

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIA

**DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA: um estudo de caso de cunho etnográfico**

Dllubia Santclair Matias

**ANÁPOLIS
2017**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS
CAMPUS ANÁPOLIS DE CIÊNCIAS SOCIOECONÔMICAS E HUMANAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO,
LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO:
PROCESSOS EDUCATIVOS, LINGUAGEM E TECNOLOGIAS

**DIÁLOGOS INTERCULTURAIIS NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA: um estudo de caso de cunho etnográfico**

Dllubia Santclair Matias

**ANÁPOLIS
2017**

DLLUBIA SANTCLAIR MATIAS

**DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AULA DE LÍNGUA
INGLESA: um estudo de caso de cunho etnográfico**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias (PPG-IELT), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias.

Área de concentração: Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias.

Linha de Pesquisa: Linguagem e Práticas Sociais

Orientadora: Profa. Dra. Barbra do Rosário Sabota Silva

**ANÁPOLIS
2017**

Ficha catalográfica

M433d Matias, Dllubia Santclair.
Diálogos interculturais na aula de língua inglesa [manuscrito] : um estudo de caso de cunho etnográfico / Dllubia Santclair Matias. - 2017.
121f. ; 30 cm.

Orientadora: Profª Drª Barbra do Rosário Sabota Silva.
Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias).
Universidade Estadual de Goiás, Campus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, Anápolis, 2017.

Inclui bibliografia.

1.Linguagem. 2. Língua inglesa - Estudo e ensino. 3. Língua inglesa - Interculturalidade.
4. Dissertações - MIELT - UEG/CCSEH. I.Título.
CDU: 811.111:37(043)

Elaborada por Aparecida Marta de Jesus Fernandes
Bibliotecária/UEG/CCSEH
CRB1/2385

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NA AULA DE LÍNGUA INGLESA: um estudo de caso de cunho etnográfico

Esta dissertação foi considerada aprovada para a obtenção do título de Mestre em Educação, Linguagem e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias da Universidade Estadual de Goiás – UEG, em 28 de Março de 2017.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dr^ª Barbra do Rosário Sabota Silva
Campus de Ciências Sociais e Humanas – CCSEH/UEG
Orientadora/Presidente

Prof. Dr. Ariovaldo Lopes Pereira
Campus de Ciências Sociais e Humanas – CCSEH/UEG
Membro interno

Prof^ª. Dr^ª. Lucilene Mendonça de Lima
Universidade Federal de Goiás - UFG
Membro externo

Anápolis, 28 de Março de 2017

Aos meus amores: minha filha Sophia, meu amado Renato Fagundes, meus irmãos: Míriam e Héber, meu pai Lucimar e especialmente minha rainha, mamãe Ocione.

Agradecimentos

Este é o momento de agradecer ao apoio recebido durante essa caminhada...

Ao meu Deus por sua misericórdia.

À minha mãe por seus cuidados e esforços em viabilizar o meu ir e vir com tranquilidade e ao meu pai.

À minha filha Sophia, que me inspira com seus questionamentos e capacidade de se encantar com as coisas.

Ao meu amado que chegou no meio desse projeto, foi amigo, namorado, agora noivo com promessa de para sempre. Nosso amor cresceu junto com essa pesquisa. A ele que se mostrou paciente e incentivador nas madrugadas de leitura e, acima de tudo, por ser meu cúmplice.

Aos meus irmãos por sempre acreditarem e apoiarem os meus projetos.

À minha querida orientadora e amiga Barbra Sabota por indicar caminhos que me fizeram alcançar esta vitória, com sua serenidade e brilhante profissionalismo.

A todos os meus familiares e amigos, por torcerem por mim e vibrarem com minhas conquistas.

A todos os professores que acompanharam minha formação escolar, desde a 'tia' Maria Helena Ferraz, na primeira fase; Profa Euvanice Matias no Ensino Médio; Profa Maria José Borges, na graduação até os professores da pós-graduação Prof. Dr José Carlos Almeida Filho, Prof. Dr. Hέλvio Frank, Profa. Dra. Mirza Toschi e Profa Dra Dillys Rees, por cultivarem em mim o amor pela educação.

Ao amigo e Professor Dr. Ariovaldo Lopes e à Professora Dra. Lucielena Mendonça pelas valiosas contribuições feitas no exame de qualificação.

Ao Professor *Franklin* por oportunizar esta pesquisa.

À coordenação do programa, representado pelo Prof. Dr. Sóstenes Lima, pelo atencioso atendimento.

A todos os colegas da turma 4 do PPG-IELT, com carinho muito especial à 'mamadi' Mary Almeida por sua alegria de viver e apoio e ao 'irmãodi' Ricardo Regis por compartilhar as angústias e risos do amadurecimento acadêmico. Obrigada por tornarem esse momento da minha vida mais leve.

Aos amigos Gersion Marques, Osvaldo Jefferson, Valdilene Elisa, Rosilônia Dias, Cascilene Lobato, Elizete dos Anjos e Fernanda Tiraboschi por partilharem seus conhecimentos e questionamentos comigo.

À amiga Layssa Gabriela Almeida e Silva pela presteza na leitura deste texto.

À Secretaria de Educação do Estado de Goiás por autorizar minha licença para esse aprimoramento profissional.

Ao Programa de bolsas da Universidade Estadual de Goiás.

Aos meus alunos de ontem, hoje e amanhã por serem uma fonte contínua de aprendizado.

A todos vocês: MUITO OBRIGADA!!

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| LISTA DE QUADRO E FIGURAS | 11 |
| LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS | 12 |
| RESUMO | 13 |
| ABSTRACT | 14 |
| CONSIDERAÇÕES INICIAIS | 17 |
| Contextualização da pesquisa | 18 |
| Escolha metodológica | 19 |
| Objetivos de pesquisa | 20 |
| Perguntas de pesquisa | 21 |
| Pressupostos Teóricos e Organização do Trabalho | 21 |
| | |
| CAPÍTULO 1 - CULTURA, LÍNGUA E ENSINO | 23 |
| 1.1 Discussões teóricas sobre língua e cultura | 24 |
| 1.1.1 Considerações a respeito do conceito de cultura | 24 |
| 1.1.2 Multiculturalismo, <i>Languaculture</i> e Fluxos culturais | 30 |
| 1.2 A interculturalidade, o ensino de LE e a formação do aprendiz intercultural | 33 |
| 1.2.1 O processo de ensino-aprendizagem de língua e cultura pelo viés intercultural | 35 |
| 1.2.2 Elementos para o letramento intercultural | 42 |
| 1.3 Um olhar para o ensino de inglês na licenciatura dupla de Letras: Português/Inglês | 47 |
| 1.3.1 A estrutura curricular e organizacional | 47 |
| 1.3.2 A licenciatura dupla em português/inglês na UEG Anápolis | 51 |
| | |
| CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA | 54 |
| 2.1 A natureza do estudo | 54 |
| 2.1.1 Questionário | 57 |
| 2.1.2 Observação | 58 |
| 2.1.3 Diário de campo | 59 |
| 2.1.4 Narrativa | 59 |
| 2.1.5 Entrevista | 59 |
| 2.1.6 Livro didático | 60 |
| 2.1.7 Roda de conversa | 61 |
| 2.2 Descrição da pesquisa | 62 |
| 2.2.1 O contexto | 63 |
| 2.2.2 Os participantes | 64 |

| | |
|---|-----|
| 2.2.2.1 O professor da turma | 66 |
| 2.3 Análise dos dados | 67 |
| CAPÍTULO 3 - DISCUSSÃO DOS DADOS | 69 |
| 3.1 Os participantes e os construtos língua e cultura | 69 |
| 3.2 Os significados culturais emergidos nas interações em sala de aula | 84 |
| 3.3 Índícios de Letramento Intercultural nas aulas observadas | 92 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| 4.1 Retomando as perguntas de pesquisa | 101 |
| 4.2 Limitações e implicações da pesquisa | 104 |
| 4.3 Últimas palavras | 105 |
| REFERÊNCIAS | 107 |
| APÊNDICES | 114 |
| Apêndice A (1) – Autorização para observação e pesquisa | 114 |
| Apêndice A (2) – Solicitação de autorização para o Colegiado de Letras da UEG Anápolis | 115 |
| Apêndice A (3) – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido | 116 |
| Apêndice B – Questionário | 117 |
| Apêndice C – Narrativa | 118 |
| Apêndice D – Roteiro para entrevista | 119 |
| ANEXOS | 120 |
| Anexo 1- livro <i>Touchstone 3</i> – págs. 50 | 120 |
| Anexo 2- livro <i>Touchstone 3</i> – págs.51 | 121 |

LISTA DE QUADROS E FIGURAS

| | |
|---|----|
| QUADRO 1: Princípios, objetivos e metas das DCN –FPEB..... | 49 |
| QUADRO 2: Duração da coleta..... | 58 |
| QUADRO 3: Os instrumentos de pesquisa..... | 62 |
| QUADRO 4: Os alunos participantes da pesquisa..... | 65 |
| QUADRO 5: Presença nas aulas gravadas..... | 66 |
| QUADRO 6: Legenda das transcrições..... | 67 |
| | |
| FIGURA 1: Recorte da página 51 do livro <i>Touchstone</i> | 88 |
| FIGURA 2: Recorte da página 51 do livro <i>Touchstone</i> | 90 |
| FIGURA 3: Recorte da página 50 do livro <i>Touchstone</i> | 95 |

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

| | |
|-----------------|---|
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CCSEH | Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas |
| CI | Competência Intercultural |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| DC | Diário de Campo |
| DCN-FPEB | Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica |
| DOC | Documentos |
| E | Entrevista |
| G | Gravação em vídeo e áudio |
| ILE | Inglês como Língua Estrangeira |
| LA | Linguística Aplicada |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LD | Livro Didático |
| LE | Língua Estrangeira |
| LI | Língua Inglesa |
| MEC | Ministério da Educação |
| N | Narrativa |
| OCN-EM | Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio |
| ONP | Observação Não-Participante |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PPC | Projeto Pedagógico do Curso |
| Q | Questionário |
| RC | Roda de Conversa |
| SESU | Secretaria de Educação Superior |
| UEG | Universidade Estadual de Goiás |

RESUMO

Este estudo analisa os diálogos interculturais que permeiam as aulas de língua inglesa IV. Trata-se de um estudo de caso (YIN, 2010) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012) realizado num curso de licenciatura dupla em Letras, com habilitação em português e inglês. Com este estudo, buscamos compreender as percepções dos alunos e do professor sobre a relação entre língua e cultura, a interculturalidade, para a produção de significados culturais no ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), bem como as implicações dessas interpretações para o próprio processo de ensino-aprendizagem, no tocante à formação do aluno enquanto sujeito inserido numa determinada comunidade social. A partir de um diálogo entre Risager (2006) e Bauman (2012) apresentamos a vertente do construto cultura escolhida para este estudo. Trazemos a visão de separabilidade e inseparabilidade entre língua e cultura (RISAGER, 2006) e os pressupostos que descrevem as habilidades de um aprendiz intercultural (BYRAM, 1997). Exploramos o conceito de Letramento Intercultural (DOMINGO, 2015; STREET, 2014). Traçamos ainda o percurso histórico dos cursos de licenciatura dupla no Brasil, discutindo também o caráter organizacional e o perfil do curso de Letras português/inglês no contexto investigado da Universidade Estadual de Goiás. A investigação conta com nove participantes, sendo oito alunos e o professor da turma. A coleta de dados é feita pelas observações e gravações de vídeos e áudios, entrevistas e questionários. Os resultados indicam que uma aula de língua na perspectiva da interculturalidade pode propiciar a construção de novos saberes e novas relações, o reconhecimento das diferenças, o empoderamento dos aprendizes e o repensar da construção de identidades. Portanto, devem ser vivenciadas no cotidiano da sala de aula e também fora dela, assim, não deveriam aparecer apenas em tópicos ou textos.

Palavras-chave: Interculturalidade. Letramento Intercultural. Formação de professores. Licenciatura dupla em Letras

ABSTRACT

This study analyses the intercultural dialogues that permeate English IV language classes. The case study (YIN, 2010) with ethnographic character (ANDRÉ, 2012) was carried out in a double degree Letras course, with qualification in Portuguese and English. With this study, we seek to understand the perceptions of the relationship between language and culture, the interculturality, for the production of cultural meanings in the teaching of English as a foreign language (EFL) as well as the implications of these interpretations of teaching and learning processes in relation to the formation of the student as subject inserted in a determined social community. We seek to clarify from a dialogue between Risager (2006) and Bauman (2012) which the slope of culture was chosen for this study. We bring Risager's view of separability and inseparability between language and culture and the assumptions of Byran (1997), which describe the skills of an intercultural learner. We present the difference between multiculturalism disseminated in social practices by the language and the idea of interculturality, as well as the migration of linguistic and cultural flows and the conception of languaculture (RISAGER, 2006). We explore the concept of Intercultural Literacy (DOMINGO, 2015; STREET, 2014). We also trace the historical development of Double degree Art courses in Brazil, discussing the organizational character and profile of Portuguese and English Teacher Formation Course in the investigated context of Goiás State University. The research has nine participants, eight students and the class teacher. Data collection is done by observations and video/audio records, interviews and questionnaires. The results indicate that a language class in the perspective of interculturality can propitiate the construction of new knowledge and new relationships, the recognition of differences, the empowerment of learners and the rethinking of identities construction. Therefore, they must be experienced in the classroom everyday and cannot appear only in topics or texts.

Key Words: Interculturality. Intercultural Literacy. Teacher formation. Portuguese and English Teacher Formation Course.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A construção de sociedades interculturais, sustentadas na riqueza da diversidade, o respeito mútuo e a igualdade, é um requisito para a sobrevivência pacífica e o desenvolvimento futuro da humanidade. No entanto, a interculturalidade não virá até nós; nós, todos, temos a necessidade e a responsabilidade de buscá-la, de construí-la. (WALSH, 2009)

O desenvolvimento tecnológico e a consequente oportunização de alternativas no modo de interação entre as pessoas nos convidam à ressignificação do fator cultural nos processos educativos de ensino de línguas (RISAGER, 2006). Nesse sentido, torna-se imprescindível buscar práticas didático-pedagógicas menos impregnadas por conteúdos que possam levar à geração de estereótipos. Para tanto, faz-se necessária uma abordagem que contemple as diferenças culturais no processo de interação em língua estrangeira, doravante LE, especialmente a língua inglesa, que pode ser considerada um idioma de circulação global (CANAGARAJAH, 2007).

Apesar de estudos evidenciarem a valorização dos aspectos comunicativos em detrimento do cultural nos ambientes educativos de aprendizagem de línguas, as dimensões educacional, cultural e comunicacional devem permear o ensino de língua estrangeira, como defende Almeida Filho (2009). Esse autor argumenta que a nova língua a ser aprendida “pode ser tida em melhor perspectiva como uma língua que também constrói o seu aprendiz e em algum momento futuro vai não só ser falada com propósitos autênticos pelo aprendiz, mas também [...] revelar índices da sua identidade e das significações próprias do sistema dessa língua-alvo” (ALMEIDA FILHO, p. 20, 2013). A língua, desse modo, que começa estrangeira, vai se “desestrangeirizar”, termo usado pelo autor, ao longo do processo de quem está disposto a aprendê-la, ao ser construída na interseção de experiências pessoais e educacionais.

Por conseguinte, o ensino de línguas visto dessa maneira remete a reflexões já desenvolvidas sobre a ideia de ensinar línguas à luz da interculturalidade, no sentido de desenvolver a competência intercultural dos aprendizes (BYRAM, 1997; CORBETT, 2003; DEARDOFF, 2004; FIGUEREDO, 2007; REES, 2003; RISAGER, 2006).

Essa temática da interculturalidade começou tímida, em meados do século XX, com trabalhos publicados por Bredella, em 1992, na Alemanha; em 1993, por Kramersch, nos Estados Unidos e Risager, na Dinamarca, cuja ênfase está nos propósitos

pedagógicos interculturais para o ensino de línguas estrangeiras, doravante LE. Ganha força com os estudos de Zarate, na França, em 1994 e especialmente de Byram, na Inglaterra, em 1997. Zarate e Byram cunharam o termo falante intercultural em um trabalho conjunto que se tornou referência e influenciou o *Common European Framework of Reference for Languages* do Conselho da Europa, publicado em 2001 (DEARDOFF, 2009).

Na América Latina, um levantamento feito por Domingo (2015) mostra que os estudos de Candau (2012) evidenciam quatro fases para o desenvolvimento da educação intercultural. A primeira vai do período colonial até o século XX, marcada pela imposição etnocêntrica e a violência hegemônica em relação à cultura indígena. Seguiu-se o surgimento das primeiras escolas bilíngues indígenas, em 1960, na segunda fase, cujo ponto nevrálgico era alfabetizar e civilizar os povos. A terceira fase, já na década de 1970, apresenta a ideia de interculturalidade ao considerar diferentes culturas e não apenas diferentes línguas. Amplia-se o entendimento em vista do cenário de desenvolvimento da educação indígena e dos movimentos de liderança comunitária, das universidades e da Igreja. Destacam-se, nessa fase, as pesquisas de Paulo Freire (2009), as quais propiciaram ressignificações no modo de entender as relações entre culturas. Candau (2012) relaciona a quarta fase ao momento de reconhecimento das características de multilinguismo e pluriculturalismo da sociedade de grande parte dos países latino-americanos, com registro em suas Constituições, por volta das décadas de 1980 e 1990.

A partir do panorama histórico traçado por Candau, podemos inferir criticamente a realidade de colonialidade do poder, saber e ser (QUIJANO, 2000) que perpetuam as desigualdades sociais vivenciadas na educação da América Latina, especialmente no Brasil. Destacamos ainda a ênfase do trabalho de Lima *et al* (2013) sobre a influência do Tratado de Assunção, o acordo de livre comércio assinado, em 1991, conhecido por Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), para as reflexões em relação à abordagem intercultural para o ensino das línguas português e espanhol, como possibilidade para problematizar as representações culturais e sociais que os cidadãos dos países pertencentes a esse bloco têm uns dos outros. No Brasil, percebemos também que a inserção da temática sobre Pluralidade Cultural nos Temas Transversais (BRASIL, 1997) suscitou muitas reflexões e empirias sobre a perspectiva da interculturalidade. Entretanto, há muito que se avançar em abordagens que atendam à negociação dos

conflitos emergidos no encontro intercultural, uma vez que o conflito é inerente a esse processo. Tais observações, portanto, evidenciam a necessidade de discutirmos o desenvolvimento da Competência e Letramento Intercultural na formação docente.

A epígrafe que abre este capítulo antecipa nossos anseios quanto à construção de habilidades que promovam relações interculturais acertadas em cursos de formação de professores, como o curso de Letras português/inglês do contexto investigado.

A realidade observada em contextos de ensino de línguas no âmbito de cursos de licenciatura dupla em Letras português/inglês revela um cenário em que os encontros interculturais são constantemente compartilhados. Desse modo, tornam-se pertinentes as questões levantadas neste estudo sobre as percepções de professores em formação e o modo como as discussões interculturais emergem na sala de aula deste universo acadêmico.

Contextualização da pesquisa

Este trabalho objetiva compreender as percepções de oito alunos e um professor sobre a relação entre os construtos língua e cultura, a interculturalidade, para a produção de significados culturais no ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), bem como as implicações dessas interpretações para o próprio processo de ensino e aprendizagem, no tocante à formação do aluno enquanto sujeito inserido numa determinada comunidade social.

Compartilhando dessas questões, no cenário nacional, encontramos no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – registros de trabalhos que têm assinalado a interculturalidade no processo de ensinar línguas. Podemos exemplificar com os estudos sobre “A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem” (RODRIGUES, 2013); “A abordagem de conteúdos culturais e desenvolvimento da interculturalidade no ensino de língua espanhola nas escolas estaduais” (CAMPOS, 2014); “Interculturality in the additional language classroom” (ROSA FILHO, 2015), entre outros. Esses trabalhos objetivam principalmente oportunizar insumo teórico-metodológico para mudanças nas práticas de ensino de línguas. Os trabalhos têm sido produzidos com o intuito de compreender como a perspectiva cultural pode auxiliar na integração do desenvolvimento linguístico com noções de prática de cidadania. No

entanto, há poucas pesquisas empíricas que investigam como essas percepções são construídas por meio da interação dos aprendizes em sala de aula, principalmente, em cursos de formação de professores.

A importância atribuída por esta pesquisa às questões referentes ao fator cultural e intercultural é fruto, entre outras coisas, de minhas experiências¹ como docente, há seis anos atuando como professora de LI em curso de licenciatura em Letras. Nesse período, eu percebi a evolução do conceito de língua sendo moldado de uma perspectiva estrutural - o inglês como um jogo de palavras, enciclopédico -, para o entendimento de língua como construção histórico-social e cultural. Contudo, o questionamento de um aluno sobre o porquê de estudar os aspectos culturais de outras nações/comunidades, durante uma aula de LI III que ministrava, no curso de Letras, sobre cidades cosmopolitas, me instigou ainda mais a pesquisar sobre a relação entre língua e cultura nesse contexto.

Ademais, no meu processo de formação na graduação em Letras português/inglês, num campus da mesma instituição na qual realizei esta pesquisa, o que ocorreu entre 1999 e 2003, não tive a oportunidade de discutir explicitamente conceitos referentes à problematização dos aspectos culturais que permeiam a aprendizagem de uma LE e à interação em sala de aula concernente à relação entre língua e cultura. Mesmo durante minha pós-graduação, especialização *lato sensu* em LI, em 2005, ainda não dispunha de discernimento ou consciência quanto à relação entre língua, cultura, indivíduo e sociedade em aula de LI no contexto de sala de aula.

É curioso, portanto, notar que meu interesse pelo ensino-aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras não surgiu nos primeiros anos de minha formação e experiência profissional, mas depois da participação em alguns cursos de formação continuada tanto no Brasil quanto nos Estados Unidos e quando tive a oportunidade de lecionar em curso de licenciatura dupla em Letras português/inglês. Àquela época, iniciei uma fase de autoestudo sobre essa temática e começaram as inquietações em busca de respostas para indagações acerca da sala de aula de LE e da mediação de interações interculturais em curso de formação de professor de línguas.

¹ Entendemos ser apropriado o uso da primeira pessoa neste trecho por se tratar da descrição da trajetória pessoal da pesquisadora.

Justificamos a opção pelo tema diante da necessidade de reconhecer as diferenças que compõem os participantes da sala de aula e como essas variadas concepções de mundo afetam a compreensão e produção em LE. Diante disso, surge a necessidade de analisar as aulas de ensino de LI, para, a partir de um recorte, compreender como se dá a integração entre língua e cultura e quais as estratégias de organização e produção de significados culturais emergidas na interação entre os aprendizes, o professor e os textos. Buscamos promover uma investigação articulada com os estudos sobre competência intercultural e letramento, sinalizando a importância de disseminar o respeito pelas diferenças sob a perspectiva dessas novas teorias no âmbito das pesquisas sobre ensino de ILE.

Tais questões nos alertam para os embates culturais complexos vividos por usuários de uma LE em suas experiências interculturais locais e globais. Além de evidenciar a necessidade de lançarmos os olhos para o desenvolvimento de aprendizes interculturais, na busca por uma aprendizagem crítica e significativa, o que pode contribuir com as pesquisas na área da Linguística Aplicada (LA).

A escolha metodológica

A presente pesquisa insere-se no campo interdisciplinar, em que se conectam Educação e Linguagem, na área de concentração denominada Processos Educativos, Linguagem e Tecnologias, na linha de pesquisa Linguagem e Práticas Sociais. Sua temática se insere no campo da interdisciplinaridade por tratar de aspectos relacionados ao ensino de língua e cultura, alinhadas à base da LA.

Propomo-nos a realizar um estudo de caso, considerando que o “caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”, conforme Lüdke e André (1986). Assim, esta pesquisa se desenvolve em uma turma do curso de Letras português/inglês. Por se tratar de uma licenciatura, o objetivo maior do curso é a formação de professores, neste caso, professores de línguas. No entanto, por centrarmos nosso olhar na disciplina de Língua Inglesa IV, em uma Universidade pública do Estado de Goiás, Centro-Oeste brasileiro, apesar de serem professores em formação, os dados gerados a partir das interações dos alunos participantes deste estudo são considerados a partir do ponto de vista de aprendizes da LI. Temos ciência de que os impactos gerados durante a aprendizagem de línguas podem afetar o modo como esses futuros

professores ensinarão, e, por vezes, ressaltamos no texto estes aspectos. Contudo, de modo geral, nos centramos nos aspectos da aprendizagem, como já ressaltado.

Fizemos observações no contexto em que os eventos ocorreram: a sala de aula, considerando, para isso, o princípio da “interpretação em contexto”. Para Lüdke e André (1986, p. 18), “para uma compreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”. Essas observações seguiram o paradigma de um estudo de caso de cunho etnográfico, visto que esse método possibilita ao pesquisador considerar a subjetividade das pessoas do grupo pesquisado, suas experiências e o contexto em que elas estão inseridas, ou seja, as especificidades contextuais. Sempre na busca por uma compreensão ampla dos elementos envolvidos no processo, das significações culturais de cada um em relação a si e ao outro (LÜDKE e ANDRÉ, 1986).

Portanto, a investigação foi realizada num curso de licenciatura dupla em Letras, com habilitação em português e inglês, no turno matutino. A partir de uma conversa com o professor da turma foi-nos informado que estava previsto, para o segundo semestre, o desenvolvimento de atividades com foco em questões culturais. Assim, entendemos que observar a aplicação dessas atividades, nesse período, poderia nos oferecer tais dados, como, também, compreendermos o tipo de interação intercultural que prevalece entre os participantes.

Para levantamento dos dados, buscamos elementos gerais para um olhar interpretativista, itens que são detalhados no capítulo de análise dos dados.

Essa escolha metodológica tem como base os objetivos e as perguntas de pesquisa.

Objetivos de pesquisa

Objetivo Geral

Analisar aspectos culturais que permeiam o ensino e a aprendizagem de LI em uma turma do curso de Letras português/inglês da Universidade Estadual de Goiás, sob o viés da interculturalidade.

Objetivos específicos

- Entender as percepções dos participantes sobre a relação entre língua e cultura no que diz respeito à influência de aspectos culturais para a compreensão linguística;

- Identificar se os debates interculturais emergem e como eles acontecem na aula de Língua Inglesa;
- Entender se há indícios de desenvolvimento do letramento intercultural crítico nas interações entre os participantes ao longo das aulas de inglês como LE no contexto investigado.

Perguntas de pesquisa

Partindo das inquietações descritas na contextualização acima, elencamos algumas perguntas que nortearam este estudo: 1) Em que situações de aprendizagem são percebidas as discussões da relação língua e cultura na turma observada? 2) Como são construídos os significados culturais no processo de ensino-aprendizagem de inglês do curso de Letras observado? 3) De que maneira a participação dos alunos e do professor nas discussões contribuíram para a construção ou reconstrução de suas percepções sobre a relação entre língua e cultura?

Pressupostos Teóricos e Organização do trabalho

A fim de contemplar as perguntas e objetivos de pesquisa, esta dissertação se divide em três capítulos, como detalhado a seguir.

O primeiro capítulo traz como enfoque o construto cultura, o qual se coloca num ponto de intersecção entre áreas acadêmicas, pois temos diferentes teóricos de várias disciplinas apresentando pontos de vista variados sobre cultura, especialmente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Procuramos esclarecer, a partir de um diálogo entre Risager (2006) e Bauman (2012), qual a vertente escolhida para este estudo. Na sequência, trazemos a visão de Risager sobre a separabilidade e inseparabilidade entre língua e cultura e os pressupostos de Byram (1997), os quais descrevem as habilidades de um aprendiz intercultural. Apresentamos a diferença entre o multiculturalismo disseminado nas práticas sociais pela língua(gem) e a ideia de interculturalidade, bem como as migrações dos fluxos linguísticos e culturais e o conceito de *languaculture*² defendidos por Risager (2006). Em seguida, exploramos

² Optamos por usar o termo em inglês, como cunhado pela sociolinguista dinamarquesa Karen Risager (2006).

algumas implicações desses pressupostos teóricos, conectados às dimensões interculturais, para o ensino-aprendizagem de inglês no contexto da sala de aula de formação de professores. Por fim, procuramos traçar o percurso histórico dos cursos de licenciatura dupla no Brasil, discutindo também o caráter organizacional e o perfil do curso de Letras português/inglês no contexto investigado.

No segundo capítulo, apresentamos as características de um estudo qualitativo e as razões pelas quais este estudo pode ser considerado um estudo de caso (YIN, 2010) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012). Delineamos certos elementos que formam o contexto em que esta investigação se estabelece: o curso e os participantes. Descrevemos, ainda, os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta de dados e discutimos os critérios estabelecidos para análise.

No terceiro capítulo, tecemos a análise das concepções e interações dos sujeitos de pesquisa, juntamente com algumas considerações teórico-metodológicas, tendo como enfoque as bases epistemológicas que compuseram este estudo, a fim de garantir a análise dos dados por triangulação (FLICK, 2009).

As considerações finais buscam retomar os objetivos e perguntas de pesquisa, além de refletir sobre os desdobramentos do nosso trabalho, expondo as limitações deste estudo, algumas sugestões para futuras investigações e propondo o letramento intercultural como uma meta a ser desenvolvida pelo professor neste contexto dedicado à formação de professores. Ademais, tratam das implicações para a área dos processos educativos, linguagem e tecnologia no que tange às investigações sobre língua e cultura no ensino de inglês.

Por último, adicionamos as referências, seguidos dos anexos e apêndices, com a finalidade de disponibilizar para o leitor uma compreensão mais ampla dos procedimentos adotados.

CAPÍTULO 1 - CULTURA, LÍNGUA E ENSINO

O contexto de fluidez do processo interativo entre as pessoas na contemporaneidade exige indivíduos constantemente prontos e abertos a mudanças, dispostos a contornar obstáculos e dissolver barreiras numa mobilidade cada vez mais temporal (BAUMAN, 2012).

Nesse sentido, amparamos na proposta de competência intercultural de Corbett (2003), nas interações socioculturais de Hall (2012), no conceito de cultura defendido por Bauman (2012) e na compreensão da relação entre língua e cultura de Risager (2006) e Spencer-Oatey e Franklin (2009), com a finalidade de refletir sobre a aula de LE em contexto de formação docente, que considere uma formação para além do entendimento linguístico. Estes defendem um trabalho que vise transformar a visão de mundo do aprendiz de línguas, guiando-o pelo universo do outro, ao perceber como ele age, suas escolhas e razões, contribuindo assim, para sua inclusão social.

O caminho escolhido é apresentar o conceito de cultura e língua, o cenário interacional na aula de línguas e os fluxos linguísticos, no intento de mostrar que na complexidade do processo de ensino-aprendizagem é importante um olhar reconhecedor das diferenças. Consideramos também as teorias de Corbett (2003), Byram (1997) e Deardoff (2009) sobre interculturalidade, no sentido de compreender o outro e ser compreendido por ele por uma atuação sociocultural, ou seja, aprender uma língua e se comunicar por meio dela de maneira a estabelecer conexões com pessoas de diferentes modos de pensar e agir, estabelecendo o respeito entre os sujeitos. Na sequência, abordamos questões referentes ao letramento intercultural, no esforço de propor uma aula que se preocupe com a interação e a (re)significação dos elementos culturais que permeiam o ensino de língua inglesa.

Por fim, esboçamos algumas reflexões que podem nos auxiliar no entendimento do ensino de inglês em curso de licenciatura dupla, a saber: a estrutura curricular e organizacional e as normatizações (PPC-UEG/2014) que permeiam a constituição do curso e o local onde realizamos o nosso estudo, a Universidade Estadual de Goiás. Nosso objetivo, neste sentido, é compreender como as diretrizes do curso de dupla

licenciatura dessa instituição de ensino pensa e promove o ensino de LI, demarcando em que contexto propomos nossas análises.

1.1 Discussões teóricas sobre língua e cultura

Neste estudo, apresentamos discussões sobre a definição de língua, cultura e o carácter de (in)separabilidade existente na relação entre esses elementos. Iniciamos explicitando os conceitos de cultura defendido por Bauman (2014) e Risager (2006). Posteriormente, discutimos a relação entre língua e cultura no contexto da globalização. Nesse sentido, nos apoiamos nas noções de *languaculture* e fluxo linguístico de Risager (2005, 2006).

O ensino de línguas é influenciado pelo conceito que os agentes envolvidos nesse processo têm sobre o que é língua, seja como sistema abstrato, constituinte do sujeito ou prática social. O fato de aprender outra língua traz relações com a língua que já possuímos. Nesse sentido, Jordão (2014) enfatiza que como estudiosos e pesquisadores de LI devemos refletir sobre a terminologia adotada nos estudos que buscam compreender “o papel da língua inglesa nas sociedades contemporâneas e em especial a função do ensino-aprendizagem desta língua em contextos culturais específicos” (JORDÃO, 2014, p.34).

Nessa vertente, autores no campo da linguística LA têm se dividido na busca por um melhor termo: língua adicional (LEFFA; IRALA, 2010; SCHLATTER; GARCEZ, 2009, 2012), língua internacional (JORDÃO, 2014), língua franca (CANAGARAJAH, 2007) e língua estrangeira.

Por isso, torna-se pertinente esclarecer para o leitor que, para este trabalho, nos restringimos a tratar a língua como ela é ensinada no contexto investigado, ou seja, ILE. Vista desse modo, entendemos que os aprendizes a utilizam no ambiente de estudo e não estão imersos em situações cotidianos de uso da língua estudada.

1.1.1 Considerações a respeito do conceito de cultura

O conceito de cultura é caracterizado, antes de qualquer coisa, por sua polissemia e indefinição, o que leva Santaella (2003) a chamar o termo de elusivo. É nessa perspectiva, que os trabalhos teóricos que lidam com o construto cultura

precedem suas definições de conceito de cultura por uma síntese histórica ou por categorias previamente definidas. Trata-se de um esforço de circunscrever uma noção de difícil definição.

Nesse sentido, Zygmunt Bauman (2012) caracteriza três conceitos distintos de cultura de acordo com seu *univers du discours*³: 1) Cultura como conceito hierárquico; 2) Cultura como conceito diferencial; e 3) Cultura como conceito genérico.

As definições de cultura através do seu universo de discurso estabelecem conceitos que coexistem e coabitam ao mesmo momento. Esses conceitos de cultura não estão datados ou superados, eles são utilizados de acordo com o espaço social ou contexto. Para Bauman (2012, p. 89),

[e]m cada um dos três contextos ele [o conceito de cultura] organiza um campo semântico diverso, singulariza e denota diferentes classes de objetos, põe em relevo diferentes aspectos dos membros dessas classes, sugere diferentes conjuntos de questões cognitivas e estratégias de pesquisa. Isso significa que, em cada caso, o termo, embora mantendo intacta sua forma, conota um conceito diverso. Há um só termo, porém três conceitos distintos.

A noção de cultura como conceito hierárquico, de acordo com o pensador polonês, é o que está mais próximo do senso comum. Cultura é associada nesse universo de discurso como padrão prévio de um determinado grupo, como sinônimo de instrução, educação, cortesia, manifesta em expressões como “falta de cultura” ou “pessoa culta”. A cultura interpretada nessa categoria tem suas origens na antiguidade clássica. Sócrates, Plutarco e Cícero são citados por Bauman (2012) como aqueles que contribuíram para a emergência e constituição dessa ideia. A singularidade da cultura como conceito hierárquico é que ela não é inerente ao homem, mas exterior a ele. O homem deve produzi-la. Trata-se de uma propriedade, e como define Zygmunt Bauman, “toda propriedade pode ser adquirida, dissipada, manipulada, transformada, moldada e adaptada (...), mas também é possível ser abandonada, nua e crua, como terra inculta, largada e cada vez mais selvagem” (BAUMAN, 2012, p.91).

A noção hierárquica de cultura é valorativa, parte do princípio que existe um ideal que deve ser alcançado. Portanto, seria contraditória a flexão de número de cultura

³ *Univers Du discours*, em português o universo de discurso, é a terminologia usada por Zygmunt Bauman para se referir a uma determinada classe, gênero ou modo em que dado conceito é utilizado. Neste sentido, apesar da manutenção do termo cultura, ela pode ser interpretada de três formas diferentes, ou seja, três universos de discurso distintos, que não são necessariamente opostos, nem complementares.

para culturas, uma vez que sempre se adota nessa categoria um modelo que se deve atingir, não se admitindo pluralidade desse ideal final. Esse conceito de cultura acentua a compreensão dos processos de colonização e neocolonialismo. Os países que eram as potências marítimas do século XVI e industriais do século XIX utilizavam o discurso que era necessário levar a cultura aos povos dominados. Nesse aspecto, cultura é entendida como um ideal de civilização que deveria ser expandido. Significa efetivamente a cultura na sua acepção hierárquica, na definição de Bauman (2012).

A cultura como conceito diferencial é a segunda forma de compreender a noção de cultura pontuada pelo autor. Ela é utilizada num universo de discurso em que se almeja explicar diferenças visíveis entre comunidades. Refere-se a uma interpretação da noção de cultura que emergiu como forma de crítica à noção de cultura como conceito hierárquico e se desenvolveu no interior do campo disciplinar da Antropologia, tornou-se um universo efetivo, principalmente, após os estudos de Franz Boas. É só a partir dos antropólogos e etnógrafos que a cultura vai emergir como culturas, no plural. Deixa de ser a busca por um modelo e torna-se também forma de vida, comunidades espirituais, tipos de comportamento, comunidades de significados compartilhados. Assim, todas essas formas de caracterizar a cultura assume seu aspecto de diversidade e pluralidade em oposição à noção de cultura como conceito hierárquico. Podemos afirmar, amparadas em Bauman (2012), que o conceito de cultura como diferencial busca estabelecer padrões, normas e comportamentos de um determinado grupo.

A cultura como conceito diferencial tem como característica a negação de qualquer princípio universal. Uma vez que esse princípio fosse estabelecido, existiria mensuração, seria impossível fugir do valorativo – o conceito de cultura como diferencial incorreria no conceito de cultura como conceito hierárquico. Nesse sentido, como explicar comportamentos ou manifestações culturais comuns? A resposta dos que compreendem cultura pela categoria diferencial pode ser sintetizada na explicação de Sapir: “não como a resposta psicológica imediata e universal que poderíamos presumir, mas um fenômeno originalmente local, singular, que aos poucos se espalhou por empréstimos culturais a uma área contígua” (SAPIR, 1924 *apud* BAUMAN, 2012, p. 110).

A terceira categoria cultural de Bauman (2012) é a de cultura como conceito genérico. O esforço dessa noção de cultura é estabelecer elementos que permitam afirmar a existência de uma cultura geral que possamos denominar de humana. Nesse

sentido, ela difere da cultura como conceito hierárquico, já que nessa a cultura é separável do homem, e distinta da cultura como conceito diferencial, uma vez que seu objetivo é traçar uma cultura universal da humanidade, que pertence também a todos os homens para além das comunidades e grupos. Zygmunt Bauman, dialogando com outros pensadores, define essa cultura como um

[c]onjunto único, total e indivisível de significados e instrumentos simbolizados, atribuível apenas à humanidade em seu todo. Assim, de acordo com Leslie A. White, a cultura da espécie humana é na realidade um sistema único, singular; todas as chamadas culturas são apenas porções distinguíveis de um só tecido. Robert H. Lowie tem uma visão semelhante: uma cultura específica é uma abstração, um fragmento arbitrariamente selecionado. Há somente uma realidade cultural que não é artificial, ou seja, a cultura de toda a humanidade em todos os períodos e em todos os lugares. (BAUMAN, 2012. p. 134)

Podemos, a partir desses pressupostos, sintetizar os conceitos de cultura pelos universos de discursos de Bauman da seguinte forma:

- Cultura como conceito hierárquico refere-se à cultura como “civilização”, ou seja, parte da concepção de que existe um determinado conteúdo que deve se desenvolver com objetivo de alcançar um modelo ideal;
- Cultura como conceito diferencial, remetendo à ideia de culturas, isto é, se embasa na premissa de que existem múltiplas culturas que devem ser compreendidas a partir de seu padrão interno;
- Cultura como conceito genérico equivale à cultura como cultura humana, o que implica na noção de existência de certos elementos em toda a humanidade.

No que diz respeito ao construto cultura, Karen Risager (2006), partindo da noção de Zygmunt Bauman, também estabelece três sentidos em que a palavra cultura pode ser interpretada:

1. Conceito individual de cultura;
2. Conceito coletivo de cultura;
3. Conceito estético de cultura.

A ideia de conceito individual de cultura de Risager se equipara à de cultura como conceito hierárquico de Bauman compreendida numa perspectiva individual. A cultura é interpretada como um bem que deve ser adquirido e cultivado, noção criada no mundo greco-romano, expressa pela ideia de *cultura animi* de Cícero.

O conceito coletivo de cultura de Risager é dividido em duas categorias: hierarquizada e não hierarquizada. O conceito coletivo de cultura hierarquizado pode ser entendido como civilização, ou seja, que existe um conjunto determinado de elementos que definem uma cultura coletiva, e que através dela é possível estabelecer um nível de civilização – existem civilizações mais ou menos civilizadas – a partir do desenvolvimento desses elementos. Nesse sentido, Risager e Bauman se diferem no seguinte aspecto: enquanto para Bauman (2012) o universo de discurso hierárquico pode ser interpretado na mesma categoria, para Risager (2006), as categorias devem ser separadas, uma vez que a cultura evidencia o deslocamento do individual para o coletivo. Esse deslocamento categórico em Risager aparece como um avanço, na medida em que reconhecer que existem culturas simultâneas em desenvolvimento, mesmo que em processo preliminar, implica em aceitar que outros agrupamentos possuem cultura.

Risager (2006) propõe outra categoria na qual se deve pensar o conceito coletivo de cultura, na conotação que os antropólogos lhe deram. Cada povo tem sua cultura e seu próprio “gradual de cultivação”. Essa ideia está próxima de cultura como conceito diferencial, exposta por Bauman (2012). No entanto, para Risager (2006), esse debate não está separado da ideia da formação de uma cultura humana, ou seja, para a sociolinguista dinamarquesa, a compreensão que cada povo tem de sua cultura é que deve ser avaliada a partir do próprio povo que a tem. O que nos permite a reflexão e o questionamento sobre até que ponto as culturas, em sua multiplicidade e diferenças, podem ter algo em comum que permitiria definir um elo entre elas: a humanidade, elemento indivisível e incontornável de todo homem e sua manifestação social. Nesse sentido, Risager (2006) unifica o universo de discurso separado por Bauman (2012) em diferencial e genérico.

A grande diferença entre Bauman e Risager está no terceiro conceito proposto pela autora: conceito estético de cultura. Esse conceito, afirma a autora, emerge no pensamento ocidental, principalmente, após 1960. Implica uma ruptura com a interpretação da cultura como elemento acadêmico e universitário, mas também não se trata de concepção ligada ao senso comum. O conceito estético de cultura nasce no interior de debates denominados estudos culturais e a reflexão intimista que no âmago de determinados agrupamentos, tidos como homogêneos, existem manifestações culturais destoantes. A visibilidade que a cultura popular, cultura *pop*, assume após a

década de 1960, fez perceber no cenário de culturas a tensionalidade entre erudito e popular, hegemônico e subalterno, centro e periferia. De certa forma, acena-se para a existência de macrocultura e microculturas.

O reconhecimento de que culturas são formadas por macro e microelementos é indispensável para essa investigação. Haja vista que professores e alunos vivenciaram experiências culturais diferenciadas, dessa maneira, não é possível que o ambiente de aprendizagem seja homogêneo e isento de conflitos, uma vez que a sala de aula tem suas microculturas inseridas na macrocultura da Instituição. Pensando nessas premissas somos levados a refletir sobre o conceito de macro e microculturas no processo de ensino de língua/cultura.

A microcultura se refere às ações e ao comportamento de um grupo, ao passo que os integrantes desse grupo se associam, reúnem e desenvolvem compreensões locais e específicas (ERICKSON, 1999; REES, 2003), como exemplo, o universo da sala de aula, enquanto a macrocultura inclui, por exemplo, a instituição, o regional ou o nacional, ou seja, considera o conhecimento compartilhado numa perspectiva maior, não local. Desse modo, no ambiente educacional, a macrocultura rege as expectativas de ensino e de aprendizagem.

Nesse sentido, torna-se imprescindível avaliar se os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reconhecem as diferenças socioculturais entre eles, se procuram compreender as peculiaridades individuais, como seres únicos em formação ou se há uma tentativa de disseminar ou reproduzir um discurso homogêneo, especialmente no ensino de língua, uma vez que, para Freire (2014, p.113),

[a] sala de aula de línguas é especial, porque seu objeto de instrução e, portanto, as questões ligadas à interculturalidade, se aplicam não só ao que se ensina, ao que é novo, mas também à maneira como se ensina, aos procedimentos metodológicos e às regras de interação daquele contexto, no qual diferentes línguas ou variedades de uma mesma língua podem se enfrentar em uma luta entre o saber e o poder.

É importante que os participantes desse processo reconheçam a sala de aula como um espaço multicultural e tenham um olhar para a comunidade local e global que vise perceber e atuar diante do multiculturalismo existente. Portanto, discutimos em seguida alguns elementos que nos permitem analisar, sob a ótica do multiculturalismo, a relação entre língua e cultura: *languaculture* e fluxos culturais.

1.1.2 Multiculturalismo, languaculture e fluxos culturais

O conceito de cultura torna-se central em uma sociedade globalizada, na qual os movimentos e os processos de migrações deixaram de ser exceção e tornaram-se característica básica. O contato entre as culturas podem ser definidos de diferentes formas: Multiculturalismo, pluriculturalismo, transculturalismo e interculturalismo, que são usadas, com frequência, como sinônimos, mesmo apresentando diferenças na formação da palavra. Dentre essas formas consideramos, para este estudo, o uso do termo multiculturalismo como defendido por Márcia Paraquett (2010, p.2), para quem “a multiculturalidade é determinada pela co-presença de várias culturas, mas cada um com seu estilo e modos de vida”. Compreendemos que nessa perspectiva não há convivência entre as diferenças, por exemplo, as cidades, onde há diferentes grupos, que estão separados pelas condições de vida, pelos bairros, entre outros fatores.

Portanto, nessa vertente de encontros culturais, propomo-nos discutir o conceito de interculturalidade, cuja perspectiva amplia esse entendimento ao “ressaltar a interdependência das culturas que dialogam e se relacionam de forma ativa em um mesmo espaço” (PARAQUETT, 2010, p. 144).

É nessas relações entre culturas que podemos pensar a proposta sociocultural de Karen Risager (2006) defendida na seção anterior. O que a autora destaca em relação ao conceito de cultura, para além de suas manifestações de caráter local e seus sentidos, é o elo entre os três sentidos apresentados por ela. Em todos os sentidos pesquisados pela autora, cultura é entendida como algo que pode ser transformado, sua natureza é fluida e não estática, e sua constituição é realizada pelas práticas e discursos dos sujeitos que interagem no interior dos espaços.

Essa percepção, podemos dizer interacionista da construção cultural, é compartilhada por outros teóricos. Spencer-Oatey e Franklin (2009) também defendem essa ideia orgânica, na qual a cultura é adquirida e construída através da interação com outros. Portanto, afeta o comportamento das pessoas e, conseqüentemente, as interpretações desses comportamentos. Ressalta o viés de que a cultura é (re)formada em processos interativos, ou seja, independente de onde estejam, os indivíduos preservarão padrões de percepção, avaliação e ação.

Com o advento da globalização, emerge a ideia de transnacionalidade, em que as identidades e estruturas nacionais estão continuamente sendo migradas, construídas e reconstruídas (HALL, 2005). Iniciam-se questionamentos sobre a associação da língua a

uma nação específica e, conseqüentemente, ao seu carácter inseparável com a cultura. A perspectiva bakhtiniana de que língua não é apenas “um sistema abstrato de formas linguísticas à parte da atividade do falante, mas é um processo evolutivo, ininterrupto constituído pelo fenómeno social da interação verbal” (BAKHTIN, 2011, p.43) nos conduz à percepção do diálogo existente entre língua e cultura e do seu carácter indissociável (JORDÃO, 2007). Nós inferimos que Bakhtin (2011), confirma a inter-relação entre língua e cultura ao ressaltar que língua não é apenas estrutura, e que essa expressa os valores, as formas de agir, os significados culturais que permeiam as relações de um grupo.

No entanto, os estudos de Karen Risager (2006) ampliam a possibilidade do relacionamento entre língua e cultura para além de comunidades culturais tradicionalmente circunscritas. A globalização rompeu com os limites fronteiriços das culturas. Nesse sentido, antes de avaliar o lugar de interação devemos levar em conta o evento comunicativo e as dimensões de poder imbricadas nesse evento. Essa autora destaca a tendência dos falantes em projetar sentimentos subjetivos à associação entre língua e cultura pessoal e a identidade da comunidade local. Dessa forma, podemos compreender as ideias de fluxos culturais e de *languaculture* da autora. Amparada na teoria das redes sociais (*Social Network theory*) apresentada por Ulf Hannerz (1992), ela afirma que⁴

[a] teoria de redes sociais viabiliza o estudo das relações sociais e das correntes de interação social nos diversos níveis de prática social: das relações micro às macro; da interação interpessoal à comunicação de massa global e transnacional entre organizações e atores coletivos. (RISAGER, 2010, p.3)

Essa teoria nos permite avançar para uma proposta de abordagem que valorize a comunicação para além das fronteiras dos Estados-nações, ao considerar as práticas linguísticas numa perspectiva global – tais como são empregadas na internet, redes sociais e outros veículos de diálogos globais. Uma vez que existem canais que permitem a relação entre língua e cultura numa esfera global entre níveis culturais diferentes – macro e microculturas, temos que pensar como essa influencia a produção de sentido e significado. Nessas novas interações globais, Risager (2006, p.104) acentua que é inegável que “línguas se disseminam pelas culturas” e “que culturas se disseminam por

⁴ As citações em LE foram traduzidas pela pesquisadora para o português.

línguas”. Partindo da concepção que línguas e culturas migram e são transportadas, estando em constante movimento, é que Risager chama de fluxo cultural esse transporte de elementos culturais por esses níveis diversos em que os encontros culturais interagem. Nessa proposta, o foco deixa de ser a cultura como representação de uma nação e passa a ser a multiplicidade de fluxos culturais que emergem nas interações, a partir da cultura local e global de cada indivíduo. Os sujeitos se encontram em redes, utilizando-se da língua, principalmente a inglesa, como elo.

É nesse sentido que ela propõe o termo *languaculture*, para descrever as manutenções culturais que são transmitidas e construídas pela língua, mas não se deve entender aqui cultura no sentido macro, mas as manifestações culturais que permeiam o falante. O falante é entendido aqui como a representação de contextos sociais, culturais e fruto de relações de poder extremamente específicos, resultantes de diálogos entre macro e microculturas que estão dispostas. O falante cria recursos linguísticos no transcorrer de suas experiências, sua história de vida e meio social, os quais são evidenciados pelo discurso que Risager (2006) chama de *languaculture*, que são transmitidos pelos fluxos culturais linguísticos. Portanto, a autora pensa uma dimensão na qual cultura e língua podem ser separadas. Na esfera questionada pela autora, a língua não se resume à representação de uma cultura local.

Sobre a relação entre língua e cultura – seu caráter separável ou não, Risager (2006) buscou repensar a interpretação tradicional, para a qual língua e cultura devem ser pensadas sempre juntas, estabelecendo novos paradigmas. A autora indica três dimensões diferentes, nas quais devemos compreender a relação entre língua e cultura, dependendo da função ocupada pela língua, sua relação com a cultura nem sempre é simbiótica. Nesse sentido, a conexão entre língua e cultura pode ser definida, de acordo com Risager (2006), de três formas: visão sociológica, visão psicológica e sistema orientado.

Na visão sociológica, a prática discursivo-linguística, a *languaculture* do falante, em relação a um contexto macro cultural, pode ser separada do seu contexto de primeira língua, via migração ou aquisição, a qual será transferida para a LE ou língua-alvo num universo distinto, uma rede social, por exemplo. Nesse sentido, língua e cultura podem ser separadas. Na visão psicológica, a língua e cultura do indivíduo são inseparáveis do seu contexto de vida. É nessa relação mútua que as histórias de vida e autonarrativas são

reestruturadas e reinterpretadas. O falante projeta seu próprio entendimento do mundo e convida, conscientemente ou não, seus interlocutores a reagir. A última visão trazida pela autora é de sistema orientado, em que a língua é vista como um sistema e no desenvolvimento linguístico do indivíduo há uma construção ideológica conectada à construção da comunidade cultural imaginada. Assim, língua e cultura fazem parte de uma conexão íntima, portanto, inseparável. Percebemos que o evento linguístico-comunicativo deve ser considerado. Por exemplo, língua e cultura se separam na medida em que ao falar a LE o falante recorre a características culturais de sua língua materna, provenientes das experiências adquiridas com os grupos socioculturais de seu convívio, para se expressar ou interpretar a interação linguística. E não se separam, se pensarmos que a prática linguística está imbuída pela formação identitária, cultural e social do indivíduo (HALL, 2012; RISAGER, 2006).

Interessa-nos mais precisamente a visão de sistema orientado em que a relação ideológica e identitária da *languaculture* do falante embasa e pode influenciar sua percepção em relação à língua estudada, considerando que língua e cultura são indissociáveis por essência. Portanto, uma análise desses pressupostos faz-nos entender que a sociedade é culturalmente heterogênea por comportar a pluralidade dos seres que a integram, alertando-nos que esse reconhecimento pode nos conduzir ao respeito a formas de produção de conhecimento variadas.

Nessa seção, defendemos que o construto cultura se coloca num ponto de intersecção entre áreas acadêmicas, pois temos diferentes teóricos de várias disciplinas apresentando pontos de vista variados sobre cultura, especialmente para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Procuramos esclarecer, a partir de um diálogo entre Risager (2006) e Bauman (2012), a vertente escolhida para este estudo, da existência de múltiplas culturas. Consideramos também a visão da sociolinguista dinamarquesa Risager sobre a separabilidade e inseparabilidade entre língua e cultura. Na sequência, apresentamos a visão de multiculturalismo, *languaculture* e fluxos culturais, a qual nos permite perceber o quanto se relacionam com a questão de línguas e seu ensino. Desse

modo, propomos refletir a respeito do ensino de línguas na perspectiva da interculturalidade.

1.2 A interculturalidade e o ensino de línguas

A perspectiva da interculturalidade, defendida neste estudo, nos coloca diante de uma concepção de língua como fenômeno social, como discurso, não como um sistema de elementos fragmentado, estruturado e prefixado para a comunidade de falantes da língua em estudo. A essa perspectiva interessa a língua (re)produzida e construída em contexto real, no caso desta pesquisa, os entendimentos dos participantes da pesquisa construídos sobre si mesmos, a sociedade, o outro e o mundo, nas aulas de inglês.

Bhabha (2007, p. 69) entende o ‘intercultural’ como o lugar do meio, que evita polos extremos.

“inter” – o fio cortante da tradução e da negociação, o entre lugar – que carrega o fardo do significado cultural. Ele permite que se comece a vislumbrar as histórias nacionais, antinacionalistas, do “povo”. E, ao explorar esse Terceiro Espaço, temos a possibilidade de evitar a política da polaridade e emergir como os outros de nós mesmos. [grifo do autor]

Desse modo, a interculturalidade emerge no processo de negociação de significados no momento de interação humana, não se estabelecendo por uma relação dialógica de extremos, mas na construção de sentido e de símbolos culturais conforme os aspectos sócio-históricos individuais dos participantes.

Ao aprendermos línguas, num contexto intercultural, em que as culturas são interdependentes e dialogam, há necessidade de desenvolvermos, também, uma Competência Intercultural (doravante, CI), que é “a habilidade de compreender criticamente a cultura estrangeira, partindo da nossa própria cultura e também de uma perspectiva externa, em que o aprendiz procura compreensões a partir da visão do outro” (FIGUEREDO, 2007, p.85).

Deardoff (2009) define Competência Intercultural como a capacidade de comportar-se e comunicar-se de forma efetiva e adequada em situações interculturais, ao compreender outras perspectivas de mundo. Assim, num contexto de ensino intercultural, o professor deve focar em habilidades que permitam ao aluno refletir sobre as novas formas de uso da linguagem. Como percebemos na sociedade contemporânea

globalizada e tecnológica, em que migrações linguísticas pelas redes sociais navegam do local para o global instantaneamente, essa interconexão de línguas carrega as características de seus falantes e reflete que a busca pela compreensão do outro tem ultrapassado as barreiras geopolíticas e culturais.

Sobre a acepção de Competência Intercultural, Corbett (2003) afirma que é a capacidade de compreender a língua e o comportamento da comunidade alvo, e explicitá-lo aos membros da comunidade local. Apresentamos também as reflexões de Byram (1989), para quem a CI encerra em si a capacidade de mediar e interpretar as relações entre culturas diferentes. Nesse processo, ter uma CI desenvolvida equivale a ser capaz de interagir com pessoas, respeitando-as como seres humanos complexos de diferentes identidades sociais, além de analisar e entender criticamente sua própria cultura.

Em um trabalho desenvolvido por Byram, Gribvoka e Starkey (2002, p.7-9), os autores afirmam que a CI envolve atitudes, conhecimento e habilidades, assim definido por eles:

- Atitudes – Disponibilidade para suspender as descrenças sobre outras culturas e crenças sobre a sua própria;
- Conhecimento – Entendimento dos grupos sociais e seus processos identitários;
- Habilidade de interpretar e relacionar – Habilidade de interpretar documentos e eventos de outra cultura, explicando-os e relacionando-os a documentos e eventos de sua própria cultura.
- Habilidade de descobrir e interagir – Habilidade de adquirir conhecimento novo sobre determinada cultura e suas práticas, além de operar conhecimento, atitudes e estratégias sob a influência das restrições do tempo real da comunicação e interação.
- Consciência crítica cultural – Habilidade de avaliar criticamente, embasado por critérios explícitos, as perspectivas, as práticas e os produtos da sua própria cultura, bem como da dos outros.

Diante desses componentes, notamos que a dimensão intercultural ultrapassa a mera transmissão de informações sobre outra cultura, e pressupõe o entendimento de que os aspectos culturais são parte de toda interação: a capacidade de articular as percepções influenciará no sucesso da comunicação e os aprendizes poderão compreender suas próprias culturas por meio de seus interlocutores.

Nessa vertente, a abordagem do professor de línguas deve viabilizar ao aluno o direcionamento para atitudes, habilidades e consciência crítica nas escolhas linguísticas em situações de interação social, tanto na compreensão quanto na produção oral e

escrita, especialmente em cursos de formação de professores, como evidenciado nesta pesquisa.

1.2.1 O processo de ensino-aprendizagem de língua e cultura pelo viés intercultural

Sobre o ensino de língua e cultura, Risager (2010) nos apresenta o termo *global languascape*, que é uma alusão ao termo *landscape*, em inglês, que significa ‘paisagem’. De acordo com a autora o professor fica diante de ‘uma paisagem de línguas’, uma vez que sua língua-alvo é uma língua mundial, impregnada de *languaculture* de seus falantes. Assim, aprender uma nova língua significaria: 1) entrar para o cenário global e transnacional, por meio de competências na língua internacional, sendo visto como um cidadão do mundo; 2) ter a consciência da complexidade de funções da língua-alvo; 3) perceber essa língua-alvo em relação às outras línguas, refletindo sobre as diferenças tipológicas e estruturais (RISAGER, 2010).

O aprendiz, desse modo, pode desenvolver uma consciência multicultural sobre o lugar dessa língua numa perspectiva local e global, com suas questões identitárias, de reconhecimento e poder. Para isso, cabem ao professor alguns questionamentos no momento do planejamento para a escolha mais acertada da abordagem. Por exemplo, como a língua em estudo é usada, onde e em que situação essa língua é falada, que papéis ela desempenha nesse contexto.

Nesse sentido, Risager (2006) nos chama atenção para o contexto em que o ensino de línguas se realiza. Por exemplo, quando ensinamos inglês para nossos alunos, pois ao usá-lo eles estão em um contexto de língua materna, migrando para o contexto de LE. Assim, eles conectam a *languaculture* do português à prática de falar inglês. O ensino de línguas vai lidar com o desenvolvimento pessoal e social numa perspectiva sociocultural, em que as percepções do aprendiz podem influenciar sua compreensão do conteúdo e de uso da língua como prática social.

É nesse contexto que devemos refletir sobre a relação entre cultura, língua e ensino, especificamente, ou seja, no cenário de ensino de LE. No Brasil essa relação vem sendo discutida a partir da formação do campo disciplinar da LA. Os linguistas insistem na importância dessa relação nos espaços de aprendizagem.

Moita Lopes (2005) parte da ideia de cultura como um construto social, um produto de vivência das práticas discursivas, compreende a importância dessa reflexão para a LE, pois a cultura é entendida como parte do processo de ensinar línguas

estrangeiras, à medida que ela se constrói nas práticas linguísticas. Por outro lado, Figueredo (2007, p.55) entende que “cultura é um conjunto de comportamentos, valores, crenças e concepções de mundo adquiridos pelo indivíduo por meio de suas interações sociais”. Essa autora afirma que a forma de compreender e interpretar a realidade (os textos orais, escritos e imagéticos) que cerca o aprendiz o torna único e, ao mesmo tempo, parte integrante de um coletivo que pode compartilhar com ele alguns desses valores e conhecimentos e construir, continuamente, novas perspectivas de pensamento. Portanto, uma vez que a relação entre língua e cultura é intrínseca, menosprezar essa relação no processo de ensino seria negligenciar os aspectos de formação da própria língua e sua colaboração na construção de identidades e significados culturais.

Com base nos pressupostos elaborados sobre a relação entre cultura e língua para o ensino-aprendizagem de línguas, entendemos cultura como a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas.

Com esse entendimento, podemos pensar nas práticas sociais que estão em jogo quando ensinamos LI, ou seja, uma vez que o ensino de língua é pensado para além da sua estrutura, evidenciando sua participação na construção de signos e significados, devemos considerar a habilidade comunicativa e sua relação com as práticas sociais. A competência comunicativa, desse modo, expõe outra forma de pensar a língua, não apenas como receptáculo da cultura, mas como parte significativa da construção cultural. Isso significa que a língua também circunscreve comportamentos, condutas e normas, em outras palavras, faz cultura. Por exemplo, que questões culturais são referidas em um texto escrito, em inglês, para turistas que visitam o Rio; que significados são relacionados ao ensinar inglês com uma música composta por uma cantora mexicana.

É importante notar que essa visão é ampliada pela perspectiva da abordagem intercultural. Nesse sentido, discutir os fundamentos e implicações para o ensino de língua e cultura não consiste em estabelecer normatizações para o docente ou discente. Trata-se, como foi discutido nos tópicos anteriores, partindo de uma concepção comunicativa do ensino de línguas num contexto de mobilidade e fluxos culturais, de propor uma análise do processo de ensino-aprendizagem que nos permita pensar a

relação entre língua e cultura em sua complexidade, tendo como base a interculturalidade.

Ao considerarmos um estudo sobre o universo da sala de aula, devemos reconhecer esse espaço como um lugar heterogêneo, entendendo que os alunos pertencem a grupos variados (de gênero, classe, idade, etnia, entre outros). Essa observação nos convida a ter um olhar intercultural.

A palavra intercultural pode ser compreendida a partir de duas dimensões. A primeira dimensão considera o encontro de duas culturas ou duas línguas com suas fronteiras políticas por se constituírem nações diferentes. E a outra perpassa pela comunicação entre pessoas de classes sociais, origens étnicas e culturais diferentes, que se encontram nos limites de um mesmo país ou mesma língua nacional (KRAMSCH, 2001).

Nos estudos de Candau (2011), a autora se embasa em Walsh (2009), para identificar três concepções principais de educação intercultural:

- 1.Relacional – Valoriza o contato e intercâmbio entre culturas e sujeitos socioculturais e suas distintas práticas, saberes, valores e tradições.
- 2.Funcional – Busca diminuir as áreas de tensão e conflito entre os diversos grupos e movimentos sociais que se preocupam com questões socioidentitárias, respeitando a estrutura e as relações de poder vigentes.
- 3.Crítica – Questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, etnicorraciais, de gênero, de orientação sexual, religiosos, entre outros, com o objetivo de construir sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia. (CANDAUI, 2011, p. 22)

Este estudo nos apresenta três perspectivas para o ensino intercultural: a primeira valoriza, especificamente, o contato entre as culturas; na segunda, de base anglosaxã, identificamos elementos da Abordagem Comunicativa, em que o falante nativo seria o modelo a ser seguido, na busca por diminuir as tensões; já na proposta intercultural crítica (CANDAUI, 2011), de base latino-americana, a que optamos seguir nesta investigação, é evidenciada a possibilidade de articulação das variedades de fluxos linguísticos e culturais na construção social do indivíduo, para que ele possa aprender e compreender a cultura do outro, refletindo sobre suas próprias culturas e tendo consciência de seu lugar em relação a outros universos culturais.

Corbett (2003), nesse sentido, salienta que o objetivo fundamental de uma abordagem intercultural para ensinar línguas é que ao ensinar sobre uma cultura ensinemos também sobre seus valores e crenças e como eles são expressos, partindo de nossa própria visão/leitura em relação a esses valores e/ou significados culturais, que serão compreendidos com base na *languaculture* dos aprendizes.

Diante das elucidações neste estudo, entendemos a interculturalidade como um espaço de negociação em que as várias culturas podem transitar na (res)significação dos saberes linguísticos que estão sendo aprendidos e ensinados. Essa concepção de interculturalidade reverbera a perspectiva de experiências no ensinar e aprender inglês em que as tensões e resistências podem ser amenizadas pela capacidade de integração das diferenças, numa relação respeitosa.

A sala de aula, por ser um espaço de construção e reconstrução de processos simbólicos de negociação e tradução de elementos culturais e linguísticos, dentro de contextos e temporalidade específicos, deve oportunizar a associação de elementos culturais complexos, variáveis e contraditórios. Considerar que todo aprendiz traz consigo suas especificidades – variações individuais, diferentes opiniões e pontos de vista – para o processo de aprendizagem dessa LE.

Por meio deste estudo, entendemos como a abordagem intercultural crítica favorece a formação de professores aptos a interagir em um cenário crítico, repleto de diversidade e em constante mutação, tal como o vivenciado na atualidade. Inferimos, então, que o professor precisa atentar para as reações dos aprendizes e a compreensão dos aspectos culturais, conduzindo-os a compartilhar, diferenciar e questioná-los, na busca por um entendimento mútuo dos valores democráticos. Para isso, o professor pode explorar textos diversos não apenas na língua-alvo, por exemplo, o inglês como primeira língua, mas também como LE, para que o aprendiz tenha acesso também à produção da língua-alvo por outros usuários e às contribuições desses para a ampliação do seu repertório (multi)cultural.

Assim, uma abordagem intercultural crítica para o ensino de línguas se faz necessária, na medida em que visa ao desenvolvimento de aprendizes interculturais, que são mediadores capazes de lidar com a complexidade e identidade múltiplas, evitando os estereótipos que conduzem à percepção do outro através de uma única identidade, mas tratando-o em um patamar de igualdade e respeito (BYRAM, 1989).

A proposta de abordagem intercultural, nesse sentido, aponta que o ensino e aprendizagem intercultural desafiam modelos tradicionais e comunicativos de ensino de línguas, já que contesta a meta tradicional de tornar o aprendiz apenas proficiente linguisticamente e que deve imitar o falante nativo como modelo ideal. Esta visão é defendida por Corbett (2003), ampliando o sentido de que não há como pensar em uma comunicação efetiva sem que se tenha conhecimento das relações que se estabelecem no processo comunicativo e que estas estão carregadas de atributos culturais. Ainda, de acordo com Corbett (2003), discutimos alguns exemplos de como essa abordagem pode auxiliar o professor de línguas na sala de aula de LE. Ao objetivar uma tomada de consciência crítica em relação à cultura alvo e o desenvolvimento das habilidades de interpretação e observação, o professor deve se valer dos recursos visuais que, para o autor,

[c]ertamente é uma vantagem usar textos culturais (se literatura, filmes ou outras práticas sociais) pois eles dramatizam o sistema de valores da língua-alvo por mostrar suas tensões e conflitos e esse fato pode motivar os aprendizes que estão negociando suas próprias tensões e conflitos diante da nova cultura. (CORBETT, 2003, p.175)

Assim, o aproveitamento de imagens, vídeos e textos literários, que são produzidos por diferentes culturas, pode enriquecer o ensino de línguas, no que tange ao reconhecimento e à compreensão dos valores de outras culturas, bem como o empoderamento⁵ linguístico dos aprendizes e a capacidade deles de se posicionarem adequadamente nas interações discursivas.

Para Corbett (2003, p.71), os textos trabalhados numa “análise dos gêneros podem ser mais amplamente aplicados em uma abordagem intercultural de ensino, particularmente no ensino da habilidade escrita”, uma vez que a forma do texto é marcada por necessidades culturais da comunidade discursiva e se transforma a partir delas.

Diante do exposto por Corbett (2003) e retomando as dimensões elucidadas por Candau (2011), situamos este trabalho na perspectiva da interculturalidade crítica, na

⁵ Sem pretender estender-nos na discussão, esclarecemos nossa compreensão do ato de empoderar como um processo pelo qual indivíduos, organizações e comunidades conquistam recursos que lhes permitem ter voz e capacidade de ação e decisão para uma atuação social efetiva, ou seja, o empoderamento como um instrumento de emancipação social (BAQUERO, 2012)

busca por elementos que direcionem o empoderamento dos aprendizes nas empirias de produção de suas subjetividades e das sociedades, emergidas em meio às negociações e traduções no contexto da sala de aula. Nesse sentido, o professor de línguas, a fim de melhor lidar com a complexidade de elementos culturais que envolvem seu objeto de ensino, neste caso a LI, poderia trabalhar com o objetivo de tornar os alunos cientes das diferenças entre culturas e das implicações que essas diferenças possam trazer na interação comunicativa entre pessoas de cenários linguísticos diversos.

Essa vertente pode coadunar com a exigência atual de inclusão social, pois oportunizaria ao aprendiz compreender que o que lê, assiste ou vê é uma representação textual, portanto, espera uma relação epistemológica com os valores, ideologias e visão de mundo, conforme evidenciado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (RESOLUÇÃO, 2002) e nas Orientações Curriculares para o ensino médio – Línguas Estrangeiras (BRASIL, 2006).

No que diz respeito à inclusão social no ato de ensinar e aprender línguas, a pesquisadora Walquíria Monte Mór (2013) defende que

[a] inserção do ensino de línguas num projeto educacional de escola que desenvolve o conhecimento de idiomas (no caso, de língua inglesa) e, juntamente com esse, volta-se para a formação da cidadania ativa ou engajada; a inclusão social em sentido amplo, não restrita a expectativa, ou a possibilidade de inserção no mercado; a compreensão da relação global-local, na defesa da ideia de que mesmo as orientações em foco necessitariam ser reinterpretadas localmente; a adequação dos propósitos vistos nas políticas de letramentos para o ensino de línguas no Brasil, entendendo a afinidade entre essas áreas no que concerne às visões de língua, linguagem, conhecimento, construção de sentido, sociedade, participação social, relações de poder, dentre outros. (MONTE MÓR, 2013, p. 231)

Desse modo, a autora defende que o ensino de línguas ultrapassaria o aspecto de inserção no mercado. Seus imperativos estão no âmago da formação para a cidadania ativa e engajada e a preparação para um mundo que não se limita às fronteiras administrativas e políticas. O ensino de línguas que busca estabelecer a inclusão social reata a relação entre saber e poder no mundo global, empoderando os sujeitos.

Partindo dessa perspectiva, o ensino de línguas que se desenvolve numa perspectiva intercultural crítica rompe com essa visão da língua exclusivamente como estrutura e amplia o paradigma funcional para elementos que permeiam a atuação política e a formação de um aprendiz que seja ativo no exercício da cidadania. A sala de aula passaria a ser um espaço desse exercício ativo e participativo dos discentes na relação com o conhecimento. Diante dessa visão teórica, nosso trabalho acena para uma proposta de *letramento intercultural* (DOMINGO, 2015), ou seja, defende o desenvolvimento cognitivo e social nas aulas de inglês, a partir da noção de um letramento que se insira numa sala de aula intercultural e capacite os aprendizes a ler o outro e a si mesmos.

1.2.2 Elementos para o letramento intercultural

Ao longo deste capítulo, vimos que uma comunicação satisfatória transcende a ideia de intercâmbio de frases gramaticalmente corretas, estando para além dos postulados iniciais de Chomsky (1988), para quem língua é uma estrutura abstrata a ser analisada e aprendida em si mesma separada da cultura a qual era vista pelos produtos como literatura, artes, música etc. Segundo argumentamos, a contemporaneidade exige um entrelaçar entre a competência linguística e a competência comunicativa.

Os conceitos de Hymes (1972), incorporados à LA já apontavam para o uso da língua conectado às práticas sociais, propondo um ensino de línguas que considerasse o usuário e suas práticas socioculturais. A competência comunicativa, tal como introduzida por Hymes (1972) e descrita por Canale e Swain (1980) é: *gramatical* (aprendizagem de vocabulário, gramática, pronúncia, ortografia e formação de palavras); *sociolinguística* (produção e compreensão de língua, de forma adequada a situações sociais específicas); *estratégica* (uso de gestos e paráfrases para suprir limitações linguísticas) e *discursiva* (combinação de ideias – de modo a conferir coesão e coerência ao discurso). Contudo, a perspectiva intercultural amplia essa dimensão comunicativa ao considerar a diversidade dos indivíduos em seus encontros interculturais, os quais podem evitar a postura de idealização da língua e cultura alvos e/ou sua redução a objeto de análise, partindo para exploração dos contrastes ao propor a Competência Comunicativa Intercultural (CORBETT, 2003).

A abordagem intercultural, assim, é ampliada pela perspectiva de desenvolvimento da capacidade de interagir com diferentes universos culturais, característica da Competência Intercultural, conforme descrito nos estudos de Byram e apresentado na seção 1.2.2. Tal desenvolvimento se concretiza pelo embasamento no contexto de origem do aprendiz a fim de interligar os componentes interculturais, língua e práticas verbais.

Em consonância com a proposta de abordagem intercultural comentada acima, ponderamos a viabilidade de tratarmos do desenvolvimento de um letramento intercultural. O conceito de letramento passou a fazer parte dos estudos linguísticos e da educação no Brasil, já na metade da década de 1980, a partir da obra *No mundo da escrita* de Mary A. Kato (1986), inicialmente defendendo uma perspectiva cognitiva, mas assumindo uma visão discursiva com os trabalhos de Tfouni (1988), Kleiman (1995) e Soares (1999). Originário do termo *literacy*, em inglês, letramento é o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p.5). Desse modo, essa autora indica que o letramento pode significar também o acesso às ações sociais e cotidianas do aprendiz. Nesse sentido, Brian Street (2014) defende que os letramentos são múltiplos e podem variar quanto ao tempo, espaço e situação, em conformidade com as relações de poder estabelecidas.

Em sua obra *Letramentos Sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*, Street (2014) busca compreender o letramento como prática social, levantando questionamentos que consideram as relações de poder que permeiam o papel da escrita e da oralidade na história da cultura humana. O autor critica “a concepção dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que pode ser medida nos sujeitos” (2014, p. 9) e destaca ainda que os exames e os concursos legitimam essa concepção.

No texto supracitado, o autor sugere maneiras de repensar a relação entre letramento e cultura dentro dos programas de letramento nos anos 1990 ao propor o modelo ideológico em oposição ao modelo autônomo. Para Street (2014) a perspectiva autônoma do letramento se embasa no desenvolvimento de habilidades enquanto que um modelo ideológico de letramento seria capaz de reconhecer que “as práticas de leitura e escrita estão sempre inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que conta como letramento e nas relações de poder a ele associadas” (STREET, 2014, p. 13). Dessa maneira, esse professor antropólogo inglês

também nos convida a refletir sobre a necessidade de trazer os letramentos para a agenda política, no sentido de reconhecer a gama de práticas letradas em que os cidadãos estão inseridos em seu cotidiano. Street (2014, p. 31) argumenta que

[a] transferência de letramento de um grupo dominante para aqueles que até então tinham pouca experiência com a leitura e a escrita implica mais do que simplesmente transmitir algumas habilidades técnicas, superficiais. Ao contrário, para aqueles que recebem o letramento novo, o impacto da cultura e das estruturas político-econômicas, daqueles que o transferem tendem a ser mais significativo do que o impacto das habilidades técnicas associadas à leitura e à escrita.

Esta percepção nos remete à relevância de práticas letradas que viabilizem o letramento para a transformação social do ser.

Essas elucidações nos mostram que o significado social do letramento explicitado por Soares (1999) e o modelo ideológico de Street (2014) se equiparam à perspectiva que estamos defendendo neste estudo, em relação aos efeitos que o desenvolvimento da consciência intercultural na aquisição de outra língua podem produzir no aprendiz, no que tange a transformações subjetivas e sociais, ou seja, sua atuação frente aos encontros interculturais, ao olhar o outro com respeito e equidade.

Desse modo, cria-se a necessidade de promover novos estudos de letramento para oportunizar novas aprendizagens. Domingo (2015, p. 86) apresenta, em sua tese de doutorado, o conceito de letramento intercultural, definindo-o como “o domínio dos códigos linguísticos, discursivos, culturais e sociais que pautam as interações fronteiriças; constitui-se como uma prática que visa mudanças comportamentais nos encontros e relações interculturais”. Ainda que suas reflexões sejam sobre o ensino de espanhol em contexto fronteiriço, entendemos que a defesa pela adoção de posturas que considerem a interculturalidade como eixo para as discussões por meio do reconhecimento e valorização da pluralidade dos saberes local e global abrange o panorama que descrevemos neste trabalho, haja vista que a língua estrangeira entendida como agência social, permite essa interpretação.

No texto “o privilégio do falante intercultural”, Kramsh (2001) sugere que é responsabilidade dos professores de LE ensinar aos alunos não apenas recursos linguísticos e culturais para interagir de forma mais apropriada em outra comunidade

linguística, mas ensinar também habilidades de socialização e consciência intercultural alternativas no próprio grupo cultural do aluno. A linguista aplicada nos alerta ainda para a pouca utilidade de ensinar regras de interação, tendo como base um grupo de falantes nativos⁶ de inglês, uma vez que os alunos devem se preparar para interagir com pessoas de comunidades de fala variadas.

Kramersch (2001) defende que um dos privilégios do falante intercultural é a capacidade de transitar entre línguas diferentes, se valendo da sua língua materna sempre que necessário para construir os significados culturais. Rees (2003) coaduna com a autora, ao analisar que uma aula intercultural não pode ter como foco apenas o desenvolvimento linguístico. Nesse âmbito, o falante intercultural ocupa um lugar privilegiado, eminentemente verbal, que lhe possibilita observar as diferenças e romper com as expectativas sobre os fenômenos culturais estrangeiros que encontram. Para Kramersch (2001, p.37), “permitir que os alunos se desenvolvam como falantes interculturais significa estimulá-los a ver a si mesmos também como agentes que operam entre culturas de toda classe”.

Por conseguinte, o letramento intercultural como uma possibilidade promissora para o ensino de inglês em cursos de licenciatura em Letras busca promover reflexões críticas em relação aos encontros interculturais provocados pelas duas línguas, no caso português e inglês, bem como oportunizar a (re)significação de valores culturais a partir do diálogo entre a língua e cultura-alvo e a língua e cultura materna. Por esta razão, partimos do princípio que as habilidades letradas interculturais são construídas de modo processual na relação entre os indivíduos, nesse ambiente de embates e conflitos que se constitui a aula de línguas.

Portanto, o conceito de letramento intercultural, neste trabalho, deve ser entendido como a habilidade do indivíduo que tem ciência da diversidade que o/a integra e integra o mundo e, por isso, a expressa linguisticamente ao participar de maneira ativa da sociedade que vivencia, com tomadas de decisões ponderadas, por considerar a complexidade do cenário que as geraram (pontos de vistas múltiplos e

⁶ Sem pretender estender-nos na discussão sobre falantes nativos ou não de inglês, utilizamo-nos da reflexão de Kramersch por acreditarmos que a educação linguística/da linguagem numa perspectiva intercultural rompe com essas limitações fronteiriças e estereotipadas.

equitários e não apenas os que resultam de uma cultura dominante). Esta habilidade de entender o outro a partir de suas vivências e práticas pode favorecer o desenvolvimento de uma consciência crítica intercultural que permita refletir e agir linguisticamente, considerando a instabilidade na fluidez da produtividade global e local e se mostrando respeitoso diante das variações coexistentes.

Essa concepção de letramento intercultural considera a sala de aula de línguas, especialmente em cursos de dupla licenciatura, como um cenário de complexa constituição em que conhecimentos diversos são compartilhados. Ensinar uma LE nesse espaço, com vistas ao desenvolvimento do letramento intercultural, objetiva também promover uma interação entre semelhanças e diferenças (língua-cultura de partida e língua e cultura-alvo), fato que nos leva a concordar com Rajagopalan (2006, p.22), quando ele afirma que “o ensino de línguas é uma atividade eminentemente política, porque faz parte da política linguística de um país”. O autor nos convida a atentar para as demandas impostas pelas relações políticas nas quais se encontra o país e, conseqüentemente, a língua ensinada, tanto no âmbito interno quanto externo. Nessa perspectiva, um falante letrado interculturalmente seria aquele que articula seu conhecimento linguístico com sua ciência da diversidade histórica, social e contextual que acompanha a língua em estudo, interagindo com equidade.

Em suma, uma abordagem que vise o desenvolvimento do letramento intercultural, numa perspectiva intercultural crítica, nos inspira a pensar no ensino de língua e cultura, considerando as quatro linhas de pensamento destacadas por Kramsh (1993, p. 205), as quais objetivam

- 1) Estabelecer uma esfera de interculturalidade – A ligação entre formas linguísticas e sociais não pode ser somente transmissão de informações entre culturas diferentes, mas deve ser construída. Inclui uma reflexão tanto sobre a língua-alvo quanto sobre a cultura local.
- 2) Ensinar cultura como um processo interpessoal – Se o significado emerge pela interação social, o ensino normativo e fixo não faz sentido. Deveríamos substituir a apresentação/prescrição de fatos e comportamentos culturais pelo processo de entendimento da cultura estrangeira.
- 3) Ensinar cultura como diferença – Com o recente reavivamento do nacionalismo, ao mesmo tempo, as identidades nacionais são questionadas. Considerando o crescimento multiétnico e multicultural, os traços nacionais são apenas um aspecto da cultura de um povo.

Assim, eles não podem ser analisados sem as especificidades como idade, gênero, origem regional, *background* étnico e classe social.

4) Cruzar as fronteiras disciplinares – Muitos educadores (por exemplo, Debyser 1981, Kramsh 1988, Byram, 1989) relacionam o ensino de cultura às disciplinas reconhecidas academicamente como antropologia, sociologia e semiologia. Eles incentivam os professores de línguas a incluírem em suas leituras, além da literatura, estudos de sociolinguística, etnografia e ciências sociais que falem tanto sobre sua sociedade quanto sobre a sociedade da língua que está sendo ensinada.

Um fator importante na utilização desses termos é a contínua exploração dos significados culturais, não apenas em momentos específicos, mas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem e/ou de todo o curso.

Nessa perspectiva, cabe compreendermos o contexto em que os diálogos culturais acontecem. Portanto, detalhamos na próxima seção o percurso histórico dos cursos de licenciatura dupla no Brasil, discutindo também o caráter organizacional e o perfil do curso de Letras português/inglês no contexto investigado.

1.3 Um olhar para o ensino de inglês na licenciatura em Letras

O contexto de pesquisa está ligado ao objeto de análise e pode demarcar as percepções dos participantes. Flick (2009) defende que o contexto exerce influência sobre os dados, para tanto, os resultados são ímpar e uno. Nessa perspectiva, vamos pensar a estrutura organizacional, curricular e os imperativos dos cursos de licenciatura em Letras português/ inglês, especificamente, ressaltando o *corpus* deste estudo.

1.3.1 A estrutura curricular e organizacional

Nesta seção, apresentamos um panorama histórico das transformações sofridas no ensino de LE em cursos de Letras, licenciatura dupla português/inglês.

Em Outubro de 1962, o Conselho Federal de Educação aprova a primeira proposta de currículo para os cursos de Letras, com o parecer nº 283 de Valnir Chagas. Até então, os currículos eram extensos e envolviam várias línguas com suas respectivas literaturas, resultando habilidades duvidosas para o exercício profissional. Esse texto legal previa apenas uma língua estrangeira para a licenciatura dupla e esta ocupava um *status* de língua menor, com caráter optativo (PAIVA, 2005).

Somente em outubro de 1969, com a resolução nº 9, foram incluídos itens referentes à formação pedagógica, conforme texto legal a seguir:

Art. 1º - O currículo mínimo dos cursos que habilitem ao exercício do magistério, em escolas de 2º grau, abrangerão as matérias de conteúdo fixadas em cada caso e as seguintes matérias pedagógicas: a) Psicologia da Educação; b) Didática; c) Estrutura e Funcionamento de Ensino de 2º grau.

Art. 2º - Será obrigatória a Prática de Ensino das matérias que sejam objeto de habilitação profissional, sob a forma de estágio supervisionado a desenvolver-se em situação real, de preferência em escola da comunidade.

Art. 3º - A formação pedagógica prescrita nos artigos anteriores será ministrada em, pelo menos, um oitavo (1/8) das horas de trabalho fixadas, como duração mínima, para curso de licenciatura.

Art. 4º - As disposições desta resolução terão vigência a partir do ano letivo de 1970, revogadas as disposições em contrário (BRASIL, 1969).

Apesar da preocupação pedagógica, não há uma atenção igualitária em relação à língua estrangeira, fato que gera prejuízos vivenciados até a atualidade, especialmente referentes à organização curricular baseada em disciplinas.

Paiva (2005) relata que, ao longo dos 34 anos em que esse currículo vigorou, participou de várias comissões de avaliação de condições de oferta de cursos de Letras designadas pela Secretaria de Educação Superior (SESU) – unidade do Ministério da Educação (MEC) e pôde constatar a insuficiência no número de horas reservadas para a língua estrangeira, bem como a falta de qualificação específica dos responsáveis pela formação do professor de LE. A autora afirma ainda que no biênio 1999-2000 foi constatado que a formação docente dos cursos de Letras não incluía as reflexões teóricas e as atividades práticas necessárias para a formação desse profissional. Muitos cursos de Letras em português e inglês, desse período, eram ministrados em três anos, com poucas aulas do idioma, em turmas grandes e as aulas de literatura estrangeira ministradas em português.

Na atualidade, apesar de convivermos com resquícios dos problemas supracitados, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, consta uma preocupação do MEC com a qualidade das licenciaturas. Houve a extinção da obrigatoriedade de currículos, instituindo, em seguida, as Diretrizes Curriculares Nacionais. Para melhor compreensão do leitor, sintetizamos no QUADRO 1 a seguir, os princípios, objetivos e metas que nortearam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN – FPEB), em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena (BRASIL, 2002).

| QUADRO 1 – Princípios, objetivos e metas das DCN – FPEB | |
|---|---|
| Princípios | Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; |
| | Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação; |
| | Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos; |
| | Incentivar uma sólida formação geral , necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; |
| | Estimular a prática de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno; |
| | Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referirem à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada; |
| | Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária; |
| | Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas. |
| Objetivos e metas | Conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade , em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente; |
| | Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno; |
| | Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos sequenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB; |
| | Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; |
| | Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação. |

Fonte: Resolução CNE/CP 1/2002, s/p (Síntese e grifos nossos)

Observamos, portanto, que essas orientações pressupõem atividades práticas durante a integralização do curso. Dentre os princípios elencados, há certa preocupação com a “formação geral”, com os “desafios de renovadas condições de exercício profissional” e “variados tipos de formação”. Essas palavras do documento nos

conduzem ao entendimento da necessidade de uma abordagem que vise ao desenvolvimento linguístico, mas também social. Também vale destacar que manter a mesma carga horária tanto para cursos com dupla licenciatura ou não, visando responder às exigências do mercado de trabalho, pode promover negligenciamento no currículo do curso. Borges (2015) analisa que a área de LE, na dupla licenciatura, perde espaço para a língua materna e suas literaturas, fator que pode inviabilizar o desenvolvimento dos multiletramentos pertinentes à formação do professor de línguas.

No que tange aos objetivos e metas previstas nas DCN – FPEB, pressupõe-se desenvolver a capacidade de adaptar às demandas da sociedade, a fim de possibilitar o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar. Tais pressupostos evidenciam a busca por desenvolver nos professores em formação a habilidade de negociar os entendimentos das relações culturais que permeiam tanto a sala de aula, como a comunidade e a visão do macro.

Para este estudo é importante compreendermos o que as Diretrizes preveem para os cursos de graduação em Letras, a fim de percebermos o contexto em que as aulas de inglês investigadas acontecem e, de modo geral, entender qual o espaço em que a discussão intercultural ocorre. Nesse sentido, listamos também a estrutura flexível esperada para o curso e destacamos algumas das múltiplas competências que deveriam ser articuladas pelos indivíduos que estão cursando licenciatura em Letras (Parecer CNE/ CP nº 9 de 08/05/2001).

A estrutura organizacional deve:

- Facultar ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- Criar oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- Dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- Promover articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- Propiciar o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Com essa nova organização, o currículo começa a ser entendido como toda e qualquer atividade acadêmica que integra o curso e do professor passa-se a esperar o papel de orientador no que se refere aos conteúdos.

Quanto às competências, destacamos o mínimo exigido para a formação do professor de língua inglesa, de acordo com as Diretrizes: “Ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, *funcionamento e manifestações culturais*”⁷.

Contudo, Paiva (2005, p. 349) acrescenta que as competências mínimas deveriam ser as seguintes:

1. O domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
2. O domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino;
3. A capacidade de resolver problemas, tomar decisões, trabalhar em equipe e comunicar-se dentro da multidisciplinaridade dos diversos saberes que compõem a formação universitária em Letras.

Compreendemos, assim, que o documento alerta para a articulação das didáticas de cada conteúdo com as pesquisas que as embasam. Tendo em vista as metas em relação ao profissional, vale destacar a observância sobre os conteúdos: as Diretrizes postulam que “os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na *percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais*”⁸. (Parecer CNE/ CP nº 9 de 08/05/2001)

Diante desse panorama histórico geral, torna-se fundamental compreender as especificidades do curso investigado por considerarem (os documentos) todas as atividades envolvidas como parte integrante do currículo. Assim, no próximo item, abordamos o perfil e a organização do curso de Letras português/inglês da Universidade Estadual de Goiás no campus da cidade de Anápolis.

1.3.2 A licenciatura dupla em português/ inglês da UEG – Anápolis - GO

A UEG⁹ é considerada uma das maiores universidades brasileiras em número de *campi*. Segundo os dados apontados no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), o curso de Letras do Câmpus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas (CCSEH), é o

⁷ Grifos nossos. Texto disponível em www.mec.gov.br/SESU/diretrizes.shtm

⁸ *Idem*.

⁹ Texto disponível em <http://www.ccseh.ueg.br/>

maior campus em número de alunos em licenciatura, portanto, preocupa-se com a qualidade da formação e atua na “qualificação dos professores para trabalharem na Educação Básica, a fim de garantir aprendizagens essenciais à sua formação, possibilitando-lhes competências suficientes para difundir o desenvolvimento social, econômico e cultural da região”.

A justificativa para a existência do curso encontrada no PPC se conecta à escolha deste câmpus para estudo. Ela enfatiza os princípios defendidos pelas DCN sobre “a formação da competência humana, com vista à construção de novos paradigmas para a cidadania”, prevendo também um ensino que “deve transcender o tradicional espaço da sala de aula e articular-se com diferentes dimensões da realidade, instaurando, assim, novos papéis para os envolvidos no processo de formação”. Esses elementos acentuam a problemática levantada nesta investigação, em relação à capacidade de negociar e questionar as variantes culturais para além da sala de aula, a fim de desenvolver uma competência intercultural, ou seja, tornar o aprendiz habilitado para lidar com as diferenças e semelhanças com atitudes de respeito.

O curso de Letras do CCSEH apresenta em seu documento norteador (o PPC) um princípio que se baseia na implantação de propostas concretas que visem romper com o aligeiramento da formação apresentado pelas políticas educacionais. Observamos que isso se reflete na postura do professor que não segue um planejamento enrijecido, mas opta por respeitar o tempo de desenvolvimento dos aprendizes.

Nesse sentido, o PPC (2014, p. 16) traz como objetivo geral para o curso, além da capacitação para “utilizar as modalidades escrita e oral da língua portuguesa e da língua inglesa e reconhecer, analisar e interpretar os fatos linguísticos e literários nessas línguas”, formar docentes capazes de “transformar as práticas locais e recriá-las de acordo com as demandas surgidas em diversos contextos”. Desse modo, a abordagem intercultural, acenada por este estudo como meta a ser desenvolvida, pode dar conta dos objetivos traçados, haja vista que, para o curso,

[a] educação escolar, neste contexto, assume responsabilidades cruciais, uma vez que a inserção crítica das novas realidades do mundo contemporâneo depende substancialmente de um processo de escolarização que valorize o conhecimento, o desenvolvimento das capacidades cognitivas, a formação moral e a formação da cidadania crítica e participativa. (PPC/UEG, 2014, p. 16)

Entre os objetivos específicos, destacamos dois que consideramos necessários para mostrarmos ao leitor que a valorização dos aspectos culturais no processo de ensino figura entre as metas estabelecidas para esse curso.

- Oferecer ao graduando em Letras uma formação direcionada para a sua atuação na Educação Básica, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais sobre os fatos da linguagem e sobre as diversas variedades e registros linguísticos;
- Promover a investigação teórica, científica, técnica e didático-pedagógica como forma de produzir e de divulgar conhecimentos científicos e culturais por meio da integração de atividades de ensino, pesquisa e extensão a da integração entre graduação e pós-graduação; (...). (PPC/UEG, 2014, p.17)

Dentre os problemas apontados, o documento acena para a falta de uma estrutura curricular organizada para atender essa demanda de objetivos para a formação de docentes com uma atitude crítico-reflexiva, que possibilite autonomia profissional. Por centrar nossa investigação na área de LI, detalhamos algumas nuances referentes à sua organização curricular.

O Núcleo Específico é composto por três áreas que se desenvolvem em concomitância e ao longo do curso: a) estudos linguísticos de língua portuguesa; b) estudos linguísticos de língua inglesa; c) estudos literários. Essa distribuição deixa o estudo de língua inglesa com apenas um terço da carga-horária específica. Torna-se evidente a necessidade de uma escolha metodológica que melhor oportunize o desenvolvimento dos objetivos de aprender a falar o idioma, mas também formar uma consciência cultural, em adequação às condições de atuação.

Ademais, apesar da inclusão do componente cultural no documento que rege o curso, não é raro restringi-lo, nas aulas de línguas, à apresentação de artistas e músicas, legitimadas como representantes de modelos da cultura alvo. As reflexões teóricas aqui defendidas nos fazem pensar que talvez, ao reproduzirmos essa ação, terminemos por esquecer que a negociação e a discussão dos significados culturais, fundamentais para a perspectiva intercultural, são as propulsoras na promoção do empoderamento do sujeito.

É no cenário organizacional do curso de licenciatura dupla em Letras português/inglês acima descrito que vamos direcionar nossa investigação. Portanto, no próximo capítulo descrevemos e justificamos nossas escolhas metodológicas.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

Neste capítulo, discutimos a natureza deste estudo dentro do paradigma da pesquisa qualitativa. Propomos refletir sobre as características do estudo de caso de cunho etnográfico e problematizá-lo na perspectiva da Linguística Aplicada. Na sequência, procedemos à descrição do contexto desta investigação científica - espaço, tempo e participantes envolvidos. Ao final, descrevemos os instrumentos de pesquisa e procedimentos utilizados para a análise por meio da triangulação dos dados.

2.1 A natureza do estudo

Esta pesquisa se insere no campo das pesquisas qualitativas interpretativistas por se tratar de um estudo sobre o processo de ensino e aprendizagem de LE, os quais envolvem questões sociais e mentais constituídas por significados culturais locais e globais. Segundo Flick (2009, p. 37), a pesquisa qualitativa “compromete-se a analisar casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais”.

Nesse sentido, a sala de aula se apresenta como um espaço privilegiado para observação da prática de ensinar e aprender línguas, uma vez que para o paradigma qualitativo o processo se torna mais valioso do que somente o produto. Assim, durante a observação podem emergir aspectos teóricos mais concretos e relevantes na medida em que as vozes dos participantes interagem, seja professor, aluno, material didático, entre outros (FLICK, 2009; MICCOLI, 2006).

Entendemos que os fatos devem ser interpretados com base em teoria existente e na correlação entre a subjetividade dos participantes e a significação que estes dão aos seus atos. Exige uma relação dinâmica, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo, a qual é construída ao longo da pesquisa, na medida em que o pesquisador observa os fatos, relaciona a teoria e retoma o material de forma reflexiva, num certo momento específico, que neste trabalho aconteceu no segundo semestre de 2015.

André (2012) afirma que a pesquisa qualitativa tem suas raízes iniciadas no século XIX, quando pesquisadores das ciências sociais questionaram se os métodos de pesquisa das ciências físicas e naturais, de natureza predominantemente positivista e quantitativa, atenderiam às necessidades dos estudos sobre os fenômenos humanos e sociais. Nas ciências sociais o foco de investigação é compreender o entendimento da realidade pelo indivíduo. Flick (2009), ao descrever a evolução teórica e metodológica da abordagem qualitativa ao longo de um percurso histórico, baseado nos trabalhos de Toulmim (1990), destaca algumas características as quais, na nossa compreensão, configuram a relevância deste tipo de pesquisa para os estudos em LA na atualidade. São elas:

[o] retorno à realização de estudos empíricos de tradição oral, pelo estudo de narrativas, linguagem e comunicação. Retorno aos estudos empíricos específicos. Retorno aos sistemas locais para o estudo do conhecimento, das práticas e das experiências no contexto em que estão inseridas. O retorno à análise de problemas temporalmente situados, para descrevê-los neste contexto e explicá-los a partir dele. (FLICK, 2009, p. 37)

Flick (2009) enfatiza que nesse paradigma de pesquisa, o contexto tem total influência sobre os dados coletados, desse modo, todos os resultados são singulares e únicos. Vale ressaltar que na pesquisa qualitativa em LA, tanto o pesquisador como os participantes do estudo são sujeitos das significações engendradas no contexto pesquisado. Conforme Coracini (2003), é nesse embate conflituoso entre a afirmação da subjetividade que atravessa a metodologia interpretativista, e a necessidade de recorrer à objetividade que se configura a LA como área de investigação, e, conseqüentemente, o linguista aplicado.

Diante do exposto e tendo em vista que um dos objetos de estudo da LA é o ensino-aprendizagem de línguas, a partir de contextos de língua em uso, escolhemos esta base qualitativa de cunho interpretativista para estudar os aspectos culturais que emergem em interações linguísticas entre os aprendentes de LI numa sala de aula, pois a mesma pode oferecer ao pesquisador uma amplitude maior para a compreensão dos fatos internos e externos de uma comunidade. Outro fator importante é que, nessa vertente, o pesquisador pode transitar em seu estudo de maneira cíclica, até mesmo redefinindo os rumos de sua pesquisa ao deparar-se com informações não imaginadas, levantar hipóteses alternativas, cruzar os dados de maneira que tanto suas perguntas de

pesquisas quanto os objetivos sejam melhor definidos de acordo com o que se pretende investigar.

Desse modo, a pesquisa qualitativa consegue envolver denominações tipológicas variadas, tais como o estudo de caso, as histórias de vida, a hermenêutica, entre outros, possibilitando ao pesquisador se inserir na cultura em estudo de forma significativa. Por se tratar de uma unidade de análise em que as definições e significados configuram-se na própria situação investigada, buscamos compreender o que é estudo de caso, uma modalidade de pesquisa que estuda um grupo ou unidades deste grupo. Para FLICK (2009), trata-se de inserir o aluno, o professor, a sala de aula etc., em seu domínio concreto de vivência, onde ocorrem espontaneamente os fenômenos.

O estudo de caso é “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real” (YIN, 2010, p. 39). Objetiva descrever o caso em seu contexto de ocorrência, buscando compreender os eventos que possam lançar certo entendimento sobre as questões de pesquisa, haja vista que o estudo de caso é orientado por perguntas de pesquisas que emergem na discussão teórica ou na práxis do pesquisador (ANDRÉ, 2012).

Para atender ao olhar amplo para certo tópico empírico, este estudo nos exige um conjunto de procedimentos para coleta e análise de dados. Ao utilizar múltiplas fontes de evidência, o pesquisador pode assegurar uma análise mais completa das interações e da complexidade inerentes ao fenômeno estudado (YIN, 2010).

Uma crítica que surge em relação aos estudos de caso se refere à sua pouca base para generalização científica e à confiabilidade dos resultados. Yin (2010, p. 36) entende que “os estudos de caso são generalizáveis às proposições teóricas e não às populações ou aos universos”. Nesse sentido, a generalização pode ocorrer por acúmulos de estudos em contextos similares e tornar-se uma questão positiva na medida em que a particularidade dos fenômenos iluminam caminhos para futuras pesquisas. Sobre a confiabilidade neste tipo de investigação, é importante observar que a clareza e plausibilidade das declarações é que são critérios de validação do estudo (NUNAN, 1995) e que nos ajudam a compreender, nesta pesquisa, os sentidos dados pelos participantes nas interações em sala de aula.

Por procurarmos entender os significados elaborados pelos participantes do contexto pesquisado, rompendo com as relações de causalidade, na tentativa de descrever e explicitar os elementos de um sistema de significados culturais e

linguísticos, pareceu-nos mais apropriado fazer uso de um plano de trabalho de caráter etnográfico. André (2012) lista seis características que definem a pesquisa de tipo etnográfico, sendo elas:

- 1) O uso de técnicas variadas, como a observação, a entrevista e a análise de documentos;
- 2) A interação constante entre o pesquisador e o objeto pesquisado;
- 3) A ênfase no processo;
- 4) A preocupação com o significado que as pessoas dão a si mesmas, às suas experiências e o mundo que as cerca;
- 5) Envolver um trabalho de campo;
- 6) O tempo em que o pesquisador mantém contato direto com a situação estudada; (ANDRÉ, 2012, p. 28-29)

A partir dessas colocações, podemos pontuar que o estudo aqui descrito contempla os itens elencados por André (2012), apresentando características etnográficas ao focalizar sua atenção no processo em que ocorre a aula de LI. Nossos objetivos buscam compreender as percepções dos alunos e do professor sobre a relação entre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de LI do curso de Letras. Antes de começarmos a coleta de dados, procuramos conhecer o cenário a ser investigado por meio do acesso ao plano de ensino da disciplina Língua Inglesa IV e ao Projeto Pedagógico do Curso objeto de nossa investigação. Essa análise nos ajudou na escolha do caso e na descrição do contexto que apresentamos na seção 2.2.1.

As análises procuram compreender como os oito alunos e o professor, participantes da pesquisa, se posicionam frente à emergência de questões culturais. Para que tal análise fosse possível, nos valem de diferentes instrumentos de coleta de dados (FLICK, 2009; NUNAN, 1995; YIN, 2010), a fim de tornar o processo investigativo o mais compreensível do ponto de vista dos participantes. Além da observação, anotações e gravações, aplicamos um questionário, fizemos entrevistas semiestruturadas e recolhemos uma narrativa escrita. Segue a descrição dos instrumentos e procedimentos elegidos para a geração de dados deste estudo.

2.1.1 *Questionário (Q)*

Para Moreira e Caleffe (2008), os questionários auxiliam na objetividade e organização de itens padrões, além de propiciar agilidade na análise, visto que são usados para padronizar o tipo de informação requerida, uma vez que todos respondem

às mesmas indagações. Portanto, o questionário é uma ferramenta que nos oferece a oportunidade de obter dados mais específicos e direcionados aos objetivos que pretendemos alcançar. Também é um instrumento valioso para servir de base na tomada de decisão sobre outros instrumentos como entrevistas, narrativas etc.

Utilizamos um questionário para conhecer os participantes e sua familiaridade com o tema, o qual foi aplicado no primeiro encontro com o grupo, aos 12 dias dos mês de agosto de 2015, a fim de diagnosticar o perfil dos participantes (idade, sexo, pseudônimo) e conhecer suas (pré) concepções quanto aos fenômenos culturais.

Esse questionário inicial (Apêndice B) está dividido em duas partes. A primeira é composta por três perguntas fechadas sobre o perfil do aluno e a segunda contém duas perguntas abertas sobre a concepção de língua e cultura e a percepção dos alunos sobre a relação entre esses dois conceitos.

2.1.2 Observação não-participante (ONP)

A observação se apresenta como uma das formas mais comuns de realizar pesquisas em sala de aula de LE, especificamente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem (ERICKSON, 1999; MOITA LOPES, 2005). Fizemos observação não-participante (FLICK, 2009), pois apesar de estarmos presente fazendo anotações, gravações em áudio e vídeo, foi o professor da turma que conduziu todas as atividades. O quadro abaixo resume o período e o número de aulas acompanhadas.

QUADRO 2 – Duração da coleta de dados

| Disciplina | Período da coleta | Número de aulas ¹⁰ | Total |
|----------------|---------------------------------|-------------------------------|---------------|
| Língua Inglesa | De Agosto a Novembro de 2015 | 15 | 1.500 minutos |

Resolvemos fazer pessoalmente as gravações das aulas, mantendo uma relação de confiabilidade com os alunos e o professor, propiciando a tomada de notas no momento da observação. Os conteúdos foram transcritos parcialmente devido à

¹⁰ Aulas com duração de 100 min

impossibilidade de compreensão de algumas falas em razão da conversa paralela entre os alunos, em alguns momentos, e da interferência externa para anúncio de atividades extra-classe por outras turmas e professores.

2.1.3 *Diário de campo (DC)*

O diário de campo é considerado um elemento valioso (FLICK, 2009; YIN, 2010) para esclarecer e enriquecer os dados advindos de outras técnicas utilizadas, no que tange às divergências ou semelhanças dos significados culturais apresentados nos questionários e entrevistas em relação às ações dos alunos durante o evento de sala de aula.

2.1.4 *Narrativa escrita (N)*

Na perspectiva de Clandinin e Connelly (1990), a narrativa busca compreender e interpretar os aspectos pessoais e humanos muito além de estruturas fechadas e recortadas, principalmente no que tange às questões de como se ensina e se aprende. Uma vez que as vivências educacionais acontecem narrativamente, estudá-las de forma narrada permite ao sujeito em formação e ao pesquisador uma melhor compreensão de suas experiências de aprendizagem e conhecimento.

Alguns autores (FLANNERY, 2015; SOUZA; ABRAHÃO, 2006; SCHIFFRIN, 2006) destacam que esse instrumento é muito valioso para conhecermos o “retrato sociolinguístico”¹¹ de atores sociais. É uma maneira dos sujeitos de pesquisa recapitularem suas experiências de aprendizagem e nos permitirem conhecer suas representações e significados. Portanto, propomos a escrita individual de uma narrativa de aprendizagem (Apêndice C) ao final da sequência de aulas gravadas.

2.1.5 *Entrevistas (E)*

A entrevista foi adotada como uma das fontes de geração de dados, pois esse instrumento objetiva obter informações importantes e compreender as perspectivas e experiências dos entrevistados (LAKATOS, 2010). Nosso principal interesse era conhecer o significado que os entrevistados, ou seja, os alunos participantes da

¹¹ Grifo da autora Flannery (2015).

pesquisa, dão à relação entre língua e cultura diante dos fenômenos linguísticos e culturais emergidos nas interações de sala de aula.

A entrevista (Apêndice D) com o professor foi realizada no primeiro dia de observação, inicialmente as perguntas foram surgindo na tentativa de levantarmos informações sobre a turma, o campus e conhecer a trajetória do regente como professor de línguas. Na sequência, fizemos cinco perguntas abertas previamente estruturadas (Apêndice D), buscando compreender suas concepções sobre o que é ensinar e aprender línguas. A duração da entrevista foi de 30 minutos.

Os alunos foram entrevistados individualmente ao final das aulas observadas, nos dias 21 de outubro e 18 de novembro de 2015, conforme acordado e agendado previamente pela disponibilidade deles. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas, com sete perguntas abertas e duração em média de quinze a vinte minutos.

Objetivamos resgatar o que as ações e os eventos gerados por seu comportamento em sala representam para eles e como fazem sentido para sua história de vida, no que se refere aos aspectos sociais e culturais nesse processo de aprender línguas.

2.1.6 *Livro didático (LD)*

Ao longo das observações e durante as entrevistas, percebemos que o livro didático (LD) se constituía como um elemento embaçador para as propostas de atividades feitas pelo professor, exigindo um olhar investigador sobre as questões culturais registradas nele. Segundo Almeida Filho (2009), no contexto de sala de aula temos três agentes: o professor, o aprendente e os terceiros (representados pelo livro didático, a missão da instituição, entre outros). Desse modo, o livro didático se torna um instrumento de geração de dados que pode nos fornecer elementos sobre a abordagem do professor e possíveis 'influências' nos significados culturais construídos durante as aulas. Nesse sentido, Pereira (2007) ressalta que um material didático para o ensino de uma língua para falantes de outras línguas traz a concepção do que é ensinar e aprender línguas de seu(s) autor(es). O autor nos alerta que essa concepção pode ser eficaz ou não se estiver em consonância com os objetivos do curso, a realidade dos alunos e ainda deve ser adequada, pelo professor, aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

O livro *Touchstone 3* (MCMCARTHY, M *et al*), adotado pelo professor para o curso de língua inglesa IV, está organizado em doze unidades intercaladas por uma parte de revisão de conteúdo a cada três unidades. Toda unidade é dividida em quatro lições (Lesson A, B, C e D), as quais são orientadas para serem ministradas em sequência. O conteúdo do LD é composto por conversas cotidianas, reportagens de rádio e televisão, artigos de jornais e revistas. Os autores do LD, em sua apresentação, afirmam que ele traz atividades que podem oportunizar ao aprendiz o uso autêntico e útil da língua, além do reconhecimento de elementos culturais de contextos diversos ao redor do mundo. Uma análise do material nos permite concordar e ainda destacar que o LD oferece também diferentes maneiras de interagir, trocar informações e realizar pesquisas, apresentando uma preocupação com a língua em uso, ao não se prender apenas nas estruturas. Afinal, traz gramática, vocabulário e estratégias de conversação. Contudo, o professor deve adaptar as atividades do livro a fim de atender as características da abordagem intercultural.

2.1.7 *Roda de conversa (RC)*

Um dos momentos importantes da pesquisa é quando o grupo se reúne para discussão e reflexão sobre a experiência que está sendo pesquisada (FLICK, 2009). Neste estudo, decidimos fazer uma roda de conversa com todos os sujeitos de pesquisa, no dia 25 de novembro de 2015, como item final na coleta de dados. A ausência do professor foi proposital, para que os alunos não se sentissem inibidos na exposição de seus sentimentos, impressões e opiniões (MOREIRA; CALEFFE, 2008). Vale ressaltar que é por meio de discussões em grupo que o sujeito observa, relata e reflete sobre as experiências vivenciadas (MOREIRA; CALEFFE, 2008).

A pesquisadora conduziu a conversa, que durou 45 minutos, direcionando perguntas e estimulando a participação de todos. Não houve elaboração prévia de perguntas a serem feitas; elas foram surgindo conforme a necessidade de esclarecimento sobre alguma questão explanada pelos sujeitos. Essa escolha se deu pela preocupação

em reduzir induções, deixando a cargo dos participantes a apresentação das ideias e organização do pensamento.

No quadro a seguir, apresentamos uma síntese com todos os instrumentos utilizados para a coleta de dados e seus respectivos objetivos.

| QUADRO 3 – Instrumentos de pesquisa | | |
|-------------------------------------|-------|--|
| INSTRUMENTO | SIGLA | OBJETIVO |
| Questionário | Q | Coletar informações gerais sobre os participantes. |
| Observação não-participante | ONP | Observar as interações entre os sujeitos de pesquisa. |
| Gravação em áudio e vídeo | GA/V | Registrar em áudio e vídeo as interações entre os sujeitos de pesquisa. |
| Diário de campo | DC | Registrar eventuais diferenças de respostas e ações dos participantes, bem como as opiniões, sentimentos e impressões da pesquisadora. |
| Narrativa Escrita | NE | Compreender o processo de negociação de saberes a partir da visão dos participantes da pesquisa. |
| Entrevista | E | Esclarecer aspectos relevantes registrados nas gravações das interações em sala. |
| Livro Didático | LD | Obter informações sobre a abordagem do professor e os elementos culturais evidenciados na lição estudada. |
| Roda de Conversa | RC | Promover momentos de reflexão coletiva sobre a pesquisa realizada. |

Para melhor compreensão deste estudo, no próximo tópico detalhamos o contexto de pesquisa e os seus participantes (2.2), e na sequência, prosseguimos com a organização para a análise dos dados (2.3).

2.2 Descrição da pesquisa

Nesta pesquisa nos concentramos na investigação das interações comunicativas e culturais dos participantes. O contexto de observações consiste na sala de aula, em que os eventos ocorreram, considerando, para isso, o princípio da “interpretação em contexto”. Para Lüdke e André (1986, p. 18), “para uma compreensão mais completa do

objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa”. Portanto, passamos à descrição desse ambiente.

2.2.1 *O contexto*

Esta investigação foi realizada no curso de Letras português/inglês modalidade licenciatura plena presencial, vinculado à Universidade Estadual de Goiás. O campus localiza-se na área central da cidade de Anápolis-GO. Trata-se do maior campus em número de alunos, com uma infraestrutura recentemente reformada para se adequar às necessidades dos alunos. Compõe-se de salas de aulas climatizadas, laboratórios, biblioteca, auditórios, espaço de convivência amplo e refeitório. Muitos dos alunos matriculados vieram de outras cidades do interior, mas a maioria mora na região metropolitana de Anápolis.

O perfil do curso é definido na página na internet¹² da Pró-reitoria de Graduação tendo como objetivo formar licenciados em Letras, com foco principal no Ensino Fundamental e Médio, capacitando-os na interpretação correta de textos de diferentes gêneros e registros linguísticos, entre outros. Fazem parte da proposta pedagógica do curso a concepção da língua como fenômeno sociocultural e a compreensão do ensino como uma realidade social.

A observação das aulas ocorreu na turma do 4º ano no período matutino, cujos alunos conciliam os estudos, a carga-horária do estágio e o trabalho. A coleta de dados se deu na disciplina de Língua Inglesa IV, durante o segundo semestre de 2015, no período entre agosto e novembro. A disciplina tem carga horária anual de 132 h/a, sendo 04 horas-aula semanais. No ano de realização da pesquisa, as horas foram distribuídas em duas aulas duplas de 100 minutos cada, ministradas às quartas-feiras e aos sábados.

Um fator decisivo para a escolha do segundo semestre está intimamente ligado ao plano de ensino do professor, no qual estava previsto, para esse período, um projeto de atividades dedicado a estudos interculturais. Diante disso, percebemos que a observação do desenvolvimento dessa proposta poderia nos oferecer os dados acerca da interconexão entre língua e cultura no ensino de uma língua estrangeira.

¹² Link da página na internet da Pró-reitoria de Graduação. Disponível em: <http://www.prg.ueg.br/conteudo/849>

No início da pesquisa nossa observação se centrou na interação entre os participantes. Contudo, durante a coleta de dados, o material didático surgiu como um elemento problematizador e/ou norteador da temática da sala de aula, tornando-se ponto de atenção. Conforme Lüdke e André (1986, p. 18), “mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais, ele procurará se manter constantemente atento a novos elementos que podem emergir como importantes durante o estudo”.

O livro utilizado é o *Touchstone 3* (McMCARTHY; McCARTEN; SANDIFORD, 2005), publicado pela *Cambridge University Press*. As aulas eram conduzidas predominantemente em inglês, salvo alguns momentos em que tanto o professor quanto os alunos se valiam da língua portuguesa para uma explicação ou questionamento sobre um ponto específico do tema em estudo. Durante as aulas que observamos, o professor recorreu à proposta de seminários em que os alunos levaram figuras, músicas e vídeos para contextualizar os aspectos teóricos em discussão.

2.2.2 *Os participantes*

Dos dezoito alunos inscritos na disciplina, apenas oito permaneceram ativamente cumprindo todos os procedimentos de geração de dados que propusemos para eles. Portanto, foram esses os participantes da pesquisa. O número reduzido de investigados é uma das características do estudo de caso (ANDRÉ, 2012; LÜDKE; ANDRÉ, 1986; YIN, 2010).

Fomos muito bem recebidas desde o primeiro momento de apresentação da pesquisa, tanto pelo professor quanto pelos alunos. A câmera os inibiu inicialmente, mas aos poucos, eles já se sentiram familiarizados com o processo.

Por razões éticas (FLICK, 2009; PEREIRA et al, 2015), no primeiro encontro, distribuímos um termo de compromisso (Apêndice A1-4) para apreciação e solicitamos aos integrantes desse grupo um pseudônimo ou nome de sua própria escolha com o qual seriam referidos nos relatórios de pesquisa. Essa ação tem por finalidade preservar a identidade e facilitar ao leitor o reconhecimento da participação de cada um deles.

O grupo é composto por cinco mulheres (Annogle, BG, Glamil, Leiz Mascarenhas, Sunshine) e três homens (Assis, The Guy e Wade Wilson) identificados

por seus pseudônimos. No quadro a seguir, apresentamos as informações mais relevantes dos participantes, obtidas em narrativas escritas ao final da sequência de seminários apresentados e no questionário distribuído a eles no primeiro encontro (12/08/2015). Os demais dados provenientes desses instrumentos são explorados em outro momento do texto.

| QUADRO 4: Alunos participantes da pesquisa | | | | |
|--|------|-------|----------------------------------|--|
| Participantes | Sexo | Idade | Profissão | Contato com o inglês |
| Annogle | F | 23 | Estudante / Professora de inglês | Músicas, internet, amigos e sala de aula |
| BG | F | 27 | Estudante | Programas de TV, música e sala de aula |
| Glamil | F | 42 | Estudante | Amigos e Sala de aula |
| Leiz Mascarenhas | F | 21 | Estudante / Professora de inglês | Músicas, curso de idiomas e sala de aula |
| Sunshine | F | 24 | Estudante | Filmes, curso de idiomas e sala de aula |
| Assis | M | 31 | Estudante | Músicas, amigos e sala de aula |
| The Guy | M | 30 | Estudante / Professor de inglês | Músicas, internet, amigos e sala de aula |
| Wade Wilson | M | 20 | Estudante | Filmes, músicas, amigos e sala de aula |

Fonte: Narrativa e questionário

Como podemos observar neste quadro, há certa semelhança na forma de contato com a língua em estudo, o inglês, entre os participantes. Esse contato acontece em conversas com amigos falantes da língua, por seriados televisivos, músicas e filmes gravados em língua inglesa, contudo a fonte principal de acesso à língua-alvo é a sala de aula. A faixa etária dos aprendentes segue uma linearidade entre os 20 e 30 anos, salvo a acadêmica Glamil com 42 anos. Somente Annogle, Leiz Mascarenhas e The Guy trabalham utilizando essa língua, os demais se consideram em formação. Ainda nas narrativas identificamos que dentre os participantes, apenas Sunshine vivenciou uma experiência intercultural fora do país. No entanto, em se tratando do aprendizado da língua, todos enfatizam a intenção de aperfeiçoamento das habilidades de compreensão e produção oral.

2.3 Análise dos dados

Inicialmente, buscamos nos dados evidências para fazer um levantamento da concepção de língua e cultura e do entendimento sobre a separação ou não separação entre língua e cultura no ensino de ILE pelos participantes e pelo LD.

Avançamos as análises dos dados com base nos paradigmas discutidos no primeiro capítulo que são embasados na visão de cultura de Risager (2006) e na perspectiva da Interculturalidade de Corbett (2003), Byram (1989), Byran, Gribkova e Starkey (2002) e Deardoff (2009). Em Risager (2006) e Bauman (2011) buscamos compreender os significados culturais, cujo entendimento se pauta na interação, com a finalidade de apreender as dimensões culturais e interpessoais da língua em contexto interacional, refletindo sobre a compreensão cultural emergida nas interações entre os membros da sala de aula de língua inglesa pesquisada.

O olhar para os dados segue o princípio da triangulação, a qual “supera as limitações de um método único por combinar diversos métodos e dar-lhes igual relevância. Torna-se ainda mais produtiva se diversas abordagens teóricas forem utilizadas, ou ao menos consideradas” (FLICK, 2009, p.32).

Para padronização das transcrições das interações e das falas dos participantes nos trechos selecionados para análise, utilizamos os seguintes sinais, adaptados dos trabalhos de Marcuschi (1991), Sabota (2002) e Kerbrat-Orecchioni (2006).

| QUADRO 6 – Legenda das transcrições | |
|-------------------------------------|--|
| <i>Símbolos</i> | <i>Significados</i> |
| <i>Itálico</i> | Indica a mudança de código linguístico |
| ... | Pausa curta ou continuação de tópico |
| [| Fala sobreposta |
| AAA | Vários alunos falando ao mesmo tempo |
| () | Comentários da pesquisadora |
| XXX | Trecho incompreensível |
| “ ” | Trecho lido durante as interações |
| Maiúscula | Ênfase dada à palavra ou trecho |
| [...] | Trecho suprimido |
| <u>Sublinhado</u> | Indica ênfase; grifos nossos |

Apresentadas as características de um estudo qualitativo e as razões pelas quais este estudo pode ser considerado um estudo de caso (YIN, 2010) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2012), delineamos certos elementos que formam o contexto em que esta investigação se estabelece: o curso e os participantes. Descrevemos, ainda, os instrumentos e procedimentos adotados para a coleta de dados e discutimos os critérios estabelecidos para análise. Portanto, dedicamos o próximo capítulo à análise dos dados e aos resultados obtidos nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3 – DISCUSSÃO DOS DADOS

Depois de estabelecermos as bases teóricas e discutirmos os aspectos metodológicos deste trabalho, passamos à análise dos dados. Objetivamos responder às perguntas de pesquisa, com base nos princípios interpretativistas da pesquisa qualitativa (FLICK, 2009). Para tal, dividimos a análise em três categorias, sendo elas:

- As percepções dos participantes acerca dos construtos língua e cultura;
- Os significados culturais emergidos nas interações em sala de aula;
- Indícios para o letramento intercultural.

Convém esclarecer que, neste estudo, entendemos percepção como a consciência expressa linguisticamente pelos participantes em relação aos termos língua e cultura que compõem a base das discussões teóricas aqui propostas.

Procedemos à triangulação dos dados, a partir das informações levantadas com os questionários aplicados aos alunos; as interações registradas nas gravações das aulas e da roda de conversa; as informações expostas nas entrevistas com os alunos e com o professor da turma e nas anotações do diário de campo. Vale ressaltar que, na entrevista com o professor, notamos que ele busca o aprofundamento dos temas abordados, de acordo com o ritmo dos alunos ao invés de impor um currículo fechado que deva ser cumprido até o final.

Para apresentar a análise, na tentativa de deixar claro ao leitor o que está sendo discutido, recorreremos a recortes e trechos de respostas de cada participante, em alguns momentos, para exemplificar como as noções e as ideias contidas nas respostas fazem parte de uma compreensão de língua e cultura, elemento prévio, e que não pode ser descartado, numa análise que se embasa em questões referentes ao letramento intercultural. Além de sublinhar o que escolhemos destacar.

3.1 Os participantes e os construtos língua e cultura

No primeiro contato oficial com a turma observada, como mencionado no capítulo anterior, apresentamos nossa pesquisa, expusemos nossos objetivos e, conseqüentemente, os alunos que se dispuseram a participar assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndices A e B). Na sequência, aplicamos o

questionário, com a finalidade de conhecer os participantes e levantar informações a respeito de suas experiências com o inglês. Além disso, as respostas desse questionário nos ofereceram elementos para compreendermos a percepção dos alunos dessa turma investigada sobre o conceito de língua e cultura.

Nesse questionário, em uma das perguntas abertas, buscamos entender a percepção do termo língua. Compreender a percepção de língua dos participantes é fundamental para um estudo que pensa novas maneiras de ensinar línguas, haja vista que o conceito de língua defendido pelos alunos, no caso, como prática social, pode influenciar a microcultura do que é aprender inglês e ainda ser resgatado nos elementos que compõem a *languaculture* do aprendiz e, conseqüentemente, na relação entre a língua a ser aprendida e a língua que já possuímos. Por se tratar de aprendizes em um curso de licenciatura, esses elementos podem implicar no modo como esses alunos em formação docente possam vir a atuar em sala de aula.

Nas respostas sobre o que entendiam por língua, grifamos os termos que julgamos pertinente destacar no interior de suas falas. Optamos por transcrever parte das respostas tecendo, quando necessário, comentários e sintetizando ideias. No final de bloco de respostas nós as retomamos com o objetivo de analisá-las e estabelecer entre elas a motivação que movimenta esta dissertação.

Recorte – 1 [Q – 12/08/2015]

Língua é um fato social, a concretização da manifestação individual do falante, ocorre devido à necessidade de comunicação humana.
[BG]

A definição de língua como fato social por BG implica na ênfase que a participante dá à inexorabilidade da relação entre língua, sociedade e a comunicação como condição necessária para a humanidade, “a necessidade de comunicação”. Tais perspectivas fogem da interpretação que a língua é um objeto em si mesmo. Portanto, para essa participante a língua é um instrumento que possibilita essa condição que, para ela, é básica e fundamental: a comunicação. Além disso, podemos notar em sua resposta a relação entre o individual e o coletivo realizado pela língua, quando ela afirma que pela língua o falante pode manifestar sua individualidade.

Ressaltar a comunicação é se esforçar em entender a língua no seu uso, no interior de uma comunidade. Podemos retomar, então, a afirmação da “língua como fato

social”, a língua como objeto que pode ser compreendido na sua dinâmica social, na inter-relação entre os indivíduos e a sociedade.

Recorte – 2 [Q – 12/08/2015]

Língua é a ferramenta de interação e comunicação social que diversifica de acordo com a cultura de seus falantes. [SUNSHINE]

Sunshine explicita sua definição de língua como uma ferramenta. A definição de língua como ferramenta não significa necessariamente uma concepção estática de língua – é a ferramenta que se adéqua ao objeto. Ela enfatiza em sua fala o caráter fluído da língua e sua capacidade de construir elos entre os agentes sociais. Sunshine também salienta a diversidade da comunicação como resultante da cultura do falante: “comunicação social que se diversifica de acordo com o falante”, ou seja, a língua depende do falante. Essa afirmação valoriza os elementos que compõem a língua que não estão associadas à macrocultura ou uma cultura nacional. Dizer que a língua depende do falante é ressaltar os elementos da microcultura. Tal premissa coloca em acordo língua, cultura e sociedade como elementos orgânicos e mutáveis.

Recorte – 3 [Q – 12/08/2015]

Conjunto de normas, preceitos e símbolos de um determinado território, que caracterizam uma nação, seu povo e sua cultura. [THE GUY]

The Guy define a língua limitando-a à expressão de um povo, uma interpretação próxima do estruturalismo, “conjunto de normas e símbolos de um território”. Ele associa a língua à cultura; a língua é uma manifestação da cultura de um povo para esse participante. The Guy está se posicionando ao inverso da fala das duas participantes que analisamos nesse bloco – BG e Sunshine. Ele parte de uma perspectiva que destaca as manifestações macroculturais e os elementos invariáveis da cultura e da língua.

Recorte – 4 [Q – 12/08/2015]

Língua é o sistema utilizado pelo ser humano para se comunicar. Esse sistema é composto de signos, cujo significado codificado é decodificado e compreendido pelo receptor. [WADE WILSON]

Diferentemente dos demais, o conceito de língua de Wade Wilson é percebido como uma influência da teoria dos signos de Saussure, estudada no curso de Letras, uma vez que para Saussure os significados já são pré-concebidos por uma convenção social. Para o participante, a língua é um sistema de signos a ser decodificado. Precisaríamos de mais dados para afirmar que na fala transcrita a teoria do signo é mais que uma influência. No entanto, podemos definir que sua resposta sugere uma ideia de língua que se insere uma interpretação estrutural de seu funcionamento – os termos sistema, receptor nos permitem inferir isso. É importante também destacar a ausência do termo cultura, ou seja, não seria exagero afirmar que sua interpretação do funcionamento da língua não leva em consideração as singularidades culturais, o que nos permitiria insistir na ideia que ela parte de uma interpretação mais estrutural da língua que as respostas dadas por seus colegas.

Recorte – 5 [Q – 12/08/2015]

A língua pode ser definida a partir de diversas perspectivas. Pode-se dizer que é um sistema abstrato que só se concretiza na fala, um instrumento simbólico de determinada cultura, um meio de transmissão de mensagens, ou o resultado dos elementos fonéticos, morfológicos, sintáticos, semânticos e discursivos que determinados signos representam para determinada comunidade. A língua é uma convenção social. Muito além de “descrever”, ela cria, constrói significação, classifica e categoriza a nossa relação com a realidade. [ANNOGLE]

Annogle considera os aspectos sociais que permeiam a linguagem ao destacar as múltiplas formas de se compreender língua – de um sistema pronto e acabado a uma atividade criadora e fluída de elementos culturais e convenções sociais. É difícil determinar a interpretação de Annogle, uma vez que ela preferiu destacar as várias formas de definição. Faz parte da pesquisa, deixar aquele que responde livre para criar sua própria definição, portanto, não especificamos demasiadamente a pergunta.

Salientamos, assim, o que ela traz de diferente dos outros entrevistados. O que chama a atenção é a ideia de língua como sistema simbólico que representa uma realidade cultural ao mesmo tempo em que a cria, interpretação característica da concepção de língua apresentada por Kramsch (2008). Enfatizar o potencial criador da

língua é acentuar um elemento que ganhou espaço numa sociedade que não para de se reinventar e que não se limita dentro das fronteiras dos Estados-nações.

Recorte – 6 [Q – 12/08/2015]

Penso a língua como uma ponte em que, ao caminhar por ela, consigo contato com o outro. Esse exercício me faz experimentar, conhecer e estabelecer uma troca de experiências. [GLAMIL]

Apesar da palavra cultura não aparecer no conceito de língua defendido por Glamil, sua preocupação com a troca de experiência e a construção de pontes para a comunicação sugere uma relação que ultrapassa as perspectivas individuais: ideia de língua como discurso que permite sua co-participação social e a troca de experiência. A concepção que a língua possibilita troca não descarta a atividade criadora da língua e seu potencial de alteridade. Ao dar ênfase na experiência, e não nos aspectos simbólicos da língua como alguns de seus colegas, Glamil demonstra uma noção mais prática e utilitarista da língua.

Recorte – 7 [Q – 12/08/2015]

Língua é o meio que utilizamos para nos expressar e comunicar... Sem a língua seria impossível termos contato no nosso meio social. [LEIZ MASCARENHAS]

A língua como discurso é argumentada por Leiz Mascarenhas como uma forma de ação no mundo, quando ela enfatiza que “sem a língua seria impossível contato (...) social”. Nesse sentido, ela coloca a língua como um elemento da sociedade. Para ela a língua é um meio, lugar de encontro, passagem e formação.

Recorte – 8 [Q – 12/08/2015]

É uma forma de comunicação entre os membros de uma sociedade. [ASSIS]

Nesse sentido, a língua é vista como um aspecto social ao qual recorremos para ter informações e comunicar com nossos pares.

Ao analisarmos essas definições de língua, buscamos entendê-las como construções explicativas que dão sentido aos aprendizes. Não se trata de definições de pesquisadores da linguística ou de qualquer outra área do conhecimento, mas de aprendizes que na relação prática com a língua estabelecem, de maneira consciente ou não, definições para poderem compreender suas próprias ações¹³.

Desta forma, podemos refletir sobre as definições de língua dos participantes. BG e Sunshine têm em comum uma interpretação, na qual se destaca a funcionalidade da língua. Também é relevante evidenciarmos que três alunos (Annogle, Sunshine e The Guy) incluem a cultura em sua definição, fato que nos direciona à condição de indissociabilidade entre língua, comunicação e cultura. Desse modo, notamos um despertar para a influência dos aspectos social e cultural na variedade linguística do falante, incluindo aqui uma reflexão sobre as relações de poder que permeiam o uso da língua e que podem “categorizar nossa relação com a realidade” (Annogle).

Numa análise geral, percebemos um ponto de convergência no entendimento de língua entre os participantes. Ao detalhar suas percepções sobre o termo, todos os alunos incluem o social e/ou a comunicação, não se restringindo à estrutura, mas compreendendo-o na perspectiva que interessa a este trabalho e, portanto, à Linguística Aplicada. A noção dos alunos quanto ao conceito de língua demonstra resultados positivos no que tange à meta estabelecida nos objetivos específicos para existência do curso de Letras. O PPC prevê “uma formação direcionada para a sua atuação na Educação Básica, em termos de estrutura, funcionamento e manifestações culturais sobre os fatos da linguagem e sobre as diversas variedades e registros linguísticos” (PPC/UEG, 2004, p.17). Essa visão se embasa nos pressupostos defendidos por Risager (2006) de língua como fenômeno social, cuja compreensão se dá no uso da língua em contexto real de comunicação e nas relações socioculturais que perpassam as interações.

Prosseguindo com o questionário, na pergunta *Como você define o termo cultura?*, procuramos compreender as concepções de cultura trazidas pelos participantes. Segue uma amostra das respostas:

¹³ Poderíamos pensar, utilizando essas mesmas transcrições, a noção de crença e até que ponto essas percepções estão ou não enraizadas na relação entre experiência e expectativas anteriores, no entanto acreditamos que para isso necessitaríamos de outros esforços que desviaria o foco que este trabalho pretende ter.

Recorte – 9 [Q – 12/08/2015]

Cultura é tudo que o ser humano produz, porém é mais que um fenômeno biológico, é intrinsecamente social, é o legado da humanidade. É o que fica, o que incorpora, o que se torna parte da essência humana. [BG]

BG parece nos trazer a ideia de cultura defendida por Bauman (2012) no conceito genérico de cultura, em que ela é vista como um bem produzido e cultivado pelo ser, contudo, apresenta certos aspectos gerais a toda a humanidade.

Recorte – 10 [Q – 12/08/2015]

Eu acho que cultura é uma construção social. [SUNSHINE]

Nesse recorte, a participante deixa ressoar que a cultura é formada nas relações sociais, portanto, trata-se de uma “construção social”, tal como defendido por Moita Lopes (2006).

Recorte – 11 [Q – 12/08/2015]

Cultura é língua, modos de vestir, música, tudo que o povo faz no convívio social. [WADE WILSON]

A definição de Wade Wilson nos permite entender a cultura pelas representações simbólicas de certa comunidade, as quais são evidenciadas pelas vestimentas, músicas, língua, entre outros elementos.

Recorte – 12 [Q – 12/08/2015]

Cultura é um termo que sempre deveria ser usado no plural. Cada grupo social produz não apenas uma cultura, mas várias subculturas que formam a identidade (ou as identidades), comportamentos, valores, atitudes e modos de viver de determinado local. [ANNOGLE]

Quando Annogle usa o termo ‘subculturas’ para indicar culturas que se organizam sob estrutura macro, como as microculturas e não no sentido de diminuir aspectos culturais, esse entendimento nos remete a Rees (2003) e Risager (2006), que defendem a existência de culturas simultâneas em desenvolvimento, ou seja, há microculturas a serem consideradas dentro de um contexto macro.

Recorte – 13 [Q – 12/08/2015]

Cultura é um determinado modo de viver, os costumes de um país ou de um grupo na sociedade, englobando as escolhas que eles fazem, as crenças. [THE GUY]

As palavras de The Guy parecem coadunar com a noção de cultura como parte de um todo social. Essa noção nos remete aos esforços de Bauman (2012) em defender que há características que delineiam a existência de uma cultura geral, a qual definiu como cultura num conceito genérico. Ao mencionar “as escolhas e crenças” inferimos um aceno para a fluidez e capacidade de transformação dos aspectos culturais de uma dada sociedade.

Recorte – 14 [Q – 12/08/2015]

Considero cultura, de um modo geral, como um conjunto de crenças, de costumes ou de comportamentos de um determinado grupo social. São aqueles traços que marcam cada grupo social. [LEIZ MASCARENHAS]

O excerto acima nos mostra que a ideia de cultura do participante perpassa a premissa de que existem múltiplas culturas. “Cada grupo social” carrega traços, crenças, costumes ou comportamentos específicos. Essa visão aparece em Risager (2006) como um avanço, pois denota a capacidade de reconhecer que existem diferenças culturais e acentua o primeiro passo para aceitar a diversidade do outro.

Recorte – 15 [Q – 12/08/2015]

Considero cultura como todo o complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro. [GLAMIL]

Podemos observar a percepção da participante Glamil em relação à cultura no nível macro e micro. Compreender o construto cultura nesta perspectiva é necessário para o cenário complexo da sala de aula de línguas, uma vez que cada participante carrega consigo suas microculturas, que devem ser negociadas com a microcultura apresentada na *languaculture* dos alunos em relação à da turma, em acordo com a

macrocultura da instituição de ensino e do que vem a ser ensinar e aprender línguas nesse curso de licenciatura dupla e/ou nesse país.

Recorte – 16 [Q – 12/08/2015]

Para mim cultura é o conjunto de tradições e costumes que formam a cultura de um povo e ela passa de geração em geração. [ASSIS]

Para Assis, a cultura se compõe das normas, hábitos e valores que são construídos por uma comunidade, uma nação, num processo histórico construído socialmente.

Uma análise geral das amostras apresentadas guia nosso olhar para o conceito diferencial de cultura proposto por Bauman (2012), no qual o autor pontua a noção de cultura como culturas no plural. Deixa de ser a busca por um modelo e tornam-se também formas de vida, tipos de comportamento, comunidades de significados compartilhados. Com essas formas de caracterizar, cultura assume um papel de diversidade e pluralidade. Por outro lado, BG defende cultura como cultura humana, um conceito genérico (BAUMAN, 2012), na perspectiva de que há certos elementos compartilhados em toda a humanidade.

No entanto, na perspectiva de Risager (2006), ela propõe o conceito coletivo de cultura, cuja essência defende a união do entendimento de conceito diferencial e genérico apresentado por Bauman (2012). A autora questiona até que ponto as culturas, em sua multiplicidade e diferenças, podem ter algo em comum que permitiria definir um elo entre elas. Nas palavras de Glamil, percebemos o deslocamento do individual para o coletivo, o que destaca o avanço dessa compreensão em Risager.

Há vestígios dessa concepção na *languaculture* do professor da turma, Franklin, evidenciada na sua fala durante a entrevista feita no início deste estudo. A entrevista teve como finalidade identificar suas percepções sobre o conceito de cultura para compreendermos sua conexão com o processo de ensinar línguas, uma vez que a *languaculture* do professor também pode influenciar as interpretações que os alunos

fazem dos textos trabalhados na aula. Ao ser solicitado a apresentar uma definição do termo cultura, o professor diz:

Recorte – 17 [E – 05/08/2015]

A cultura para você entender, você precisa pensar nela em determinado espaço, porque ela tem um histórico. Essa é a visão que eu tenho de cultura. É um fator relacionado a um determinado grupo e que é construído através de interações. Ela envolve um processo de construção desde que você nasce, é a característica identitária de certo grupo. Revela o processo histórico de determinada localização/região, onde percebemos valores, costumes e comportamentos que se diferenciam de um povo/região para outro. [FRANKLIN – P]

Na fala do professor é evidenciada a relação entre cultura e identidade, como defendido por Hall (2005), em que as identidades e estruturas locais/nacionais estão sendo migradas e (re) construídas. Essa ênfase pode ser entendida como reflexo da ideia contemporânea de transnacionalidade.

Podemos compreender a conceituação de cultura do professor sendo mesclada com o conceito hierárquico (BAUMAN, 2012), para quem cultura é parte da civilização. Essa compreensão coaduna com o conceito individual de cultura de Risager (2006), no qual a cultura é interpretada como um bem que deve ser adquirido e cultivado.

Nesse sentido, notamos que o professor defende a ideia proposta pela educação intercultural de que a construção e disseminação da cultura acontecem por meio de interações e negociação de sentidos. Para Corbett (2003), o empoderamento do aprendiz acontece em meio à negociação de suas subjetividades e as traduções dos significados culturais no contexto da sala de aula. Essas são mediadas pela linguagem, entre o indivíduo e o outro, sujeitos históricos e culturais, em suas relações sociais em determinado tempo e espaço. Conceitos que são resgatados por Moita Lopes (2006, p. 32) ao defender uma perspectiva de língua como discurso, afirmando que “nossas identidades sociais são construídas por meio de nossas práticas discursivas”.

A visão de língua e de cultura dos participantes, alunos e professor, nos sugere a importância de desenvolver o ensino-aprendizagem de LE em meio a um ambiente de interação e negociação de significados a fim de construir novos saberes e ressignificar saberes consolidados que podem levar a estereótipos e atitudes desrespeitosas diante das

diferenças. Em suma, pressupõe uma prática docente que se preocupa com o desenvolvimento da capacidade intercultural do aprendiz.

Esse exercício de refletirmos sobre as percepções dos participantes nos chama a atenção para o fato de que a definição de língua explicitada nos excertos apresentados é marcada por uma noção teórica, que pode ser compreendida como consciente ou não, mas que indica um trabalho sólido em relação à temática ao longo do curso. O mesmo não é evidenciado nas definições de cultura, o que pode ser interpretado pelo argumento de Bauman (2012) no que tange à polissemia do termo, ou nas palavras de Santaella (2003, p. 22), “um termo elusivo”. Nesse sentido, podemos compreender que há ausência de uma abordagem que promova discussões efetivas sobre as questões culturais e suas vertentes no curso de licenciatura em Letras analisado, apesar dos documentos (DCN - FPEB) detalharem a relevância desse tema em cursos de formação de professores de línguas.

Na difícil tarefa de delinear as percepções dos participantes em relação à língua e cultura, julgamos relevante considerar se há um entendimento de que esses elementos se interconectam, se associam no processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras ou não. Nesse sentido, fizemos o seguinte questionamento: *como você concebe a relação entre língua e cultura no ensino de LE?* Iniciamos com a transcrição da resposta do professor e, na sequência, analisamos trechos das transcrições das respostas dos alunos.

Recorte – 18 (EI – 05/08/2015)

Primeiramente eu gosto de usar o termo que o professor é um ilustrador cultural (o professor faz gestos com os dedos de entre aspas). Como seria esse ilustrador cultural? Apoiando em Almeida Filho, eu gosto muito quando ele define o professor de LE como um desestrangeirizador. Então, nesse papel de desestrangeirizador ele pega o que é do outro e vai trazendo para um determinado grupo... Existe um conhecimento que ele vai mediar como ilustrador na sala de aula, primeiramente, eu penso que quando eu ensino uma LE eu trago valores, comportamentos de um determinado grupo... Então, na sala de aula, eu vejo que enquanto DESESTRANGEIRIZADOR, ou seja, alguém que traz valores do outro e contribui para deixar de ser estranho. É o processo de fazer com que o outro deixe de ser estranho. [FRANKLIN- P]

Tendo em vista a resposta do professor, notamos uma percepção do caráter indissociável entre língua e cultura, uma vez que ele considera o professor de línguas

como um ‘ilustrador cultural’ e ainda afirma que ao ensinar uma LE traz valores, comportamentos de um determinado grupo para serem repensados. Essa perspectiva pode se conectar à visão de sistema orientado apresentada por Risager (2006) em que a língua é vista como um sistema e no desenvolvimento linguístico do indivíduo há uma construção ideológica ligada à construção da comunidade cultural imaginada.

A despeito disso, no excerto, percebemos também que o professor se coloca como o principal mediador dos valores, comportamentos e ‘desestrangeirizador’ da cultura do outro. Esse fato nos alerta a não nos esquecermos de considerar os saberes do aluno e do grupo. Risager (2006) defende, em sua visão psicológica a respeito da relação entre língua e cultura, que o contexto de vida dos indivíduos não pode ser separado do ato de ensinar língua e cultura, tendo em vista que é na relação mútua entre o ensino e a história de vida dos indivíduos envolvidos que suas autonarrativas são reestruturadas e reinterpretadas. Vale ressaltar que o termo desestrangeirizar, citado pelo professor, foi cunhado por Almeida Filho (2013) ao referir-se ao ensino de uma língua estrangeira que aos poucos deixa de ser estranha e passa a fazer parte do universo do aprendiz.

Evidencia-se, a nosso ver, a necessidade de pensarmos o ensino de línguas como parte relevante na construção de signos e significados, uma vez que a língua também circunscreve comportamentos, condutas e normas, *grosso modo*, faz cultura. Portanto, faz-se mister considerarmos uma abordagem que propicie o letramento intercultural (DOMINGO, 2015), na medida em que visa ao desenvolvimento de aprendizagens interculturais capazes de lidar com a complexidade e identidade múltiplas do mundo hodierno (BYRAM, 1989).

No que diz respeito ao ensino de língua e cultura, este parece ser entendido como indissociável pelos participantes. Como as respostas dos alunos convergem em muitos pontos, decidimos trazer uma amostra com um bloco contendo quatro respostas que contemplam os aspectos destacados por eles.

Recorte – 19 (Q – 12/08/2015)

A relação é estreita. O ensino-aprendizagem de línguas, se desvinculado do processo cultural das comunidades produtoras da língua estrangeira em questão, fica descontextualizado. É interessante que a abordagem, metodologia e material usado dialogue com a(s) realidade(s) dos países nativos da língua, assim como com a influência

dessa(s) realidade(s) no país/vida/hábitos/costumes do aprendiz. Isso pode ajudar o aprendiz de língua estrangeira a entender (e também questionar) primeiramente o motivo pelo qual ele está aprendendo aquela língua e não outra, o que realmente ela significa para ele e para o mundo, onde pode levá-lo. [ANNOGLE]

A língua, como sistema de comunicação humana, é a transportadora das características culturais, deixando na cultura os seus traços e sendo moldada pela cultura. Essas relações entre as duas é fundamental para a transferência de conhecimento, no ensino de línguas. Essa relação língua-cultura não pode ser esquecida, pois a língua não é rígida, mas está repleta de uma bagagem social e histórica. [WADE WILSON]

Associar língua e cultura é importante para o aprendizado, ao nos deparar com uma nova língua, novos horizontes são abertos. E o ingresso da cultura abre novas perspectivas para o mundo, como conhecer costumes e hábitos diferentes de nosso mundo e aprender a respeitar essa diferenciação dos seres humanos. [SUNSHINE]

No processo de ensino-aprendizagem é essencial que o estudante esteja em constante contato com a cultura da língua-alvo. Pois facilitará a compreensão dos aspectos linguísticos. Afinal, língua e cultura estão diretamente relacionadas. E é necessário o professor buscar maneiras de envolver o ensino de outra língua com aspectos contextualizados. [LEIZ MASCARENHAS]

A aluna Annogle reconhece que língua e cultura devem se conectar. No entanto, explicita uma visão do nativo como o produtor da cultura estrangeira. Essa visão diverge da ideia de transnacionalidade, em que as identidades e estruturas nacionais estão continuamente sendo migradas, construídas e reconstruídas (HALL, 2005). Para ensinar línguas precisamos considerar outros contextos além dos contextos em que a língua ensinada é a primeira língua dos falantes, contudo, pensar nas práticas sociais que estão em jogo, por exemplo, em textos de autores que não usam o inglês como primeira língua. Kramersch (2001) nos alerta pelo pouco valor de ensinar e aprender línguas e regras de interação com base na ideia de seguir os falantes nativos, haja vista que no mundo globalizado e diante das transformações linguísticas pelo poder de circulação da língua, as interações são constantemente (re)significadas.

Em outras palavras, a afirmação de Wade Wilson também denota a inseparabilidade entre língua e cultura, uma vez que a língua transporta os fluxos culturais dos sujeitos e esses fluxos podem influenciar a produção de sentido na interação linguística (RISAGER, 2006). Sunshine apresenta uma compreensão de que a associação entre língua e cultura oportuniza novas perspectivas, no sentido de

adquirirmos a habilidade de respeitar as diferenças de atitudes e hábitos entre os sujeitos no convívio social. Para Leiz Mascarenhas, “língua e cultura estão diretamente relacionados” por isso a aluna propõe que o ensino de língua deve ser contextualizado. Essa proposta nos remete ao exposto por Bakhtin (2011) sobre o caráter evolutivo e ininterrupto da língua, que se constitui pelas interações sociais. Desse modo, é evidenciado pelos participantes a necessidade de ensinar línguas considerando que a prática linguística está permeada pela formação identitária, cultural e social do indivíduo (MOITA LOPES, 2006).

Podemos, assim, inferir que o aprendiz de língua projeta seu entendimento de mundo, sua *languaculture*, para o contexto de interação. Esse comportamento, consciente ou não, pode influenciar a reação do interlocutor, permitindo sua reinterpretção dos fatos. Portanto, defendemos, com essas reflexões, o caráter de inseparabilidade entre língua e cultura, uma vez que as falas dos participantes comprovam o exposto por Risager (2006) de que as línguas se difundem pela cultura e *vice versa*. Essa perspectiva é melhor evidenciada no trecho da roda de conversa que se segue:

Recorte – 20 (RC – 25/11/2015)

1. **Pesquisadora:** Durante esta pesquisa, vocês apresentaram um trabalho sobre food. O que ficou mais evidente neste trabalho em relação ao aprendizado da língua inglesa?
2. **Glamil:** A gente conhece outras culturas através deste trabalho.
3. **Wade Wilson:** A gente faz uma viagem pelos países apresentados. Aprende sobre hábitos, fica muita coisa gravada. Fica marcado, você lembra da apresentação do colega também.
4. **Pesquisadora:** Além deste trabalho, a aula de língua inglesa é marcada por essa relação entre língua e cultura ou não? Há outros momentos em que se trabalha língua e cultura? Surgem atividades que propõem essa relação ou seria um trabalho constante?
5. **Annogle:** A cultura é um aspecto da língua. O jeito e o que você fala. Não tem como separar ela (a cultura) do ensino de línguas, ainda mais a língua estrangeira. O porquê de você querer aprender já determina o que você está querendo.
6. **Pesquisadora:** Vocês percebem que para ensinar língua eu preciso ensinar cultura ou posso ensinar língua mesmo sem trabalhar as questões culturais?
7. **The Guy:** Penso que são dois aspectos indissociáveis. É impossível falar de língua sem falar da cultura e falar da cultura sem falar de língua. Ainda mais a língua inglesa que vem carregada de um sentido de dominação cultural, ideológica, cronológica e financeira.

8. **Annogle:** Talvez se apresenta só o lado estrutural da língua, você perde muito nessa questão (ideológica)...Se você só trabalha a sintaxe. Ah, o verbo é aqui, o adjetivo é ali. Você perde muito.
9. **Pesquisadora:** Vocês poderiam me falar sobre os possíveis efeitos, no aprendente, de se trabalhar essa relação entre língua e cultura no processo de ensinar línguas.
10. **Sunshine:** Eu acho que aluno se envolve mais//
11. **Assis:** O professor ganha mais ao trabalhar a língua atrelada à cultura. Porque assim você trabalha com o conteúdo (cultural). Então além de aprender a língua (estrutura) você está aprendendo o conteúdo, você ganha as duas coisas.
12. **The Guy:** Penso que forma um ser mais integrado à realidade, um ser humano mais completo. Se é que eu posso dizer humano mais completo. [AAA: risos]
13. **The Guy:** Mas a ideia é essa mesmo. Como as disciplinas, elas caminham para essa intencionalidade de formar o ser humano xxx, que não tenha ideia do todo, do completo. Quando você trabalha a língua atrelada à cultura e ela contextualizada você forma um cidadão, um ser humano mais integrado, realmente o que ele quer ser ...Qual é o perfil de professor que a universidade estadual quer formar? O perfil que esta universidade forma é o perfil do profissional que vai atuar na educação básica, formando outros perfis de alunos e de sujeitos situados no tempo e no espaço, entendendo as diferenças do outro ou não.

Embora um pouco extenso, o trecho acima é bastante representativo e corrobora nossa interpretação da concepção de indissociabilidade entre língua e cultura dos participantes. Apesar disso, dividi-lo descaracterizaria a fluidez da fala e do raciocínio típico da roda de conversa. O enfoque à relação mútua desses elementos e as possíveis vantagens de um ensino na perspectiva intercultural são igualmente enfatizados na roda de conversa. Convém salientar que os alunos concordam que um ensino de língua que propõe um diálogo entre as culturas pode formar indivíduos mais bem preparados para lidar com a diversidade social. Nesse sentido, os programas e cursos de formação de professores de línguas precisam atentar para um currículo e a adoção de material didático relevantes quanto à interconexão entre língua e contexto sociocultural.

A própria documentação que rege a formação de professores de línguas já declara a exigência de domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais (BRASIL, 2012). Portanto, faz-se necessário desenvolver um trabalho que privilegie a abordagem intercultural, que vem problematizar questões como a diversidade e a equidade.

Na última fala do excerto acima, podemos notar certa inquietação de The Guy em relação ao perfil profissional desenvolvido no curso de Letras investigado. O PPC

do curso também aponta preocupação com a qualidade da formação de professores, quando objetiva “possibilitar-lhes competências suficientes para difundir o desenvolvimento social, econômico e cultural da região” (PPC/UEG, 2014, p.13)

Das contribuições advindas dos teóricos discutidos neste estudo, Byram (1989) afirma que ser competente interculturalmente equivale à capacidade de interagir e respeitar as pessoas com suas diferentes identidades sociais, assim como entender e analisar criticamente suas próprias atitudes. Essa afirmação salienta a necessidade de práticas que possam ensinar os alunos a negociarem os sentidos da linguagem. Desse modo, propomo-nos a analisar as transcrições das interações em sala de aula, a fim de compreender os significados culturais emergidos.

3.2 Os significados culturais emergidos nas interações em sala de aula

Vale ressaltar que uma proposta de atividade, na perspectiva da interculturalidade, não pode se restringir à proficiência linguística ou cognitiva, mas oferecer ao aluno uma dinâmica experiência que lhe permite se conhecer melhor e respeitar pontos de vistas diferentes dos seus (REES, 2003).

O fragmento a ser discutido foi extraído a partir da segunda parte de uma aula, cujo tema era *Snacks around the world*. A proposta dessa atividade consistia na leitura de um artigo sobre alguns lanches, suas características e origem, seguida por um debate, com o objetivo de incentivar a reflexão sobre a relação entre língua e cultura, de modo a provocar certa consciência crítica intercultural nos alunos.

Recorte – 21¹⁴ (GVA – 19/08/2015)

1. **Franklin:** What can you say about snacks in Brazil?...When you think about meal many people try translating breakfast as café da manhã, lunch as almoço, dinner as jantar. But when you do that you give your conception of the word. For example, snack is snack, breakfast is breakfast...because if you translate breakfast as café da manhã, you have to think about what is breakfast in Brazil. What’s the meaning of lunch in Brazil? What do people eat for lunch in Brazil? What do people eat for lunch in France? What do people usually eat at dinner in the USA? So when you translate sometimes you have to explain the difference. Now,

¹⁴ Optamos por enumerar os turnos de fala sequencialmente em cada recorte dos trechos de interação em sala para deixar mais claro para o acompanhamento do leitor.

- let's talk about snacks. So, what do people generally eat as snack in Brazil?... Give your opinion, The Guy.
2. **The Guy:** (risos...vou falar em português) Geralmente na hora do lanche a gente come um pastel, bebe uma garapa...Essas coisas assim, pelo menos o meu lanche é esse, ou uma pamonha.
 3. **Annogle:** And the finger food?
 4. **The Guy:** cuscuz
 5. **Franklin/The Guy**¹⁵: Então, cuscuz. Não é todo dia que comemos cuscuz. Eu adoro, mas não é um *snack* comum na vida das pessoas do meu convívio.
 6. **Leiz Mascarenhas:** Para mim, eu como pão com café todos os dias à tarde.
 7. **Franklin:** As torradinhas são bem comuns.
 8. **Annogle:** But snack...I think about finger food, no?
 9. **Franklin/Annogle:** humm...Petisco, *finger food*...como algo que você só belisca.
 10. **Sunshine:** I eat sandwich...suco
 11. **Franklin:** ok! Temos que olhar bem essa questão da tradução, porque se eu traduzo o *breakfast* como café da manhã, a minha cabeça vai pensar no momento do pão com manteiga e café, vai pensar no café com leite... Você tem que ter muito cuidado na hora de construir esses conceitos, porque temos que pensar que existem as questões ideológicas também. E questionar o que o brasileiro come no café e por quê?...Então, na hora de trabalhar esses significantes e significados eu tenho que tomar cuidado quando um aluno meu me questiona sobre a tradução. Tenho que considerar o que está por trás desses conceitos, porque se trata de contextos diferentes. Now let's continue.

Como podemos observar, o professor convida os alunos a uma reflexão ao expor a interferência cultural na noção cotidiana do que é um café da manhã, oportunizando a compreensão de que diversas culturas iniciam suas refeições com comidas diferentes. Ao engajarem-se no debate os alunos podem perceber como esta variação implica em um modo de ver e pensar a cultura de um povo. Ensinar uma língua está para além da tradução dos itens, mas há uma ligação com os costumes e preferências que podem ser influenciados por fatores tão diversos, como as condições sociais.

A tradução simplista e comum de *breakfast* por café da manhã pode carregar consigo uma ideia disseminada na nossa cultura de que, por exemplo, a primeira refeição diária é composta por café, leite e pão, como foi exposto pelo docente [11]. No entanto, diferentes culturas iniciam sua rotina com refeições compostas por alimentos diferentes. Esse diálogo abre o canal para o estranhamento e a compreensão da

¹⁵ A barra entre os nomes significa, por exemplo, que naquele momento *Franklin* está dirigindo a fala para *The Guy*.

formação histórica e social distintas das culturas e a reavaliação no interior da tradução se o termo café da manhã seria realmente adequado e quais ressalvas precisaram fazer.

Em termos procedimentais, o professor parece considerar as contribuições de Corbett (2003) no entendimento de que a interculturalidade propicia um espaço de negociação em que culturas variadas podem transitar na resignificação dos saberes que estão sendo aprendidos e ensinados.

Podemos compreender, a partir desse recorte, que o conhecimento linguístico é construído por meio da interação, em que o aprendiz recorre a seus pares para compreender o sentido, como na fala [8] de Annogle “But snack...I think about finger food, no?” que busca um entendimento para o termo *snack*. A relação entre as diferenças e semelhanças culturais na cultura dos interlocutores é construída e transformada na busca do indivíduo pela compreensão da língua estrangeira. Notamos, desse modo, a aula de inglês se tornando um cenário permeado por fluxos culturais, por exemplo: o aluno The Guy menciona a pamonha e a garapa [2] que fazem parte da sua *languaculture*, na tentativa de explicitar a diversidade de representação que a palavra *snack* pode trazer a partir da *languaculture* de cada falante. Por outro lado, percebemos como o papel mediador e questionador mescla com as percepções do professor devido suas experiências interculturais. O que evidencia a necessidade de considerar outras culturas além das línguas alvo e nativa do aprendiz, uma vez que esse recorre aos elementos culturais de suas experiências para ilustrar, esclarecer e enriquecer sua fala.

É nesse sentido que propomos a competência intercultural (CORBETT, 2003) como meta a ser atingida, uma vez que essa reflexão ultrapassa a ideia de compreensão positiva da língua e estabelece uma relação de negociação (BYRAM, 1989) dos sentidos com a cultura outra, engendrando dois movimentos paralelos e indissociáveis: 1) Ampliação da compreensão estrutural e de conteúdo da língua e 2) Identificação de realidades da língua-cultura estrangeira, a valorização da diferença e a promoção da consciência intercultural.

A postura dos participantes quanto ao uso recorrente da língua materna nos evidencia certa consciência do que é ser falante intercultural. Podemos entender que a mistura entre a língua materna e a LE em estudo durante as interações não é vista como

uma forma de uso incompleto ou deficiente pelos participantes, haja vista que não houve uma preocupação em cobrar o uso predominantemente do inglês. Tal fato denota a capacidade do falante intercultural de transitar entre uma língua e outra na busca por uma compreensão eficaz dos sentidos em negociação. Essa capacidade é apontada por Kramsch (2001) como um privilégio e se insere no desenvolvimento do letramento intercultural, na medida em que o falante articula seu conhecimento linguístico à diversidade que acompanha a língua em estudo.

Observamos que ao tratar dos elementos provocadores das discussões culturais, os participantes elucidam durante a entrevista, diante da pergunta: “você poderia exemplificar como surgem os elementos culturais discutidos em sala?” que as questões emergem no material didático. Trouxemos alguns recortes que seguem.

Recorte – 22 (E – 25/11/2015)

É sempre espontâneo... Os exemplos que o professor usava sobre outros países demonstram, ou semelhança ou as diferenças, mas sempre demonstram alguma coisa sobre os lugares específicos que ele foi... Por exemplo, os textos do livro são sempre, não temas filosóficos, mas temas cotidianos... Eles (os elementos culturais) não surgem de um exercício que você tem que falar sobre isso, eles vão surgindo e os temas vão surgindo, então é sempre muito natural assim. [ANNOGLE]

A discussão ela é, ela surge a partir do material didático, aí o professor ele tenta expandir, ter uma conversa com outras questões. [BG]

A fala das alunas Annogle e BG ilustram o entendimento geral da turma em relação aos elementos provocadores das discussões culturais durante a aula. Para elas, os debates interculturais emergem na aula de língua inglesa IV, a partir dos textos trazidos pelo livro adotado. As participantes ainda mencionam os exemplos trazidos pelo professor e pelos alunos de suas experiências interculturais cotidianas e internacionais como estimuladores para o debate cultural em sala.

Notamos também, pela descrição das alunas, que o professor procura articular as informações trazidas pelo material e pela temática que surge nos relatos com “outras questões”, por exemplo, atitudes sociais, respeito às diferenças. Essa postura denota um caminhar em direção à ideia de uma sala de aula intercultural, constituída por um


espaço de reconstrução de processos simbólicos, dentro de contextos e temporalidades específicas (CORBETT, 2003).

Para nossa reflexão, vamos considerar a Figura 1, do Anexo 1, um recorte da página 51, do livro adotado pelo professor.

Figura 1 – Recorte da pág. 51

2 Listening and speaking *Snack habits*

A Listen. What snacks are the people talking about? Number the pictures.



B Listen again. How would each person answer the questions? Complete the chart.

| | Catherine | Josh | Zoe |
|---|-----------|------|-----|
| 1. What's your favorite snack food? | | | |
| 2. How often do you eat this snack? | | | |
| 3. Do you think this snack is healthy? Why? | | | |

About you **C Group work** Discuss the questions above. Complete a chart like the one above with your classmates' information. Which of the snacks are healthy?

Fonte: livro *Touchstone 3* (McMCARTHY; McCARTEN; SANDIFORD, 2005)

Ao longo do livro deparamos com algumas propostas de debate em que o autor coloca uma nota classificada por “*About you*”. Como podemos exemplificar na Figura 1, que retrata o exercício de número 2. Na letra A, o autor apresenta uma atividade de *listening* para que os alunos reconheçam o vocabulário estudado, seguida pela letra B, em que os alunos são expostos aos argumentos de algumas personagens sobre os lanches favoritos, a frequência de consumo e o caráter salutar. A questão se encerra com a sessão C “*About you*”. Nela há uma propositura de discussão em grupo (*group work*) que convida o aluno a trazer elementos de sua cultura para o debate.

Nos exercícios da sessão “*About you*”, exemplificado acima e espalhados pelo livro, são oportunizados momentos de negociação entre sua própria cultura e aspectos culturais da língua em estudo. Vale ressaltar que ao propor um espaço para os participantes considerar seu ponto de vista, a atividade pode ultrapassar a mera

transmissão de informações sobre outra cultura, além de viabilizar reflexões que contemplem os componentes para a Competência Intercultural propostos por Byram, Gribvoka e Starkey (2002). Os autores elencam elementos que envolvem atitudes, conhecimento, habilidades de interpretar, relacionar, descobrir e interagir, que podem resultar em uma consciência crítica cultural.

Apresentamos, no recorte 23 a seguir, a transcrição da fala do professor, em que ele reforça que o livro é direcionador de suas práticas em sala de aula.

Recorte – 23 (E – 05/08/2015)

Atualmente eu vejo que o material que eu utilizo propõe mais essa integração sobre língua e cultura. Isso vai muito da abordagem adotada no material. Até pouco tempo os materiais eram mais tradicionais, não apresentavam essa preocupação, traziam aspectos da língua, regras e pronto. Já nesse livro, o *Touchstone*, a primeira parte da unidade já propõe nas orientações alguma atividade que faz o aluno pensar no outro ou pensar em si mesmo... Então, isso surge a partir da abordagem proposta pelo autor do material e que precisa estar em consonância comigo, que, como professor, devo selecionar e planejar a melhor forma de trabalhar em sala. [FRANKLIN- P]

A escolha do livro, pela fala do professor, parece corroborar com os postulados das DCN (2002) sobre o conteúdo dos estudos linguísticos e literários. Estes devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Nas palavras do professor os materiais eram tradicionais e se preocupavam apenas com a estrutura da língua, essa percepção acena para o reconhecimento da necessidade de uma abordagem que se apoie na integração entre língua e cultura e no desenvolvimento de aprendizes interculturais, capazes de compreender a complexidade e identidades múltiplas (BYRAM, 1989). Ao mencionar as atividades que fazem “o aluno pensar no outro ou pensar em si mesmo”, podemos inferir que o olhar do professor já incorpora indícios necessários para o desenvolvimento do letramento intercultural.

Nesse sentido, convém analisarmos um recorte do livro na tentativa de vislumbrar as considerações apresentadas pelos participantes.

Figura 2 – Recorte da pág. 51


3 Writing *You should definitely try it!*

A Pair work Choose a snack food or traditional dish popular in your country. Write an article about it for a tourist pamphlet. Use the article on page 50 to help you. Include a photo if you can.

A Thai Treat

If you visit Thailand, you should try some of the delicious desserts, like sweet sticky rice. People often eat it as an afternoon snack with tea or for dessert. You can order it in a restaurant or buy it on the street at a food stand.

There are many types of sweet sticky rice. For example, people make black sticky rice with a special type of wild rice, and they also make sticky rice with corn. You can put different toppings on sweet sticky rice, such as coconut custard, fresh coconut cream, and fresh mangoes.



B Pair work Read a partner's article. Can you add any more information?

Help note

Giving examples

You can introduce examples with:

like

for example

such as

Fonte: livro *Touchstone 3* (McMCARTHY; McCARTEN; SANDIFORD, 2005)

Observamos que a proposta do exercício 3, letra A, oportuniza o uso da língua relacionado a questões culturais, na medida em que propõe uma produção textual com base em uma pesquisa sobre pratos típicos e populares no país. Na letra B, essa proposta é ampliada, oferecendo um espaço para articulação das informações encontradas ao considerar um diálogo com o ponto de vista de um colega. Contudo, entendemos que a concepção de ensino de língua dos autores do livro nos mostra um tratamento da cultura apenas no nível informacional. Enquanto que a abordagem intercultural busca permitir ao aprendiz momentos de reflexão sobre o processo histórico e social que compõe certo aspecto cultural de seu país, no caso proposto, considerar o que levou um lanche popular (*popular snack*) ou um prato tradicional (*traditional dish*), a ser reconhecido como costume da nação/região.

Nesse sentido, Pereira (2007) alerta sobre a necessidade de adaptar o material didático aos objetivos do professor e aos interesses do curso e dos alunos, uma vez que as concepções dos autores do material podem influenciar na eficácia ou não dos resultados. Notamos que o professor Franklin adéqua a proposta do exercício destacado anteriormente à sua aula de língua inglesa; ele propõe um seminário para apresentação de trabalho sobre os *snacks around the world*, em que os alunos escolheriam um país/estado/comunidade para apresentar seus hábitos alimentares, no horário que chamamos

de ‘lanche’. Neste formato, além de conhecer os fatos culturais, os alunos puderam negociar os significados e reconstruir sentidos numa perspectiva linguística e social. Esta atividade tornou os alunos mais participativos e dispostos a praticar a língua inglesa, segundo depoimentos dos alunos, “É interessante nesse trabalho, porque a pessoa ela não vai mais tão preocupada com o inglês, e ela vai preocupada em mostrar coisa diferente e tal, e isso na verdade é uma estratégia pedagógica interessante, porque não é tão bom se preocupar demais com o inglês, porque é bom deixar ele fluir naturalmente. É língua, né!” (*Wade Wilson - E*).

O próximo recorte se refere à transcrição de um momento interativo entre professor e alunos durante a apresentação do trabalho proposto sobre *snacks*.

Recorte – 24 (GVA – 19/08/2015)

1. **Franklin/Annogle:** Empanado é um petisco, *a finger food*. *Sometimes they are considered snacks you can eat between breakfast and lunch or before dinner.*
2. **Annogle:** *All these food is finger snacks* (aponta a página do livro) *because you get with your hands and eat. How can I say ‘talher’?*
3. **Franklin:** *silverware*
4. **Annogle:** *silverware...**So finger food é quando você usa as mãos, os dedos, para pegar e comer, sem silverware.*
5. **BG:** Eu pesquisei que *finger food* se refere à comida de boteco mesmo, o petisco.
6. **Annogle:** Pois é petisco, mas num termo geral é você pegar com os dedos e comer, sem usar talheres.
7. **BG:** Sou viciada em programas de culinária e assisto o dia inteiro. Assistindo TSC em inglês mesmo, *finger food* foi apresentado como petisco mesmo, comida de bar.
8. **Franklin:** Essa questão do *finger food* é cultural. Por exemplo, na Espanha os ‘tapas’ são muito comuns. É interessante que quando o comércio fecha, por volta das 17h, as pessoas, geralmente, saem para uns lugares que são parecidos com nossas feiras, cheios de barracas, inclusive as barracas de *tapas*. Ao chegar lá, você pode ir degustando um pouquinho em cada barraca, mesmo sem dinheiro, se não puder pagar você come assim mesmo. É um momento de encontro depois do trabalho, as pessoas consomem cervejas ou *chopp* e as *tapas*. Seria como o nosso *happy hour*, um momento de lazer...é cultural.
Now, in pairs, let's check the exercise on Page 51.

Podemos notar, neste trecho, que a construção linguística e cognitiva, também, é feita por meio da interação, permitindo que haja troca genuína de informações e construção conjunta de conhecimento. Isso pode ser visto no questionamento sobre o

vocábulo da palavra ‘talher’ em inglês [fala 2] e logo em seguida, a utilização da palavra *silverware*, inserindo o conhecimento adquirido.

É possível notar que os interagentes recorrem uns aos outros para compreender o sentido do texto que vai sendo construído sobre os “lanches”, ao tempo em que aprendem sobre a cultura estrangeira e uns sobre os outros em sala. Contudo, um trabalho que objetive o desenvolvimento do letramento intercultural (DOMINGO, 2015) poderia, por exemplo, ao invés de apresentar o lanche ‘tapas’ como característica geral de uma nação (Espanha), o fato narrado fosse problematizado e questionado, no intuito de entender sua construção histórica local.

No que tange especificamente aos significados culturais emergidos em sala, podemos dizer que o professor rompe com as premissas estruturalistas do ensino de línguas e caminha para além de uma aula meramente comunicativa, oportunizando questionamentos acerca dos elementos culturais em relação à formação social do sujeito.

3.3 Índícios de Letramento Intercultural nas aulas observadas

Ao voltarmos nosso olhar para o letramento intercultural, convém resgatarmos a perspectiva desse conceito para este estudo. Embasamos em Domingo (2015) para a compreensão de que o aprendiz letrado interculturalmente é capaz de fazer a leitura do outro e de si mesmo de forma crítica. Ter ciência de que nos constituímos pela linguagem e pela interação com a diversidade que integra o mundo.

Nesta subseção, objetivamos analisar como as relações entre língua e cultura são construídas e mediadas na aula de inglês no sentido de promover o letramento intercultural dos participantes.

Apresentamos a transcrição da gravação da interação dos participantes, no recorte 25, durante a exposição do trabalho sobre um lanche mexicano, *chapullines*, feita pela aluna Annogle.

Recorte – 25 (G – 02/09/2015)

1. *Annogle*: The snack is chapullines. Do you remember Chapolin Colorado?
2. *AAA*: yeah!

3. **Annogle:** His name is because of this snack. CHAPULLINES is from Mexico. They are fried insects. And...I would like to try. What about you?
4. **BG:** No, I wouldn't.
5. **The Guy:** How can I write this name?
6. **Annogle:** Escreve assim (A aluna escrevendo na lousa). Let me see...It's popular in Mexico by ciudad de Mexico, Puebla e Oachal. And how to cook them? You hunt the *Chapullines* and take off their legs and wings. You need oil and a pan. You refoga them, put garlic and onion as you like, spice...what you want...you have to hit the chapullines until they are crisps, so you can eat. They are full of protein.
7. **Glamil:** Nossa, eu não comeria. Muito nojento.
8. **BG:** Mas, nós comemos scargot.
9. **Assis:** Eu não como. (fazendo careta)
10. **Annogle:** Eles compram os grilos nas feiras, *as flea market*, feirinhas igual temos aqui. É muito difícil achar esses grilos, mas nas feirinhas encontram em abundância. Os *chapullines* são considerados uma iguaria lá... E é por isso o nome do CHAPOLIN: o grilo!
11. **AAA:** ah! Interessante!
12. **Franklin:** It's interesting. Nem podemos estranhar. Here there are some people who eat TANAJURA... Vocês sabem? Aquelas formigas?
13. **Glamil:** Eu era pequena quando fui a Dourados e conheci essa formiga [...]

Nessa apresentação, podemos perceber que a aluna traz um elemento cultural, um prato típico no México, o *Chapullines*, que a remete a uma figura cultural no Brasil. O Chapollin Colorado que se torna popular no Brasil ao fazer parte da programação da televisão nacional, cujo nome se origina do grilo: *chapullines* que também influenciou o nome desse lanche popular entre a maioria dos mexicanos.

Na interação transcrita, percebemos o conhecimento dos alunos sendo construído em torno da divisão do mundo entre o que é comestível e o que não é. Convém também notar que o espanto de um dos alunos no decorrer da apresentação (Nossa...) se dá em função da falta de ciência em relação às diferenças. O que constitui mais uma evidência da necessidade de ênfase ao desenvolvimento do letramento intercultural.

Apesar de podermos inferir indícios de letramento intercultural na fala da aluna BG, que diante do estranhamento da colega ao olhar a cultura do outro (o hábito de comer *chapullines*) em comparação com a própria cultura que carrega em certas regiões o costume de comer *scargot*. Esse movimento é estimulado pelo professor ao mencionar o hábito de comer formigas tanajura, na tentativa de ressignificar o entendimento de cultura dos alunos. Fato que reflete na fala de Glamil ao resgatar e relacionar aspectos de sua microcultura para interpretar os eventos de outra cultura.

No recorte a seguir, transcrevemos a apresentação da aluna Sunshine a respeito de um lanche sul africano, por nome de *Biltong*.

Recorte – 26 (G – 09/09/2015)

1. **Sunshine:** I'm going to present about South Africa. It's a kind of meat, spicy and fry like an American turkey. In South Africa there is a snack from XVII century. This snack came from Australia. It's a little bit made of dry meat and... I like it because I guess it's very different.
2. **Franklin:** What kind of snack? Can you repeat please?
3. **Sunshine:** It's Biltong. It's very strong, mas eu achei muito legal porque eu comerei carne seca no lanche.
4. **Annogle:** Nossa, mas é carne seca pura? Pura?
5. **Glamil:** Mas você pode fazer o que quiser com carne seca.
6. **Sunshine:** Eu comeria porque é bem sequinha.
7. **BG:** São aqueles bastõezinhos de carne.
8. **Franklin:** Do people usually eat this kind of snack in Africa, South Africa? Is it popular there?
9. **Sunshine:** umhum...It's popular.
10. **Franklin:** Ok! Very good! Aqui (Brasil) as pessoas usam muito carne seca para fazer a paçoca, né!? Eu já vi algumas regiões onde as pessoas fazem a paçoca com a carne seca e comem em qualquer momento do dia. E ela não é bem uma refeição, é um tipo de snack mesmo. Porque o papel do snack é esse...ele não é uma refeição, ele é um complemento. Você usa na escola, no trabalho.
11. **Glamil:** É mesmo! Muita gente come paçoca no lanche.

A aluna inicia sua apresentação buscando elementos da cultura norte-americana, o *turkey*, popular por figurar os jantares do dia de ação de graças, para exemplificar a importância do *Biltong*, lanche típico na África do Sul.

Franklin busca explicar a diferença entre lanche e as demais refeições diárias a partir do conceito de que um *fast food* ou algo leve não possa ser consumido como almoço, por exemplo.

A mesma associação do prato Biltong com pratos do seu universo alimentar como a paçoca e os bastões de carne na construção dos significados é percebida nas falas de Annogle, Glamil e BG. Os participantes recorrem a sua *languaculture* para compreender os sentidos da língua-cultura outra. O que evidencia a necessidade de não apenas conhecer o vocabulário, o termo linguístico mais apropriado, senão o significado cultural que o lanche representa. Isso destaca a importância do letramento intercultural para o complexo cenário da aula de línguas, que traz, no próprio objeto de estudo, múltiplas facetas culturais.

Como argumentamos no capítulo teórico, o desenvolvimento do Letramento Intercultural passa por um processo e o professor já avançou em direção a esse caminho, uma vez que ele propõe a discussão de temas, oportuniza a reflexão, a associação com outros elementos do universo cultural dos aprendentes.

Além desses trechos transcritos das aulas, as atividades propostas no livro didático corroboram nossa análise, na medida em que deparamos com propostas de práticas discursivas situadas. No entanto, a ênfase está na comparação das diferenças, não promovendo negociações de sentidos a partir de elementos culturais, conforme Figura 3.

Figura 3 – Recorte da pág 50

Lesson D The world's favorite snacks

1 Reading

A Brainstorm! How many different snacks can you think of? Which ones are popular in your country? Make a class list.

B Read the article. Which snacks have you heard of? Have you tried any of them?

Reading tip
Writers sometimes start a sentence with a short description of something before they name it. *Originally from Spain, empanadas are baked or deep-fried pastries. . . .*

http://www.snacksaroundtheworld...

SNACKS AROUND THE WORLD

BAOS
Baos are delicious steamed or baked buns with a variety of fillings such as spicy meat, sweet bean, pickles, or custard. A favorite in many Asian countries, they are delicious at any meal – even breakfast. Although they have been popular for over 2,000 years, people are still coming up with new ideas for fillings – like scrambled eggs or coconut!

MOCHI ICE CREAM
In the 1980s, a Japanese company showed the world a great new way to eat ice cream. They wrapped little ice cream balls in colorful sheets of sticky rice called *mochi*. You can hold these little treats in your hand as you eat them, and the ice cream won't melt on your fingers! Now popular in many countries, frozen mochi ice cream comes in flavors like green tea, chocolate, and mango.

Fonte: Livro *Touchstone 3* (McMCARTHY; McCARTEN; SANDIFORD, 2005)

O exercício da página 50 evidencia o uso da língua de forma contextualizada, em que a proposta estimula relacionar aspectos linguísticos e culturais com contextos locais e específicos. Cabe ao mediador explorar os contrastes e estimular a reflexão crítica sobre as questões identitárias que são postas, viabilizando o processo de leitura do outro e de si (DOMINGO, 2015), ou seja, o desenvolvimento do letramento intercultural.

A mesma possibilidade de tratamento intercultural pode ser encontrada em muitos momentos das interações em sala de aula, como na transcrição a seguir:

Recorte – 27 (G – 30/09/2015)

1. **Wade Wilson:** It's a kind of hot dog, the combination between german and american people.
2. **Franklin:** So...is the origin from German and American both?
3. **Wade Wilson:** People from Germany and America eat it, but the origin is american, certo? In Germany, people make it with sausage and onion. Once Charles prepared this snack with sausage and bread, so that became very popular. One day a salesman shout 'basset', a german word when he was eating this snack but people understand nothing.//
4. **Franklin:** So, is hot dog german and its name is because of people misunderstood?
5. **Glamit:** É muito curioso.
6. **Wade Wilson:** yeah...And that became famous after that a cartunist made a cartum with bread and hot dog. So, it's famous because of The Pepper.
7. **Franklin:** This is interesting because people in Brazil usually say 'salsichão' ou 'bassézinho', porque o nome da salsicha é basset.
8. **Sunshine:** It's like a kangoroo, it is a misunderstanding word.
9. **Franklin:** kangoroo is not an English word. It refers to jumps.
10. **The Guy:** É porque os nativos da Austrália perguntaram para uns turistas: '- kangoroo?', que significa 'o que vocês falam?' e eles entenderam que era o nome do animal.
11. **Assis:** Ah...it's a misunderstanding.

O enfoque à funcionalidade da língua evidenciado ao longo das interações e o tratamento negligenciado, muitas vezes, dos sentidos estruturais é posto no mesmo nível se considerarmos o fato de uso incorreto do artigo "It's like a Kangoroo", das confusões de sentido ao usar "Germany" e "America" como se ambos fossem cidades. O foco da mediação pedagógica de Franklin nos apresenta a tentativa de explorar os usos da língua em diferentes contextos e sua funcionalidade. Contudo, o professor parece vivenciar um momento de transição, dada a descontinuidade entre a fala ("quando eu ensino eu trago valores, comportamentos de um determinado grupo...enquanto desestrangeirizador" - entrevista / recorte 18) e a prática pedagógica observada. O que o possibilita afirmar algumas máximas como "pessoas no Brasil geralmente dizem isso", enquanto em outros momentos (a exemplo da interação, no recorte 21, "if you translate breakfast as café da manhã, you have to think about what is breakfast in Brazil") ele oportuniza reflexões sobre diferentes pontos de vista em relação a um mesmo fato cultural. Assim, podemos dizer que há indícios de letramento intercultural. Embora em caráter inicial o professor

quer avançar no desenvolvimento de habilidades que viabilizem a leitura de si e do outro, a interconexão entre a *languaculture* dos alunos e os novos sentidos produzidos por considerar a diversidade do outro.

Trazemos, a seguir, outros excertos extraídos da interação na roda de conversa. Essa foi a última atividade realizada com o grupo. Nossa intenção era trazer questões para refletir sobre suas noções de interculturalidade, recorrendo a algumas situações produzidas no decorrer do curso, retomando momentos de experiências, elementos do cotidiano da vida privada, saberes discentes e práticas curriculares. Temos por finalidade encontrar ou não possíveis marcas do letramento intercultural.

Recorte – 28 (RC – 25/11/2015)

1. **Pesquisadora:** Eu trouxe para vocês uma definição de Abordagem intercultural. Alguém pode ler?
2. **Sunshine:** “A abordagem intercultural prima pela negociação, debate e exame crítico dos valores culturais emergentes nas interações sociais, desenvolvendo a capacidade de mediar e interpretar as relações entre culturas diferentes e de interagir com pessoas, respeitando-as como seres humanos complexos de múltiplas identidades sociais”.
3. **Pesquisadora:** O que vocês me dizem dessa proposta de abordagem? Pensando na aula de inglês, em como a relação entre língua e cultura tem sido trabalhada.
4. **Annogle:** Acho que essa abordagem intercultural tem que ser difundida. Apesar de não ser, parece não ser tão fácil de ser abordada. Nem todo mundo tem a capacidade de propor essa abordagem porque nem todo mundo domina as duas culturas, mas você precisa conhecer, porque não tem como trabalhar uma aula de cultura sem conhecer. Então você deve pesquisar não só para passar esse conhecimento, mas compartilhar (negociar os sentidos).

A pesquisadora resgata a definição de abordagem intercultural de Byram (1997) e deixa os participantes apresentar seus pontos de vista em relação a essa concepção dentro do curso de licenciatura dupla em conclusão e os possíveis impactos para o ensino de línguas.

Percebemos na fala de Annogle que sua interpretação de “culturas diferentes”, mencionada no recorte acima, lida com uma noção de cultura estática – Cultura no sentido antropológico (BAUMAN, 2012). Essa compreensão fica evidente quando ela diz “nem todo mundo domina as duas culturas”. Mesmo concluindo sobre a

possibilidade de compartilhar e negociar sentidos (RISAGER, 2006), fica evidenciado uma dessincronia: como negociar e compartilhar sentidos numa cultura estática?

Apesar de reconhecer a eficácia da abordagem intercultural, essa proposta para o ensino de línguas ainda demonstra dificuldades em relação à interpretação da noção de cultura. Em certo sentido, isso é resultante de uma incompreensão do conceito de cultura na sua atuação prática. Por mais que interpretem língua e cultura de maneira conceituais fluidas e mutáveis (recorte 1 ao 16), nas situações práticas ainda são interpretadas de modo tradicional, entendidas como fatos isolados (BAUMAN, 2012).

Seria necessário expor os discentes em situações limites, por exemplo, um chinês da Mongólia e um boliviano andino fazendo negócios e discutindo sobre refeições matutinas em inglês. O que está em jogo é a compreensão construída no ato interativo a partir da necessidade de recorrer aos elementos culturais singulares e diversos da individualidade de cada falante (RISAGER, 2006).

Tivemos a preocupação de não direcionar as problemáticas no decorrer do período investigado, deixando os participantes livres para trazer os pontos que considerassem relevantes para a perspectiva intercultural.

Recorte – 29 (RC – 25/11/2015)

1. **The Guy:** É, tem que ter cuidado com os estereótipos. Às vezes a gente tem umas coisas como por exemplo. Ah, o britânico é pontual, o fulano é assim. É lógico que isso é construído, não é natural. A gente tem uma tendência a naturalizar as coisas que foram construídas ao longo do tempo. Se você homogeniza, você cria esses estereótipos e aí você acaba sendo desmentido na prática em relação a isso. Ah, o britânico é elegante, o britânico é isso, é aquilo. Isso é perigoso, nada como a prática de ensino certa para desmistificar isso.
2. **Glamil:** Outra coisa se diz que o britânico é formal. O tempo passou, as coisas mudam, não é mais como antes.
3. **BG:** (chega atrasada) Nas aulas que ministrei durante o estágio eu trabalhei com comida e fiz os pratos para meus alunos experimentarem. Acho que assim fica mais real.
4. **Wade Wilson:** Eu acho que assim o a gente nem percebe que está aprendendo inglês, porque você começa a fazer, a pensar sobre o tema.
5. **The Guy:** Por isso a necessidade da dimensão cultural, um exemplo de uma pessoa que quer aprender inglês e escolhe uma professora de nacionalidade britânica. A escolha da professora dela foi baseada em uma questão cultural construída, de que tem que ser britânico para falar inglês bem. Ela (essa pessoa) excluiu uma grande parcela de profissionais que não se enquadram neste perfil de ser nativos da língua

inglesa britânica. Mesmo que alguns tivessem vasto conhecimento, a habilidade de ensinar a língua...estava vendo como funciona a cultura numa perspectiva de delimitar, de excluir ou incluir e se você (como professor) não considerar isso, pode prejudicar algo lá na frente.

Os discentes destacaram/identificaram algumas contribuições, tais como: a desconstrução de estereótipos e as generalizações, a relação entre as culturas (The Guy). É nesse aspecto que a teoria intercultural de Corbett (2003) e Risager (2006) pode contribuir, mas para isso deve se colocar num cenário que nós denominamos de pós-moderno, no qual línguas e culturas não estão mais restritas aos limites fronteiriços de Estados ou Nações ou que as culturas não devem mais ser interpretadas apenas em suas relações macro, mas também microculturais. Deve-se atentar para a formação de ramificações culturais de características linguísticas extremamente singulares, a *languaculture* (RISAGER, 2006).

Nesses *locus* de negociações a compreensão das diferenças culturais é instantânea e impossível de ser antecipada. A língua em estudo, o inglês aqui, é o meio de comunicação, compreensão e ressignificações, como no exemplo citado acima, o sentido pode também ser construído nas interconexões de redes *online*.

Docente e discentes ainda estão caminhando rumo a uma compreensão da abordagem intercultural, a ideia de um modelo nativo de inglês estadunidense e inglês britânico, aos poucos, está sendo desconstruída por um inglês global, no qual alguns significados são construídos de forma instantânea. O ensino de língua deve atentar para a necessidade do mundo moderno, líquido (BAUMAN, 2012) na formação de sujeitos aptos a lidar com a diversidade.

Discutidos os dados da pesquisa e consideradas as percepções dos participantes, analisados os diálogos interculturais que permeiaram as aulas de LI, com vistas à identificação da presença ou não de indícios do letramento intercultural crítico, na sequência, apresentamos as considerações finais neste estudo, as quais não encerram o debate.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na introdução, começamos apontando nossa preocupação com a sala de aula de língua inglesa no que tange à formação linguística e também humana, política e social dos aprendizes que a frequentam. Começamos dizendo os imperativos do mundo atual que se mostram cada vez mais heterogêneo, atemporal e fluido. O que torna fundamental repensar a articulação entre a língua e o universo sociocultural de seus falantes. Portanto, nas considerações finais, iniciamos com uma reflexão dos resultados obtidos na pesquisa.

À luz das teorias apresentadas, pudemos revisitar várias definições do termo cultura, que nos fizeram perceber que esta noção é primordial para uma sociedade globalizada, em que os movimentos e processos migratórios se tornaram a regra. A partir de Bauman (2012) com os conceitos hierárquico, genérico e diferencial e da perspectiva de Risager (2006) com os conceitos individual, coletivo e estético de cultura, compreendemos cultura como um elo entre a multiplicidade e diferenças dos elementos indivisível de todo indivíduo (a *languaculture*, os fluxos linguísticos e culturais) e sua manifestação social que se desdobra na formação de uma cultura humana.

As noções assimiladas sobre a necessidade de integrar língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem, diante das conexões fluidas viabilizadas, muitas vezes, pelo acesso à informação em rede, nos convidam a buscar o cenário da sala de aula intercultural. Considerado um espaço de construção e reconstrução de processos simbólicos de negociação e tradução, dentro de contextos e temporalidade específicos, propício à associação de elementos culturais complexos, variáveis e contraditórios trazidos pelos elementos que compõem o universo da aula de inglês (as variações individuais, diferentes opiniões e pontos de vista).

Em uma das justificativas apresentadas no PPC do curso investigado para a existência do curso de licenciatura dupla em Letras é “a formação da competência humana, com vista à construção de novos paradigmas para a cidadania” (PPC/UEG, 2012, p. 14). Essa perspectiva coaduna com a ideia de interculturalidade defendida nesta dissertação.

A análise dos resultados da pesquisa comprova que a proposta de abordagem

intercultural, neste sentido, pode permitir a articulação das variedades de fluxos linguísticos e culturais na construção social do indivíduo, para que ele possa aprender e compreender a cultura do ‘outro’, refletindo sobre a sua e tendo consciência de seu lugar em relação a outros universos culturais. Por meio deste estudo entendemos também como esta abordagem favorece a formação de professores aptos a interagir em um cenário crítico, repleto de diversidade e em constante mutação, tal como o vivenciado na atualidade.

Desse modo, a discussão sobre as relações entre língua-cultura se torna imprescindível, uma vez que compreender o papel das culturas na formação de identidades deve ser um dos objetivos centrais nos cursos de Letras. Capacitar o professor a desenvolver uma prática que atente para as reações dos aprendizes e explore a compreensão dos aspectos culturais, conduzindo-os a compartilhar, diferenciar e questioná-los, na busca por um entendimento mútuo. Para isso, o professor pode explorar textos diversos não apenas na língua-alvo como primeira língua, mas também como LE, para que o aprendiz tenha acesso também à produção da língua-alvo por outros usuários e às contribuições das relações políticas impermeadas nesse material para a ampliação do seu repertório (multi)cultural.

4.1 Retomando as perguntas de pesquisa

Retomamos aqui alguns aspectos fundamentais desenvolvidos ao longo desta investigação. Sem a intenção de repetir o que foi discutido, destacamos alguns pontos que implicam no reconhecimento de que o contexto descrito é singular, por considerarmos as individualidades e subjetividades dos sujeitos envolvidos.

A resposta às indagações que acompanharam o desenvolvimento desta pesquisa nos permite afirmar que precisamos construir novas maneiras e atitudes em relação ao convívio social neste mundo tão fluído e plural (BAUMAN, 2012), para a construção de alternativas que promovam o desenvolvimento do letramento intercultural nas propostas de ensino de línguas nos cursos de licenciatura em Letras, visto que somos indivíduos construídos pela e na linguagem (RISAGER, 2006).

A seguir, explicitamos as perguntas e possíveis respostas, que na verdade são apontamentos identificados ao longo deste estudo, os quais não esgotam a discussão aqui proposta:

1) Em que situações de aprendizagem são percebidas as discussões da relação língua e cultura na turma observada?

Nas aulas de LI acompanhadas no curso de Letras português/inglês do Campus de Anápolis – GO, identificamos que as discussões sobre questões culturais emergem a partir de uma pergunta ou enunciado explicitados no material didático e nos exemplos sobre fatos e eventos interculturais vivenciados pelo professor ou pelos alunos. Essa percepção nos fez perguntar se haveria um lugar ou momento específico para estudar a interculturalidade e perceber uma das limitações desta pesquisa. No entanto, encontramos em Domingo (2015, p. 101) o entendimento de que “os objetos de estudos das ciências sociais não podem ser identidades separadas, culturas desconectadas e modo relativista ou campos autônomos”. A autora salienta que no mundo hodierno “convém que nos convertamos em especialistas em intersecções”.

O relato da autora nos faz defender que o ensino de línguas a partir da noção intercultural pressupõe uma vivência constante, ininterrupta e cíclica na construção de sentidos e na compreensão da pluralidade cultural. O participante The Guy [recorte 20] fez algumas inferências em relação à fragmentação das disciplinas no currículo do curso, fato entendido por ele como dificultador de uma formação completa quanto aos estudos da linguagem. Por essa razão, não cabe nas aulas de línguas que visam ao desenvolvimento do letramento intercultural, atividades fragmentadas que preveem imitações de diálogos cujo foco seja apenas a estrutura. Espera-se o ensino do conhecimento linguístico por meio do uso da linguagem no encontro entre outras línguas-culturas para uma formação também cidadã.

2) Como são construídos os significados culturais no processo de ensino-aprendizagem de inglês do curso de Letras observado?

Em relação aos significados culturais construídos, podemos dizer que os participantes avançaram nas reflexões sobre a interferência cultural na interpretação das noções cotidianas. Observamos que o professor oportuniza discussões que propiciam o reconhecimento de que somos constituídos culturalmente. Esse é o primeiro passo no processo de adoção da abordagem intercultural no ensino de línguas, apesar de ainda

existir um longo percurso para se desenvolver as habilidades e competências que constituem o indivíduo letrado interculturalmente.

Sobre a relação entre língua e cultura – seu caráter separável ou não, observamos que a visão dos participantes desta pesquisa acena para a interconexão desses elementos no processo de ensino. Mas o mais evidente em nossa análise é a compreensão de que os participantes reconhecem a influência do meio social e cultural no âmbito das variedades linguísticas dos falantes, como defendido por Risager (2006) em relação à influência da *languaculture* nas interpretações e leituras do outro.

3) De que maneira a participação dos alunos e do professor nas discussões contribuíram para a construção ou reconstrução de suas percepções sobre a relação entre língua e cultura?

O envolvimento dos participantes nas discussões contribuiu para a construção do entendimento do ensino da linguagem numa perspectiva de interculturalidade. Podemos exemplificar com um trecho do recorte 19, quando Wade Wilson afirma que “essa relação língua-cultura não pode ser esquecida, pois a língua não é rígida, mas está repleta de uma bagagem social e histórica”. Ensinar línguas, nesse sentido, é entender que a prática linguística se constitui da questão identitária, cultural e social dos indivíduos. Na perspectiva delineada, o cuidado que essa abordagem propõe está para além das preocupações em relação à disseminação de hábitos, costumes e valores como característica geral... Traz a ideia de problematizar os aspectos culturais relacionados à língua estrangeira, para construir e ressignificar saberes linguísticos, ao pensar a língua como elemento político.

A proposta de trabalho feita pelo professor não possuía um objetivo exclusivamente linguístico; entendemos que o objetivo central é possibilitar a construção do conhecimento em LI, no entanto, a postura do professor se direciona à possibilidade de desenvolvimento intercultural ao primar pelas negociações de sentidos, mesmo que, para a eficácia do processo, os alunos precisassem recorrer constantemente à língua materna.

A partir das apresentações de diferentes comidas típicas de diferentes lugares do mundo, a discussão dialógica e intercultural surge, oportunizando reflexões que podem empoderar o sujeito, uma vez que o aluno analisa linguisticamente os elementos que o

integra, que compõe o mundo. Ele faz uma leitura do outro e de si e, nesse sentido, vai desenvolvendo as habilidades que podem favorecer sua exploração dos contrastes e mediar as diferentes identidades apresentadas. Essas habilidades fazem parte do indivíduo letrado interculturalmente.

Nossa reflexão diante dos indícios de letramento intercultural identificados nas discussões mostra que a perspectiva de abordagem intercultural defendida nesta pesquisa representa o caminho para a promoção da equidade entre os indivíduos. No recorte 25, a conversa entre Glamil e BG [*Glamil*: Nossa, eu não comeria. Muito nojento. *BG*: Mas, nós comemos *scargot*] nos alerta a respeitar a singularidade de cada indivíduo. Há, ainda, muitas ações reflexivas, de negociação que levem os aprendizes a compreender a língua como um ato político que pode transformar a sociedade, as atitudes dos cidadãos, mas os primeiros passos estão iniciados.

4.2 Limitações e implicações da pesquisa

Mesmo que os resultados tenham sido maiores do que os mencionados acima, desenvolver esta pesquisa não foi uma tarefa fácil. Esta foi a primeira grande experiência de pesquisa da minha vida acadêmica, havia muito que aprender sobre os passos metodológicos de um estudo de caso de cunho etnográfico, sem mencionar o quanto dos aspectos epistemológicos que eu não sabia. A minha própria concepção de cultura foi se transformando ao longo da pesquisa e posso demarcar o encontro com a autora Karen Risager (2006), mesmo que no plano teórico, como a hora do *insight epistêmico*. Apesar dos objetivos e caminhos estarem bem delineados, auxiliados pelo olhar experiente da minha orientadora, a coleta de dados ocorreu em um momento ainda incipiente.

Em relação aos nossos objetivos de pesquisa, a primeira percepção clara durante a pesquisa é que o ensino de línguas certamente pode ser expandido diante da aplicação da abordagem intercultural. Com a perspectiva intercultural, tanto o contexto investigado, o curso de licenciatura dupla em Letras, como outros espaços de ensino-aprendizagem de LE podem conseguir estimular o domínio das práticas sociais, além do desenvolvimento linguístico. Isso considerando a hibridez do espaço da aula de línguas, como um cenário fértil para a articulação e negociação dos saberes culturais. Concordando com Monte Mór (2013) defendemos a inserção do ensino de línguas num projeto que ensine o idioma juntamente com uma formação mais ampla da cidadania.

Fato que implica, além da propositura de materiais adequados, pensar em políticas interculturais para o ensino de línguas. Uma investigação que contemple esses dois aspectos poderiam ser analisados para estudos futuros.

As noções de interculturalidade, os significados culturais analisados nos diálogos observados na aula de língua inglesa IV do curso de Letras do Campus Anápolis de CSEH da Universidade Estadual de Goiás e o conceito de letramento intercultural desbravados nesta pesquisa marcam um posicionamento político e expressam a mobilização em prol de uma sociedade igualitária e realmente humana. Além de acentuar a responsabilidade dos processos educativos da linguagem, vistos também nas conexões em rede viabilizada pela tecnologia, na construção epistêmica das identidades de indivíduos letrados interculturalmente. Mais que um trabalho acadêmico para a conclusão do Mestrado, buscamos dialogar com teóricos que propõem caminhos alternativos para o desenvolvimento de competências e letramentos no ensino de línguas, os quais enfatizam caminhos que gostaríamos de trilhar no nosso espaço profissional, que possam interessar a outros agentes e contribuir com os estudos da área de LA.

A experiência de pensar esses caminhos ao longo deste estudo nos faz almejar uma aula de línguas na perspectiva intercultural que atente para

- Ampliação da compreensão linguística;
- Identificação das diversidades na língua-cultura estrangeira;
- Reconhecimento das diferenças;
- Empoderamento dos aprendizes;
- Construção das identidades;
- Promoção da consciência intercultural.

Nesse sentido, o professor poderá avançar na promoção de encontros interculturais que permitam a educação da linguagem para exploração das diferenças e exercício da cidadania nas práticas sociais, conforme defendido pela abordagem intercultural advogada ao longo deste trabalho.

4.3 Últimas palavras

Em relação às contribuições deste estudo, destacamos o estudo da temática da Abordagem Intercultural no ensino de LI, que cresce de maneira tímida nas universidades brasileiras em contexto de formação de professores, sobretudo no contexto de ensino-aprendizagem de inglês.

Com base nos resultados e nas conclusões, entendemos que este estudo contribui em incentivar a aprendizagem de inglês e, por se tratar de uma licenciatura, também um trabalho na formação de professores de línguas, que objetive desenvolver o Letramento Intercultural Crítico ao oportunizar a leitura de outras perspectivas culturais considerando também a própria capacidade de se ler dos aprendizes. Desse modo, quanto mais exposto ao desenvolvimento dessas competências durante sua formação, melhor o professor atuará em sala de aula de LE na construção de espaços mais democráticos e igualitários e na promoção da consciência intercultural crítica. Aspectos que podem resultar no empoderamento do sujeito como cidadão ativo. Para a área de LA, se expande um olhar para pesquisas que contemple o ensino de LE para além das habilidades de comunicar e conviver com a diversidade.

O domínio do Letramento Intercultural Crítico reflete na construção crítica dos alunos em relação às desigualdades sociais e às diferenças culturais da escola, da comunidade e do mundo, e na compreensão da língua como ato político que empodera os aprendizes a agir e influenciar o contexto social que eles estão inseridos. Reconhecemos que o aumento da criticidade e da cidadania dos alunos só será possível se integrarmos essa proposta de letramento aos projetos e planos dos programas de formação docente e da escola, não se restringindo a atividades soltas e/ou momentos específicos.

Visando a continuidade e aprofundamento dos estudos no campo do Letramento Intercultural Crítico, apresentamos a sugestão de pesquisas que desenvolvam e apliquem atividades nessa perspectiva na aula de LI, no sentido de apontar possibilidades para os docentes em formação e em serviço, haja vista que não temos material didático com a abordagem intercultural crítica em língua inglesa.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. *Language shock: understanding the culture of conversation*. New York: William Morrow, 1994.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação*. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores: ArteLíngua, 2009.

_____. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores: 2013.

ANDRÉ, M. *Etnografia da prática escolar*. 18ª Ed – Campinas: Papyrus, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov; introdução e tradução do russo Paulo Bezerra. – 6ª Ed. São Paulo: Ed WMF Martins Fontes, 2011.

BAQUERO, R.V.A. Empoderamento: instrumento de emancipação social? – uma discussão conceitual. In: *Revista Debates*. Porto Alegre, v. 6, n.1, p.173-187, 2012. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/debates/article/view/26722>. Acesso em 10 de Novembro de 2015.

BAUMAN, Zygmunt. *Ensaio sobre o conceito de cultura*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

_____. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2014.

BHABA, H. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2007.

BORGES, M.J.A. *A formação do professor de língua inglesa: desafios no desenvolvimento das habilidades de compreensão e produção da oralidade*. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Goiás, Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2015. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/bitstream/tede/1148/1/MARIA%20JOSE%20ALVES%20DE%20ARAUJO%20BORGES.pdf>

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC, 1997.

_____. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2006.

_____. Resolução nº 9. *Formação pedagógica*, de 10 de Outubro de 1969. Disponível em: <http://cev.org.br/biblioteca/resolucao-n-9-10-outubro-1969/>

_____. Resolução Conselho Nacional de Educação/CP 1/2002. Disponível em: www.mec.gov.br/cne/pdf/CP012002.pdf

BYRAM, M. *Developing Intercultural Communicative competence in foreign Language Teaching: Curriculum planning and policy*. Graz, council of europe. 1989.

_____. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Front Cover: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. *Developing the Intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe, Language Policy Division, Strasbourg, 2002. Disponível em: <http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>. Acesso em maio de 2015.

CAMPOS, V. M. L. *Abordagem de conteúdos culturais e desenvolvimento da interculturalidade no ensino de língua espanhola em escolas estaduais de Aracaju/SE*. Dissertação. Programa de Letras. Fundação Universidade Federal de Sergipe, 2014.

CANAGARAJAH, Suresh. *Lingua franca English, multilingual communities and language acquisition*. In: The modern language journal 91, 2007. Disponível em: <http://www.personal.psu.edu/asc16/MLJ91.5LinguaFranca.pdf>. Acesso em 02 de Abril de 2014.

CANALE, M.; SWAIN, M. *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. Vol.1, n 1, London: Oxford Press, 1980. Disponível em: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>. Acesso em 10 de Setembro de 2016.

CANCLINI, N.G. *A globalização imaginada*. Tradução Sérgio Molina. São Paulo: Iluminuras, 2007.

CANDAU, V. M. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, J.C. e SUANNO M.V.R. (Orgs.) *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: Ceped, 2011, p. 13- 32.

CHOMSKY, N. *Language and thought*. New York: Moyer Bell, 2008.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. *Stories of Experience and Narrative Inquiry*. Educational Researcher, vol. 19, nº 5(JUN-JUL,1990), PP.2-14 In: www.tc.umn.edu/~dillon/...narrative-clandinin%20ER%20article.pdf. Acesso em 07 de abril de 2015.

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

CORACINI, M. J. O discurso da linguística aplicada e a questão da identidade: entre a modernidade e a pós-modernidade. In: CORACINI, Maria José; BERTOLDO S. (Org.) *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula*. Campinas: Mercado de Letras, 2003, p. 87 – 115.

DEARDOFF, D. K. *The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of international education at institutions of higher education in the United States*. Dissertation, North Caroline State University, Raleigh, 2004.

_____. *The sage handbook of intercultural competence*. USA: SAGE, 2009.

DOMINGO, L.C. *Letramento intercultural: a formação de mediadores interculturais nos cursos de Letras*. Tese (Doutorado). Universidade Católica de Pelotas, Programa de

Pós-Graduação em Letras, Pelotas, 2015. Disponível em:
<http://tede.ucpel.edu.br:8080/jspui/bitstream/tede/527/2/luciana%20domingo.pdf>.

ERICKSON, F. *Qualitative methods in research teaching*. New York: Macmillan, 1999.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FLANNERY, M. R.S. *Uma introdução à análise linguística da narrativa oral: abordagens e modelos*. Coleção Novas perspectivas em Linguística Aplicada vol 42. Campinas: Pontes, 2015

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Tradução Joice Elias Costa – 3. Ed. – Porto alegre: Artmed, 2009

FREIRE, A. M.F. Interculturalidade e o ensino de línguas. In: MOREIRA, A. F. e CANDAU, V. M. *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014, p. 112-125.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2009

GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1989

HALL, J. K. *Teaching and researching language and culture*. 2nd ed. United Kingdom: Pearson, 2012

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad. Thomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005

HANNERZ, U. *Cultural complexity*. New York: Columbia Press, 1992.

HYMES. D. On communicative competence. In: PRIDE, J.B; HOLMES, J. (eds) *Sociolinguistics*. Selected readings. Harmondworth: Penguin, 1972, p.269-293.
 Disponível em: <http://wwwhomes.uni-bielefeld.de/sgramley/Hymes-2.pdf>.

JORDÃO, C. M. *As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital*. SP: Unicamp, 2007.

_____. *ILA- ILF-ILE-ILG: Quem dá conta?* In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v.14, n.1, 2014, p.13-40.

KATO, M. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: _____.(Org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995, p. 112-134

- KRAMSH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993
- _____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998
- _____. El privilegio del hablante intercultural. In: BYRAM, M; FLEMING, M. (Ed). *Perspectivas interculturales em el aprendizaje de idiomas*. Enfoques através del texto y la etnografía. Traducción al español de José Ramón Parrondo y Maureen Dolan. Cambridge; CUP, 1ª Ed. 2001, p. 23-37.
- _____. Social discursive constructions of self in L2 learning. In: LANTOLF, J. P. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 2008. p. 133-153.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. *Análise da conversação: princípios e métodos*. São Paulo: Parábola, 2006.
- LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7ªed. São Paulo: Atlas, 2010.
- LANTOLF, J. P. *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1994.
- LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2014.
- LEFFA, V; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. IN: LEFFA, V.; IRALA, V. *Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil*. Pelotas: Educat, 2014. p.21-48.
- LIMA, L.M. de; et al. Ensino e formação de professores de espanhol no contexto do Mercosul: As representações sociais e culturais em foco. In: *Signótica*. Goiânia, v. 5, n.2, p. 475-498, jul/dez, 2013.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1991
- MASON, J. *Qualitative researching*. London: SAGE Publications, 1997
- MCMCARTHY, M *et al. Touchstone 3*. Cambridge University Press. Cambridge, 2005
- MICCOLI, L. A experiência na Linguística Aplicada ao ensino de Línguas Estrangeiras: levantamento, conceituação, referências e implicações para pesquisa. In: *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v.6, n.2, 2006, p.207-249.
- MOITA LOPES, L. P. *Pesquisa interpretativista em Linguística Aplicada*. D.E.L.T.A., v. 10, n.2, p. 329-338, 1994

_____. Ensino de Inglês como espaço de embates culturais e de políticas da diferença. IN: GIMENEZ, T. *et al. Perspectivas educacionais e ensino de Inglês na Escola Pública*. Pelotas: Educart, 2005. p. 49 – 68

MONTE MÓR, W. As políticas de ensino de línguas e o projeto de letramentos. In: NICOLAIDES, C et al. (Org.). *Política e política linguística*. Campinas: SP, 2013, p. 219-236.

MORAN, P.R. *Teaching culture: perspectives in practice*. Canada: Heinle e Heinle, 2011.

MOREIRA, H.; CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MOREIRA, T. A. S.; FIGUEREDO, Carla. J. A Importância do Componente Intercultural na Prática Docente de Línguas Estrangeiras. *Gláuks* v. 12 n. 1. p. 147-168, 2012.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge university Press, 1995.

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et al. (Orgs.). *A interculturalidade no ensino de inglês*. Florianópolis: UFSC, 2005, p.345-363 (Advanced Research English Series).

PARAQUETT, M. Multiculturalismo, interculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. IN: BARROS, C.; COSTA, E. (coord) *Espanhol: ensino médio*. Brasília: MEC, 2010 (Coleção explorando o ensino, v. 16), p. 137-156.

PARECER *Conselho Nacional de Educação*, nº 9 de 02 de Maio de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-em-nivel-mediopara-a-docencia-na-educacao-basica>.

PENNYCOOK, A. The myth of English as international language. In: PENNYCOOK & MAKONI, S. (Ed.). *Desinventing and Reconstituting Languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p.90 – 115.

PEREIRA, A. L. et al. *Manual de normas e orientações para elaboração de textos técnico-científicos*. Anápolis: Editora UEG, 2015.

_____. L. *Representações de gênero em livros didáticos de língua estrangeira: reflexos em discursos de sala de aula e relação com discursos generados que circulam na sociedade*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Departamento de Linguística aplicada do Instituto de Estudos da Linguagem. Unicamp. Campinas, SP, 2007

QUIJANO, A. *Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina*. 1 ed. Argentina, Graficas y servicios: 2000, p.201 – 246. Disponível em <http://www.decolonialtranslation.com/espanol/quijano-colonialidad-del-poder.pdf>

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L.P. (Org) *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006, p. 143-162.

REES, D. K.; FIGUEREDO, C. J. Cultura e ensino aprendizagem de línguas. In: VII Seminário de Línguas Estrangeiras: a transdisciplinaridade e o ensino das línguas estrangeiras, 2010, Goiânia. *Anais VII Seminário de Línguas Estrangeiras*. Goiânia: FUNAPE, 2010. V. 0, p. 354-366. Disponível em: <https://www.letras.ufg.br/up/25/o/VIIseminarioparte1.pdf>.

REES, D. K. *O deslocar de horizontes: um estudo de caso da leitura de textos literários em língua inglesa*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). UFMG. BH, 2003.

RISAGER, Karen. *Language and culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Cronwell, 2006

_____. Languaculture as a keyconcept in language and culture teaching. In: PREISLER, B et al: *The consequences of mobility*: Roskilde, Departament of language and culture, 2005. P. 185 - 196

_____. *The language teacher facing transnationality*. SYMPOSIUM 1. Udine. September 7-8, 2010. P 2-13

RODRIGUES, D.G. *A articulação língua-cultura na coconstrução da competência intercultural em uma parceria de teletandem (português/ espanhol)*. Dissertação. Programa de estudos linguísticos. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. São José do Rio Preto, 2013.

ROSA FILHO, J.A. *Interculturality in the additional language classroom: unveiling narrated and enacted pedagogic practices*. Dissertação. Programa de estudos linguísticos e literários em inglês. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

SABOTA, B. R. *Leitura em língua inglesa: A resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias á cibercultura: O advento do pós-humano. *Revista famecos*, Porto Alegre, n. 1, v. 1, 2003, p.22-32. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/3229/2493>.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais. In: (Org) *Referenciais Curriculares para o ensino de língua espanhola e língua inglesa*. Porto Alegre: Secretaria do Estado da educação, 2009, v.1, p. 127 – 172.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. *Línguas adicionais na escola: aprendizagens colaborativas em inglês*. Erechin: Edelbra, 2012. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=eKQinYqz5z8C&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=false>

- SCHIFFRIN, D. Narrative as self-portrait: sociolinguistic constructions of identity. In: WARDHAUGH, Ronald. *Language in society*. 5th Ed. United Kingdom: Blackwell, 2006, p.167-201.
http://home.lu.lv/~pva/Sociolingvistika/1006648_82038_wardhaugh_r_an_introduction_to_sociolinguistics.pdf. Acesso em 10 de setembro de 2015
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999
- SOUZA, E C de.; ABRAHÃO, M. H. M.B; *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Rio Grande do Sul: EDIPUC, 2006.
- SPENCER-OATEY, H. *What is culture? A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts*. 2012. Disponível em: <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/al/globalpad/openhouse/interculturalskills/global_pad_-_what_is_culture.pdf>. Acesso em 04 de Abril de 2016.
- SPENCER-OATEY, H.; FRANKLIN, P. *Intercultural interaction: A multidisciplinary approach to intercultural communication*. London: Macmillan, 2009.
- STREET, B. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. 1ª Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.
- TFOUNI, L. V. *Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso*. Campinas: Pontes, 1988.
- VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. XII Congresso da Association pour la Recherche Interculturelle. Florianópolis: UFSC, 2009. In: *Revista Global*. Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61 -74 jan/ dez. Disponível em: <http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/viewFile/3412/1511>
- YIN, R. *Case Study Research*. Sage Publication: London, 2010

APÊNDICES

Apêndice A – Termos de consentimento e permissão de uso dos dados

Apêndice A(1)

TERMO DE CONSENTIMENTO E PERMISSÃO DE USO DOS DADOS PARA A PESQUISA



CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva
Mestranda: Dllubia Santclair Matias

AUTORIZAÇÃO PARA OBSERVAÇÃO E PESQUISA EM SALA DE AULA

Eu, _____, abaixo assinado, portador do CPF: _____, na condição de professor do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, afirmo que estou esclarecido e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa de Mestrado intitulada, provisoriamente, **FORMAÇÃO SOCIOCULTURAL DE PROFESSORES: UM OLHAR SOBRE O ENSINO DE INGLÊS EM UM CURSO DE LETRAS**, da Professora Dllubia Santclair Matias mestranda regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás - Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia. Autorizo o registro de campo, a gravação em áudio e vídeo das aulas, no segundo semestre de 2015, bem como a publicação das informações fornecidas em congressos e/ou publicações científicas. Por meio deste instrumento afirmo estar ciente do caráter científico da pesquisa, portanto, sei que nenhuma das informações por mim fornecidas podem ser usadas com caráter avaliativo ou interferir em minha relação com a instituição ou os alunos em sala de aula. Fui esclarecido (a) sobre o compromisso ético de manter os dados pessoais totalmente identificados por pseudônimos. Atesto também que fui esclarecido (a) que posso revogar esta autorização a qualquer momento sem sofrer nenhum dano ou prejuízo em relação a meu desempenho acadêmico. Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi da mestranda sobre os objetivos da pesquisa, bem como sobre os instrumentos que serão utilizados durante a coleta dos dados, a saber: questionários, entrevistas, narrativas e gravação em áudio e vídeo das aulas. O termo de consentimento foi lido para mim, que, de forma livre e esclarecida, por ter entendido os desafios e/ou benefícios que essa pesquisa pode trazer, decidi participar da pesquisa.

Anápolis, _____ de _____ de 2015

Assinatura do Professor

Apêndice A(2)

TERMO DE CONSENTIMENTO E PERMISSÃO DE USO DOS DADOS PARA A PESQUISA



CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

Mestranda: Dllubia Santclair Matias

SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA ACADÊMICO-CIENTÍFICA

Eu, Dllubia Santclair Matias, CPF 97642142153 RG 4077301 regularmente matriculada 4201200061 por meio deste instrumento, solicito ao Colegiado do Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português/Inglês) da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, autorização para realização da pesquisa integrante do meu curso de Mestrado, orientada pela Professora Doutora Barbra do Rosário Sabota Silva.

A coleta dos dados ocorrerá no segundo semestre de 2015, por meio da aplicação dos seguintes instrumentos de pesquisa: questionários, entrevistas, narrativas, bem como a gravação em áudio e vídeo das interações entre os alunos. As informações prestadas comporão a dissertação de Mestrado e não serão divulgadas sem a autorização final da Instituição Campo de pesquisa.

Com o propósito de colaborar para a interação entre pesquisa e prática, e com o compromisso ético de zelar pelo anonimato da instituição e dos envolvidos, antecipadamente agradeço a compreensão dos responsáveis.

Anápolis, Junho de 2015

Dllubia Santclair Matias - pesquisadora

() Deferido

() Indeferido

Assinatura e Carimbo

Apêndice A(3)

TERMO DE CONSENTIMENTO E PERMISSÃO DE USO DOS DADOS PARA A PESQUISA



CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS
Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e
Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

Mestranda: Dllubia Santclair Matias

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (DISCENTE)

Eu, _____, abaixo assinado, portador do CPF: _____ e inscrito no Registro Geral sob o número: _____, na condição de aluno (a) regular do Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, Câmpus de Ciências Socioeconômicas e Humanas, afirmo que estou esclarecido e concordo em participar como voluntário (a) da pesquisa de Mestrado intitulada, provisoriamente, **INTERCULTURALIDADE E OS APRENDENTES DE LÍNGUA: UM OLHAR SOBRE OS ASPECTOS CULTURAIS NO CURSO DE LETRAS**, da Professora Dllubia Santclair Matias mestranda regularmente matriculada no Programa de Pós Graduação Stricto Sensu da Universidade Estadual de Goiás - Mestrado Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologia. Expresso minha autorização formal para que possa ser observado(a) em sala de aula juntamente com meus colegas, autorizo o acesso aos textos por mim produzidos e atividades por mim realizadas nesta disciplina; a gravação em áudio e vídeo das aulas e entrevistas; bem como a publicação das informações fornecidas em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam me identificar, conforme os procedimentos éticos de pesquisa. Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados.

Anápolis, _____ de _____ de 2015

Assinatura do discente

Apêndice B – Questionário Inicial (QI)



CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

Mestranda: Dllubia Santclair Matias

QUESTIONÁRIO INICIAL

Prezado Participante, este questionário é parte integrante de uma pesquisa desenvolvida pela mestranda Dllubia Santclair Matias e sua contribuição será muito importante. Peço que ao responder às questões tente detalhar tanto quanto possível suas opiniões. Obrigada pela atenção e tempo para responder às perguntas!

DADOS PESSOAIS:

Nome:

Pseudônimo (escolhido por você):

Profissão atual:

Idade: Sexo:

Formas de contato com a língua inglesa:

Por favor, responda às questões abaixo em detalhes. Você pode se sentir à vontade para usar o “tom” e o espaço que for necessário/desejável.

1 – Após quatro anos de curso, você já deve ter se deparado com a definição de língua várias vezes. Neste momento de sua jornada acadêmica, como você define “Língua”?

2 - Como você considera a relação entre língua e cultura para o processo de ensino-aprendizagem de línguas. Justifique sua escolha:

Apêndice C – Narrativa Escrita (NE)



CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

Mestranda: Dllubia Santclair Matias

NARRATIVA

Prezado Participante, tente detalhar tanto quanto possível suas opiniões. Você pode se sentir à vontade para usar o “tom” e o espaço que for necessário/desejável. Obrigada pela atenção e tempo para escrever!

Pseudônimo:

1 – Comente sobre a experiência de estudar inglês a partir da construção e apresentação do trabalho em relação à *FOOD*.

Apêndice D – Roteiro para Entrevista

CÂMPUS DE CIÊNCIAS SÓCIO-ECONÔMICAS E HUMANAS DE ANÁPOLIS

Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e Tecnologias

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Barbra do Rosário Sabota Silva

Mestranda: Dllubia Santclair Matias

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Ao fazer o trabalho sobre *FOOD*, o que ficou mais em evidência?
2. Você menciona na narrativa que _____. Você poderia exemplificar de que maneira?
3. Você vê e/ou percebe relação entre língua e cultura no ensino de inglês?
4. Que atitudes (ações, elementos) no processo de aprendizado do inglês te faz perceber os aspectos culturais?
5. Quando emerge as questões culturais nos textos ou nas discussões em sala, você as relaciona a outros aspectos? Se sim, a que? Se não, Você considera adequado ou não adequado relacionar essas questões a sua cultura?
6. Nas aulas de Língua Inglesa, a cultura é trabalhada em momentos específicos ou a cultura é trabalhada em consonância com o ensino da língua?
7. A abordagem intercultural propõe um ensino de línguas que prima pela negociação, debate e exame crítico dos valores culturais emergentes nas interações sociais, desenvolvendo a capacidade de mediar e interpretar as relações entre culturas diferentes. Como aprendente de língua, o que você pensa sobre essa proposta de abordagem?

ANEXOS

ANEXO 1 - Livro Didático

Lesson D

The world's favorite snacks

1 Reading

- A** Brainstorm! How many different snacks can you think of? Which ones are popular in your country? Make a class list.
- B** Read the article. Which snacks have you heard of? Have you tried any of them?

Reading tip

Writers sometimes start a sentence with a short description of something before they name it. **Originally from Spain**, empanadas are baked or deep-fried pastries. . . .

http://www.snacksaroundtheworld... 

SNACKS AROUND THE WORLD

BAOS

Baos are delicious steamed or baked buns with a variety of fillings such as spicy meat, sweet bean, pickles, or custard. A favorite in many Asian countries, they are delicious at any meal – even breakfast. Although they have been popular for over 2,000 years, people are still coming up with new ideas for fillings – like scrambled eggs or coconut!



MOCHI ICE CREAM

In the 1980s, a Japanese company showed the world a great new way to eat ice cream. They wrapped little ice cream balls in colorful sheets of sticky rice called *mochi*. You can hold these little treats in your hand as you eat them, and the ice cream won't melt on your fingers! Now popular in many countries, frozen mochi ice cream comes in flavors like green tea, chocolate, and mango.



DOLMA

Popular throughout Mediterranean countries, *dolma* are particularly popular as a snack food in Turkey. The best-known dolma are grape leaves stuffed with tasty ground-meat fillings or rice with herbs and spices and a few nuts. (In Turkish, *dolmak* means "stuffed.") Freshly steamed, dolma are delicious with yogurt.



FLAVORED POPCORN

People never get tired of popcorn. Native Americans first ate popcorn over 2,000 years ago, and people around the world still love it today! Buy it ready-made or cook it in a little oil until it "pops." Or make your own microwaved popcorn, and add your own flavors. How about a little cheese, chocolate, or caramel on yours? Some even more creative flavors are baked potato, curry, and taco. What new popcorn flavor can you think of?



EMPANADAS

If you're in Latin America, and you're looking for a quick snack, chances are you're not far from an *empanada* stand. Originally from Spain, empanadas are baked or deep-fried pastries that have a variety of different fillings depending on the region. Traditional fillings often have meat and potatoes or meat with spices, chopped onion, egg, olives, and raisins. In southern Europe, they often have a fish filling. They make a great snack at any time of the day.



2 Listening and speaking Snack habits

A Have you tried any of the snacks below? Which countries do you think they come from originally?



B  2.19 Listen. How would the three people answer the questions? Complete the chart.

| | Zoe | Josh | Kate |
|--------------------------------|-----|------|------|
| 1. What's your favorite snack? | | | |
| 2. When do you eat it? | | | |
| 3. Do you think it's healthy? | | | |
| 4. Do you know how to make it? | | | |

About you **C** **Group work** Discuss the questions above. Complete a chart like the one above with your classmates' information. Which snacks are healthy? Which do you like?


3 Writing You should definitely try it!

A Read the Help note and the article below. What do *like*, *for example*, and *such as* give examples of?

A THAI TREAT

If you visit Thailand, you should try some of the delicious desserts, like sweet sticky rice. People often eat it as an afternoon snack with tea or for dessert. You can order it in a restaurant or buy it on the street at a food stand.

There are many types of sweet sticky rice. For example, people make black sticky rice with a special type of wild rice, and they also make sticky rice with corn. You can put different toppings on sweet sticky rice, such as coconut custard, fresh coconut cream, and fresh mangoes.



Help note

Giving examples
You can introduce examples with:

like
for example
such as

B Choose a popular snack food or traditional dish in your country. Write an article about it for a food website. Include a photo if you can.

C **Class activity** Read your classmates' articles. Choose three to add to your website.