mais forte, né? Prá que ele se comunique. Então eu acho importantíssimo que todos tenham acesso à língua inglesa. Se você está trabalhando, agora por exemplo, tá ai o mercado aberto, que tudo que é importado tá entrando no seu país. Se você não tem como lidar com certas coisas, você vai ficar parado no tempo e no espaço. (Profa./sujeito Alice)

Dentro da orientação instrumental pode-se ainda perceber, a meu ver, duas distintas nuances quanto à atitude desses sujeitos em relação à língua inglesa. A primeira consiste na **instrumentalidade/pragmática** em relação à necessidade de se conhecer o inglês nos dias de hoje, refletida pelos professores André, Bia, Nina, Hilda e Joel nos trechos acima. Aprender a língua inglesa com um objetivo instrumental/pragmático significa conceber essa língua como um instrumento de utilidade para o aprendiz em sua vida profissional, pois ela irá dar “oportunidades”, “facilitar” e “privilegiar” o indivíduo que tiver acesso a essa língua. Já a professora/sujeito Alice apresenta, a meu ver, uma atitude **instrumental/receiosa** quanto a aprendizagem da língua inglesa.

Ao mesmo tempo que Alice demonstra, em sua fala, a necessidade de se lidar com o inglês parece-me claro que essa necessidade provém de um **receio sobre a “invasão” dessa língua estrangeira**, e o espanhol, no Brasil (“Eu creio que todos deveriam aprender inglês sim. Como eu falei antes, é ... o nosso país está sendo tomado em grande parte pela língua estrangeira, não só esta, mas pelo espanhol também.”). A importância de se conhecer o inglês consiste, no dizer da própria professora, na necessidade de saber “lidar com certas coisas” para o indivíduo não “ficar parado no tempo e no espaço”. A imagem da “invasão” do inglês no Brasil, representada pela fala “... o nosso país está sendo tomado ...”, reflete, a meu ver, que Alice percebe o ensino do inglês no Brasil como imposto originando, assim, um certo receio em relação a essa língua e a necessidade de conhecê-la para lidar com ela.

A atitude **dialógica** teve quatro incidências, através dos professores Nina, Hilda, Alice e André, e a atitude **crítica** foi representada pela professora Nina. Por considerar que tais atitudes (dialógica e crítica) já foram suficientemente evidenciadas anteriormente nas falas desses professores/sujeitos, na análise dos conceitos culturais em suas práticas declaradas, e objetivando evitar repetições desnecessárias, não será feita uma análise específica para tais orientações atitudinais. É importante observar que o considerável aumento de incidências na atitude dialógica e o não aparecimento de ufanismo pela língua

inglesa nesse grupo é uma importante indicação de uma consciência mais elaborada dos professores da escola pública. Essa consciência mais elaborada se refere tanto a hegemonia da língua inglesa quanto em relação ao aspecto cultural no ensino de inglês, uma vez que a abordagem que visa a dialogicidade e a crítica tem sua base na interculturalidade atitudinal e pedagógica.

3.2.3 - Sujeitos da Universidade Federal de Alagoas

O grupo dos professores universitários é formado por cinco professoras/sujeitos às quais foram dadas os seguintes nomes: Iris, Rita, Ilka, Isa e Tânia. Observa-se, através do mapeamento de conceitos (ver fig. 3) que, em geral, esse grupo difere consideravelmente dos dois grupos anteriormente analisados (escola particular de línguas e escola pública) por apresentar características muito peculiares. Através do mapeamento pode-se observar que, nesse grupo, a incidência de indicações nas pedagogias mais tradicionais acontece com bem menos força se comparada com os grupos anteriores. O grupo de professoras/sujeitos universitárias se assemelha ao grupo de professores da escola pública ao apresentar uma forte incidência na categoria da abordagem intercultural. O traço mais marcante desse grupo consiste na grande indicação de características dos sujeitos na última categoria: **A competência intercultural crítica/analítica.**

As professoras/sujeitos atuantes na universidade possuem, como um todo, noções mais sofisticadas no que se refere o aspecto cultural no ensino de inglês como LE. Como já dito, as professoras da universidade têm uma característica em comum com os sujeitos da escola pública: ambos grupos têm em mente a interculturalidade. Entretanto, as professoras/sujeitos em foco vão além do grupo da escola pública por mencionarem o **aspecto crítico** como um objetivo final dentro da proposta intercultural em suas práticas declaradas. Embora a maioria das professoras da universidade tenha noções mais sofisticadas sobre o aspecto cultural no ensino de inglês, uma professora/sujeito, a professora Tânia, apresenta traços mais tradicionais. Uma visão mais clara sobre a

**Quadro do mapeamento de conceitos dos professores/sujeitos da
Universidade Federal de Alagoas
(figura 3)**

Conceitos e Abordagens Culturais		Iza	Rita	Iris	Ilka	Tânia
Pedagogia Cultural Tradicional	Estímulo / quebra-gelo					✓
	Informação/pessoa cultura					✓
	Curiosidade (festas e comida)					✓
Competência Sociolingüística/Sociocultural	Adoção das convenções do falante nativo					
	Esquemas funcionais e situacionais (interpretação de atos de fala)					
	Sensibilidade para o contexto, a adequação e o apropriado		✓		✓	
	Competência paralingüística					
	Competência discursiva (tipos de texto e organização conversacional)				✓	
	Regras de polidez culturalmente apropriadas		✓		✓	
	Esquemas conceituais (fatuais e comportamentais)		✓	✓		✓
	Esquemas ideológicos (crenças, valores e atitudes)		✓	✓		
Competência Intercultural	Convenções socioculturais para expressão e comunicação como recurso					
	Sala de aula como “laboratório etnográfico”	✓	✓			
	Processo de descoberta de diferenças	✓	✓		✓	
	Aceitação de diferenças, empatia		✓			
	Conscientização sobre mal entendidos na interação		✓	✓		
	Diálogo entre a C1 x C2, desenvolvimento de pontes, comparação/contraste	✓	✓	✓	✓	
Competência Intercultural Crítica / Analítica	Falante intercultural /mediador	✓				
	Análise de diferenças e levantamento de hipóteses	✓	✓		✓	
	Avaliação, questionamento e reflexão crítica sobre a C1 e a C2	✓	✓	✓	✓	
	Conscientização sobre o papel da cultura (C1 e C2) - distância cultural e desautomatização					
	Análise crítica de textos – letramento cultural crítico	✓		✓		
	Letramento cultural: familiaridade com fatos e tradição cultural para a comum. Informada com falantes nativos		✓	✓	✓	
	Comunicação sem dominação (voz própria, não apagamento da identidade cultural)	✓			✓	
Desenvolvimento do terceiro lugar (interculturalidade crítica)						

criticidade no ensino de inglês pode ser observada nas demais professoras/sujeitos do grupo da universidade. Iris, Rita, Ilka e Isa possuem, em suas entrevistas, falas que denotam uma preocupação com a necessidade de desenvolver, em suas práticas, o “saber crítico” nos alunos, a “voz das margens” e a “consciência crítica” através de comparações entre culturas e do desenvolvimento do conhecimento esquemático/cultural prévio do aluno.

Tal criticidade, entretanto, se manifesta de diferentes formas nas professoras/sujeitos. Ilka e Rita, por exemplo, refletem em suas práticas declaradas uma postura crítica com fins interculturais através do desenvolvimento do conhecimento prévio de seus alunos. Isa, por sua vez, dá total ênfase à literatura ao trabalhar a criticidade enfatizando as vozes periféricas ou “das margens” e buscando o rompimento de fronteiras através de textos literários. E Iris tem em mente desenvolver em seus alunos o saber crítico que, segundo ela, é representado por um espelho: a criticidade é adquirida quando, através do conhecimento do outro, o indivíduo é capaz de conhecer a si mesmo. Por apresentarem características distintas no trabalho com a criticidade no ensino de inglês, a análise de cada entrevista destas professoras/sujeitos foi tratada separadamente.

3.2.3.1 - Tânia e a Ilha Cultural

Como pode ser observado no mapeamento, a professora/sujeito Tânia é a única que não possui nenhuma característica das abordagens que tratam o aspecto cultural de forma mais sofisticada. Ao contrário, Tânia também é a única professora/sujeito que preenche todas as características da abordagem mais tradicional. Durante toda sua entrevista a professora/sujeito relaciona o aspecto cultural na aula de inglês como um fator apenas **motivador**, isto é, que desperta o interesse nos alunos para aprender mais a LE. Isso pode ser identificado em algumas passagens na sua fala na primeira entrevista:

Olha, eu acho assim, (...) a minha idéia de cultura, ela passa assim: pela culinária de um povo ..., a música ..., é ... a maneira de vestir, os costumes, a maneira como o país foi colonizado. Tudo isso faz parte da cultura. Se você associa isso às aulas, fica mais fácil pro aluno, é ... se interessar mais pela aula.

Eu acho que ele [o elemento cultural] ajuda no sentido que é um elemento motivador muito forte. Se o aluno tem informações culturais a respeito de algum aspecto e aquilo está no texto que ele vai ler, desperta muito a curiosidade deles, inclusive os alunos perguntam muito.

Porque como a língua é um elemento cultural forte e se ele tem noção disso é claro que ele vai ficar muito mais interessado em aprender aquela língua, se ele conhece o restante, os outros elementos culturais.

Mesmo quando a professora/sujeito menciona atividades desenvolvidas em sua disciplina inglês instrumental que podem ser incorporadas com base na abordagem intercultural, esta não é contemplada. Tânia menciona que trabalha com textos sobre diversos temas, como por exemplo a propagação do vírus da AIDS, e como eles são tratados em países falantes do inglês. Segundo a professora, apenas quando os textos possuem dados que podem ser comparados com a realidade brasileira há possibilidade de discussão. Além disso, tal discussão, quando surge, não possui nenhum objetivo de base verdadeiramente intercultural porque o aspecto cultural é tratado apenas como um fator motivador (em outras palavras, o material a ser usado não é selecionado visando a comparação intercultural):

Às vezes, é bom quando se tem dados prá se comparar com outros países, né? Por que isso ocorre aqui e não nos outros países. Se isso é um dado cultural brasileiro, pode ser que seja um traço cultural forte brasileiro e pode ser que não exista em outras culturas.

- Então você também faz comparações entre traços culturais brasileiros e de outros países através das informações dos textos ?

Mais ou menos assim.

- E o resultado, qual é?

Quando uma disciplina não é optativa, existe alunos que não gostam. Mas, os aspectos positivos somam mais que os negativos. Tem gente que acha que não deveria aprender uma língua. Esses alunos geralmente não têm nenhuma inclinação para lidar com idiomas estrangeiros. Mas é como eu te falei: os positivos se somam, eles se sentem muito mais motivados quando sabem que está havendo um paralelismo entre um texto vindo de um outro país e o que tá sendo abordado aqui. (Primeira entrevista)

Um fato importante que, na minha visão, explica essa postura mais tradicional de Tânia frente ao aspecto cultural no ensino da língua inglesa consiste no fato dela ter uma

herança profissional proveniente do contexto de escolas de línguas. Como tal aspecto será mais profundamente investigado sob a luz do **sistema de coerência** (Kinginger, 1998), na análise final dos três grupos, não me deterei em maiores comentários. Porém, é interessante observar que a visão do aspecto cultural como um fator motivador nas aulas de inglês é um dos traços que mais caracteriza o grupo de escolas privadas.

Quando a professora/sujeito Tânia comenta sobre sua experiência de ensino no contexto de escolas de línguas, ela define o aspecto cultural nesse contexto educacional como “importantíssimo”, pois ele era o mecanismo usado para produzir a sensação no aluno, quando na escola, de imersão no país falante da LE. O aspecto cultural consistia no elemento principal na produção, como no dizer da professora, da “**ilha cultural**” que a escola de língua representava:

*Olha, eu ensinei durante muito tempo em escolas de inglês particulares. Nas várias escolas que eu trabalhei lá, o aspecto cultural é importantíssimo. Desde da decoração da escola, que era estilo americano ou inglês, ... a arquitetura, as aulas extras dadas. Era tudo feito pro aluno fazer **uma imersão** naquela uma hora e meia que ele estivesse na escola. A campanha que tocava, a disposição dos quadros, as bancas, as salas, a maneira do professor se vestir. Era pro aluno se sentir dentro de uma **ilha, uma ilha cultural** ali. (Primeira entrevista)*

Quando indagada sobre sua opinião diante desse tratamento dado ao aspecto cultural naquele contexto de ensino, sendo ela uma professora brasileira, Tânia revela conceber a “ilha cultural” também como uma fonte de motivação para os alunos irem conhecer o país da língua/cultura alvo. Apesar da professora/sujeito não fazer nenhuma menção sobre o caráter comercial e “imperialista” desse tipo de “propaganda” feita pelas escolas de línguas, através de suas “ilhas culturais”, Tânia afirma discordar desse tipo de procedimento. A professora/sujeito aponta, em sua fala, a **artificialidade** da tentativa de reproduzir a cultura alvo, como também sua **insatisfação** por ser obrigada a se comportar de acordo com os padrões de uma cultura estrangeira dentro do seu contexto de trabalho:

- E como você vê, como professora brasileira de inglês, uma escola que te pede prá se comportar como se você fosse uma inglesa? Como você vê isso?

*Bom, a gente não tem muita opção. A gente pode até falar o que é certo ou errado, mas a partir do momento que você é contratado pela aquela empresa, você tem que tá de acordo com as normas daquela empresa. Você aceita trabalhar lá ou não. É claro que **chega um momento** que você acha que **aquilo não faz mais parte da sua postura e você tenta sair e buscar outras coisas, tanto que há três anos que eu busquei e sai.** Foi um dos motivos que a gente fica meio que **marionete** porque a gente tinha que seguir uma cartilha. Mas a gente chegava a um ponto de não poder atrasar porque britânico e americano não atrasam, da gente não poder falar alto porque britânico e americano não falam. Tudo **conceitos pré fabricados** que você vê que **fogem da realidade.** Eu acho até que fica **bem artificial.***

- E todo esse comportamento “artificial” influenciava o aluno de alguma maneira, isto é, tinha algum resultado na aprendizagem da língua?(minha pergunta)

*Olha, eu acho que alguns pontos influenciava positivamente. Por exemplo, eu ensinava em escolas que serviam à classe média alta prá cima. Então, eles se sentiam **motivados** a irem a esses países prá comprovar muitas coisas que eles viam. Então, isso de alguma forma levava eles a se **motivarem a visitar o país em si.***

Como visto, a professora /sujeito Tânia não se refere explicitamente, em nenhuma passagem de sua entrevista, á questão do impacto hegemônico que a língua inglesa e seu ensino tem no Brasil. Entretanto, ela apresenta uma contradição em sua fala que nos remonta à grande questão dessa pesquisa: como trabalhar o aspecto cultural de maneira mais profunda na sala de aula. Tânia percebe que a “ilha cultural” até pode motivar os alunos, porém a forma como ela é imposta no contexto das escolas de línguas provoca tanto a sensação de artificialidade como o desejo de “escapar” da imersão cultural fornecida por essas escolas. Apesar do aspecto crítico não ser algo evidente nas falas da professora/sujeito Tânia, percebe-se que ela está buscando novas perspectivas. Embora o aspecto crítico ainda não esteja bem resolvido, a insatisfação da professora/sujeito quanto às “ilhas culturais” revela uma postura contrária à adaptação acrítica ao outro.

3.5.3.2 – Ilka e Rita: O Cultural, o Conhecimento e o Crítico

As professoras/sujeitos Ilka e Rita demonstram uma preocupação dupla pelo conhecimento prévio e pelo cultural, embora a relação entre estas duas categorias não parece ser ainda bem definida, pelo menos nas práticas declaradas. O acúmulo de conhecimento proporciona ao aluno um acervo de informações que pode ser acessado quando necessário em situações de comunicação intercultural. Para a professora Ilka, por exemplo, o conhecimento cultural prévio se relaciona aos esquemas sociolingüísticos e até à grafia. Também para a professora Rita, o conhecimento cultural prévio às vezes diz respeito ao sociolingüístico, às regras de polidez e de adequação ao contexto situacional; outras vezes se relaciona ao conhecimento sobre instituições:

Por exemplo: fluência em leitura requer uma série de atividades cognitivas facilitadas pelo conhecimento de diferenças de grafia, representação escrita de dialetos e/ou variações regionais etc. Sendo esses últimos parte do que eu entendo por elementos culturais. O mesmo pode ser dito em termos de "speaking": o conhecimento de hábitos culturais de um grupo ou sub-grupo vai diminuir o choque cultural e aumentar a interação na comunicação. Portanto, é importante que os alunos tenham conhecimento das sutilezas e diferenças culturais. (Professora/sujeito Ilka)

Então eu acho importante o aluno aprender, a saber falar em língua inglesa, saber as regras de polidez, saber... a entonação, enfim, pode-se trabalhar um pouco a entonação também, ah ... os silêncios. Prá ele se comunicar de uma forma mais correta, que seja melhor entendido prá não haver mal entendidos quando tiver falando com uma pessoa de uma língua, da língua estrangeira que ele tá aprendendo, (Professora/sujeito Rita)

Então eu dividiria assim a cultura, ... , eu dividiria a cultura em alguns segmentos que poderiam ser estudados. Saber um pouco de ... de... elementos ah ... sociais, de elementos institucionais, como são os contextos institucionais, naquela sociedade que fala aquela língua e aí seria o caso de a gente não aprender só a cultura de um povo que fala aquela língua, se mais de um povo fala a língua inglesa no caso, ... , não só estudar os EUA, mas também a Inglaterra, a Austrália, saber disso né? É... ter noções de polidez, ao usar aquela linguagem, o que é ah ... o que não é, o que é falta de educação falar, ou não. Porque muitas vezes você sabe a gramática, mas aí você fala alguma coisa que não cabe naquele contexto. Então isso seria prá mim a noção cultural. É a pessoa saber o que

utilizar, em que contexto, em que situação, que elementos quando tá falando a língua inglesa. (professora/sujeito Rita)

Estas mesmas professoras, entretanto, revelam, nas suas falas preocupações que vão além do universo sociolinguístico da polidez e dos choques interacionais, para um espaço mais crítico: a educação do cidadão, a comparação de visões de mundo e a ampliação dos horizontes do aluno. É interessante notar, no caso da professora/sujeito Ilka, uma posição bem intermediária entre o sociolinguístico e o crítico, já que ela fala tanto dos “hábitos e comportamentos” quanto das “visões de mundo” diferentes:

De forma muito ampla, “cultura” seria o conjunto de hábitos, comportamentos e visões de mundo que caracterizam um certo grupo de indivíduos e que marcam as interações desses indivíduos entre si. ... “língua” é um dos elementos, talvez principais, de uma cultura. Não consigo imaginar “língua” sem o fator cultural atrelado. (Professora/sujeito Ilka)

Eu trabalho o aspecto cultural nas minhas aulas tentando acrescentar, no curso, atividades voltadas para esse aspecto. Não no sentido de alienação dos alunos com relação à própria cultura, mas no sentido de estimular a consciência crítica através de comparações interessantes e assim melhorar o aprendizado. (Profa./sujeito Ilka – primeira entrevista)

Uma outra também maneira que a gente usou, foi através do vídeo, de filmes. Que eu fiz com a XXX e a gente pegou aquele filme Quatro casamentos e um funeral e nesse filme a gente trabalhou com instituição. A gente, a base é, era assim, uma aula com voltada prá cultura mesmo, pro aluno saber assim: Como é o casamento no Brasil? Como é que ocorre normalmente? Quais são os rituais utilizados? Como a noiva se comporta, como o noivo se comporta? Tem padrinho? Tem madrinha? Tem dama de honra? E lá como é que é? (...) então os alunos vêem e aí a gente pede prá que eles vão anotando e vendo quais são as diferenças e se tem uma festa depois do casamento, se é na igreja, o que diz. Então tudo isso são coisas assim que, que, abrem a cabeça do aluno prá realidade. Prás diferenças, prásemelhanças ... (Professora/sujeito Rita)

Então eu acho assim, em termos de aprendizagem, um aluno sabendo sobre a cultura de outra sociedade, o conhecimento de mundo que ele vai adquirindo fica maior e ele se torna uma pessoa mais consciente, uma pessoa mais crítica. Então eu vejo muito pelo lado crítico, de formar no aprendiz. Não no sentido de apenas saber falar uma língua inglesa, ou a língua francesa, uma língua estrangeira, né? Mas também formar o aprendiz prá vida, prá ele ser uma pessoa crítica. Prá ele saber eh... ter, desenvolver o racional dele, desenvolver a consciência dele. Saber que existem diferenças culturais e principalmente que essa diferenças culturais, elas não, não são melhores, ou não são

*piores do que as que a gente já conhece, mas que são, que existem. E que é bom a gente saber **prá encarar na vida. Saber como lidar com elas e poder trazer alguma coisa de boa prá nossa, prá nossa sociedade.*** (Profa./sujeito Rita)

Como dito, há nos trechos acima uma clara preocupação com o conhecimento prévio por parte das professoras em suas práticas declaradas. O acesso às informações sobre a cultura de outros grupos sociais tem um fim intercultural nas práticas declaradas das professoras, pois elas têm em mente conscientizar os alunos sobre as sutilezas culturais **sem super valorizar uma cultura em detrimento da outra** (“... essas diferenças culturais, elas não são melhores ou não são piores do que as que a gente já conhece, ...) e **evitar choques culturais** em interações entre interlocutores de culturas distintas (“o conhecimento de hábitos culturais de um grupo ou sub-grupo vai diminuir o choque cultural e aumentar a interação na comunicação”) sendo esses objetivos da abordagem intercultural.

Ao levarem em conta a própria cultura dos alunos na aquisição da C2 essas professora/sujeitos vão além da visão tradicional da CC ao quererem promover a comunicação intercultural. A interculturalidade é favorecida, nas práticas declaradas dessas professoras, pelas comparações e levantamento de hipóteses (atividade com o vídeo sobre casamentos, por exemplo) o que leva os alunos a identificarem as diferenças e não apenas absorverem informações. Tal procedimento, ao ajudar a identificar conceitos e fazer conexões entre eles, desenvolve **esquemas conceituais** no aluno.

A partir da elaboração de vários esquemas conceituais o aluno é capaz de desenvolver um **sistema de esquemas** (Agar, 1994) que o ajudará a compreender o funcionamento da outra cultura através da coerência entre elementos dessa cultura. Embora o sistema de esquema de Agar (op. cit.) seja essencialmente de base intercultural (cujo foco está na exploração profunda das diferenças entre a C1 e a C2) a criticidade é favorecida, quando se desenvolve esquemas conceituais no aluno, ao permitir que ele faça análises e conexões entre as informações da “outra” cultura ao invés de ser um mero receptor passivo dessas informações. Nessa visão, a criticidade do aluno, então, se apoia diretamente no

conhecimento prévio sobre a cultura alvo. A natureza desse conhecimento prévio esquemático é retratada pela professora/sujeito Rita da seguinte maneira:

Então eu acredito que se a gente fala sobre a cultura estrangeira, se a gente puxa um ponto que o aluno já ouviu falar, ou que o aluno tenha um certo interesse, motiva, desperta, abre aquela gaveta que tá no cérebro e aquilo, vai “thum” lá.

- O que seria essa gaveta ?

Prá mim essa gaveta, ela é onde a gente... eu acho assim que o nosso cérebro, eu faço uma analogia com um armário, né ? Então um grande armário cheio de gavetinhas e nessas gavetinhas estão aqueles informações que quando a gente precisa a gente abre e puxa (...) E as gavetas prá mim, o armário, como eu falei, ele não é convencional. Ele é um armário onde as gavetas têm buracos porque um assunto, muitas vezes não tá só numa gaveta, mas tá dentro de duas ou três. Então é algo inter, é eles são ligados. Essa é a visão que eu tenho.

Como visto, a imagem do “armário” com suas “gavetas cheias de buracos” cristaliza a idéia da professora/sujeito Rita de como o conhecimento prévio sobre a cultura estrangeira funciona na compreensão de conceitos e facilita tanto a interação oral quanto com textos escritos. O cérebro (“armário”) parece funcionar como um grande computador o qual contém arquivos (“gavetas”), que por sua vez contém pastas (“buracos”), capazes de armazenar uma grande quantidade de informações (esquemas conceituais) sobre a LE (e sua cultura) que podem ser acessados quando necessários numa interação. A criticidade, nessa visão, está na capacidade do aluno em relacionar o funcionamento da C2 com o funcionamento da C1 através de comparações visando entender melhor as diferenças existentes entre grupos distintos.

3.2.3.3 - Isa: Literatura, Fronteiras e Vozes Periféricas

A professora /sujeito Isa chama a atenção em sua entrevista por relacionar toda a sua prática no ensino de inglês com a literatura dessa língua. Através do trabalho com a literatura, Isa comenta a necessidade de levar o aluno a conhecer as culturas que falam o inglês, não só as hegemônicas, mas as culturas intituladas por ela de “culturas das

margens”. Com esse rompimento de fronteiras a professora afirma a possibilidade de **sair um pouco do cânone** para assim **dar vez também às vozes periféricas** sendo essa uma das características da criticidade em sua prática. A consciência crítica dessa professora também está na associação que ela faz com **a questão imperialista** quando se trabalha apenas **as literaturas dos países hegemônicos que falam o inglês**. Tentar levar as vozes da margem para a sua prática revela uma preocupação com questões sociais onde o aspecto cultural tem um importante papel:

... quando a gente aprendeu, quando eu fiz a minha graduação, aprendi que só tinha a literatura inglesa e a americana, né? E isso na verdade faz parte da questão imperialista. Tem toda uma questão política e ideológica aí por trás da hegemonia do inglês britânico e americano. Então eu acho super importante você trabalhar a questão local, por exemplo, da literatura, é a gente aqui até trocou o nome da disciplina prá literatura de língua inglesa, tá? (...) Eu trabalho, eu trago alguma coisa da África porque a África fala inglês também, né? (...) Mas, por exemplo, eu trabalho com a Escócia que tá fora do cânone também. (...) Porque a gente tá acostumado a achar que literatura inglesa é só Shakespeare, é o Bernard Shaw, enfim e vai pegando só a questão do cânone. Não! Agora, com essa estória, dá prá gente sair um pouquinho prá margem, né? (primeira entrevista)

(...)E pegar escritores periféricos mesmo, que não são conhecidos nossos e que jamais seriam conhecidos se a gente não trouxesse e dissesse “Olha! Esse povo existe e escreve em inglês também”. Até mesmo os próprios alunos também. Aquela estória de trabalhar com a poesia, fazer com que o aluno produza alguma coisa em inglês, né? Por que não? É literatura também, só que é uma literatura diferente que não tá dentro dos padrões canônicos da teoria literária, né? É uma produção. Alguma coisa que foi escrita, né? Então, você parte por aí. A questão da produção do aluno para uma produção mais periférica. Eu acho que o centro é importante, o cânone é importante, mas você sair desse cânone aí, da mesmice que é pregada pela teoria literária tradicional e ir prá margem é super importante prá dar voz a esse povo. (primeira entrevista)

Como pode ser percebido nas falas acima, a questão de dar vozes às margens, para essa professora, passa também pela idéia de **fazer o próprio aluno se expressar na LE** através da produção escrita/literária. Segundo Isa, quando o aluno é levado a produzir na língua estrangeira ele precisa lançar mão do seu “imaginário” que é cultural fazendo-o,

assim, lidar com os dois universos: L1 e LE. A idéia seria que, por exemplo, ao expressar seu sentimento num poema escrito em inglês o aluno vai trabalhar com a sua imaginação que, como já dito, tem base na C1 do aluno, mas é através da LE que ele vai refletir esse sentimento. Ainda, como a própria professora/sujeito coloca, o trabalho de produção na LE leva o aluno a criar seus próprios significados nessa outra língua exercitando, desse modo, a “voz própria” do indivíduo característica da visão crítica de comunicação sem dominação (Busnardo & Braga, 1987). O exercício da voz própria dos alunos na prática declarada de Isa pode ser identificado no seguinte trecho de sua primeira entrevista:

Então, como você pode trabalhar isso culturalmente? Uma coisa que pode levar à construção de um poema é você trabalhar com o imaginário, né? E o imaginário, ele é cultural. Não tem como você “correr” disso, né? Então você começa a trabalhar isso daí. Você tá trabalhando a língua, que é uma coisa mais prática, tá trabalhando o imaginário que vai entrar em ebulição porque você vai tá lidando com dois registros: o do português e o registro da língua estrangeira. (...) Então, a partir daí, você começa a tocar em pontos que a pessoa não está habituada a ver, com a questão do sentimento, a construção do significado que ele vai ver numa outra língua, ele vai querer transformar aquilo dali é ... numa palavra. Então, qual é a palavra que vai dar mais certo aqui? Tem muito “pano prá manga”, tem muita coisa que você pode lidar com a questão cultural por aí.

Dentro dessa abordagem, utilizada pela professora/sujeito Isa, que lida com o aspecto cultural da língua inglesa através da sua literatura, pode-se também encontrar traços típicos da **abordagem intercultural**. Tais traços dão ênfase ao **rompimento de fronteiras**, à **aproximação ao outro** e a **pontes** através do encontro de características na cultura do outro que podem ser também encontradas na cultura brasileira. Essa percepção de que a nossa cultura pode ter aspectos semelhantes à cultura do outro só pode ser adquirida, no dizer de Isa, a partir do “rompimento de fronteiras” possibilitado pelo acesso a obras literárias do cânone e da margem. Só dessa forma o aluno poderá “entrar e sair da cultura do outro” e observar onde esse outro se insere, como a cultura dele funciona e daí perceber que as vezes nossa cultura tem aspectos semelhantes ao do outro. Tais características da abordagem intercultural podem ser encontradas nas seguintes falas na primeira entrevista da professora Isa:

É importante você dar voz a esse povo porque a cultura desse povo também a gente não conhece, a gente não sabe. De repente tem alguma coisa que é muito próxima da gente. Como é o caso, por exemplo, de uma poeta da Guiana Inglesa, Grace Nichols, que escreve dentro da poesia dela, ela fala do movimento é... saindo da escravidão da África para a Guiana. Na Guiana, o que ela encontra? Cana-de-açúcar. Onde é que tem cana-de-açúcar? Aqui. Então é uma forma de você aproximar também porque algumas coisas da cultura do outro está dentro da nossa também.

- E essa aproximação é importante por quê? (minha pergunta)

Prá mostrar que nós não somos tão diferentes do outro. O outro ... a gente encontra elementos da gente no outro e elementos que tão lá aqui porque os povos migram de regiões de um continente para o outro. Então levam um pouco da sua cultura prá outros lugares. Então, o que você "migra", vamos dizer assim, da literatura do centro prá literatura das margem que fala a mesma língua do povo migrador, então se você trabalha um pouco a língua da margem você vai ver inserções da língua da margem dentro da própria realidade do colonizador. Então você pode encontrar elementos da sua própria cultura na cultura do outro.

E se você pega, por exemplo, no caso da Grace Nichols, dentro dos poemas dela tem muitas falas que não são do registro da língua inglesa do colonizador, o registro é do colonizado, a fala do colonizado tá lá dentro. Então você já tem inserções de uma cultura dentro da outra, então você tem algumas pontes. Se você tá trabalhando a cultura do outro, se você tem esses elementos você tá dando uma abertura grande prá você entrar e sair da cultura do outro. De você mostrar ao aluno onde é que o outro se insere. Que ele dentro da cultura do outro não é tão outro assim. Eu não sei, é que realmente fica ... esse rompimento de fronteiras, quebra de fronteiras, que eu não queria que tivesse assim uma relação muito grande com a globalização porque não é isso, não é por aí. É até mais democrático do que isso.

- Em que sentido? (minha pergunta)

Porque você rompe fronteiras. Digamos assim, que nós aqui no Brasil, no nordeste, em Alagoas, é ... a gente lendo a Grace Nichols, a gente tá rompendo a fronteira, saindo da literatura hegemônica, falando de uma literatura marginal, marginal porque não é canônica. Então, na medida que você conhece a literatura dela, ela fala de mulheres gordas, ela fala de mulheres negras, que é um outro ponto da marginalidade dentro da cultura. Então, se você tá mexendo com isso, você tá abrindo um espaço para as pessoas se identificarem ou não, né? E também ver como é que funciona essa estória.

Percebe-se que a professora/sujeito Isa tem uma grande preocupação com a questão de se trabalhar as margens, a literatura não canônica, para atingir os objetivos interculturais em sua prática declarada. Entretanto, a criticidade está, a meu ver, muito presente dentro da abordagem intercultural declarada nas falas da professora/sujeito. O termo "romper

fronteiras” significa, a meu ver, levar as margens aos alunos para que esses possam conhecer outras culturas e entendê-las (objetivo intercultural) funcionando também como uma forma de **descentralizar a literatura hegemônica representada pelas grandes potências mundiais** que falam a língua inglesa (objetivo de abordagens mais críticas).

Não querer relacionar a “quebra de fronteiras” com a globalização indica, a meu ver, uma consciência de que mesmo com a grande tendência dos diferentes povos terem acesso um ao outro na sociedade contemporânea (facilitando a “migração entre culturas”) há diferenças entre grupos sociais distintos que devem ser conhecidas, apreciadas e entendidas. Só a partir do acesso a essas diferenças que poderemos nos deparar com grupos de culturas distintas os quais podem ter certos aspectos culturais que coincidem com os nossos. A professora/sujeito Isa possui, assim, uma clara postura intercultural /crítica em sua prática declarada cuja ênfase está no trabalho com a literatura de língua inglesa que focaliza a língua/cultura/literatura das margens tendo como objetivo dar voz às produções (vozes) periféricas onde o aluno de inglês como LE também está inserido.

3.2.3.4 - Iris: O Espelho e a Aquisição do Saber Crítico

A professora Iris, o último sujeito a ser analisado do grupo da universidade, pode ser considerada, a meu ver, a única professora que possui uma noção plena sobre como trabalhar a abordagem intercultural/crítica na sala de aula. Iris afirma explicitamente que o aspecto intercultural no ensino de línguas é uma abordagem atual e algo interessante de ser trabalhado. Iris descreve, ainda, características pedagógicas da abordagem intercultural que podem ser desenvolvidas na sala de aula como: ênfase nas semelhanças e nas diferenças entre a C1 e a C2, sem , porém, super valorizar a cultura alvo em detrimento da cultura materna, a construção de pontes entre a C1 e a C2 através de comparações e o despertar do aluno para a sua própria cultura/língua através do conhecimento e entendimento do “outro”.

Por ser esse último aspecto “despertar o aluno para a sua própria realidade a partir do conhecimento da realidade do outro” uma característica da linha intercultural mais

crítica, ele indica uma tendência dessa professora/sujeito de tentar promover a criticidade em seus alunos em relação a aprendizagem da língua inglesa. Isso fica evidente no seguinte trecho da entrevista de Iris:

... o que eu acho interessante no ensino de língua hoje em dia é o aspecto intercultural, certo ? Então, nesse sentido, eu procuro trabalhar. Como é que eu faço isso ? Em primeiro lugar, eu procuro sempre enfatizar as diferenças e também as ... concordâncias, certo? Agora como é que eu faço isso? E também as diferenças, não que eu vá super valorizar a cultura alvo e menosprezar a cultura, o ponto de partida nossa, né ? Não , eh... é comparar, mas de igual prá igual, num ponto de igualdade, tá entendendo ? E talvez enfatizando, a partir dessas diferenças, ou ,e também das semelhanças, que isso se torne mais fácil pro aluno assimilar a língua, tá entendendo? Que talvez desperte o interesse nele: “Nossa! Tem coisas iguais, né”? Na nossa cultura, como é interessante. Aí não importa se é inglês, alemão , francês, é só ver as diferenças e talvez, dentro das diferenças, que ele também aprenda mais a cultura dele. Porque, na sala de aula, quando você começa a dar uma aula assim, dentro desse ponto de vista, o aluno ele desperta muito prá cultura dele também e prá língua dele. Ele faz a ponte, muito, assim, é uma coisa muito de comparação. E não é uma coisa de supressão, ele não vai suprimir a cultura dele, ele sempre vai, a cultura dele sempre tá muito presente também. Deu prá entender ? (Profa./sujeito Iris – primeira entrevista)

Outra característica típica da abordagem intercultural encontrada na prática declarada dessa professora/sujeito consiste no seu papel em relação ao ensino de uma língua hegemônica como o inglês. Iris apresenta, a meu ver, traços próprios do **falante intercultural** de Byram (1997) cuja característica principal é a **mediação**. A habilidade da mediação é caracterizada na fala de Iris através da sua consciência sobre o “poder” que tem o professor de inglês para despertar ou incentivar o ufanismo em seus alunos em favor da C2. No dizer da professora/sujeito o professor tem que ter “cuidado”, “tato” e “sutileza” ao trabalhar com a língua e as culturas dos países hegemônicos de língua inglesa. Tais precauções são necessárias para o **trabalho intercultural mais profundo de discussão e de reflexão** sobre a C2 a partir de levantamentos de hipóteses de seu funcionamento através de comparações entre a cultura materna e a cultura alvo. O papel do professor mediador pode ser observado no seguinte trecho da fala de Iris:

Eu acho que o professor tem muito como dirigir os alunos, então é uma coisa perigosa. Eu vejo assim, acho muito perigoso e ainda mais em relação ao inglês porque no inglês, há muito ufanismo que eu acho. Você tende a super valorizar, certo? Então geralmente há um desprezo pela cultura local, em favor da outra cultura, prá alvo. Então eu acho uma coisa muito delicada, eu acho que pro professor, ele tem um papel talvez fundamental nisso, tem que ter muito tato e muito cuidado. Então eu acho assim que, por exemplo, você pode, você não vai começar, você não vai falar: “ Não, isso está errado, isso está certo.” Não, é assim. Cuidado gente! Eu não faço isso, é mais sutileza, eu acho. A gente pode dizer assim, por exemplo, você pega, na literatura, no caso, você pegar muitos textos, né? Então você tem textos que abordam um tema de guerra, por exemplo, ou um tema de colonialismo, que isso é forte na literatura inglesa, por exemplo, então você pode ali, a partir dali você pode também começar uma discussão, não é? E aí, a partir dali também levar a uma reflexão do que seria isso, por que que o autor pegou esse tema? O que quer dizer isso, né? Como é que é isso? Como é que foi isso lá? Como é que eles fizeram? O que seria isso, colonialismo prá eles? Como é prá nós? Como é que a gente vê isso? Assim, numa coisa mais sutil. (primeira entrevista)

Para a professora/sujeito Iris esse tipo de reflexão é necessário para o aprendiz adquirir um “saber crítico” fundamental principalmente ao aluno de Letras, uma vez que ele vai atuar posteriormente na sala de aula. A professora/sujeito tem clara a idéia de que o ensinar criticamente a LE significa ir contra à visão da prática tradicional que apenas “derrama” o conteúdo, com o aluno assimilando passivamente. A criticidade constitui um aspecto fundamental na prática declarada de Iris, pois ela afirma a necessidade do aluno ter uma postura crítica frente a língua estrangeira antes de usá-la para se comunicar. A aquisição do “saber crítico” de Iris pode ser identificada no seguinte trecho de sua fala:

Porque eu acho que, por exemplo, se você estuda a nível superior, a nível de universidade, você não estuda somente prá adquirir um saber e achar que esse saber é tudo. Eu acho que você, você tem que, você adquire um saber criticamente, eu acho que só assim vale à pena você ser professor ou não adianta você derramar uma coisa, um conteúdo, o outro assimila, aprende e aí é isso. Eu acho que não é. A minha prática só tem validade, só tem qualidade se for assim, se não for, eu acho que eu não queria mais ser professora. (...), porque o ensino do inglês como está sendo feito (...) eu acho que leva muito pouco esse aspecto crítico e é uma coisa de você só derramar informações e o aluno assimilar. O aluno começa a se expressar em inglês, a se comunicar sem essa reflexão crítica, tá entendendo? (primeira entrevista)

É interessante observar que Iris relaciona sua noção sobre a aquisição do saber crítico com a imagem de um “**espelho**”. Como visto acima, a aquisição crítica da LE se dá através de discussões e reflexões mais profundas sobre o funcionamento da C1 e da C2. No dizer de Iris, a reflexão crítica viabiliza uma abertura para o “outro” que, por sua vez, possibilita um **auto-entendimento para com a própria cultura materna**. O “espelho” surge, assim, através dessa **dualidade C1/C2**: ao procurar entender o “outro” o aluno acaba também compreendendo porque certos aspectos de sua própria cultura funcionam como funcionam. A imagem do espelho, que cristaliza essa idéia da dualidade, pode ser identificada na seguinte passagem da entrevista da professora Iris:

... , porque o ensino do inglês como está sendo feito, talvez isso seja um preconceito, meu, mas eu acho que leva muito pouco esse aspecto crítico e é uma coisa de você só “derramar” informações e o aluno assimilar. O aluno começa a se expressar em inglês, a se comunicar sem essa reflexão crítica, tá entendendo ? Aí, você não tem mais uma abertura para o, o outro, para o diferente que eu acho que deve ter na sala de aula de língua estrangeira.(...) Que eu acho que a ênfase no outro, no diferente que acaba sendo um fator prá você se descobrir também, tá certo ? É como se fosse um espelho, não é ? E isso falta. (...) E aí você vê ai, tem a cultura, toda essa cultura de, de, de, descartável dos EUA que chega prá nós que não serve prá nada, cultura entre aspas também que acaba assim, acaba matando a nossa né ? Eu digo nesse ponto , infelizmente. Ou prá você fazer compras em Miami, acho que não é por ai. (primeira entrevista)

É possível dizer, a meu ver, que essa perspectiva dual (C1/C2) de Iris se assemelha à noção de criticidade de Kramersch (1993) no ensino de línguas. Como visto no capítulo anterior, um dos primeiros passos para desenvolver o “terceiro lugar” nos aprendizes de L2 consiste, na visão de Kramersch, em proporcionar ao aluno contatos de confronto entre a C1 e a C2 tendo como objetivo identificar e explorar a fronteira e a si mesmos no processo de exploração. As atividades que viabilizam esses contatos de confronto não pretendem que os alunos apontem o que é certo ou errado nas culturas exploradas, mas tal perspectiva dual pretende **fornecer uma base conceitual para uma avaliação crítica dos dois sistemas de pensamento** num nível mais elevado, caracterizando assim essa abordagem também como **dialógica**.

Outra característica importante encontrada na prática declarada dessa professora/sujeito é que Iris **vai além da teorização** dessa abordagem intercultural/crítica por ela defendida conseguindo **comentar formas da sua implementação** na sala de aula, formas essas que ela mesma afirma já ter implementado com sucesso. É interessante observar que Iris se assemelha a professora/sujeito Isa quanto ao instrumento de implementação da abordagem intercultural/crítica: **através da literatura**, especialmente poemas. Exemplos de como se trabalhar a abordagem intercultural/crítica na aula de línguas podem ser identificados na seguinte fala da professora/sujeito:

Nas turmas de iniciantes é difícil você trazer muito material de fora. Mas, o que eu faço? Você pode, você pode mostrar e trazer revistas, numa primeira aula, por exemplo, você pode trabalhar só aspectos de cultura mesmo, de imagens, eles recortam, eles fazem colagens, certo? Então, por exemplo, eles podem ver a diferença entre as cidades, certo? Agora, nas turmas mais avançadas eu gosto muito de trabalhar com literatura. E aí é ótimo! Porque é criativo e eu gosto de literatura, né? Então é bom. Por exemplo, você pode trabalhar muito bem com poemas e aí você pode trabalhar autores, você pode comparar temas, você pode trabalhar diversos autores com o mesmo tema. Como é que o tema, digamos cidade, qualquer coisa, o amor, então como é que esse tema é abordado nesse caso, na língua estrangeira? Como que os autores trabalharam? Como é que os nossos autores trabalharam? Vamos ler alguns poemas, vamos comparar. Há semelhanças, há diferenças. Por que essas semelhanças? Por que essas diferenças? Aí é super legal! Manda eles escreverem. Eles podem escrever também, nas duas línguas, também. Vamos ver como é que eles vão se expressar nesse tema. Eu já fiz e deu muito certo. É ótimo. É bom. Por exemplo, isso é uma das coisas que a gente pode fazer, né?

Como visto acima, a abordagem intercultural/crítica se materializa na prática declarada de Iris através das comparações entre textos literários escritos na C1 e na C2 com o mesmo tema para a investigação/reflexão de como essas produções literárias refletem o funcionamento daquele tema em cada cultura. Outro traço da prática declarada da professora/sujeito Iris que se assemelha a prática da professora Isa consiste na perspectiva que ambas têm de incentivar a produção do aluno na LE cristalizando a idéia de que é possível ter "voz própria" ao usar a língua do "outro".

Diante de todas as observações feitas sobre a professora/sujeito Iris considero pertinente afirmar que essa professora é o sujeito que possui uma visão mais consciente sobre como o aspecto cultural pode funcionar no ensino do inglês como LE como um instrumento que favorece ao ensino crítico dessa língua. Sendo ela (a língua inglesa) mundialmente hegemônica, a noção crítica é imprescindível quando se trata do ensino superior que forma os futuros profissionais de ensino. Como um todo, o grupo das professoras/sujeitos da Universidade apresenta, com exceção da professora/sujeito Tânia, noções mais elaboradas quanto ao papel do aspecto cultural no ensino de inglês como LE quando comparadas aos demais grupos analisados (grupo das escolas de línguas e grupo das escolas públicas).

Apesar de possuírem visões diferentes de como o aspecto cultural e a criticidade se relacionam no ensino da língua inglesa, a maioria desse grupo de professoras/sujeitos tem clara a idéia da importância de uma prática que visa a dialogicidade e a criticidade. Tal característica no grupo das professoras/sujeitos universitárias é reforçada através do mapeamento feito sobre as atitudes dessas professoras.

QUADRO DO MAPEAMENTO DE ATITUDES

Atitudes Frente à Língua Inglesa	Iza	Rita	Iris	Ilka	Tânia
Ufanista					
Instrumental		✓			✓
Dialógica	✓	✓	✓	✓	
Crítica	✓	✓	✓	✓	

Como pode ser percebido, o grupo de professoras universitárias difere consideravelmente dos grupos anteriores quanto suas atitudes em relação a hegemonia da

língua inglesa e seu ensino. A diferença mais latente entre esse grupo e os demais consiste numa maior incidência de atitudes nos dois últimos itens: o dialógico e o crítico, demonstrando assim, uma particularidade desse grupo também quanto às suas atitudes frente a língua inglesa. Não há nenhuma indicação de atitudes ufanistas em relação a língua inglesa (coincidindo dessa forma com o grupo da escola pública) e, ainda, outra diferença considerável é que há apenas duas incidências na atitude instrumental enquanto que os demais grupos tiveram completa representação nessa categoria.

É interessante observar que mesmo as posturas instrumentais das duas professoras/sujeitos (Rita e Tânia) que possuem essa característica refletem uma **instrumentalidade/crítica** em relação a língua inglesa uma vez que ambas enfatizam que apesar da língua inglesa ser **uma necessidade atual ela não deve ser imposta**. O aluno deve ter oportunidade de acesso à língua inglesa, mas a decisão de estudá-la mais a fundo vai depender das necessidades e afinidades do aluno. Tais posturas instrumentais/críticas podem ser observadas nos seguintes trechos das entrevistas de Rita e Tânia ao responderem a pergunta, da primeira entrevista, “Na sua opinião, todo brasileiro deve aprender inglês?”

:

..., eu sou do ponto de vista de que a pessoa tem que aprender aquilo que lhe é interessante e que lhe é necessário. Então, eu não acho que todo brasileiro tem que aprender a língua inglesa, não. Ou uma língua estrangeira. Eu acho que todo brasileiro tem que aprender a língua portuguesa. Tem que saber ler e escrever e tem que ser uma pessoa letrada e que saiba ler criticamente e prá desenvolver a consciência de cidadão, né? Porque a linguagem ajuda muito, porque você tem acesso à mídia, você pode se expressar, você aumenta seu raciocínio crítico, você vai ser um cidadão de verdade, né?

Então eu acho que a língua inglesa só tem que ser estudada prá quem realmente tem a necessidade. E atualmente, muitas pessoas vêm, pela informática, que é tudo em língua inglesa, por ter acesso na televisão à NET e ver programas em francês e em italiano, espanhol. Então isso acrescenta, de fato. A pessoa fica enriquecida e a pessoa aumenta seus conhecimentos, a oportunidade de emprego é maior quando você sabe uma língua estrangeira, não necessariamente o inglês. Mas só se for necessário, se aquela pessoa acha que é necessário prá ela aprender, se não, não vejo porque aprender uma língua estrangeira.

Eu acho que tem que partir da vontade da pessoa. Não pode ser imposta, isso não quer dizer que eu sou contra o ensino de línguas estrangeiras no primeiro e no segundo grau. Pode parecer que eu tô me contradizendo, mas ah... na verdade não. Eu acho assim, que o aluno, ele deve cursar uma língua estrangeira no primeiro e no segundo grau. Até prá ele poder escolher se ele quer continuar aprendendo aquela língua. Se ele quer utilizar aquele aprendizado prá alguma coisa. Como ele aprende o português, como ele aprende a matemática, ciências. Ele deve ter uma introdução à língua estrangeira. Isso não quer dizer que ele vai no futuro seguir e se aprofundar. (professora/sujeito Rita)

Eu acho que todo brasileiro deveria ter na escola a chance de aprender inglês. Não que ele tenha obrigação ou necessidade, mesmo porque no Brasil não se fala inglês como língua oficial. E o que a gente tem obrigação de aprender é português. Mas, eu acho o ensino de línguas importantíssimo porque ... a gente tem caminhado prá um processo de globalização cada vez que vai se estreitando mais, que vai se estreitando mais. E com o advento da informática, ficou ainda mais visível de ver essa necessidade. Agora, não só inglês como outras línguas estrangeiras. Eu acho que o leque ainda é muito pouco, eu acho que o ensino da língua inglesa é imposto no Brasil atualmente, por causa do vestibular, do ensino médio. mas, eu acho que da maneira que ele é feito, ele é imposto. Eu acho que o aluno deveria ter a opção de escolher entre inglês, francês, espanhol, italiano, alemão, japonês, mas não inglês necessariamente. (professora/sujeito Tânia)

Como visto, a noção da necessidade para fins instrumentais de se conhecer a língua inglesa para as professoras Rita e Tânia tem também uma certa criticidade embutida uma vez que essas professoras **ênfatizam a liberdade de escolha dos alunos** para adquirir essa língua ou não. O inglês, nesse sentido, não é visto como algo imprescindível, algo cuja ausência vai deixar o indivíduo em desvantagem em relação a outras pessoas que conhecem o inglês. A ênfase na não imposição do inglês no ensino de línguas demonstra, assim, uma tendência crítica, nessas professoras, frente à seu ensino e aprendizagem no Brasil.

A atitude dialógica não será identificada de forma tão específica com o intuito de não ser repetitiva e discutir falas já analisadas das professoras/sujeitos Rita, Ilka, Isa e Iris na análise dos conceitos culturais que enfatizam o aspecto dialógico em suas práticas declaradas. Pode-se afirmar que, em geral, a postura mais característica deste grupo de professoras universitárias é a **dialogicidade/crítica**. Entretanto, a crítica neste grupo pode, às vezes, se tornar feroz, como pode ser percebido nos seguintes trechos:

Então, eu saio tentando pesquisar, primeiro prá mim é sempre um aprendizado pessoal porque como eu tenho que dar aula sobre o assunto, e eu não quero só ficar centralizado nos EUA e na Inglaterra, não só na Inglaterra, mas na Grã-Bretanha, né? Mas, enfim, eu tento fazer pesquisas diversas e vou coletando e guardando e colecionando tudo que eu consigo que fala sobre a língua inglesa. Aí, é algo assim que não é determinado, eu não posso precisar que eu vou sempre está dando essa mesclagem cultural, sem dúvida o enfoque maior é nos países que mais tentam difundir a cultura deles que é os EUA e a Grã-Bretanha, principalmente a Grã-Bretanha, né? Que ela tem o Conselho Britânico que é bastante forte, eles gostam muito de colocar, de mandar folhetos e informativos. Eles trabalham bastante nessa área. Não é a toa que a Grã-Betanha já foi um grande império e continua ainda tentando ser imperialista nesse sentido, eles vão descobrindo através dos séculos a forma de colonizar. E eu acho que a forma de colonização deles pode ser até cultural. E a gente tem que tomar cuidado com isso também prá não se deixar deslumbrar e influenciar pelo que eles estão falando. (professora/sujeito Rita)

Eu trabalho o aspecto cultural na sala de aula tentando acrescentar no curso atividades voltadas para esse aspecto. Não no sentido de alienação dos alunos com relação a própria cultura, mas no sentido de estimular a consciência crítica através de comparações interessantes. Procuo não utilizar a terminologia "cultura americana" por achá-la problemática. "Norte-americana" não resolve o problema cem por cento, mas soa menos imperialista e assim é o adjetivo que procuro usar.

Não acho que todo brasileiro deveria aprender o inglês porque há prioridades básicas que vêm bem antes, são mais imediatas e relevantes do que a decisão de adquirir fluência em outra língua. Outro ponto é que inglês não é a única língua estrangeira que pode interessar a uma pessoa. (professora/sujeito Ilka)

Olha, eu diria: "Será que o brasileiro não deveria aprender uma LE que lhe desse acesso a outras culturas, a outros mundos? Independente de inglês poderia ser qualquer outra língua. Agora a gente tem o Merco-Sul, tem o espanhol e tal. Mas poderia ser qualquer LE. O inglês porque é hegemônico dentro da mídia, a gente sabe que é hegemônico. Na própria internet, ele é hegemônico. Então, assim, é importante aprender uma LE? É. É o inglês? Depende da minha afinidade, se eu tiver mais afinidade prá ele, eu vou prá ele. Mas, é importante aprender uma LE e ponto. (professora/sujeito Isa)

... , hoje em dia, infelizmente, todo mundo tem que saber inglês. Infelizmente porque acaba matando as outras línguas. Você como referência, é uma tristeza, você como referência de língua estrangeira, você só pensa no Brasil em inglês. E as outras línguas praticamente não existem. Hoje em dia talvez um pouco do espanhol, mas é o primo pobre, né? Então nesse ponto, infelizmente porque acaba assim matando, tá entendendo? E acaba, porque o ensino do inglês como está sendo feito, talvez isso seja um preconceito meu, mas eu acho que leva muito pouco esse aspecto crítico e é uma coisa de você só derramar informações e o aluno assimilar. (...) Nesse ponto eu digo infelizmente. Nada contra inglês, eu gosto, adoro inglês também, mas eu digo nesse ponto eu acho que falta. E aí você vê aí, tem a cultura, toda essa cultura de, de, de, descartável dos EUA que

chega prá nós que não serve prá nada, cultura entre aspas também que acaba assim, acaba matando a nossa, né ? Eu digo nesse ponto, infelizmente. Ou prá você fazer compras em Miami, acho que não é por aí. Nesse ponto, infelizmente. (professora/sujeito Iris)

No decorrer de toda a análise desse grupo de professoras/sujeitos já se pode perceber que há uma tendência de conceber o ensino da língua inglesa de forma mais crítica. Isso fica evidente na constatação de que essas professoras, em geral, possuem traços, em suas práticas declaradas, característicos das abordagens culturais mais recentes: a abordagem intercultural e a abordagem intercultural crítica/analítica. Ter em mente desenvolver a criticidade nos alunos em suas aulas, através de comparações dialógicas entre a C1 e as culturas dos países que falam o inglês, já indica uma postura crítica em relação a essa língua e a sua hegemonia.

As últimas falas comentadas comprovam, a meu ver, de forma mais evidente essa atitude crítica em relação ao inglês por denotarem: consciência sobre formas encontradas pelas grandes potências de continuar colonizando através dos séculos (professora Rita e Ilka), consciência de que a difusão do inglês tem a ver com a hegemonia das grandes potências que falam essa língua (professora Isa), consciência de que o ensino da língua inglesa desprovido de criticidade apenas “derrama uma cultura descartável” nos alunos e perpetua a visão da língua inglesa como referência de LE no Brasil (professora Iris) e a valorização do estudo de qualquer língua estrangeira e não necessariamente o inglês (todas as professoras/sujeitos).

Como visto, o grupo de professoras/sujeitos atuantes na universidade possuem noções mais sofisticadas de como se trabalhar o aspecto cultural na aula de inglês. Apesar dos sujeitos descreverem pedagogias onde a criticidade é trabalhada de formas diferentes (conhecimento cultural prévio relacionado à criticidade, a literatura como instrumento para dar voz às margens sociais e a aquisição de um saber crítico através da perspectiva dual intercultural – “o espelho”) todas têm o mesmo objetivo: **levar os alunos de Letras a**

terem uma formação mais crítica, mais condizente com futuros professores de uma língua com tamanho impacto hegemônico no Brasil.

3.3 - O perfil profissional dos professores/sujeitos quanto ao ensino de inglês e ao aspecto cultural de acordo com seus sistemas de coerência

As pressuposições subjacentes às falas de professores em auto-relatos e entrevistas podem ser valiosas ferramentas no estudo do pensamento do professor e sua relação com as percepções da teoria e da prática pedagógica. Kinginger (1997) tem apontado como auto-relatos de professores se tornam “coerentes” quando inseridos dentro de um contexto profissional que inclui: 1) o contexto institucional; 2) a formação e 3) o tempo de trabalho. Estas variáveis influenciam diretamente na identidade do professor e nos ajudam a entender os modos de pensar, agir e fazer sentido do professor. A estas variáveis Kinginger (1997) deu o nome de **sistema de coerência**. Quando investigados através de auto-relatos e outros instrumentos (como, por exemplo, entrevistas) os sistemas de coerência podem revelar como certas teorias estão integradas às práticas dos professores; podem também ser úteis nas reflexões sobre a formação de professores.

Considero pertinente observar que os professores/sujeitos dos contextos investigados (escola particular de línguas, escola pública e universidade) possuem características, no que se refere aos conceitos/abordagens culturais que norteiam suas práticas, e suas atitudes frente a língua inglesa, condizentes com seus sistemas de coerência. Entretanto, a variável “tempo de trabalho” não será incluída nesta análise dos sistemas de coerência, dos professores em foco, visto que esse aspecto não pareceu influenciar, a meu ver, nas características dos perfis dos professores, refletidos nas práticas declaradas, de cada contexto analisado.

Como visto, o grupo de **professores da escola particular de línguas** tem como característica principal uma prática que se concentra nas pedagogias e competências culturais mais tradicionais (Pedagogia Cultural Tradicional e Competência

Sociolingüística/Sociocultural). Quanto às atitudes frente a língua inglesa, esse grupo possui uma forte tendência para a instrumentalidade/pragmática (quatro sujeitos) e para o instrumental/ufanista (dois sujeitos). Já o grupo de **professores da escola pública** apresenta uma concentração nas abordagens mais tradicionais, porém indica uma forte incidência na abordagem intercultural. A atitude instrumental/pragmática frente à língua inglesa é a mais indicada, apresentando também incidências para a dialogicidade (quatro sujeitos) e para a instrumentalidade/crítica (dois sujeitos).

O grupo das **professoras da universidade**, por sua vez, apresenta apenas uma incidência na Pedagogia Cultural Tradicional havendo uma leve ocorrência na Competência Sociolingüística/Sociocultural. A forte característica desse grupo está na presença da Competência Intercultural e da Competência Intercultural Crítica/Analítica em suas práticas declaradas. Essa **gradação** nos traços apresentados por cada grupo de sujeitos (ver mapeamento) parece ser proveniente do **contexto de ensino** de cada grupo e da **formação profissional** desses professores /sujeitos.

Os professores da escola particular de línguas, por exemplo, possuem uma prática baseada em uma pedagogia cultural própria das escolas de línguas: a cultura da língua alvo é usada para motivar a aula, introduzir um assunto e para fornecer informações sobre eventos/fatos típicos de cada país. O objetivo principal desse tipo de contexto consiste em desenvolver nos aprendizes esquemas funcionais da língua alvo baseado nas convenções do falante nativo visando preparar o aluno para a interação face-a-face. A formação profissional da maioria desses professores está muito distante da área de ensino/aprendizagem: apenas um sujeito possui formação completa em Letras, um outro sujeito tem seu curso de Letras incompleto. Os demais sujeitos têm diferentes formações profissionais: um é estudante de Direito, outro é Engenheiro Civil e dois deles são Engenheiros Agrônomos.

Nesse sentido, não é de se estranhar que a prática desses professores se caracterize pela reprodução de métodos e materiais pré estabelecidos e que não apresente nenhum

vínculo com abordagens mais inovadoras no que tange o trabalho do aspecto cultural. Com um contexto institucional desvinculado de objetivos educacionais mais profundos, e com professores que apenas possuem um conhecimento pedagógico voltado para o método adotado pela escola, pode-se entender a única incidência na atitude dialógica e crítica frente a língua inglesa, a presença de ufanismo (dois sujeitos) nesse grupo e a unânime incidência na atitude instrumental/pragmática desses sujeitos, visto que o objetivo da aquisição da língua inglesa, para os professores desse contexto, é basicamente a interação face-a-face com falantes nativos e a ascensão profissional e social.

Já a população da escola pública apresenta uma forte tendência para a linha intercultural em sua prática declarada que, apesar de não ser muito sistemática, é voltada para levar os alunos a conhecer e respeitar outros povos e modos de vida. Essa tendência intercultural parece ser proveniente de um contexto pedagógico onde os alunos não possuem grandes chances de uso oral da língua estrangeira. A abordagem intercultural funciona, assim, como um instrumento alternativo de aproximação entre a C1 e a C2 implementada através da leitura de textos autênticos. A ênfase na leitura se dá pela dificuldade de se trabalhar a LE oralmente na sala de aula (grande número de alunos) e pelas poucas chances que os alunos desse contexto têm de viajar para o exterior dado o poder aquisitivo que a maioria apresenta. A formação desses professores/sujeitos também influi, a meu ver, na sua tendência de descrever uma prática pedagógica intercultural mais ou menos intuitiva.

Como todos os professores são formados em Letras (onde quatro sujeitos possuem ou estão finalizando cursos de pós-graduação – especialização - em ensino/aprendizagem de LEs) esses sujeitos têm um conhecimento teórico sobre a área de ensino/aprendizagem que excede a visão de aquisição de língua como reprodução e adoção das normas do falante nativo da LE. Esse conhecimento parece contribuir, de alguma forma, para uma consciência mais politizada sobre o que significa adquirir uma língua hegemônica como o inglês. Essa politização pode ser constatada nas atitudes indicadas pelos

professores/sujeitos desse contexto, os quais não apresentam traços ufanistas em relação ao inglês, mas revelam uma unânime orientação instrumental, uma forte inclinação para a dialogicidade (quatro sujeitos) e até para a criticidade (dois sujeitos). O contexto educacional dessa população de sujeitos - que força os professores a buscarem formas alternativas e válidas de se ensinar a LE (e que tem como um dos objetivos principais formar o aprendiz como cidadão) - e a sua formação - que compreende um conhecimento mais profundo sobre linguagem e aquisição - corroboram, a meu ver, para a potencial perspectiva intercultural apresentada por esses sujeitos em suas práticas declaradas.

O último grupo investigado, as professoras/sujeitos atuantes na universidade, possui um perfil profissional mais sofisticado, dos três grupos analisados, no que se refere às abordagens culturais na aula de inglês. Isso se deve, a meu ver, ao contexto instrucional dessas professoras, o qual tem direta relação com a formação de futuros profissionais da área de ensino, fazendo-as, assim, terem fortes preocupações com o nível de criticidade de seus alunos em relação ao ensino e aprendizagem da língua inglesa. Como visto, três professoras (das cinco) desse grupo conseguem exemplificar formas de se trabalhar a língua inglesa dentro da abordagem intercultural crítica/analítica, revelando uma potencial relação entre teoria e prática de ensino por parte dessas professoras/sujeitos. Ainda, as atitudes dessas professoras frente à língua inglesa mostram o grau de criticidade frente à hegemonia do inglês: a dialogicidade e a criticidade foram indicadas por quatro das cinco professoras sujeitos. Mesmo quando o instrumental aparece, ele tem uma nuance crítica (e não pragmática como nos demais grupos), pois as duas professoras que revelam tal atitude enfatizam a importância do aluno poder escolher se quer ou não aprender inglês.

A formação dessas professoras/sujeitos indubitavelmente também influi, a meu ver, em suas práticas (declaradas) de linha intercultural/crítica e em suas atitudes dialógica e crítica frente ao inglês, pois quatro (das cinco) sujeitos possuem cursos *latu-senso* de pós-graduação na área de Letras (diferentemente dos professores da escola pública que têm cursos de pós-graduação *estricto senso* – especialização - em ensino/aprendizagem). Nesse

grupo há uma doutora e uma doutoranda em literatura inglesa, uma doutoranda em lingüística aplicada, uma mestre em literatura norte-americana e uma mestranda em lingüística (língua materna). Vale ressaltar que essa última professora, a qual não possui um curso lato senso de pós-graduação completo, é a única, desse grupo, que não apresenta traços mais inovadores de pedagogias interculturais/críticas em sua prática declarada, mas revela, porém, estar buscando um melhor entendimento de como língua e cultura se relacionam na aula de inglês.

A comparação entre os sistemas de coerência dos professores/sujeitos de cada contexto educacional analisado contribui, a meu ver, para melhor se entender as razões do tratamento dado ao aspecto cultural nas aulas de inglês em cada situação de ensino. É interessante notar como a aquisição de uma competência essencialmente sociolingüística, aliada a uma orientação instrumental pragmática e/ou ufanista, está relacionada ao ensino comercial da língua para um público abastado. Por outro lado, a nossa análise sugere que na escola pública e na universidade já existe um forte interesse na cultura, vista sob o ponto de vista da **dialogicidade crítica**. Esta constatação pode nos ajudar na formação do professor brasileiro para vários contextos pedagógicos, já que indica que os sistemas de coerência para cada situação de ensino podem incluir maneiras bem concretas de pensar a pedagogia cultural. A formação crítica do professor (e do aprendiz) brasileiro será um dos assuntos do nosso último capítulo.

Capítulo IV

4 – Considerações finais: À procura de uma formação crítica do professor e do aprendiz

O objetivo geral deste trabalho consistiu em contribuir para um melhor entendimento dos novos desafios para o contexto brasileiro em relação ao desenvolvimento de pedagogias culturais de línguas voltadas para a nossa realidade de ensino de inglês como LE. Para tanto, o trabalho se propôs entrevistar professores de inglês, atuantes na cidade de Maceió –AL (nordeste do Brasil), de três universos educacionais – escola particular de línguas, escola pública e universidade – no intuito de responder a três perguntas que nortearam a pesquisa e a análise das entrevistas (dados do presente estudo).

A primeira pergunta de pesquisa – “Quais conceitos/abordagens culturais os professores brasileiros de inglês de Maceió, sujeitos desta pesquisa, explicitam e qual a imagem que eles têm da relação desses conceitos/abordagens com suas práticas?” – obteve alguns resultados interessantes. Após a análise das entrevistas, observou-se inicialmente que os grupos atuantes nas três áreas distintas enfatizam **diferentes conceitos/abordagens culturais nas suas práticas declaradas**.

O mapeamento de conceitos e abordagens ilustra bem esse resultado; os professores da escola particular de línguas, em geral, possuem uma prática (declarada) concentrada na Pedagogia Cultural Tradicional e em pedagogias baseadas fundamentalmente no desenvolvimento da Competência Sociolingüística/Sociocultural consideradas, nesta pesquisa, menos inovadoras. Os professores da escola pública, por sua vez, também possuem características, em suas práticas declaradas, das abordagens culturais menos inovadoras. Porém, a incidência de sujeitos nessas abordagens aparece com menos força

quando comparada com o grupo anterior. É na Competência Intercultural que está a grande ênfase das abordagens culturais no grupo da escola pública diferindo, assim, consideravelmente dos professores/sujeitos da escola particular.

Já as professoras da universidade dividem a ênfase, em suas práticas declaradas, entre a Competência Intercultural e a Intercultural Crítica/Analítica. As demais abordagens/competências, consideradas menos inovadoras, possuem mínimas incidências se comparadas aos dois outros grupos. Tal constatação revela, a meu ver, **uma gradação na sofisticação de conceitos e abordagens culturais** na prática declarada desta população de professores/sujeitos. Essa sofisticação, que diz respeito ao grau de criticidade refletida nas práticas declaradas dos sujeitos, pode ser explicada pelo sistema de coerência (perfil profissional) dos sujeitos de cada grupo (ver item 3.3 da análise de dados). A resposta para a segunda parte ainda da primeira pergunta desta pesquisa (“... qual a imagem que eles [professores/sujeitos] têm da relação desses conceitos/abordagens com suas práticas”) indica que há confusão e conflito na implementação das abordagens culturais na prática (declarada) dessa população de sujeitos, principalmente nos grupos da escola particular de línguas e da escola pública.

A **confusão** nas práticas declaradas vem à tona nas falas dos professores quando aparecem: 1) atividades com potencialidade intercultural (onde o professor pode ter um papel de mediador entre a C1 e a C2), mas que se restringem à tradicional identificação de diferenças e semelhanças entre as culturas; 2) atividades definidas pelos sujeitos como interculturais, mas que possuem de fato natureza meramente sociolingüística/sociocultural; 3) idéias pouco elaboradas sobre o possível uso intercultural de textos autênticos na aula de

inglês e 4) interesse em despertar o aluno para a criticidade, através da ênfase na não-aculturação, sem se ter noção de como implementar tais práticas críticas.

O **conflito** nas práticas declaradas desses grupos de sujeitos (da escola particular e da escola pública), ao se referirem a abordagens culturais no ensino de inglês, se cristaliza quando: 1) ao mesmo tempo que se prega a imitação e adequação às normas do falante nativo do inglês (“podando as árvores culturais” dos alunos), defende-se com força a idéia da preservação da identidade cultural nativa; 2) há o interesse de levar os alunos a “conhecer o que está além dele” (atitudes/comportamentos do “outro” grupo), através da cultura alvo, mas ao mesmo tempo há receio quanto ao “bombardeio cultural” na aula; 3) sabe-se que a “ilha cultural” (tentativa de reproduzir a atmosfera da C2 na escola de língua) é um aspecto motivador no ensino de inglês, mas que ele pode se tornar artificial e sufocante para o aluno.

Os conflitos referidos acima parecem ter origem não apenas nas interpretações das abordagens culturais adotadas (por exemplo, a compreensão da Competência Sociolingüística/Sociocultural como sendo limitada à mera imitação do falante nativo), mas também nas variadas atitudes características de cada contexto institucional. De fato, os contextos institucionais parecem associados não apenas a certas metodologias, mas também a certas atitudes frente à língua inglesa. Procurando responder à segunda pergunta desta pesquisa - “Que orientação atitudinal destes professores/sujeitos (ufanista, instrumental, dialógica ou crítica) frente à hegemonia da língua inglesa aparece nas suas práticas declaradas?” - constatou-se que **as atitudes da população de sujeitos, frente à língua inglesa, diferem de acordo com o seu contexto institucional**, havendo variações num mesmo tipo de atitude nos diferentes grupos de professores/sujeitos. A principal

característica atitudinal desta população de sujeitos, indicada pelo mapeamento de atitudes, mostra novamente uma **gradação da sofisticação crítica dessas atitudes frente à língua inglesa**.

Essa gradação é cristalizada pelo seguinte quadro: há incidência de ufanismo apenas no grupo de professores da escola particular de línguas; a orientação instrumental é contemplada por todos os grupos de sujeitos tendo, porém, menos ênfase no grupo de professoras da universidade; a dialogicidade tem apenas uma representação no grupo da escola de línguas, quatro no grupo da escola pública e quatro no grupo da universidade; a criticidade recebe o mesmo número de incidências da dialogicidade nos três grupos, diferindo unicamente no grupo da escola pública que indica apenas duas incidências para a crítica. Uma constatação interessante em relação às atitudes desta população de sujeitos frente ao inglês é que a atitude instrumental, contemplada por todos os grupos de professores/sujeitos, possui variações ao ser verbalizada de diferentes formas nas falas dos professores.

A orientação instrumental frente à aprendizagem da língua inglesa apresentou as seguintes variações: 1) uma **instrumentalidade/ufanista** (caracterizada pela admiração sem reservas da língua inglesa como passaporte para a modernidade do Primeiro Mundo); 2) uma **instrumentalidade/pragmática** (caracterizada pela visão da língua inglesa como instrumento de ascensão profissional e social dentro da realidade brasileira e como língua universal que dá oportunidades para aqueles que a conhecem e usam); 3) **instrumentalidade/receiosa** (caracterizada pela dolorosa necessidade de se aprender a língua inglesa dada a “invasão” dessa LE no Brasil) e a 4) **instrumentalidade/crítica** (caracterizada pela consciência da utilidade de se aprender o inglês atualmente, mas que

ênfatisa a importância dessa língua não ser imposta ao indivíduo, permitindo-lhe a livre escolha de aprendê-la ou não). Pode-se afirmar, de uma maneira geral, que os quatro tipos de orientações instrumentais caracterizam contextos institucionais diferentes. Vale notar aqui que a orientação dialógica, característica de muitos sujeitos do contexto da escola pública, pode aparecer em combinação com a orientação instrumental, não apresentando indicação de grandes conflitos associados a essa combinação.

É importante ressaltar, então, que assim como os contextos institucionais são caracterizados por alguns conceitos/abordagens culturais, certas atitudes são também peculiares a certos contextos. Gostaríamos de propor aqui uma ampliação do conceito de **sistema de coerência** de Kinginger (1997), no qual se incluiria, além da formação e tempo de serviço, um contexto institucional que pressuporia certos perfis atitudinais a serem adotados pelos professores, “coerentes” com a instituição. Assim, poderíamos prever que alunos e professores vindos de escolas particulares e/ou escolas públicas de ensino Fundamental e Médio para o contexto universitário poderiam trazer atitudes frente ao inglês que variassem entre o instrumental e o dialógico, com pouca propensão para a crítica. Sugere-se que, para mudar este quadro, com origem nos sistemas de coerência associados a outros contextos institucionais, a universidade deve ser pioneira, estimulando pesquisas sobre as competências/abordagens culturais críticas e criando um ambiente para a formação reflexiva/crítica dos seus professores que levaria em consideração preocupações cristalizadas em algumas das imagens que aparecem nas práticas declaradas de nossos sujeitos.

A terceira, e última, pergunta desta pesquisa, então – “Que orientações poderiam contribuir para a formação educacional intercultural/crítica deste professorado dado o

quadro apresentado na análise?” – se propõe a responder discutindo alguns passos que podem, a meu ver, auxiliar na busca de novos caminhos para a formação reflexiva/crítica que teria um eventual impacto numa formação também crítica dos alunos de inglês.

Como vimos, os meus sujeitos exteriorizam preocupações e conflitos que afloram em suas falas, cristalizadas em certas imagens. Assim, o sujeito que afirma que a aquisição da Competência Sociolingüística pressupõe a “poda” da árvore cultural original, mas que esta “poda” deve chegar apenas às “folhas” deixando o “caule” da essência intacto, está manifestando uma inquietação frente à questão da identidade cultural – conceito este muito complexo e problemático - e que poderia ser um dos pontos de reflexão e leitura em uma formação crítica do professor de inglês (vide Signorini, 1998). Os sujeitos mais “ufanistas”, que concebem a aprendizagem da língua apenas como passaporte direto para o Primeiro Mundo, sugerem a necessidade de incluir um componente sobre o papel do inglês no mundo na formação do professor. O receio frente ao “bombardeio” cultural nos fala da necessidade de investigar pedagogias culturais realmente dialógicas e críticas na formação do professor e na própria investigação pedagógica teórica. Em geral, constata-se a importância de pensar uma formação que não se restringe à apresentação de teorias e metodologias, mas que propõe uma reflexão sobre as próprias atitudes dos professores frente ao objeto de ensino. As atitudes formam parte essencial da **experiência prévia** do professor que, como aponta Kinginger (1997), deve ser considerada como parte de uma formação reflexiva que vai além do “mero treinamento do profissional”.

A universidade não tem sido sempre centro de mudanças de paradigmas de investigação, sobretudo no que diz respeito ao ensino de línguas estrangeiras. Entretanto, com os novos programas de pós-graduação de Lingüística Aplicada, espera-se que, a médio

prazo, se formarão “novas gerações de pesquisadores e especialistas que se tornarão parceiros internacionais no esforço por produzir conhecimentos teóricos relevantes de natureza aplicada para o desenvolvimento e expansão do ensino de línguas em vários níveis” (Almeida Filho, 1993:08). Gostaria de colocar aqui que a universidade brasileira também tem a responsabilidade de desenvolver abordagens de ensino apropriados ao seu contexto e que as novas gerações de pesquisadores podem fazer valiosas contribuições não apenas ao desenvolvimento de abordagens críticas apropriadas, mas também à noção de formação de professores, vista não mais como mero treinamento, mas como um processo educativo que visa tornar o professor um profissional independente e capaz de fazer escolhas informadas (vide Larsen-Freeman, 1983).

Fundamental para esse professor educador de inglês é, a meu ver, ter características do **mediador intercultural**, o qual possui a importante habilidade, no ensino de línguas estrangeiras, de promover sensíveis encontros entre as fronteiras da C1 e da C2. Essa mediação, no entanto, não pretende incentivar ufanismo, idealização ou mesmo repulsa por uma ou outra cultura, mas uma reflexão mais profunda sobre comportamentos que regem as culturas em contato e assim proporcionar também um auto-conhecimento para o aprendiz de LE sobre sua própria realidade.

Incentivar a criticidade nos professores e alunos de inglês na nossa realidade de ensino, através de uma formação profissional educativa que abrange dimensões interculturais, não é uma tarefa fácil, sem dúvida. Entretanto, para que tal formação educativa seja uma perspectiva próxima da nossa realidade, faz-se necessário o desenvolvimento de novas pesquisas na área de abordagens culturais para que seus resultados sejam divulgados, conhecidos e, quando for o caso, posteriormente

implementados em nossas universidades e escolas. Como visto, pode-se dizer que há uma grande ausência de precisão, por parte de muitos professores de inglês (atuantes em pelo menos dois dos três contextos educacionais estudados - representados pelos professores/sujeitos desse estudo) sobre como os aspectos culturais podem ser trabalhados na aula de inglês de forma mais inovadora e que não promova o ufanismo ou o apagamento da voz do aluno.

Uma forma válida de implementar esse ensino crítico em nossas escolas é através da leitura crítica (ou letramento crítico) que iria além da leitura instrumental pragmática/científica focalizada em muitos contextos de ensino de inglês no Brasil. A **leitura crítica** parece ser, a meu ver, uma alternativa eficiente e mais viável para implementar uma pedagogia cultural crítica, principalmente em contextos educacionais com grande carência de recursos, sendo essa a situação de ensino de inglês nas nossas escolas públicas (como visto nas falas dos sujeitos dessa área institucional). A leitura crítica, através de estratégias pedagógicas que visam uma reflexão sobre os valores e idéias subjacentes aos comportamentos dentro da C1 e da C2, pode operacionalizar caminhos para a comunicação sem dominação (Busnardo & Braga, 1987) ao levar o aluno a entender que ele não precisa se adequar ao “outro” hegemônico ao usar a língua “dele”, pois o conhecimento de formas adequadas de uso da língua possibilita o aluno fazer escolhas informadas ao usar a língua do grupo alvo na interpretação e no posicionamento frente ao texto (Busnardo, 1999).

Mesmo sendo a leitura um recurso de mais fácil acesso para se trabalhar o aspecto cultural nas nossas escolas, isso não quer dizer que as pedagogias comunicativas fundamentadas na Competência Sociolingüística/Sociocultural devam ser negligenciadas

nas nossas escolas públicas, pois o aluno tem o direito de estudar uma LE na sua forma mais completa possível. Além disso, das nossas escolas públicas podem sair futuros professores de inglês que necessitarão conhecer e usar bem a LE na sua forma mais plena. As pedagogias culturais que focalizam interações face-a-face, sobretudo aquelas que enfatizam a análise de práticas orais sem pregar a sua necessária adoção, podem ser importantes aliadas no desenvolvimento da Competência Intercultural oral. Assim sendo, se os professores têm oportunidade de desenvolver em seus alunos a Competência Sociolingüística/Sociocultural não devem desperdiçá-la. Entretanto, para a implementação de abordagens culturais inovadoras, que focalizam tanto a leitura quanto a oralidade, faz-se necessário que o professor de inglês tenha acesso ao conhecimento dessas possibilidades pedagógicas, pois de posse do conhecimento, o professor será capaz de transformar seus recursos, por mínimos que sejam, em formas válidas de trabalho. Levar o conhecimento das novas tendências pedagógicas para os nossos futuros professores, e para os que já atuam, constitui um desafio urgente para a educação brasileira.

Este trabalho espera ter contribuído para o esclarecimento e divulgação das novas tendências pedagógicas culturais e para o levantamento de alguns problemas relacionados à implementação dessas pedagogias no contexto brasileiro. Gostaria de reafirmar que esta pesquisa, de natureza qualitativa/exploratória, pretendeu apenas levantar hipóteses que podem vir a ser confirmadas e/ou complementadas em estudos posteriores, preferencialmente com estes mesmos sujeitos. Uma pesquisa mais extensa poderia levar em consideração dados colhidos através da observação em sala de aula que aprofundariam as nossas interpretações do pensamento e da prática destes profissionais frente à língua inglesa e às culturas associadas a ela.

A língua inglesa constitui o principal veículo de integralização do mundo contemporâneo globalizado. Como tal, a importância de se conhecer essa língua não pode ser negada e muito menos sua hegemonia socio-política mundial. Em contextos de ensino onde o inglês possui um status hegemônico, como no Brasil, faz-se urgente despertar para um ensino dessa língua que promova a criticidade frente a ela, contribuindo para a formação da cidadania do aprendiz. No contexto brasileiro, muito precisa ser feito para que o ensino crítico do inglês tenha uma sólida repercussão nacional. Entretanto, o primeiro passo parece estar na revisão dos nossos cursos superiores, suas diretrizes e filosofia, para que nossos futuros professores possam ter uma formação centrada no processo educativo e baseada em diretrizes que objetivam formar um educador crítico. A formação reflexiva/crítica do professor pode ser uma valiosa ferramenta na busca de novos caminhos para um ensino do inglês que visa a formação crítica do cidadão brasileiro.

Summary

The objective of this dissertation is to contribute to a better understanding of the challenges of formulating a cultural pedagogy of English for the Brazilian context.

To this end, interviews were carried out with professors of English from three different institutional contexts – private language schools, public schools and a university – in the city of Maceió-AL (in northeastern Brazil). The analysis of the interviews investigated the different concepts of culture and cultural pedagogy which appear in the interviews and the image which the subjects have of the relationship of those concepts to pedagogical practice. The attitudes of the subjects towards the English language, and the way these attitudes are verbalized in the interviews, were also investigated.

The present investigation, of a qualitative/exploratory nature, made use of the following instruments for data collection: interviews, audio recordings (of the interviews), personal information card, and questionnaires. The following authors were consulted during the investigation: Pennycook (19), Kramsch (19), Busnardo & Braga (1987), Busnardo & El Dash (1996), Kinginger (1997) and Byram (1998), among others.

The result of the data analysis suggested that both cultural/pedagogical concepts and attitudes toward English vary together with the institutional context studied. Furthermore, it was proposed that some of the images taken from the interviews (specially those representing conflicting ideas or attitudes) may be helpful in the elaboration of a critical/reflexive education for the Brazilian teacher of English.

Key words: English as a hegemonic language

Critical cultural approaches

Reflexive education

Referência Bibliográfica

- AGAR, M. **Language Shock: Exploring the Culture of Conversation**. New York: William Morrow & Company. 1994.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes. 1993
- ALPTEKIN, C. & ALPTEKIN, M. "The question of culture: EIL teaching in non-English-speaking countries". **Currents of Change in English Teaching**. In Rossener, R. & Bolitho, R (eds.). Oxford: Oxford University Press. 1983/1990. (pp. 21-27)
- BACHMAN, L. F. **Fundamental Considerations in Language Testing**. Oxford: Oxford University Press. 1991
- BARRO, A, JORDAN, S. & ROBERTS, C.. Cultural practice in everyday life: the language learner as ethnographer. **Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches Through Drama and Ethnography**. In Byram & Fleming (eds.). Cambridge: Cambridge University Press. 1998. (pp. 242-254)
- BENTAHILA, A. & DAVIES, E. "Culture and language use: a problem for foreign language teaching". **IRAL**, Vol. XXVII/2, Maio. 1989. (pp. 99-111)
- BROWN, G. "Cultural values: the interpretation of discourse". **ELT Journal**. Vol. 44, N.1. 1990. (pp. 11-17)
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Prentice Hall Regent. 1994
- BUSNARDO, J. & BRAGA, D. Language and power: on the necessity of rethinking English language pedagogy in Brazil. **Iniciative in Communicative Language Teaching II: A Book of Readings**. In Savignon & Berns (eds.) Addison-Wesley Publishing Co. 1987.(pp. 15-32)
- BUSNARDO, J & EL DASH, L. "Brazilian adolescents confront English: reflection of status and solidarity in attitude verbalizations". **Comunicação apresentada na Knowledge and Discourse Conference**. Hong Kong: University of Hong Kong, 1996.
- BUSNARDO, J. & EL DASH, L. G. "Iniciação na pragmática: reflexões sobre a conscientização pragmática para professores e alunos de línguas". **Comunicação Apresentada na XIV JELI – Jornada de Ensino da Língua Inglesa**. São José do rio Preto – UNESP. 1998
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Clevedon: Multilingual matters LTD, 1997.
- CANALE, M. & SWAIN, M. "Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing". **Applied Linguistics**. 1980. (pp. 01-47)

- CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & Schmidt (eds.) **Language and Communication**. London: Longman, 1983. (pp.02-27)
- CELCE-MURCIA, M. The elaboration of sociolinguistic competence: implications for a teacher education. In Alatis, Straehle, Gallenberger and Ronkin (eds.). **Linguistics and the Education of Language Teachers: Ethnolinguistic, Psycholinguistic, and Sociolinguistic Aspects**. Washington, D. C.: Georgetown University Press, 1995. (pp. 699-710)
- CHICK, K. L. International communication. **Sociolinguistics and Language Teaching**. In Mckay, S. L. & Hornberger, N. H. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- CONNOR, U. **Contrastiv Rethoric – Cross-Cultural Aspects of Second Language Writing**. In Long, M. H. & Richards, J. C. (eds.). Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- DAMEN, L. **Culture Learning: The Fifth Dimension in the Language Classroom**. In Savignon (ed.). Reading, MA: Addison – Wesley Publishing Company, 1987.
- EL DASH, L. G. & BUSNARDO, J. "Brazilian attitudes toward English: dimensions of status and solidarity". **V International Conference of Social Psychology and Language**. University of Queensland. Brisbane, Australia. 1991.
- GRADDOL, D. Global English, global culture ? **Redesigning English – New Texts, New Identities**. In Goodman, S. & Graddol, D., (eds.). London: The Open University. 1996. (pp. 181-217)
- HYMES D.H. On communicative competence. In C.J. Brumfit & K. Johnson (eds). **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1972. (pp. 05-26)
- JURASEK, R. Using ethnography to bridge the gap between study abroad and on-campus language culture curriculum. **Redifining the Boundaries of Language Study**. In C. Kramsch (ed.). Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995 . (pp. 221-249)
- KELLY HALL, J. "The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: the socialcultural dimension of interaction with implications for the learning of another language". **Applied Linguistics**. Vol.14. N. 2. 1993. (p.p. 145-166)
- _____. "(Re)creating our worlds with words: a sociohistorical perspective of face-to-face interaction". **Applied Linguistics**. Vol.16, N. 2. 1995 (p.p. 206-232)
- KINGINGER, C. "A discourse approach to the study of language educators' coherence systems". **The Modern Language Journal**. 81, I. 1997. (pp. 06-14)

KRAMSCH, C. Culture in language learning: a view from the United states. **Foreign Language Research in Crosscultural Perspective**. In Bot, K. Ginsberg, R., & Kramsch, C. (eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991. (pp.217-240)

_____. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. The privilege of the intercultural speaker. **Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches Through Drama and Ethnography**. In Byran & Fleming (eds.) Cambridge: Cambridge University Press, 1998 . (pp. 16-31)

LARSEN-FREEMAN, D. “Training teachers or educating a teacher”. **Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rationale**. Washington: Georgetown University Press. 1983. (pp. 264-274)

LOVEDAY, L. **The Sociolinguistics of Learning and Using a Non-Native Language**. Oxford: Pergamon Press, 1982

MOITA LOPES, L. P. “Pesquisa interpretativista em lingüística aplicada: a linguagem como condição e solução”. **DELTA** . Vol. 10, N. 2. 1984. (pp. 329-338)

MOORJANI, A & FIELD, T. Semiotic and sociolinguistic paths to understanding culture. **Toward a New Integration of Language and Culture – Northeast conference on the teaching of foreign languages**. (Singerman, A . J. ed.), 1988. (pp. 25-45)

OMAGGIO, A. C. Teaching for cultural undertanding. **Teaching Language in Context**. Boston: Heinle & Heinle Publishers, pp. 1986. (357-406).

PAIVA, V. L. M. O. “Imperialismos lingüístico e identidade cultural: o caso da presença do inglês no Brasil”. **Boletim da ABRALIN**. N. 17. 1995. (pp. 01-12)

PENNYCOOK, A. “A critical pedagogy and second language education”. **System**. Vol. 18/3. 1990. (pp. 303-314)

_____. The world in English. **The Cultural Politics of English as an International Language**. London: Longman, 1994. (pp. 01-36)

PHILLIPSON, R. **Linguistic Imperialism**. Oxford: Oxford University Press, 1992

RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. **Language Learning in Intercultural Perspective – Approaches Through Drama and Ethnography**. In Byram & Fleming (eds.) Cambridge: Cambridge University Press, 1998. (pp. 242-254)

ROBINSON, G. L. N. **Crosscultural Understanding**. New York: Prentice Hall, 1988

- RUBIN, H. J. & RUBIN, I. S. **Qualitative Interviewing**. Newbury Park, CA: Sage Publication, 1995
- RYAN, P. M. "Sociolinguistic goals for foreign language teaching and teachers' metaphorical images of culture". **Foreign Language Annals**. 20, n. 4. 1996. (pp. 571-586)
- SCHÄFFER, A. (mimeo). "A polidez na interação oral entre falantes nativos de inglês e falantes nativos de português brasileiros". (mimeo) - Unicamp. 1997.
- SCHUMANN, J. N. **The Pidginization Process – A Model for Second Language Acquisition**. Roeley/Massachusetts: Newbury House Publishers, 1978.
- SEIDL, M. "Language and culture: towards a transcultural competence in language learning". **FORUM for Modern Language Studies**. XXXIV, N.2. 1998. (pp. 101-113)
- SEIDMAN, I. E. **Interviewing as Qualitative Research**. New York: Library of Congress Cataloging-in-Publication data, 1991.
- SHUMWAY, N. Searching for averroes: reflections on why it is desirable and impossible to teach culture in foreign language courses. **Redefining the Boundaries of Language study**. In Kramsch, C. (ed.). Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1995. (pp. 251-260)
- SIGNORINI, I. (ed.). **Língua(gem) e identidade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- STUART, G. R. & NOCON, H. "Second culture acquisition: ethnography in the foreign language classroom". **The Modern Language Journal**. 80, IV. 1996.
- TÍLIO, M. I. do C. "Cultural identity and foreign language teaching: attitudes towards English-speaking people and their culture". **Revista UNIMAR**. Imprensa Universitária Maringá. Vol.3. 1981. (pp. 75-81)
- WIDDOWSON, H. G. Aspects of the relationship between culture and language. **Text-Culture-Recetion. Cross-Cultural Aspects of English Studies**. In Antor, H. & Alrens, R. (eds). Carl Winter Universitaetsverlag, 1992 . (p.p. 147-161)
- WIERZBICKA, A. Different cultures, different languages, different speech acts. **Journal of Pragmatics**. N. 9. 1985. (pp. 144-178)
- WILDNER-BASSET, E. M. Intercultural pragmatics and proficiency: "polite" noises for cultural apropiateness. **IRAL**. Vol. XXXII, Feb. 1994. (p.p. 02-17)

ANEXOS

FICHA

NOME :

IDADE :

FORMAÇÃO ACADÊMICA :

- Pós-graduação ?

- Qual ?

TEMPO DE ENSINO :

LOCAL DE TRABALHO :

NÍVEL / IDADE DOS ALUNOS :

GOSTARIA DE TER AMIGOS INGLESES OU AMERICANOS.

Concordo muito /...../...../...../...../...../ Discordo muito

NO MUNDO DE HOJE, INGLÊS É ÚTIL COMO INSTRUMENTO DE ASCENSÃO SOCIAL E OU PROFISSIONAL.

Concordo muito /...../...../...../...../...../ Discordo muito

SINTO-ME ALTAMENTE MOTIVADO/A COMO PROFISSIONAL DENTRO DA ÁREA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA.

Concordo muito /...../...../...../...../...../ Discordo muito

O PAPEL DO INGLÊS COMO INSTRUMENTO DE APROXIMAÇÃO A OUTRAS CULTURAS DEVE SER ENFATIZADO NO ENSINO.

Concordo muito /...../...../...../...../...../ Discordo muito

A LEITURA DEVE SER O FOCO DO NOSSO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA.

Concordo muito /...../...../...../...../...../ Discordo muito

A INFLUÊNCIA DA MÚSICA POPULAR EM LÍNGUA INGLESA ESTÁ DESVALORIZANDO NOSSA MÚSICA NACIONAL.

Concordo muito /...../...../...../...../...../ Discordo muito

SINTO-ME PERDIDO/A EM RELAÇÃO A COMO MOTIVAR OS ALUNOS PARA O ESTUDO DA LÍNGUA INGLESA.

Concordo muito

...../...../...../...../...../

Discordo muito

DEVEMOS NOS CONCENTRAR NO OBJETIVO DE PREPARAR OS ALUNOS PARA INTERAGIREM ORALMENTE COM FALANTES NATIVOS DA LÍNGUA.

Concordo muito

...../...../...../...../...../

Discordo muito

ORGULHO-ME DE SER PROFESSOR DE INGLÊS NESTA ÉPOCA DE GLOBALIZAÇÃO E ABERTURA DE MERCADO.

Concordo muito

...../...../...../...../...../

Discordo muito

DEVEMOS DAR MAIS ATENÇÃO AO ENSINO DA GRAMÁTICA.

Concordo muito

...../...../...../...../...../

Discordo muito

DEVEMOS DAR MAIS ATENÇÃO AO PAPEL DA CULTURA AMERICANA E/OU INGLESA NA SALA DE AULA DE LÍNGUA.

Concordo muito

...../...../...../...../...../

Discordo muito

MOTIVAR OS ALUNOS DEPENDE, ANTES DE MAIS NADA, DE CONHECER AS NECESSIDADES DESTES ALUNOS DENTRO DO CONTEXTO BRASILEIRO.

Concordo muito

...../...../...../...../...../

Discordo muito

