

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS E LINGUÍSTICA

BRENO DIAS OLIVEIRA

A ABORDAGEM INTERCULTURAL PARA
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

Maceió
2012

BRENO DIAS OLIVEIRA

**A ABORDAGEM INTERCULTURAL PARA
O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal de Alagoas, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Linguística.

Orientador: Prof. Dr. Sérgio Ifa

Maceió
2012

Catlogação na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central
Divisão de Tratamento Técnico
Bibliotecária Responsável: Fabiana Camargo dos Santos

O48a

Oliveira, Breno Dias.

A abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa no ensino médio / Breno Dias Oliveira. – 2012.
154 f. : il.

Orientadora: Sérgio Ifa.

Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística : Linguística) –
Universidade Federal de Alagoas. Faculdade de Letras. Programa de Pós-
Graduação em Letras e Linguística. Maceió, 2012.

Bibliografia: f. 136-138.

Apêndices e anexos: f. 139-154.

1. Língua inglesa - Ensino. 2. Ensino de língua - Abordagem Intercultural.
3. Consciência cultural crítica. 4. Formação de professores. I. Título.

CDU: 802.0:371.13

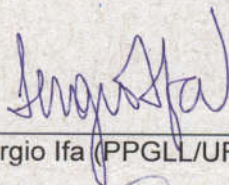
TERMO DE APROVAÇÃO

BRENO DIAS OLIVEIRA

Título do trabalho: "A ABORDAGEM INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO"

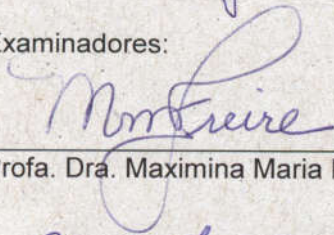
Dissertação aprovada como requisito para obtenção do grau de MESTRE em LINGUÍSTICA, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Alagoas, pela seguinte banca examinadora:

Orientador:

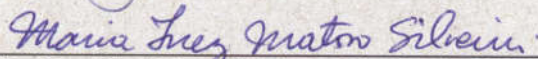


Prof. Dr. Sérgio Ifa (PPGLL/UFAL)

Examinadores:



Profa. Dra. Maximina Maria Freire (PUC/SP)



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)

Maceió, 30 de julho de 2012.

A

Afonso e Jamilda, pais queridos, por terem me ensinado disciplina e perseverança.

Paula, esposa amada, pelo amor e paciência.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de poder agradecer pessoalmente a todos e em abraços carinhosos expressar o quanto sou grato a meus familiares, amigos, alunos e professores que, de alguma forma, colaboraram com essa experiência enriquecedora e gratificante. Cada um de vocês contribuiu muito para a concretização deste trabalho e para meu crescimento humano e profissional. Agradeço a vocês e espero podermos trabalhar juntos em projetos futuros.

Ao meu orientador Sérgio Ifa, pela atenção, apoio e incentivo ao meu trabalho, sem os quais eu provavelmente não teria chegado até aqui.

Ao colega Adelmo Xavier, pelas conversas e disposição em me ajudar a fazer mestrado.

À colega e amiga Conceição, que me alertou quanto ao edital e me motivou a fazer a seleção para o curso de mestrado da UFAL.

Aos professores e professoras da Coordenação de Linguagens do IFBA, campus Salvador, que me ajudaram de tantas formas durante a realização deste trabalho.

À colega e amiga Socorro e seus alunos de Química pela abertura de espírito e solicitude em momentos de trabalho colaborativo.

À colega e amiga Catiane, pelas conversas e ajudas em todos os momentos que precisei.

A todos os colegas do MINTER, pelo estímulo e união em momentos tão importantes.

À professora Adelaide Oliveira, pelos esclarecimentos, orientações e disponibilidade.

Aos professores do PPGLL da UFAL pelo empenho e dedicação ao longo das disciplinas lecionadas, principalmente à professora Lúcia de Fátima pelas sugestões e disponibilidade.

À professora Januacele da Costa pela atenção, presteza e disposição em todos os momentos do curso.

Aos professores Paulo Stella e Inez Matoso pelos comentários e sugestões durante a qualificação.

Aos meus vinte alunos de Geologia, verdadeiros mestres que participaram desta experiência, por tornarem possível a geração de dados, pela confiança e generosidade.

O homem por si só não pode-se conhecer em sua totalidade. É pelos olhos dos outros que conhecemos nós mesmos.

Jean-Paul Sartre (1948)

RESUMO

As discussões acerca do que é cultura têm sido travadas há muito tempo e em diversas áreas do conhecimento humano, inclusive no campo de ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira (LE). Muito se fala da importância das questões culturais para o ensino de LE e dos desafios não de ensinar língua *e* cultura, mas língua *como* cultura (KATRA e KRAMSCH, 2008), em que os aspectos culturais não devem constituir um “currículo turístico” (SANTOMÉ, 1995), pois este não interfere na formação crítica dos estudantes e distorce a autenticidade de práticas sociais. Portanto, é preciso ensinar LE de forma que a cultura permita professores e alunos construírem sentidos próprios a partir de um terceiro espaço: entre a cultura nativa e a estrangeira (KRAMSCH, 1993). Diante disso, é importante compreender que alternativas e contribuições uma abordagem intercultural para o ensino de inglês como LE pode oferecer para o desenvolvimento da consciência cultural crítica por meio de oportunidades de construção de *atitudes* (relativização de si e valorização do outro), *conhecimento* (de si e do outro), *habilidades* (de descobrir, interagir, interpretar e relacionar aspectos entre duas ou mais culturas) permeados por uma *educação* política (BYRAM, 1997). Em busca dessa compreensão, realizou-se uma pesquisa qualitativa, de base metodológica narrativa e reflexiva, em que se interpretaram aulas, questionários e entrevistas com estudantes de ensino médio envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Os resultados revelaram que, apesar de limitações e restrições, (a) o processo de conscientização foi desencadeado, (b) a experiência vivida permitiu o desenvolvimento parcial da consciência cultural crítica dos participantes e (c) a necessidade de desenvolver uma pedagogia que contemple as relações interculturais de forma sistemática e consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa. Abordagem Intercultural. Consciência Cultural Crítica. Formação de professores.

ABSTRACT

Discussions about what culture is have been held for a long time and in many areas of human knowledge, including the field of teaching and learning English as a foreign language (FL). Much has been said about the importance of cultural issues for FL teaching and the challenges of teaching not language *and* culture, but language *as* culture (KATRA & KRAMSCH, 2008), in which cultural aspects should not be a "tourist curriculum" (SANTOMÉ, 1995) since it does not interfere with students' critical training and distort the authenticity of social practices. Therefore, it is necessary to teach FL so that culture allows teachers and students to construct their own meanings from a third space: between the native and target cultures (KRAMSCH, 1993). So, it is important to understand which alternatives and contributions an intercultural approach to the teaching of English as a FL can offer to the development of critical cultural awareness through opportunities for construction of *attitudes* (relativising self and valuing other), *knowledge* (of self and the other), *skills* (to discover, interact, interpret and relate aspects between two or more cultures) mediated by a political *education* (BYRAM, 1997). Searching for this understanding, I conducted a qualitative research, with narrative and reflexive methodological basis, in which I interpreted lessons, questionnaires and interviews with high school students involved in teaching and learning process. The results revealed that, despite limitations and restrictions, (a) the awareness process was initiated, (b) the experience allowed the partial development of critical cultural awareness of participants and (c) the need to develop a pedagogy which incorporates the intercultural relations in a systematic and conscious way.

KEYWORDS: English Language Teaching. Intercultural Approach. Critical Cultural Awareness. Teacher Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fatores da interação intercultural (BYRAM, 1997, p. 34)	31
Figura 2 – Fatores da interação intercultural (BYRAM, 1997) revisitados	32

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	16
2.1 Definições de cultura: um panorama	16
2.2 Língua e cultura: a sala de aula de inglês como LE	19
2.3 Formação de professores: reflexão e criticidade	22
2.4 Interculturalidade	24
2.5 Abordagem intercultural	28
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	34
3.1 A natureza da pesquisa	34
3.2 O contexto em que a pesquisa foi realizada	37
3.3 Os participantes da pesquisa	39
3.4 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados	41
3.4.1 Questionário	41
3.4.2 Gravações de aulas e notas de campo	42
3.4.3 Entrevistas	43
3.5 O processo de interpretação dos dados	45
4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	50
4.1 Atitudes	51
4.2 Conhecimentos	62
4.3 Habilidades	70
4.4 Educação	90
4.5 Atmosfera de aprendizagem	127
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	131
REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	139
ANEXOS	143

1 INTRODUÇÃO

A língua inglesa é atualmente considerada o idioma universal da comunicação humana nas mais variadas esferas sociais. De acordo com Crystal (1997), uma língua verdadeiramente global deve desenvolver um papel especial reconhecido em todos os países. O poderio econômico da Inglaterra durante o século XIX, a expansão do colonialismo britânico, a autoridade política e militar exercida pelos EUA no período pós-segunda guerra e sua influência mundial nos domínios tecnológicos e econômicos são alguns dos fatores sócio-históricos comumente citados como aqueles que mais contribuíram para a vasta disseminação da língua inglesa e a estabeleceram como língua padrão das comunicações internacionais. Desta forma, o inglês disseminou-se de forma universal e adquiriu caráter dominador em diversos aspectos. Hoje, o inglês é o idioma que conduz as relações de globalização e sua presença nos mais variados contextos da vida contemporânea é incontestável.

No entanto, em uma análise detalhada sobre as contribuições de Crystal (1997) a respeito das atividades internacionais que promoveram a dispersão do inglês no mundo, Ortiz (2006) aborda a dimensão da carga cultural que está agregada à expansão do idioma. Ele argumenta que o fenômeno de globalização é um processo que não é nunca homogêneo, tampouco harmônico, pois nele se inserem instituições e interesses em conflito. Segundo o autor, nesse processo, as nações deixam de ser unidades autônomas, independentes, interagindo entre si, para serem territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo e por isso

No contexto da globalização ele [o inglês] deixa de ser estrangeiro, algo que se impõe de fora, para constituir-se num idioma interno, autóctone à condição da modernidade-mundo. [...] Isso muda radicalmente as coisas (ORTIZ, 2006, p. 25).

Na visão do autor, na situação de globalização e sob a condição de idioma interno, o inglês torna-se mundial, desterritorializado, sua origem torna-se secundária e ele deverá ser apropriado e ressemantizado nos diversos contextos de sua utilização.

Na minha compreensão, apesar de o inglês estar sendo difundido e ensinado em todos os lugares do mundo, as questões culturais, intrínsecas à língua, não parecem receber o mesmo tratamento nas salas de aula. Até os dias de hoje, o pensamento tradicional do ensino de línguas estrangeiras (doravante LE), que enfatiza muito mais - senão exclusivamente - os aspectos estritamente linguístico-estruturais, parece prevalecer na prática de muitos professores. Em geral, nota-se, nessas práticas, a predominância do conceito estritamente

formal e estruturalista de língua enquanto código, o que reduz seu entendimento e deixa de explorar as complexidades existentes no uso da língua para a comunicação humana.

A minha inquietação ao perceber que as questões culturais eram quase sempre ignoradas, abreviadas ou funcionavam como mero pano de fundo em aulas de inglês foi uma das razões que me levaram a explorar as discussões em torno dos textos ao invés de investigar aspectos linguístico-estruturais das minhas aulas neste trabalho. Desse modo, parecia-me possível compreender melhor as relações entre língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem de inglês, os sentidos construídos pelos participantes desse processo em torno de questões culturais e as contribuições que esse entendimento poderia trazer para minha formação e para a formação dos estudantes.

Na tentativa de contemplar os aspectos culturais no ensino de LE, os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2000), PCN-EM daqui em diante, estabelecem como um dos seus objetivos que a área “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” esteja presente na Base Nacional Comum dos currículos das escolas de ensino médio e que esta área constitua “competências e habilidades que permitam ao educando [...] conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a **outras culturas e grupos sociais**”¹ (BRASIL, 2000, p. 95). De acordo com o documento

Conceber a aprendizagem de Línguas Estrangeiras de uma forma articulada, em termos dos diferentes componentes da competência linguística, implica, necessariamente, outorgar **importância às questões culturais**. A aprendizagem passa a ser vista, então, como fonte de ampliação dos horizontes culturais. Ao conhecer outras culturas, outras formas de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade, tendo melhores condições de **estabelecer vínculos, semelhanças e contrastes entre a sua forma de ser, agir, pensar e sentir e a de outros povos, enriquecendo a sua formação** (BRASIL, 2000, p.30).

Concordo com os PCN-EM (BRASIL, 2000), pois não basta ensinar gramática e vocabulário em aulas de LE: os alunos também precisam conhecer como a outra língua pode ser usada para criar e negociar sentidos, compreender as relações que esses sentidos podem estabelecer com os seus e, dessa forma, proporcionar maior reflexão sobre si e sobre o outro e

¹ As palavras e trechos destacados em negrito neste trabalho (sobretudo em transcrições de falas e citações) indicam tratar-se de meu grifo.

buscar promover o entendimento das relações entre a sua língua e a língua que estão aprendendo. Para Moita Lopes (1996, p. 43):

[...] a aprendizagem de uma LE, ao contrário do que podem pensar alguns, fornece talvez o material primeiro para tal entendimento de si mesmo e de sua própria cultura, já que facilita o distanciamento crítico através da aproximação com outra cultura.

É fundamental lembrarmos que outras disciplinas como história, geografia e literatura também são responsáveis por apresentar aos alunos outros mundos e experiências, mas é preciso ressaltar que:

O ensino de línguas estrangeiras, por ter a experiência da alteridade no centro de suas preocupações, tem uma contribuição particular em preparar os aprendizes para o encontro com o outro, o que requer que os alunos se envolvam tanto em experiências familiares e não familiares por intermédio de outra língua (BYRAM, 1997, p. 03).²

A essas experiências familiares e não familiares, que ocorrem por intermédio de outra língua, está agregada uma carga cultural que não deve ser ignorada. Nesse sentido, os professores de inglês são chamados a ensinar uma língua que representa, expressa e incorpora mentalidades e visões de mundo que podem ser diferentes daquelas dos alunos. Em outras palavras, o desafio não é ensinar língua e cultura, mas língua **como** cultura (KATRA e KRAMSCH, 2008, p. 21).

Acredito que seja indispensável que o professor de inglês incorpore as questões culturais ao centro do seu conjunto de práticas profissionais e que verdadeiramente assuma “uma postura pedagógica culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem” (MENDES, 2007, p. 119). No entanto, essa postura não deve conceber as questões culturais de forma fixa e normativa, como conteúdo exótico e “primitivo” ou em caráter de curiosidade. Como explica Santomé (1995 *apud* MOTA, 2004, p. 40), os conteúdos culturais, geralmente tratados na escola como um “currículo turístico”, não interferem na formação da consciência cultural crítica dos estudantes e podem até mesmo distorcer a autenticidade de práticas sociais. É necessário, portanto, que se desfaça a caracterização superficial e descontextualizada, que perpetua - ainda que de forma camuflada - estereótipos culturais. Compreendo que a presença meramente figurativa de elementos culturais em aulas

² As citações em língua portuguesa, derivadas de obras indicadas nas referências bibliográficas em língua inglesa, indicam tratar-se de minha tradução, realizada para esta dissertação.

de LE os deixa à margem da pedagogia de línguas e não leva em consideração o complexo fenômeno da comunicação humana que se dá por meio da língua.

A perspectiva de interação intercultural proposta por Byram (1997) parece oferecer alternativas pertinentes para a concepção de questões culturais em aulas de LE. O autor enfatiza a importância da interação intercultural, isto é, a habilidade e a capacidade de entrar em outra cultura e comunicar eficazmente e apropriadamente. Buscando uma pedagogia que contemple os aspectos culturais de forma a desenvolver a consciência cultural crítica de estudantes em aulas de LE, Byram (1997) propõe um conjunto de fatores inter-relacionados que devem ser considerados nestas aulas. Segundo o autor, é preciso desenvolver **atitudes** de relativização de suas próprias crenças e valorização do outro, construir e utilizar **conhecimentos** sobre si e sobre o outro em níveis individual e social e desenvolver **habilidades** para mediar diferentes culturas. Esses fatores deverão ser permeados por um processo de **educação**, que tem o papel de ser político e conscientizador (BYRAM, 1997).

No entremeio dessas ideias, aumentava a minha vontade em entender melhor questões ocorridas no meu próprio contexto de atuação profissional. Para isso, eu precisaria de um entendimento maior da minha prática, enquanto professor de inglês, no que se refere ao tratamento dado por mim a aspectos culturais nas aulas. Dessa maneira, a minha preocupação nesta pesquisa situa-se em compreender o papel de aspectos culturais nas minhas aulas com turmas do ensino médio, pois é nesse contexto que eu venho atuando e no qual acredito poder contribuir, tanto para a minha como para a formação dos estudantes, da melhor forma.

Diante dessa situação, eu resolvi delinear o foco da minha pesquisa para o fenômeno que eu pretendo entender: os sentidos construídos por mim e pelos alunos ao abordarmos aspectos culturais em aulas de inglês do ensino médio. Assim, o objetivo do meu trabalho foi verificar se o processo de ensino e aprendizagem vivenciado pelos participantes (eu e os alunos da turma de pesquisa durante o primeiro semestre de 2011) contribuiu para o processo de desenvolvimento da consciência cultural crítica desses participantes. Acredito que verificar o processo e suas possíveis contribuições pôde me fornecer subsídios para melhor entender os sentidos construídos ao longo da experiência vivida.

Acredito que este trabalho possa contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem de inglês incorpore reflexões pertinentes sobre os aspectos culturais e ofereça alternativas possíveis para contribuir com o desenvolvimento da consciência cultural crítica de estudantes neste processo. Além dessas, o desenvolvimento deste trabalho também deixou contribuições extraordinárias para o meu crescimento pessoal e profissional. Os desafios de interpretar questões complexas, questionar minha própria prática, investigar meu contexto de

atuação profissional, me envolver com participantes tão cheios de motivação e poder relatar essa experiência representou questões tão significativas para mim enquanto professor e pesquisador que talvez só o tempo me ajude a revelar o quanto elas realmente significaram.

A fim de atender o objetivo proposto e levando em conta as perspectivas teóricas e metodológicas que detalharei ao longo dos capítulos desta dissertação, as perguntas que nortearam este trabalho foram:

1. De que forma o processo de ensino e aprendizagem foi desenvolvido segundo a perspectiva intercultural proposta?
2. Quais são as contribuições desse processo para o desenvolvimento da consciência cultural crítica dos participantes?
3. Que sentidos foram construídos pelos participantes ao longo dessa experiência pedagógica?

Diante do foco e objetivo estabelecidos para esta pesquisa e das perguntas norteadoras supracitadas, meu interesse foi entender, acompanhar e refletir sobre momentos das aulas que permitiriam verificar o desenvolvimento da consciência cultural crítica dos participantes. Dentro das possibilidades ofertadas pelo curso e da realidade da disciplina lecionada, esses momentos foram aqueles em que houve leitura e discussão de textos em sala de aula. Assim, tais momentos não incluíam aspectos linguístico-estruturais da língua inglesa (morfologia e sintaxe) pelo fato de estes não se alinharem com a proposta estabelecida.

Por buscar melhor compreender questões relativas ao uso da linguagem na prática social e em um contexto de atuação, o trabalho que apresento insere-se na Linguística Aplicada, área de investigação interdisciplinar, situada nas humanidades e nas ciências sociais, em diálogo constante com outros campos do conhecimento e que envolve integração de saberes na tentativa de construir uma nova compreensão do problema em estudo (SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998).

Com o objetivo de melhor estruturar suas partes constituintes e fornecer ao leitor um senso ordenado dessas partes, o trabalho é organizado em capítulos, a saber: *Fundamentação Teórica, Metodologia da Pesquisa, Interpretação dos Dados e Considerações Finais*.

A fim de aprofundar minhas compreensões, interpretações e reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem que os alunos e eu vivemos, foi preciso construir conhecimentos para descrevê-lo. Desse modo apresento no Capítulo 1, *Fundamentação Teórica*, os pressupostos teóricos necessários para embasar o estudo que realizei. São eles: conceitos de cultura, a relação entre língua e cultura, formação de professores, interculturalidade e abordagem intercultural.

No Capítulo 2, *Metodologia da Pesquisa*, faço uma descrição do percurso metodológico que orientou este estudo, detalhando a natureza da pesquisa, o contexto em que ela foi realizada, o perfil dos seus participantes, os instrumentos e procedimentos de coleta utilizados e o processo de interpretação dos dados.

No Capítulo 3, *Interpretação dos Dados*, busco entender de que forma os dados obtidos por mim se relacionam com o construto teórico proposto, fazendo conexões e reflexões entre eles a fim de entender os sentidos construídos ao longo da experiência vivida.

Nas *Considerações Finais*, retorno às perguntas de pesquisa e faço reflexões sobre o percurso do trabalho desenvolvido, suas contribuições e possibilidades deixadas a partir dele.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, faço uma descrição cronológica parcial de alguns conceitos de cultura, primeiramente organizada de forma a dar uma visão panorâmica não extensa do tema, mas que possibilite uma noção de sua grandiosidade. Feito isso, faço então uma breve discussão do conceito de cultura adotado para servir aos fins desta pesquisa. Em seguida, abordo a discussão sobre cultura no contexto da sala de aula, dando enfoque à relação entre língua e cultura e à relevância de aspectos culturais para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa como LE. Após isso, apresento minhas considerações ao defender uma proposta crítico-reflexiva de formação de professores para a construção da pedagogia pretendida. Depois, argumento em favor de uma perspectiva intercultural para o ensino de LE, levando em conta a natureza conflituosa e paradoxal de encontros entre língua-cultura alvo e língua-cultura nativa. Finalmente, traço um arcabouço teórico-interpretativo e discuto os elementos que compõem o conceito de abordagem intercultural utilizada neste trabalho.

As ideias e propostas apresentadas e discutidas nessa construção teórica servem de iluminação para que eu possa trilhar o percurso interpretativo deste trabalho e me fornecem lentes através das quais eu interpreto os dados desta pesquisa.

2.1 Definições de cultura: um panorama

As discussões acerca do que é cultura têm sido travadas há muito tempo e em diversas áreas do conhecimento humano. A linguística, os estudos culturais, a antropologia, a sociologia, só para citar algumas, têm se ocupado de explorar com atenção as inúmeras definições deste termo. Sapir (1921, p. 220) defende que cultura é “[...] o *que* a sociedade faz e pensa.” (grifo do autor). Numa perspectiva estruturalista, Lado (1957, p. 113-114) concebe cultura enquanto “[...] sistemas estruturados de comportamentos padronizados”. Hall (1973), numa visão comunicativa/humanista, defende cultura como comunicação e aborda o conceito como sendo uma forma do indivíduo de conhecer a si mesmo. Um tanto quanto estática, a concepção de cultura para Geertz (1985, p. 89 *apud* Byram, 1997, p. 18) é a de “um padrão de significados transmitido historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepções herdadas, expressas de uma forma simbólica pelas quais o homem se comunica, perpetua e desenvolve seu conhecimento sobre atitudes perante a vida.” Nostrand (1989 *apud* Kramsch 1993, p. 177), argumentando o que é necessário para um entendimento coerente da cultura do outro, elabora o conceito de “código central” de uma cultura e afirma que este “se constitui

não apenas de costumes e comportamentos sociais corretos; ele envolve acima de tudo a “base de significado” de uma cultura: seu sistema de valores principais, padrões comuns de pensamento e certas suposições predominantes sobre a natureza humana e sociedade.” Para Tomalin e Stempleski (1993), é possível conceituar dois tipos de cultura: Cultura com C maiúsculo, isto é, cultura como civilização – os grandes feitos de um povo refletidos na sua história, arte, arquitetura, música e literatura, ou ainda cultura com c minúsculo, ou seja, os costumes, os hábitos e as práticas do dia a dia de um povo. Seelye (1993, p. 22-23) enfatiza o contexto e, ao definir cultura, a propõe como sendo “[...] tudo que o ser humano aprendeu.” Kramsch (1993) afirma que, mesmo com as identidades nacionais sendo questionadas ao redor do mundo, a tentação em definir cultura em termos de traços nacionais ainda é grande. Para a autora, é preciso ir além e considerar fatores culturais como origem regional, idade e classe social.

Algumas concepções parecem situar cultura numa perspectiva que permite algum tipo de negociação e troca de significados por meio da interação entre grupos sociais. É o caso de Byram (1997) e Fantini (2000) que, alinhados num conceito pós-estruturalista e crítico, acreditam que cultura deva ser vista como um processo e compreendida em termos de comunicação intercultural, isto é, a habilidade e a capacidade de entrar em outra cultura e comunicar de forma eficaz e apropriada. A definição trazida por Brown (2000, p. 176) valoriza o contexto e define cultura como uma forma de vida. Para ele, cultura “é a ‘cola’ que une um grupo de pessoas.” Numa perspectiva antropológica, Moran (2001) busca capturar a natureza dinâmica do termo e propõe uma definição profunda e esclarecida de cultura. Para o autor, em todo fenômeno cultural, há cinco dimensões em interação: produtos, práticas, perspectivas, pessoas e comunidades. Assim, em uma definição de cultura bastante rica, ele aponta que esta é uma

[...] forma evolutiva de vida de um grupo de pessoas que consiste em um conjunto compartilhado de práticas associadas a um conjunto compartilhado de produtos, baseado em um conjunto compartilhado de visões de mundo e estabelecidas em um contexto social específico (MORAN, 2001, p. 24).

Celani e Magalhães (2002, p. 321-322) procuram entender cultura como “[...] uma prática de significação, isto é, como formas de compreender o mundo social, de produzir sentido que estão relacionados às identidades dos grupos que a compõem.” Numa abordagem dinâmica de cultura, Katan (2004, p. 31) a define como um “processo dialético entre modelos internos do mundo e a realidade externa”.

Pela evolução das definições mostradas nesse percurso, percebo o quão abrangente esse conceito é e as múltiplas respostas que podemos ter para a pergunta “afinal, o que é cultura?”. Cada perspectiva (interpretativa, psicológica, cognitiva, social, simbólica, reflexiva, linguística, feminista, entre outras) poderá fornecer um universo de possibilidades para essa resposta e haverá tantos significados para “cultura” quantos os autores que se propõem a defini-la. Portanto, nas palavras de Moran (2001, p. 23), “é preciso aceitar e abraçar a complexidade da cultura”.

Entendo que a multiplicidade de visões sobre o tema aponta para um caminho muito mais conflituoso do que consensual, que desafia e confronta nossas definições e sugere reflexão e realinhamento de nossos pensamentos. Paradoxalmente, apesar da elaboração de diversos conceitos sob perspectivas teóricas diferentes ao longo do tempo, as definições apresentadas são permeadas por um elemento comum: **a noção de cultura como formas de estar e interagir no mundo socialmente**. Mas que formas são essas? Há pessoas que “estão” no mundo e “interagem” com ele da mesma forma ou de forma parecida? Essas formas são individuais ou coletivas? Elas podem ser ensinadas?

Um dos aspectos que torna a tarefa de definir cultura tão difícil é porque ao mesmo tempo em que algo que nos ‘aproxima’, há também algo que nos ‘distancia’: por um lado, cultura remete a uma raiz sócio-histórica que une pessoas num dado tempo e contexto, uma bagagem de conhecimentos, valores e formas de pensar e agir comuns e compartilhadas por membros de um dado grupo (regional, social, étnico, profissional, familiar, etc); por outro, há traços culturais que sempre farão cada um de nós únicos e exclusivos, pois cada pessoa percorre uma trajetória de vida única, construindo e reconstruindo sentidos de forma particular e lidando com o mundo à sua maneira. Atkinson (1999) argumenta que não existem duas pessoas que tenham exatamente as mesmas experiências de vida ou visões de mundo e que, sendo assim, não existem duas pessoas que tenham exatamente a mesma cultura. Tem-se, dessa forma, o paradoxo que representa um dos maiores desafios para os estudiosos em cultura: em que medida há semelhanças nas diferenças e diferenças nas semelhanças?

A definição de cultura que melhor atende aos propósitos deste trabalho é a de Corbett (2003, p. 20), que defende que:

Cultura envolve as normas e convenções implícitas de uma sociedade, seus métodos de ‘lidar com o mundo’, **seu etos historicamente transmitido, mas também adaptativo e criativo**, seus símbolos e sua organização de experiência.

Devido à sua natureza paradoxal, Corbett (2003) acredita ser fundamental tentarmos entender cultura reconhecendo que cada sociedade ou grupo coeso constrói para si um conjunto de crenças, valores e pressuposições que virá a ser considerado senso comum. Em geral, essas crenças se relacionam ao comportamento do grupo (ou pelo menos ao da maioria de seus indivíduos) e aos produtos culturais construídos por ele para afirmar sua identidade e valores. A língua utilizada por esse grupo servirá para organizar e articular sua experiência com o mundo e para construir e manter sua coesão.

No entanto, devemos estar cientes de que as normas, crenças, práticas, produtos e língua de qualquer grupo não são estáticos, mas dinâmicos: o grupo está sempre negociando e renegociando suas normas e valores entre seus membros. Por isso, suas crenças centrais, seus comportamentos e produtos culturais relacionados a elas – assim como a língua que as articula – necessariamente irão mudar ao longo do tempo. Assim, para este autor, a ‘cultura’ de um grupo pode ser considerada a relação entre suas crenças centrais e valores, e os padrões de comportamento e os produtos culturais deste grupo, lembrando que estas crenças e valores estão constantemente sendo negociados dentro do grupo.

O conceito de cultura de Corbett exprime, de maneira clara, a natureza dinâmica do termo e, por essa razão, será utilizado neste trabalho. Ele abre possibilidades de se definir cultura incluindo traços construídos, preservados e transmitidos historicamente, traços que ajudam a constituir o senso de identidade e o sistema de valores cada grupo. No entanto, esses traços se encontram num fluxo cambiante, de caráter predominantemente mutável, que é constantemente influenciado por mudanças na sociedade. Ao revelar sua natureza dinâmica, este conceito é o que parece melhor situar cultura dentro da tensão contínua entre o particular e o social, entre a semelhança e a diferença, entre o individual e o coletivo. Esta tensão estabelece um conflito central nas discussões acerca de cultura, o que torna a investigação de aspectos culturais um campo de estudos altamente complexo e movediço; um campo que merece ser revisitado e analisado constantemente, de forma crítica e questionadora, por estar sempre em iminência de reconsiderações.

2.2 Língua e cultura: a sala de aula de inglês como LE

Partindo da concepção de que língua, muito além de um código, envolve prática social de criação e interpretação de sentidos, penso que entender a natureza da relação entre língua e cultura seja fundamental para o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Em uma visão excessivamente redutora, língua se resume a palavras e regras para agrupá-las

corretamente; ela é simplesmente um conhecimento a ser aprendido por meio de exercícios intelectuais; ela envolve apenas questões de vocabulário e construção de frases. Porém, numa visão mais expandida, que concorda que língua é uma prática social da qual participamos (KRAMSCH, 1993, p. 67), ela passa a ser entendida como uma atividade aberta e dinâmica, da qual participam “sujeitos que são histórica, social e culturalmente situados e que, através dessa atividade, organizam, interpretam e dão forma às suas experiências e à realidade em que vivem” (ABAURRE, 2003, p. 14); ela é compreendida como o conjunto de símbolos por meio do qual são representadas as diferentes formas de ver, entender e se comunicar com o mundo; é algo que as pessoas usam em suas vidas diárias e as permite criar, expressar e interpretar sistemas de significados, crenças, valores, ideias e suposições, e assim, mantêm e estabelecem relações interpessoais e sociais.

No que tange ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, acredito que seja indispensável incorporar uma concepção de língua que inclua não somente regras gramaticais, mas que explore fatores contextuais sobre o uso da língua. Entendo que tal concepção permita que o professor, ao promover o ensino da língua, busque cumprir outro tipo de tarefa não menos importante: promover reflexões que busquem problematizar os riscos do neo-colonialismo e do imperialismo linguístico e cultural estabelecido pela hegemonia do idioma ao longo do tempo, como alguns autores argumentam (CRYSTAL, 1997; PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2004; ROBBINS, 1997).

A esse respeito, Pennycook (1994 *apud* COX e PETERSON, 2001) aponta que a expansão do inglês no mundo não é simplesmente a expansão de uma língua, mas é também a expansão de um conjunto de discursos que fazem circular ideias de desenvolvimento, democracia, capitalismo, neoliberalismo e modernização. Assim, entendo que é preciso que as aulas de inglês propiciem questionamentos sobre essas ideias e sobre o caráter apaziguador e amigável que muitas vezes permeia o ensino de inglês por meio de crítica a valores americanos e ocidentais normalmente importados com a língua. Portanto, discutir abertamente os efeitos assimilacionistas e aculturadores do ensino de inglês e investigar questões sobre o consumo de informações, tecnologias e entretenimento por uma perspectiva das formações sócio-histórico-ideológicas poderia ajudar a desconstruir o quadro de colonização imposto pelo inglês.

Não é difícil perceber que os aspectos culturais assumem um papel central nesse aspecto. Afinal, se pensarmos o professor de inglês enquanto agente político, mediador de culturas, engajado num projeto de pedagogia crítica (PENNYCOOK, 1994), é nosso dever

trazer à tona questões que permitam aos alunos entenderem que as razões da expansão e manutenção da supremacia do inglês não são encontradas em suas propriedades internas nem na mera interação entre seus falantes. Portanto, é imprescindível que haja espaço para se discutir o caráter cultural e ideológico que se agrega à problemática do inglês no mundo, sobretudo nas salas de aula.

Para que se busque a perspectiva de ensino de LE defendida nesta pesquisa, é preciso um repensar sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma LE. Este há de ser um processo que acredite na e promova a

[...] valorização da voz do sujeito professor e do sujeito estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional (MOTA, 2004, p. 41).

Partindo desse viés, acredito que seja possível que esse processo (1) incorpore o respeito e a valorização aos distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos, sejam eles marginalizados ou privilegiados socialmente; (2) explore as maneiras como esses grupos constroem e transmitem suas práticas sociais e que, acima de tudo, (3) busque um comprometimento com uma política de crítica social. Assim, professores estarão ajudando seus alunos a entenderem, refletirem e analisarem criticamente pressupostos teóricos, esquemas e perspectivas que fazem parte da produção e transformação de processos culturais plurais, tanto da sua sociedade como de outras. Dessa forma, estaremos propondo que “o ensino de cultura não deve envolver uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura” (MOTA, 2004, p. 48).

Contudo, a tarefa de fazer tal vinculação entre língua e cultura no ensino de LE está longe de ser simples. Afinal de contas, exercícios como lidar com diferentes mentalidades e visões de mundo, apreender imaginários simbólicos e culturais de outros povos, interagir harmonicamente com diferenças linguísticas e culturais e compreender e valorizar a lógica da perspectiva alheia de forma respeitosa parecem mais complexos do que como se apresentam e requerem uma política educacional bem definida. Kramsch (1993) discute alguns complexos e paradoxos de se incluir aspectos culturais em aulas de LE em torno do que ela sugere ser um “novo tipo de pedagogia que busca fazer justiça ao contexto em sala de aula”. Como vemos abaixo, os questionamentos levantados pela autora dão uma ideia dos desafios que professores encontram ao participarem desse tipo de pedagogia:

Precisamos deixar a cultura mais explícita e ligar mais intimamente língua e cultura, mas precisamos constantemente focar na arbitrariedade dessa ligação e examiná-la criticamente. Como lidar com esse paradoxo? [...] Precisamos ensinar contrastivamente e cognitivamente, mas não queremos perder o ímpeto da abordagem comunicativa. Até que ponto as expectativas levantadas por abordagens ‘naturais’ dificultou a introdução de um tipo de aprendizado mais reflexivo e cognitivo, que não tem recompensas rápidas e traz maiores exigências para o entendimento cognitivo e afetivo do aluno? [...] Os professores estão prontos para examinar suas próprias premissas culturais, revelar suas opiniões e interpretações de textos? [...] Se as diferentes vozes dos aprendizes devem ser levadas a sério, nós temos que sistematicamente trazer essas diferenças à tona. Mesmo que os aprendizes compartilhem uma mesma língua nativa em comum, o fato de eles participarem de uma multiplicidade de ‘culturas’ (e.g. status sócio-econômico, gênero, orientação sexual, deficiências visíveis e invisíveis) raramente é levado em conta. Como podemos desmerecer estereótipos sem perpetuá-los? (KRAMSCH, 1993, p. 92/93).

Desse modo, parece-me evidente que há inúmeras complexidades e inquietações quando se trata de aliar língua e cultura em sala de aula de inglês como LE. Seja pela falta de conhecimento cultural e medo de promover estereótipos por parte dos professores, seja “por imperativos comunicativos da pedagogia de LE atuais, pelas restrições impostas pelo cenário institucional ou pelas dificuldades encontradas nas culturas educacionais tradicionais” (KRAMSCH, 1993, p. 93), a difícil tarefa de professores de LE clama pelo desenvolvimento de uma pedagogia de LE cuja perspectiva atenda a esses desafios de forma satisfatória.

Partindo do pensamento de que “ensinar exige reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 1996 *apud* SILVA, 2010, p. 5), entendo que uma alternativa para a construção de uma pedagogia para o ensino de inglês como LE que atenda aos desafios acima discutidos seja por meio da formação de professores críticos e reflexivos. Discuto essa perspectiva de formação docente na próxima seção, “Formação de professores: reflexão e criticidade”.

2.3 Formação de professores: reflexão e criticidade

Considerando a formação de professores um processo em desenvolvimento e sem fim, no qual as experiências passadas e recentes interagem e nos fazem pensar, refletir e praticar para que possamos ser melhores que antes (IFA, 2006, p. 10), penso que esta formação deva envolver um movimento dinâmico entre o fazer e o pensar sobre o fazer. Sobre a natureza da formação de professores, Richards e Lockhart (1994 *apud* NUNAN, 1996, p. 120) apontam que:

O crescimento profissional é um processo ao longo da vida e obter uma certificação inicial é apenas o primeiro passo desse processo. Refletir sobre o

próprio ensino e, durante o processo, desenvolver conhecimento e teorias sobre ensino é um componente essencial nesse processo.

Concordo com esses autores ao entender que desenvolver a reflexão é uma atividade indispensável e inerente ao processo de formação de professores. A meu ver, essa reflexão deve envolver atividades de busca e investigação ao invés da aceitação acerca da realidade do ensino (DEWEY, 1938).

A esse respeito, Barlett (1990, p. 205 *apud* NUNAN, 1996, p. 120) parece entender a formação de professores para além de limites mecanicistas e utilitários. Ao discorrer sobre formação docente por meio de ensino reflexivo, ele argumenta que tornar-se reflexivo “significa que precisamos transcender as tecnicidades de ensinar e pensar além da necessidade de melhorar nossas técnicas instrucionais.” O autor acredita que, para que haja ensino reflexivo, os professores precisam se afastar de perguntas do tipo “como?” para se aproximarem de perguntas do tipo “o quê?” e “por quê?”. Ponderando minha responsabilidade enquanto educador, eu acrescentaria outro tipo de pergunta: “que consequências isso pode trazer?”. Dessa forma, professores estariam dando poder e autonomia ao seu ensino e abrindo possibilidades de transformar a vida diária da sala de aula (BARLETT, 1990, p. 205 *apud* NUNAN, 1996, p. 120).

Nesse sentido, o professor reflexivo deve buscar ir além de aprimoramentos procedimentais ou metodológicos, mas repensar profundamente suas práticas, as razões motivadoras que as caracterizam e as possíveis implicações que ela acarreta.

Levando em conta que a experiência se desenvolve a partir de outras experiências e que experiências levam a outras experiências (DEWEY, 1938), entendo que a formação docente reflexiva permita ao professor um ir e vir constante entre pensar/fazer/pensar. Assim, ele buscará articular experiências vividas, refletir conscientemente sobre elas e construir alternativas para seu desenvolvimento profissional. O professor envolvido numa perspectiva reflexiva irá, portanto, questionar seu exercício profissional rotineiro, problematizar o seu fazer diário e buscar entender a realidade vivida em relação a experiências anteriores e futuras.

Para que a “curiosidade ingênua seja superada pela curiosidade epistemológica” (FREIRE, 1996 *apud* SILVA, 2010, p. 5), acredito que esse olhar para dentro deve se voltar para o entendimento e questionamento de aspectos sócio-históricos que permeiam a prática educativa. A reflexão docente deve ser orientada pela compreensão e problematização de disputas entre grupos sociais (por poder, conhecimento, status, bens, recursos), interesses

(políticos, econômicos, sociais), ideologias e práticas (de instituições e sociedades). Em outras palavras, ela precisa ser crítica.

Assim, ao refletir criticamente sobre sua prática, o professor estaria obtendo meios para questionar o mundo, elaborar uma percepção mais consciente e apurada do seu exercício docente e do(s) contexto(s) em que ele acontece, podendo engajar-se no mundo social em que vive. Por meio de uma reflexão que investigue e desafie pressuposições, concepções e pensamentos que se encontram “abaixo da superfície” e que constroem o entorno em que o homem vive socialmente, o professor estaria sendo crítico. Logo, para os fins deste trabalho, ser professor crítico significa refletir sobre ideias e crenças em sala de aula, promover oportunidades explícitas para examinar interpretações e visões de mundo, explorar abertamente valores, desigualdades e diferenças culturais, questionar abertamente silêncios e lacunas deixadas pelas práticas e encaminhar discussões pelo viés das relações de luta e poder.

Entendo que, a partir da análise e do confronto entre valores, atitudes e crenças implícitas que permeiam sua prática, a reflexão leve o professor a desenvolver formas não apenas de melhor entender sua prática, mas também de transformá-la. Em outras palavras, para que haja transformação, é preciso haver uma proposta crítico-reflexiva. A esse respeito, Contreras (2002, p. 165 *apud* IFA, 2006, p. 20) aponta que:

Um processo de reflexão crítica permitiria aos professores avançarem para um processo de transformação da prática pedagógica, mediante sua própria transformação como intelectuais críticos, e isso requer, primeiramente, a tomada de consciência dos valores e significados ideológicos implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam, e, em segundo lugar, uma ação transformadora dirigida a eliminar a irracionalidade e a injustiça existentes em tais instituições.

Penso que a formação de professores que busque promover o processo de reflexão crítica conforme citado por Contreras (2002) seja o melhor caminho para que o professor desenvolva formas mais críticas de ver o mundo e desafie valores e práticas sociais não questionadas. Compreendo ainda que para que o professor de LE propicie aos seus alunos uma formação que permita construir valores culturais críticos, sua prática deva focar a perspectiva das relações interculturais. Discorro sobre esse enfoque nas próximas seções, “Interculturalidade” e “Abordagem Intercultural”.

2.4 Interculturalidade

Diante da impossibilidade de separar língua de cultura e consciente de que a experiência de aprendizado de LE é uma experiência de contato com outras culturas, advogo que é necessário desenvolver um enfoque intercultural no ensino de LE. Nessa perspectiva, é legítimo pensar em ensino da língua e da cultura, ou de língua-cultura. Assim, a sala de aula passa a ser um campo privilegiado de encontros culturais e de comunicação entre culturas. Precisamos, porém, como afirma Mendes (2007, p. 119-120), levar em conta que a natureza desses encontros deve sempre ser dialética: da língua-cultura alvo em direção à língua-cultura do aprendiz e da língua-cultura do aprendiz em direção à língua-cultura alvo. Isso requer uma pedagogia que, além de cultural, seja intercultural.

No entanto, esses encontros caracterizam-se como processos complexos, que não podem ser minimizados nem generalizados: há neles redes de forças em conflito, embates de visões de mundo diferentes. É fundamental termos em mente que, nos momentos de contatos entre línguas e culturas, há necessariamente encontros de diferenças e que “não há encontro de diferenças sem conflito” (MENDES, 2007, p. 121). Sobre a essência problemática do contato entre línguas-culturas distintas, Damen (1987, p. 24 *apud* ALVAREZ e SILVA, 2007, p. 121) explica que:

Diferentes padrões culturais, traduzidos em regras de convivência, artefatos, valores, crenças, nomeações, relações sociais e todos os elementos da vida social humana, envolvem o encontro de problemas humanos universais. Os problemas são universais; as soluções são culturalmente específicas.

Trazendo a visão de Damen (1987 *apud* ALVAREZ e SILVA, 2007) para o contexto educacional, acredito que a sala de aula de LE seja, em primeiro lugar, um terreno de constantes conflitos, provenientes de embates entre diferentes formas de entender o mundo social. Não seria difícil imaginar, por exemplo, as diversas situações de divergência surgidas em momentos de debate sobre determinado assunto polêmico a partir da leitura e discussão de um texto em LE numa sala de aula com 30 estudantes adolescentes. Muitos deles certamente iriam, de forma veemente, contrapor suas histórias, seus relatos pessoais e seus valores historicamente construídos às formas de pensar e de agir de outros grupos sociais (representados pelo texto, pelos depoimentos de outros colegas e do professor), a fim de defender sua opinião. Outros provavelmente criticariam práticas de determinado grupo social que diferem daquelas do seu grupo e iriam querer fazer prevalecer o seu ponto de vista. Outros possivelmente iriam discordar e argumentar em defesa daquilo que pensam, baseando-se naquilo em que acreditam. É justamente a partir da natureza conflituosa e paradoxal desses encontros que busco situar o conceito de interculturalidade nesse trabalho.

Desse modo, uma pedagogia que contemple os encontros interculturais deve, acima de tudo, buscar promover partilha de conhecimento e aprendizado, respeito e cooperação mútua, troca de experiências, negociação de sentidos e compreensão das diferenças. Ao tratar da tensão constante entre cultura nativa e cultura alvo, Kramsch (1993, p. 205-206), destaca que o pensamento tradicional em educação de LE tem limitado o ensino de cultura à transmissão de informações sobre as pessoas daquele país alvo, suas atitudes gerais e visões de mundo. A autora observa que esse tipo de pensamento ignora o fato de que cultura é, na verdade, “um construto social, o produto da autopercepção e da percepção do outro”.

Ela destaca quatro linhas de pensamento que devem fundamentar qualquer proposta que pretenda incluir a perspectiva intercultural na aprendizagem de LE. A primeira é **estabelecer uma “esfera de interculturalidade”**: entender uma cultura estrangeira é contrapô-la à nossa própria cultura, visto que os significados são estabelecidos de forma relacional. Diferentemente de uma transferência de informações entre culturas, uma abordagem intercultural pressupõe reflexão permanente tanto sobre a cultura alvo como sobre a cultura nativa.

A segunda linha de pensamento é **ensinar cultura como um processo interpessoal**. Para a autora, não faz sentido tentar ensinar fenômenos do uso da língua de forma normativa e fixa, já que os significados emergem por meio da interação social. Na verdade, ao invés de apresentar e prescrever fatos e comportamentos culturais, nós devemos buscar um “processo que implica no entendimento da estrangeiridade ou alteridade” (KRAMSCH, 1993, p. 206).

O terceiro princípio proposto por Kramsch é **ensinar cultura como diferença**. Aqui, são apontadas as dificuldades em se definir a cultura apenas em traços nacionais e a necessidade de se incluir a identidade nacional apenas como um dos aspectos constitutivos da cultura de uma pessoa. Em tempos de crescente multietnicidade e multiculturalidade das sociedades contemporâneas, a autora afirma a necessidade da rediscussão de cultura, que deve considerar fatores como idade, gênero, origem nacional, histórico étnico e classe social.

Por fim, é afirmada a necessidade de se **transpassar fronteiras disciplinares**. Para Kramsch, além das disciplinas de certa forma relacionadas ao ensino de cultura – como a antropologia, a sociologia e a semiologia, é necessário que os professores ampliem suas leituras incluindo referências afins como a literatura, estudos de cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas.

Os quatro princípios propostos por Kramsch apresentam, de forma sucinta, os pontos de partida que devem nortear um projeto pedagógico que pretenda incorporar as questões culturais e relações interculturais ao processo de ensino e aprendizagem de LE. No entanto,

como se pode ver, nesse tipo de incorporação, o tratamento dado à cultura não é periférico, ele não é um simples pano de fundo para tratar de aspectos linguísticos; tampouco essa incorporação concebe cultura como conteúdo meramente informativo, de cunho exótico ou folclorizado, sobre determinado país ou região. Nessa inclusão, a perspectiva intercultural entende que a cultura assume um papel central no processo de ensino e aprendizagem de LE. Desse modo, esse processo passa a ser um “meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.” (MENDES, 2007, p. 119). Em outras palavras, as aulas de inglês devem criar espaços de luta entre os significados e, por isso, professores e alunos devem sempre buscar entendê-los de um terceiro lugar (KRAMSCH, 1993). Segundo a autora, esse lugar é construído de forma muito particular:

A única maneira de começar a construir uma compreensão mais completa e menos parcial tanto da cultura nativa quanto da estrangeira é desenvolver uma terceira perspectiva, que permitiria os aprendizes a olhar essas culturas de dentro e de fora. É exatamente este terceiro lugar que a educação cross-cultural deve buscar estabelecer. [...] Em cada passo desse processo complexo, o desafio educacional requer ação e reflexão. [...] Na interseção de culturas alvo e nativas, a maior tarefa dos aprendizes de língua é definir para eles mesmos como irá se parecer esse ‘terceiro lugar’ [...] conscientes disso ou não. Ninguém, nem mesmo o professor, pode dizer onde aquele lugar único e pessoal fica; para cada aprendiz ele estará localizado de forma diferente e farão sentidos diferentes em momentos diferentes (Kramsch, 1993, p. 210 e p. 257).

À semelhança de Kramsch (1993), outros autores têm argumentado em favor da interseção entre culturas em aulas de LE para dar conta dos desafios do encontro com o outro. Byram (1997), ao discutir formas como as pessoas de um dado grupo linguístico e cultural fazem contato com pessoas de outros grupos, faz uma alusão bastante esclarecedora sobre a natureza dialógica dos contatos cross-culturais ao estabelecer as diferenças entre os papéis do *turista* e do *peregrino*. Segundo este autor, o papel de turista é muito mais familiar e conhecido por todos. Este papel tem trazido maiores conseqüências econômicas, pois é um papel assumido há muitos anos, por inúmeras pessoas de diversas classes sociais, sobretudo no mundo ocidental. A experiência do turista não tem nenhuma intenção de intervir naquilo que ele vê em suas viagens e seu estilo de vida praticamente não será mudado pela experiência de ver o outro. No entanto, o papel de peregrino, apesar de ser geralmente assumido por um número menor de pessoas e pertencentes a uma condição social baixa, tem implicações muito mais significativas, pois desafiam crenças, comportamentos e significados inconscientes e não questionados de uma sociedade. O peregrino, cuja experiência é orientada

por desafios e conflitos, produz efeitos numa sociedade na medida em que proporciona expectativa de mudanças:

A experiência do peregrino é potencialmente mais valiosa do que a do turista [...] já que sociedades e indivíduos não têm alternativa senão a proximidade, a interação e o relacionamento como condições de existência. As sociedades se beneficiam com coexistências mais harmônicas, e os indivíduos adquirem compreensão do outro e deles mesmos, o que os tornam mais conscientes de sua humanidade e mais aptos para refletirem e questionarem as condições sociais em que vivem (BYRAM, 1997, p. 2).

Com a experiência do peregrino, Byram (1997) nos fala que é preciso desenvolver habilidades de aprender a comunicar e a viver, dar ênfase à constante negociação de sentidos e estimular a tolerância e a compreensão para que sejam abertos caminhos para a transformação social. Nesse contexto, estaremos rumo à integração cultural, desenvolvendo novas mentalidades e reforçando o pensar crítico e reflexivo.

Byram (1997) aponta ainda que as qualidades de um peregrino raramente são adquiridas sem ajuda ou aprendidas sem ensino e, por isso, é responsabilidade da escola preparar os alunos para essa experiência de socialização interlingual e intercultural no mundo contemporâneo. Tal visão reforça o argumento de que o ensino de LE deve estar pautado na concepção de comunicação humana além de produção e envio de mensagens gramaticalmente corretas e troca de informação cultural, mas um processo que envolve percepção e interpretação de diferentes contextos culturais por meio de quadros referenciais distintos. Assim, não podemos estabelecer os critérios de uma ‘comunicação de sucesso’ apenas em termos da eficácia da transmissão da informação, mas também levando em conta aspectos socioculturais para o estabelecimento e manutenção de relações humanas. Para isso, Byram (1997) aponta que a vida contemporânea faz com que quase todos estejam em contato com pessoas de diferentes línguas e culturas e que, por isso, o ensino de LE deve entender que:

[...] é preciso uma evolução para dar conta dos efeitos afetivos e cognitivos do engajamento com a outridade, do encontro com pessoas de diferentes identidades culturais e valores e comportamentos sociais. Em outras palavras, os aprendizes [de LE] precisam adquirir competência intercultural também (BYRAM, 1997, p. 13).

2.5 Abordagem intercultural

Baseando-se no modelo de ‘habilidade comunicativa’ de van Ek (1986), Byram (1997) propõe um modelo que busca relacionar perspectivas socioculturais ao ensino de LE para desenvolver as qualidades necessárias de um peregrino. A partir de reflexões preliminares

sobre ‘comunicação intercultural’ e após introduzir a imagem do falante intercultural no cenário de interação social, o autor propõe um conjunto de fatores inter-relacionados que devem ser considerados em situações interculturais. Segundo ele, quando interagimos com pessoas ou documentos³ culturalmente diferentes de nós, trazemos nossas **atitudes** para essa interação. Tais atitudes, não sempre, mas, muitas vezes, representadas em preconceitos e estereótipos, podem prejudicar a interação. Para que isso não ocorra, é preciso desenvolver atitudes que, além de positivas, sejam de curiosidade, de abertura ao novo; de disposição para relativizar, ou até mesmo suspender, nossas próprias crenças, significados e comportamentos para analisar e valorizar fenômenos do ponto de vista do outro, ou seja, é preciso “descentrar-se”.

Nesses encontros, também utilizamos o **conhecimento** que possuímos sobre grupos sociais e suas culturas, tanto daquele(s) país(es) quanto do nosso. Conscientemente ou não, esses conhecimentos são normalmente adquiridos por processos de socialização, sejam eles formais ou informais. Quanto mais proximidade e contatos houver entre documentos ou pessoas de países diferentes, mais conhecimento sobre ambos estará presente na interação. Apresentados de forma relacional – sob a forma como habitantes de um país percebem outro país e os efeitos que isso traz para a interação entre os indivíduos - esses conhecimentos quase sempre são veiculados de forma estereotipada e preconceituosa, o que poderá gerar uma interação mal sucedida. Para Byram, um indivíduo que possui a base necessária para uma interação de sucesso é aquele que conhece as formas como as identidades sociais têm sido adquiridas e como elas são prismas através dos quais membros de grupos culturalmente diferentes são percebidos.

Um terceiro fator é a **habilidade de descobrir e interagir**, que entra em ação quando o indivíduo tem pouco ou nenhum conhecimento sobre o documento. Esta é a habilidade que permite descobrir novos dados, construir conhecimento específico, compreender crenças, comportamentos e significados de um fenômeno ou de uma sociedade particular, reconhecer fenômenos importantes num ambiente estrangeiro e evidenciar suas relações com outros fenômenos.

Além dessa, há também a **habilidade de interpretar e relacionar** aspectos entre duas ou mais culturas. Esta habilidade, baseada na utilização de conhecimentos existentes, é a responsável por identificar e analisar relações entre documentos de diferentes países, ajudar a

³ Byram (1997) inclui na sua definição ampla de documento, qualquer texto escrito ou falado. Entre os exemplos dados pelo autor estão documentários televisivos, panfletos turísticos, ou até mesmo livros-texto para aprendizagem de línguas.

especificar informações e referências, permitir a descoberta de alusões, conotações, lacunas, disfunções e sentidos contraditórios presentes nos documentos e de buscar formas de lidar com essas questões.

Em princípio, esses quatro aspectos da interação entre fronteiras de diferentes países podem ser adquiridos por meio de experiência ou reflexão, mas também por intermédio de um professor; daí o quinto fator, **educação**, que exerce papel fundamental na comunicação intercultural, pois possui a tarefa de ser política e desenvolver a consciência cultural crítica dos alunos. Para isso, ela desenvolverá “habilidades para identificar, interpretar e avaliar, criticamente e com base em perspectivas de critérios explícitos, práticas e produtos que dizem respeito à sua própria cultura/país e a outras culturas/países” (BYRAM, 1997, p.63). Cox e Peterson (2001), alinhadas com a premissa de que “ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação” (PENNYCOOK, 1994 *apud* COX e PETERSON, 2001), são enfáticas ao defenderem uma educação política para o ensino de inglês. Para as autoras, os envolvidos com o ensino de inglês, principalmente os professores, precisam estar comprometidos com uma linha ideológica de crítica social:

Aqueles que trabalham com o ensino de inglês não podem reduzi-lo a questões sócio-psicológicas de motivação, a questões metodológicas, a questões linguísticas. A língua está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas e isso não pode ser deixado de fora da cena da sala de aula. [...] Quem ensina inglês não pode deixar de se colocar criticamente em relação ao discurso dominante que representa a internacionalização do inglês como um bem, um passaporte para o primeiro mundo. Quem ensina inglês não pode deixar de considerar as relações de seu trabalho com a expansão da língua, avaliando criticamente as implicações de sua prática na produção e reprodução das desigualdades sociais. Quem ensina inglês não pode deixar de se perguntar se está colaborando para perpetuar a dominação de uns sobre os outros (COX e PETERSON, 2001, p. 20).

Nesses termos, a educação buscará fazer com que o aluno esteja ciente dos seus próprios valores, de como estes influenciam seus pontos de vista sobre os valores de outras pessoas, de seu lugar diante de discursos hegemônicos. No meu entender, um caminho possível para que a educação cumpra seu papel político é que ela trabalhe com o conceito de leitura⁴ segundo a perspectiva das teorias críticas do letramento.

Segundo Cervetti *et al.* (2001), para estudantes inseridos numa abordagem de letramento crítico, a leitura é um processo permanente de construção de significado textual, e

⁴ Os planos de disciplina para os cursos da modalidade técnico-integrado no IFBA (que é o caso da turma participante desta pesquisa) referentes ao ano em que ocorreu a coleta de dados previam “estudo de leitura e compreensão textual nas pedagogias críticas culturalmente sensíveis”.

não uma busca pelo esgotamento de significados. Isso significa que o estudante imbuí sentido no texto em vez de extrair sentido dele. Assim, o texto é entendido no contexto das relações sociais, históricas e de poder, não apenas como um produto ou intenção de um autor. Além disso, nessa perspectiva, ler é um ato de conhecer o mundo e um meio de transformação social.

Nesse conceito de leitura, que tem suas raízes histórico-filosóficas em premissas da teoria social crítica, os significados são sempre contestados (nunca dados) e se relacionam com lutas em curso na sociedade por poder, conhecimento, status e bens materiais. Nessas lutas, realizadas entre grupos desiguais, sempre tem havido os grupos que levam vantagens na manutenção do controle sobre ideologias, instituições e práticas sociais (MORGAN, 1997 *apud* CERVETTI *et al.*, 2001). Portanto, é preciso expor essas iniquidades por meio da crítica e reconstruí-las, ao menos em parte, por meio da língua, questionando os pressupostos ideológicos que subjazem os textos e investigando questões de representação.

Para que isso se efetive, Morgan (1997, p. 1-2 *apud* CERVETTI *et al.*, 2001) afirma ser necessário que os professores de língua façam as seguintes perguntas:

Quem constrói os textos cujas representações são dominantes em uma determinada cultura, num determinado momento; como os leitores passam a ser coniventes com as ideologias persuasivas dos textos; que interesses são servidos por tais representações e leituras; e quando tais textos e leituras têm efeitos desiguais e como eles podem ser construídos de outra forma.

Dessa maneira, os professores de LE estariam sendo críticos e promovendo um tipo diferente de prática textual: uma prática textual que examina as formas pelas quais concepções atuais de letramento criam e preservam certos interesses políticos, econômicos e sociais (CERVETTI *et al.*, 2001).

Byram (1997) propõe um modelo de interação intercultural, sintetizado de acordo com a figura abaixo:

Figura 1 – Fatores da interação intercultural

	Habilidades de interpretar e relacionar	
Conhecimento de si e do outro; da interação em nível individual e social	Educação educação política; consciência cultural crítica	Atitudes relativizar a si mesmo; valorizar o outro
	Habilidades de descobrir e interagir	

(BYRAM, 1997)

No modelo proposto por Byram (1997), estes elementos estão dispostos em quadros separados conforme a figura 1 acima, mas devemos entendê-los de forma integrada e numa relação de interdependência, em que todos estão interligados e se influenciam mutuamente. Entretanto, a figura 1 aponta para uma leitura linear, visto que os elementos estão dispostos de forma cartesiana. Assim, para fazer justiça ao modelo proposto e expressar a interligação e influência mútua entre eles, a figura abaixo representa os fatores da interação intercultural distribuídos numa disposição gráfica mais dinâmica, que sugere movimento e interação:

Figura 2 – Fatores da interação intercultural revisitados.



(BYRAM, 1997)

Dessa maneira, sem relativizar suas próprias experiências e valorizar as do outro (**atitudes**), é provável que interpretá-las e relacioná-las (**habilidades**) sejam atividades com uma carga de preconceitos prejudiciais à interação. O aumento da consciência sobre os próprios valores (**conhecimento**) permite um controle consciente de uma interpretação (**habilidade**) orientada. É provavelmente mais fácil relativizar seus próprios significados, crenças e comportamentos (**atitudes**) por meio do **conhecimento** sobre os outros do que descentrar-se e distanciar-se daquilo que os processos de socialização têm sugerido ser natural e imutável. As **habilidades** de descobrir e interagir são menos difíceis de operar se a pessoa envolvida tem **atitudes** de abertura e curiosidade. Os **conhecimentos** sobre diferentes países e grupos sociais e suas formas de interação não são suficientes e precisam ser complementados por conhecimento procedimental de como agir em circunstâncias de contato intercultural.

Neste sentido, **conhecimento** está intimamente ligado às **habilidades** de interpretar e relacionar. Similarmente, as **habilidades** de descoberta e interação são os meios para alcançar o **conhecimento** sobre o outro e saber como responder em situações de interação intercultural. Um estudante que se depara com um documento de outro país pode interpretá-lo (**habilidade**) com a ajuda de informação específica e quadros gerais de **conhecimento**, que permitirá que ele descubra as alusões e conotações presentes no documento. A **habilidade** de interpretar o documento de um país por alguém de outro, ou de identificar relações entre documentos de países diferentes é, portanto dependente do **conhecimento** tanto do seu próprio ambiente quanto do ambiente do outro.

Byram (1997) deixa claro o entrelaçamento entre os fatores da comunicação intercultural ao apontar que:

O indivíduo precisa basear-se em seu **conhecimento** existente, ter **atitudes** que sustentem sensibilidade a outros – às vezes com origens e identidades radicalmente diferentes - e operar **habilidades** de descoberta e interpretação. Em particular, o indivíduo precisa gerenciar disfunções que surgem no curso da interação, baseando-se em **conhecimento e habilidade**. Ele pode ainda ser chamado não apenas para estabelecer um relacionamento entre suas próprias identidades sociais e aquelas do seu interlocutor, mas também para agir como um mediador entre pessoas de diferentes origens e identidades (BYRAM, 1997, p. 38).

Os pressupostos teóricos apresentados e discutidos nesse capítulo formam o norte que me guia ao longo das interpretações dos dados coletados para esta pesquisa. As minhas considerações sobre as ideias e propostas acima apreciadas permitem que eu discuta e reflita os dados a fim de iluminar o fenômeno que eu busco entender: os sentidos construídos por mim e pelos alunos ao abordarmos aspectos culturais em aulas de inglês do ensino médio.

Porém, para um melhor entendimento das contribuições do construto teórico apresentado para o processo de pesquisa e produção textual desta dissertação, faz-se necessário apresentar o espírito que dirigiu esta investigação antes de discorrer sobre as análises feitas. Para isso, faço no próximo capítulo uma descrição da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, faço uma descrição da metodologia utilizada para a realização desta pesquisa. Em princípio, esclareço a natureza da pesquisa ao situá-la dentro do paradigma sócio-construtivista e interpretativista e justificar minha escolha pela pesquisa qualitativa, de cunho narrativo e reflexivo e de base etnográfica. Em seguida, caracterizo o contexto em que a pesquisa se deu, expondo as razões que me levaram a conduzi-la nos moldes descritos anteriormente e descrevendo o local de coleta dos dados. Feito isso, elaboro um breve perfil da turma que participou da pesquisa, evidenciando suas principais características. Depois, discorro sobre os instrumentos e procedimentos de coleta de dados deste trabalho. Finalmente, faço um detalhamento do processo de interpretação dos dados coletados e o meu depoimento sobre esta etapa da pesquisa.

3.1 A natureza da pesquisa

Conforme discutido no capítulo anterior - *Fundamentação Teórica* -, definir cultura, relacioná-la com língua e inserir aspectos culturais no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais são questões paradoxais que envolvem desafios e múltiplas visões. Da mesma forma, é esperado que uma pesquisa que propõe investigar aspectos culturais em aulas de LE, mais precisamente dentro de uma perspectiva intercultural para o ensino de língua inglesa, seja igualmente desafiadora e paradoxal. Situada no ambiente natural da sala de aula, ambiente este que apresenta uma natureza complexa, dinâmica e multifacetada (HEIGHAM e CROKER, 2009, p. 7), esta pesquisa tem seu foco nas interações entre os participantes e seu o objeto de estudo representa um fenômeno eminentemente social.

Nesse sentido, esta pesquisa tentou construir um senso detalhado do que aconteceu durante o período de aulas e compreender os sentidos subjetivos que os participantes criaram ao longo da experiência vivida. Para isso, busquei situá-la no paradigma sócio-construtivista e interpretativista, segundo o qual

[...] o mundo da realidade vivida e os significados específicos das situações que constituem o objeto de investigação são construídos pelos atores sociais. Estes se encontram situados em contextos e tempos específicos e constituem significados dos acontecimentos e fenômenos através de complicados processos de interação social, os quais envolvem história, linguagem e ações. O construtivista e o interpretativista acreditam que para se compreender este

mundo de significados, deve-se interpretá-lo (SCHWANDT, 1998, p. 222 *apud* TELLES, 2002, p. 98).

Dessa maneira, optei por adotar a pesquisa qualitativa, visto que, de acordo com Heigman e Croker (2009, p. 09), esta é de natureza **exploratória**, ou seja, seu propósito não é prever nem generalizar resultados aplicáveis em outros contextos ou momentos, mas entender fenômenos, participantes e eventos particulares. Ao invés de busca por verdades, a pesquisa qualitativa “deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção”. (WOLCOTT, 1994, p. 368 *apud* TELLES, 2002, p. 114). Isso implica que a natureza do processo de pesquisa qualitativa é também **emergente**: o pesquisador inicia seu estudo apenas com uma ideia inicial do seu foco de interesse e a compreensão emerge ao longo da pesquisa. Por ter o seu foco no mundo social e acreditar que os sentidos são socialmente construídos, a pesquisa qualitativa se preocupa com os **participantes** – sua interação e participação em determinado **fenômeno**, num dado **contexto e momento** e os diversos **sentidos** criados por eles durante essa experiência. Dessa forma, ao invés de enfatizar a medição de resultados, a intenção do pesquisador qualitativo é **compreender o processo** vivido pelos participantes da pesquisa e fornecer um senso detalhado do que aconteceu ao longo daquela experiência (HEIGHAM e CROKER, 2009, p. 8).

Trilhar o caminho da pesquisa de base qualitativa me deu chances de apreciar os aspectos contextuais específicos desta pesquisa mais profundamente, refletir sobre o processo e os participantes envolvidos nela e representar os fenômenos observados e interpretados.

Dentre as diversas modalidades de pesquisa qualitativa, a pesquisa narrativa veio, durante o meu caminhar investigativo, se mostrando como aquela que poderia melhor atender aos fins propostos. À medida que a pesquisa evoluía, alguns aspectos da pesquisa narrativa pareciam bastante pertinentes ao trabalho. Clandinin e Connelly (2011) salientam algumas questões fundamentais para o pensamento narrativo. Para esses autores, a **temporalidade** deve ser pensada em termos processuais: quando vemos um evento, pensamos sobre ele não como algo que aconteceu naquele momento, mas como uma expressão de algo acontecendo ao longo do tempo. Nessa perspectiva, as **pessoas**, em qualquer ponto no tempo, estão em processo de mudança pessoal e, em termos de educação, parece ser importante narrá-las em termos de processo. Ainda de acordo com esses autores, as **ações** exercidas por estas pessoas devem ser vistas como símbolos narrativos, expressões das histórias narradas e, por isso, é necessário fazer uma interpretação narrativa destes símbolos para que seus sentidos possam

ser relacionados às pessoas. Do ponto de vista da pesquisa narrativa, a noção de **certeza** também é central, já que as interpretações dos eventos trazem um senso de provisório e há sempre outras possibilidades e outros modos de explicar as coisas. Por fim, o **contexto** adquire um caráter essencial nessa modalidade de pesquisa, pois este está sempre presente e é necessário para dar sentido a qualquer pessoa, evento ou coisa. As circunstâncias contextuais e a pessoa em contexto são de grande interesse.

Os aspectos mencionados acima fizeram bastante sentido para aquilo que eu buscava compreender e me ajudaram a entender que as contribuições da minha pesquisa estavam “mais no âmbito de apresentar uma nova percepção de sentido e relevância acerca do tópico de pesquisa do que no de divulgar um conjunto de declarações teóricas que venham somar ao conhecimento da área” (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 75).

Assim, o pensar narrativamente me levou a entender que as experiências são histórias pessoais e sociais vividas por pessoas que estão sempre em interação (DEWEY, 1938). Essa linha de pensamento me abriu possibilidades para explorar e construir uma perspectiva única e mais rica do processo de pesquisa, capturar a dimensão pessoal e humana da experiência vivida em sala de aula e discutir as conexões dessa experiência com a vida. Nesse sentido, Clandinin e Connelly (2011, p. 26-27) apontam que

[...] pesquisa narrativa é um caminho para o entendimento da experiência. [...] Tendo a narrativa como posição estratégica, temos um ponto de referência [...] para imaginar como ela pode ser estudada e representada em textos de pesquisa. [...] Um pesquisador entra nessa matriz no durante e progride no mesmo espírito, concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas, em ambas as perspectivas: individual e social. [...] pesquisa narrativa são histórias vividas e contadas.

Portanto, a base metodológica utilizada para este trabalho é caracterizada pela pesquisa qualitativa, cuja análise dos dados tem cunho narrativo e interpretativista, pois me interessa obter uma compreensão maior dos fenômenos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, produzir significados e estabelecer relações a partir deles. Outro traço metodológico definidor desta pesquisa é a sua base etnográfica, visto que é marcada pela “preocupação com o todo do contexto social da sala de aula e com a visão que os participantes deste contexto têm sobre o que está ocorrendo. A observação guiada pelos próprios dados se apresentam ao pesquisador, que vai, então, construir (...) sua interpretação sobre os eventos

vivenciados na sala de aula.” (MOITA LOPES, 1996, p. 167 *apud* VIANA, 2007, p. 239). A pesquisa também é caracterizada pelo teor reflexivo da interpretação dos dados, visto que a preocupação em entender aspectos da minha prática docente é central neste trabalho. Trato desse aspecto na próxima seção, em que descrevo o contexto em que a pesquisa foi realizada.

3.2 O contexto em que a pesquisa foi realizada

Antes de abordar o contexto, respeitando a resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS) 196/96, segundo a qual “toda pesquisa envolvendo seres humanos deverá ser submetida à apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa”, esclareço que todo o processo referente a esta dissertação foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Campus Maceió, que o aprovou sob o Processo nº 23065.013958/2011-72 (Anexo A).

Em princípio, a minha intenção era analisar a prática de outros professores de inglês e entender se havia e qual seria o papel das questões culturais naquelas aulas. Por achar que eu já conhecia a minha própria forma de trabalhar, eu entendia que seria mais proveitoso buscar entender o funcionamento de aspectos relacionados à cultura em aulas de inglês de outros professores. Pensando assim, eu convidei dois colegas de trabalho, um professor e uma professora, para participarem da pesquisa. Ela prontamente aceitou; ele, porém, não pareceu muito favorável à ideia naquele momento.

Quando eu me preparava para conciliar horários meus e da professora participante da pesquisa, elaborar roteiros e cronogramas de observação de aulas, preparar momentos de trabalho colaborativo e envolvê-la no trabalho de pesquisa, meu orientador, professor Sérgio Ifa, veio a Salvador e nós tivemos nosso primeiro encontro presencial. Num dado momento de nossa conversa, quando tratávamos de questões metodológicas, ele me perguntou “E por que não a sua turma? [...] Eu não vejo mal nisso, de você investigar a própria prática a partir das coisas que você tem”.

A partir daí, eu comecei a refletir mais atentamente sobre a possibilidade de eu analisar a minha própria prática educacional. A cada dia que se passava, a cada leitura feita, a cada planejamento de aula e material selecionado, eu fazia questionamentos interiores e sentia mais forte a possibilidade de aprofundar a perspectiva reflexiva em minha investigação. Quando comecei a ouvir as minhas primeiras aulas gravadas e a escrever minhas primeiras impressões sobre aquelas informações, entendi a necessidade de compreender melhor a minha prática naquelas aulas. Eu tinha a impressão de que o que eu achava que sabia e fazia era

muito pouco frente às ideias com as quais eu vinha tendo contato por meio das leituras. Aos poucos, me convenci que poderia ser muito interessante poder reconhecer minhas limitações, discutir minha prática em termos teóricos e contar um pouco desse processo de amadurecimento em minha dissertação. Após um período de ponderações metodológicas, eu estava convicto de que poder relatar e discutir meu crescimento pessoal e profissional em meu contexto de atuação poderia possibilitar o melhor entendimento da minha prática, permitir produção de conhecimento e contribuir para o aprimoramento da minha formação docente.

Em paralelo, eu comecei a me dar conta de que havia outros aspectos positivos em analisar minha própria prática. Esses eram aspectos práticos que poderiam agilizar o trabalho de pesquisa e que seriam muito importantes dali em diante: contato mais fácil e direto com meus alunos para entrevistas, comentários e esclarecimentos; acesso a materiais didáticos utilizados nas aulas; os produtos do planejamento e da elaboração das aulas ministradas; diários orais que fiz após cada aula minha; critérios para seleção de alunos para entrevistas e acesso a documentos institucionais.

Havia ainda algumas questões delicadas que eu teria que lidar caso eu decidisse pesquisar a prática de outros professores como um possível desgaste da relação entre eu e o professor por conta de exigências da pesquisa, dificuldades em conciliar horários e agendas, possibilidades de a participação dele não poder ser durante o tempo ou da forma como planejado por mim, envolvimento de questões profissionais com a situação de pesquisa, a exposição de dados e questões na dissertação que poderiam atrapalhar a qualidade da nossa relação. Esses eram alguns dos pontos aos quais o trabalho estaria exposto e que poderiam comprometer a qualidade dele de alguma forma.

Por todos os motivos acima descritos, eu decidi que iria analisar a minha prática de sala de aula, ser participante da minha própria pesquisa e me colocar “entre parênteses na antessala do esclarecimento do meu próprio ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1997, p. 34 *apud* VIANA, 2007, p. 241).

A coleta de dados para esta pesquisa foi realizada nas dependências do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (doravante IFBA), Campus Salvador. O IFBA, criado pela Lei nº 11.892/2008, é resultado das mudanças promovidas no antigo Centro Federal de Educação Tecnológica da Bahia (Cefet-BA) e é uma das instituições que compõem a rede federal de ensino. Criada a partir do Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, a

Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica completou um século de ensino profissional em 2009⁵.

Com mais de cem anos no ensino técnico-profissional, o IFBA possui uma estrutura diversa e ampla. Em termos de ensino, o instituto oferece desde a formação básica, passando por cursos de nível médio, educação à distância, até à graduação e pós-graduação. Atualmente, o IFBA dispõe de cursos superiores, entre eles, formações tecnológicas, bacharelados, engenharias e licenciaturas.

No âmbito do ensino de nível médio, os cursos técnicos integrados constituem uma modalidade de ensino que se destina a alunos que concluíram o ensino fundamental (9º ano) e pretendem conciliar ensino médio com formação profissional. Estes cursos têm duração mínima de quatro anos.

Dos quatro anos do curso técnico integrado de Geologia, inglês é disciplina estudada no segundo e no terceiro ano. Em cada ano, a disciplina tem carga horária de 60 horas anuais. Cada aula tem duração de 50min cada, sendo a carga horária semanal de duas aulas, que acontecem geminadas. Ou seja, as aulas com a turma de pesquisa aconteciam durante um encontro semanal de 100min. Discorrerei sobre escolha por essa turma na próxima seção, “Os participantes da pesquisa”.

3.3 Os participantes da pesquisa

Os principais critérios para que eu escolhesse os participantes da pesquisa foram que eles fizessem parte de turmas que constassem em meu horário de aula de 2011 e que concordassem em participar voluntariamente da pesquisa.

Outra questão que busquei atender é que as aulas com a turma de pesquisa escolhida fossem no dia da semana em que eu não precisaria me ausentar para assistir as aulas do curso de mestrado na cidade de Aracaju - SE, ou seja, sexta-feira.⁶ Assim, o convívio com a turma seria mais constante e regular, pois nosso contato presencial não seria interrompido com mudanças no horário de aula, substituições de professores e reposições de aulas em turnos opostos, evitando que alguns alunos faltassem às aulas e gerando possíveis prejuízos para a pesquisa.

⁵ Informações disponíveis em <<http://www.portal.ifba.edu.br/institucional/o-instituto.html>>. Acesso em 08 maio 2012.

⁶ Conforme o calendário de disciplinas MINTER PPGLL/IFS-IFBA 2011.1, as disciplinas lecionadas naquele período teriam carga horária de 45 horas e seriam ministradas de segunda a quinta-feira. Nos períodos em que eu me ausentava para assistir as aulas em Aracaju, outros professores me substituíam ou eu antecipava / repunha minhas aulas em turno oposto. No último caso (antecipação / reposição), era comum alunos faltarem às aulas.

Houve ainda uma preocupação minha em escolher turmas em que houvesse um número reduzido de estudantes. Acreditei que isso possibilitaria um trabalho mais eficiente e próximo dos estudantes, que permitiria discussões aprofundadas sobre aspectos levantados em sala, pois haveria mais tempo durante as aulas para todos exporem suas opiniões sobre os assuntos abordados. Esse poderia ser um fator que contribuiria positivamente para a pesquisa, visto que as discussões poderiam ser mais ricas em informações e a possivelmente fornecer dados mais significativos para o objeto de pesquisa em questão.

Diante das condições acima mencionadas, a pesquisa foi realizada com uma turma minha do terceiro ano do curso técnico integrado de Geologia do IFBA, Campus Salvador, composta por vinte estudantes. Após algumas conversas com a turma para esclarecer o teor do estudo que eu pretendia realizar, a coleta de dados e a participação voluntária deles na pesquisa, todos aceitaram o meu convite e concordaram em participar da pesquisa. A atitude de espontaneidade e solicitude deles foi muito gratificante e foi o que, de fato, tornou possível a realização desta pesquisa.

Nesse meio tempo, a ex-professora de inglês deles, em conversa de corredor, havia me falado muito bem dessa turma. Ela me disse que eles tinham um desempenho e participação muito boa e que era uma turma ótima de se trabalhar. Isso aumentou ainda mais minhas expectativas em relação ao período de aulas e experiência de pesquisa que viveríamos e me motivou a tentar fazer um trabalho cada vez melhor.

Essa turma era composta de treze garotas (Amélia⁷, Clara, Dagmar, Dilma, Evelyn, Florença, Hosana, Isis, Joana, Lílian, Marisa, Maria e Teresa) e sete rapazes (Gilson, Kleber, Luciano, Pedro, Sílvio, Wilson e Valadão), todos entre dezesseis e dezoito anos. Logo no primeiro dia de aula, em que fiz com eles uma atividade dinâmica para boas vindas e para nos conhecermos melhor, a turma demonstrava dois traços marcantes, que eu perceberia outras vezes ao longo de nosso convívio: descontração e responsabilidade. Ao mesmo tempo em que demonstravam bom humor, afeto e amizade entre si, os alunos com frequência perguntavam sobre assuntos pertinentes às aulas e demonstravam interesse em aprender.

Outras características da turma começaram a aparecer logo nas nossas primeiras aulas. Eu notei que, por um lado, alguns alunos eram bem desenvolvidos: falavam de forma clara, com posicionamentos pertinentes, utilizando argumentos bem elaborados. De outros, porém, quase não se ouviam as vozes: raramente comentavam sobre qualquer assunto e muitas vezes suas falas eram apenas em conversas breves com o colega ao lado. Assim, pareciam se configurar

⁷ Os nomes utilizados para identificar os alunos participantes da pesquisa são fictícios a fim de preservar a sua identidade.

dois grupos, quase homogêneos quantitativamente, naquela turma: enquanto uns falavam muito, outros falavam muito pouco. Contudo, ao longo de nossos encontros, alguns alunos foram perdendo seu constrangimento e falando um pouco mais. Com o passar do tempo e à medida que a nossa relação se estreitava, nós adquirimos mais intimidade e liberdade. Acredito que isso contribuiu para que alguns alunos “arriscassem” cada vez mais participações e posicionamentos nas aulas de inglês.

Portanto, posso afirmar de maneira geral que, durante o período de aulas que tivemos, a turma caracterizou-se por ser bem participativa, demonstrar responsabilidade, compromisso e maturidade durante o processo de ensino e aprendizagem e, assim, contribuir positivamente para o andamento das aulas.

3.4 Os instrumentos e procedimentos de coleta de dados

Os instrumentos de coleta utilizados para esta pesquisa foram, respectivamente, um questionário inicial para cada estudante, oito gravações de aulas seguidas de notas de campo e doze entrevistas individuais. A decisão em ordenar os instrumentos de coleta de dados dessa maneira se deu por eu considerar que era importante que os alunos dessem suas opiniões sobre questões ligadas a aspectos culturais em aulas de inglês – por meio dos questionários - antes de vivenciarmos o período de aulas para que eu pudesse, ao longo dessas aulas, fazer conexões entre o que eles haviam previamente respondido no questionário e o que eu observaria em sala. A ideia de as entrevistas serem o terceiro e último instrumento a ser aplicado deveu-se à minha crença de que elas seriam uma oportunidade de o aluno e eu refletirmos juntos sobre o período de aula vivido, comentar e discutir aspectos daquele processo, esclarecer questões presenciadas anteriormente (em questionário e aulas) e buscar novas conexões. Eu entendia que essas conexões poderiam fornecer iluminações interessantes sobre aquilo que eu pretendia estudar.

3.4.1 Questionário

Algumas vantagens em aplicar questionário foram particularmente importantes na decisão em utilizá-los, como a eficiência deste instrumento em termos de tempo, esforço e recursos exigidos para sua elaboração e administração. Dada a intenção da pesquisa em entender ao máximo o todo social da sala de aula, pensei que seria interessante que todos os alunos da turma em questão respondessem ao questionário. Assim, outro ponto fundamental

foi decisivo na minha escolha por questionários: a sua versatilidade, já que ele poderia ser aplicado para um número variado de alunos, alcançando uma variedade de tópicos, num tempo relativamente curto.

O questionário foi elaborado a fim de explorar o entendimento dos estudantes a respeito de questões ligadas a aspectos culturais em aulas de inglês. Para isso, elaborei um questionário inicial (Ver apêndice A) que combinava questões fechadas (escalas de graduação e múltipla escolha), questões parcialmente abertas (completar frases) e questões abertas específicas. No total, o questionário tem doze questões. O questionário misto me pareceu a melhor opção para conciliar questões como o tempo que eu despenderia para elaborá-lo e processá-lo, o tempo para os estudantes respondê-los em sala e o grau de profundidade das informações que eu poderia obter por meio das respostas dadas a eles.

Para maior praticidade no processo e cientes de que se tratava da etapa de coleta de dados, os alunos responderam os questionários em horário e local de aula. A essa altura, eu já havia lido as instruções dos questionários para eles e esclarecido alguns pontos. À medida que eles respondiam, eu fui orientando os alunos e solucionando dúvidas que eventualmente surgiam. Todos levaram um tempo médio de 15min para respondê-los. Assim que eles me devolviam os questionários respondidos, eu agradecia sua participação.

3.4.2 Gravações de aulas e notas de campo

A minha escolha por gravar aulas veio no intuito de obter um registro dos fenômenos que ocorriam naquele ambiente para que eu pudesse, posteriormente, me debruçar sobre eles e interpretá-los. Devido à complexidade do processo de ensino e aprendizagem, a gravação das aulas foi fundamental para reter a natureza dos momentos construídos em sala e, assim, permitir que eu, ao ter contato com as gravações, revivesse tais momentos com intensidade suficiente para exprimir e discutir tal natureza.

No total, foram gravados, em áudio,⁸ oito encontros de aproximadamente 100min cada, o que gerou um montante de aproximadamente treze horas de gravação⁹. O conteúdo programático¹⁰ a ser estudado naquelas aulas era dividido por temas transversais, que por sua

⁸ Escolhi a gravação em áudio porque, naquela ocasião, essa me pareceu a melhor alternativa para administrar a formalidade da situação de pesquisa e tentar diminuir o constrangimento da coleta de dados.

⁹ Os encontros eram às sextas-feiras, das 07h às 8.40h, ou seja, cada encontro era constituído de duas aulas de 50min.

¹⁰ A elaboração do conteúdo programático assim como do material didático utilizado para estas aulas foi de responsabilidade de um grupo de professores de inglês do IFBA, do qual eu não fiz parte. Esse grupo compôs

vez eram divididos em materiais. Cada material possuía um título, como forma de apresentar um tópico para cada um deles. Os títulos dos materiais eram desdobramentos ou subtemas do tema transversal maior. Cada material trazia textos referentes aos subtemas que pretendia abordar. Assim, o conteúdo do período de aulas gravadas era dividido em temas transversais, tópicos e textos, conforme apêndice B.

A cada início de aula, eu ligava o gravador e o posicionava em cima da mesa do professor. No começo, como eu já esperava, alguns alunos pareciam estranhar aquele aparelho ligado com uma luz acesa sob a mesa. Mesmo tendo eu explicado – anteriormente e com riqueza de detalhes - o período de coleta de dados, alguns olhares e comentários pareciam me dizer que situação de pesquisa com gravação de aula tinha algum impacto. Porém, essa foi uma fase momentânea: a estranheza da gravação de aulas foi diminuindo com o passar das aulas e rapidamente dando lugar a uma naturalidade. Logo nas primeiras gravações, os alunos e eu já estávamos acostumados àquela situação e a participação espontânea e intensa deles em vários momentos era uma constatação disso.

Apesar de gravar as aulas completas, utilizo em minhas interpretações os trechos de aula em que houve leitura e discussão de textos. Por ter o foco nos aspectos interculturais, esta pesquisa não utiliza os momentos das aulas que trataram exclusivamente de aspectos linguístico-estruturais (morfologia e sintaxe) da língua inglesa. Para atender os fins propostos e realizar coleta dos dados pretendida, os momentos de leitura e discussão de textos foram os mais apropriados.

Logo após cada encontro, eu aguardava os alunos saírem para fazer, ali mesmo na sala, as minhas notas de campo, também gravadas em áudio. Essas notas eram comentários, impressões e reflexões feitas por mim sobre a aula que acabara de acontecer. Essas notas tinham duração média de 5min cada, totalizando aproximadamente 40min de áudio e eram orientadas por um roteiro de observação de aulas (apêndice C) que eu elaborei. As notas de campo tinham o objetivo de fornecer e registrar minhas reflexões preliminares, sensações e comentários sobre as aulas para poder aumentar meu entendimento sobre os fenômenos ocorridos e sobre minha opinião a respeito deles.

3.4.3 Entrevistas

As entrevistas foram pensadas como um meio de prover percepções e entendimentos numa profundidade maior do que aquela que os questionários poderiam proporcionar. Conforme mencionado anteriormente, a proposta é que elas promovessem oportunidades de o aluno e eu refletirmos juntos sobre o período de aula vivido, comentar e discutir aspectos daquele processo e esclarecer pontos tanto das aulas que havíamos tido como dos questionários respondidos por eles. O meu interesse em entender a perspectiva de cada um deles e os sentidos criados por eles ao longo de nossa experiência me conduziu à decisão de fazer entrevistas individuais, pois dessa maneira, eu poderia dedicar mais tempo e atenção aos pormenores de suas falas e explorar suas experiências e visões mais precisamente.

Antes de convidar os alunos e realizar as entrevistas, eu levantei alguns tópicos principais que precisariam ser abordados e elaborei um guia de entrevista dividido em dois momentos: **aulas** e **questionários**. O primeiro momento (aulas) cobriria tópicos como (1) a opinião do aluno a respeito do período de aulas que tivemos (suas lembranças, sentimentos e sensações daquele período), (2) se houve um momento das aulas que se destacou e porque (um texto que foi mais significativo, uma aula ou discussão que marcou mais e as razões disso) e (3) que contribuições essa experiência trouxe ou poderia trazer (para sua vida escolar, pessoal, social). No segundo momento (questionários), eu procuraria fazer com que o aluno discorresse sobre alguns pontos do questionário que ele havia respondido (comentar algumas respostas que não estavam muito claras e pontos que mereciam uma explicação maior).

Ao dividi-la em principais tópicos e momentos ao invés de listar perguntas precisamente formuladas, eu buscava elaborar uma entrevista semiestruturada. Segundo Richards (2009 *apud* HEIGHAM e CROKER, 2009, p. 186), em uma entrevista semiestruturada, o entrevistador tem uma ideia clara dos tópicos que precisam ser abordados (e talvez até uma ordem preferida para eles), mas está preparado para que a entrevista se desenvolva em direções inesperadas, que podem revelar novas áreas importantes. Ou seja, eu buscava, ao mesmo tempo, manter o controle dos dados que eu buscava obter e permitir que o aluno desenvolvesse da maneira mais natural possível. Eu acreditava que essa seria a melhor forma de manter o fluxo da interação a fim de cumprir os objetivos das entrevistas.

Após algumas tentativas de encontrar horários e dias em comum entre eu e a turma, nós finalmente conseguimos agendar as entrevistas de forma a permitir a participação de todos os alunos. Porém, no dia da entrevista, eles teriam também a última prova do ano – prova de História. Portanto, havia um clima de apreensão entre eles em relação à prova que seria feita, mas, ainda assim, eles demonstraram boa vontade em colaborar - mais uma vez – com o meu trabalho de pesquisa. Por isso, fiquei à disposição deles durante toda a manhã

daquela sexta-feira, para que eles pudessem optar por comparecer para a entrevista antes ou depois de fazerem a prova de História. Visando facilitar a participação de todos nas entrevistas, ficou combinado que elas aconteceriam na sala ao lado onde eles fariam a prova de História.

Aos poucos, naquela manhã de sexta-feira, os alunos iam chegando. Percebi que, enquanto eu conversava com um, outros iam chegando e estabelecendo certa ordem de chegada para fazerem as entrevistas. No total, 12 alunos apareceram para serem entrevistados.¹¹ As entrevistas foram gravadas em áudio, e totalizaram quase três horas de conversa. Os estudantes foram bem participativos e solícitos. A maioria das entrevistas seguiu a linha de exploração que eu havia imaginado de forma que muitas delas pareceram uma conversa com um objetivo. Eu busquei valorizar a participação e as falas de cada aluno, ouvindo com atenção ao que diziam e buscando criar um ambiente confortável de harmonia e respeito. Durante as entrevistas, eu pude perceber o quanto eles valorizavam aqueles momentos de discussão e como aprenderam coisas que eu nem imaginava. Ao término de cada entrevista, eu agradecia a participação deles.

3.5 O processo de interpretação dos dados

À medida que eu coletava informações referentes à pesquisa, uma das minhas primeiras preocupações foi quanto à segurança delas. Por isso, tudo que era gravado, anotado e recolhido foi cuidadosamente guardado e arquivado com cópias de segurança (*backup*). Outro cuidado inicial foi quanto à organização do que era coletado. Para me ajudar nisso, adotei um sistema de nomeação de arquivos com informações importantes como data de coleta, tipo e origem.

O processo de interpretação para esta pesquisa foi circular mais do que linear e marcado por muitas idas e vindas mais do que por etapas sequenciais claramente definidas. Assim, tentarei descrever a complexidade de um processo em que seu caráter simultâneo e iterativo predominou e sobre o qual eu não pude delimitar precisamente começo, meio e fim.

Tudo começou nos primeiros contatos com as primeiras aulas que ouvi e transcrevi. As transcrições eram feitas juntamente com registros de comentários, impressões e questionamentos levantados no momento da audição. Aos textos gerados a partir de

¹¹ Apesar de não ter tido a oportunidade de conversar pessoalmente com os alunos que não compareceram à entrevista, alguns de seus colegas comentaram que houve alunos que não fizeram a prova de História e outros que, após a prova, foram embora sem passar pela entrevista. Porém, os 12 entrevistados foram bem participativos e forneceram um volume significativo de informações ricas para o trabalho.

transcrições e comentários sobre as aulas eu dei o nome de memos de pesquisa, mas poderia também chamá-los textos de campo¹². Os memos de pesquisa, ainda agrupados pela ordem das aulas gravadas, me ajudaram a lembrar detalhes que a minha memória provavelmente não conseguiria alcançar, forneceram registros dos momentos de aula e das minhas impressões sobre aqueles momentos e, principalmente, foram muito úteis para que eu não perdesse a objetividade dentro da perspectiva reflexiva do trabalho.¹³ Nesse aspecto, as notas de campo foram bastante úteis porque me ajudaram a reviver os trechos das aulas ministradas, já que eram feitas no “frescor das ideias”. Nessas notas, as minhas falas faziam uma espécie de “resenha” da aula. Porque as notas foram gravadas com a sala vazia, a minha voz estava mais clara e, por isso, mais fácil de entender do que aquelas durante as aulas. Isso possibilitou que aquelas informações somassem bastante às interpretações que eu fazia de cada aula.

Nessa primeira etapa, à medida que o trabalho avançava, eu começava a perceber algumas recorrências entre as aulas gravadas. Começaram então as primeiras tentativas minhas em agrupar trechos de aula que expressavam ideias em comum, que pareciam possuir uma unidade de sentido. A partir daí, comecei a escritura de textos que buscavam agrupar trechos das aulas que apresentavam semelhanças em sua essência. Esses textos tinham o objetivo de definir alguns temas e foram classificados como “interpretação das aulas”.

Paralelamente, eu começava um trabalho parecido com os questionários. À medida que eu lia e relia as respostas dadas pelos alunos, eu buscava construir alguma ordem e entender os agrupamentos que pareciam surgir a partir delas. Por meio de comparações entre os conteúdos das respostas dadas às mesmas perguntas, notei que havia semelhanças significativas entre elas. Orientado por esses aparentes agrupamentos e semelhanças, eu comecei assim a escrever os textos chamados “interpretação dos questionários”.

Simultaneamente ao trabalho de interpretação por meio de classificação, eu buscava leituras teóricas que pudessem fornecer um quadro epistemológico ou conceitos norteadores para me ajudarem a capturar as essências daquelas recorrências e explicar aqueles fenômenos. Foi durante esse processo que eu percebi que, das leituras realizadas e amadurecidas por mim, as ideias de Kramersch (1993) e a proposta de Byram (1997) pareciam fornecer iluminações bastante pertinentes sobre os dados que começavam a se construir. Os fatores da interação

¹² Esse termo é utilizado por Clandinin e Connelly (2011) para designar “registros de interpretações do que experimentamos do mundo existencial” no qual “falamos sobre nossas experiências, sentimentos, dúvidas, incertezas, reações, histórias lembradas e assim por diante”. Optei por usar o termo “memos de pesquisa” ao invés de “textos de campo” para não causar confusões com o que defini como “notas de campo”, na seção 2.4.2.

¹³ Clandinin e Connelly (2011) tratam das tensões de envolvimento e distanciamento do pesquisador narrativo com a experiência da pesquisa e de como os textos de campo podem ajudá-lo no movimento de ir e vir, de apaixonar-se e observar friamente.

intercultural do modelo de Byram (1997) e as linhas de pensamento de Kramersch (1993) sobre perspectiva intercultural para o ensino de LE pareciam dar algum sentido àquele volume crescente de dados que se apresentava diante de mim.

A partir daí, iniciaram-se múltiplos ciclos de revisões dos memos de pesquisa e das interpretações de aulas e de questionários sob a perspectiva intercultural dos autores supracitados. Sob a orientação de professor Sérgio Ifa, que sempre comentava, sugeria e fazia reflexões ao longo dos meus textos, estes ciclos de revisão foram fundamentais para a evolução dos textos e amadurecimentos de ideias.

Ao longo destes ciclos de revisão, eu começava a me debruçar também sobre as entrevistas gravadas. As transcrições das falas, acompanhadas de comentários e reflexões minhas sobre elas, me conduziram pelo mesmo processo de comparar excertos em busca de relações e padrões. Esse caminho me fez escrever as “interpretações das entrevistas”¹⁴, em que eu buscava dar sentido às relações entre os dados e organizar os padrões encontrados de acordo com o construto teórico adotado.

A triangulação dos dados¹⁵ se deu pela utilização dos fatores de interação intercultural propostos por Byram (1997) como as categorias para conduzir as minhas interpretações. Essas categorias foram os pontos de referência que estruturaram inicialmente as interpretações (das aulas, dos questionários e das entrevistas). A variedade de perspectivas da triangulação dos dados me ajudou a construir uma imagem maior, obter uma perspectiva macro dos dados que eu havia coletado por meio dos diferentes instrumentos. Isso me dava a sensação de que aumentava a complexidade dos dados que eu havia coletado e deu origem a novos ciclos de revisão das interpretações daqueles dados.

No entanto, surgiram, nesse percurso, dados que não pareciam se classificar de acordo com esse modelo. Esses dados pareciam apontar para caminhos dos quais o construto teórico adotado, no meu entender, não dava conta. Entendo que esses dados mereceriam um tratamento mais amadurecido para que pudessem ser processados e discutidos com profundidade em sua essência a fim de revelar significados pertinentes à pesquisa. Porém, não

¹⁴ Os agrupamentos construídos nas interpretações das aulas, dos questionários e das entrevistas receberam vários títulos provisórios como “interações”, “criticidade”, “o outro” e “atitude subversiva”. Esses títulos tentavam captar as aproximações entre os dados e mudaram de nome inúmeras vezes ao longo do processo de interpretação. À medida que eu refletia sobre eles e trazia novas leituras, olhares e *insights*, eu levantava dúvidas e sentia a necessidade de alterar alguns daqueles títulos.

¹⁵ Apoio-me no sentido amplo de triangulação apontado por Rossman e Wilson (1994 *apud* HEIGHAM e CROKER, 2009, p. 266) em que dados coletados de uma fonte ou por um método – ao invés de confirmarem - servem para refletir sobre dados coletados por outras fontes, aprofundando as conclusões às quais podemos chegar.

houve tempo hábil para tal amadurecimento, de forma que esses dados serão discutidos nas considerações finais e possivelmente constituirão matéria prima para estudos vindouros.

Todo o processo de interpretação foi marcado por muitas incertezas, a começar pelo lugar da teoria num estudo de cunho qualitativo. Se por um lado a metodologia da pesquisa qualitativa é exploratória (seu objetivo não é prever nem generalizar resultados aplicáveis em outros momentos ou contextos, mas entender fenômenos, participantes e eventos particulares) e emergente (o pesquisador inicia seu estudo apenas com uma ideia inicial do seu foco de interesse e que a compreensão emerge ao longo da pesquisa.), por outro, ela também é sistemática e rigorosa, deve se basear num quadro conceitual seguro e fornecer evidências fortes para comprovar as alegações que o pesquisador faz (HEIGMAN e CROKER, 2009, p. 19). Considerações desse tipo me deixaram em dúvida sobre até que ponto me filiar a determinadas ideias teóricas e em que medida minhas interpretações deveriam ser norteadas por determinados autores. Perguntas do tipo “Como usar categorias previamente definidas permitindo que os dados falem por si?”, “Devo classificar tais dados dentro de um único tema?”, “Eu estou forçando esses dados a se encaixarem nessas categorias ou ainda não amadureci meu olhar suficientemente para enxergar o que eles me mostram?” me acompanharam ao longo de toda a pesquisa e permanecem sem repostas claras.

Esses questionamentos deram origem a outras inquietações metodológicas ligadas à subjetividade do pesquisador num estudo interpretativista e reflexivo. O fato de que “na pesquisa qualitativa, o pesquisador é o principal instrumento de pesquisa” (HEIGHAM e CROKER, 2009, p. 11) inevitavelmente faz com que nós, pesquisadores, conduzamos nossas interpretações segundo nossa visão de mundo e façamos dela as lentes pelas quais vemos nossos dados. Assim, nossa identidade pessoal (gênero, idade, origem étnica, histórico cultural, orientações sexuais, políticas e religiosas, crenças) e nossas experiências de vida exercem influências significativas no processo de interpretação dos dados. O grau de subjetividade gerado por essas influências fez com que eu, ao longo da pesquisa, questionasse até que ponto aspectos como objetividade e confiabilidade do trabalho poderiam ser comprometidos. Os desafios de ponderar descrição e interpretação, opinião pessoal e teoria num estudo interpretativista e reflexivo foram constantes durante o trabalho e permanecem vivos. Cientificamente falando, até que ponto a minha subjetividade enquanto pesquisador era uma virtude e até que ponto ela podia significar superficialidade?

Ao discutirem sobre confiabilidade em pesquisa qualitativa, Rallis e Rossman (2009 *apud* HEIGHAM e CROKER, 2009) estabelecem um conjunto de padrões que demonstram para o leitor se uma pesquisa foi conduzida de forma competente, se possui valor e se seus

resultados são críveis e úteis. Para garantir a credibilidade do trabalho qualitativo frente ao ponto de vista e subjetividade do pesquisador (inerentes ao caráter qualitativo desta pesquisa), os autores orientam que sejam observados pontos como coleta de dados durante um período de tempo significativo, triangulação de dados por fontes e métodos de coleta diversos e postura de humildade ao relatar os resultados. Isso ajudaria o leitor a entender que o objetivo não é encontrar a “verdade”, mas mostrar que há muitos pontos de vista sobre a realidade.

Diferentemente de parâmetros aplicados em estudos quantitativos, em que o rigor científico aponta para inflexibilidade, uniformidade e replicabilidade, os autores argumentam que, na pesquisa qualitativa, o foco se desloca para questões como o cuidado e a transparência na condução do estudo, fundamentação e clareza na concepção do quadro conceitual, o quanto a coleta e interpretação dos dados atendem a esse quadro, riqueza nas descrições e diligência nas evidências coletadas.

Em todo o percurso interpretativo desta pesquisa, eu permaneci com essas questões em mente e busquei atendê-las da melhor forma possível. Acredito que, dessa forma, eu estaria fornecendo mais valor, consistência e utilidade ao meu trabalho.

Muitas outras dificuldades apareceram na minha caminhada interpretativa como as tensões do meu envolvimento com os outros participantes e os riscos de caminhar numa zona fronteiriça em que o ir e vir de estar completamente apaixonado e absolutamente frio era necessário; os “dilemas de estudar o desfile do qual somos parte” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 120) e as preocupações em conciliar os papéis de pesquisador, professor e professor-pesquisador no desenvolvimento da pesquisa; as angústias e insônias geradas pelo grande volume de dados, incertezas teórico-metodológicas e tempo escasso; improvisos e ajustes de última hora devido a falhas em equipamentos eletrônicos, ausência de alguns alunos nas aulas e condições institucionais desfavoráveis.

Apesar de todas as dificuldades, inquietações e conflitos - e paradoxalmente, devido a eles - esta foi uma caminhada de muita iluminação, aprendizado e, principalmente, superação. No próximo capítulo - *Interpretação dos dados* – eu apresento o texto que produzi a partir do processo descrito acima.

4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Conforme apresentado no Capítulo *Fundamentação Teórica*, a interpretação dos dados dessa pesquisa se dá com base no modelo de interação intercultural proposto por Byram (1997). Dentre as leituras teóricas que realizei para este trabalho, eu escolhi as ideias de Byram (1997) por serem, até então, as mais adequadas para analisar os dados que coletei nessa pesquisa.

Ao busca relacionar perspectivas socioculturais ao ensino de LE, Byram (1997) foca a importância da interação social entre pessoas e documentos culturalmente diferentes no cenário da sala de aula. Ele argumenta que, em momentos de interação intercultural, trazemos nossas **atitudes, conhecimentos e habilidades** para essa interação. Ele ainda afirma que esses aspectos devem ser permeados por um processo de **educação** em LE que busque desenvolver a consciência cultural crítica dos participantes nele envolvidos. Dessa maneira, utilizo os fatores de interação intercultural que compõem esse modelo como as categorias que baseiam a condução das minhas interpretações. Essas categorias serão pontos de referência que norteiam e estruturam, inicialmente, as interpretações.

Cada categoria agrupa dados advindos dos diferentes instrumentos de coleta utilizados neste estudo. Assim, momentos de aulas, trechos de entrevistas e respostas aos questionários que digam respeito a determinada categoria são discutidos a fim de estabelecer a triangulação dos dados. O inter cruzamento de dados obtidos por cada instrumento de coleta busca estabelecer conexões entre esses dados, construir relações entre eles e o construto teórico proposto e discutir aspectos da minha prática profissional que se relacionam com questões de interculturalidade. Pretendo, assim, fornecer para o leitor uma perspectiva mais ampla do fenômeno em estudo e permitir que as percepções múltiplas provoquem entendimentos mais profundos desse fenômeno.

Começo com algumas considerações sobre dados classificados na categoria **“atitudes”**. Essa categoria apresenta e discute dados que ilustram como nós (eu e os estudantes), participantes da pesquisa, procedemos em momentos de contato com o outro¹⁶, sobretudo no que se refere a atitudes positivas de abertura, curiosidade e valorização do outro. Em seguida, na categoria **“conhecimentos”**, eu exploro dados que me remeteram aos

¹⁶ O termo “outro” é utilizado neste trabalho de acordo com a perspectiva de interação intercultural de Byram (1997), segundo a qual quando interagimos com documentos ou pessoas culturalmente diferentes de nós, trazemos nossas atitudes para essa interação. Dessa maneira, esse “outro” poderá designar eu (o professor), os estudantes da turma de pesquisa, textos em inglês ou em outra LE ou a própria língua-cultura inglesa ou estrangeira.

conhecimentos que eu e os estudantes demonstramos sobre si, sobre o outro e sobre formas de interação. Na sequência, analiso dados que apontaram para as **habilidades** tanto minhas como dos estudantes em descobrir novos dados, construir conhecimento específico, compreender crenças, comportamentos e significados de um fenômeno ou de uma sociedade particular e de interpretar e relacionar aspectos entre duas ou mais culturas. Em “**educação**”, eu trato de dados que permitiram discutir se e o quanto o processo de ensino-aprendizagem¹⁷ foi político e se e o quanto ele proporcionou desenvolvimento da consciência cultural crítica tanto minha como dos estudantes participantes da pesquisa.

Por fim, trato de dados que não puderam ser classificados sob as categorias mencionados, explorando sua contribuição dentro da perspectiva intercultural proposta. Para explorar tal contribuição, agrupo estes dados sob o tema “**atmosfera de aprendizagem**”.

4.1 Atitudes

Nessa seção, discuto os dados coletados que me remeteram às atitudes dos participantes desta pesquisa em relação ao outro. Assim, eu descrevo e interpreto dados que me possibilitaram compreender o quanto as atitudes dos participantes permitiram o desenvolvimento da sua consciência cultural crítica. Em outras palavras, eu verifico o quanto as atitudes foram positivas, demonstraram inclinação para abertura e curiosidade em relação ao outro, o quanto elas revelaram atenção e interesse pelo novo e em que medida elas representaram disposição para relativização de si e valorização do outro.

Na visão dos alunos participantes, desde o início da coleta de dados, todos eles, sem exceção, gostariam que nas aulas de inglês, nós tivéssemos discussões sobre a forma de ser, pensar e agir de outros povos (conforme questionário dos alunos, apêndice A). Considero esse resultado muito significativo por mostrar que, de alguma forma, todos os alunos demonstravam certo interesse em momentos de debate que tratassem de diferentes culturas e aspectos culturais em aulas de inglês. Isso demonstra um pouco da importância dada por eles a aprender inglês incluindo discussões dessa natureza e sugere uma inclinação deles para interagir entre culturas diferentes.

Porém, no mesmo questionário, observei que, ao estudar inglês, 30% deles gostariam de aprender a se comunicar com um americano, 35% gostariam de desenvolver sua habilidade de leitura e 35% gostariam conhecer outras culturas. Mesmo admitindo possíveis

¹⁷ O processo de ensino-aprendizagem refere-se ao período de coleta de dados por meio de gravação de aulas relativo ao ano de 2011.

combinações entre as opções de resposta, esse resultado me mostrou que apenas um pequeno número de alunos (35%) efetivamente manifestou preferência em conhecer aspectos culturais de outros povos durante seu aprendizado de inglês. Assim, esse resultado entra em conflito com o que foi visto no resultado anterior, em que todos os alunos revelaram algum interesse em descobrir e debater sobre diferentes sistemas de pensamento e atitudes.

O contraste entre esses resultados sugere que as atitudes dos alunos de curiosidade e abertura ao novo podem estar processo de desenvolvimento. Provavelmente apenas alguns deles estivessem inclinados a tentar compreender genuinamente realidades alheias às suas, buscar aprender com essas realidades, se deixar influenciar por elas e até mesmo repensar a sua própria realidade a partir da experiência do contato com outras.

Essa análise me fez lembrar de que, em algumas aulas, houve também sinais discretos de que atitudes de abertura e curiosidade pelo outro estavam em processo de construção. Um exemplo disso foi numa aula em que o assunto foi o respeito ao idoso na sociedade e os alunos espontaneamente participaram com relatos de suas experiências de convivência com os avós, as lições aprendidas com eles e os cuidados que eles demandam. Os alunos que não tinham os avós em casa contaram como é sua relação com os avós à distância. Houve bastantes depoimentos por parte dos alunos, contação de suas histórias de vida, compartilhamento de experiências individuais em família, sempre em tom pessoal e num clima descontraído e respeitoso.

Em um momento da aula, eu comecei a explorar carga semântica do termo “velho” e sua associação a um tom pejorativo em nossa sociedade e Evelyn fez uma intervenção importante. Ao levantar a questão da violência contra idosos, esta aluna parece demonstrar sinais de uma atitude positiva para com os idosos, um grupo de faixa etária bem diferente da sua e possivelmente com diferenças culturais potenciais. Sua preocupação nesse sentido pode ser notada no trecho abaixo:

Evelyn: Uma coisa, Breno, que eu vejo [...] o número de casos de violência que os idosos sofrem dentro de casa, pela própria família. Se você for pegar em números como era antes e hoje é muito maior. Não só violência física, mas **TAMBÉM**¹⁸ violência física. [...] Minha mãe tava fazendo um trabalho sobre idosos [...] e o foco dela é transtornos emocionais em idosos asilados, que muitas vezes eles são direcionados pros asilos por causa da própria família. Ela pode concluir que muitas vezes o idoso tá ali no asilo porque a família não suporta enxergar ele dentro de casa, não suporta conviver com ele. [...] Dentro de um asilo com não sei quantos idosos, dois, três recebem visita familiar. Ela chegou a ver essa realidade.

¹⁸ As palavras escritas em letras maiúsculas (caixa alta) nas transcrições de falas indicam ênfase e tom acentuado de voz no momento da fala.

Eu: É preciso esse olhar mais atento a essa questão do idoso, e até a questão da idade. Me parece que o ficar velho prá gente hoje, na nossa realidade, é uma coisa negativa. Determinadas pessoas não querem mais dizer a idade a partir de tantos anos.

Evelyn: Eu acho que tem gente que acha que terceira idade é tipo, esperar prá morrer. Eu acho que é essa visão que a gente tem.

Eu: [...] As pessoas ficam querendo mascarar a idade, ficam querendo omitir, como se ficar velho fosse uma coisa só negativa ou ruim. Parece que essa coisa de querer parecer mais novo tem a ver com isso: à medida que o tempo vai passando, os anos vão vindo, você vai sendo excluído, vai ficando prá trás, enfim, uma série de questões que vêm com a questão da idade e acho importante por isso a gente falar nessa questões de avôs e avós e idosos em geral.

Nesse momento da aula, a atitude de Evelyn foi de valorização dos idosos ao tratar de um tema sério (violência contra idosos) demonstrando interesse nesse grupo de pessoas. Em seguida, eu busquei dar importância à situação de vulnerabilidade dos idosos em nossa sociedade ao trazer a noção de envelhecimento para a discussão. Assim, esse diálogo permitiu trazer à tona, ainda de maneira muito suave, atitudes positivas tanto minhas quanto de Evelyn que apontaram para a atenção e o respeito a pessoas idosas porque por pertencerem a uma faixa etária maior que a minha e à de Evelyn, viveram experiências e histórias em momentos e contextos (sociais, políticos, culturais) bem distintos do meu e da aluna e, por isso, podem apresentar diferenças culturais fundamentais em relação a nós.

No entanto, acredito que esse momento da aula poderia ter sido mais proveitoso se temas como as razões para diferentes noções de envelhecimento e o papel dos asilos e seus efeitos na sociedade fossem discutidos com sistematicidade, maior profundidade e mais diretamente com os alunos. Isso poderia ter contribuído para despertar o senso crítico e talvez envolvesse os alunos num debate interessante a fim desenvolver, além de trazer à tona, promovesse de fato a curiosidade, o entendimento, o interesse e o respeito aos mais velhos, a valorização sua experiência e história de vida e, assim, encaminhar a discussão num sentido de reflexão de suas próprias premissas culturais e da perspectiva alheia.

Após essa introdução, pedi que os alunos lessem um texto que trazia opiniões de sete pessoas sobre o valor dado aos idosos (Anexo B) e tentassem associar as opiniões encontradas no texto às suas, sempre atentos à idade, profissão e origem do personagem do texto. Durante a discussão da leitura feita, à medida que os alunos liam suas respostas aos exercícios, eu busquei trazer à tona importância de respeitar as limitações dos idosos. Clara, Luciano e Lílian pareciam sensibilizados com essa questão. No diálogo abaixo, percebemos

indícios de que esses alunos demonstram atenção e cuidado quanto às limitações de pessoas idosas. Esses indícios, que exponho no excerto abaixo, podem sugerir que eles desenvolviam atitudes de reconhecimento das dificuldades alheias e valorização do outro:

Eu: Vocês entenderam como é essa coisa do uso da bengala?

Clara: Quando ela usa a bengala, **recebe um tratamento diferente, valorizam mais, tem mais cuidado.**

Eu: Isso. Como é que vocês entendem esse fato dela usar bengala as pessoas respeitarem, ajudarem ela a atravessar a rua...?

Luciano: Eu acho, professor, quando tem essas coisas assim, a pessoa se vê muito, pensa assim “**pô, poderia ser minha mãe ou um parente meu**”, **ou alguma coisa assim, e procura ajudar.** Eu acho.

Lílian: E também quem tá dentro do carro quando uma pessoa tá passando acho que assim um idoso ninguém presta atenção, mas **quando é alguém que tá debilitado ali, não pode simplesmente avançar.**

Eu: Parece que toca mais forte [...].

Lílian: É, você vê.

No entanto, eu parecia não saber exatamente o que fazer com essas questões depois que elas vieram à tona e busquei uma forma de encerrar aquele diálogo:

Eu: Talvez a bengala é um instrumento prá mostrar que a pessoa tem mais dificuldade na locomoção e aí seja uma pessoa que MEREÇA - vamos dizer assim – mais respeito, mais atenção. Mas e aqueles idosos que não usam, então, não têm o mesmo respeito, não merecem? **É preciso a gente se questionar essas coisas.**

Ao fechar a conversa dessa maneira, fica claro como eu reconheço a importância de determinados questionamentos sem, no entanto, fazê-los. Na minha última frase do diálogo acima, parece haver por minha parte uma tentativa de conduzir a discussão por um viés reflexivo, porém muito breve e superficial e, por isso, insuficiente para contagiar os alunos e fazê-los entender a minha intenção de participarem numa discussão desse tipo.

Refletindo sobre o ocorrido, penso que eu procederia de forma diferente hoje. Eu poderia ter promovido uma análise das diferentes opiniões contidas no texto de forma a explorar abertamente diferentes aspectos como idade, gênero, profissão e nacionalidade dos personagens: uma aposentada brasileira de 85 anos, uma estudante russa de 25 anos, um artista indiano de 31 anos, um assistente de negócios checo de 29 anos, uma professora de música neozelandesa de 52 anos, uma vendedora australiana de 51 anos e uma aposentada inglesa de 62 anos. Acredito que explorar as diferentes realidades pessoais dos personagens, contrapô-las aos pontos de vista dos alunos e tentar compreender as diversas razões para possíveis divergência de opinião de forma explícita poderia ter dado aos alunos a oportunidade de começarem a apreender o imaginário cultural de outros países, visto que:

[...] falantes nativos de uma língua não falam apenas com suas vozes individuais, mas através deles falam também o conhecimento estabelecido de sua sociedade e comunidade nativa, o estoque de metáforas pelas quais essa comunidade vive e as categorias que eles usam para representar sua experiência (KRAMSCH, 1993, p. 43).

Na medida em que nós estabelecêssemos relações entre diferentes imaginários e buscássemos entender explicitamente a lógica que os norteia, eu estaria possibilitando trazer à tona diferenças e semelhanças. Acredito que isso permitiria construir um diálogo questionador que buscasse desenvolver uma visão mais acolhedora e respeitosa das diferentes formas de pensar, já que nós, professores de LE, somos “chamados a ensinar a língua na medida em que ela representa, expressa e incorpora mentalidades e visões de mundo que podem ser diferentes”, somos, na minha compreensão, “desafiados não a ensinar língua e cultura, mas língua **como** cultura” (KATRA e KRAMSCH, 2008, p. 21). Penso que o diálogo construído sob essa perspectiva teria contribuído de forma mais significativa para os alunos exercitassem atitudes de relativização de suas premissas e valores culturais enquanto jovens para compreender e valorizar as premissas e valores do outro.

Entendo que no debate em torno das opiniões sobre o valor dado aos idosos houve certo despreparo e falta de planejamento de minha parte para lidar com aspectos culturais. Acredito que a ausência da exploração de momentos como esse fez com que os debates perdessem em qualidade crítica e reflexiva, não contribuindo significativamente para o desenvolvimento da consciência cultural crítica dos alunos. Isso demonstra que eu me encontro em processo de aprendizado, de aprimoramento profissional e de desenvolvimento da minha consciência cultural crítica.

Eu verifiquei que atitudes positivas quanto ao novo surgiam por meio das entrevistas com os alunos participantes. Durante a entrevista, Amélia indicou que as discussões geradas em sala fizeram com que ela reavaliasse suas opiniões. Seu depoimento deixou transparecer que a opinião dos demais suscitou nela alguma reflexão, e isso a deixou um pouco mais maleável à outras maneiras de pensar. Isso demonstra que o processo de ensino e aprendizagem, em algum momento, fez com que ela relativizasse aquilo que acredita para tentar compreender o outro, conforme suas palavras:

As discussões eu achei muito importante porque tinha vezes que a gente tinha uma certa opinião sobre um assunto, aquela opinião FECHADA. Aí através das discussões, das opiniões de outras pessoas, a gente pôde ver que não é BEM assim como a gente pensava, pôde ver também o que as outras pessoas achavam. **E isso nos faz também mudar às vezes de opinião** (Amélia).

Mais adiante, Amélia põe em questão a interface entre culturas (brasileira e indiana) e assume uma postura crítica¹⁹ no que tange às relações entre elas quando busca um distanciamento de si, um olhar externo de sua própria cultura. De alguma forma, ela tende a acreditar que compreender outras culturas pode facilitar a compreensão da sua própria:

Prá gente não ficar só preso na nossa cultura, não ficar só na cultura brasileira. Tem outras culturas também que são MUITO diferentes da nossa. [...] **Isso facilita também nossa visão de acordo com a cultura brasileira.** Na Índia, outra cultura totalmente diferente daqui, **isso também faz a gente questionar a cultura daqui e a cultura de lá.** [...] A gente vê coisas aqui que a gente acha super natural, mas quando chega em outra cultura, já vai achar totalmente um absurdo. **Porque a gente acha isso natural e lá eles acham absurdo?** (Amélia).

A atitude assumida por Amélia se apoia na ideia de que os significados e as relações entre culturas não são dadas, mas relacionais e precisam ser construídas (MORAN, 2001). Assim, ela parece se alinhar ao pensamento de que “entender uma cultura estrangeira requer colocar aquela cultura em relação à sua própria” (KRAMSCH, 1993, p. 205). Tal postura mostra que Amélia demonstrou reflexão e criticidade no que se refere a questões culturais.

Assim como Amélia, eu percebi que Dagmar também demonstrou uma atitude de relativização de si para tentar aprender com o outro. Seu interesse em desvendar o desconhecido e sua modéstia em reconhecer que a imagem que ela tinha da Índia era limitada revelou uma atitude de abertura e curiosidade pelo novo, além de disposição para relativizar seus próprios conceitos. No excerto abaixo, podemos ter uma demonstração desse tipo de atitude:

Eu: Por que falar em cultura desperta interesse e curiosidade?

Dagmar: **Prá mim pelo menos, quando escuto falar sobre alguma coisa que eu não conheço, eu fico curiosa prá descobrir porque aquilo acontece, como aquilo acontece e porque que, digamos assim, na minha cultura é diferente. Então me leva a ler mais.** Tanto que depois do texto sobre a Índia, eu fiquei...porque teve aquela novela Caminho das Índias que era [...] muita riqueza, passava muito pouco esse lado das ruas. [...] Tanto que eu criava uma imagem da Índia assim, um país muito rico, que a pobreza era uma coisa bem simples, não era tão frequente como é aqui no Brasil. **Quando eu vi o texto (...) eu vi que tinha alguma coisa de errado. Aí eu fui ler e vi que não era como aquilo que eu pensava** (Dagmar).

Tal atitude de interesse pelo diferente é fundamental em aulas de LE, pois demonstra uma vontade de experimentar situações novas, lidar com eventos inéditos e mediar culturas. Assim como demonstra inclinação para lidar com cujos significados e valores podem diferir

¹⁹ Conforme descrita no Capítulo 1.

dos seus. Esse tipo de atitude se alinha com a preocupação de Byram (1997) sobre o ensino de LE, pois, para ele

O ensino de línguas estrangeiras, por ter a experiência da alteridade no centro de suas preocupações, tem uma contribuição particular em preparar os aprendizes para o encontro com o outro, o que requer que os alunos se envolvam tanto em experiências familiares e não familiares [...] (BYRAM, 1997, p. 03).

Ao trazer contribuições de sua experiência literária sobre aspectos da condição da mulher na sociedade árabe, Evelyn pareceu revelar atitudes semelhantes às de suas colegas. Em princípio, ela admite seu espanto quando se deparou com diferenças culturais drásticas. Porém, em seguida, ela reconhece o valor da multiplicidade de experiências e realidades na busca pelo conhecimento. Esse reconhecimento indica certo interesse em começar a perceber o comportamento alheio dentro do sistema de valores do outro, conforme podemos verificar em seu excerto abaixo:

Você pega o Oriente e o Ocidente, são culturalmente distintos [...] em um livro, *A Princesa Sultana* [...] e eu olhava assim, “meu Deus, isso é um absurdo! Como é que as mulheres são submetidas a isso?” [...] **Mas, ao mesmo tempo, você quer buscar mais conhecimento literário a respeito daquilo porque você tem curiosidade de saber.** É polêmico porque, quando você vai falar de culturas diferentes, não tem como não gerar polêmica. [...] **E isso faz o aluno ser mais instigado, buscar o conhecimento** (Evelyn).

Uma outra aluna, Florença, durante a entrevista, demonstra claramente interesse em aspectos culturais de outros países. Esse interesse é um indicador de atitudes de abertura ao novo e de uma possível disposição para valorizar perspectivas alheias, o que pode contribuir para um aprendizado intercultural. No trecho abaixo, seu desejo em conhecer outras culturas e o proveito que isso pode trazer para seu aprendizado são indicativos, ainda que suaves, de que ela desenvolvia atitudes de valorização do outro:

Porque às vezes a gente fala tanto da cultura norte-americana que acaba esquecendo que tem outras culturas tão interessantes quanto (...) **Seria interessante a gente aprender outra coisa que não fosse isso.** (...) Por exemplo, eu gosto mais ou menos de heavy metal, progressivo. Então, se você começar a falar sobre a cultura de um país que é comum as pessoas ouvirem esse tipo de música, **eu automaticamente vou me identificar e passar a prestar mais atenção.** Ou então qualquer coisa que eu me identifique em outras culturas que não é bastante comum aqui, eu vou começar a me interessar mais. **Prá mim essa associação é meio automática: se eu ver alguma coisa que me interesse, eu passo a prestar mais atenção e acabo aprendendo mais** (Florença).

Florença também demonstrou sensibilidade a outras formas de pensar. Ela sinalizou que as discussões ocorridas em sala promoveram nela um repensar de suas opiniões, deixando transparecer sua disposição em relativizar a si e em dar valor às opiniões de seus colegas:

Aí, por exemplo, a gente às vezes ouve uma opinião de um colega da sala que a gente não sabia, que a gente nunca tinha parado prá pensar na verdade, acaba...pensando sobre isso, que às vezes é uma opinião que nunca passou pela sua cabeça e você para prá pensar e “pô, é mesmo” (Florença).

Diante das evidências fornecidas pelos alunos entrevistados, eu estava cada vez mais convencido de que todos eles demonstravam atitudes positivas de abertura quanto ao novo: Amélia parecia inclinada a promover autoquestionamentos de premissas culturais a fim de obter entendimento de diferenças, Dagmar indicou uma tendência à relativização de si para rever seus conceitos sobre a Índia, Evelyn demonstrou estar preocupada em buscar mais conhecimento com o intuito de entender melhor comportamentos de outros povos e Florença apresentou interesse em saber mais sobre aspectos culturais pouco conhecidos por ela. Esses sinais me levam a crer que eles apresentam possibilidades de mudanças na forma de ver o outro.

À semelhança dos alunos supracitados, outros, ao longo das entrevistas, também pareciam evidenciar posturas de abertura ao novo ao demonstrarem predisposição para relativizar a si mesmo e aprender com outro, indicando possibilidades de mudança. Como veremos adiante, Gilson apresenta um distanciamento consciente de seus valores para buscar aumentar seu entendimento, Isis valoriza momentos de aprendizado por interações, Wilson deixa transparecer tentativas de entender o diferente genuinamente e sem generalizações e Pedro demonstra importância em adotar outros padrões para se conhecer e respeitar outras culturas.

Gilson, outro aluno da turma, demonstrou interesse em semelhanças e diferenças como espaço de aprendizado cultural ao longo da entrevista. Além disso, ele parece estar disposto a analisar e incorporar outras opiniões à sua forma de pensar quando sugere que sua opinião pode variar quando ele se depara com outras, conforme explicitado nos trechos abaixo:

Gilson: [...] é nesse espaço que a gente tem prá descontrair e aprender ao mesmo tempo em relação às outras culturas.

Eu: E você acha que esse mostrar semelhanças e diferenças contribui em quê?

Gilson: **Acho que a gente aprende, vê que às vezes não é assim, às vezes é assim, ou pior do que a gente às vezes sabe.** E também muito em relação a comida, porque o que a gente vê é “os EUA só tem comida

industrializada”, ponto. Não abre espaço prá gente saber se, “não, eles devem comer outras coisas também, não é todo mundo que vai comer fast-food” e outras coisas assim. [...] **Prá não generalizar tanto a imagem, não distorcer a imagem que a gente tem dele.**

Conforme os excertos acima, posso afirmar que Gilson parece estar aberto a diferentes opiniões a fim de evitar generalizações e distorções sobre a cultura de um outro país. Essa atitude de abertura aponta para um distanciamento consciente de seus próprios valores e daquilo que os processos de socialização normalmente têm proposto como comum ou lógico. Uma atitude de abertura semelhante à de Gilson parece dar alguns sinais na entrevista com Hosana, como podemos verificar no trecho abaixo:

Eu: Por que “é interessante conhecer o modo de vida de outros povos”?

Hosana: [...] conhecimento um pouco de um modo de vida diferente do SEU, como eles se comportam naquele ambiente em que eles vivem e aí você tem um pouco desse conhecimento. E até porque caso um dia você vá conhecê-los, você possa ter já algum conhecimento sobre eles [...] **prá que você não fique sem saber como lidar, tipo, você saber aceitar como é que eles vivem, sabe?! [...], por exemplo, você pode chegar em um local que eles tem comportamento diferente do seu, como se fosse assim, você toma banho três vezes ao dia e lá ele só toma duas porque de repente o meio em que ele vive só pede que ele tome um banho por dia. [...] Tem que saber respeitar, como se fosse respeitar os limites, sabe?!]**

Ao reconhecer a importância de saber lidar, respeitar e aceitar o diferente, Hosana adota um ponto de vista que busca a autorrelativização e compreensão da perspectiva alheia em seus próprios termos. Tal ponto de vista sugere atenção quanto a generalizações e pré-julgamentos, o que certamente contribui para uma interação intercultural bem sucedida na medida em que pode evitar preconceitos e estereótipos sobre o outro.

Percebi essa mesma perspectiva nas palavras de Isis e Wilson, quando ela demonstra interesse pela experiência da troca de opiniões em debates. Ao fazê-lo, eles assumem uma atitude que valoriza a construção do conhecimento por meio das trocas. Suas falas sugerem que o aprendizado ocorre nas interações e, para isso, é preciso uma relativização de suas próprias opiniões:

Isis: Na verdade, quando a gente discute um tema, a gente acaba colocando em prática, a gente acaba vendo outros pontos de vista e a gente não fica tão focado no que agente acha sobre um determinado assunto. Eu acho importante discutir porque **a partir do momento que você ouve o outro, você permite que o outro exponha sua opinião, e o outro ouve sua opinião, há uma troca de informação e, conseqüentemente, há uma experiência nova.**

Eu: E eu acho que dessa experiência nasce aprendizado, né...

Isis: Com certeza.

[...]

Wilson: [sobre as discussões dos textos em sala] Eu acho que, sem dúvida, é importante, né, porque [os textos] tratava normalmente de temas assim que geralmente são interessantes mesmo propriamente, aí **você vai debatendo com o outro, e aí vai construindo seu pensamento**, no caso até adquirindo novas ideias, ou coisas até que você não pensava que poderiam existir e tal, ou então não conhecia, aí **você aprende com o outro**.

Noutro momento da entrevista, Wilson ainda revela estar disposto a compreender aspectos de culturas alheias conforme o contexto daquela cultura. Ou seja, sua fala parece apresentar leves indicativos de que as crenças de outros povos devem ter suas razões esclarecidas dentro das referências culturais daqueles povos para que tais crenças sejam compreendidas. Interpreto tal posicionamento como um indício de valorização do outro e relativização de si, pois ele parece tentar distanciar-se de prejulgamentos e compreender o que estaria “por trás” de determinadas práticas, conforme as palavras de Wilson abaixo:

A gente sabe que cada cultura ela é composta de diversos elementos, então, quando você vê, vamos supor, sei lá, na África meninas fazem aquele tipo de operação que eu não sei direito como é, mas que é prá tirar o prazer sexual delas [...] **isso você sabe que é fruto de questões religiosas, ou de política, então aí prá você tentar entender esse contexto - porque a gente não pode simplesmente julgar** - então a gente fica tentando entender esses aspectos [...] acho que isso gera aquela curiosidade, **“eu gostaria de saber o porquê”, tentar entender, ver a visão que as pessoas têm disso** (Wilson).

Pedro, outro aluno do curso, no excerto abaixo, deixa transparecer que a experiência que tivemos em sala de aula deu início a um processo de mudança no que se refere ao seu aprendizado de inglês: onde antes havia certa aversão em relação à língua e/ou ao seu aprendizado parecia estar se desenvolvendo uma atitude positiva de abertura a uma nova experiência com a língua inglesa. Ao fim desse trecho de sua fala, ele parece demonstrar que as discussões em sala contribuíram de forma significativa para ampliar seus conhecimentos sobre sua própria cultura e sobre culturas de outros países:

Eu acho que esses debates que você fazia foi meio que diferente, entendeu?! Diferente que possibilitou que a turma até [...] enxergasse outros ideais e tal. Você aliava a parte do inglês, que muita gente, por exemplo, não gostava, mais **essa parte da questão do debate da própria cultura inglesa, da gente olhar os valores deles e os nossos, entendeu!?** Eu não gostava muito de inglês porque eu acho uma coisa muito capitalista, assim, que eu acho que “não, porque EUA é tal, tem dinheiro, então a gente vai estudar a língua deles.” Porque que a gente não estuda outra língua, entendeu?! É isso que ficava em minha cabeça. Mas com a questão dos debates e tal, acho que meio que fugiu um pouco do inglês propriamente dito, daquela coisa de

gramática, tal, e dinamizou mais a turma, eu acho, eu acredito assim. [...] **Acho que me influenciou a estudar mais um pouco, entendeu?! Acho que o inglês, além de eu aprender outra língua, eu tava aprendendo, tipo assim, como se fosse outra cultura e enriquecendo a minha, entendeu, a partir desses textos aqui** (Pedro).

Aparentemente devido a questões hegemônicas de língua e poder e por se opor à imposição linguístico-cultural exercida pelos EUA, Pedro apresentava certa resistência em aprender inglês. No entanto, alguns aspectos culturais levantados a partir das discussões sobre os textos utilizados nas aulas parecem ter tido um papel fundamental na construção de um outro olhar, permitindo que ele construísse uma atitude de disposição e interesse frente ao aprendizado de língua inglesa.

Em outro momento da entrevista com Pedro, há sinais que apontam além de simples interesse em entender diferenças culturais, mas determinação para questionar o que ele próprio acredita ser “verdade” e até mesmo descentrar-se conforme suas palavras abaixo:

Pedro: A gente vê que nem tudo que a gente acredita desde pequeno vai ser uma verdade absoluta, entendeu?! A verdade toda é essa [...] tem valores que aqui são ditos certos, né, verdadeiros e tal, coerentes, pertinentes, mas, lá fora, já não é, entendeu?! **Então a gente acaba tendo um outro padrão assim, a gente acaba sendo mais compreensivo. Acho que você conhecer outras [culturas], até respeitar, entendeu?!** Porque a partir do momento que você não conhece, tipo, você ter um primeiro contato com a outra língua é uma coisa estranha, entendeu?! Você sai daqui prá fora você “não, lá o pessoal é isso”, aí você acaba tendo preconceito. **Então é bom você conhecer prá você até conhecer os valores tradicionais, como é que aquela sociedade se formou, entendeu, o pensamento dela.**

Eu: Entender a razão do outro de ser assim...

Pedro: Justamente.

Eu: ... porque que ele pensa assim, porque que ele se comporta assim.

Pedro: **Porquê? Qual o processo, entendeu?!**

[...]

Pedro: Porque você conhecer os valores que formaram aquela sociedade, porque ela fala desse jeito, entendeu, porque ela se comporta dessa maneira, acho que facilita, **a gente acaba se colocando na posição do outro, entendeu?! Acho que facilita a gente conhecer aquela dinâmica toda que formou a língua, faz mais sentido. [...]** [a LE] **Se torna até mais importante, sai do padrão.**

Como notamos nos trechos acima e nas interpretações que eu fiz a partir deles, o que pareceu predominar foram atitudes de abertura e curiosidade dos alunos em relação ao novo. Em geral, os alunos demonstravam estar interessados em conhecer o que é diferente e até entender novas formas de pensar e de agir. Houve alunos que, por alguns instantes,

manifestaram certa predisposição para interagir com novas formas de ser e até mesmo respeito por elas. Houve ainda momentos que, mesmo discretamente, os alunos manifestaram valorizar o ponto de vista do outro, atribuindo certa importância ao contato com valores diferentes dos seus.

Em momentos um pouco mais raros, houve pequenas demonstrações de que além de curiosidade pelo diferente e valorização do ponto de vista do outro, os alunos pareciam dispostos a tentar relativizar seus próprios significados para entender o outro. Esse tipo de manifestação parece ir um pouco mais além da mera vontade de conhecer, pois aponta para desestabilizações e incertezas. No momento em que o aluno sugere questionar a si mesmo ou os valores e práticas dos seus grupos sociais ao se deparar com novos quadros de referência, ele demonstra querer entender fenômenos de um ponto de vista diferente do seu. Essa perspectiva pode ser um vestígio de que esses alunos venham desenvolver atitudes de descentramento: suspender suas próprias crenças, significados e comportamentos para analisar e valorizar a partir das lentes do outro (BYRAM, 1997).

Ainda que sutis, essas atitudes apontam para possibilidades de mudanças de opinião e abertura ao novo e indicam ter tido alguma influência das experiências promovidas pelo processo pedagógico vivido. Assim, as interações com os colegas de sala ou comigo durante as aulas, a natureza das informações sobre valores e práticas culturais de outros povos presentes nos textos ou os aspectos linguístico-culturais trazidos à tona ao aprender uma LE talvez tenham promovido oportunidades para um breve início de mudanças de atitudes. Tais mudanças parecem tenuemente apontar no caminho da valorização do outro e um repensar de próprios conceitos.

4.2 Conhecimentos

Nessa seção, apresento e interpreto os dados coletados que me permitiram acessar os conhecimentos demonstrados pelos participantes da pesquisa. Eu direciono minha análise para os conhecimentos que eu e os alunos demonstramos sobre grupos sociais e suas culturas, tanto dentro quanto fora do Brasil. A interpretação desses conhecimentos verifica o quanto eles podem contribuir para o desenvolvimento da sua consciência cultural crítica.

Na aula sobre estrutura familiar, nós lemos o texto *The Five Elements* (Anexo C), que trata da medicina chinesa e dos cinco elementos formadores de toda matéria: madeira, água, metal, fogo e terra. Senti-me um tanto quanto incomodado porque o silêncio e a apatia dominavam a sala de aula. Resolvi, então, mudar o foco da discussão para provocar interação

e trocas de informações. No entanto, ao mudar o foco, eu descaracterizei a medicina chinesa porque dei a ela um caráter de superstição conforme ilustra o trecho abaixo:

Bom, antes da gente falar exatamente aqui desses...**dessas palavrinhas** ou das repostas, qué que vocês entenderam assim dessa filosofia que tá aí colocada no texto? Vocês concordam, já tinham ouvido falar?! É...faz sentido prá gente...comé que vocês lêem isso aí? [silêncio] Vocês acreditam **nessa coisa dos cinco elementos...?! Alguém aqui é supersticioso?** (eu).

Ao fazê-lo, os mandamentos da medicina chinesa adquiriram status de crença popular, o que os simplificaram, descaracterizaram, diminuíram seu caráter científico, sua legitimidade e importância, os marginalizaram e deixaram que sua interpretação ficasse à margem de qualquer juízo de valor acrítico. Isso ilustra um dos riscos que eu corri ao querer que os alunos falassem durante a aula a qualquer custo, esquecendo que a introspecção, o silêncio e a reflexão são também formas essenciais de participação, pois oferecem oportunidades únicas para que o aluno ocupe o espaço que lhe cabe por direito: o espaço de criação de sentido. Afinal de contas, entendendo que “a leitura é um processo permanente de construção de significado textual, e não uma busca pelo esgotamento de significados [...] em que o estudante imbuí sentido no texto em vez de extrair sentido dele” (CERVETTI *et al.*, 2001), é imprescindível que a sala de aula seja ambiente não apenas de ação, mas também de reflexão.

Mais adiante, como ilustrado abaixo, percebe-se que minha maneira de conduzir a discussão sobre o tema “ensinamentos da medicina tradicional chinês” pouco contribuiu para a reflexão e a crítica sobre ele e, muitas vezes, minha postura apontou mais para a diferenciação e o distanciamento entre culturas do que para o diálogo entre elas. Ao realçar a distinção entre “eu” e “o outro”, esse tratamento parece contribuir para estereotipação do “outro” em favor do enaltecimento do “eu”. Penso que minha postura prejudicou a qualidade das discussões por impedir o enriquecimento delas:

Eu não sei, assim, como vocês recebem isso, mas é um certo **estranhamento** prá mim isso, né. É claro que a gente conhece, talvez já tenha ouvido falar ou lido a respeito, mas realmente acreditar NISSO, né, como uma, **sei lá**, uma corrente filosófica ou...**uma coisa religiosa**, assim...é meio...um pouco distante da nossa realidade, vocês não acham? [silêncio; alguns alunos balançam a cabeça em sinal afirmativo] Porque vocês acham que é distante assim? Da NOSSA sociedade...to falando DA GENTE. É um pouco distante, diferente daquilo que a gente pratica...acredita?! [silêncio maior ainda] Ou não?! (eu).

Em seguida, Sílvia atribuiu as possíveis diferenças a fatores culturais e o diálogo parecia enfim ir numa direção crítica e questionadora:

Sílvio: A nossa cultura é diferente.

Eu: Perfeito. A nossa cultura...todos concordam, com Sílvio? Diferente como, Sílvio? Por que que a nossa é diferente?

Sílvio: É...nós acreditamos...assim, pelo que...pela colonização que ocorreu, o que trouxeram prá cá é que... deveríamos, é...acreditar em Deus, em santos, em outras imagens, essas coisa tudo. E acho que a parte oriental não trabalha muito com esses... esses pontos que eu falei...

A fala de Sílvio convidava a todos ali para uma discussão rica entre mundos diferentes e construir um ambiente interessante que permitia discutir valores e história oriental e ocidental e formas de manifestação da espiritualidade numa perspectiva histórica. Ela possibilitava trazer à tona um debate sobre um plano abstrato de religiosidades, energias, equilíbrio e harmonia com a natureza; ou seja, sua fala fez um convite à experiência profunda entre culturas.

No entanto, eu não parecia entender dessa maneira, pois minha fala, entrecortada e descontínua, apontou para elementos pontuais, produtos fixos da representação da cultura oriental, “umas coisinhas bem famosas”. Além disso, eu demonstrei tratar diferentes nações asiáticas sem fazer as devidas diferenciações entre elas, sugerindo que são todas iguais, conforme ilustra o trecho abaixo:

Eu: Sílvio fala que a nossa cultura é outra, é diferente, né...são deus, deuses, santos, né, santas, imagens e tal, tal, tal. Já essa, de origem...é...oriental,né, foge um pouco assim da, né...o que é que, o que vem à mente de vocês assim quando a gente fala assim em...em, em conhecimento oriental, ou cultura oriental? O que que vem à mente de vocês, assim...?! [silêncio] Tem **umas coisinhas bem famosas**, né?! [silêncio] **Tradição oriental, japonesa, chinesa, asiática...como um todo**...que que vem assim à cabeça de vocês? [silêncio] Tem símbolo bem famoso, né...redondo...com aquela....preto e branco...

Sílvio: Yin e Yang.

A partir desse ponto, procurando saídas para “quebrar” o silêncio da turma, eu revelei, além de desconhecer o assunto de minha própria aula, não estar preparado para conduzir discussões sobre aquele assunto de forma reflexiva e crítica, pois em minha fala aparece uma série de elementos desconexos e informações pontuais, sem fundamentos consistentes, sobre a representação de “cultura oriental” e de pessoas de origem asiática. Em nenhum momento, houve questionamentos, reflexão, tentativas de entender e refletir sobre esses elementos. Esse foi mais um momento em que meu despreparo para lidar tanto com o conteúdo do texto (pois minha fala acaba por reproduzir estereótipos por meio de fatos estanques) quanto com o silêncio da sala ficou evidente. Percebe-se também a ênfase na diferença e no estranhamento e nunca na semelhança, o que acaba por distanciar o mundo oriental ainda mais. Ao final da

fala, ainda repleta de discontinuidades e informações “soltas”, há uma breve tentativa minha de restituir a devida importância às culturas de países asiáticos. Parece que eu procuro uma forma de “consertar” ou “remediar” o que disse antes – quase um pedido de desculpas:

Yin e Yang! né, certamente todo mundo já viu, né [...] representando o bem e o mal [...] é um símbolo já também dessa tradição oriental, né [...] Outro dia eu vi uma reportagem sobre a coisa do Japão estar se tornando um país velho, de pessoas idosas [...] A China também, né, tem essa **política de controle da natalidade**, etc. A população tá envelhecendo, a expectativa de vida tá aumentando e não tão vindo pessoas novas prá ingressar nesse mercado [...] Então uma das coisas que me vem à cabeça quando fala em tradição oriental é **essa coisa do zen**, né, vocês já viram essa...?! Expressão bem comum, né...hoje em dia aqueles jardins zen, né...aquele jardinzinho de areia...toda **essa tradição de meditação** lembra um pouco esse lado oriental, cês não acham?! [silêncio] [...] E por isso o estranhamento prá gente, porque como, né, Sílvio colocou, a nossa CULTURA é outra. Engraçado que, sempre que a gente chega nas salas – isso desde o meu ensino médio – todo descendente de oriental ganha o **apelido de ou japa ou china**. [risadas] [...] Porque é difícil, não é tão comum você entrar numa sala aqui no Brasil e ver orientais [...] e é mais **uma raça que constitui a nossa grande diversidade**, né, negros, brancos, asiáticos, indígenas...então, acaba destacando por ser um grupo menos, vamos dizer assim, talvez, socialmente menos reconhecido, né [...] Bom, gente, a partir desse ponto da apostila, vai começar uma grande discussão em torno dos vários tipos de pronomes [...] (eu).

O meu desconhecimento sobre os temas trazidos por essa aula foi determinante para que a forma com que encaminhei as discussões em torno dos textos não contribuísse para a criação de espaços significativos de reflexão e construção de sentidos. As oportunidades de explorar as interfaces entre diferentes culturas não foram aproveitadas de forma a desenvolver a consciência cultural crítica, os diálogos criados não buscaram auto-reflexão de premissas culturais nem mesmo respeito ou valorização de práticas culturais alheias, o que fez com que as discussões dos textos permanecessem numa esfera reducionista e folclorizada no que tange a aspectos culturais. Ao invés disso, a maneira com que eu lidei com os temas apontou para uma concepção de cultura monolítica, fixa e normativa, e não para cultura no sentido criativo, adaptativo (CORBET, 2003).

Ao longo das entrevistas realizadas, houve também trechos que me remeteram a e me permitiram interpretar alguns conhecimentos demonstrados pelos alunos. Em determinado momento da nossa entrevista, Evelyn pareceu supervalorizar aspectos estruturais da língua inglesa para fins de comunicação. Por alguns instantes, isso me deu a impressão que sua fala apontava para uma crença que língua é gramática, relegando o conhecimento cultural para segundo plano. O trecho abaixo ilustra esse momento:

Eu acho que gramática e vocabulário são importantes prá estabelecer a comunicação. [...] se eu chegar num outro país que fale inglês e tiver com uma pronúncia muito ruim ou uma gramática muito ruim [...] se eu não souber conectar os tempos verbais [...] se eu não souber ligar o sujeito ao verbo, se faltar coesão e coerência, a pessoa não vai me entender. Dificulta muito. Eu acho que a gramática entra nesse aspecto. Mas o aspecto de que eu vou me comunicar porque eu TENHO esse conhecimento. Mas eu vou falar O QUÊ? Aí entra a questão dos temas que estão por trás dos textos (Evelyn).

No entanto, ao continuarmos nossa conversa, percebi outros momentos em que ela revelou ter e dar importância a outras formas de conhecimentos, como por exemplo, conhecimento sobre práticas de pessoas de diferentes países. Ao fazer tal revelação, Evelyn sugere crer que há conexões entre língua e cultura; que para se estudar uma LE, é também preciso conhecer e questionar as premissas e práticas culturais de outros povos, contrapô-las às nossas e tentar compreender os sentidos existentes nessas relações. O trecho seguinte é um exemplo de que ela reconhece também o valor de aspectos culturais:

Você pega o Oriente e o Ocidente, são culturalmente distintos [...] em um livro, *A Princesa Sultana* [...] e eu olhava assim, “meu Deus, isso é um absurdo! Como é que as mulheres são submetidas a isso?” [...] **Mas, ao mesmo tempo, você quer buscar mais conhecimento literário a respeito daquilo porque você tem curiosidade de saber.** É polêmico porque, quando você vai falar de culturas diferentes, não tem como não gerar polêmica. [...] **E isso faz o aluno ser mais instigado, buscar o conhecimento** (Evelyn).

Interpreto o fato de ela ter dado valor tanto aos conhecimentos estruturais quanto aos culturais na entrevista como um sinal de que ela entende que, além de tratar de gramática, é benéfico que na aula de LE também haja espaço para conhecer e discutir sobre formas de pensar e agir de outros países e de outros grupos sociais. Assim, Evelyn poderia estar sugerindo que, para ela, além de regras gramaticais, língua é também uma forma de articular nossa experiência no mundo, que “língua é uma prática social da qual participamos” (KRAMSCH, 1993, p. 67).

Durante a entrevista com Teresa, notei que ela buscava inter-relacionar língua e cultura. Ao relatar sua opinião sobre a importância de se conhecer outras culturas, sejam elas pertencentes ao mesmo país ou não, Teresa aborda, no trecho abaixo, a relação estreita e significativa entre esse tipo de conhecimento e o aprendizado de LE:

Por exemplo, às vezes, há expressões culturais que é falado aqui no estado da Bahia que o pessoal do Rio de Janeiro desconhece. Por exemplo, o “opaí ó” é da cultura do baiano e há expressões brasileiras que é da cultura brasileira, e aí quem vem de fora, não conhece. **Então é importante você conhecer as culturas de outros países porque há vocábulos [...] que tá**

relacionado à cultura e se você desconhece a cultura daquele determinado país, fica mais difícil de você aprender o idioma e a expressão da língua dos falantes (Teresa).

Com essas palavras, ela demonstra uma noção da associação entre os significados de palavras e expressões em determinada língua e a cultura dos falantes daquela língua, o que, para ela, parece ser muito importante. Ela deixa entender que há uma interdependência fundamental entre conhecimento cultural e linguístico no processo de aprendizagem de LE.

Nessa mesma entrevista, Teresa parecia atentar para a importância de conhecimentos culturais em aulas de inglês no que se refere aos relacionamentos com outra(s) cultura(s). No trecho abaixo, ela dá a entender que, para que os contatos entre culturas diferentes consigam estabelecer interações de sucesso, tal tipo de conhecimento torna-se imprescindível:

Com certeza traz benefícios porque num mundo globalizado, que é o de hoje em dia, **é importante você conhecer novas culturas**, até porque há uma facilidade maior em se viajar, em conhecer outras pessoas de outros países. **E se você não conhece a cultura daquele determinado país, você pode cometer gafes ou então não saber se relacionar.** [...] Até dentro de nosso próprio país, por exemplo, tem diferenças culturais, então, **é importante você conhecer as outras culturas** de outros países pra você conseguir se relacionar com outras pessoas (Teresa).

Interpreto esse relato de Teresa como uma preocupação em possuir conhecimentos tanto linguísticos como culturais para o estabelecimento de contatos interculturais. Seu interesse em interagir e sua preocupação com a qualidade dessa interação com base em conhecimentos sobre culturas me leva a pensar que Teresa demonstrou, ainda que discretamente, que desenvolvia conhecimentos necessários para uma interação cultural de sucesso.

Por outro lado, houve entrevistas em que o tipo de conhecimento sobre outros povos parecia se apoiar numa perspectiva estática de cultura. O exemplo de Florença deixa claro que o tipo de conhecimento cultural que ela gostaria de ter tido nas aulas são pontos específicos, produtos fixos de uma cultura diferente, como vemos abaixo:

Florença: O que eu quis dizer na verdade nesse texto não foi uma coisa que a gente trabalhou muito em sala de aula. O que eu quis dizer foi, por exemplo, naquela cultura, **o que é comum comer, o que é comum vestir... é essa parte da cultura do país que eu me interessaria em saber.** Por exemplo, teve a parte dos desastres que aconteceram, mas isso não é uma coisa da cultura, é uma coisa que acontece. [...] **Aí eu queria saber uma coisa específica daquela cultura** que é muito divergente da nossa, aí eu acho legal aprender esse tipo de coisa.

Eu: Assim, é, elementos mais pontuais, tipo produtos, como você falou, vestimenta, comida, festas...

Florença: Isso.

Ao afirmar, por exemplo, que os desastres naturais não são “coisas de cultura”, mas “coisas que acontecem”, ela revelou o quanto não conseguiu compreender que as diferentes maneiras de lidar com esses desastres têm razões que são também culturais. Isso significa que, mesmo com minhas tentativas em abordar aspectos culturais num sentido mais amplo e relacional, houve alunos que não conseguiram entender o porquê, não alcançaram o que eu almejava. O tipo de conhecimento cultural almejado por Florença nas aulas parece não apontar na direção de contribuições significativas para interações interculturais de sucesso, pois não demonstra levar em conta que “normas, crenças, práticas, produtos e língua de qualquer grupo não são estáticos, mas dinâmicos [...] estão constantemente sendo negociados dentro do grupo [...] e necessariamente irão mudar ao longo do tempo” (CORBETT, 2003, p. 20). Compreendo, assim, que preciso continuar com uma linha de trabalho que busque desenvolver a consciência cultural crítica por meio das aulas de inglês ao invés de simplesmente elencar produtos culturais de outros países.

Por outro lado, Gilson, ao falar das contribuições que abordar aspectos culturais pode trazer para um melhor aprendizado de inglês, demonstra preocupações que se aproximam de um nível mais profundo de conhecimento cultural. Ele parece interessado em conhecimentos que remetem a questões de comportamento social de pessoas em outros países, quando cita a discriminação racial nos EUA no excerto abaixo:

Eu: Como assim “aspectos não conhecidos da cultura”?

Gilson: Algo que não passa na TV, por exemplo, que não é batido [...] coisas que lá [nos EUA] às vezes tem de bom e tem de ruim e que não mostram. Por exemplo, eu acho lá que a discriminação racial lá [nos EUA] é muito mascarada. Eu acho que bateram tanto na tecla que, “não, agora já acabou,” ou “agora tá tudo bem, tudo certo”, mas não é algo que PRÁ MIM já tenha, por exemplo, terminado lá [nos EUA]. A gente conversando com Jussara uma vez ano passado, ela falou que quando ela viajou prá lá [os EUA], tinham determinadas ruas que eram dominadas, no caso, só por negros e outras só por brancos, e tinha que pedir permissão prá entrar tanto em uma quanto em outra, e param o carro. Você nunca vê isso na TV. Aqui no Brasil pode falar que tem favela, que tem traficante, mas nos EUA não mostra que lá também tem esses aspectos [...]. Às vezes, a gente só conhece o lado bom. Tem até uma piada que é “bom mesmo é até ser mendigo nos EUA porque ele fala inglês”. [...] É a supervalorização da cultura [norte-americana].

Penso que as preocupações de Gilson seguem uma direção que se interessa pela qualidade das relações humanas, por questões de respeito ao próximo e que visa questionar preconceitos existentes na sociedade. Ainda que tratar o conhecimento adquirido sob a noção de “cultura nacional” possa trazer generalizações prejudiciais à interação intercultural, suas preocupações indicam que ele possui e que busca construir conhecimento sobre o funcionamento de outras sociedades.

Wilson, outro aluno da turma, também deu sinais claros de que acredita que abordar questões culturais pode contribuir para um melhor aprendizado de inglês, já que ele revelou existir uma relação de influência mútua entre língua e cultura, como vemos abaixo:

A gente sabe que tudo que tá envolvido culturalmente é reflexo mesmo da sociedade. **Então a língua [...] a gente vê que aquelas palavras são derivadas de relações [...] é justamente o fruto de relações ou miscigenações entre povos [...] quando você entende a cultura [...] assim como relações religiosas ou relações políticas, é mais fácil de você entender a língua. [...] Ela faz parte da cultura do lugar. [...]** E a gente vê que até pelo fato dela ser viva, né, vai passando ao longo do tempo a gente vai deixando de usar expressões, aderindo novas e **isso que vai formulando os contextos sociais, políticos da sociedade** (Wilson).

Penso que Wilson demonstrou conhecimentos fundamentais ao articular de maneira pertinente língua e cultura, ressaltando o aspecto dinâmico entre elas. Isso sugere que ele despertou para questões de renegociação permanente de sentidos entre os falantes de determinada língua, para o caráter mutável que língua e cultura adquirem ao serem influenciados por acontecimentos da sociedade e sua influência na forma de viver dos grupos que as utilizam. Dessa maneira, interpreto que Wilson se encontrava num caminho que pudesse conduzi-lo ao desenvolvimento de sua consciência cultural crítica.

Nas análises apresentadas acima, noto algumas tentativas de construção de conhecimento. Porém, esse conhecimento quase sempre está voltado para a cultura estrangeira e não para a sua própria cultura ou formas de interação entre culturas diferentes. Em outras palavras, ao que parece, a minha preocupação e a dos alunos foi muito maior no olhar para fora do que para dentro. O interesse quase exclusivo em entender, opinar sobre, criticar e analisar a cultura do outro geralmente ignora o quanto nossos próprios valores, significados e comportamentos influenciam nossa opinião sobre o outro e as formas como interagimos. Acredito que a construção do conhecimento cultural durante as aulas com base no confronto permanente entre perspectivas internas e externas e nas relações entre elas contribuiria para uma compreensão mais completa e menos parcial tanto da(s) cultura(s) nativa(s) quanto da(s) estrangeira(s).

Além disso, ainda segundo as análises apresentadas, a construção do conhecimento sobre o outro muitas vezes apontou para um caráter objetivo. Alguns trechos como “umas coisinhas bem famosas”, “essa tradição de meditação lembra um pouco esse lado oriental”, “o que é comum comer, o que é comum vestir”, “eu queria saber uma coisa específica daquela cultura”, e “eu acho que a discriminação racial lá [nos EUA] é muito mascarada” podem ser indícios de que prevaleceu, no processo de ensino aprendizagem em questão, a noção de conhecimento cultural estático. Penso que a prática do ensino de cultura num sentido mais dinâmico, adaptativo e criativo (CORBETT, 2003) traria iluminações reveladoras, nos faria ver coisas que não eram vistas antes e levantaria reflexões sobre nós mesmos e sobre o outro. Esse tipo de prática provavelmente permitiria busca e construção de um tipo de conhecimento que contribuiria para se “desenvolver uma terceira perspectiva, que permitiria os participantes (eu e os alunos) a olhar a(s) cultura(s) nativa(s) e a(s) cultura(s)-alvo(s) tanto de dentro quanto de fora” (KRAMSCH, 1993, p. 210).

4.3 Habilidades

Nessa seção, discuto aqueles dados que tornaram possível verificar o quanto as habilidades dos participantes da pesquisa possibilitaram interação intercultural. Dessa maneira, apresento e interpreto trechos e momentos de aulas em que eu e os alunos demonstramos aptidão para construir conhecimento sobre o outro, compreender crenças, comportamentos e significados de uma sociedade particular, reconhecer fenômenos importantes num ambiente estrangeiro e evidenciar suas relações com outros fenômenos e identificar e analisar relações entre documentos de diferentes países.

Ao darem sua opinião sobre uma pessoa que fala inglês muito bem, percebi que o modo de pensar dos alunos variava de acordo as seguintes linhas gerais: 30% deles mencionaram benefícios em ingressar no **mercado de trabalho**; 20% associaram falar inglês bem à capacidade de **comunicação** e 50% deram **qualidades** e/ou **definições** a uma pessoa que fala inglês bem (conforme questionário dos alunos, apêndice A). Destes 50%, 30% fizeram referência à **cultura**: quem fala inglês bem seria uma pessoa “com um grande conhecimento cultural” ou com “a oportunidade de conhecer novas línguas e conseqüentemente, novas culturas”. Essa pessoa teria “contato no seu dia a dia com outras culturas”, já que “a língua inglesa traz uma cultura diferente da nossa”.

Ou seja, apenas três alunos da turma mencionaram em suas respostas algo que remetesse a questões culturais ao falar inglês. Parece-me, dessa forma, que, na opinião da

maior parte dos alunos, “falar bem inglês” está mais associado a habilidades de falar com fluência, ser proficiente e eficaz na comunicação, ter mérito pessoal para conseguir melhores chances no mercado de trabalho do que a habilidades voltadas para a interação intercultural, como mediar diferenças culturais, estabelecer e manter interações entre pessoas de países diferentes.

Assim, interpreto essa visão de que falar bem inglês está ligado a questões sobre mercado de trabalho ou à eficácia na comunicação como um sinal de que a maioria dos alunos não estaria relacionando o aprendizado de uma LE a habilidades de descobrir e interpretar valores culturais, relacionar dados e informações de origens diferentes, interpretar fenômenos importantes num ambiente estrangeiro e relacioná-los com outros fenômenos. Portanto, isso pode sugerir que eles, na verdade, não enxergam tais habilidades como algo significativo nas aulas de inglês.

Porém, quando interpretei o que eles dizem a respeito de se abordar questões culturais para o aprendizado de inglês, verifiquei que todos acreditam que tais questões podem trazer contribuições. Esse resultado me fez lembrar outro momento do mesmo questionário, que mostrou que todos os alunos também gostariam que nas aulas de inglês, nós tivéssemos discussões sobre a forma de ser, pensar e agir de outros povos. Por outro lado, houve momentos em que apenas um pequeno número de alunos (35%) manifestou preferência em conhecer aspectos culturais de outros povos durante seu aprendizado de inglês ou mencionaram (15%) em suas respostas algo que remetesse a questões culturais ao opinarem sobre pessoas que falam inglês bem.

Essas disparidades sugerem que quando a associação entre aspectos culturais e aprendizado de inglês e a importância dessa ligação são questionados diretamente, parece não haver dúvidas dos alunos sobre a relevância dessa ligação e das contribuições que elas podem trazer para o aprendizado da língua. Contudo, quando lhe são dadas opções ou a relação língua e cultura é abordada indiretamente, os alunos titubeiam e os resultados indicam que uma minoria estabelece de fato essa ligação.

Essa análise me dá indícios de que há, entre os alunos participantes, um imaginário coletivo que tende a reconhecer a importância de tratar de cultura nas aulas de inglês. No entanto, isso não parece plenamente esclarecido ou ao menos não parece constituir uma prioridade em seu aprendizado. Essa constatação me diz que eu preciso aprimorar profissionalmente e manter uma linha de atuação docente que explore diretamente e aprofunde as relações entre língua e cultura durante o processo de ensino e aprendizagem de inglês.

Num olhar atento às justificativas dadas às contribuições de abordar aspectos culturais em aulas de inglês, percebi que havia diferenças que se agrupavam de duas formas. Por um lado, em 45% das respostas, predominava o tom de curiosidade. Esse grupo de alunos parecia entender tais contribuições num **sentido mais superficial**, em que talvez os conteúdos culturais na escola fossem vistos como um “currículo turístico” (SANTOMÉ, 1995 *apud* MOTA, 2004, p. 40). Em geral, esse grupo argumentou que abordar questões culturais “descontra a aula”, “torna o aprendizado mais fácil”, “gera curiosidade”, “torna a aprendizagem mais dinâmica”, “desperta interesse”, “deixam o aluno mais instigado por despertar polêmica” e que “trazendo para o âmbito cultural, há um melhor entendimento por parte dos alunos”. Por outro lado, parecia haver um segundo grupo (representando o restante, 55%) cujas respostas me permitiram interpretar contribuições **mais profundas**, que remeteram a um sentido relacional e que, por essa razão, se alinham melhor com a perspectiva intercultural defendida neste trabalho. Eu percebi esse sentido relacional ora pela **valorização da experiência de contato com o outro** (“ampliando os horizontes através do conhecimento de novas culturas”, “contato com o novo para aprender diferente”, “entender melhor o jeito e a maneira de viver dos outros”, “aspectos não conhecidos da cultura”, “coisas que fogem à nossa realidade e que acrescentam ao aprendizado”), ora por **correlacionar língua e cultura** (“a língua é o reflexo de um contexto que absorve diversas particularidades que envolvem a cultura local”, “entendendo um pouco da cultura, há uma facilitação na interpretação das palavras”, “muito importante não apenas conhecer a língua, mas também o contexto na qual ela está inserida”, “a cultura é a maior representatividade de um povo e de sua língua”, “existem palavras que não entendemos plenamente por causa de questões culturais”).

As respostas dadas pelo segundo grupo (55%), por convergirem num sentido relacional, permitem fazer uma referência às habilidades de interpretar e relacionar, seja pelo contato entre eu e o outro, seja pela relação existente ente língua e cultura. Esse segundo grupo de respostas parece, assim, dar a entender de que a maior parte dos alunos demonstrava possuir aptidões para estabelecer analogias entre diferentes aspectos culturais e elaboravam formas de promover interações entre culturas.

As disparidades apresentadas nas respostas dos alunos poderiam estar sugerindo que as habilidades deles para descobrir e interpretar valores culturais, relacionar dados e informações de origens diferentes, interpretar fenômenos importantes num ambiente estrangeiro e relacioná-los com outros fenômenos se encontravam no início de um processo de desenvolvimento.

Foi possível verificar que o desenvolvimento dessas habilidades estaria acontecendo durante alguns momentos das aulas com a turma de pesquisa. Um desses momentos foi ao longo da aula que abordou de reciclagem de lixo como forma de sobrevivência e a problemática dos catadores de lixo na Índia a partir do texto *India's Slumdog Ragpickers* (Anexo D). À medida que os alunos relacionavam aspectos socioeconômicos e sustentabilidade, muitos deles verificavam a falta de engajamento dos países ocidentais mais ricos em processos de reciclagem. A partir daí, diferentes visões emergiram:

Isis: [em meio a muito barulho externo nesse momento] Eu vejo isso daí, por exemplo, a Índia é um país pobre. E aí a reciclagem é uma forma de trabalho pras pessoas, entendeu?![...] E nos países mais ricos, tem as indústrias, então, de certa forma, eles podem capacitar essas pessoas mais pobres, colocar prá trabalhar. Então, de qualquer forma, eles vão tá trabalhando com a industrialização, com a produção. E aí não tem essa geração de empregos.

Clara: Eu acho que esse dado tá mais associado ao desenvolvimento, assim, educacional e desenvolvimento social, porque a Índia é a quarta maior economia do mundo, então ela não é pobre, então. O que tem aí é uma disparidade entre ser desenvolvido e ser rico. Porque desenvolvido tá mais atrelado assim ao pessoal, às pessoas terem um índice de desenvolvimento educacional, de saúde, terem boas condições. E nos países do oriente, isso aí é mais complicado, eles têm muito dinheiro, mas a parte social não é bem desenvolvida.

[...]

Evelyn: Eu acho que já penso por uma outra vertente, que é a questão cultural. Porque assim, eu concordo em partes com que Isis falou e com o que Clara falou, mas se você for pegar a Índia enquanto cultura, ainda tem uma resistência muito grande prá própria distribuição da renda. Porque essa concentração, por mais que não exista hoje, tipo assim, as castas não sejam tão fortes como já foi antigamente, mas ali existe uma resistência cultural. [...] a Índia ainda sofre muito com isso. Por outro lado, pegando o que Isis falou, eu não tenho uma política prá o lixo, entendeu? O que não deixa de ser cultural! Então você unindo os dois, eu acho que resulta nesse problema [a situação de catadores de lixo na Índia]. Tem pessoas muuuito ricas e muuuito pobres, só que enquanto cultura, ainda sofreram com a questão das castas. Hoje, isso não é TÃO forte assim, mas as cicatrizes ficam, as marcas estão lá.

Eu: Sim [balançando a cabeça de forma afirmativa, tentando estimular a continuação do diálogo].

Clara: Mas isso aí é uma mera justificativa prá situação social porque uma coisa não contrapõe a outra, é uma coisa que anda junto, com o tempo. É uma economia desenvolvida, e tem isso, que eu acho, é UMA justificativa prá eles não serem desenvolvidos socialmente.

Evelyn: Não, é isso. Eu só acho que, tipo [...] as justificativas podem ser unidas. O que Clara tá falando pode, tipo...

Eu: Complementa... [tentando ajudá-la a encontrar uma palavra adequada].

Evelyn: [em meio a muito barulho externo nesse momento] ...complementar com o fato da questão cultural, e a questão do lixo também tá nessa questão cultural...entendeu?! Cultura é uma coisa muito importante em relação a isso.

Segundo Kramersch (1993), a perspectiva intercultural para o ensino de LE deve promover oportunidades de diálogo e reflexão. Para que isso ocorra, é essencial que os professores e alunos explorem

[...] as intenções, os quadros de referência e as reações dos outros nos diálogos em sala de aula. Ao identificar e discutir o contexto dialógico em si, os participantes do diálogo ganham validade e importância enquanto falantes e ouvintes daquele diálogo; suas contribuições são aprofundadas e alargadas [...]. É nesse desenvolvimento que precisamos ver a emergência de cultura na sala de aula (KRAMSCH, 1993, p. 28).

Considerando os argumentos de Kramersch (1993) sobre diálogos na perspectiva intercultural, entendo que esse momento da aula foi bastante especial porque além de ilustrar com riqueza a pluralidade de perspectivas individuais e exemplificar como opiniões diferentes não são necessariamente opostas, nos leva a refletir sobre a construção de sentidos compostos de diferentes vozes. Ao analisarem a problemática do lixo na Índia trazida pelo texto, Isis, Clara e Evelyn inicialmente adotaram pontos de vista diferentes que posteriormente se mostrariam complementares entre si. Isso sugere que essas alunas desenvolviam, ainda que de forma incipiente, habilidades de tentar conciliar opiniões diferentes, buscar pontos em comum entre o que elas diziam e relacioná-los com o tema debatido. Esse desenvolvimento foi mais claro no trecho em que Evelyn trouxe um olhar cultural sobre a questão do lixo na Índia e pontuou que os problemas citados por suas colegas teriam origem na concentração de renda, próprio do sistema de castas. Dessa maneira, ela associou as questões levantadas por Isis (geração de emprego e industrialização) e Clara (desenvolvimento na Índia) a uma esfera cultural:

[...] eu já penso por uma outra vertente, que é a questão cultural [...] eu concordo em partes com que Isis falou e com o que Clara falou [...] você unindo os dois, eu acho que resulta nesse problema [a situação de catadores de lixo na Índia] (Evelyn).

Ao tentar explicar que os problemas levantados por suas colegas teriam influência do sistema social de castas, próprio da cultura indiana, Evelyn parecia compreender a problemática do lixo na Índia por razões processuais e históricas daquele país. A postura de Evelyn demonstrou uma tentativa de conciliação entre ideias diferentes, pois, segundo ela, a questão cultural abrangia as questões trazidas anteriormente pelas colegas. Tal postura deu a entender que ela se dispôs a ouvir, tentar compreender a opinião das suas colegas e articular questões sobre industrialização, desenvolvimento, estratificação social e distribuição desigual

de renda na Índia por uma perspectiva cultural. Dessa maneira, Evelyn deu pequenos sinais que compreendia os efeitos sociais das crenças de um povo particular e evidenciava suas relações com outros fenômenos.

Acredito que, muito além do simples produto da intenção de um autor, Evelyn pareceu interpretar aquele texto dentro de uma conjuntura maior ou, segundo Cervetti *et al.* (2001), “dentro de sistemas discursivos que regulam os significados, [...] que emergem apenas em relação a outros significados e práticas dentro de contextos sociopolíticos específicos”.

Pensando sobre essa questão, acredito que esse tipo de interpretação textual permitiria refletir e analisar com mais propriedade nosso entorno social em relação a outros e, dessa maneira, exercitar nossa consciência cultural crítica, se houvesse momentos de aproximação com o contexto local. Acredito que hoje teria feito diferente e aproveitado aquele momento para estabelecer um paralelo entre a situação dos catadores de lixo na Índia e no Brasil / Bahia / Salvador. Assim, eu poderia ter proporcionado confrontos com diferentes situações, comparações entre condições sociais, políticas e econômicas, estabelecimento de semelhanças e diferenças culturais e, por esse viés, trazer uma perspectiva intercultural para a discussão.

Quando Clara retomou seu turno com “Mas isso aí é uma mera justificativa prá situação social”, ela me pareceu começar a discordar de Evelyn. No entanto, atenta à perspectiva de Evelyn, Clara prossegue e o que aparentemente seria um momento de conflito, se converte no início de uma conciliação: “(...) não é uma coisa contrapõe a outra, é uma coisa que anda... junto, com o tempo”. A opinião de Clara parecia então se alinhar com a de Evelyn, pois Clara parecia convencida de que a questão das castas – uma questão cultural - estaria de fato associada à falta de desenvolvimento que ela havia citado. Por deixarem abertos os canais de comunicação, as duas alunas pareciam, aos poucos, perceber que estavam querendo dizer a mesma coisa ou que se posicionavam segundo a mesma linha de pensamento, cada uma à sua maneira, percorrendo caminhos diferentes: “[...] as justificativas podem ser unidas [...] o que Clara tá falando pode [...] complementar com o fato da questão cultural, e a questão do lixo também” (Evelyn).

Ao final desse momento, Isis, Evelyn e Clara pareciam ter compartilhado um pouco de suas experiências, que se somaram e permitiram cada uma delas buscar o entendimento do ponto de vista da outra por meio do diálogo. Finalmente elas demonstravam estar convencidas de que suas opiniões, apesar das individualidades, convergiam para um ponto em comum. Assim, essas alunas demonstraram, ainda que discretamente, certa habilidade para interagir com as diferentes visões dos colegas, valorização do pensamento alheio e capacidade para relacionar harmonicamente textos e interpretações diferentes. Nesse instante, percebi que as

alunas alcançavam uma união entre diferentes olhares sobre o mesmo assunto, o que enriqueceu a discussão e promoveu crescimento mútuo.

Alegando que, no processo de ensino e aprendizagem de LE, “professores e aprendizes são participantes e observadores de um diálogo cross-cultural”, Kramsch (1993) argumenta em favor de um diálogo que, além de uma troca de ideias e emoções através da língua, seja também “uma experiência liminar que cria um espaço e tempo especiais nas fronteiras entre duas visões de mundo” e que envolva “um rápido entendimento da diferença e compreensão instantânea da relação entre si e o outro” (KRAMSCH, 1993, p. 30). Acredito que esse momento da aula tenha proporcionado um pouco desse entendimento e compreensão.

Outra aula que me permitiu entender um pouco mais sobre as habilidades dos alunos em interpretar e relacionar significados e experiências distintas foi a aula em que confrontamos diferentes realidades (escolares, familiares, sociais, entre outras) por meio de relatos dos alunos e discussão sobre alguns vídeos. Esta aula foi dividida em dois momentos: no primeiro deles, reunidos em duplas escolhidas por eles mesmos, os alunos contaram um ao outro, em português, memórias da sua infância escolar: onde estudaram e por quanto tempo, lembranças e histórias de suas escolas, professores e colegas de classe. Em seguida, cada um contaria o que entendeu das histórias do colega de dupla para toda a turma, dando a “sua versão” do que lhe havia sido contado e partilhando a experiência do outro. Essa partilha serviria para tentar mostrar a diversidade e semelhança entre pessoas da mesma sala, aumentar a percepção deles do seu próprio entorno e refletir sobre as diferentes histórias de vida e os aprendizados trazidos por elas. Isso serviria ainda de preparação para o segundo momento da aula, em que todos assistiriam vídeos em que pessoas de outros países falariam de suas realidades locais.

O momento de partilha das histórias contadas começou num clima descontraído. Os alunos começam a contar sobre a vida escolar do outro para o restante da turma, dando informações sobre o(s) colégio(s) em que estudaram e as razões disso, o que gostaram e não gostaram enquanto estudaram nesses colégios, os prazeres e obrigações da rotina escolar, a maturidade e as responsabilidades adquiridas ao entrarem no ensino médio profissionalizante, vantagens e desvantagens de estudar num colégio de rede pública, suas perspectivas profissionais, a falta de tempo para atividades de lazer e descanso, as dificuldades de morar numa capital, a distância e a saudade da família, da cidade natal e dos amigos de infância. Sempre atentos ao o quê os colegas contavam, alguns alunos faziam perguntas, buscando entender melhor o que tinha sido dito. Os outros respondiam, tentando esclarecer aquele ponto.

Enquanto os alunos compartilhavam a história contada por cada colega, notei que todos prestavam atenção. Parecia que era a primeira vez que eles tinham contato com informações daquele tipo sobre os próprios colegas e que buscavam fazer sentido daquilo que ouviam. O colega de dupla por vezes complementava a fala do colega sobre si, fornecendo detalhes sobre o que estava sendo dito. Ao ouvirem, alguns alunos às vezes, riam; uns pareciam curiosos; outros, reflexivos. Entre colegas com um pouco mais de intimidade, surgiam comentários mais pessoais e descontraídos. Eu procurava sempre valorizar a fala de cada um, pedindo silêncio quando necessário, repetindo o que não ficou claro, encorajando os mais tímidos a falarem um pouco mais, fazendo com que todos ouvissem o que estava sendo dito e administrando o tempo de cada fala.

Em linhas gerais, o que prevaleceu nos relatos foi a mudança na concepção de escola, que ganhou um aspecto de mais seriedade: enquanto na infância a escola era tida como um lugar de brincadeiras, diversão, passatempo e descontração, a partir do ensino médio profissionalizante surgem com mais vigor as obrigações e responsabilidades enquanto estudantes. Nessa fase escolar, se por um lado, parecia haver maior realce sobre a importância dos estudos, do cumprimento de prazos, de regras mais rígidas, da necessidade em administrar a vida escolar, por outro, havia o reconhecimento dos benefícios e da maturidade adquirida durante esse processo, desenvolvimento da autoconfiança e expectativas em relação à empregabilidade. Na trajetória contada por cada um, ficou evidente essa mudança e a aquisição de outro olhar sobre a escola: um olhar de mais compromisso, de formação profissional, de contato com um mundo adulto.

A sensação que prevaleceu ao final dos relatos é que eles recontaram e, de certa forma, reviveram momentos importantes de suas vidas, permitindo a todos não apenas conhecer mais e melhor os próprios colegas de sala, mas ajudaram a promover um olhar de mais aceitação do outro, de compreensão e valorização das individualidades dentro da variedade. Ficou claro como naquela sala havia pessoas que, apesar de pertencerem à mesma classe, viviam realidades bem diferentes, fossem elas sociais, financeiras, familiares, culturais, e que isso não representou desigualdades. Ao mesmo tempo, foi possível perceber que houve certa construção de entendimento das possibilidades, dificuldades e virtudes de cada um e valorização de suas próprias características.

No segundo momento, assistimos a alguns vídeos sobre crianças ao redor do mundo, material chamado *Families of the world*. Esses mini-vídeos (com duração de 2 a 3 minutos, áudio em inglês e sem legendas) mostravam crianças em diferentes países (Afeganistão Zona Rural, Afeganistão Zona Urbana, Costa Rica e Brasil) fazendo um relato do seu dia-a-dia,

contando sobre sua família, apresentando sua casa, sua escola, suas tarefas diárias, suas refeições, hábitos de sua comunidade, crenças, dentre outros temas.²⁰ Entre um vídeo e outro, nós fazíamos um momento de discussão para comentar aquela realidade, debater alguns aspectos apresentados e compará-los a outros modos de vida. Tivemos assim quatro momentos de discussão, um para cada vídeo.

Ao longo da exibição dos vídeos, foi possível discutir aspectos culturais e verificar habilidades de analisar aspectos e relações entre realidades culturalmente diferentes:

Eu: Nós vamos ver agora um exemplo de família no Afeganistão. Percebam que é um país, toda uma região [...] vira e mexe, está em destaque aí nas, nas grandes redes de televisão, na mídia como um todo. Temos aí agora, ao que tudo indica a morte do Bin Laden, né, então a região volta mais uma vez a ganhar espaço na televisão e na mídia. Alguém teria ideia assim, ou alguma noção do que é a vida escolar, ou a vida de uma família no Afeganistão? O que vocês conhecem? Contando com o que a gente vê na televisão...?!

Luciano: Aprender o Talibã [fazendo sinal de folhear um livro, acho que querendo dizer Alcorão] e virar homem-bomba [alguns risos depois da fala de Luciano].

No trecho acima, comecei a discussão fazendo uma pergunta direcionada à questão da mídia já como uma provocação, no intuito de fazê-los falar o que realmente pensavam e acreditavam a partir das informações que eles obtêm por meio da televisão. Dessa forma, tentei obter informações deles para criar uma expectativa em relação ao que seria visto.

O objetivo aqui era, após ouvirem os relatos das vivências dos colegas, deixar os alunos em contato com realidades de outros países para, por meio do diálogo, eles pudessem compará-las com as suas, desenvolver o respeito às diferenças e buscar entendimento da realidade do outro e, assim, compreender melhor sua própria realidade.

Apesar de usar um tom irônico e um ar de descontração, a fala de Luciano ilustrou uma questão bastante séria: a visão estancada, caricaturada e reducionista de um país, o que estabelece relação com a concepção de cultura no sentido essencialista, que admite a cultura nacional como monolítica e homogênea. Essa visão, muitas vezes reforçada pelos meios de comunicação, promove estereótipos, limita a compreensão de um povo e elimina as possibilidades de explorar todas as suas camadas, sua diversidade. Ou seja, impede a compreensão intercultural e o surgimento de novas formas de pensar o mundo.

Na tentativa de problematizar esse tipo de visão, busquei promover reflexão sobre a fala de Luciano e fazer os alunos enxergarem como a associação entre Oriente Médio, terrorismo e guerra está incorporada em nosso discurso e os riscos dessa associação:

²⁰ Vídeos disponíveis em <http://www.familiesoftheworld.com>. Acesso em 09 abril 2011.

Eu: “Aprender o Talibã e virar homem-bomba!” [...] Então percebiam como [...] a questão do Oriente Médio está necessariamente ligada à ideia de terrorismo, né, Al-Quaeda, Talibã...

Lílian apontou para um posicionamento crítico ao suspeitar da representação dada a esses países pela mídia. Ela entendia que não são todos iguais e que deve haver razões para a TV tentar nos convencer que são. Eu busquei valorizar sua linha de pensamento e reforçar seu argumento:

Lílian: E também acho que passa por essa coisa de serem todos os países juntos [...], por exemplo, pelo menos é o que falam, “Ah, Paquistão não é, do mesmo lado que tá lá”, entendeu?! [...]. Porque eles tão relacionados a isso, não tem uma, como se fosse, tudo uma coisa só. Não tem uma divisão clara mesmo...

Eu: É verdade. Ao mesmo tempo que é uma falta de informação, é uma distorção da informação que a gente recebe, né. [...] parece que é tudo uma coisa só: Afeganistão, Paquistão, Uzbequistão, tudo que termina em -ão é Oriente Médio, é todo mundo terrorista, é Al-Quaeda, é Talibã e Alcorão, né. Então a questão do terrorismo, do radicalismo religioso...

Luciano: A religião, é.

Eu: Essa coisa do radical, religioso ao extremo, homem-bomba, principalmente por causa dessa trajetória de guerra aí com o Iraque, que já vem completando aí o que, dez anos [...].

Após vermos o vídeo sobre o Afeganistão Zona Rural, nós demos início a uma discussão bem interessante. A discussão em torno desse vídeo envolveu questões como tradições da religião Islã, tarefas domésticas e atividade agrícola e pecuária no contexto familiar. Os comentários de Evelyn e Isis sobre suas leituras da obra “A Princesa Sultana” permitiram trazer à tona alguns temas correlacionados como responsabilidades domésticas assumidas precocemente, a problemática do sistema de castas e dificuldades na vida da mulher na sociedade afegã, como compromissos conjugais assumidos precocemente, submissão em relação aos homens, alcoolismo e da prostituição feminina, os conflitos com questões religiosas, a insatisfação da mulheres em usar véus, o alto índice de cirurgias plásticas e compra de lingerie:

Eu: Basicamente aí a realidade de uma zona rural. A gente tem aí o exemplo de uma menina de treze anos que mora numa vila, que, como foi dito por vocês, ajuda em casa...

[...]

Evelyn: Então, aí, professor, a questão das atividades de habitação do país, ela participando das atividades domésticas do país e tal. Tem um momento em que ela fala “minha mãe, meu pai” [...] em termos de uma responsabilidade dela em relação à casta. [...] eu tava conversando com as meninas que eu li o livro “A Princesa Sultana” [...] ela vai falando sobre a mulher do Oriente, dos problemas da

mulher [...] eu vejo muito disso [que o vídeo mostrou] no livro, meninas de quinze anos com casamento arranjado [...] as responsabilidades assumidas cedo.

Isis: Eu também li esse livro [...] ele fala da realidade das mulheres [...] sempre subalternas aos homens, submissas [...] os homens sempre, se tem uma filha e um filho, o filho sempre é preferido, o pai deixa que a filha faça atividades prá o irmão, ela tem que cuidar dele, servir, dar almoço [...] quando eles brigam, o pai põe a menina de castigo e o filho “não, meu filho, você está certo, as coisas são assim, você vai ficar bem” e o homem é sempre muito valorizado nessa cultura.

Eu: É uma tradição paternalista, né, machista.

Outro aspecto muito importante desse momento foi a notoriedade dada a um grupo social historicamente minoritarizado e marginalizado: as mulheres afegãs. A partir da fala de Evelyn, houve espaço para refletir sobre as condições de vida dessas mulheres, construir sentidos sobre um estilo de vida polêmico e diferente daquele do Brasil. Em certos momentos, em tom emocionado, Evelyn e Isis pareciam dar voz àquelas mulheres:

Evelyn: E em paralelo o livro vem trazendo outros problemas que o Oriente tem que muitas vezes não chega aqui [...] numa tentativa de denunciar [...] ela [a princesa, personagem do livro] tenta mudar a vida que vive ali, mas ela não consegue, se sente prisioneira e acaba entrando em vários problemas psicológicos, digamos. E aí vai falando da questão do alcoolismo, da própria prostituição [...] apesar da religião dentro do país, mas a prostituição ainda é uma coisa forte, entre meninas muito jovens [...] entra em conflito com a coisa religiosa [...] o índice de alcoolismo entre as mulheres do país é alto.

Isis: Elas se vestem daquela forma, mas não que elas aceitem a situação. As meninas tem que usar o véu desde a primeira menarca e sempre tem que esconder, essa coisa por causa da cultura, é cultural. As meninas nunca querem se vestir daquela forma. [...] “As pessoas acham que a gente se veste, mas que a gente se sente assim. Eles não sabem o que tem por baixo dessas roupas. O tipo de lingerie que a gente compra, porque é nesse momento que a gente se mostra como mulher.” [...] Nesses países, o índice de cirurgia plástica é muito grande, no nariz. Porque é a única parte do corpo que fica à mostra, então elas querem ter o nariz muito perfeito.

Evelyn: E outra coisa [...] tem pouco tempo que a indústria brasileira divulgou que os lugares que mais compram lingerie brasileira é o Oriente.

Buscando valorizar as questões levantadas pelas alunas, procurei, brevemente, conscientizar os alunos da importância das diversidades, de sair dos estereótipos, de tentar perceber o mundo de outras formas, de ampliar a capacidade de analisar nosso entorno, de não reduzirmos nossa opinião somente àquilo que vemos na televisão:

Eu: Muito bom! “A princesa Sultana”, né? Não conheço. É interessante a gente ter esse olhar também da literatura e sair um pouco desse estereótipo,

né, de que é só terrorismo, de que é só homem-bomba, é só extremismo religioso. Tem isso TAMBÉM, né...é a gente conseguir ver esses outros lados.

Aquelas questões pareciam ser realmente importantes para Evelyn e Isis: a maneira entusiasmada que elas falaram, a riqueza de informações e detalhes que elas deram deixaram a impressão de que havia um envolvimento especial delas com essa temática. Por falarem de uma forma empolgada e por se tratar de fatos aparentemente novos para a classe, percebi que os outros alunos ficaram atentos e prestaram atenção ao que elas falavam naquele momento.

Em seguida, ao assistirem ao vídeo do Afeganistão Zona Urbana, os alunos se engajaram numa discussão que buscou desenvolver outros olhares sobre o mesmo país, realçando as diferenças entre o espaço rural e o urbano: o papel da escola e da educação formal na vida da criança, as profissões exercidas num ambiente tipicamente urbano, as implicações do maior acesso do centro urbano aos bens de consumo e à informatização, peculiaridades sociais e econômicas. Apesar da constatação das diferenças entre cada um dos espaços, eu não busquei suscitar discussões que investigassem as razões dessas diferenças. Além disso, a ênfase em diferenças – mais do que em semelhanças – pareceu criar certa dicotomia rural x urbano, o que prejudicou a interação entre realidades distintas dentro do mesmo país.

Após a exibição do vídeo da Costa Rica, constatamos que algumas características previstas anteriormente (ambiente de praia, vida litorânea, música, dança e prática de esportes) aparecem no vídeo. Evelyn, atenta às informações dos vídeos anteriores, parece fazer uma relação interessante entre Costa Rica e Afeganistão. Ela notou que a questão da amizade na escola foi citada de forma saliente, como algo importante, coisa que não viu nos vídeos anteriores:

Evelyn: A própria questão da socialização, assim. A questão de amigos, assim. Nos dois vídeos do Afeganistão, em nenhum foi citada a questão da amizade, nem pela fala dela nem por aquilo que ela estava vivendo. E, em questão à menina da Costa Rica, isso foi importante.

Esse comentário parece ter feito Valadão lembrar uma reportagem cujo tema estava diretamente relacionado:

Valadão: Professor, em relação a isso aí, eu já vi até uma reportagem falando sobre a expectativa de vida. Aí tem uma localidade da Costa Rica tem uma das maiores porcentagens de pessoas assim, acima de cem anos. E nessa reportagem dizia que era justamente por causa disso, do convívio social, que gera essa expectativa de vida.

Eu, porém, parecia, mais uma vez, não estar preparado para lidar com questões interculturais de forma adequada. Como vemos abaixo, o meu comentário aponta para o senso comum:

Eu: Sem dúvida! Eu acredito fielmente nisso. A gente costuma ver os estrangeiros dizerem assim “ah, o brasileiro é caloroso, é amoroso, é amigável, é receptivo”. Muitas vezes isso vem com outros olhares, mas é uma característica latina, essa coisa da interação social, dançar, o vídeo já mostrou um pouquinho do baba de sábado à noite, depois tem a festinha, tem a música.

Esse momento do diálogo poderia ter gerado uma discussão mais profunda entre culturas se as razões (históricas, sociais, culturais) para os diferentes processos de socialização fossem exploradas diretamente e de forma consciente. Talvez isso pudesse contribuir para, além de simplesmente apontar traços, promover entendimento mais genuíno e respeito das particularidades sobre o sentido de amizade e de convívio social em diferentes povos.

Ao discutirem sobre o vídeo do Brasil, alguns pontos chamaram a atenção dos alunos, pois eles pareciam não condizer com o Brasil “de verdade” e tratou-se dos possíveis problemas com generalizações e padronizações, pois, segundo os próprios alunos, o vídeo (que mostrava um aluno que ia de carro para uma escola em que havia aula de natação) não “correspondia à realidade brasileira”. Houve certo estranhamento em ver um garoto brasileiro falando em inglês e tratamos rapidamente sobre as razões que levam um país a adotar determinada língua como oficial e as relações que podem existir entre língua, poder e condição sócio-econômica.

Esta aula proporcionou momentos de contato com diferentes contextos, ambientes e realidades, permitindo uma análise do que era visto e, em alguns momentos, confronto com o que se vive. Houve momentos que desencadearam questionamentos e posicionamentos importantes que, no final das contas, ajudaram a alertar os alunos quanto ao respeito às diferentes formas de vida e aos riscos de estereotipação. As questões levantadas, contudo, não tiveram o tratamento merecido, pois não avançaram em termos de criticidade e, por muitos instantes, permaneceram na esfera da constatação. Por não haver tentativas minhas de explorá-las mais profundamente nem de confrontá-las mais diretamente com realidades brasileiras, acredito que algumas oportunidades de interações interculturais preciosas foram desperdiçadas. Dessa maneira, entendo que faltou sistematicidade no tratamento dessas questões, pois não houve um momento de fechamento, de reflexão explícita, de abordar

diretamente que lições poderiam sair dali: “espero ter contribuído prá esse olhar”... Mas que olhar?

Nas palavras de Kramersch (1993), tem faltado nessas aulas estabelecer uma esfera de interculturalidade, ou seja, criar momentos de confronto entre culturas, posto que “entender uma cultura estrangeira é contrapô-la à nossa própria cultura” (Kramersch, 1993, p. 205). Penso que isso seja imprescindível se entendermos o aspecto intercultural em aulas de LE não como transferência de informações entre culturas, mas um processo que, em primeiro lugar, inclua reflexão constante tanto sobre a cultura alvo como sobre a cultura nativa.

Isso me leva a crer que é preciso continuar a desenvolver um trabalho que busque cada vez mais abordar questões de representação de forma orientada e consciente, discutir e analisar explicitamente interesses, ideologias e efeitos promovidos pela leitura em LE. Acredito que dessa maneira, eu poderia ter dado aos meus alunos oportunidades de desenvolver “habilidades para identificar, interpretar e avaliar, criticamente e com base em perspectivas de critérios explícitos, práticas e produtos que dizem respeito à sua própria cultura/país e a outras culturas/países.” (BYRAM, 1997, p.63). Ou seja, oportunidades de desenvolvimento da sua consciência cultural crítica.

A questão de famílias na Índia foi um assunto que provocou demonstrações de habilidades em lidar com diferenças, pois a aula que envolveu esse assunto proporcionou momentos em que foi possível notar a forma como eu e os alunos nos comportamos ao operar entre culturas. Nesta aula, os alunos leram o primeiro texto sobre famílias na Índia e mudanças ocorridas na estrutura familiar indiana ao longo dos tempos (Anexo E) e depois responderam algumas questões. Começamos a discutir sobre as diferenças e semelhanças entre os dois tipos de famílias indianas trazidas pelo texto: *joint family* e *modified extended family*, sobretudo as relações entre os membros da família, a dinâmica desses tipos de família, o grau da tradição patriarcal presente em cada uma delas e os fatores sociais, históricos e econômicos que poderiam influenciar essas características, como a modernização e urbanização acelerada dos grandes centros e industrialização na Índia.

Em seguida, a discussão foi sobre a família indiana e a cultura familiar brasileira. No início, procurando fazer um contraponto entre Brasil e Índia, tratamos das diferentes formas de entender coletivismo, união e individualismo:

Eu: O que é que vocês acham que a gente tem comum com isso que foi apresentado no texto?

Sílvio: Coletivismo e união.

Valadão: Professor, eu coloquei união [...] ainda prevalecem, só que esse coletivismo eu botei como sendo ponto divergente. Eu acho que

aqui [no Brasil] a gente é mais individualista do que coletivista, em relação à família.

Eu: Então Sílvia coloca coletivismo de uma forma como um ponto em comum, Valadão e eu acho que as meninas também aqui, Lílian, colocaram como ponto divergente [...] Porque que vocês acham que...?!

Lílian concordou com Valadão e parecia estar atenta às diferenças na maneira de pensar entre brasileiros e indianos:

Lílian: Porque assim, tem famílias onde você tem essa importância, mas, no geral, o que você vê não é isso. As famílias aqui [no Brasil] são unidas, aquela coisa de brigou com alguém...mas, não é essa coisa de...tão unida como eles [o texto] falam, como eles definem, não tem essa importância. Eu acho que não é a coisa mais importante pra eles. Por exemplo, eles consideram a família a instituição mais importante da Índia. Aqui não, aqui eu acho a religião é considerada mais importante que a família.

Aproveitei as divergências para chamar a atenção que as pessoas são diferentes e podem adotar outras perspectivas, podem buscar entender o mundo por meio de outras referências. A minha intenção nesse momento era dizer que não há necessariamente melhores ou piores, certos ou errados, mas demonstrar tolerância e respeito às diferentes opiniões, como ilustrado abaixo:

Eu: Aí eu acho até que o próprio CONCEITO de união pode mudar, né. De repente o que eles entendem como coletivismo [...] pode ser um coletivismo diferente daquilo que A GENTE pensa. Então, me parece que o coletivismo lá ele é demonstrado de outra forma do que aqui, então, talvez por isso, a gente encontre ao mesmo tempo como ponto comum e ponto divergente.

Logo depois, Valadão, como mostram suas palavras abaixo, faz uma observação interessante ao abordar como esses conceitos podem mudar em relação ao ambiente rural ou urbano da família:

Valadão: A necessidade também, eu acho que muda, porque aqui se a gente for pegar o exemplo do espaço rural, tem muito a questão da agricultura familiar, que aí sim vai ter o coletivismo. E lá [na Índia] o espaço é basicamente esse, né...e aqui, nas grandes cidades, você vai ter uma família mais individualista, no caso.

Como mostra o trecho abaixo, eu demonstro estar sensibilizado e concordar com a opinião do aluno, pois pareço acreditar que o senso de união está mais presente na realidade rural em contraposição ao caráter individual mais ligado ao espaço da cidade grande:

Eu: Bom você trazer a importância dessa diferença do rural, né. [...] Existe, me parece, um senso de comunidade, de maior proximidade do que a

realidade urbana, em geral. Então, isso é importante sim. E acho que, de uma forma ou de outra, a gente encara união de forma diferente, né.

Esse momento de diálogo entre eu e Valadão permitiu demonstrar como nem sempre realidades diferentes são opostas. Os diferentes sentidos de coletivismo atribuídos por mim e por ele aos ambientes rural e urbano trouxe à tona que é possível compreender o mundo a partir de diferentes perspectivas e referências. Esse tipo de demonstração remete ao respeito por diferentes maneiras de pensar e vagamente sugere que, tanto eu quanto ele, possuíamos alguma aptidão para interagir com mentalidades diferentes.

Ao que pareceu, tratar de semelhanças e diferenças familiares entre diferentes povos na aula de inglês fez com que os alunos se envolvessem nas discussões mais do que costumavam com outros assuntos. O envolvimento deles nas discussões enriquecia a aula e apontava que, por mais que houvesse uma tendência em estabelecer tipos de família e relações entre seus membros, tal padronização não se aplica no mundo atual.

Lílian, por exemplo, parecia acreditar que, assim como na Índia, o “padrão familiar brasileiro” é bastante fluido e tem sofrido mudanças ocasionadas por fatores ligados à modernização e urbanização. Isso permitiu um momento que abordou transformações no papel da mulher na sociedade moderna, o deslocamento da figura masculina como principal membro da família, a diminuição no número de filhos, mulheres se casando mais tardiamente, filhos morando com os pais até depois dos trinta anos. Alguns alunos trouxeram a questão dos avós nas famílias e situações que envolvem divórcios, mortes, problemas financeiros e de saúde. Valadão diz concordar com Lílian ao defender que o papel preponderante do homem tem sofrido alterações com as conquistas feitas pelas mulheres. Eu saliento que isso não significa *perda* de valores, mas *mudança* de valores. Kleber levanta a questão da rebeldia das novas gerações, dos riscos de os pais darem muita liberdade aos filhos hoje em dia e do grande número de possibilidade de escolhas dos filhos, sempre voltando o foco da discussão para as mudanças diversas que têm ocorrido na sociedade e nas famílias, sobretudo as brasileiras.

Ao responderem à pergunta *Que título você daria a esse texto*, três responderam em especial chamam a minha atenção: *A cultura indiana* (Joana), *A Índia e suas culturas* (Kleber) e *Cultura familiar da Índia* (Valadão). Ao serem solicitados a explicar os motivos do termo *cultura* em seus títulos, esses alunos respondem no sentido de ser algo tradicional, histórico, modo de vida. Valadão, no entanto, parece revelar algo bastante interessante:

Valadão: Por causa da questão tradicional mesmo das famílias de lá, **apesar que nem toda família é assim**...é, depois da urbanização aqui que fala no texto, mas acho que é mais tradicional...aí, essa coisa tradicional é ligada à cultura, eu acho. É uma coisa **que não muda tanto assim**, é uma coisa que já vem...

Breno: ...que se mantém, né...de gerações...de geração em geração, que se mantém, né...ok.

A fala de Valadão busca situar cultura como algo que engloba traços permanentes e fixos, porém que pode ser influenciado por mudanças. Dessa maneira, a fala desse aluno nos leva a pensar cultura tanto como algo fixo, permanente, estático como algo que sofre alterações, que se molda, que está suscetível a mudanças, ainda que sejam poucas. Em sua fala, há uma relativização do termo, o que afirma a dificuldade de se conceituar cultura de maneira por um olhar estanque.

Considero a perspectiva de cultura expressa por Valadão muito pertinente e concordo que este seja um caminho bastante válido para compreender o termo, visto que leva em conta o caráter dinâmico da constante construção de significados, crenças e práticas de determinado grupo.

Ao final da discussão, eu e os alunos concordamos que as inúmeras mudanças em curso – sociais, culturais, econômicas, políticas - não permitem fixar um modelo único de organização familiar. Ao invés disso, as falas pareceram apontar para a existência de tendências em comum, semelhanças aparentes, mas sempre relativizadas e diferenciadas por diferentes situações, contextos, épocas. Essa dificuldade em representar “a realidade de um país” ou “um modelo padrão de família”, seja ela brasileira ou indiana, estabelece uma relação direta com o conceito de cultura defendido neste trabalho: normas, padrões e formas de pensar e agir transmitidos historicamente, porém de natureza adaptativa, criativa, que incorpora mudanças ocorridas ao longo da história (CORBETT, 2003).

Entendo que ao chegar ao fim da aula lidando com relativizações e tendências gerais - e não com definições rígidas - possa contribuir para que os alunos desenvolvam um olhar mais amplo e dinâmico de cultura, o que pode auxiliar no aumento do respeito e da aceitação e na diminuição de estereótipos e pré-julgamentos de pessoas “diferentes” de nós. Entendo ainda que, devido ao seu caráter permanentemente comparativo, essa aula tenha contribuído para o desenvolvimento de habilidades de interpretar práticas e produtos entre culturas diferentes, relacionando suas diferentes mentalidades e permitindo esclarecer semelhanças e diferenças entre diferentes formas de organização social.

Nas entrevistas com os alunos, foi possível levantar alguns momentos em que o desenvolvimento de habilidades de descobrir, interagir, interpretar e relacionar pareciam dar alguns sinais. Na entrevista com Amélia, por exemplo, eu pude perceber que seu depoimento apontou para uma mediação entre culturas diferentes (brasileira e indiana), estabelecendo comparações entre elas e as questionando. Ou seja, ela apresentou indícios de habilidades de compreender e relacionar aspectos entre diferentes culturas, como exemplificado no excerto abaixo:

Prá gente não ficar só preso na nossa cultura, não ficar só na cultura brasileira. Tem outras culturas também que são MUITO diferente da nossa. (...) Isso facilita também nossa visão de acordo com a cultura brasileira. Na Índia, outra cultura totalmente diferente daqui, **isso também faz a gente questionar a cultura daqui e a cultura de lá.** (...) A gente vê coisas aqui que a gente acha super natural, mas quando chega em outra cultura, já vai achar totalmente um absurdo. **Porque a gente acha isso natural e lá eles acham absurdo?** (Amélia).

Outros alunos, a exemplo de Dagmar, deram, ao longo das entrevistas, indicativos de que possuíam esse mesmo tipo de habilidade, como podemos ver no trecho abaixo:

Eu: Quando você falou assim “relação” entre diferentes culturas [...] como é essa relação, assim...você acha que a gente tratou nas aulas relações entre diferentes culturas?

Dagmar: Acho que sim, porque quando a gente trabalhou o texto falando sobre a Índia, eu lembro que a gente ainda abriu uma discussão na sala falando sobre os nossos catadores brasileiros e os catadores na Índia, como era diferente [...] **ver como um mesmo tema se comporta de formas diferentes em várias nações.** [...] Eu acho que deve haver [diferenças] porque **cada local é uma região, é uma dinâmica, cada local tem uma cultura, um povo diferente, então, não vejo como ser igual.** Pode até ter algum aspecto parecido, mas igual mesmo acho que fica difícil (Dagmar).

Dagmar parece querer compreender o espaço entre culturas, busca fazer comparações sem desrespeitar diferenças culturais e procura se situar num local de confronto, onde há, ao mesmo tempo, semelhanças e diferenças. Há, portanto, leves sinais de quem tenta organizar essas informações e dar sentido a elas por meio da interpretação de fenômenos culturais distintos.

Na entrevista com Evelyn, houve alguns momentos que sugeriram que ela desenvolvia habilidades de compreender comportamentos e significados de outras sociedades. Ela deixa transparecer certa interdependência entre língua e cultura ao considerar fundamental entender

outro(s) povo(s) para se estudar sua(s) língua(s). Como podemos ver no próximo trecho, a aluna faz uma vaga referência a descobertas de fenômenos num ambiente estrangeiro:

Eu acho que linguagem, de uma maneira mais ampla, permite isso [incluir discussões sobre a forma de ser, pensar e agir de outros povos]. Inglês, português, espanhol permite isso. **Já que a gente tá estudando a língua de um outro povo, acho que a gente tem que entender também esse outro povo.** É aquela coisa de respeito, entendeu?! (Evelyn).

[...]

Você pega o Oriente e o Ocidente, são culturalmente distintos [...] em um livro, *A Princesa Sultana* [...] e eu olhava assim, “meu Deus, isso é um absurdo! Como é que as mulheres são submetidas a isso?” [...] **Mas, ao mesmo tempo, você quer buscar mais conhecimento literário a respeito daquilo porque você tem curiosidade de saber. (...) E isso faz o aluno ser mais instigado, buscar o conhecimento** (Evelyn).

Evelyn, ao sinalizar sua vontade em entender outros povos, parece demonstrar certa aptidão em identificar comportamentos, significados e crenças num ambiente diferente do seu. Ao comentar sua leitura do livro citado, ela percebe ir em busca da legitimidade de práticas em relação às mulheres, ainda que estas sejam radicalmente diferentes daquelas predominantes em seu meio.

Num dado momento de sua entrevista, Florença trata de suas preferências musicais e de como isso pode gerar interesse em outras culturas. No trecho abaixo, ela dá pistas de que possui habilidades em correlacionar aspectos de culturas diferentes em favor do seu próprio aprendizado:

Florença: Por exemplo, eu gosto mais ou menos de heavy metal, progressivo. Então, se você começar a falar sobre a cultura de um país que é comum as pessoas ouvirem esse tipo de música, eu automaticamente vou me identificar e passar a prestar mais atenção. Ou então qualquer coisa que eu me identifique em outras culturas que não é bastante comum aqui, eu vou começar a me interessar mais. **Prá mim essa associação é meio automática: se eu ver alguma coisa que me interesse, eu passo a prestar mais atenção e acabo aprendendo mais** (Florença).

A “associação meio automática” a qual Florença se refere pode ser uma indicação de que ela estaria desenvolvendo uma habilidade de descobrir novos dados, construir conhecimento específico e compreender crenças de diferentes países.

Percebi uma que capacidade similar àquela notada em Florença dava pequenos sinais durante a entrevista com Gilson, que parecia reconhecer a importância em lidar com semelhanças e diferenças de cultura:

É bom porque a gente não fica naquela mecânica de texto, aí você olha apenas a gramática [...] fica na interpretação apenas de responder a questão

[...] é bom você saber como é que uma pessoa nos EUA, na China, na Europa, esses lugares, eles se comportam porque realmente tem bastante semelhanças embora tenha diferenças [...] **é nesse espaço que a gente tem prá descontrair e aprender ao mesmo tempo em relação às outras culturas** (Gilson).

No excerto acima, Gilson reconhece a relevância que os aspectos culturais possuem no aprendizado de LE ao demonstrar, ainda que de forma modesta, que constrói habilidades de identificar informações e referências de diferentes culturas. Isis pareceu, durante a entrevista, querer descobrir o que há na opinião de seus colegas, compreender outros pontos de vista. Ela parece ciente dos benefícios que essa experiência poderia fornecer, como vemos a seguir:

Isis: Na verdade, quando a gente discute um tema, a gente acaba colocando em prática, a gente acaba vendo outros pontos de vista e a gente não fica tão focado no que a gente acha sobre um determinado assunto. Eu acho importante discutir porque a partir do momento que você ouve o outro, **você permite que o outro exponha sua opinião, e o outro ouve sua opinião, há uma troca de informação e, conseqüentemente, há uma experiência nova.**

Eu: E eu acho que dessa experiência nasce aprendizado, né...

Isis: Com certeza (Isis).

Tal postura dá a entender que Isis demonstra, ao menos no âmbito teórico, ter habilidades de lidar com outras realidades e experiências, ao reconhecer o valor de verdadeiramente explorar a opinião alheia.

Teresa, numa outra entrevista, revela um de comportamento de interatividade no que tange à relacionar-se com pessoas de outros países, como é possível ver no seguinte excerto:

[...] num mundo globalizado, que é o de hoje em dia, é importante você conhecer novas culturas, até porque há uma facilidade maior em se viajar, em conhecer outras pessoas de outros países. E se você não conhece a cultura daquele determinado país, você pode cometer gafes ou então não saber se relacionar [...]. Até dentro de nosso próprio país, por exemplo, tem diferenças culturais, então, **é importante você conhecer as outras culturas de outros países prá você conseguir se relacionar com outras pessoas** (Teresa).

Valorizando as possibilidades de contatos interculturais nos dias de hoje, Teresa mostra preocupação em conhecer outras culturas para melhor saber estabelecer relacionamentos. Esse tipo de preocupação indica, ainda que de forma tênue, que esta aluna desenvolvia habilidades para relacionar aspectos entre duas ou mais culturas e buscar formas de lidar com fenômenos de contextos culturais distintos.

A entrevista com Wilson, outro participante da pesquisa, também me fez refletir sobre habilidades em lidar com o que é diferente, pois sua fala aponta num sentido de quem busca perceber a lógica do olhar do outro, como vemos no trecho abaixo:

A gente sabe que cada cultura ela é composta de diversos elementos, então, quando você vê, vamos supor, sei lá, na África meninas fazem aquele tipo de operação que eu não direito como é, mas que é prá tirar o prazer sexual delas [...] **isso você sabe que é fruto de questões religiosas, ou de política, então aí prá você tentar entender esse contexto - porque a gente não pode simplesmente julgar - então a gente fica tentando entender esses aspectos [...] acho que isso gera aquela curiosidade, “eu gostaria de saber o porquê”, tentar entender, ver a visão que as pessoas tem disso (Wilson).**

Diante das análises feitas, entendo que as habilidades (tanto dos alunos quanto minhas) em compreender crenças, comportamentos e significados de um fenômeno ou de uma sociedade particular, reconhecer fenômenos importantes num ambiente estrangeiro e evidenciar suas relações com outros fenômenos pareciam estar num estágio inicial de desenvolvimento. Em outras palavras, as demonstrações de habilidades para identificar e analisar relações entre culturas diferentes, interpretar e relacionar aspectos entre culturas, descobrir dados novos e interagir em situações que envolvem diferenças culturais foram, predominantemente, bastante incipientes e subjetivas.

Ainda que vagamente, compreendo que alguns sinais modestos apontaram para demonstrações de habilidades pertinentes à interação intercultural, o que pode contribuir para o desenvolvimento da consciência cultural crítica. No entanto, a ausência de manifestações mais claras e diretas dessas habilidades dá a entender que o período de aulas vivenciado pelos participantes pode não ter estimulado suficientemente o desenvolvimento dessas habilidades.

Sendo assim, acredito processo de ensino e aprendizagem de LE deve buscar desenvolvê-las de forma sistemática, adequada e explícita. Para isso, é preciso haver uma proposta educacional que se volte objetivamente para estes fins. Na próxima seção, analiso o lugar da experiência educacional vivida para o desenvolvimento da consciência cultural crítica, que inclui desenvolver habilidades pertinentes à interação intercultural.

4.4 Educação

Nessa seção, eu trato de dados que tornaram possível verificar se e o quanto o processo de ensino-aprendizagem foi político e se e o quanto ele proporcionou desenvolvimento da consciência cultural crítica tanto minha como dos estudantes. Desse

modo, interpreto trechos e momentos de aulas em que foi possível identificar, interpretar e avaliar, crítica e explicitamente, práticas, significados e produtos que dizem respeito à nossa própria cultura/país ou a outras culturas/países.

Logo no início das aulas, os alunos demonstravam uma propensão a uma educação que se preocupasse em oportunizar debates e diálogos. Por exemplo, no que diz respeito à relevância de assuntos de gramática e debates no aprendizado de inglês, apenas 35% dos alunos acredita que os momentos da aula que tratam de conteúdos gramaticais são mais importantes que aqueles que promovem debates. Os outros 65% dos alunos, de alguma forma, discordam desse pensamento (conforme questionário dos alunos, apêndice A).

Assim, pareceu predominar uma tendência em considerar que conteúdo gramatical não é tudo nem é o que mais importa em aulas de inglês. Esse resultado demonstra que a maioria apoia que haja debates nas aulas, o que é bastante positivo para a abordagem intercultural, pois são esses debates que irão oportunizar momentos de diálogo, confronto, construção de sentido e reflexão. Acredito que esses fatores sejam imprescindíveis para se construir uma educação política e que se proponha a desenvolver a consciência cultural crítica dos estudantes.

Houve outros vestígios de que havia naquela turma uma inclinação positiva quanto a momentos de debates e confronto de opiniões ao aprender inglês. Quando responderam sobre o que mais gostavam nas aulas de inglês, percebi respostas que apresentavam certa semelhança, pois havia nelas palavras e ideias em comum, o que me possibilitou levantar alguns temas: música (30%), vocabulário (25%), cultura (20%) e discussão (25%).

Na verdade, os temas cultura e discussão estão intimamente ligados e poderiam configurar um único tema: **interculturalidade**. Em momentos de debates sobre determinado tema, os alunos normalmente expunham suas opiniões, relatavam suas experiências de vida e exprimiam suas sensações sobre determinado tema. Os comportamentos dos alunos estavam imbuídos de uma série de normas e convenções sociais implícitas, de manifestações do seu conjunto de valores e pressuposições que é historicamente construído, mas que também é de natureza adaptativa e criativa, a que damos o nome de cultura. (CORBETT, 2003). Logo, os momentos de discussão em sala de aula são também momentos em que a cultura está presente. Por isso, é possível afirmar que, nesse caso, os temas cultura e discussão são, na verdade, inseparáveis.

Dessa forma, a afeição apresentada por um percentual significativo da turma (interculturalidade: 45%) me induz a pensar que eles valorizam um tipo de educação que promova diálogos, confronto de opiniões e articulações entre diferentes pontos de vista. Essa

valorização pode significar que a maior parte deles vê como positivo que, nas aulas, os fenômenos de realidades diferentes sejam apresentados para promover oportunidades de estar em contato com significados, crenças e comportamento que podem ser diferentes dos seus.

Eu verifiquei outra evidência relacionada a uma perspectiva política de educação que visa desenvolvimento da consciência cultural crítica dos alunos quando eles opinaram sobre o fato de falar sobre cultura(s) em aulas de inglês. Notei que, na forma deles de pensar sobre esse aspecto, ocorria certo agrupamento dentro do que parecia ser uma escala de importância dada pelos alunos à cultura nas aulas. Num grau inicial de importância, percebi que **15%** dos alunos qualificavam como **“interessante”** ou **“legal”** falar de culturas em aulas de inglês por ser “divertido”, “fugir da gramática” ou “instigar a curiosidade”. Parecendo aumentar a importância a esse aspecto para um segundo nível, **10%** deles relativizaram e disseram que falar de culturas em aulas de inglês seria **“importante em parte”** ou **“necessário em parte”** como meio de “conhecer outros modos de vida” ou de “entender uma palavra ou texto”. No entanto, a maior parte dos alunos (**75%**) parecia entender cultura na sala de aula com uma significância mais profunda, pois classificou como **“essencial”, “necessário”, “fundamental”, importante”** ou **“imprescindível”**. Por vezes, estes adjetivos vinham acompanhados de intensificadores, como “muito” ou “extremamente”. Alguns destes alunos alegaram que, falando em cultura nas aulas, eles possivelmente “aprenderiam coisas que fogem à sua realidade”, que “ter conhecimento acerca de hábitos, crenças e costumes é enriquecedor tanto no âmbito cultural quanto ideológico”, que poderiam assim “estabelecer relação entre diferentes culturas, desenvolvendo certo conhecimento global”, criariam “vínculos com outras culturas sem necessariamente mudar a sua essência”. Outros argumentaram que assim o professor abordaria “diferentes aspectos (sociais, políticos, econômicos)”, aproveitaria “a língua para desenvolver nos alunos grandes valores”, tornaria “o aluno um cidadão sábio, inteligente e enriquecido culturalmente”, que eles poderiam “aprender as culturas de outros povos e conseqüentemente respeitá-los” e que “é a cultura que faz cada povo”. Pelas respostas apresentadas por este último grupo da escala de importância, eu penso que a maioria dos alunos desta turma parecia entender que inserir aspectos culturais em aulas de inglês constitui um aspecto fundamental em uma proposta de educação política e que visa desenvolver a consciência cultural crítica.

Mais adiante, outro resultado parecia mostrar indícios de que a maior parte da turma demonstrava estar desenvolvendo uma consciência cultural crítica, dessa vez, no que diz respeito ao aprendizado da língua e ao dito “inglês americano”. Segundo 25% dos alunos, é

preciso estudar o inglês dos EUA para aprender bem a língua inglesa. Os outros 75% discordam dessa afirmação (conforme questionário dos alunos, apêndice A).

Essa postura sugere certo reconhecimento, por parte dos alunos, das diversidades linguísticas e de outras possibilidades de aprendizados de inglês que não sejam necessariamente dominantes. Além disso, parece haver nessa perspectiva, ainda que de forma incipiente, uma atitude subversiva, que tende a uma desconstrução do modelo de falante nativo.

As respostas apresentadas pelos alunos até esse ponto pareciam estar alinhadas com uma proposta educacional que fosse favorável a discussões nas aulas de inglês, à presença de aspectos culturais nessas discussões e ao desenvolvimento de certo cunho político e crítico. No entanto, em outros momentos do questionário, notei que a percepção da maior parte deles quanto a questões de língua e poder ainda estaria em processo de aprimoramento. Isso ocorreu quando constatei que 75% dos alunos de alguma maneira concordam que é bom estudar inglês por ser a língua do desenvolvimento e da modernização; apenas 25% discordaram dessa premissa (conforme questionário dos alunos, apêndice A).

Assim, a maior parte dos alunos parecia acreditar que a associação entre a língua inglesa e questões de desenvolvimento e modernização é algo benigno. Essa linha de pensamento normalmente ignora que a língua inglesa é um instrumento de poder, de dominação e está imbuída de uma carga ideológica imperialista, de que, por meio dela, circulam e propagam-se, camufladamente, valores e interesses de grupos específicos (PENNYCOOK, 1994).

Ou seja, se por um lado, houve respostas que sugeriam que a maior parte dos alunos parecia ciente da questão da diversidade do inglês no mundo e da não necessidade de se aprender exclusivamente o chamado “inglês americano”, por outro, outras respostas pareciam evidenciar que faltava àqueles alunos uma percepção mais apurada quanto às redes de significados implícitos e imaginários culturais normalmente agregados à língua inglesa.

À medida que eu aprofundava meus entendimentos sobre as respostas ao questionário, eu me deparei com recorrências que sinalizavam que a formação de opinião e capacidade de avaliação ajuizada dos alunos sobre a carga cultural-ideológica associada à língua inglesa estariam em desenvolvimento. Houve, por exemplo, uma questão em que 37% deles afirmaram que todo professor de inglês poderia discutir com a turma o papel do inglês no mundo; 21% disseram que todo professor de inglês poderia explorar os assuntos de gramática e para 42%, todo professor de inglês poderia enfatizar os hábitos de vida de ingleses e norte-americanos (conforme questionário dos alunos, apêndice A).

Esse resultado pode indicar uma inclinação à supervalorização de valores ocidentais, estabelecidos e veiculados pelo mundo através de séculos de hegemonia linguística e cultural da língua inglesa (PENNYCOOK, 1994). A supervalorização desses valores quase sempre expõe os aprendizes de inglês aos riscos do neocolonialismo, normalmente importados com a língua inglesa (CRYSTAL, 1997; PHILLIPSON, 1992). Em outras palavras, quase metade dos alunos parecia denotar uma leitura acrítica, pois havia predominância de uma tendência assimiladora de valores e costumes de culturas mundialmente dominantes. Sem a devida consciência, tal assimilação pode configurar-se em apropriação de ideias e pensamentos estrangeiros de forma parcial, distorcida, indiferente e até alienada, o que poderá gerar uma interação mal sucedida entre pessoas e documentos de diferentes culturas. Por isso, essa análise reforça minhas considerações anteriores de que faltava a boa parte da turma uma percepção mais apurada da carga ideológica enraizada à língua inglesa. Essa leitura acrítica se distancia de uma educação que se propõe política para desenvolver a consciência cultural crítica dos estudantes.

Esse tipo de postura não costuma levar em conta o fato de que cultura é um construto social estabelecido de forma relacional, um lugar de luta entre os significados dos aprendizes e os dos falantes nativos e, por isso, professores e alunos devem sempre buscar entendê-la de um terceiro lugar (KRAMSCH, 1993). Segundo a autora, esse lugar é construído de forma muito particular e, por isso, constitui um desafio educacional. Entendo que esse desafio deva incluir discernimento nas investigações de representação e nos questionamentos de significados, valores e práticas das, nas e entre culturas. Acredito que dessa maneira, as aulas de LE poderão ao menos oferecer aos aprendizes oportunidades para refletirem conscientemente ao invés de assimilarem acriticamente aspectos culturais. Ao envolver questões ligadas à língua e poder, o professor começa a participar de uma pedagogia de línguas que visa questionar pressupostos ideológicos conscientemente, refletir sobre normas sociais implícitas e fazer com que os estudantes pensem sobre seus próprios valores e a interferência desses valores no julgamento sobre o outro.

Outras opiniões dos alunos pareciam sugerir certa indiferença quanto a questões hegemônicas e ideológicas que envolvem a língua inglesa. Num dado momento, os alunos apresentaram algumas percepções sobre a língua inglesa. Para 15% deles, inglês é uma língua autoritária e alienadora. Outros 15% assumem um caráter aparentemente mais apaziguador porque acreditam que a língua envolve e integra. No entanto, pude perceber que uma parcela significativa da turma (70%) parece entender o inglês prioritariamente como necessário e benéfico.

Assim, a grande maioria parece associar o aprendizado de inglês principalmente a fins instrumentais, a necessidades e aplicações práticas. Esse possível não envolvimento pode sugerir uma inclinação a uma postura apolítica, em que o aluno estaria aprendendo a língua para simplesmente retirar desse aprendizado o proveito necessário. Esse comportamento pode representar um indicativo de que eles estariam menos interessados em desenvolver um entendimento crítico do idioma do que ter acesso aos benefícios práticos (passar no vestibular, conseguir um emprego ou ser aprovado numa prova de concurso, por exemplo) que o aprendizado possa lhe proporcionar. Mais uma vez, pode haver aí um indício de que prevalece na turma um traço de alheamento a questões de língua e poder, criticidade e visão política, o que não se harmoniza com uma educação que pretende ajudar a construir o senso crítico e político dos alunos.

Outros momentos pareciam corroborar o meu pensamento sobre o distanciamento desses alunos de questões políticas no aprendizado da língua. Quando perguntados se e porque escolheriam inglês como estrangeira na sua escola, as respostas originaram três grupos. O primeiro (5%) respondeu que, apesar de achar muito importante, **não** escolheria inglês por gostar mais de espanhol e de achar mais fácil associar essa língua com a língua portuguesa. O segundo (15%) modalizou um pouco suas respostas e responderam “**depende**”, “**talvez**” e “**sim e não**” e alegaram simpatia, interesse ou vontade de aprender outras línguas, mesmo reconhecendo a necessidade do inglês. O terceiro e maior grupo (80%) respondeu que **sim** e todos eles justificaram mencionando fatos como o inglês ser hoje “a língua universal”, “da globalização”, “uma das mais faladas”, “com a qual você se comunica em qualquer lugar do mundo”, “adotada internacionalmente em todos os ramos da atual sociedade”, “uma ferramenta necessária para o mundo profissional”, “pré-requisito para muitas empresas”, “uma exigência do mundo global”.

Reforçando minhas impressões anteriores, entendo que esses resultados estão diretamente ligados a um relativo descompromisso com questões políticas no que tange ao aprendizado de inglês. Parece haver por parte dos alunos muito pouca preocupação com as razões da hegemonia linguística e cultural exercida pelo inglês nos dias de hoje ou com aspectos ideológicos que perpassam a difusão do inglês no mundo e as iniquidades sociais provocadas por sua difusão. Ao contrário, muitos deles demonstram, em suas respostas, atenção exclusiva ao caráter prático: apontam querer atender suas necessidades profissionais e obter os benefícios pessoais em aprender o inglês, sem necessariamente envolver-se numa perspectiva política do estudo e aprendizado da língua.

Alguns momentos das aulas permitiram avaliar até que ponto foi possível efetivar um processo de educação em que questões de ordem política e cultural assumiram um papel central e o entendimento dos participantes sobre essas questões foram significativos. Numa aula em que nós articulávamos desenvolvimento sustentável e economia, eu solicitei que os alunos lessem dois textos, ambos em forma de tabela: um deles exibia uma lista com os dez países de maior economia no mundo e o outro que apresentava os sete países com maiores taxas de reciclagem no mundo (Anexo F). Após algumas provocações minhas, constatamos que os países mais ricos não eram os mesmos que possuíam as maiores taxas de reciclagem e iniciamos uma discussão desse fato. Nesse momento da aula, Isis e Evelyn pareciam buscar explicações para essa questão:

Isis: ...assim, talvez [os países do texto 2] tenham uma consciência ecológica um pouco melhor [...] talvez eles[os países do texto 2] não tenham um lado capitalista assim, tão avançado [...] eu associo a ideia de que quanto mais você... tem indústria em algum lugar [...] ele tá...não tem essa consciência ecologicamente dos países mais capitalistas...

Eu: Evelyn [chamo a próxima aluna, que aguardava com a mão levantada].

Evelyn: Eu acho que não o PRÓPRIO sistema capitalista, porque, assim... os países da segunda tabela também, é... estão no sistema capitalista, só que quando você tem essas potências que você tem na tabela número um, e você tem, é, uma realidade de consumo exarcebado, como acontece nesses países, você passa a ter uma preocupação menor com o lixo. Porque quando você tem consumo, automaticamente você tem produção de lixo. E é o que sustenta um pouco a economia do país. Se você for partir pro caso do Protocolo de Kyoto [...] os Estados Unidos não aceitavam o protocolo porque ele ia ter que reduzir, é...uma produção de gases e um lançamento de poluentes, o que ia abalar a economia deles porque passa a ter que criar uma nova política [...] querendo ou não, políticas sustentáveis recaem sobre gasto de dinheiro, diminuição de lucros, e esses países não querem abdicar disso.

Pelas falas das alunas, sobretudo a de Evelyn, percebi que houve uma tentativa de articulação de fatores de cunho social, econômico e cultural que desse conta das informações trazidas pelos textos. Ao ilustrar sua opinião com o exemplo do Protocolo de Kyoto, Evelyn, ao contrário de Isis, não parecia acreditar na consciência ecológica de nações capitalistas, pois ela trouxe em sua fala um tom de denúncia, que revelou haver interesses econômicos particulares dos EUA que se sobrepõem a questões que trazem riscos ao meio ambiente e à saúde da população mundial. A atitude subversiva de Evelyn revelou que ela compreendia o texto dentro das relações sociais, históricas e, principalmente, de poder. Sua opinião situou-se

numa perspectiva que desafia as bases ideológicas capitalistas. Dessa maneira, ela parecia desenvolver certo senso crítico ao interpretar aqueles textos.

Acredito que, até certo ponto, esse momento da aula se alinhou com a proposta de educação defendida nesse trabalho, pois articulou questões políticas e econômicas na interpretação de textos em LE, procurou expor e contestar significados e analisar valores implícitos de forma consciente.

Em outra aula, quando solicitei aos alunos que relacionassem o tema “Meio Ambiente” a algumas imagens de desastres naturais²¹, percebi que as primeiras participações já apontavam para um cunho reflexivo e autocrítico. As falas pareciam focar o aspecto da ação humana no contexto ambiental e eu busquei valorizar e incentivar participações desse tipo:

Isis: Eu acho que muitos desastres são as **conseqüências negativas do que a gente cultivou, atitudes que a gente tomou, não tomou**, acabam causando essas tragédias [...] é a questão da **consciência ecológica**. Há coisas que poderiam não acontecer **se a gente não cultivasse certas ações**.

Evelyn: Eu acho que uma coisa muito forte nessas imagens prá mim é a questão da ocupação [...] a gente tem tratado disso nas aulas o curso inteiro, [...] é inevitável, as mudanças vão ocorrer. **Só que o homem se torna um fator agravante** [...] Por exemplo, a gente tava falando aqui de enchente e tal [...] as chuvas vão ocorrer e isso tem um impacto, **só que a maneira como o homem tá ocupando, a maneira como tá projetando as grandes cidades** [...] nem sempre o sistema de infiltração, de escoamento eficiente pode [...].

Eu: É isso mesmo, é pensar o homem presente nesse contexto, de que forma ele pode interferir, de que forma eu vou poder administrar para que isso não ocorra, ou pelo menos para que diminua esse impacto.

Em seguida, após eu apresentar o texto *Disasters Around the World* (Anexo G), que mostrava gravuras com desastres em seis países (seca no Sudão, deslizamento de terra na Indonésia, erupção vulcânica no Chile, maremoto em Mianmar, furacão na China e o **presidente George W. Bush** nos EUA) e pedir aos alunos que comentassem a crítica apresentada, construiu-se um novo momento de discussão questionadora, que revelava preocupações com razões de cunho político. Muitos alunos se posicionaram e deram suas opiniões: Luciano e Dagmar trouxeram a questão de os EUA serem os culpados pelos desastres ao redor do mundo, por serem os grandes emissores de poluentes; Clara achava que o texto mostrava como cada país tem o seu problema; Evelyn concordou com Clara e apontou que, enquanto em outros países os desastres são tragédias climáticas, nos EUA o desastre era

²¹Imagens disponíveis em <<http://www.google.com.br/search?q=desastres+naturais&hl=ptBR&prmd=imv>>. Acesso em 31 jan 2011.

o próprio governo Bush. Com esse posicionamento, Evelyn ajudou a trazer a discussão para um terreno mais político-administrativo. Os trechos a seguir ilustram que esse início de debate o encaminhou por um viés crítico e questionador:

Eu: E Evelyn coloca uma questão política, administrativa, como é isso, Evelyn?

Evelyn: Tipo assim, eu acho que quando você traz a imagem de um presidente [...] você tá falando de uma coisa governamental. Porque quem é supremo, digamos assim, dentro de uma nação é o presidente. É ele quem vai GOVERNAR [fazendo sinal de aspas com as mãos], apesar de tudo... mas é isso. E a partir do momento que o presidente dos EUA tem determinadas ações ou NÃO tem determinadas ações, esse é o problema do país. Não tem terremoto, não tem erupção vulcânica, não tem tsunami, mas,... tem o presidente. [...] Porque que esse país [os EUA] emite tantos gases assim? A política dos Esta...os EUA é um país capitalista, é um país consumista, é um país individualista...

Isis: E tipo, tem haver com esse monte de desastre que ocorreram aí...

Evelyn: [...] pro mundo, é. [Os EUA] Se tornou um desastre pro mundo.

Eu: Talvez não exatamente um desastre no mesmo sentido...

Evelyn: Ambiental!

Eu: ...ambiental ou ecológico, mas um desastre político, ideológico, administrativo, social, econômico, militar, e por aí vai...né?! Então é a gente entender outras formas de desastre [muitos alunos balançam a cabeça em sinal afirmativo, como quem concordava com o que eu dizia].

Nesse momento da aula, nos foi permitido por em debate muito além da questão puramente ambiental. As falas dos alunos, principalmente as de Evelyn, e a maneira como os demais alunos pareciam concordar com que era dito me levou a entender que muitos deles percebiam que a questão ambiental necessariamente envolve outras questões: governamentais, políticas, sociais, culturais, econômicas. Ao trazer os efeitos da ação humana e a crítica ao governo Bush para o centro da discussão sobre fenômenos da natureza e seus impactos para a sociedade, a questão ambiental se ampliou e ganhou um sentido maior. Nesse sentido, a discussão a partir do texto *Disasters Around the World* permitiu refletir sobre razões para os desastres ambientais que pareciam estar encobertas ou das quais normalmente não se fala em sala de aula.

Abordar a influência do ser humano em desastres naturais e as repercussões da política governamental norte americana em todo o mundo trouxe um caráter reflexivo para o debate, pois o papel do homem como principal agente causador de tragédias da natureza tornou-se essencial nessa discussão. Reconhecendo-se enquanto homem e dessa forma, também responsável por essas tragédias, por alguns momentos, cada aluno parecia refletir sobre as questões discutidas, lembrar de atitudes tomadas por eles próprios, imaginar as possíveis

consequências dessas atitudes e formas de melhorá-las. Em instantes de silêncio, enquanto eu tentava a todo custo quebrar o silêncio, envolvê-los na discussão, fazê-los falar sobre o texto e darem suas opiniões, a participação de alguns parecia introspectiva, como quem buscava fazer uma análise interior e compreender o sentido daquela discussão. Alguma coisa no jeito de olhar deles, na maneira como balançavam a cabeça afirmativamente, ou simplesmente como prestavam atenção às falas dos colegas me dizia que eles entendiam e acompanhavam a discussão, construíam individual e coletivamente em si a percepção daquele contexto, porém de uma maneira menos frenética. Talvez esses alunos estivessem, por alguns instantes, mais alinhados em “um tipo de aprendizado mais reflexivo e cognitivo, que não tem recompensas imediatas e traz maiores exigências para o entendimento cognitivo e afetivo do aluno”, que “pressupõe reflexão permanente tanto sobre a cultura alvo como sobre a cultura nativa.” (Kramsch, 1993, p. 205).

Mais adiante nessa mesma aula, ao iniciar o estudo do texto *River's End?* (Anexo H), que tratava da seca do Rio Negro, na Amazônia, a discussão sobre meio ambiente e desastres naturais tornava-se mais próxima da minha realidade e da realidade dos alunos. A partir desse ponto, foi possível falar sobre problemas mais concretos, que faziam parte do dia-a-dia de cada um, principalmente por conta das fortes chuvas que ocorriam naquele período: falta de infraestrutura e de saneamento básico na cidade de Salvador, trânsito constantemente engarrafado, insatisfações com o governo João Henrique (então prefeito de Salvador), aflição de populações mais carentes, tragédias na região serrana do estado do Rio de Janeiro, associação entre níveis sociais e grau de sofrimento das pessoas com as consequências dos desastres, profecias sobre fim do mundo, lugar ocupado por tragédias naturais na mídia. O excerto abaixo mostra como foi esse momento da aula:

Eu: E em relação a Salvador, quais seriam os desastres mais frequentes?

Gilson: Deslizamento de terra.

Florença: Chuva.

Evelyn: Principalmente agora em março e depois em junho.

Eu: Sim, tem alguns períodos que a gente pode prever esses acontecimentos.

Semana passada teve umas duas chuvas assim que castigaram mesmo!

Sílvio e Valadão: [falando quase juntos] A gente podia botar no lugar de Bush, João Henrique!

Eu: Ah, sim, o governo dele tem sido bastante criticado nesse sentido! E quem são os mais prejudicados?

Vários alunos: Nós. A população.

Eu: A população como um todo, mas, é claro, alguns setores, algumas partes da cidade acabam sofrendo mais do que outras.

[a partir desse momento, muitos alunos falando ao mesmo tempo, o que dificultou bastante o entendimento de algumas falas].

Teresa: É, no Alto do Itaigara ninguém tá morrendo, ninguém tá perdendo a casa.

Evelyn: Olha aí a ocupação!

Teresa: Eu acho que os deslizamentos, quem são os mais prejudicados é a população mais carente, mas o problema das enchentes é um problema que acaba atingindo a todos porque o trânsito fica caótico, ninguém consegue se locomover. Salvador qualquer chuvinha pára tudo, e não só os mais carentes.

Isis: Uma coisa que eu acho interessante, a gente tá falando de Salvador, mas não são só as pessoas carentes. Vá olhar o que aconteceu no Rio de Janeiro. Ali não eram pessoas carentes.

Eu: Ok, não apenas os mais carentes. Recentemente no Rio de Janeiro, ali tinha casarões, pessoas de uma classe social privilegiada também sofreram, morreram.

Percebendo a variedade de opiniões quanto ao fato de as enchentes afetarem apenas pessoas carentes ou não, Evelyn faz uma intervenção interessante, tentando ter um olhar mais amplo da questão ao abordar o processo de urbanização dos grandes centros. Além disso, ela parece sugerir que as tragédias ocorridas na região serrana do Rio de Janeiro haviam ganhado espaço significativo nos canais midiáticos porque a população que habitava tal região pertencia a uma classe social privilegiada:

Evelyn: Isso é reflexo de um desequilíbrio no nível de urbanização. São Paulo mesmo, há anos vive assim [...] a cidade perdeu diversas áreas onde acontecia escoamento das águas e tal prá asfaltar, ou prá construir ou coisas do tipo. Então isso é reflexo de uma grande urbanização. Só que, claro, nesse processo de urbanização, você vai ter áreas marginalizadas e periféricas que, por uma questão sociocultural, vão ser ocupadas por pessoas que têm uma renda menor, inferior. E vão ser as mais atingidas, claro. No Rio de Janeiro, pessoas ricas perderam suas casas. Concordo, mas os desastres vêm ocorrendo há ANOS, e há ANOS pessoas pobres vêm perdendo suas casas, vêm estando suscetíveis. AGORA, que os desastres atingiram o *the best* da população, pare prá saber quantas casas têm sido tombadas, como as discussões, como os fóruns aumentaram.

Eu: Então, novamente, acho que é o homem entender melhor seu papel nesses desastres. Porque parece que a coisa é divina, é da natureza: “ah, choveu, tinha que acontecer”. E não é bem assim, nós somos o agente disso tudo. É preciso refletir um pouco melhor sobre o NOSSO papel enquanto agente desses desastres. Muitas vezes, NÓS determinamos o grau em que eles acontecem, como eles vão acontecer, ou com que frequência. Não é simplesmente uma coisa que caiu do céu e nós temos que aceitar. [...] Nós tivemos aqui exemplos de Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo, falamos do Japão [...] olha a frequência com que esses desastres têm ganhado espaço na mídia. Desde o episódio no Sri Lanka, na Ásia, isso tem virado uma questão cada vez mais constante. Por quê? Em que medida nós somos agentes disso aí tudo? O que fazer para evitar esses desastres?

Isis: Uma coisa que eu acho, depois que começou essa onda de previsões do futuro, de que o mundo vai acabar, essas...

Eu: Profecias.

Isis: Isso, profecias. Eu acho que, na verdade, toda vez que acontece alguma coisa assim, grave, a mídia cria, ela precisa tanto disso, como se fosse assim, sabe, a coisa mais absurda do mundo. É fim do mundo, é o Apocalipse e tal, por isso que eu acho que eles dão uma atenção muito grande, é uma oportunidade que eles acham. Por isso que eu acho que essas questões climáticas tão tendo muito mais... [notoriedade].

Eu: Ahã. Supervalorizam esses acontecimentos numa forma de polemizar essa coisa das profecias, de fim do mundo [...]. Eu acho também que é importante a gente discutir nosso papel nessa discussão toda.

Percebi que o interesse e a participação dos alunos no debate aumentaram significativamente quando o tema foi trazido para uma esfera mais próxima de todos: começamos falando mais amplamente sobre desastres ao redor do mundo, depois o assunto foi trazido para o Brasil, ao tratarmos das questões sobre o Rio Negro, na Amazônia e, por fim, abordamos problemas enfrentados na cidade de Salvador. Senti que eles perceberam esse percurso, gradualmente aproximativo, ao longo da aula, em que o tema ficou mais concreto, mais palpável, e por isso falaram e debateram mais e de forma mais enfática do que antes. À medida que o assunto discutido na aula se aproximava da vivência de mundo deles, suas falas soavam mais intensas e verdadeiras, seus depoimentos ganhavam mais emoção, a participação deles era mais espontânea – uma forma de entrega – e os mais tímidos pareciam esquecer seu constrangimento. Dessa maneira, os alunos construíam significados próprios a partir dos temas debatidos durante a aula, convergindo a discussão de forma a atender aos seus propósitos.

Ao examinar como professores e alunos dão forma ao contexto de aprendizagem por meio do diálogo, Kramsch (1993, p. 67) nos fala que:

Ensinar uma língua é ensinar como modelar o contexto da ‘aula’ como evento de aprendizado individual e como um encontro social. A maneira como o contexto é modelado por meio da LE determina os tipos de significados que os estudantes poderão explorar, descobrir e trocar. Quanto mais significados potenciais eles forem encorajados a descobrir, mais ricas as oportunidades de aprendizado.

A maneira como conduzimos as discussões sobre fenômenos da natureza e seus impactos na sociedade permitiu estabelecer um contexto de aprendizagem que deixou os estudantes frente às suas realidades. Essas discussões constituíram momentos de uma educação que permitiu aos alunos refletirem sobre essas realidades e construírem sentido de algo vivenciado de perto por eles por meio da aula de língua inglesa. Por isso, ao fim dessa aula, era possível perceber que a atmosfera de aprendizagem, ‘moldada’ em parte por mim e

pelos alunos, parecia menos estranha para eles e a língua inglesa, de certa maneira, menos estrangeira.

Contudo, a qualidade das discussões parecia permanecer numa camada superficial. Faltava a essas discussões tratar sistematicamente e diretamente as origens daquelas questões para que o teor crítico avançasse. Se, por um lado, o caráter real e pessoal que os debates tomaram contribuiu positivamente e enriqueceu as discussões, por outro lado, a ausência de um tratamento explícito e orientado para as questões subjacentes aos textos diminuiu o teor crítico delas.

Outra aula que também ofereceu momentos em que foi possível investigar a qualidade das discussões em sala e avaliar as contribuições dessas discussões para a educação da consciência cultural crítica minha e dos alunos foi a aula em que eu exibí o documentário *The Story of Stuff*²². Ao descrever o ciclo de vida de bens materiais que produzimos, consumimos e descartamos, esse documentário critica o consumo excessivo e incentiva a sustentabilidade. Enquanto assistiam ao vídeo, percebi que, em geral, os alunos estavam atentos ao que se passava e assistiam com interesse, o que me levou a pensar que as informações trazidas pelo vídeo pareciam importantes e faziam sentido para eles.

Durante as discussões, nós tentamos refletir sobre os dados, fatos e eventos constantes no vídeo, buscando um intercâmbio entre o contexto dos EUA e do Brasil. Por meio do diálogo constante e muitos exemplos do cotidiano, foi possível construir, ao longo das reflexões, uma análise que tentou articular análise e questionamento de nossos hábitos enquanto consumidores e os ideais capitalistas implícitos que norteiam esses hábitos, dos quais muitas vezes não nos damos conta. Algumas falas permitiram identificar a construção desse tipo de análise, quando eram discutidas, por exemplo, questões ligadas a consumo:

Eu: Ela [Annie Leonard, apresentadora do documentário] fala coisas interessantes aí, eu acho [...] prá gente refletir um pouco...

Isis: Muito legal essa coisa do [...] a questão do ciclo vicioso [fazendo sinal de roda girando com as mãos] que você trabalha, aí você chega cansado, aí vai assistir televisão [...] aí prá poder tirar, é, resolver sua depressão, “não, você vai ter que fazer compras”, e aí prá você comprar, você tem que trabalhar mais, aí...

[...]

Evelyn: Uma coisa também que eu acho muito interessante [...] e ela [Annie Leonard, apresentadora do documentário] diz assim que hoje nós somos o que a gente consome. [...] dá uma ideia assim, se você não compra, você não existe. Você tem que comprar prá existir.

Eu: Quem nunca se deparou com isso, né?! Você trabalha, chega cansado, assiste televisão, aí a televisão diz “você tem que comprar”, propaganda, e aqueles canais de compra vinte e quatro horas [...] por

²² Vídeo disponível em <<http://www.youtube.com/watch?v=gLBE5QAYXp8>>. Acesso em 12 fev 2011.

telefone, internet, você dá número de cartão de crédito, tá tudo resolvido [...] é meio perigoso a gente pensar assim [...] então, perceba em quantos momentos a gente nunca passou por situações assim.

[...]

Evelyn: A questão da moda [...] a professora de Geografia tava falando sobre ainda quando existia o muro de Berlim e tal porque a irmã dela morava fora [...] quando o muro foi derrubado, as pessoas que tavam do lado de cá corriam prá comprar calça jeans [...] porque no sistema socialista lá não tinha moda, não acompanhavam e tal [...] enquanto aqui no lado capitalista, a calça jeans é uma coisa super forte [...] e porque hoje a gente tem tudo isso? Chamava muito a atenção, tanto que quando o muro foi derrubado e as pessoas podiam consumir, era uma LOUCURA nas lojas por causa da calça jeans [...] aí que você vê o que é a moda.

Eu: Exatamente! Então a questão da moda [...] ela [Annie Leonard, apresentadora do documentário] chama atenção prá aquela setinha dourada, que ela chama que é o coração, o motor desse sistema. Quando ela [Annie Leonard, apresentadora do documentário] fala que você é criticado porque tem um computador quadrado ou um sapato fora de moda, é que você não tem contribuído prá aquela setinha do consumo, que é apenas o que aparece em nossa televisão. Todo o restante desse circuito todo não aparece, tá fora do nosso campo de visão.

Mais adiante, quando se questionava o fato de 99% dos produtos que compramos durarem apenas seis meses, tentei suscitar reflexão nos alunos e Marisa levantou uma questão fundamental no que se refere a consumo: ela falou diretamente de interesses capitalistas que interferem na vida útil dos produtos que adquirimos:

Eu: E por que que a gente age dessa forma? Porque depois de seis meses [...] que é que vocês acham, assim [...] porque que apenas 1%? Porque tão pouco?

[...]

Marisa: Eu acho que é próprio sistema capitalista que ao invés de QUALIDADE vive de QUANTIDADE. Eles produzem mais prá lucrar mais e a qualidade por consequência baixa.

[...]

Eu: Marisa chama atenção que é um ideal capitalista, né...então, assim, HÁ INTENÇÕES ALI, né, em que aquilo dure POUCO, né, prá que gere QUANTIDADE, né, [...] prá que os produtos circulem e não mais qualidade. E aí, vem aquela pergunta: vale à pena consertar?

Após várias situações relatadas pelos alunos em que quase todos eles pareciam concordar que mandar consertar um produto custa mais do que comprar um novo, eu fiz uma provocação e Clara se lembrou de um momento importante do vídeo que tratava de externalização de custos. Ela parecia acreditar que havia outros preços envolvidos na comercialização de produtos além daqueles que vemos nas prateleiras e fez uma ressalva como quem pretendia compreender melhor esses “outros preços”:

Eu: Sai mais barato então comprar outro do que consertar?!

Clara: Mas isso foi o que ela [Annie Leonard, apresentadora do documentário] tava falando ali quando ela foi comprar o radinho. Não era só 4,99. Tinha outro preço por trás...

Eu: Muito bem. QUEM É que ta pagando na verdade o 4,99 no radinho ou 60 e poucos reais numa cafeteira?

Clara: Se for colocar na balança, se ele cobra 50 reais prá consertar, imagine prá produzir [...] gastou muito mais na verdade [...] Tem coisa mesmo que é cobrado muito imposto, tem tudo isso...

Eu: Quando ela [Annie Leonard, apresentadora do documentário] chama atenção pro radinho, quer dizer, quando ela parou prá pensar, onde foi, quer dizer, o metal foi na África, o petróleo no Iraque, foi produzido não sei aonde, e o transporte, e o salário daquele vendedor, quer dizer, 4,99 não pagava nada daquilo. Então na verdade não era ela quem tava pagando, são OUTROS preços. E aí a gente se pergunta, bota na balança: vale à pena pagar esses outros preços?

Num outro momento, ao discutirmos alguns hábitos como consumidores, eu tentei fazer os alunos pensarem em não apenas *como* nos comportamos, mas *porque* nos comportamos assim, novamente suscitando reflexão:

Evelyn: As pessoas esperam ansiosamente o momento de pagar a última prestação prá comprar um outro. Tipo, é que nem esse celular, dividi de doze vezes, ainda falta pagar três, mas eu já quero trocar ele. Assim que eu terminar de pagar, pronto, já estou mais folgada, posso comprar outro, isso é muito comum.

Eu: Mas o que é que nós enquanto consumidores podemos fazer, né?! [...] de que forma a gente pode sair desse [...] o que é que a gente pode fazer?

Num dado momento da aula, quando falávamos das diferenças entre consumo e consumismo, eu dei início a uma comparação entre os hábitos de consumo no Brasil e nos EUA. A ideia de comparar era confrontar a relação consumo x consumismo, trazer a discussão para um viés controverso, problematizar. Esse trecho deixa a entender a dificuldade em caracterizar os hábitos de determinado povo – um traço cultural – simplesmente pela sua nacionalidade: há muitas diferenças e particularidades, mesmo entre pessoas de um mesmo país, e nesse sentido, a generalização quase sempre apresenta riscos de promover estereótipos:

Eu: Mas a gente é uma nação consumista. Ela [Annie Leonard, apresentadora do documentário] fala dos EUA o tempo todo no vídeo, mas, se a gente olhar pro próprio umbigo, a gente vai ver que o Brasil não foge muito dessa [...]. Quantas vezes a gente comprou só porque achou bonito, porque tava num preço bom...

Evelyn: É diferente, eu acho que um país... um país mais desenvolvido não tem... não sei se essa é a palavra [...] [o brasileiro] não tem condições tipo de comprar...o que classe média consome aqui é diferente dos EUA. [muita conversa e barulho vindo do corredor] Classe média lá, por exemplo, consome muito eletrônico, iPod, não seu quê lá, a gente não consome tanto. Por exemplo, eu não tenho tantos eletrônicos

assim quanto uma menina de 17 anos que mora nos EUA possivelmente tem. Mas tem assim, a gente consome outras coisas...

Apesar de valorizar as diferenças que Evelyn aborda, eu tentei enxergar e também fazê-los enxergar de que forma os dois países se assemelhavam naquele aspecto. Acredito que confrontar semelhanças e diferenças possa levar o aprendiz a desenvolver uma maior conscientização de si mesmo e de sua própria cultura, além de respeitar “a cultura diferente”:

Eu: É, talvez em outras medidas [...] levando em conta aí as diferenças, tem realmente assim diferenças de consumo, na quantidade, no tipo de produto, mas, quem aqui nunca comprou, como chamamos, ‘comprar por impulso’?! [...] depois até se arrepende...

Cada um desses momentos permitiu chamar atenção para algumas das suposições que norteiam acontecimentos e hábitos do cotidiano, pois alertaram para o fato de que nossas ações enquanto consumidores estão diretamente ligadas a fatores de ordem ideológica, são historicamente situadas e influenciadas por forças de mercado e capital. A partir dos dados, fatos e eventos mostrados no vídeo e por meio da análise de exemplos do dia a dia, eu e os alunos conseguimos, ao menos por alguns instantes, nos deslocar e olhar de fora, ir além do senso comum e trazer à tona imperativos globais que influenciam nossa forma de pensar e agir e dos quais muitas vezes não estamos conscientes.

Penso que uma educação como essa contribua para a reflexão, para a autoanálise e para a introspecção e promova, ainda que brevemente, oportunidades de produção de sentidos, tendo em vista que debater abertamente questões de “poder, discurso e interdependência entre contexto e significado extingue qualquer hipótese de neutralidade ou verdade no julgamento do valor das interpretações como base para tomada de decisões” (PETERS e LANKSHEAR, 1996 *apud* CERVETTI *et al.*, 2001).

No entanto, momentos como esses poderiam ter contribuído de forma mais efetiva para o desenvolvimento da consciência cultural crítica se questões como poder, discurso e interdependência entre contexto e significado fossem abordadas mais clara e diretamente. Penso que nessa aula, tais questões tiveram sua importância reduzida, ainda foram deixadas à margem das discussões, o que impediu o avanço do senso crítico sobre consciência ambiental. No momento em que se iniciar um movimento de ação centrípeta e essas questões forem deixando as zonas periféricas e se tornando, em definitivo, centrais nas aulas de LE, talvez estejamos a caminho de uma abordagem intercultural satisfatória.

Outro momento que refletiu o quanto as discussões promovidas em sala poderiam ter sido aprofundadas e contribuído para uma educação de cunho mais crítico e político foi na aula em que tratamos de escolhas profissionais. Nesta aula, os alunos foram solicitados a escrever um parágrafo, em português, posicionando-se diante dos questionamentos e informações trazidas por cinco textos ilustrativos (Anexo I). Cada texto abordava uma questão ligada à escolha profissional: como escolher a melhor profissão (Texto 01), elementos de um plano de carreira (Texto 02), as carreiras mais cobiçadas pelos jovens (Texto 03), a importância do autoconhecimento para a escolha da profissão (Texto 04) e fazer das apostas uma “profissão” (Texto 05).

Aos poucos, comecei a solicitar deles o entendimento do vocabulário desses textos, a interpretação que eles davam às gravuras e os sentidos que eles construíam daqueles textos. À medida que eu lançava perguntas sobre os textos e sobre questões que envolviam escolha profissional na tentativa de envolvê-los em uma discussão sobre o tema, fui percebendo um silêncio na sala e me dando conta de que, naquele momento, aquela estratégia não parecia funcionar muito bem. Nesse início de aula, enquanto eu falava a maior parte do tempo, a sala parecia bastante apática e tímida. A maioria deles ficava calada, as poucas falas que surgiam normalmente eram curtas e sempre depois de algumas tentativas minhas de suscitar opiniões, seguidas de novos instantes de silêncio.

Esse comportamento da turma me incomodava porque não correspondia às minhas expectativas e eu tentava compreender as razões dele. Será que aquele tema não agradou? Será que eu estaria muito sério e por isso não consegui me aproximar deles o bastante? Será que a situação de pesquisa e o fato de a aula estar sendo gravada os incomodavam ao ponto de interferir em sua participação espontânea? Será que estão com outras preocupações? Ou simplesmente não estão a fim de se engajar numa discussão com essa? Eu sabia que eram muitas as possibilidades. Assim como sabia que ali havia pessoas inteligentes, provavelmente cheias de curiosidade e opiniões sobre aquele assunto, mas, por alguma razão, não falavam. O fato de eu não saber o(s) porquê(s) do silêncio deles me dava certa angústia.

Feito isso, dei alguns minutos para que os alunos, em duplas, refletissem e discutissem sobre os textos e escrevessem um parágrafo sobre esses textos, conforme solicitado. Nessa etapa, ficou claro o compromisso dos alunos em participar da atividade: eles discutiam as ideias dos textos entre si, conversavam a fim de chegar num consenso, negociavam e renegociavam formas de escrever o que estavam discutindo, buscavam o entendimento do outro. Essa forma de trabalhar pareceu dar bastante responsabilidade aos alunos e incentivar o senso colaborativo entre eles. Também tive a sensação de que o trabalho em dupla minimizou

a exposição de cada um deles frente ao grupo de colegas e isso diminuiu a apatia e aumentou a participação de cada um deles. Durante esse momento, eu, numa espécie de monitoramento, ia a cada dupla a fim de acompanhar a realização da atividade, prestar ajuda e esclarecer dúvidas.

À medida que os alunos liam seus parágrafos, eu buscava valorizar cada fala, realçando alguns pontos de cada uma delas. Cada leitura feita parecia revelar uma perspectiva sobre o tema e isso enriqueceu a discussão, dada a diversidade de opiniões, como vemos nos seguintes trechos:

Sílvio: Eu acho importante a análise da escolha profissional porque assim você vai seguir uma profissão que realmente gosta.

Valadão: É muito importante a análise da escolha profissional porque é algo que seguirá parte da sua vida. Deve se encaixar com no que você ama com o que você faz bem e o que o mundo realmente precisa [...].

Luciano: Os textos deixam evidente que os jovens têm algumas dúvidas quanto à escolha profissional, ele dá algumas sugestões de como escolher melhor sua futura carreira [...].

Pedro: É necessário fazer um planejamento de carreira, partindo dos princípios pessoais, mas aliado ao que você gosta você tem que ter o bom senso pra suprir o mercado de trabalho [...].

Gilson: A escolha profissional é algo essencial na vida de qualquer indivíduo. As pessoas buscam descobrir a interação entre gostar, saber fazer e a realidade [...].

Dilma: Os textos, apesar de abordarem diferentes aspectos, tratam de um assunto único, pois a escolha da carreira muda muito a vida do ser, pois essa tem que ser a escolha certa, uma vez que pode ser pro resto da vida.

Evelyn: A escolha profissional está atrelada à forma como o indivíduo se enxerga diante do mundo e o que ele ou ela pode ou gostaria de fazer para contribuir com o desenvolvimento pessoal e social [...]. Essa escolha profissional interfere em toda a esfera pessoal e particular do indivíduo durante a sua existência.

Logo após ler o que havia escrito juntamente com Isis, Evelyn fez um esclarecimento e nosso diálogo levantou questões importantes, como as possibilidades de escolhas e de mudanças do indivíduo e sua qualificação profissional. No entanto, diante de questões importantes como essas, nosso diálogo parece limitar-se à superficialidade de constatações e exemplos, sem adentrar o terreno da investigação e análise crítica. O trecho abaixo ilustra isso:

Evelyn: Mas agente queria pontuar que [a escolha profissional] interfere durante a vida do indivíduo em sua existência, mas isso não quer dizer que ele não pode mudar. Hoje em dia, as pessoas mudam muito de profissão, isso se tornou uma coisa bastante dinâmica. Eu conheço várias pessoas que se graduaram numa determinada área e

depois mudaram radicalmente. Ou que começam uma profissão e depois mudam radicalmente porque descobrem que não é o que elas queriam ou descobrem uma outra coisa que é MAIS do que elas queriam [...] E isso leva pra sua esfera pessoal particular [...].

Eu: Legal. Então essa coisa da mudança também até como fator positivo e acho que, pelo o que você leu, já coloca numa linha mais de autodescoberta. Assim, você se identifica com aquela profissão, você ao mesmo tempo vai se descobrindo. Eu também tenho exemplo de várias pessoas [...] um colega meu QUASE terminou arquitetura, QUASE terminou filosofia, QUASE terminou engenharia civil e ele hoje trabalha como arquiteto.

[...]

Evelyn: Uma coisa que eu acho que hoje o mundo pede muito é a questão do profissional duplamente ou triplamente qualificado. Por exemplo, eu conheço pessoas que são formadas em geologia, economia e administração, que parecem ser distintas assim. Ou pessoas que são formadas em letras e psicologia. Ou pessoas que são formadas em pedagogia e enfermagem. As pessoas optam por ter duas graduações [...].

Eu: E aí num primeiro olhar parecem coisas tão distantes, né, que não tem muito a ver, mas na verdade tem. A minha irmã é formada em comunicação social, né, e hoje tá fazendo arquitetura. Então, aparentemente, assim, nada a ver, mas é um curso que ela buscou porque vai contribuir muito pra carreira dela. Profissionalmente vai contribuir muito, então ela ganha muito com isso.

Evelyn: Hoje a gente vê muito isso. [...] o mercado não busca mais um profissional específico; ele quer uma pessoa que saiba participar da dinâmica do sistema.

Eu: Ok. Legal.

O primeiro aspecto desse diálogo que me chama a atenção é o da possibilidade de escolhas e de mudanças do indivíduo - seja no seu curso de graduação, seja na sua área de atuação profissional – e sua relação com a existência desse indivíduo. A questão levantada por Evelyn parece apontar para o livre arbítrio do indivíduo, sua identificação com determinadas áreas e seu processo de descoberta de afinidades profissionais. Esse tópico poderia ter sido mais bem explorado a fim de se verificar mais claramente questões como o que essas escolhas e mudanças representam para cada indivíduo, as razões sócio-históricas e culturais de tais mudanças terem se tornado comuns atualmente (se é que realmente são), que implicações elas podem trazer para quem as faz, quem podem ser favorecidos e desfavorecidos com tais mudanças e porque, como essas questões poderiam ser pensadas de maneira diferente, de que maneira(s) tais escolhas e mudanças “estão atreladas à forma como o indivíduo se enxerga diante do mundo”. Levantar essas questões explicitamente e discuti-las com os alunos poderia ter contribuído para o desenvolvimento da sua consciência cultural crítica de forma mais explícita.

Outro ponto merecedor de destaque é o que trata de profissionais duplamente ou triplamente qualificados, que sugere interseções entre diferentes áreas do conhecimento. Penso que, para que esse assunto tivesse contribuído para o desenvolvimento da consciência cultural crítica, seria necessário ir além da constatação e ilustração por meio de exemplos. Para que o teor crítico desse diálogo avançasse, seria preciso investigar de que maneira a interação entre diferentes campos do saber atua na sociedade em que vivemos, em que contextos a qualificação dupla ou tripla é “necessária”, que pressuposições ideológicas norteiam essa “tendência” ou “exigência” do mercado de trabalho, se há e quais são os interesses políticos e econômicos que baseiam essa questão, quais seriam as alternativas de interrogar e reconstruir esse ponto de discussão. Dessa maneira, acredito que seriam maiores as possibilidades de os alunos entenderem com mais propriedade seu entorno (social, econômico, político, cultural) e de pensarem de forma mais crítica sobre tal questão.

Em seguida, tratei de um dos aspectos citados pelos textos: planejamento profissional. Achei que esse seria um assunto interessante e pertinente naquele momento, pois eu estava diante de uma turma do terceiro ano de um curso profissionalizante (período no qual normalmente se iniciam as primeiras experiências profissionais, como os estágios) e, por essa razão, supus que muitos estariam vivenciando momentos de escolhas e dúvidas quanto à profissão a seguir. Dessa forma, acreditei que falar em planejamento profissional daria a eles a oportunidade de expor suas opiniões e questionamentos sobre esse momento conflituoso, de criar momentos de diálogos em que eles poderiam compartilhar anseios e experiências em comum com os colegas de classe e que isso poderia dar início a um momento muito rico nessa aula.

Para isso, perguntei quem deles pretendia atuar profissionalmente na área de Geologia. Sílvio, num tom de brincadeira, disse que Kleber queria ser jogador de futebol. Isso provocou risadas em toda a turma. Diante da oportunidade, tentei aproveitar o clima descontraído para tentar tratar de prestígio entre as diferentes profissões:

Eu: A gente vê as risadas aqui, mas é porque realmente existe uma classificação pra determinadas profissões. Aquilo que alguns de vocês falaram aí [...] há profissões com mais prestígios do que outras. E a gente se pergunta, por quê? Você [referindo-me a Evelyn] falou de direito, engenharia e medicina. Já existe essa crença consolidada de que é uma área prestigiada, de que é uma área procurada [...] e agente fica se perguntando por que tudo isso, né. E por outro lado tem outras profissões que são vistas como menores, como, sei lá, a pessoa ganha menos, ou qualquer coisa assim, né. Desvalorizando outras profissões? Porque? São menos dignas? Então, é bom a gente tá atento a isso aí, né. Olha aí...

Essa questão – maior e menor prestígio entre as profissões – poderia ter sido mais bem explorada ao invés de se resumir a provocações e perguntas sem respostas, pois juntamente com ela, caberia abordar outras questões que estimulassem o senso crítico como de que maneira cada profissão pode representar a pessoa que a exerce, que valores e princípios podem influenciar essas representações, que relações esses valores estabelecem com os imperativos capitalistas que regulam os mercados de trabalho, de que forma é possível criticar a dimensão ideológica que perpassa os valores transmitidos por cada profissão. Penso que a condução da discussão nessa linha de pensamento poderia ter mexido mais com os alunos, poderia tê-los deixado mais inquietos e, possivelmente, provocando um maior engajamento deles na discussão em busca de reflexões e críticas a essas questões.

Em geral, eu e os alunos contruímos uma discussão em torno da importância da escolha por determinada área profissional. Partindo das respostas lidas e por meio de troca de depoimentos, exemplos, experiências de vida e conhecimentos de mundo, eu e alunos nos envolvemos numa conversa que tratou, entre outras coisas, de diversos aspectos e dúvidas que influenciam e determinam as escolhas profissionais (retorno financeiro, prazer pela profissão, influência alheia), trabalho como parte da vida de um indivíduo, a felicidade em trabalhar, o trabalho como forma de desenvolvimento pessoal e social, reconhecimento profissional, a importância da escolha certa para uma vida toda, profissões mais prestigiadas do que outras (juízos de valor, julgamentos), constantes mudanças de emprego, exigências do mercado por profissionais dupla ou triplamente qualificados, o caso do curso de geologia (escolha, dúvidas, desistências, expectativa de emprego), o caso das licenciaturas (acesso mais fácil a essa modalidade de curso, frustração, crise no sistema educacional brasileiro, desvalorização do professor, baixos salários, situação do ensino público, formação inicial e continuada do professor).

Nós desenvolvemos o debate de maneira informal, porém madura, muito interativa e rica em depoimentos. Houve uma troca de experiência muito positiva: era possível perceber como os alunos prestavam atenção aos depoimentos dos outros, ouviam as respostas dos colegas, pareciam refletir sobre elas, depois, sobre as suas próprias, tentando fazer sentido; por vezes, complementavam e comentavam o que era dito, concordavam ou discordavam entre si, apresentando e justificando seus argumentos. A essa altura da aula, os alunos se mostravam mais desinibidos e participativos. Cada resposta lida trazia diferentes visões sobre os aspectos envolvidos, revelavam pontos de vista distintos e a multiplicidade de opiniões enriqueceu o debate.

Contudo, ao interpretar essa aula, percebo que o tom da discussão não foi além da constatação de fatos, da exposição da realidade. Não pareceu haver da minha parte uma proposta sistematizada de aprofundamento dessas questões de modo a trazer à tona e questionar princípios políticos, ideológicos, históricos, sociais que, implicitamente, perpassam essas discussões. A conversa parecia manter-se permanentemente numa camada superficial do senso comum, de opiniões e escolhas individuais. Acredito que minha forma de conduzir a discussão se deva a fatores como o meu despreparo – sobretudo falta de conhecimento de áreas afins - para me engajar num diálogo de perspectiva mais crítica, o não querer me comprometer num diálogo mais aberto e que demande emitir opiniões sobre assuntos controversos, delicados, difíceis de abordar. Além desses, o pouco tempo para cumprir outros pontos da aula/material/programa/currículo e a participação efetiva de poucos alunos na discussão também contribuíram para a superficialidade da discussão. Todos esse fatores parecem ter contribuído para o cumprimento parcial de uma educação política e que desenvolva a consciência cultural crítica dos envolvidos nela.

Na busca de uma conclusão dessa etapa, eu pareço fazer um convite - não muito claro - ao pensamento e à reflexão sobre as questões abordadas, mas não à crítica das razões que agem sobre elas. Eu parecia querer “mexer” com essas questões, “pensar” sobre elas, mas sem saber exatamente como:

Eu: E isso é só um recorte, né. É um grão, assim, nesse deserto, e há muita coisa prá se discutir sim, né. Acho que o momento prá gente discutir é esse, em Geologia ou fora dela [...], a gente realmente fazer essas reflexões e tentar optar por escolhas que, que nos façam mais felizes. Seja pelo retorno financeiro, seja pelo prazer em tá ali trabalhando, né. A sala de aula tem suas dificuldades mas tem o seu prazer (...) mas você segue porque você gosta. No final das contas, o que sustenta é o seu prazer, a sua satisfação...é você entender a carreira como parte da sua vida, né. Eu tenho muito isso prá mim assim e é bom a gente pensar nessas coisas, né...dar uma refletida nisso aí...mexer com tudo isso em pleno terceiro ano, né. Bom, prá gente fechar, eu queria...

Argumentando que professores e aprendizes são participantes e observadores de diálogos entre culturas, Kramersch (1993) destaca dois tipos de diálogo tendem a acontecer nas salas de aula de LE: um é uma conversa instrucional, repetitiva e rotineira, em que o *status quo* da cultura educacional da escola é confirmado e validado; o outro é uma troca dinâmica de ideias e emoções, que tem o potencial de questionar tal status e de estimular reavaliações e mudanças de valores nos imaginários de seus interlocutores. Com relação a esse segundo tipo de diálogo, a autora sustenta que:

É importante explorar esses diálogos, pois eles providenciam a chave para o ensino [e aprendizagem] de língua e cultura nos vários níveis de instrução de língua. Mais do que medir esses experimentos apenas de acordo com normas socialmente aceitas de uma dada sociedade, o professor deve encorajar os estudantes a testar as fronteiras dos significados metafóricos e referenciais de que a cultura é feita. Os estudantes podem aprender a reconhecer as implicações políticas e sociais das escolhas linguísticas e a maneira como a realidade cultural é construída por meio da língua (KRAMSCH, 1993, p. 30).

Acredito que essa aula tenha se alinhado muito mais com o primeiro tipo de diálogo mencionado pela autora do que com o segundo por causa do aspecto superficial dos debates e das oportunidades de desenvolvimento do senso crítico desperdiçadas. Dessa forma, essa aula contribuiu pouco para a investigação de interesses políticos, exploração econômica e social, lutas pela posse de poder e bens, contribuindo, assim mais para a manutenção do que para a transformação da condição de vida dos alunos.

A superficialidade em minha forma de conduzir momentos de debates foi um aspecto recorrente durante as aulas e que comprometeu o aprofundamento dos debates. Um exemplo disso ocorreu na aula em que no primeiro momento houve a correção de uma avaliação e no segundo momento trabalhamos questões sobre a condição dos idosos na sociedade.

Na discussão dos dois primeiros textos da avaliação, que tratavam de valores familiares sob diferentes perspectivas, eu chamei atenção para alguns aspectos trazidos pelo texto 1 como o tom irônico com que esse texto abordava “valores familiares tradicionais e sólidos”, a crítica ao modelo padrão familiar branco e de descendência européia, valores ensinados às crianças e a prática da bigamia, em contraposição a aspectos trazidos pelo texto 2, como a estrutura familiar “do senso comum” (homem, mulher e filhos) e os valores citados pelo texto (lar, família, segurança, saúde, liberdade) (Anexo J). Eu tentava problematizar essas questões, pondo em análise o termo “universal” e tentando fazer com que os alunos refletissem sobre de que ponto de vista está se falando:

Eu: Algumas respostas colocaram assim, “valores universais”. Aí eu fiz um questionamento: SERÁ que é universal? Ou isso depende de onde você está falando? Quando a gente fala que o texto 01 descreve uma família tradicional: tradicional PRÁ QUEM? De repente prá nossa tradição isso não se aplica, né?! [silêncio na turma] [...]. Mas a gente sabe que em determinados lugares, países, culturas, ou até outras épocas a gente tem essa possibilidade. Então quando eu coloco assim ‘tradicionais’ ou ‘universais’, é prá gente tentar entender universais PRÁ QUEM? Será que é prá todo mundo? Quando ele fala aí cooperação, respeito, meio ambiente...será que são valores que a gente tá realmente desenvolvendo hoje? [...] O que eu vejo é esse confronto entre diferentes perspectivas, que pode variar de cultura prá

cultura, de um povo prá outro [...] a gente pode ter valores tradicionais a depender da onde você fala. De repente a família no texto 1, no contexto dela, na cultura dela, isso aqui realmente é tradicional e é sólido.

Com esses questionamentos, eu queria elucidar o caráter conflituoso e polêmico entre os textos, trazer à tona o confronto de perspectiva que havia entre eles e iniciar uma discussão que levasse em conta o entendimento e respeito à diversidade de valores e práticas. No entanto, os alunos não pareciam muito interessados nesta discussão, já que não houve nenhum comentário ou pergunta quando eu solicitei. Apesar de eu considerar o tema “valores familiares” rico e pertinente, eu imagino possíveis razões para os alunos não terem demonstrado interesse na discussão envolvendo ele. O tema pode não ter cativado a curiosidade deles como eu esperava, a minha forma de abordar o tema pode ter sido abstrata e reflexiva demais a ponto de não ter favorecido sua participação, eles podiam estar temerosos ou envergonhados em falar abertamente numa aula que era gravada (visto que a timidez foi uma característica notável na turma) ou eles poderiam estar com outras preocupações em mente (como o período de provas pelo qual passavam naquele momento). Essas podem ter sido algumas entre tantas possibilidades que ajudem a explicar o comportamento passivo da turma naquele momento. Acredito que refletir sobre essas possibilidades sirva para que eu investigue e tente aprimorar minha prática profissional cada vez mais.

Mais adiante, tentando promover uma discussão em torno do texto 3 (Anexo L) - uma charge que ironiza o conceito de “família tradicional” - , eu fiz alguns questionamentos em busca da opinião dos alunos:

Eu: O que é que vocês entenderam desse texto 3, antes da gente corrigir? Como é que vocês lêem esse texto 3? [silêncio na turma] O que é que tá acontecendo nessa família...o que é que tá diferente aí...?

Nesse momento, Luciano resolve quebrar o silêncio e fala que houve ali uma inversão dos papéis de pai e mãe. A partir da fala dele, eu e alguns alunos começamos a elencar alguns elementos verbais e não verbais presentes no texto que constatavam essa inversão de papéis: a mãe aparecia lendo um jornal, aparentando estar zangada; o pai estava fazendo tricô, de pernas cruzadas, usando óculos de mulher e reclamando com o filho. Dessa forma, constatamos que realmente havia uma inversão de papéis e que isso caracterizava o tom irônico do texto. As respostas às questões referentes a esses textos foram confirmadas e a correção prosseguiu.

Nesse momento da correção, várias questões poderiam ter sido exploradas a fim de investigar a crítica por trás da ironia do texto e desenvolver consciência crítica e intercultural: a opinião do papa sobre o feminismo, as questões sócio-históricas que determinam os papéis sociais normalmente desempenhados por homem/pai e mãe/mulher, a influência da igreja na organização social, o movimento feminista. A ausência dessas discussões ilustra oportunidades de reflexão desperdiçadas.

No momento em que falamos do texto 04 (Anexo M) - que tratava de uma pesquisa realizada por uma universidade americana sobre a influência da opinião dos pais nas escolhas profissionais dos filhos - poderia ter havido questionamentos sobre a natureza da pesquisa realizada, como os alunos interpretavam aquelas questões, as possíveis implicações (sociais, econômicas, políticas) daqueles resultados, que semelhanças ou diferenças eles percebiam em relação ao contexto em que vivem, de que forma aqueles dados poderiam dizer respeito a eles. Tais questionamentos poderiam dar início a uma discussão que promovesse reflexão e crítica sobre aspectos culturais. No entanto, eu me ative apenas a responder às questões da avaliação a partir das informações trazidas no texto, classificando as alternativas como verdadeiras ou falsas. Os alunos, por outro lado, também não demonstram interesse em ir além das respostas certas ou erradas e interagir com discussões sobre o texto.

Acredito que o não aproveitamento dessas oportunidades contribuiu para que uma educação política não fosse desenvolvida plenamente. Portanto, penso que a experiência vivida parcialmente colaborou para o desenvolvimento do senso crítico e político e vagamente ajudou a despertar nos alunos e em mim um repensar nossos próprios valores e práticas sociais.

Algumas entrevistas me forneceram um olhar, ainda que discreto, do cunho político do processo vivido. Durante nossa entrevista, Amélia me surpreendeu com o teor político de seus depoimentos. O fato de ela ser quieta e falar pouco durante as aulas talvez tenham contribuído para minha surpresa quando a ouvi falar com convicção sobre a importância de se aprender não apenas língua, mas também cultura. Além disso, fiquei feliz quando notei que despertava nela uma postura de subversão quando ela parecia suspeitar de informações obtidas por meio da mídia, como vemos nos trechos abaixo:

Eu achei importante também aquela discussão que agente teve sobre aquela parte da reciclagem. [...] **Eu achei importante por que esses temas são bem abordados hoje, mas só que a gente só vê o que a mídia fala, e que nem sempre é a realidade.** [...] E também não fica aquela parte centrada, “inglês, eu vim aqui aprender inglês e vai ser só inglês.” **É bom relacionar com outras coisas também por que inglês não é só a língua inglesa, mas a cultura e tudo.**

[...]

Eu acho também que a pessoa não precisa SÓ aprender A LÍNGUA, a pessoa também tem que aprender sobre a cultura local, sobre as formas que as pessoas vivem, que não vai ser igual [...]. E também não é só como a mídia apresenta [...] não é só a parte maravilhosa como apresenta a mídia, e acho que é bom conhecer um pouquinho de cada lugar. [...] **A pessoa pode ouvir tudo, mas só que tem que questionar: “porque é dessa forma? Será que é só dessa forma mesmo?”.** Tem que procurar outras fontes que justifique. E até meio estranho, né, um lugar todo perfeito, onde não tem diferenças [...] é até difícil de acreditar (Amélia).

Com essas palavras, Amélia apresentava-se contestadora e disposta avaliar as razões de determinadas representações transmitidas por canais midiáticos. Com certeza, essa era uma Amélia bem diferente da garota quieta e tímida que participava discretamente das aulas de inglês. Agora ela parecia crer que havia motivos e interesses subjacentes que manipulavam a veiculação de informações e que era necessário desvendá-los. Acredito que a forma como eu e os estudantes conduzimos as discussões em torno dos textos durante o período de aula que vivemos tenha modestamente se alinhado com a educação política defendida neste trabalho e, por isso, tenha contribuído para essa pequena demonstração de que Amélia desenvolvia um senso crítico.

Outro momento de nossa entrevista em que notei certo posicionamento político por parte de Amélia foi quando ela se referiu ao fato de aprender inglês nos EUA:

Prá você aprender inglês, não precisa ser o inglês dos EUA. Eu sei que os EUA têm muita influência no mundo, mas não precisa ser o inglês só dos EUA e também não precisa IR para os EUA prá aprender inglês. Ajuda bastante, mas não só dessa forma que a pessoa vai aprender a falar (Amélia).

Amélia parecia reconhecer o poder exercido pela potência norte-americana e os benefícios de em aprender inglês lá. No entanto, ela não se atém a esse fato e considera esta apenas uma entre tantas possibilidades. Interpreto que há nessa atitude uma perspectiva emancipadora, de quem não se rende às forças hegemônicas de mercado e capital e visa lidar de igual para igual com países e culturas historicamente prestigiadas.

Noutro momento, Amélia deu a entender que a experiência de debates durante nossas aulas poderia trazer aprendizados “indiretos”, de médio ou longo prazo:

Eu: Você acha que esse tipo de abordagem ou de aula pode futuramente trazer boas consequências?

Amélia: Eu acho que sim. [...] Até no futuro mesmo, a gente pode perceber que isso foi importante porque, **a gente pode até não lembrar [...]** mas a gente vai ter aquele conhecimento, aquela lembrança que

aquilo foi importante [...] **prá mudar nossa opinião ou então fortalecer cada vez mais.**

Entendo que, naquele instante, Amélia reconhecia que uma abordagem em LE que procura debater os textos de forma interativa e explorar os sentidos construídos em torno desses debates muitas vezes não traz resultados imediatos, mas quase sempre representa “um tipo de aprendizado mais reflexivo e cognitivo, que não tem recompensas rápidas e traz maiores exigências para o entendimento cognitivo e afetivo do aluno” (Kramsch, 1993, p. 92). Considero o fato de Amélia ter valorizado esse tipo de aprendizado bastante positivo, pois ela parecia entender a aplicação e importância que ele poderia ter em sua vida.

Houve ainda, nessa mesma entrevista, outro momento que me fez enxergar um senso de contestação de significados em sua fala. No trecho abaixo, Amélia demonstra querer comparar e confrontar diferenças culturais sem se apoiar numa atitude preconceituosa, mas de quem busca refletir, questionar suas próprias convicções e entender diferenças de um ponto de vista crítico:

Prá gente não ficar só preso na nossa cultura, não ficar só na cultura brasileira. Tem outras culturas também que são MUITO diferente da nossa. [...] **Isso facilita também nossa visão de acordo com a cultura brasileira.** Na Índia, outra cultura totalmente diferente daqui, **isso também faz a gente questionar a cultura daqui e a cultura de lá.** [...] A gente vê coisas aqui que a gente acha super natural, mas quando chega em outra cultura, já vai achar totalmente um absurdo. **Porque a gente acha isso natural e lá eles acham absurdo?** (Amélia).

Entendo esses trechos de entrevistas como sinais de que Amélia desenvolvia, ainda que de forma suave, seu exercício de reflexão e consciência cultural crítica, pois seus questionamentos pareciam ir além da constatação superficial de fatos, buscando evidenciar e discutir normas implícitas de grupos culturais distintos.

Dagmar também deixou claro em alguns momentos da entrevista (como no trecho a seguir) que detinha um senso indagador, de quem busca entender os reais motivos de estudar uma LE:

[...] porque a gente ouve muito falar assim, “hoje, o inglês é uma língua muito influente e tal” [...] mas porque essa influência toda? Porque hoje a gente fica correndo atrás de fazer cursos fora da escola e tal? [...] Todo mundo fala assim “eu tenho que fazer inglês, eu tenho que fazer inglês”, mas eu acho que no fundo não sabe realmente o porquê. Porque essa necessidade de uma outra língua, entendeu? (Dagmar).

Logo em seguida, suas palavras deixaram transparecer que, para ela, a maneira como trabalharmos os textos em sala esclareceu um pouco mais os motivos de estar aprendendo inglês:

Eu quis falar em termos [...] das relações do assunto em inglês, digamos assim, com o nosso cotidiano, eu acho que fica mais fácil prá gente entender. [...] Sempre a gente trabalhava os textos e você fazia comparações com o nosso dia-a-dia, com nosso cotidiano, e acho que prá gente foi mais fácil [...] entender melhor porque essa necessidade de estudar inglês (Dagmar).

Vejo isso como um sinal de que nossas aulas contribuíram, ainda que subjetivamente, não apenas para o estrito aprendizado de inglês enquanto disciplina escolar, mas também para a reflexão sobre questões políticas maiores que dizem respeito ao aprendizado de LE nos dias de hoje.

A entrevista com Evelyn foi repleta de momentos relevantes no que se refere a questões de educação política. Logo no início, ela já demonstrava sinais de que, para ela, as contribuições dos debates em sala foram além de pura transmissão, aquisição e avaliação de conteúdos programáticos, mas alcançaram níveis mais profundos:

Evelyn: Eu acho que as nossas discussões [...] foram positivas. Primeiro porque acho que deixou o clima da sala muito leve prá receber os conteúdos de inglês. **Segundo porque despertou uma consciência social na gente, eu acho. Foi uma questão de construir cidadão, não só construir aluno, graduar um aluno em uma determinada disciplina. Mas eu acho que construiu muito como cidadão também.**

Eu: Você acha que essa experiência que nós tivemos pode contribuir, provocar mudanças, pode transformar?

Evelyn: Pode.

Eu: Que implicações você vê que isso pode ter prá vida estudantil, futura, cidadã...de que forma você vê essa contribuição?

Evelyn: **Eu acho que não só estudantil, mas acho que uma questão de você viver melhor em sociedade. Porque eu acho que o primeiro passo prá mudança é o estado de consciência.** Depois você traça um caminho, mas primeiro é o estado de consciência.

No entendimento de Evelyn, as discussões promovidas em sala parecem ter contribuído para desencadear um processo de tomada de consciência social e cidadã. Isso significa que, durante o período de aulas, houve momentos que ajudaram a desenvolver reflexão crítica, a análise do entorno social do qual participamos e um olhar de atenção quanto à nossa condição de coletividade humana.

Ao longo da entrevista com Evelyn, eu fui notando alguns momentos em sua fala que pareciam apresentar uma problemática: ela começava a associar questões de hegemonia da língua inglesa com a unificação que essa língua promovia, como vemos no seguinte excerto:

Dando inglês eu acho assim, querendo ou não, **é uma língua que abrange mais pessoas, muito mais pessoas podem entrar em contato por causa da língua. Por uma questão de hegemonia da língua, que faz com que todo mundo fale inglês ou queira falar.** Então, eu de repente não consigo me comunicar com uma pessoa que é chinês a não ser se for pelo inglês, entendeu?! [...] Como todo mundo meio que segue esse caminho, todo mundo tenta aprender inglês, e você construindo essa linhagem de discussão, com a língua, acho que as duas coisas juntas, **você e as outras pessoas podem se socializar, entendeu?!** As outras culturas. [...] **Eu acho que a língua inglesa é um veículo de unificação, entendeu?! [...]. É necessário que todos os povos se comuniquem, busquem uma unificação** de soluções, de protestos, de consciência, que é o que eu digo que é uma construção de cidadania, prá poder lutar contra esses problemas, prá procurar soluções, amenizar o que já vem acontecendo. **Aí entra o papel do inglês.** É muito difícil, seria uma torre de Babel se cada um fosse se comunicar na sua língua. **Mas com uma língua como o inglês, faz essa ponte. É mais fácil porque é uma língua que, por uma questão econômica, social, hegemônica dos EUA, antes, a muitos anos, da Inglaterra, meio que as pessoas tiveram que aprender.** Tomando que boa parte da população mundial já tem interesse pelo inglês, **essa é a língua que serve prá fazer a ponte.** [...] As discussões que a gente faz na sala são a segunda etapa, é a etapa da consciência. **Só que o povo de uma outra nação só vai poder saber o que eu penso se a gente tiver um denominador comum pro entendimento, que é o inglês** (Evelyn).

Em outro momento, como vemos abaixo, ela deixa a entender que acredita que o aprendizado de inglês é uma forma de contribuir para a comunicação coletiva, dando a esse aprendizado um sentido de unificação:

Eu acho que a língua serve como uma ponte, entendeu?! Tipo, porque eu ainda quero aprender inglês? Porque as pessoas se matriculam em cursos de inglês? Eu acho que a essência não deveria ser para explorar gramática nem prá ver hábitos de vida de ingleses e norte-americanos. **Eu acho que é muito mais prá dar uma contribuição global, entendeu?! [...]** é essa a questão de integrar, não deixar existir uma torre de Babel (Evelyn).

A cada instante de nossa conversa, Evelyn dava sinais claros de que acreditava que a imposição da língua inglesa, de certa forma, justificava a integração que ela promovia. Assim, ela parece argumentar que há vantagens e benefícios oriundos da imposição linguística, como ilustra o trecho abaixo:

[A língua inglesa] É autoritária, como eu falei, por uma questão política e econômica. Mas isso acaba integrando. **A gente não pode ficar de fora de um sistema tão grande quanto esse. Por isso, acaba integrando.** [...] Eu

marquei isso, mas não como uma coisa totalmente negativa. É uma característica da língua prá mim. **E por isso se torna necessária, se torna integradora, pelo autoritarismo que uma ou duas nações impôs** (Evelyn).

Ao mesmo tempo em que defendia um senso de união proporcionado pelo inglês, Evelyn se mostrava subversiva, como mostram os trechos a seguir:

[...] acho que **não só O inglês dos EUA**. Acho que inglês é inglês. [...] **isso é mais uma questão econômica e política.**

[...]

Eu acho que falar inglês acaba sendo uma forma de protestar também.

[...] eu posso postar em inglês aqui no Facebook, no Tweeter [...] uma coisa que eu penso e as pessoas vão me ler. [...] como a gente viu recentemente como os protestos na Grécia, como a questão da crise e recessão da Europa, crise do euro.

[...]

O próprio consumismo exagerado, se você perceber, veio muito de lá, dos países que falam inglês, né?! E a questão do comércio que incentivou muito, o capitalismo. [...] **Eu acho que você não pode falar só por falar, porque aí é que entra a questão da alienação. Você tem que usar isso como uma coisa positiva.**

[...]

Hoje a gente liga a TV, a maioria das propagandas vem em inglês. [...] Se a pessoa não sabe [inglês], ela não pode nem ir contra aquilo. **Tipo, eu não quero essa invasão estrangeira no meu território!** [...] **Como que eu vou protestar contra uma invasão maciça de uma cultura no meu território se eu não tenho armas?** Daí o inglês. **Você acaba se rendendo à cultura prá protestar contra** (Evelyn).

Acredito que o contraditório se configura no momento em que Evelyn sugere que o autoritarismo (que remete a imposição, domínio, ordem e obrigatoriedade) leva à integração (que aponta para inclusão, união, harmonia e pacificidade). Ao fazer tal sugestão, ela estabelece uma associação estreita entre ideias opostas e, por isso, caracteriza-se uma incoerência naquilo que ela diz acreditar.

Entendo esse posicionamento de Evelyn como o de alguém cuja consciência cultural crítica se encontra em desenvolvimento. Ela demonstra discernimento quanto à situação da língua inglesa no mundo e parece fazer conexões pertinentes entre língua, cultura e poder. No entanto, ela demonstra estar alheia a questões subjacentes que permeiam a disseminação e o ensino da língua inglesa no mundo, como neo-colonialismo e imperialismo linguístico (PENNYCOOK, 1994).

Isso pode significar que os momentos de debates construídos nas aulas foram incapazes de levantar e discutir criticamente e de forma explícita questões envolvendo relações políticas e ideológicas da problemática do inglês no mundo. Ou seja, o caráter

político e crítico que eu busquei dar a essas aulas em momentos de discussão não foi bastante a ponto de explorar diretamente essas questões. Nesse sentido, a minha atuação enquanto professor durante o processo de ensino e aprendizagem em questão não foi suficientemente política nem crítica. Isso evidencia que a minha consciência cultural crítica, assim como a de Evelyn, se encontra em processo de desenvolvimento.

Em outra entrevista, Gilson, ao comentar as contribuições fornecidas pelas discussões que tivemos em sala, parece estar ciente da importância de desenvolver cidadãos e o senso de criticidade em aulas de inglês. Isso aponta para questões de educação política:

É como o pessoal fala, por exemplo: o que tá acontecendo na história hoje no Brasil já aconteceu a um certo tempo e a gente não tirou, digamos, o proveito necessário porque a gente não amadureceu o suficiente – entendeu - **o senso crítico** prá saber que, por exemplo, o partido que tá no poder hoje é aquele mesmo partido que teve no poder ontem só que com uma outra cara. O pessoal acha que tudo mudou e que vai mudar prá melhor...**amadurecimento do senso crítico. Porque não é só o nível técnico aqui, nós somos cidadãos também** (Gilson).

No trecho seguinte, Gilson demonstra preocupação com a imagem que geralmente se faz de pessoas de outros países a fim de evitar generalizações sobre as mesmas. Tal preocupação sugere uma análise consciente e orientada de seus próprios valores e de como eles influenciam seus pontos de vista sobre outras pessoas e comportamentos, o que denota um início de desenvolvimento de sua consciência cultural crítica:

Eu: E você acha que esse mostrar semelhanças e diferenças contribui em quê?

Gilson: É mais a nível de comportamento, de pensamento, a gente acha “ah” eu penso que, digamos, “isso é azul” e quando chegar lá nos EUA vão dizer que é verde, algo desse tipo assim. A gente às vezes pode até achar que eles são, sei lá, país de primeiro mundo, às vezes tem um ar de superioridade, e porque eles ganham muito dinheiro e eles têm tecnologia de ponta e a gente às vezes fica até com a sucata que vem de lá. **Acho que a gente aprende, vê que às vezes não é assim, às vezes é assim, ou pior do que a gente às vezes sabe.** E também muito em relação a comida, porque o que a gente vê é “os EUA só tem comida industrializada”, ponto. **Não abre espaço prá gente saber se, “não, eles devem comer outras coisas também, não é todo mundo que vai comer fast-food” e outras coisas assim. [...] Prá não generalizar tanto a imagem, não distorcer a imagem que a gente tem dele.**

Mais adiante, ele dá alguns pequenos sinais de que desenvolve sua consciência cultural crítica quando demonstra estar atento a questões de representação e poder entre diferentes culturas:

Aqui no Brasil pode falar que tem favela, que tem traficante, mas nos EUA não mostra que lá também tem esses aspectos [...]. **Às vezes, a gente só conhece o lado bom.** Tem até uma piada que é “bom mesmo é até ser mendigo nos EUA porque ele fala inglês”. [...] **É a supervalorização da cultura [norte-americana]** (Gilson).

Mesmo que de forma incipiente, Gilson apresentou, na entrevista, momentos de contestação de significados, questionamentos válidos e um movimento de quem está buscando se distanciar do senso comum para atingir um olhar crítico. Penso que nossa experiência em sala, sobretudo os debates a partir dos textos utilizados, pode ter contribuído o despertar desse início de conscientização.

Na entrevista com Ingrid, eu pude levemente perceber que sentido ela havia construído da experiência de aula que tivemos, principalmente das discussões geradas pelos textos. Como vemos no trecho a seguir, ela dá sinais de que considerou o período de aprendizado bastante significativo por incluir questões como cidadania e dar oportunidades de o estudante expor suas vivências nas discussões propostas:

Eu gostava muito das aulas, dos textos que o senhor trazia, sempre na questão da gente trazer nossa opinião, nossa experiência [...] como a gente atua como cidadão, exercendo nossa cidadania (Isis).

Mais adiante nessa entrevista, seu depoimento sugere ter valorizado o aspecto prático das discussões nas aulas de inglês. Acredito que por “inglês prático” Isis se referia a um inglês mais próximo de sua vida, mais real e significativo, que extrapola o campo teórico e cujo aprendizado e utilização fazem sentido. Entendo que esse ponto de vista se deve às minhas tentativas de ao abordar cada tema, tentar relacioná-los com as realidades vividas pelos estudantes e compreender a percepção deles sobre os temas:

É importante que agente tenha consciência de que a escola não é feita só da matemática, física, ou teoria, mas sim da questão da prática. **Eu acho muito importante essa questão das discussões** e, até o momento, o senhor foi o professor que trabalhou a questão da prática do inglês de uma forma mais diferente [...]. Eu acho isso muito interessante. **Eu acho que mais importante do que o inglês teórico é o inglês prático** [...]. Tudo isso eu acho muito importante (Isis).

Nos trechos acima, Ingrid parece se referir aos momentos das aulas em que buscávamos construir sentido dos textos discutidos, entender o contexto em que eles estariam inseridos, estabelecer conexões entre eles e questões culturais e, assim, desenvolver um olhar crítico sobre eles. Esses momentos parecem ter aumentado o interesse dela em culturas

diferentes, buscando conhecê-las sem distorções e valorizando esse conhecimento. No excerto abaixo, percebemos a preocupação dela em genuinamente conhecer o outro, estabelecer semelhanças e diferenças relevantes entre culturas distintas e estar ciente dos riscos vermos e sermos vistos por meio de estereótipos culturais:

Eu acho interessante a partir do momento que a gente tem contato com uma cultura diferente da nossa [...] a gente de vez em quando comenta aqui na sala, “nos EUA, até mendigo fala inglês”. Aí eu acho interessante que a gente supervaloriza a cultura do outro, a gente acha que pelo fato de estar no exterior, de ser uma cultura diferente da nossa, que todo mundo tem muito dinheiro, todo mundo sabe falar muito bem, sabe escrever muito bem porque tem contato direto com inglês. Mas a gente esquece que em todo país existem pessoas que são analfabetas, pessoas que não sabem falar direito [...]. **Eu acho que é importante quando a gente tem um contato [...] através de vídeos ou de textos, com outras vivências, com outras experiências, outras pessoas, a gente pode ver que assim como no nosso país, no Brasil, existem catadores de lixo, existem pessoas de classe média, a, b ou c, lá nos outros países existem também essas realidades, só que a gente não tem contato com isso direto porque eu acho que ainda falta essa informação prá gente e da mesma forma que eu acredito que tem um problema [...] nos outros países, as pessoas acham que aqui no Brasil só tem macacos, e aqui é selva, e **a gente acaba tendo uma visão meio estereotipada de outros países também** (Isis).**

Depois, ao falar da importância de se discutir o papel do inglês no mundo, Ingrid parece apresentar novas contribuições das aulas vividas que se referem à importância da diversidade de culturas, povos e seus diferentes “ingleses”:

Porque **prá mim é importante [...] a gente ter a noção da realidade de outros povos, de outras culturas, e a gente aprender, a gente vê que não existe só o inglês americano e o inglês britânico;** existem outros povos, outros lugares que falam inglês também. **Claro que cada lugar com seu inglês,** com seu sotaque característico [...]. Até um pouco antes das nossas aulas, dessas aulas com recurso [...] eu era bitolada, acreditava que existia só inglês americano e inglês britânico. [...] É, pras pessoas terem, no caso, nós, alunos, **a gente ter consciência, a gente abrir nossa visão, ampliar nossa visão e ver que não é só dois países que falam inglês** (Isis).

Durante a entrevista, Ingrid parecia sensibilizada quanto a relações entre diferentes valores culturais, disposta a analisar suas próprias concepções e construir imagens não preconceituosas de pessoas de outros países. Pelos seus depoimentos, as aulas que tivemos tiveram um papel central nessa sensibilização. Mesmo que subjetivamente, isso é um sinal de que ela desenvolvia sua consciência cultural crítica durante as aulas que tivemos.

Joana, outra estudante da turma, também me surpreendeu bastante na entrevista. Assim como Amélia, seu comportamento tímido durante as aulas deu lugar a uma

desenvoltura e empolgação que eu nunca havia percebido antes. Isso foi bastante positivo, pois permitiu que suas opiniões revelassem o quanto as aulas que tivemos foram significativas por alertarem para questões que aconteciam em seu próprio entorno e para aumentarem sua compreensão da aplicabilidade do conhecimento adquirido. O trecho abaixo ilustra esse ponto:

Eu achei as lições bem interessantes porque, tipo [...] fugir um pouquinho só da teoria, teoria, teoria, assim, porque fica um pouquinho chato. [...] Eu acho que é porque, tipo, **são coisas do nosso cotidiano mesmo, só que muitas vezes a gente não percebe em si, o que tá se passando e tal. A gente vive isso, mas às vezes não percebe.** [...] Contribui sim porque de qualquer forma a gente tá adquirindo conhecimento. Então isso vai ficar até adiante. [...] **Em algum momento a gente vai aplicar esse conhecimento** (Joana).

Nesse momento, Joana não aparentava se referir a conhecimentos linguísticos, mas a conhecimentos de mundo, experiências advindas de contatos com o outro, de interações com opiniões e culturas diferentes, promovidas pelas discussões ocorridas em sala. De alguma forma, esse tipo de conhecimento lhe ajudou a perceber coisas que antes ela não percebia, ou percebia de outras maneiras. Isso está relacionado com um tipo de educação que se preocupa com a reflexão e construção consciência cultural crítica das pessoas envolvidas nela.

Em seguida, quando falava da dedicação necessária para se aprender sobre uma cultura diferente da nossa, Joana, ainda que parecendo basear-se num sentido estático de cultura, deu algumas demonstrações de que procurava entender tais culturas de um jeito não preconceituoso e até percebendo semelhanças entre elas:

Eu: [...] Esses dois representam uma diferença: a minha cultura é uma, a cultura dele é outra. Esse encontro, na aula de inglês, da minha cultura com a cultura do outro, você acha isso positivo?

Joana: Eu acho positivo porque de uma forma a gente vai tá aprendendo as culturas de fora e, tipo, a gente aprende aqui talvez uma coisa que não seja realmente de lá, tipo, pode ser que a gente tenha uma imagem do tipo “eles comem frango todo dia.” [...] **A gente conhecendo a cultura realmente a gente vai ver que não é realmente isso. Eles comem outras coisas, eles fazem outras coisas, tem outros costumes e tal. [...] E a gente acaba percebendo também que até algumas coisas podem ser semelhantes, na nossa cultura.**

Em outro momento de nossa entrevista, Joana novamente deu a entender que cultura para ela seria algo fixo e imutável:

Eu: Como assim “é a cultura que faz cada povo”?

Joana: Porque, tipo, **é a cultura que vai dizer o que a pessoa é realmente, ela tem aquele costume, aqueles hábitos,** e que vai diferenciar de

outras pessoas, de outro povo que tem outras culturas, outros hábitos no dia a dia.

No entanto, isso parecia mudar. Ao fim de nossa entrevista, pedi que Joana esclarecesse o uso de aspas na sua resposta à última pergunta do questionário (12. *Em sua opinião, abordar questões culturais pode contribuir para um melhor aprendizado de inglês? Por quê?*). Nesse instante, ao contrário do que havia demonstrado antes, ela deu a entender que concebia cultura num sentido processual e dinâmico:

Eu: Você diz aqui, “uma noção de como funciona a cultura dos ingleses”, com funciona entre aspas. Porque as aspas?

Joana: Foi mais prá dar ênfase mesmo, de como ocorre as coisas do outro lado, entendeu?! Como ocorre a cultura deles, acho que foi mais por esse lado mesmo.

Eu: Achei interessante porque você usou “funciona” e não, por exemplo, como “é” a cultura deles. Porque quando você diz como “é” a cultura deles, parece que a cultura deles “é isso”, é algo fechado e dado.

Joana: É, mas é isso que eu quis dizer, tipo, um MECANISMO da cultura, essas coisas, entendeu?!

Eu: Hum, então quando você usa assim “funciona”, “mecanismo”, você já tá dando uma ideia de processo!?

Joana: É (Joana).

Ao longo da entrevista, Joana deu alguns indícios de que ela estava disposta a analisar culturas de forma consciente e orientada, e não deixar-se levar por concepções culturais estereotipadas que normalmente predominam nos processos de socialização informal. Seu conceito de cultura parecia ainda preso a certa rigidez, mas, aos poucos, ela demonstrou que havia espaço para certa fluidez. Interpreto esse comportamento de Joana com positividade, pois ela demonstrou que, aos poucos, procurava desenvolver sua consciência cultural crítica.

A entrevista com Maria foi a mais curta de todas. Além de ela já não ser das alunas mais conversadoras, eu tive a sensação que a prova de história que ela faria depois da entrevista a deixara um pouco ansiosa. Ao perceber isso, tentei ser breve e me ater aos pontos principais para não tomar muito do seu tempo.

Ao esclarecer sua opinião sobre culturas nas aulas de inglês, Maria deu um exemplo citando os estados brasileiros. Ela utilizou esse exemplo como metáfora para tratar de diferenças e semelhanças culturais, de como traços culturais tanto podem aproximar quanto distanciar pessoas. Isso permitiu perceber que ela detinha algum conhecimento no que se refere a aspectos culturais sua relação com o senso de unidade e diversidade. Além disso, ela demonstrava saber da importância de se aproximar e conhecer outras culturas sem perder suas características próprias:

Por que assim, eu vou dar um exemplo mais perto prá gente aqui: o Brasil mesmo tem vários estados, tem várias culturas em diferentes estados só que cada um com sua particularidade. **A Bahia, São Paulo, Pernambuco são diferentes, porém estão unificados numa coisa só: é o Brasil. (...) O modo de falar, o modo de se vestir, a comida é muito diferente, mas tá dentro de um mesmo âmbito, entendeu?! Acho interessante isso.** Aí cada [um] vai conhecer as culturas diferentes, porém não vai perder o que você tem, o que você é (Maria).

Com esse exemplo, Maria parecia se situar num espaço intercultural que, ao mesmo tempo em que reconhece as particularidades e especificidades de cada indivíduo, povo, região ou país (diversidade), deixa claro também que há relações, conexões e semelhanças entre eles (unidade). Ela também demonstrou reconhecer o valor de saber interagir com diferenças culturais ao mesmo tempo em que preserva suas próprias raízes. Isso pode ser o início de uma postura de entendimento e respeito pelas diferenças, da aceitação não preconceituosa de diferentes formas de pensar e agir e de um processo de reflexão permanente sobre seus próprios valores e sua influência sobre a maneira de julgar valores outros.

Durante a entrevista, Pedro deu demonstrações de que não se harmonizava com a ideia de uma hegemonia cultural via língua inglesa, como vemos abaixo:

Eu não gostava muito de inglês porque eu acho uma coisa muito capitalista, assim, que eu acho que “não, porque EUA é tal, tem dinheiro, então a gente vai estudar a língua deles.” Porque que a gente não estuda outra língua, entendeu?! É isso que ficava em minha cabeça (Pedro).

Mais adiante, Pedro novamente demonstra estar atento a questões de língua e poder:

Porque hoje os EUA tá lá em cima, mas amanhã pode não tá, entendeu?! [...] Acho que é uma coisa muito momentânea. [...] “É bom estudar inglês porque essa é a língua do desenvolvimento e da modernização.” Até quando? [...] Por isso que a gente tem que estudar tudo, não só a língua inglesa. (Pedro).

Nas falas acima, Pedro assume claramente uma postura política ao se posicionar ideologicamente contra a língua inglesa. No entanto, isso não o deixa fechado e não impede de reconhecer a diversidade que o aprendizado de inglês pode proporcionar. Nos trechos abaixo, temos exemplos de como ele demonstrava estar atento à multiplicidade de línguas e culturas:

Eu: Você acha que a discussão do texto ajudou você a mudar um pouco esse olhar, esse seu conceito?

Pedro: É, não só a questão de você aprender língua prá ingressar no mercado de trabalho, entendeu?! **É prá você enriquecer sua cultura e**

perceber, entendeu?! Acho que essa questão de internalização de outras culturas, não só de inglês, como até você falou na própria aula, [...] mas de muitas outras culturas que você citou [...] que tem muitos textos desses aqui, se não me engano, falavam [...] da questão do oriente, entendeu?! Não só do ocidente aqui, questão dos EUA.

[...]

Pedro: Até a questão do Brasil, por exemplo: prá gente estudar português, a gente não vai estudar só aqui o Brasil, entendeu?! A língua brasileira. A gente vai ter que estudar a questão do Cabo Verde, **vai ter que estudar outras culturas, entendeu?! É isso que eu discordo: você direcionar exatamente a um [país, idioma]. Você tem que dinamizar porque a língua ela é dinâmica, entendeu?!**

Embora de forma branda, Pedro parece estar ciente de que as diferenças culturais podem ser entendidas e respeitadas se adotarmos um ponto de vista diferente do que corriqueiramente se adota, ou seja, se tentarmos nos colocar no lugar do outro, entender sua história e seu processo de constituição. Caso contrário, estaremos em risco constante de desconhecimento, estereótipos, mal entendidos e preconceitos. Ela também parece construir um posicionamento que seja tanto de abertura e acesso a outras culturas quanto de emancipação e consciência política.

No início de nossa entrevista, Teresa comentava sobre porque se recordava de alguns vídeos utilizados em uma de nossas aulas. Ao relembrar os vídeos, eu percebi que predominava em sua fala preocupações relacionadas a estereótipos e à visão errônea que nós, brasileiros, podemos ter de outros povos e que outros povos podem ter de nós, brasileiros. Suas palavras (abaixo) indicam que ali havia uma preocupação em questionar a representação dada a diferentes culturas:

A questão do vídeo das diferentes culturas ficou assim, aceso em mim porque foi algo novo prá gente, na disciplina, em inglês. [...] e foi legal. [...] **Por exemplo, eu não tinha noção que alguém no Afeganistão poderia falar o inglês, porque a gente sempre tem aquela visão do excluído, do pobre do Afeganistão, do homem-bomba, do islamismo, então, acho importante.** [...] E também dos estereótipos. Passou, tipo, uma família do Brasil, que o menino ia prá praia, morava no Rio de Janeiro...algo mais assim, de estereotipo, entendeu?! **Isso mostra também tipo, como o brasileiro é visto, tipo, fora do país.** [...] Eu achei uma família que não era, tipo, tão comum porque o que aparentava era um menino de classe média, que tinha aula de natação e não é isso, **a realidade brasileira é muito distinta, o ensino público brasileiro é muito distinto daquilo, é muito diferente do que foi mostrado** (Teresa).

Ao se deparar com informações inéditas sobre o Afeganistão e perceber que a representação do estudante brasileiro no vídeo não se assemelhava daquilo que ela imaginava,

Teresa levanta a importância de contestar significados e investigar questões de representação em aulas de LE, considerando nossas próprias premissas culturais. Mesmo que discretamente, Teresa revelou certo empenho em entender melhor as representações dadas a diferentes culturas, o que pode ser um indício basilar de que ela está em processo de desenvolvimento de sua consciência cultural crítica.

Na entrevista com Wilson, outro aluno da turma, houve momentos em que ele revelou entender a importância das conexões feitas entre os textos estudados em sala e aspectos do cotidiano dos estudantes. Como mostra o próximo excerto, ele parecia valorizar um tipo de leitura que não se limita a explicar questões estruturais, mas explora níveis mais complexos de interpretação a partir dos temas que emanam desses textos:

Normalmente os professores eles gostam de, por ser inglês, se apegar ao fato de leitura, vamos dar uma olhadinha na tradução, só o texto, mas sem a alma do texto, ou o conteúdo que ele pode tratar, entendeu?! [...] Então quando você [eu, Breno] vai trabalhar o tema que aquele texto trata, os ideais, então eu acho que aí você [eu, Breno] faz uma conexão [...] você [pessoas em geral] vai ter uma relação de afinidade, o resto fica mais fácil [...] aí te marca mais, fica mais fácil pro entendimento (Wilson).

O depoimento acima dá a entender que Wilson percebeu, ainda que vagamente, a importância das minhas tentativas de ir além da materialidade linguística dos textos para levantar possíveis ideologias, representações e interesses que permeavam os textos e, assim, construir sentidos a partir deles.

A partir dos trechos acima e das interpretações que fiz deles, entendo que o período de aulas trouxe contribuições para o desenvolvimento da consciência cultural crítica dos participantes. No entanto, essas contribuições foram breves, pontuais e não constituíram a essência do processo. Assim, o teor crítico, político e intercultural das discussões poderia ter avançado mais a fim de colaborar de forma significativa para o desenvolvimento da consciência cultural crítica minha dos alunos.

4.5 Atmosfera de aprendizagem

Essa seção representa um tema que eu levantei a partir da interpretação de alguns trechos de entrevistas dos alunos que me remeteram à importância da construção do ambiente de aprendizado quando se trata de aprendizado de LE. Os depoimentos que apresento e interpreto me levaram a entender que, na experiência pedagógica vivida, houve algo além das

categorias citadas acima que acredito ter papel fundamental numa perspectiva intercultural para o ensino de LE.

Ao longo do período de aulas que tivemos, foi muito importante que eu e os alunos buscássemos constantemente estabelecer relações que fossem harmônicas, de aceitação, responsabilidade e confiança mútua para conseguirmos lidar da melhor forma uns com os outros. Essa foi a razão principal que permitiu eu me aproximar deles e dar início à construção de uma atmosfera de aprendizagem que, além de favorável, foi, em muitos momentos, amigável, acolhedora, respeitosa, desafiadora.

Num dado momento da entrevista, Maria tratou de como se sentiu nas aulas e de algumas mudanças que o tipo de abordagem provocou nela. Como podemos ler abaixo, o fato de ela ter ficado à vontade permitiu uma interação mais bem sucedida entre nós, o que viabilizou as discussões:

A primeira aula que a gente teve foi MUITO diferente, deu prá perceber a diferença [...] tanto que eu não sou muito de falar nas aulas, dentro de sala, eu fiquei assim, mais liberal, digamos, mais à vontade prá poder falar, dar minha opinião, quando o senhor tratava dos temas. Porque você trata dos temas de uma forma que dê prá todo mundo dar sua opinião e a forma de pensar de cada um é diferente, o senhor deixa o tema mais aberto. O senhor pergunta o que é que a gente tá pensando sobre. [...] Todo mundo dá sua opinião acerca disso, a gente debate com o professor e tal, não deixar o aluno constrangido. [...] as aulas correram de uma forma que as duas unidades passaram que a gente nem percebeu. [...] Aí eu acho que também dos vinte terem falado do seu particular foi muito bom pro senhor também pelo jeito que o senhor trata as aulas e os outros: o senhor dá sua opinião e não impõe aquela coisa de “eu sou o professor”. Somos todos naquele momento ali colegas (Maria).

Ela parece ter se sentido num ambiente confortável, o que a permitiu falar de assuntos muitas vezes delicados ou com certo grau de intimidade sem constrangimento. Os efeitos desse tipo de ambiente parecem ter contribuído positivamente com seu aprendizado, como vemos abaixo:

É porque às vezes quando a gente trata da língua só falando, falando, falando, falando, acaba sendo uma coisa meio chata e pouco dinâmica. E quando você coloca uma dinâmica no meio disso, você aprende inglês sem perceber [...] e acaba gostando (Maria).

O dinamismo do período de aulas, citado por Maria, parece ter deixado boas impressões também para Pedro. Como percebemos no trecho a seguir, ele sugere que as discussões deram uma feição mais interessante ao aprendizado da língua:

Eu não tinha vontade assim de fazer [inglês], era aquela coisa monótona, entendeu, que eu já tinha no ensino fundamental, aquela coisa que repetida, o negócio do verbo, tal, nunca variava. [...] Aí eu acho que cria outra imagem, entendeu, do inglês, até pros próprios alunos, não só prá mim, mas a questão da turma mesmo, a galera gostava daquela questão de discussão, fica dinâmico, todo mundo quer mostrar sua opinião, entendeu?! É legal. [...] Você acaba vendo de outra forma, entendeu?! (Pedro).

Provocado com a ajuda de um clima participativo, alguns depoimentos dos alunos apontavam para um traço de descontração nas aulas, porém acompanhado de seriedade e objetivos. Wilson, como podemos ver no excerto abaixo, dá a entender que os efeitos dessa “descontração séria” poder trazer benefícios em outros momentos e contextos:

Eu acho que tudo que é assim, vamos supor, natural, ele é, de uma certa forma, gratificante, gera mais resultado do que se for, tipo assim, imposto. Acho que, vamos supor, a longo prazo, gera mais atenção, você aprende mais a ouvir o outro [...] você fica mais assim, preparado, sabe, prá poder quando você pegar um texto ou então, sei lá, qualquer aspecto da vida, você pode mais facilmente tentar ler com um pouco mais de atenção. E por não ser aquela coisa impulsionada, você vai realmente assim externar aquilo que você acha importante. [...] Você vai dizer o que acha interessante ou o que acha que pode acrescentar pras outras pessoas (Wilson).

Penso que Wilson entendeu de forma positiva que o decorrer das aulas se deu de forma natural, já que isso traria bons frutos futuramente.

Os trechos acima analisados me remeteram à relevância de se construir uma atmosfera de aprendizagem que esteja de acordo com a proposta educacional. Sem dúvida, cada contexto ou momento irá desenhar sua própria atmosfera. No caso desta pesquisa, este foi um fator fundamental. Assim como as atitudes buscadas, os conhecimentos examinados, as habilidades desenvolvidas e a educação que permeia o processo, o ambiente construído a partir das relações estabelecidas pelos participantes teve um papel essencial no curso dessas aulas.

As interpretações dos dados coletados e reflexões geradas a partir dos fatores da interação intercultural de Byram (atitudes, conhecimento, habilidades e educação), assim como o tema “atmosfera de aprendizagem”, me permitiram explorar aspectos do meu contexto de atuação profissional de maneira orientada, construir um entendimento detalhado do processo vivido e apreciar as pessoas que participaram desse processo assim como suas ações, que ajudaram a desenvolvê-lo. Dessa maneira, a interpretação dos dados nos moldes descritos neste capítulo me ajudou a compreender melhor o papel de uma perspectiva

intercultural para o processo de ensino e aprendizagem de inglês vivido e seu papel no desenvolvimento da consciência cultural crítica dos seus participantes.

O percurso interpretativo apresentado me conduziu a um maior entendimento da experiência vivida e das contribuições e sentidos construídos pelos participantes a partir dela. Aprofundo e reflito sobre meus entendimentos, contribuições e sentidos construídos pelos participantes a seguir, nas *Considerações Finais*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, eu retomo as perguntas que nortearam este trabalho a fim de fazer reflexões sobre as ideias apresentadas e oferecer contribuições e possibilidades futuras deixadas por este trabalho.

Acredito que meu percurso neste trabalho aumentou a minha percepção sobre a perspectiva intercultural do processo de ensino e aprendizagem vivenciado por mim e pelos alunos. Ao me engajar num trabalho reflexivo e aprofundar o entendimento da minha atuação profissional, muitos fenômenos foram esclarecidos. Por exemplo, no curso das minhas interpretações, situações que eram aparentemente claras, coerentes e harmoniosas foram se caracterizando por conflitos, dúvidas e desafios. No início das aulas, eu achava que estava conseguindo aliar bem os aspectos linguísticos e culturais na minha forma de ensinar por estar dando aos alunos a oportunidade não apenas de entender a estrutura da língua, mas também de alertá-los quanto a ideias implícitas, ideologias e valores transmitidos a partir de textos em inglês. No meu entender, essa linha de trabalho atendia plenamente os objetivos estabelecidos por mim para aquele contexto de atuação.

No entanto, no curso da pesquisa, vários questionamentos e conflitos surgiram. Cada vez que eu me debruçava sobre os dados, escrevia e reescrevia os textos que compuseram este trabalho e refletia sobre a minha prática, eu me dava conta da superficialidade que predominava em minha forma de conduzir momentos de debates. Em geral, o avanço das discussões no sentido intercultural era discreto, pois elas pareceram mais orientadas por obviedades e aparências do que por entendimentos, questionamentos e reflexões.

Constatações como esta me conduziram a questões mais profundas do que eu esperava: deficiências em minha formação inicial (como a ausência de iniciação em pesquisa científica e de estudos sobre Linguística Aplicada), minhas limitações metodológico-procedimentais (administração e manejo da/na sala de aula, formas de abordar e relacionar temas e momentos das aulas) meu desconhecimento teórico e visão disciplinar de língua (pouco aprofundamento sobre os conteúdos das aulas e textos utilizados, falta de conhecimento de áreas afins como filosofia, sociologia, história e literatura) e meu pouco comprometimento num diálogo mais aberto com os alunos, que demandasse emitir opiniões sobre assuntos controversos e delicados.

Além dessas, outras questões mais imediatas estiveram envolvidas no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem vivido: as condições de trabalho de professores no ensino público brasileiro, o elevado número de aulas e de alunos, a carga

horária baixa de inglês no ensino médio e o pouco tempo para cumprir outros pontos da aula/material/programa/currículo. Estas são algumas questões que acompanharam o desenrolar do processo vivido e contribuíram para configurá-lo.

Diante dessas questões, entendo que este trabalho possa abrir portas para trabalhos futuros investigarem áreas afins como o currículo dos cursos de Letras, a formação inicial e continuada de professores de LE, elaboração e avaliação de currículo e material didático para LE, estrutura e funcionamento do ensino público no Brasil, políticas linguísticas e educacionais, estudo de crenças e de identidade, entre outras.

À medida que eu constatava minhas deficiências e limitações, eu fui adquirindo conhecimentos e percebendo que a minha proposta inicial precisaria ser melhorada: o que eu acreditava que “daria certo” e “seria simples” não parecia se concretizar e, para mudar, eu precisaria adquirir outros conhecimentos. A cada reflexão feita, a cada leitura amadurecida e a cada experiência vivida, novos conhecimentos pareciam se chocar com conhecimentos anteriores e dar origem a outros conhecimentos. Nesse fluxo de construção de conhecimentos no decorrer do processo, eu busquei o possível para conduzi-lo sempre da melhor forma.

Apesar das minhas restrições na condução do processo, parecia haver sinais significativos de desenvolvimento da criticidade tanto minha quanto dos alunos em relação a questões culturais: diálogos construídos ao longo das discussões em sala, as opiniões emitidas diante de realidades culturais distintas, o posicionamento assumido ao lermos e interpretarmos textos que incluíam diferenças culturais permitiram diversas demonstrações de construção de atitudes, habilidades e conhecimentos que apontaram para uma interação intercultural bem sucedida.

Portanto, penso que o processo de ensino e aprendizagem foi parcialmente desenvolvido segundo a perspectiva intercultural proposta. Houve, durante o processo, oportunidades de levar adiante a abordagem intercultural nos termos defendidos neste trabalho. A interpretação que faço hoje destas oportunidades é que elas representaram momentos significativos para o desenvolvimento parcial da consciência cultural crítica minha e dos estudantes. Ou seja, ao mesmo tempo em que estas oportunidades ofereceram alternativas importantes, elas deixaram a desejar no que diz respeito à construção de *atitudes* (relativização de si e valorização do outro), *conhecimento* (de si e do outro), *habilidades* (de descobrir, interagir, interpretar e relacionar aspectos entre duas ou mais culturas) permeados por uma *educação* política (BYRAM, 1997).

Esta experiência me fez entender que o processo pedagógico vivido representou uma etapa do desenvolvimento da consciência cultural crítica minha e dos estudantes. A partir das

reflexões que fiz, entendo que período de aulas permitiu que a noção de criticidade fosse iniciada. A maneira como os alunos se expressaram diante dos textos trabalhados, as colocações feitas em momentos de debate, os argumentos utilizados por eles em momentos de contato com diferenças culturais, o comportamento deles em circunstâncias de interação me deram pistas de que o processo de tomada de consciência havia se iniciado. Mesmo que de forma vaga, assistemática e subjetiva, os indícios levantados indicavam que a semente do processo de conscientização cultural crítica tinha sido plantada e as perspectivas de desenvolvimento desta planta e colheita de bons frutos eram positivas. Acredito que, por terem vivido o processo, os alunos conseguiram, por alguns instantes, viver um aprendizado de inglês que pôde contribuir para a sua formação política e cidadã, para o desenvolvimento do respeito às diferenças, para a aceitação de diferentes possibilidades sobre fatos e eventos culturais, para um distanciamento crítico e consciente de seus próprios valores e crenças a fim de valorizar o outro.

Vale ressaltar que o trabalho com aspectos formais da língua inglesa foi desenvolvido em sala de aula e que, por não se alinhar com a proposta estabelecida, não está contemplado nesta pesquisa. Isto não significa que sua importância seja diminuída nem sugere que os elementos linguístico-estruturais da língua inglesa devam ser ignorados pelo professor. O intuito foi trazer um outro olhar e dar enfoque aos inúmeros benefícios obtidos por meio de uma experiência pedagógica que incorpora as relações interculturais ao centro do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Levando em conta o mundo globalizado em que vivemos e no qual o inglês é o idioma que conduz as relações de globalização, entendo que um processo de ensino e aprendizado de inglês que promova respeito, aceitação e consciência sobre valores ofereça aos alunos um sentido de comunidade e interação inerente à existência humana. Dessa maneira,

[...] sociedades e indivíduos não têm alternativa senão a proximidade, a interação e o relacionamento como condições de existência. As sociedades se beneficiam com coexistências mais harmônicas, e os indivíduos adquirem compreensão do outro e deles mesmos (BYRAM, 1997, p. 2).

Motivado pela noção de interação entre experiências (DEWEY, 1938) penso que o processo de desenvolvimento da consciência cultural crítica desses estudantes se deu a partir de experiências anteriores ao período de aula que tivemos e que este processo os acompanhe ao longo de suas vidas e os conduza a ter muitas outras experiências educativas (DEWEY, 1938). Acredito que, dessa maneira, eles possam construir cada vez mais atitudes, conhecimentos e habilidades que os levem a “estabelecer um relacionamento entre suas

próprias identidades sociais e aquelas do seu interlocutor, mas também para agir como um mediador entre pessoas de diferentes origens e identidades” (BYRAM, 1997, p. 38). Esse talvez seja um caminho que os tornem sujeitos capazes não apenas de compreender criticamente seu entorno social, mas também, se assim o desejar, de transformá-lo.

É necessário salientar que, mesmo permeada por certo senso de incompletude e parcialidade no desenvolvimento da consciência cultural crítica, a experiência vivida possibilitou construção de vários sentidos. Entendo, por exemplo, que essa experiência foi muito enriquecedora para o meu processo de desenvolvimento profissional e pessoal, pois exigiu por um processo de amadurecimento interior profundo. A partir deste trabalho, eu pude, de forma esclarecida e orientada, levantar e questionar razões latentes que influenciam minha prática, os efeitos que esta prática causou em mim e em meus alunos, buscar compreender esses efeitos à luz da teoria e interpretá-los dentro do meu contexto de atuação. Por isso, termino este estudo diferente de quando o comecei, pois percebo minha evolução enquanto professor-pesquisador, capaz de entender minhas limitações como um processo de aprimoramento em constante desenvolvimento.

Reconheço também que, dentro deste processo marcado por limitações, houve também resultados importantes. Penso, por exemplo, que (1) os alunos desenvolveram uma nova concepção de aprendizado de inglês: uma concepção que os ajudou a enxergar o estrangeiro com olhos de maior respeito e aceitação e a entender que o aprendizado da língua vai além de aspectos de vocabulário a gramática, mas está permeado por questões políticas, culturais e ideológicas. Entendo ainda que (2) os alunos se tornaram mais críticos ao fim do período de aulas que tivemos: mais capazes de analisar o entorno em que vivem, de entender e questionar aspectos sócio-históricos que (re)constróem esse entorno e problematizar valores e crenças que subjazem práticas sociais.

Tendo experimentado esse processo e tomando como base o pensamento de Byram (1997), hoje vejo que meu papel durante o período de aula aproximou-se mais da experiência do *turista* do que a do *peregrino*: busquei mais constatações do que intervenções, busquei mais conhecer e apreciar outras culturas do que contestá-las e desafiá-las. Para que meu papel durante a experiência vivida fosse semelhante à experiência do peregrino, ou seja, orientada por desafios e conflitos, a fim de produzir efeitos na sociedade e proporcionar expectativa de mudanças, o trabalho de pesquisa precisa ser continuado e aprofundado.

É nesse sentido que compreendo esta dissertação como o produto representativo do primeiro passo significativo e sistemático de um processo infinito que apenas começou a ser desencadeado. Encerro este trabalho, “concluindo a pesquisa ainda no meio do viver e do

contar, do reviver e recontar, as histórias de experiências que compuseram as vidas das pessoas” (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27), mas as perspectivas futuras deixadas por ele apenas estão no começo. O amadurecimento dos pressupostos teórico-metodológicos, a saturação dos dados que podem revelar temas e subtemas até então não levantados, o estabelecimento de comparações, contrastes e semelhanças mais precisas a fim de obter indicativos mais claros sobre as questões pesquisadas dão uma ideia do quanto ainda é preciso investigar. Ciente de há muito mais a ser revelado e discutido do que este trabalho conseguiu dar conta, entendo que minha visão do fenômeno estudado é parcial.

Acredito, porém, que essa parcialidade momentânea não diminua a relevância deste estudo, visto que ao invés de busca por verdades, a pesquisa qualitativa “deve ser **provocadora de reflexões**, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante **processo de construção**” (WOLCOTT, 1994, p. 368 *apud* TELLES, 2002, p. 114). Ou seja, a intenção do pesquisador qualitativo é **compreender o processo vivido** pelos participantes da pesquisa ao invés de enfatizar a medição de resultados (HEIGHAM e CROKER, 2009, p. 8).

Portanto, afirmo a necessidade de aprofundar minhas leituras, experiências, histórias, interpretações e reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua inglesa em trabalhos futuros para continuar mantendo uma pedagogia que busque aprofundar o entendimento sobre as relações interculturais.

Entre o viver, contar, reviver e recontar, acredito que eu me transformei e transformei os alunos que participaram dessa experiência comigo, já que “as histórias vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros (CLANDININ e CONNELLY, 2011, p. 27). Penso que ainda há muito o que (re)viver e (re)contar enquanto professor pesquisador que busca construir um mundo melhor, pois acredito que

[...] nós colaboramos para construir o mundo em que nos encontramos e somos cúmplices do mundo que estudamos. Para estar nesse mundo, precisamos nos refazer, assim como oferecer à pesquisa compreensões que podem levar a um mundo melhor (CLANDININ E CONNELLY, 2011, p. 97).

REFERÊNCIAS

ABAURRE, B. In: CORTEZ, S.; XAVIER, A. C. (Org.). *Conversas com linguistas: virtudes e controvérsias da linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ATKINSON, D. *TESOL and culture*. *TESOL Quarterly*, Alexandria, Va: TESOL, v. 33, n. 4, p. 625-654, Winter, 1999.

BRASIL, MEC, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. 4. ed. White Plains, N.Y.: Addison Wesley Longman, 2000.

BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

CELANI, M. A. A.; MAGALHÃES, M. C. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: MOITA LOPES, L. P. da; BASTOS, L. C. (Org.). *Identidades: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. *A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy*. 2001. Disponível em <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>. Acesso em: 12 nov. 2010.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Pesquisa Narrativa: experiências e história na pesquisa qualitativa*; tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEL/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

COX, M. I. P.; PETERSON, A. A. de A. *O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação*. Linguagem & Ensino, Vol. 4, No. 1, 2001.

CRYSTAL, D. *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

DEWEY, J. *Experience and Education*. Kappa Delta Pi: Touchstone, 1938.

FANTINI, A. E. *A Central Concern: Developing Intercultural Competence*. Adaptado em parte do Report by the “Intercultural Communicative Competence Task Force,” World Learning, Brattleboro, 1994. Revisado em 2000. Disponível em: <<http://www.sit.edu/publications/docs/competence.pdf>>. Acesso em: 03 set. 2011.

HALL, E. T. *The silent language*. New York: Anchor Books, 1973.

HEIGHAM, J.; CROKER, R. A. (Ed.) *Qualitative Research in Applied Linguistics: A Practical Introduction*. Great Britain: Palgrave Macmillan, 2009.

IFA, S. *A formação pré-serviço de professores de língua inglesa em uma sociedade em processo de digitalização*. Tese de doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem - LAEL, PUC-SP, 2006.

KATAN, D. *Translating cultures*. Manchester: St. Jerome, 2004.

KATRA, B.; KRAMSCH, C. *Why is it so difficult to teach language as culture?* The German Quarterly. v. 81, n. 1, Winter, 2008.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

LADO, R. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 1957.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

MOITA LOPES, L. P. da. (org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. *Oficina de Linguística Aplicada*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORAN, P. *Teaching culture: perspectives in practice*. Massachusetts: Heinle & Heinle-Thomson Learning, 2001.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

NUNAN, D.; LAMB, C. *The self-directed teacher: managing the learning process*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

OLIVEIRA, A. P. de. *O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural no ensino de inglês como L2*. Tese de doutorado. Salvador: EDUFBA, 2007.

ORTIZ, R. *Mundialização: saberes e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

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

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

POWER, C. *Not the Queen's English*. Newsweek. New York, v. 145, n. 10, p. 40-45, Mar. 7, 2005.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2004.

ROBINS, K. *Global times: what in the world is going on?* London: Sage, 1997.

SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004.

SAPIR, E. *Language: an introduction to the study of speech*. New York: Harvest Books, 1921.

SARTRE, Jean-Paul C. A. *Jean-Paul Sartre*. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/1126/1008>>. Acesso em: 05 maio 2012.

SEELYE, H. N. *Teaching culture: strategies for intercultural communication*. Illinois: National Textbook Company, 1993.

SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.) *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

SILVA, O. B. da. *et al. Não há docência sem discência: Reflexões a partir de um trabalho de formação continuada de professores do município de São Carlos, São Paulo*. Anais do XV ENDIPE – ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais, Belo Horizonte, 2010.

TELLES, J. A. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” *Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas*. *Linguagem & Ensino*, v. 5, n.2, 2002, p. 91-116.

TOMALIN, B.; STEMPLSKI, S. *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

VAN EK, J.A. *Objectives for foreign language learning*. Vol. 1: Scope. Strasbourg: Council of Europe, 1986. In: BYRAM, M. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.

VIANA, N. Pesquisa-ação e ensino/aprendizagem de língua estrangeira: das implicações educacionais e sócio-políticas ao percurso metodológico de investigação. In: ALVAREZ, M. L. O.; SILVA, K. A. da (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

APÊNDICE A – Questionário inicial dos alunos.

QUESTIONÁRIO 01

Data: ____ / ____ / 2011

Nome: _____ Turma: _____

Caro estudante,

gostaríamos de contar com a sua ajuda respondendo algumas perguntas a respeito do processo de ensino e aprendizagem de inglês. Essa pesquisa faz parte das atividades do Curso de Mestrado em Linguística da Universidade Federal de Alagoas – UFAL e está sendo conduzida por mim. Na esperança de melhorar cada vez mais a qualidade do ensino, esse estudo tem por objetivo entender melhor as questões culturais nas aulas de inglês do ensino médio e seu papel na formação crítica dos estudantes. Este questionário não é uma avaliação, e por isso não há respostas “certas” ou “erradas”: nós estamos interessados em sua opinião. Pedimos que dê suas respostas mais sinceras e da maneira mais natural possível para garantir o sucesso da investigação. Lembramos que o conteúdo deste questionário é absolutamente confidencial. Pedimos que escreva seu nome apenas para podermos associar suas respostas a esse questionário com respostas a outros questionários e/ou entrevistas que se façam necessários. Muito obrigado por sua ajuda!

Breno Dias Oliveira

I- Abaixo seguem algumas afirmações com as quais algumas pessoas concordam e outras discordam. Nós gostaríamos que você desse a sua opinião após cada frase marcando um “X” no quadrinho que melhor representa o quanto você concorda ou discorda da frase:

1. As aulas de inglês devem incluir discussões sobre a forma de ser, pensar e agir de outros povos.

Discordo completamente
 Discordo
 Discordo em parte
 Concordo em parte
 Concordo
 Concordo plenamente

2. Os momentos da aula que tratam de conteúdos gramaticais são mais importantes que aqueles que promovem debates.

Discordo completamente
 Discordo
 Discordo em parte
 Concordo em parte
 Concordo
 Concordo plenamente

3. Para aprender bem a língua inglesa, é preciso estudar o inglês dos EUA.

Discordo completamente
 Discordo
 Discordo em parte
 Concordo em parte
 Concordo
 Concordo plenamente

4. É bom estudar inglês por ser a língua do desenvolvimento e da modernização.

Discordo completamente
 Discordo
 Discordo em parte
 Concordo em parte
 Concordo
 Concordo plenamente

II- Para cada uma das seguintes questões, assinale apenas uma alternativa. Lembre-se que não há respostas “certas” ou “erradas”: a melhor resposta é a que mais se aproxima do que você considera adequado!

5. Ao estudar inglês, eu gostaria:

- de aprender a me comunicar com um americano.
- de desenvolver a minha habilidade de leitura.

c. de conhecer outras culturas.

6. Para mim, todo professor de inglês:

- a. poderia discutir com a turma o papel do inglês no mundo.
- b. poderia enfatizar os hábitos de vida de ingleses e norte-americanos.
- c. poderia explorar os assuntos de gramática.

7. Podemos dizer que o inglês é uma língua:

- a. autoritária e alienadora.
- b. necessária e benéfica.
- c. envolvente e integradora.

III – Complete as frases abaixo com sua opinião. Tente escrever aquilo que primeiro lhe vem à mente.

8. Uma coisa que eu gosto muito nas aulas de inglês é quando _____
_____ porque _____

9. Para mim, a pessoa que fala inglês muito bem é uma pessoa _____
_____ porque _____

10. Em minha opinião, falar sobre cultura(s) nas aulas de inglês é _____
_____ porque _____

IV- Responda as questões abaixo usando as suas palavras:

11. Se você pudesse escolher a língua estrangeira a ser adotada na sua escola, você escolheria inglês? Por quê?

12. Em sua opinião, abordar questões culturais pode contribuir para um melhor aprendizado de inglês? Por quê?

A sua participação é fundamental para nós. Gostaríamos de contar com a sua colaboração em futuras entrevistas ou questionários. Reafirmamos nosso compromisso em apresentar os resultados dessa pesquisa assim que possível.

Se houver alguma dúvida a respeito desse trabalho, estaremos dispostos a esclarecê-las: envie e-mail para bdo_2004@yahoo.com.br ou ligue (71) 9148-6421.

Muito obrigado!

APÊNDICE B – Conteúdo das aulas gravadas.

TEMA TRANSVERSAL	TÓPICOS	TEXTOS
Environment	Material 01: What do you do to make the world a better place?	Make the world a better place to live World Environment Day 2010
	Material 02: Sustainable development	Vocabulary related to sustainable development Sustainable Development
	Material 03: Recycling	Top 10 countries with the largest economies Countries with the highest recycling rates India's slumdog ragpickers
	Material 04: Disasters around the world	Disasters around the world River's end? Climate change
Family	Material 05: Different personalities living as a family	The Five Elements Understanding the five elements
	Material 06: Families in different societies	Families of India
	Material 07: Career choice: family business?	Career planning What if your family doesn't support your choice?
	Material 08: Grandmas and grandpas: a bunch of lessons	Elderly people in our society

APÊNDICE C – Roteiro de observação de aulas.

Horário início: _____ Horário término: _____

Número de alunos presentes: _____ Data da observação: ____ / ____ / 2011

<p>Questões culturais de país(es) falante(s) da língua inglesa foram trabalhadas / discutidas? E de outros países? Quais?</p>	
<p>De que forma?</p>	
<p>Qual a percepção / reação dos alunos em relação ao que foi trabalhado?</p>	
<p>Que procedimentos levaram ao sucesso / fracasso do trabalho?</p>	
<p>Os objetivos foram alcançados? Como? Porque (não)?</p>	
<p>Qual a contribuição dessa aula para os alunos em relação à compreensão dos aspectos culturais do país (da região, do povo falante de inglês)?</p>	

ANEXO B – Texto sobre o valor dado aos idosos.

TEXTO 01



Rio de Janeiro, Brazil
Cléa Guerra, 85, Retired

I think things are changing nowadays. There's been more interest in caring for the elderly. With the lessons being given on TV, people are becoming more aware, and learning again, how to appreciate the elderly for their wisdom. Previously, the elderly were greatly respected and valued. Grandparents used to live with their families. Then the consciousness of young people changed and the elderly were left out. Their children and grandchildren used to send them to nursing homes. But now, I see that this is changing, and the elderly are moving back with their families. Young people on the streets still do not respect, and they pass running in front of us without an apology. I think this is lack of parental education. After I started using a cane, the cars began to stop when I want to cross the street, and young people usually help me. I do not need to use a cane, I can walk normally, but I noticed this change in treatment.

Hradec Kralove, Czech Republic
Petra Pilsinska, 25, Student

Relatively little, I would say. Mainly students of elementary and intermediate schools have almost no respect for elderly people. But sometimes, also my parents' generation has not very good behavior toward their parents.



Bangalore, India
Anand S., 31, Businessman/Artist



In our country, India, I would say that a majority of people still respect their elders. It is taught as a part of our culture to respect our parents. The members of the family take care of their parents and elders, even if their thoughts and opinions do not match very much. Of course, this trend is slowly changing and people are slowly trying to ape the Westerners in their ways and means. But still a vast majority look at the elders with respect.

Kromeriz, Czech Republic
Kamil Bednarik, 29, Business Assistant

I think our society appreciates elderly people less and less. Everybody is chasing their own profit and rather wouldn't see older people here.



Auckland, New Zealand
Rozanne Flemming, 52, Music Teacher



Nowadays, with busy family lifestyles, I am aware that many elderly, in European cultures especially, are not being given the care that should be their right. Those who cannot afford to put their parents into good rest homes are left to struggle with very little support. It is nice to see that other cultures still value their elders and have them living with them as an extended family.

Burleigh Waters, Australia
Chisato Snell, 51, Shop Assistant

I've been living in Australia for the past 23 years. I was brought up in Japan where older people are more valued, in the Asian countries, because we appreciate their knowledge, their history, and their life experiences. I notice here that a lot of older people are living by themselves, so they don't have much chance to talk to younger people. Recently, people tend to value superficial appearances instead of what's stored inside. If younger people are patient enough to spend more time with elderly people, they might be surprised at what they have gone through, and what they can offer younger people.



Cardiff, United Kingdom
Ann Riley, 62, Retired

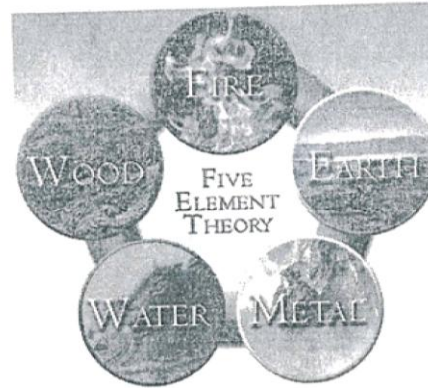


Elderly people, we are in fact invisible, in the U.K. ... Seems to be all youngsters, and youngsters for children. That's their priority in the U.K., but the elderly are invisible.

Adapted from <http://www.theepochtimes.com/n2/world/global-q-and-a-elderly-people-25035.html> Accessed on March 03, 2011.

ANEXO C – Texto *The Five Elements*.**TEXTO 01****The Five Elements**

Traditional Chinese medicine teaches us that there is a set of five elements, or five kinds of energy: wood, water, metal, fire, and earth. They exist everywhere and in everyone. Our feelings and personality and even our body can be described using the five elements. People who work with the five elements think it is important to keep these energies in balance in order to maintain harmony and happiness in our life. If we have too much of one element or not enough of another, trouble may occur.



From STEMPLESKI, Susan. *World Pass: expanding English fluency*. p. 31

ANEXO D – Texto *India's Slumdog Ragpickers*.

India's Slumdog Ragpickers

By [Michael Simon](#)

July 6, 2010

Welcome to the garbage dumps of India, where recycling isn't a sustainable choice, but a mortal imperative.

In the West, we recycle because we know that doing so is essential for conserving our planet's resources. However, for some of the poorest people in the developing world, recycling often isn't a choice, but a necessity of life.

In India, the people who make their living by recycling waste are known as ragpickers. In New Delhi alone, there are 300,000 ragpickers, with another 300,000 in Mumbai, of whom 120,000 are under the age of 14.

Many of these children, some of whom are as young as 5, work from the early hours of the morning until late in the evening every day in order to be able to collect enough waste for them to allow them to survive.

Most of the ragpickers are rural immigrants who arrive in India's mega cities with the hope of finding a job. Unable to find employment, and perhaps unable to speak the local language, they eventually turn to picking rags, collecting recyclable materials dumped by India's burgeoning middle class, in order to support a meager living on the margins of society.

The people picking through the waste come in several types: there are those who go door to door, collecting and disposing of waste from individual homes; there are the street children who collect waste left in the road; and there are whole families who make their living by sifting through urban dumps to reclaim garbage

The ragpickers primarily collect easily recyclable materials such as glass, metal and plastic, which can be sold to scrap dealers, who then process the waste and sell it on, either to be recycled or to be used directly in industry. A particularly sought-after commodity comes in the form of disposable plastic tea cups, which can be sold for 8 rupees a kilo — or for around 15 cents. A salary of \$1 a day is normal.

Extraordinarily, India has no municipal waste management policy and no program of recycling, which means that the work that the ragpickers do is indispensable. Without them, garbage would not be collected or recycled, let alone sorted.

With an accelerating consumer culture, waste is on the increase in India, ensuring that the ragpickers' thankless task will become even more essential for the country in the future. However, the signs are few and far between that the authorities will either recognize or repay them any time soon. In the meantime, they must struggle on, surviving on the crumbs left behind by India's boom.

Adaptado de <<http://1800recycling.com/2010/07/indias-slumdog-ragpickers/>>. Acesso em 04 dez 2010.

ANEXO E – Texto sobre famílias na Índia.

In India the family is the most important institution that has survived through the ages. India, like most other less industrialized, traditional, eastern societies is a collectivist society that emphasizes family integrity, family loyalty, and family unity. C. Harry Hui and Harry C. Triandis (1986) defined collectivism, which is the opposite of individualism as, "a sense of harmony, interdependence and concern for others" (p. 244).

The Indian family has been a dominant institution in the life of the individual and in the life of the community (Mullatti 1992). For the Hindu family, extended family and kinship ties are of utmost importance. In India, families adhere to a patriarchal ideology, follow the patrilineal rule of descent, are patrilocal, have familialistic value orientations, and endorse traditional gender role preferences.











The Indian family is considered strong, stable, close, resilient, and enduring (Mullatti 1995; Shangle 1995). Historically, the traditional, ideal and desired family in India is the joint family. A joint family includes kinsmen, and generally includes three to four living generations, including uncles, aunts, nieces, nephews, and grandparents living together in the same household. It is a group composed of a number of family units living in separate rooms of the same house. These members eat the food cooked at one hearth, share a common income, common property, are related to one another through kinship ties, and worship the same idols. The family supports the old; takes care of widows, never-married adults, and the disabled; assists during periods of unemployment; and provides security and a sense of support and togetherness (Chekki 1996; Sethi 1989). The joint family has always been the preferred family type in the Indian culture, and most Indians at some point in their lives have participated in joint family living (Nandan and Eames 1980).

With the advent of urbanization and modernization, younger generations are turning away from the joint family form. Some scholars specify that the *modified extended family* has replaced the traditional joint family, in that it does not demand geographical proximity or occupational involvement and does not have a hierarchal authority structure (Nandan and Eames 1980; Mullatti 1995; Shangle 1995). This new family form encourages frequent visits; financial assistance; aid and support in childcare and household chores; and involvement and participation in life-cycle events such as births, marriages, deaths, and festival celebrations. The familial and kinship bonds are thus maintained and sustained. Even in the more modern and nuclear families in contemporary India, many functional extensions of the traditional joint family have been retained (Nandan and Eames 1980), and the nuclear family is strongly embedded in the extended kinship matrix. In spite of the numerous changes and adaptations to a pseudo-Western culture and a move toward the nuclear family among the middle and upper classes, the modified extended family is preferred and continues to prevail in modern India (Chekki 1996; Mullatti 1995; Segal 1998).

Adaptado de <<http://family.jrank.org/pages/859/India-Family-Life-Family-Values.html>>. Acesso em 18 jan 2011.

ANEXO F – Textos sobre os dez países de maior economia no mundo e os sete países com maiores taxas de reciclagem.

Top 10 Countries with the Largest Economy

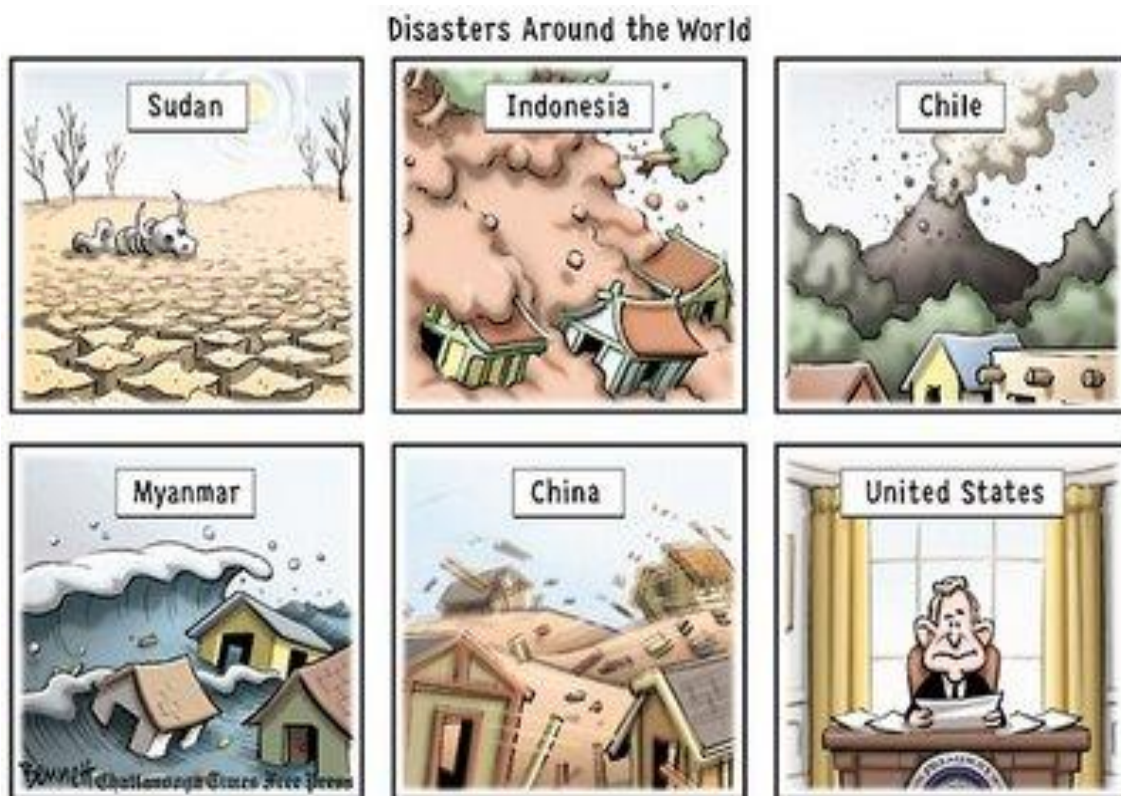
	Country	GDP
1.	 United States	\$14,580,000,489,472
2.	 China	\$7,799,999,823,872
3.	 Japan	\$4,486,999,834,624
4.	 India	\$3,318,999,941,120
5.	 Germany	\$2,862,999,928,832
6.	 United Kingdom	\$2,278,999,982,080
7.	 Russia	\$2,224,999,890,944
8.	 France	\$2,096,999,956,480
9.	 Brazil	\$2,030,000,013,312
10.	 Italy	\$1,801,000,058,880

Countries with the Highest Recycling Rates

	Country	Percentage of Waste Recycled<>	Switzerland
1	Switzerland	52%	
2	Austria	49.7%	
3	Germany	48%	
4	Netherlands	46%	
5	Norway	40%	
6	Sweden	34%	
7	United States	31.5%	

Source: *BBC*

Textos disponíveis em <<http://www.aneki.com>> Acesso em 14 dez 2010.

ANEXO G – Texto *Disasters around the world.*

Texto disponível em <<http://www.ebaumsworld.com/pictures/view/486258/>>. Acesso em 02 fev. 2011.

ANEXO H – Texto *River's End?*

River's End?

Hard-hit by a months-long drought, a waterway within the Amazon Basin trickles to hault in Manaus, Brazil, on November 19.

The Negro River, a major tributary of the Amazon River, dropped to a depth of about 46 feet (14 meters) - the lowest point since record-keeping began in 1902.

About 60,000 people in the Amazon have gone hungry as falling river levels paralyzed transport and fishing. Millions of dead fish have also contaminated rivers, leading to a shortage of clean drinking water, the Reuters news agency reported.

Caused by El Niño – a cyclical warming of tropical waters in the central and western Pacific Ocean – such a severe drought usually occurs once a century. But the 2010 disaster comes just five years after the latest Amazon “megadrought”, according to Reuters.

The drought also fits within predictions of climatic extremes this century due to global warming, Reuters reported.

Adaptado de <<http://www.news.nationalgeographic.com/news/2010/12/photogalleries>>. Acesso em 14 dez 2010.

ANEXO I – Cinco textos sobre escolha profissional.



TEXTO 01
asianjobportal.com

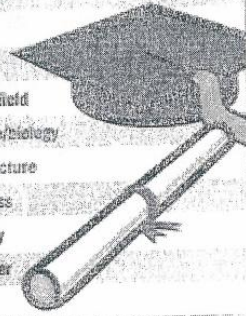


TEXTO 02
executivecareerinsights.com

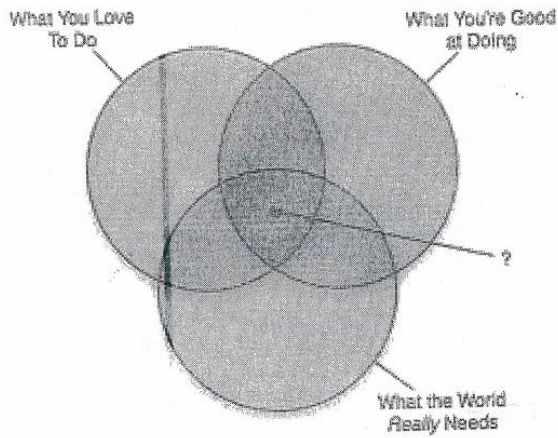
TEENS' TOP 10 CAREER CHOICES

Gallup asked teens to pick three careers they would like to pursue. Here are the most popular choices.

- Teacher
- Doctor
- Lawyer
- Sports field
- Science/biology
- Architecture
- Business
- Military
- Engineer
- Nurse



TEXTO 03
Money.cnn.com



TEXTO 04
flickr.com



TEXTO 05
farcanal.biz

ANEXO J – Textos sobre valores familiares sob perspectivas diferentes.**TEXTO 01**

Solid, traditional family values. That's what my two wives and I are teaching our children.

TEXTO 02

Textos disponíveis em <http://www.google.com.br/search?q=family+values&hl=pt-BR&prmd=imvnsb&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=0EHiT6ewBIrj0QHKxqTAAw&ved=0CIMBELAE&biw=1280&bih=663>. Acesso em 11 maio 2011.

ANEXO L – Texto que ironiza o conceito de “família tradicional”.

TEXTO 3



Texto disponível em <http://www.google.com.br/search?q=family+values&hl=pt-BR&prmd=imvnsb&tbn=isch&tbo=u&source=univ&sa=X&ei=0EHiT6ewBIrj0QHKxqTAAw&ved=0CIMBELAE&biw=1280&bih=663>. Acesso em 11 maio 2011.

ANEXO M – Texto sobre pesquisa sobre escolha profissional.

TEXTO 04

Can Parents Influence Their Child's Career Choice?

Parents often wonder and worry about what **their** kids will do when **they** grow up. After all those years of investing into their son or daughters' formal and informal education, parents hope that their child launches into a successful career. As with other areas of **their** development, parents are in a unique position in terms of knowing their child and being able to guide and mentor **them**. But does a parent's advice and encouragement have an impact in terms of the areas of specialization kids end up choosing in post-secondary school?

Professor Jon Miller and **his** colleagues at Michigan State University recently published a study that looked very specifically at this question. These researchers looked at data from the Longitudinal Study of American Youth that followed almost 6000 students from junior high through to post-secondary school. Their main interest was to look at what influences kids to pursue so-called STEMM careers, that is, careers in science, technology, engineering, medicine and mathematics. The data **revealed** that if parents had not encouraged their kids to attend post-secondary school, there was only a 4% chance that kids would end up pursuing a STEMM career in college. In contrast, 41% of students choose to pursue a STEMM career when parental encouragement was cited.

Ideally, parents want to be closely in tune with the direction their son or daughter is headed toward. The research shows that parental guidance and encouragement can help guide the educational and career choices kids make.

Texto disponível em <<http://www.familyanatomy.com/2010/04/07/can-parents-influence-their-childs-career-choice/>>. Acesso 11 maio 2011.