

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MARCELE GARBIN DAGIOS

**AS CONCEPÇÕES DE INTERCULTURALIDADE E SUAS APLICAÇÕES NO ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DA VISÃO DOS PROFESSORES DO
SUDOESTE DO PARANÁ**

CURITIBA

2010

MARCELE GARBIN DAGIOS

**AS CONCEPÇÕES DE INTERCULTURALIDADE E SUAS APLICAÇÕES NO ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DA VISÃO DOS PROFESSORES DO
SUDOESTE DO PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa Escola, Cultura e Ensino, da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen.

CURITIBA

2010

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Dagios, Marcele Garbin

As concepções de interculturalidade e suas aplicações no ensino de língua inglesa: uma análise da visão dos professores do sudoeste do Paraná / Marcele Garbin Dagios. – Curitiba, 2010. 97 f.

Orientador: Prof.Dr. Henrique Evaldo Janzen
Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

1. Língua inglesa – estudo e ensino – ensino público – Paraná. 2. Língua inglesa – cultura. 3. Sociolinguística – Língua inglesa. I. Título.

CDD 370.196



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **MARCELE GARBIN DAGIOS** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR. HENRIQUE EVALDO JANZEN, DR.^a LEILAH SANTIAGO BUFREM e DR. CLEVERSON RIBAS CARNEIRO arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"AS CONCEPÇÕES DE INTERCULTURALIDADE E SUAS APLICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DA VISÃO DOS PROFESSORES DO SUDOESTE DO PARANÁ"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|--|------------|-----------|
| DR HENRIQUE EVALDO JANZEN | | Aprovada |
| DR ^a LEILAH SANTIAGO BUFREM | | Aprovada |
| DR. CLEVERSON RIBAS CARNEIRO | | Aprovada |

Curitiba, 27 de agosto de 2010.

Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

A Deus, por todas as bênçãos em minha vida,
e a minha mãe, pelo amor infinito.

AGRADECIMENTOS

À colaboração das professoras de Pato Branco na pesquisa, sem a qual este trabalho não seria possível;

À minha mãe, pelo amor e apoio incondicional durante minha vida toda;

À minha família pelo carinho, apoio, paciência e torcida;

À Kleberson Mazorana, pelo carinho e apoio em todos os momentos;

Ao professor Henrique Evaldo Janzen, pela confiança em minha capacidade e pelas contribuições e paciência durante o percurso deste trabalho;

Ao professor Gilberto de Castro, por todo o conhecimento compartilhado durante as disciplinas da graduação e do mestrado, e pelo incentivo permanente;

À Caroline Tortato, parceira de pesquisa e muitas vezes ombro amigo nos momentos de insegurança;

Aos meus primos, pela alegria da jornada e companheirismo nessa etapa em Curitiba;

Às colegas do NAP/UFPR, pela ajuda intelectual e profissional, especialmente ao apoio de Clarissa Jordão, Juliana Martinez, Letícia Martins e Mariza Riva de Almeida;

Aos amigos do Centro de Línguas e Interculturalidade/UFPR e da Equipe do Centro de Línguas do Colégio Positivo, pela compreensão e incentivo.

A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.

Paulo Freire

RESUMO

A presente dissertação, desenvolvida a partir de pressupostos de pesquisa qualitativa, tem como objeto principal a concepção de linguagem e de interculturalidade dos professores de língua inglesa da rede pública estadual de ensino do Paraná. Embasado nas teorias de linguagem do Círculo de Bakhtin, principalmente nas ideias de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov, o objetivo deste trabalho é analisar como os professores pesquisados percebem língua/cultura no ensino de língua inglesa, levando em consideração a cultura alvo e a cultura do aluno. Seguindo uma perspectiva teórica sociológica, os conceitos de língua e interculturalidade foram problematizados em relação às implicações que podem gerar no processo de ensino/aprendizagem da língua estrangeira no âmbito da escola. O trabalho foi desenvolvido por meio de métodos qualitativos que priorizaram os relatos dos professores pesquisados e suas percepções acerca dos conceitos acima citados. Para tanto, foram selecionados dez professores de língua inglesa de três escolas estaduais da cidade de Pato Branco, Paraná. Os professores de inglês da rede pública foram entrevistados por meio de questionários elaborados pela pesquisadora e, a partir desses relatos, foi desenvolvida uma análise interpretativa voltada às concepções de língua e interculturalidade desses professores, além de outros pontos como uso de material autêntico e o trabalho com questões de compreensão intercultural. As Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2009) propõem o ensino de língua estrangeira baseado na concepção sociológica de linguagem e explicitam a necessidade do ensino intercultural, enfatizando a ideia de *discurso como prática social*. A abordagem intercultural é adotada pelo documento como norteadora do ensino de língua estrangeira por sua capacidade de proporcionar novas visões de mundo e subsidiar a construção de conhecimento por meio das relações entre culturas. Sendo assim, os relatos dos professores foram analisados à luz da teoria bakhtiniana de linguagem e os conceitos de interculturalidade apresentados neste trabalho. Os relatos demonstraram a preocupação dos professores com o ensino de língua/cultura, mas também apontaram uma visão de língua como código, diferentemente da visão de língua como discurso encontrada na concepção sociológica de linguagem. Os professores também aproximaram suas visões sobre a relação entre as culturas com a visão tradicional de cultura. Estas visões de língua e interculturalidade deixam de oportunizar discussões mais profundas sobre a cultura alvo e a cultura do aluno e demonstram a dissonância da concepção de linguagem presente nas Diretrizes e o trabalho dos professores em sala de aula. Espera-se que resultados de uma pesquisa como esta possam oportunizar espaços de discussão que venham a contribuir com a melhoria da qualidade do ensino da língua inglesa e proporcionar ferramentas e novos conhecimentos para o ensino intercultural na escola.

Palavras-chave: concepção sociológica de linguagem; interculturalidade; ensino de língua inglesa.

ABSTRACT

This present work, based on the qualitative method of research, tries to analyze the sociological language conception and the intercultural theory of the English teachers from the public school system in Paraná. Based on the language theory of the Bakhtin Circle, especially on the ideas of Mikhail Bakhtin and Valentin Volochinov, this research seeks an interpretative view of the way English teachers see language/culture, considering the foreign culture and the students' culture. Following the sociological perspective, the concepts of language and interculturality were raised to study in relation to their implications and consequences in the foreign language teaching-learning process inside schools. This work was developed through qualitative methods which took into account the reports from teachers and their perceptions concerning language and interculturality. Ten teachers were selected in three different schools in the city of Pato Branco, Paraná. The English teachers were interviewed through pre-established questionnaires and their reports were analyzed by focusing on the conceptions of language and interculturality, as well as other important points such as the use of authentic material and the discussion of the comprehension of intercultural issues. The Curriculum Guidelines for Foreign Languages of the State of Paraná (2009) propose teaching a foreign language based on the sociological conception of language and emphasize the need of an intercultural approach, focusing on the idea of *discourse as social practice*. The intercultural approach is adopted by the state document as a guide to teaching a foreign language because of its capability to provide new ways of understanding the world and give elements to knowledge construction through intercultural relations. Therefore, the reports were analyzed based on the bakhtinian conception of language and the concepts of interculturality presented in this work. The reports show that the teachers are concerned with teaching language/culture, but it also demonstrates a view of language as a code, instead of language as discourse. The teachers also related their view of intercultural relations to the traditional view of culture. These perceptions did not privilege deeper discussions about the foreign culture and the students' culture and they also showed that there is a dissonance between the sociological perspective presented in the Diretrizes and the work developed by English teachers inside the classroom. It is expected that the results of a research such as this one may contribute to a better quality of teaching the English language and provide tools and new knowledge to intercultural teaching in schools.

Key words: sociological perspective of language; interculturality; teaching English as a foreign language.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CELIN - UFPR – Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná

DCLEM – Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná

ELT – English Language Teaching

FUNESP – Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco

IFPR – Instituto Federal do Paraná

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LP – Língua Portuguesa

NAP - UFPR – Núcleo de Assistência Pedagógica da Universidade Federal do Paraná

SEED – Secretaria de Estado da Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNICS – Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 10 |
| 2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS | 15 |
| 2.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN E A CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DE LINGUAGEM | 15 |
| 2.2 O DISCURSO VERBAL E EXTRAVERBAL | 24 |
| 2.3 DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO DE CULTURA | 28 |
| 2.4 RELAÇÕES CULTURA/INTERCULTURALIDADE E LINGUAGEM | 31 |
| 3 INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS | 38 |
| 3.1 RELAÇÕES DA CULTURA DOS ALUNOS E A CULTURA ALVO DA LE | 38 |
| 3.2 O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA | 46 |
| 4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA E ANÁLISE DOS DADOS | 57 |
| 4.1 O OBJETO DE ESTUDO | 57 |
| 4.2 METODOLOGIA DE PESQUISA E EXECUÇÃO DA COLETA DE DADOS .. | 59 |
| 4.3 OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE PATO BRANCO | 60 |
| 4.4 AS PERGUNTAS DA PESQUISA | 62 |
| 4.4.1 O uso de material autêntico em sala de aula | 67 |
| 4.4.2 O trabalho com questões de compreensão intercultural | 69 |
| 4.4.3 A concepção de língua das professoras | 71 |
| 4.4.4 A concepção de interculturalidade das professoras | 74 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 81 |
| REFERÊNCIAS | 85 |
| APÊNDICES | 89 |

1 INTRODUÇÃO

Trabalhar com interculturalidade no contexto escolar ainda se apresenta como uma novidade, tanto para os pesquisadores, quanto para os professores (os quais, muitas vezes, também são pesquisadores e se encontram numa dupla missão). Nesse sentido, o processo acadêmico para se questionar as concepções de interculturalidade e a sua aplicação no contexto escolar torna-se necessário e urgente no contexto do ensino de línguas estrangeiras (doravante LE) no século XXI. Para ilustrar meu interesse nesse assunto tão pertinente, na minha visão, faço a seguir um breve relato do meu percurso acadêmico.

Ao terminar a graduação em Letras – Português / Inglês, muitas possibilidades de estudos se mostraram igualmente interessantes e relevantes para o grau que recebi: o de licenciatura. Após analisar algumas possibilidades, refleti sobre as disciplinas que mais me interessaram durante o curso e, assim, percebi que eram as que falavam sobre a relação entre cultura, linguagem e prática de ensino de língua estrangeira.

Logo após a graduação, iniciei um curso de especialização em ensino de línguas estrangeiras, no qual pude colocar em prática algumas das teorias de ensino que havia aprendido no curso de Letras. Desenvolvi, a partir do amadurecimento dessas teorias, um trabalho que pode ser inserido na linha de cultura e ensino, utilizando como base teórica a concepção sociológica de linguagem e o ensino de línguas na perspectiva intercultural. Percebi, então, a relevância deste assunto para o meu campo de trabalho, pois atuava e ainda atuo como docente em aulas de inglês para adultos no Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná (CELIN – UFPR). Logo em seguida, a importância do ensino intercultural se tornou mais evidente para mim, pois iniciei um novo trabalho com crianças de ensino fundamental II, numa escola particular.

Nesse novo contexto de ensino, agora com um público infanto-juvenil, consegui, enfim, perceber na prática de sala de aula a necessidade de um trabalho relacionando a cultura alvo e a cultura do aluno, por parte do professor, para lidar com o ensino da língua de uma forma mais efetiva, mostrando que o aluno não só se apropria da LE como código linguístico, mas sim de uma nova maneira de ver o mundo em que vive e refletir sobre a sua cultura e a cultura da LE.

Em função dessas vivências docentes, meu projeto de mestrado surgiu com a intenção de refletir sobre a relação entre cultura, interculturalidade e ensino de LE. Para refletir sobre essa relação, optei pela perspectiva sociológica de linguagem. Essa perspectiva, como apontarei posteriormente no primeiro capítulo, representa a visão de língua/cultura que se deseja pesquisar. Seguindo as teorias de linguagens fundamentais do Círculo de Bakhtin, a pesquisa considera língua e cultura como elementos indissociáveis e que fazem parte da constituição dos sujeitos.

O objeto deste estudo está relacionado com as concepções de língua e interculturalidade dos professores pesquisados, pois eles assumem o papel de mediadores das relações em sala de aula, e faz-se necessário investigar como essa mediação aparece na sua prática escolar. Nesse sentido, conduzi uma pesquisa com os professores de língua inglesa (doravante LI) da rede estadual de ensino fundamental II, da região sudoeste do Paraná.

Fundamento minha escolha em dois aspectos: por um lado, para entrar em contato com a realidade e com as práticas pedagógicas adotadas pelos professores para o ensino de LE. Por outro lado, a vontade de estar em contato com minhas raízes, pois sou de Pato Branco, sudoeste do Paraná, e um dos elementos constitutivos que me compõem como docente, provém dessa região.

A escolha do meu objeto de estudo emana, também, da vontade de conhecer como essas mediações acontecem, e entender o processo de ensino intercultural na região.

Uma das justificativas do desenvolvimento deste estudo é a ausência de programas de capacitação nesta região. Como será apontado no capítulo 4 (análise), a região sudoeste do Paraná não possui Núcleo de Assistência Pedagógica (NAP) vinculado às universidades da região e apenas, recentemente, um curso de Letras, de instituição federal, foi estabelecido na região. Há, então, uma necessidade de formação continuada, porém esses programas existentes em outras regiões do Paraná, não chegaram ao Sudoeste.

O Sudoeste do Paraná possui 329 professores de LI (núcleos de Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão). Levando em consideração o montante de profissionais dessa área educacional na região Sudoeste e as pesquisas feitas com professores nessa região, podemos inferir que não há um estudo específico sobre as seguintes questões (que tomo como minhas, para o desenvolvimento deste trabalho): quais seriam as ferramentas utilizadas por estes professores para desenvolver uma relação entre a cultura local e a cultura da língua estrangeira nos alunos? Quais questões e visões interculturais os professores possuem e apresentam em suas aulas e, como isso afeta o processo de ensino-aprendizagem? Qual seria a visão de língua dos professores? Analisar tais questões se torna especialmente interessante, porque trata da formação humanística e social do aluno.

Esta pesquisa propõe um trabalho de campo de cunho qualitativo e social e foi desenvolvida por meio da análise dos questionários respondidos pelos professores de Inglês, que foram selecionados nos Núcleos Regionais do Sudoeste do Paraná. Esses questionários foram elaborados por mim, a luz da teoria presente neste trabalho, levando em consideração suas concepções sobre a cultura alvo de LI e também as aplicações destas percepções nas práticas pedagógicas dos professores. Além desses questionários com perguntas dirigidas, foi utilizado um texto selecionado de um livro didático de LI para análise dos professores.

Os objetivos deste trabalho são:

- a) Investigar as concepções de língua e interculturalidade dos professores de LI da rede pública de ensino, selecionados no Núcleo Regional da Educação de Pato Branco;
- b) Perceber como estes professores trabalham com cultura em sala de aula;
- c) Traçar o perfil dos professores analisados e refletir sobre o resultado, pensando na educação intercultural.

Esta pesquisa é relevante para o campo educacional do Paraná, principalmente para a região sudoeste do estado, já que não há pesquisas deste gênero na região. Também se torna importante por seu caráter social e a sua intenção de traçar um perfil dos professores, possibilitando a reflexão sobre interculturalidade e, conseqüentemente, melhorias no ensino de LE.

Analisar os aspectos de cada região do estado do Paraná auxilia na elaboração de um trabalho de capacitação de professores mais específico e direcionado.

O texto a seguir é dividido em cinco capítulos, sendo a introdução o primeiro capítulo. O segundo capítulo do desenvolvimento do trabalho traz os pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e a concepção sociológica de linguagem. Essa concepção é adotada para análise nesta pesquisa, pois a considero mais apropriada para desenvolver uma relação entre cultura, linguagem e ensino de LE. Ainda neste capítulo apresento a concepção de cultura e a relação entre cultura e linguagem, fundamental para o processo de ensino-aprendizagem de LE.

O terceiro capítulo trata da relação intercultural e o ensino de LE. São abordadas aqui as relações da cultura dos sujeitos e a cultura alvo da LI por meio da interculturalidade.

E o quarto capítulo do desenvolvimento apresenta um breve histórico sobre o ensino de LE no Paraná, mais especificamente na região sudoeste do estado. Nesse capítulo estão explicitadas a metodologia de pesquisa e a análise das concepções dos professores selecionados. Essa análise traz o relato dos professores acerca de diversos

tópicos como: concepção de língua, concepção de interculturalidade, utilização de materiais autênticos para o ensino de LI, na perspectiva intercultural e as questões interculturais discutidas em sala de aula. Além dessas informações, é traçado um paralelo entre os relatos dos professores e a teoria sociológica de linguagem, juntamente com a concepção de interculturalidade e a visão de língua dos professores.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

2.1 O CÍRCULO DE BAKHTIN E A CONCEPÇÃO SOCIOLÓGICA DE LINGUAGEM

Este trabalho privilegia uma perspectiva sociológica de linguagem. Para isso, serão apresentadas as ideias fundamentais do Círculo de Bakhtin¹, baseadas principalmente no livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem*², de Valentin Volochinov (2004) e nos demais trabalhos do grupo, incluindo o capítulo “Gêneros do Discurso”, de *Estética da Criação Verbal*, escrito por Mikhail Bakhtin (2003).

Primeiramente, deve-se contrapor a concepção de linguagem sociológica à estruturalista. A concepção bakhtiniana³ de linguagem se difere do estruturalismo de Ferdinand de Saussure⁴, representante do que Volochinov denomina objetivismo abstrato. A língua, quando abstraída de seu uso social e ideológico seria, nessa perspectiva, um sistema fechado e transparente.

Sendo assim, Jordão comenta:

Seria factível separar a língua como sistema (*langue*) da língua de seu uso (*parole*), a fim de que o sistema lingüístico pudesse ser estudado, já que o uso

¹ De acordo com Faraco (2003), o Círculo de Bakhtin se refere a um grupo de intelectuais que se reuniu regularmente de 1919 a 1920, e era constituído por pessoas de diversas formações, interesses intelectuais e atuações profissionais (um grupo multidisciplinar, portanto) incluindo, entre vários outros, o filósofo Matvei I. Kagan, o biólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e estudioso de literatura Lev V. Pumpianski e os três nomes mais relevantes do grupo: Mikhail M. Bakhtin, Valentin N. Volochinov e Pavel N. Medvedev. A expressão “Círculo de Bakhtin”, como apresenta Faraco (2003), é usada neste trabalho para se referir ao conjunto da obra do grupo. O nome de Bakhtin é usado como referência a este grupo por ser o autor cuja obra é a maior entre os outros membros.

² A autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é equivocadamente atribuída a Mikhail Bakhtin. O autor é V. N. Volochinov. Essa descoberta se deu, por meio de pesquisas sobre as autorias do Círculo de Bakhtin, a partir dos anos 80.

³ O termo “bakhtiniano (a)” se refere, nesta pesquisa, ao mesmo sentido da expressão “Círculo de Bakhtin” (cf. nota 2).

⁴ Autor de *Curso de Linguística Geral*, publicado em 1915, fundador da linguística moderna e divulgador da ideia de *Langue e Parole*.

da língua, por ser muito complexo e relativo a cada indivíduo que a usa, não consistiria objeto razoável para estudos científicos. (JORDÃO, 2006, p. 27).

A citação acima, ilustra a visão saussureana que, apesar de todas as suas contribuições para o estudo da linguagem, tende para uma perspectiva puramente linguística, pois indica a separação da língua do seu contexto de uso. Na teoria saussureana, há uma separação entre *langue* (língua) e *parole* (discurso).

Para o estudioso, a língua é um sistema de valores que está depositado como produto, socialmente construído na mente de cada falante de uma comunidade. A língua seria estática e, por isto, é objeto da linguística passível de estudo. Esta visão exclui o sujeito histórico e o seu contexto. Já o conceito de *parole* (discurso) representa um ato individual e está sujeito a fatores externos, muitos desses não linguísticos e, portanto, não passíveis, nessa perspectiva de análise linguística.

Para Saussure, a língua é analisada sincronicamente. Esta concepção não será utilizada nesta análise, pois exclui o sujeito e nos deixa de mãos atadas em relação à proposta efetiva desta pesquisa.

Volochinov (2004, p. 91) ressalta que “o sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade linguística num dado momento da história”. Sendo assim, a perspectiva saussuriana de linguagem não leva em conta o contexto e as interações sociais inerentes aos discursos, apenas a combinação de um conceito e de sua imagem acústica num determinado período de tempo. Vale acrescentar que essa consciência subjetiva também existe do ponto de vista do interlocutor.

A conceituação de linguagem saussuriana difere da concepção do Círculo de Bakhtin. Volochinov explicita que:

(...) a consciência subjetiva do locutor não se utiliza da língua como de um sistema de formas normativas. Tal sistema é uma mera abstração, produzida com dificuldade por procedimentos cognitivos bem determinados. O sistema linguístico é produto de uma reflexão sobre a língua, reflexão que não procede

da consciência do locutor nativo e que não serve aos propósitos imediatos da comunicação. (VOLOCHINOV, 2004, p. 92).

Sendo assim, as formas normativas constituem parte essencial da linguagem, porém não expressam o real significado dos enunciados concretos. Estes transmitem valores compartilhados por grupos sociais, o que o discurso verbal (as formas linguísticas utilizadas para a comunicação) não consegue fazer. Volochinov (2004) utiliza a noção de *signo* e *senal* para enfatizar essa dissonância.

Volochinov (2004) esclarece que, para Saussure, *senal* se apresenta como uma representação gráfica e acústica, convencionada dentro de cada língua, determinando uma forma linguística. Entretanto, esta *senalidade* é insuficiente para a análise, a qual se propôs a atual pesquisa. Para o falante, o contexto de produção do discurso é mais importante do que a forma linguística, pois, para ele, esse é o ponto de partida para a compreensão do enunciado. Sobre isso pontua Volochinov (2004):

O que importa não é o aspecto da forma lingüística que, em qualquer caso em que esta é utilizada, permanece sempre idêntico. Não; para o locutor o que importa é aquilo que permite que a forma lingüística figure num dado contexto, aquilo que a torna um signo adequado às condições de uma situação concreta dada. Para o locutor, a forma lingüística não tem importância enquanto sinal estável e sempre igual a si mesmo, mas somente enquanto signo sempre variável e flexível. (VOLOCHINOV, 2004, p. 92).

O conceito de *signo*, pelo contrário, exige, para o locutor e seu interlocutor, não apenas o reconhecimento da forma linguística, mas também a compreensão de seus múltiplos significados extraverbais. O importante é perceber o valor atribuído ao signo (contexto de produção).

O processo de descodificação (compreensão) não deve, em nenhum caso, ser confundido com o processo de identificação. Trata-se de dois processos profundamente distintos. O signo é descodificado; só o sinal é identificado. O sinal é uma entidade de conteúdo imutável; ele não pode substituir, nem refletir, nem refratar nada; constitui apenas um instrumento técnico para designar este ou aquele objeto (preciso e imutável) ou este ou aquele acontecimento (igualmente preciso e imutável). O sinal não pertence ao domínio da ideologia;

ele faz parte do mundo dos objetos técnicos, dos instrumentos de produção no sentido amplo do termo. (VOLOCHINOV, 2004, p. 93).

Volochinov, então, não percebe a língua como código, mas sim, como discurso carregado de valor ideológico⁵. Em outras palavras, as formas linguísticas, na perspectiva saussuriana, não estão orientadas para um caráter sociológico da linguagem. Segundo Volochinov:

(...) um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade, ser-lhe fiel, ou apreendê-la de um ponto de vista específico, etc. Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica (isto é: se é verdadeiro, falso, correto, justificado, bom, etc.). O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. (VOLOCHINOV, 2004, p. 32).

Esta noção permeia toda a relação entre signo e realidade, carregada de valor e que se revela por meio da interação dos sujeitos de um mesmo grupo ou de grupos diferentes. Nesta interação, os sentidos se resignificam, trazendo à tona conflitos ideológicos, concordando ou discordando, rejeitando ou aceitando a realidade dada no momento da interação.

Segundo Jordão:

A língua não é percebida como um código a ser decifrado, um emaranhado de pistas que devemos investigar. Ao invés de mediar nossas relações com o mundo, num mundo supostamente transparente e neutro, a língua *constrói* nosso mundo, e não apenas nomeia. Ela constrói discursos, produz efeitos de sentido dissociáveis dos contextos em que se constituem. (JORDÃO, 2006, p. 30).

A língua é um veículo de traços culturais que constituem visões de mundo específicas. A oposição entre signo e sinal é marcante para Volochinov (2004), pois o

⁵ O sentido do termo 'ideologia' para Bakhtin e Volochinov são um tanto distintos. Bakhtin utiliza o termo no sentido de visão de mundo. Eagleton (1997) diz que Volochonov entende ideologia como um fenômeno discursivo ou semiótico. Adota-se neste trabalho a noção de ideologia como o "processo de produção de significados, signos e valores na vida social". (EAGLETON, 1997, p. 15).

signo possui diversos significados, cada um representando a visão de mundo do sujeito. O sinal não traz este sentido particular de um dado momento, ele apenas exprime o sentido fixo e dicionarizado. Segundo a teoria sociológica, Volochinov afirma que “(...) o essencial na tarefa de decodificação numa língua não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender sua significação numa enunciação particular” (2004, p. 93).

Volochinov (2004) explicita que as abstrações linguísticas não fazem parte da ideologia. Os significados das palavras são gerados nas interações sociais, por sujeitos historicamente marcados pelas relações estabelecidas ao longo de suas vidas. Essas observações são determinantes quando falamos em uma concepção sociológica de linguagem.

Volochinov (2004) ressalta que a linguagem necessita do sujeito para existir, já que sem o sujeito, o contexto e a história, o signo linguístico não passa de um sinal de orientação dicionarizada. A palavra, utilizada pelos sujeitos num dado momento histórico, modifica seus sentidos de acordo com valor atribuído a ela nos diversos contextos.

As palavras são construídas na relação dos sujeitos, já organizados, dentro de um grupo ou sociedade. Estes sujeitos compartilham informações do mundo material e são instrumentos de reflexão e refração de discursos anteriores. Assim, “a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais”. (VOLOCHINOV, 2004, p. 35).

Para o Círculo de Bakhtin, a linguagem e, conseqüentemente, o signo são eventos sociais, fenômenos sociológicos concretos que estão presentes em todo o momento de interação, conectados com o mundo objetivo e com a consciência individual dos sujeitos. Não são apenas sinais, imutáveis e desprovidos de conteúdo ideológico.

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra (...). A consciência só se torna consciência

quando se impregna de conteúdo ideológico e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (VOLOCHINOV, 2004, p. 34).

O sujeito se apropria dos discursos construídos dentro de seu grupo, pois suas palavras não são “suas”, elas representam ecos de outras consciências individuais que foram construídas ao longo do tempo. Quando os signos são utilizados entre pares, o enunciado é compreendido e resignificado por meio destes signos em comum, onde os sentidos criam a identidade daqueles que ao grupo pertencem. O significado do enunciado não depende apenas de quem o profere, mas também do interlocutor.

Não há apenas o reconhecimento de um sinal, mas sim uma decodificação que sempre aparecerá. Segundo Volochinov, “o sinal não pertence ao domínio da ideologia.” (2004, p. 93).

Estas decodificações, de acordo com Volochinov (2004), também dependem de cada época e de cada grupo social, com seu repertório de formas de discurso ideológico. Os valores atribuídos há 30 anos para alguns sentidos, já não possuem atualmente o mesmo sentido valorativo (inclusive entre grupos sociais diferentes de uma mesma faixa etária).

A linguagem faz parte do mundo real, é materializada e por isso não se estabelece apenas no campo da consciência. Todo signo reflete elementos da realidade, pois é criado por sujeitos que participam e alteram essa realidade e, conseqüentemente, alteram o sentido valorativo dos mesmos.

Uma palavra de orientação dicionarizada, fechada, não tocará os sujeitos. Ela não será refletida nem refratada, já que nela não se encontra o caráter da experiência e da relevância para esses sujeitos. Assim sendo, Volochinov afirma que:

(...) a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas concernentes à vida. (VOLOCHINOV, 2004, p. 95, grifo do autor).

Podemos inferir que nossas visões de mundo são derivadas de um longo processo de construção subjetiva, que se dá por meio da nossa interação e experiência com o mundo exterior. Nossas palavras não são nossas, pois o signo é individual e ao mesmo tempo coletivo.

Portanto, a noção de enunciado na teoria bakhtiniana é ainda mais reveladora do que a noção de signo e sinal. Devemos diferenciar *oração* e *enunciado*. A oração representa todo o enunciado linguístico que tem o núcleo como o verbo, apresentando, desta maneira, e na maioria das vezes, termos essenciais da oração, como o sujeito e o predicado. A oração, como uma unidade da língua, é compreendida semanticamente, mas não carrega o sentido valorativo. Já o enunciado, de acordo com Bakhtin (1992), é a unidade real da comunicação verbal.

O contexto da oração é o contexto da fala do mesmo sujeito do discurso (falante); a oração não se correlaciona de imediato nem pessoalmente com o contexto extraverbal da realidade (a situação, o ambiente, a pré-história), nem com as enunciações de outros falantes, mas tão somente através de todo contexto que a rodeia, isto é, através do enunciado em seu conjunto. (BAKHTIN, 1992, p. 296).

A distinção entre a oração e o enunciado encontra-se, portanto, no “momento temático”. Segundo Castro, “é um momento real de comunicação, enquadrado histórica e socialmente, que congrega, no contexto preciso de interação, elementos verbais e extraverbais da situação” (1993, p. 34). Além disso, pressupõe a participação do locutor e de seu interlocutor, assim como suas reações específicas ao enunciado. O enunciado não é reiterável, ou seja, dificilmente terá o mesmo sentido em diferentes momentos reais de comunicação.

Para ilustrar essa distinção, faremos uso do enunciado “Gosto muito de você”. Todos compreenderão o sentido como material verbal na oração, porém o contexto extraverbal dará o momento temático desse enunciado. O interlocutor poderá entender esse enunciado de inúmeras maneiras, criando diferentes possibilidades de resposta.

Por isso, o caráter dialógico-responsivo do enunciado é o elemento fundamental da interação e das relações sociais.

(...) de fato, o ouvinte que recebe e compreende a significação (lingüística) de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude *responsiva ativa*: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar, etc., e esta atitude do ouvinte está em elaboração constante durante todo o processo de audição e de compreensão desde o início do discurso, às vezes já nas primeiras palavras emitidas pelo locutor. A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude *responsiva ativa*. (BAKHTIN, 1992, p. 290).

Portanto, o discurso só é efetivo quando o outro se “apodera” das palavras e através delas surge uma resposta. Esta resposta pode ser boa ou ruim, de concordância ou dissonância, pode refletir ou refratar a ideia do locutor. O importante é reconhecer que essa relação dialógica dos sujeitos está devidamente inserida dentro de um contexto específico de discurso.

(...) o enunciado concreto (e não a abstração lingüística) nasce, vive, morre no processo da interação social entre os participantes da enunciação. Sua forma e significado são determinados basicamente pela forma e caráter desta enunciação. (VOLOCHINOV, 1976, p.10).

O enunciado “Gosto muito de você” pode representar, na voz do locutor, um gesto de admiração, uma declaração de afeto ou até mesmo uma parte do discurso de término de relacionamento: “Gosto muito de você. Mas não dá pra continuar”. Se analisarmos esses exemplos, percebemos a relevância do diálogo com o interlocutor e do seu encaixe no contexto de produção desses enunciados. Porém, se trocássemos o interlocutor, o significado deste enunciado poderia ser totalmente diferente.

Os enunciados dos sujeitos derivam também de enunciados anteriores. Quando não refratamos algo, geralmente o refletimos já como uma ideia que nos pertence. Os enunciados derivam de outros discursos que foram agregados ao nosso, por meio de nossa refração ou reflexão. Neste sentido, podemos considerar as experiências dos

sujeitos e as suas interações na comunidade, como uma das vozes “organizadoras” de suas práticas socioverbaes. O sujeito utiliza as ferramentas do contexto quando se comunica.

No ensino de línguas estrangeiras (LE), o enunciado ocupa um espaço importante, pois, para entendermos os significados culturais da LE, precisamos estar cientes de como a língua funciona no real momento de comunicação. Sem o contexto verbal e extraverbal, esse processo não se efetivaria.

O contexto ou discurso extraverbal é, então, necessário para que haja a compreensão do discurso verbal. Este contexto dá sentido e significado ao discurso verbal e, segundo Bakhtin, é inerente ao caráter sociológico e vivencial da linguagem. Por isso, os enunciados representam, segundo o autor, a unidade real de comunicação discursiva.

Em oposição às orações, os enunciados não são compostos apenas pelas estruturas linguísticas, mas sim pela situação real da fala, o contexto, os falantes e o momento histórico.

Portanto, somos sujeitos construídos socialmente, por meio de nossa consciência refletida e refratada na imagem e na consciência do outro.

Para Bakhtin, (...) a consciência individual se constrói na interação e o mundo da cultura tem primazia sobre a consciência individual, esta é entendida como tendo uma realidade semiótica, constituída dialogicamente (porque o signo é antes de tudo, social), e se manifestando semioticamente, isto é, produzindo texto e o fazendo no contexto da dinâmica histórica da comunicação, num duplo movimento: como réplica ao já-dito (...), já que Bakhtin entende o mundo da cultura como um grande e infinito diálogo (FARACO, 2001, p.31)

Este grande e infinito diálogo leva o sujeito a reproduzir o que já foi dito, a apropriar-se do que lhe foi previamente apresentado. A multivocalidade forma a consciência, levando o conceito de alteridade à base da constituição social do sujeito. Carregamos discursos anteriores e construímos, assim, novos discursos.

A língua é analisada na sua totalidade concreta e viva, atravessada pela consciência dos sujeitos que a utilizam e, por conseguinte, modificam-na refratando e/ou refletindo seus sentidos ideológicos.

2.2 O DISCURSO VERBAL E EXTRAVERBAL

Parte essencial da filosofia de linguagem bakhtiniana, os discursos verbais e extraverbais são constitutivos da interação social dos sujeitos. O discurso verbal é representado pelas formas linguísticas utilizadas para efetivar um enunciado no processo de interação social. Sem o contexto extraverbal (que representa elementos da situação momentânea da fala, do interlocutor, do local, experiências prévias e discursos já conhecidos), as enunciações⁶ podem não ser compreendidas. Volochinov, no texto *Discurso na Vida e Discurso na Arte* declara que:

Na vida, o discurso verbal é claramente não suficiente. Ele nasce de uma situação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação. Além disso, tal discurso é diretamente vinculado à vida em si e não pode ser divorciado dela sem perder sua significação. (VOLOCHINOV, 1976, p. 5).

Portanto, a língua ao ser percebida como uma abstração linguística, não representa avaliações valorativas dos mais diversos campos, sejam eles políticos, éticos ou cognitivos.

Volochinov ressalta que:

⁶ Para Bakhtin (2003), o termo *enunciação* significa a unidade real de comunicação discursiva, diferente do termo *oração* que, também para o autor, sugere apenas o uso das formas linguísticas, excluindo o contexto.

(...) todas estas avaliações e outras similares, qualquer que seja o critério que as rege (...) levam em consideração muito mais do que aquilo que está *incluído* dentro dos fatores estritamente verbais do enunciado. (...) O discurso verbal em si, tomado isoladamente como um fenômeno puramente linguístico, não pode, naturalmente, ser verdadeiro ou falso, ousado ou tímido. (VOLOCHINOV, 1976, p. 5, grifo do autor).

Os valores culturais que estão subjacentes no contexto extraverbal demonstram os valores que os sujeitos compartilham através dos seus enunciados concretos. Percebem-se, então, as suas intenções e os seus julgamentos de valor para o assunto que está sendo abordado. Não há como compreender esses enunciados concretos sem o contexto extraverbal. Os elementos culturais e os seus valores para os sujeitos estão localizados nesse contexto.

O contexto extraverbal do enunciado, de acordo com Volochinov (1976, p. 5), pressupõe três elementos constitutivos:

- a) *O horizonte espacial comum* dos interlocutores;
- b) *O conhecimento e a compreensão comum* da situação por parte dos interlocutores;
- c) *Sua avaliação comum* desta situação.

Volochinov nos apresenta o exemplo da palavra “bem”, proferida numa conversa entre duas pessoas. Uma delas diz “bem”, e a outro fica em silêncio. Para quem não faz parte da interação, fica quase impossível determinar o que esta forma linguística significa no dado momento, podendo ser uma lamentação, um fechamento de conversa, uma separação ou somente uma introdução em outro assunto. Não se percebe o tom da conversa, se há toques de humor ou de indignação, de raiva ou de tranquilidade. Nesse momento da comunicação, seria necessário o contexto extraverbal para obtermos o sentido completo do enunciado e as intenções do locutor.

Para expressar a relevância do contexto extraverbal, no discurso verbal, tomamos como exemplo uma cerimônia de velório no Brasil e nos Estados Unidos. No Brasil, esta cerimônia representa um momento de luto, no qual as pessoas prestam sua

homenagem à outra pessoa, seguido de um momento de reflexão e silêncio em suas casas. A família da pessoa falecida não entra, geralmente, em contato com outras pessoas, estabelecendo um período de “isolamento”, convivendo nos primeiros instantes, após a cerimônia, com membros da família. Já nos Estados Unidos, os convidados do velório vão até a casa da família e levam comidas e bebidas para “celebrar” a partida do ente querido. Essa atitude no Brasil seria improvável, pois outro tipo de procedimento foi construído culturalmente. O convite para uma festa de aniversário, por exemplo, também nos ajuda a entender essas diferentes marcas socioculturais: no Brasil, quando se é convidado para uma festa, o convite (como gênero discursivo) não aponta a hora de encerramento da festa. No convite consta apenas o local, o horário de início e talvez o código de vestimenta. Nos países de língua inglesa, ao contrário, no convite consta a hora de encerramento da festa, o que deve ser seguido à risca.

Como Volochinov (1976) ressalta, o sujeito deve estar atento ao “visto, sabido e avaliado”. A ausência deste percurso poderá trazer *misunderstanding* e levar até a equívocos mais graves. Daí a importância do contexto extraverbal.

Analisando o extraverbal do exemplo dado, a forma linguística passa de uma abstração linguística para um enunciado concreto, que depende dos três fatores indicados acima para dar vida e inteligibilidade a este enunciado. De acordo com Volochinov:

(...) o enunciado, conseqüentemente, depende do seu complemento real, material, para um e o mesmo segmento de existência e dá a este material expressão ideológica e posterior desenvolvimento ideológico comuns. (...) A situação se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação. (VOLOCHINOV, 1976, p. 6).

Esta noção de discurso verbal e contexto extraverbal pode ser relacionada com a visão de cultura/linguagem. A parte presumida (o que não se pode definir apenas

através das formas linguísticas, mas sim por todo o contexto de enunciação) se dá nas relações entre o locutor e o interlocutor que, muito provavelmente, fazem parte da mesma comunidade e compartilham valores historicamente estabelecidos, gerando assim, uma comunidade de julgamentos de valor. Mesmo se esses sujeitos não participarem da mesma comunidade, a globalização atual facilita a quebra de barreiras culturais e possibilita o entendimento dos contextos. Volochinov ressalta que:

Este fenômeno fundamentalmente social é completamente objetivo; ele consiste, sobretudo, da unidade material do mundo que entra no horizonte dos falantes e da unidade das condições reais da vida que geram uma comunidade de julgamentos de valor - fato de os falantes pertencerem à mesma família, profissão, classe ou outro grupo social, e o fato de pertencerem ao mesmo período de tempo. Julgamentos de valores presumidos são, portanto, não emoções individuais, mas atos sociais regulares e essenciais. Emoções *individuais* podem surgir apenas como *sobretons* acompanhando o tom básico da avaliação social. O “eu” pode realizar-se verbalmente apenas sobre a base do “outro”. (VOLOCHINOV, 1976, p. 6, grifo do autor).

A alteridade, portanto, é parte chave da comunicação entre os sujeitos, permitindo, assim, reconhecer valores e ideias coletivas, compartilhadas e já regulamentadas por um dado grupo. A avaliação do “outro” sobre o que o “eu” profere é parte essencial do discurso, pois a aprovação ou reprovação deste enunciado vem da relação de alteridade dos sujeitos.

A parte presumida do discurso é um processo que se constrói a partir de marcas culturais subjacentes a um grupo social. Está intrinsecamente ligada com as atividades comuns deste grupo e rege as reações e atitudes perante os enunciados. Portanto, as avaliações presumidas que surgem destas relações culturais, não são geralmente anunciadas, mas sim deduzidas e, estão segundo Volochinov:

(...) na carne e sangue de todos os representantes deste grupo; elas organizam o comportamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer, como os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem, e por essa razão elas não necessitam de uma formulação verbal especial. Parece que ao mesmo tempo em que percebemos a existência do objeto, percebemos seu valor como uma de suas qualidades. (VOLOCHINOV, 1976, p. 7).

A apropriação da parte presumida do discurso é fundamental para o entendimento e reconhecimento da cultura. É necessário efetivar o processo de compartilhamento e apropriação da cultura por meio do horizonte espacial e da avaliação comum entre os sujeitos.

2.3 DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO DE CULTURA

A concepção sociológica de linguagem, como visto anteriormente, considera a língua/cultura como parte constituinte do sujeito. O ensino de línguas estrangeiras pode então ser considerado um campo propício para a aplicação dessa concepção. Como ponto de partida para a análise da relação interculturalidade/ensino de línguas, serão apresentados, nesta seção, alguns conceitos de cultura e interculturalidade, baseados em autores como Bakhtin (2003), Volochinov (2004), Eagleton (2005), Cucho (2002), Bhabha (2005), entre outros.

Quando mencionamos cultura, devemos estar atentos às suas várias definições. Concebida, segundo Eagleton (2005), como pertencente ao mundo material, dos processos materiais do trabalho, passou com o tempo a ser considerada como algo que representa questões do espírito.

Eagleton (2005) afirma que a palavra cultura deriva etimologicamente de “natureza”. Se considerarmos as noções de cultura como cultivo, lavoura e produção podemos conectá-las à origem da palavra cultura em latim: “A raiz latina da palavra ‘cultura’ é *colere* o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar, a adorar e proteger” (EAGLETON, 2005, p. 10).

Se pensarmos em cultura como uma atividade constante, relacionada com a natureza, tudo que se produz ativamente, seja no campo material ou no campo das ideias, tudo isso é cultura.

Para Eagleton (2005, p. 11), “se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz”, por isso não podemos dizer que a cultura é produto da relação Homem x Natureza, pois ela é, segundo o autor, esta própria relação.

Eagleton (2005, p. 54) também aponta que “a cultura pode ser aproximadamente resumida como o complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico”. Os valores adotados por determinados grupos constituem os elementos que mobilizam e orientam os sujeitos. As ações desses sujeitos são guiadas por estes valores e por suas práticas dentro da comunidade. Isso os identifica como grupo e define suas marcas culturais.

Tomando também o campo de estudos da antropologia, Mead (1973) propõe as seguintes visões de cultura: Cultura com “C” maiúsculo, que representa todo o complexo de comportamento tradicional que vem sendo desenvolvido ao longo dos tempos, pela raça humana e é apreendido sucessivamente, permitindo o repassar de conhecimentos de uma geração para outra.

Já o termo cultura com “c” minúsculo, menos precisa, pode ser vista como formas de comportamento que são característicos de certa sociedade, certa área ou certo período de tempo, permitindo que um determinado grupo seja identificado por seus traços culturais. Nesta perspectiva, um mesmo indivíduo pode ser membro de um grupo, mas possuir características de diversos outros grupos. Essa visão nos permite vislumbrar um mundo multifacetado em que se torna cada vez mais difícil, se não impossível, atribuir características claras e pontuais a uma determinada cultura.

Segundo Laraia, “(...) o homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é herdeiro de um longo processo acumulativo, que reflete o conhecimento e a experiência adquiridos pelas numerosas gerações que o antecederam”. (2005, p. 45). Por meio de suas ações em sociedades, tanto no plano individual quando no coletivo, o homem reproduz e produz novas ideias baseadas no *background* de sua (s) cultura (s).

As nossas ações são organizadas culturalmente e orientam nossa visão de mundo. A cultura, segundo Benedict (1972, *apud* LARAIA, 2005, p. 67), “é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, tem visões desencontradas das coisas”. Por isso, às vezes, temos problemas em aceitar a cultura do outro, pois a nossa visão de mundo está condicionada a nossa opinião sobre ele. O que é culturalmente aceito por um determinado grupo de pessoas, pode ser rejeitado por outro.

Para Eagleton, “(...) a cultura não significa uma narrativa grandiosa unilinear da humanidade em seu todo, mas uma diversidade de formas de vida específicas, cada uma com suas leis evolutivas próprias e peculiares”. (2005, p. 24). A cultura, então, permeia as atividades que são desenvolvidas dentro de um grupo social, orientando a visão de mundo dos sujeitos e moldando a micro sociedade, na qual ela (cultura) se insere.

A pluralidade das culturas e suas heterogeneidades são explícitas, porque os indivíduos que as compõem não se comportam de maneira monocultural.

De acordo com Cuche:

(...) a pluralidade dos contextos de interação explica o caráter plural e instável de todas as culturas e também os comportamentos aparentemente contraditórios de um mesmo indivíduo (...). Por esta abordagem, torna-se possível pensar a heterogeneidade de uma cultura ao invés de nos esforçarmos para encontrar uma homogeneidade ilusória. (CUCHE, 2002, p. 107).

Como estas relações culturais se dão por meio das interações sociais dos indivíduos e das visões de mundo diferenciadas e multifacetadas, podemos ter em um mesmo grupo uma relação intercultural, já que no contexto de mundo globalizado, as culturas são multiculturais e interculturais.

As culturas são híbridas⁷ e inter-relacionais. Linguagem e cultura são indissociáveis. Através da linguagem, a cultura é transmitida, reinventada e reinterpretada pelos sujeitos, por meio de suas relações sociais. A identidade individual e coletiva dos sujeitos provém da cultura/linguagem, das formas verbais e extraverbais que os sujeitos compartilham.

Os sujeitos, então, constroem diferentes leituras do mundo utilizando seus valores culturais e a linguagem. O contexto, no qual estão inseridos, nos mais diversos momentos, constitui a parte essencial da comunicação. O discurso verbal é entendido e resignificado por meio do discurso e do contexto extraverbal.

2.4 RELAÇÕES CULTURA/INTERCULTURALIDADE E LINGUAGEM

Entendida como comunicação entre povos de diferentes culturas étnicas e sociais dentro dos limites de uma nação ou encontro de pessoas de diferentes culturas e línguas, além das barreiras políticas de estados ou países (KRAMSCH, 2000), a interculturalidade também é vista como o desenvolvimento de uma habilidade “diplomática” de perceber as diferenças culturais da perspectiva, da compreensão bem informada (CORBETT, 2003). Ou seja, o indivíduo se posiciona porque conhece aquilo de que está falando. Na relação entre as culturas, os sujeitos podem refletir sobre a sua

⁷ Refere-se à cultura da Língua Portuguesa e da Língua Inglesa, foco da relação cultural do aluno e cultura-alvo deste trabalho.

própria cultura, criando assim uma visão crítica sobre os processos políticos, sociais e culturais de suas sociedades.

De acordo com o conceito de Edward Said (SAID, 1993, *apud* EAGLETON, 2005, p. 29), “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas e extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas”. Esta definição caracteriza, também, uma das visões de interculturalidade. Esta visão apresenta as culturas como inter-relacionais e permeadas de característica e referências diversas. O sujeito é, então, plurivocal. Segundo Bhabha:

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou “pureza” inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo. (BHABHA, 2005, p. 67).

O sujeito não é constituído por uma única cultura, mas sim impregnado por diversos universos culturais. O sujeito não faz parte de um grupo apenas: ele pode fazer parte do grupo cultural da elite econômica, mas não da intelectual; pode pertencer a um grupo racial discriminado, porém estabelece relações com grupos majoritários e etc. Na verdade, o sujeito não é monocultural, ele encontra-se na fronteira entre diversas culturas. Ao contrário da visão tradicional de cultura, que se apoia em elementos orientados para a homogeneidade e estereotipização, a visão contemporânea de interculturalidade traz novas perspectivas e é compreendida como espaço de encontros culturais.

Consideram-se também os enunciados dos sujeitos e suas reações comunicativas perante o mundo objetivo: sua fala não é apenas sua, está impregnada pela fala do outro. Esse discurso do sujeito é uma *construção híbrida*. Segundo Bakhtin:

(...) denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas

onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão de vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, freqüentemente nos limites de uma proposição simples, freqüentemente também um mesmo discurso pertence também simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons. (BAKHTIN *apud* JANZEN, 2005, p. 59).

A cultura dos sujeitos não é mais representada pela visão de cultura tradicional, vista geralmente como homogênea, transmitida de geração para geração e representada por meio de símbolos constitutivos de determinada comunidade, mas sim pelo hibridismo cultural e pela relação intercultural. Essa relação faz do sujeito um representante de várias culturas, não mais de uma cultura específica e estereotipada.

O estereótipo “apresenta” uma visão tradicional da cultura e do sujeito, desconsiderando suas experiências prévias e sua capacidade de interação e absorção da cultura alheia. A noção de estereótipo é composta, segundo Hinton (2000, p. 7, tradução livre), por três componentes:

- a) Um grupo de pessoas que são identificadas por uma característica específica (nacionalidade, religião ou grupo étnico, por exemplo);
- b) Uma característica adicional dada a um grupo como todo (por exemplo: brasileiros são alegres, baianos são preguiçosos, adolescentes são problemáticos, etc.);
- c) Quando descobrimos que uma pessoa pertence a um certo grupo, logo lhe atribuímos todas as características do grupo em geral (se descobrimos que alguém é americano, por exemplo, já inferimos que esta pessoa é patriota, já que todo o americano, na ideia geral, é patriota).

Considerando esses componentes, percebe-se que a identificação cultural do sujeito se dá, muitas vezes, por meio da percepção equivocada do outro, sem levar em consideração suas características e suas experiências com outras culturas. Muitas

vezes, as interações entre sujeitos de culturas e línguas diferentes não é efetivada, pois há *misunderstandings*, equívocos na hora de avaliar o outro. Bhabha (2005, p. 63) ressalta que “(...) o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas, onde significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada”.

Todorov (1991, p. 183) explicita que “a relação com o outro não se dá numa única dimensão”. Segundo o autor, citado por Dornbusch (1997, p. 15), esta aproximação com o outro, o estranho, efetua-se a partir de quatro níveis de conhecimento:

1) No primeiro estágio (axiológico), observo o outro a partir de meus próprios parâmetros, julgando que o mundo estranho segue as mesmas regras que o meu. Nesse sentido, o elemento estrangeiro é encaixado em dois extremos – ele é bom ou mau.

2) No segundo estágio, de ordem praxiológica, distancio-me de minha própria identidade, em busca de um máximo de informações a respeito do outro: seus costumes, seu modo de pensar, sua língua.

3) No estágio seguinte, ainda de ordem praxiológica, retorno à minha identidade a partir das informações que obtive do outro, concluindo que os valores de ambos são relativos, e não definitivos.

4) No último estágio, epistêmico, dá-se o verdadeiro conhecimento, uma vez que abandono minha identidade primeira, não podendo a ela retornar, ao mesmo tempo que me aproximo do outro, sem haver uma fusão total com ele. O resultado epistêmico é uma nova identidade, construída a partir da diferença.

O entendimento do outro e de sua cultura passa pelos estágios acima citados. O reconhecimento do “outro” como algo diferente do “eu” supõe uma avaliação, um distanciamento e um reconhecimento dessa diferença. Os quatro níveis de

conhecimento citados acima fazem parte do processo de reconhecimento e aproximação com outra cultura.

Existem elementos que nos permitem aproximar o pensamento de Todorov e Bakhtin, seguindo esses quatro níveis de conhecimento da cultura. Bakhtin (1992) relaciona a literatura e a cultura no texto “Os estudos literários hoje”, e considera a noção de *exotopia*, da qual falaremos a seguir. Podemos levar adiante esta relação e pensar na linguagem e cultura, já que a literatura expressa elementos da vida real. O fenômeno cultural é vivido com mais intensidade e produtividade, quando aliado a linguagem.

A relação literatura, gênero e sentido está presente na relação cultural da linguagem. Segundo Bakhtin (1992, p. 365), “os gêneros (tanto da literatura como da língua) ao longo de séculos de sua existência, acumulam formas de uma visão do mundo e de um pensamento”.

Por meio dos gêneros do discurso e da carga cultural inerente a eles, percebemos nuances de pontos de vista e sentido, não só na literatura, mas também na língua. Os enunciados são construídos dentro de um panorama cultural e, para a compreensão da LE, por exemplo, o seu entendimento é essencial. Ao contrário de visões tradicionais de cultura, Bakhtin expõe a noção de *exotopia* cultural, que traz nela uma noção subjacente de interculturalidade:

(...) existe uma ideia que tem vida longa, mas que é limitada e, portanto, incorreta. É a ideia segundo a qual, para melhor compreender uma cultura alheia, cumpriria transplantar-se nela e, esquecendo a sua própria cultura, ver o mundo pelos olhos da cultura alheia. (...). Mas se a compreensão se reduzisse apenas a esta fase, nada mais ofereceria senão uma duplicação de dada cultura, e não comportaria nada de novo ou enriquecedor. Uma *compreensão ativa* não renuncia a si mesma, ao seu próprio lugar no tempo, à sua cultura, e nada esquece. O importante no ato de compreensão é a *exotopia* do compreendente no tempo, no espaço, na cultura, a respeito do que ele quer compreender. (BAKHTIN, 1992, p. 367-368).

A relação intercultural não acontece apenas na transferência da cultura para a cultura alheia, é preciso olhar para a própria cultura e perceber quem somos através do olhar do outro. A *exotopia* representa, para Bakhtin, o fato de uma consciência estar fora de outra, de uma consciência ver a outra como um todo acabado, o que ela não pode fazer consigo mesma.

Na cultura, a exotopia é o instrumento mais poderoso da compreensão. A cultura alheia só se revela em sua completude e em sua profundidade aos olhos da *outra* cultura (e não se entrega em toda a sua plenitude, pois virão outras culturas que verão e compreenderão ainda mais). (BAKHTIN, 1992, p. 368).

A noção de *exotopia* foi desenvolvida por Bakhtin, especificamente, para a literatura, mas permite aproximações com outras áreas do conhecimento. Não nos percebemos em nossa completude, porém percebemos o outro em sua totalidade, como um evento fechado.

De acordo com Bakhtin:

(...) se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida – devo ser para mim mesmo um valor ainda por vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade. (BAKHTIN, 1992, p. 33).

Assim, nosso acabamento vem do olhar do outro sobre nós, esse olhar nos completa e vê o que nós não podemos ver. O olhar para a cultura alheia oferece a possibilidade de perceber elementos de nossa própria cultura, antes não percebidos. Bakhtin se refere à *exotopia* fundamentando-a no *excedente da visão humana*. Segundo Bakhtin:

(...) quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, sempre verei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não pode ver; (...) esse excedente constante de minha visão e de meu conhecimento a respeito do outro é condicionado pelo lugar que sou o único a ocupar nesse mundo. (BAKHTIN, 1992, p. 43).

Nessa perspectiva, o olhar do outro revela elementos que sozinhos não compreendemos. O excedente de visão cultural permite perceber valores e subjetividades dos sujeitos. Quando olhamos para a cultura do outro, além de obtermos uma nova possibilidade de visão de mundo, olhamos para nós mesmos e nos percebemos melhor no papel que ocupamos.

A duplicação da cultura é uma mera reprodução, o que não traz o entendimento da própria cultura e a cultura da LE. Por outro lado, a *exotopia* cultural é um processo relevante na sala de aula de LE, como veremos na relação entre a interculturalidade e o ensino de LE no capítulo a seguir. Ele auxilia o aluno a reconhecer e entender a língua/cultura alvo. As relações culturais estabelecidas através da aproximação da cultura alvo e a cultura do aluno o ajudam a criar um novo olhar para as suas práticas culturais e para os seus valores dentro de sua comunidade. A seguir, veremos a relação entre a interculturalidade e o ensino de LE.

3 INTERCULTURALIDADE E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

3.1 RELAÇÕES DA CULTURA DOS ALUNOS E A CULTURA ALVO DA LE

Como vimos no capítulo anterior, a concepção sociológica de linguagem, baseada nas teorias do Círculo de Bakhtin, oferece elementos de viés teórico-prático para articulá-lo com a perspectiva intercultural no ensino de LE. Essa concepção servirá de substrato para a compreensão do relacionamento da linguagem e cultura e também como ferramenta de relacionamento entre a cultura da língua materna e a cultura da LE.

Assim, no ensino de LE, especificamente da LI, é preciso estar atento às diferenças e semelhanças culturais, as situações reais de comunicação e a ideologia que a língua carrega. Isto auxilia o aluno a entender de maneira mais eficiente a cultura e a língua alvo. Ao tomar consciência destas relações, o aluno também desenvolve a capacidade de olhar para a sua própria língua e sua cultura, a fim de entender melhor como o mundo que o cerca funciona.

Lembramos também que a cultura/língua alvo não é mais pura e homogênea, devido às grandes mudanças causadas pela globalização e pela aproximação dos povos, através da tecnologia.

Na sala de aula, de acordo com Almeida (2008), a cultura dos alunos e as culturas, nas quais a língua alvo é falada, não são mais os únicos focos de atenção no contexto do ensino de línguas estrangeiras. Alunos e professores vivendo num mundo globalizado, de forma particular pela internet, convivem cada vez mais e têm acesso facilitado, através dos diversos meios de comunicação, a culturas variadas, exigindo, assim, uma maior percepção das diferenças que as mesmas apresentam.

Vivemos rodeados por sociedades multiculturais, ou seja, sociedades compostas de pessoas de diferentes culturas ou compostas por indivíduos que pertencem a culturas diversas (KRAMSCH, 2000). As pessoas são constituídas por diferentes vozes socioculturais, compartilham de diferentes *backgrounds* e experiências fora e dentro de determinadas culturas. Entretanto, nem sempre nessas culturas são desenvolvidos padrões de interculturalidade. De acordo com Almeida:

(...) num mundo onde diferentes culturas coexistem, é preciso pensar em estabelecer relações entre as mesmas de tal forma que, ao entrar em contato com culturas diferentes, o ser humano possa ser levado a refletir de forma crítica sobre a cultura com a qual está entrando em contato bem como sua própria cultura, desenvolvendo assim maior competência intercultural, num exercício de questionamento, busca e construção de conhecimento que leve a uma maior interação com o diferente. (ALMEIDA, 2008, p. 2).

Segundo Almeida (2008), a ideia de que uma língua não pode ser aprendida ou ensinada separadamente dos seus aspectos culturais pode parecer senso comum. No entanto, nem mesmo a abordagem comunicativa (que prioriza as funções na LE para desempenhar situações do cotidiano, com alunos em pares ou em trios, simulando momentos baseados no contexto) com a utilização de materiais autênticos, que tenta abordar a cultura dos países da língua estrangeira estudada em sala de aula, desenvolveu um trabalho sistemático intercultural. Há uma tendência a se propagar imagens estereotipadas ou divulgar a ideia de que determinadas culturas possam sobrepor-se a outras, como se tivessem um valor agregado maior do que as demais.

É sempre interessante conhecer aspectos de outras culturas, mas é preciso não perder de vista que não se atinge um entendimento intercultural simplesmente lendo sobre uma curiosidade ou conversando sobre tópicos culturais. Essa competência é desenvolvida ao promovermos atividades que necessitam do uso de habilidades que permitirão aos alunos se perceberem como sujeitos em constante transformação,

analisando as culturas nas quais estão sendo imersos, e com as quais estão entrando em contato, transcendendo os estereótipos e indo além das culturas nas quais a língua estrangeira alvo é falada, explorando, assim, desde culturas que coexistem em seu país até outras de interesse dos grupos (CORBETT, 2003).

Para trabalhar com questões de cunho intercultural, na sala de aula, é necessário dialogar com imagens, símbolos e produtos culturais, analisar os padrões da rotina diária, valores e comportamentos que adotamos e compartilhamos em nossa cultura e fazer o mesmo com relação às outras culturas. É essa capacidade, de voltar-se a si mesmo, fixando um olhar sob as nossas próprias vidas e a vida de quem é diferente de nós, que poderia ser exercitada com nossos alunos, ampliando assim nossa visão de mundo e desenvolvendo cada vez mais o nosso respeito e entendimento do “outro”.

Trata-se de dar aos alunos oportunidades de experimentar o distanciamento por meio de diversas habilidades, tais como o uso de comparação e contraste, observação e anotação, uso de fontes de pesquisa, para que assim eles sejam capazes de lidar com o processo de transformação, pelo qual passam no contato com uma outra cultura. Com isso, aos poucos, eles podem começar a perceber que aprender uma língua não significa imitar ou tornar-se igual ao que vem da outra cultura, mas ser capaz de usar o aprendizado como uma maneira de analisar seus próprios valores e atitudes, comparando-os aos do outro e assumindo o seu próprio caminho de “amadurecimento intercultural”.

Segundo Soares (2006, p. 14), “o que se deve reconhecer é que há uma *diversidade* de ‘culturas’, *diferentes* umas das outras, mas todas igualmente estruturadas, coerentes, complexas. Qualquer hierarquização de culturas seria cientificamente incorreta”. Soares também afirma que:

(...) a escola, como instituição a serviço da sociedade capitalista, assume e valoriza a cultura das classes dominantes; assim, o aluno proveniente das

classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como 'certos', enquanto os seus próprios padrões são ignorados como inexistentes, ou desprezados como 'errados'. Seu comportamento é analisado em relação a um 'modelo', que é o comportamento das classes dominantes. (...) Esse aluno sofre, dessa forma, um processo de *marginalização cultural* e fracassa, não por deficiências intelectuais ou culturais, mas porque é *diferente*. (SOARES, 2006, p. 15, grifo do autor).

O equívoco está em adotar uma cultura dominante, como modelo para entendimento de todas as outras culturas. É justamente através das diferenças e relações entre as culturas que o aluno forma a sua visão de mundo e isto o ajudará a determinar a sua consciência social e individual.

Entendida como comunicação entre povos de diferentes culturas dentro dos limites de uma nação ou encontro de pessoas de diferentes culturas e línguas, além das barreiras políticas de estados ou países, a interculturalidade está presente dentro da sala de aula através das diferentes "culturas" que cada aluno ali representa (KRAMSCH, 2000).

No ensino de língua estrangeira, o aluno pode apreender a língua do outro para refletir sobre a sua própria cultura. O aluno tem a oportunidade de desenvolver suas percepções e visões de mundo e, assim, agir sobre este mundo.

Kramsch também ressalta que:

A dicotomia da linguagem e cultura é um traço fortemente enraizado no ensino de línguas no mundo todo. Cultura é geralmente vista como simples informação transmitida pela língua, e não um traço da língua propriamente dita; a consciência cultural transforma-se em um objetivo educacional separado da linguagem. Porém, a linguagem é vista como prática social, onde a cultura se torna a base do ensino de língua estrangeira. A consciência cultural deve então ser vista tanto como facilitadora da proficiência lingüística quanto o resultado de uma reflexão sobre ela. (KRAMSCH, 1993, p. 8, tradução livre).

A linguagem não pode ser dissociada de cultura, pois estão intrinsecamente conectadas. Soares fala da importância da linguagem para a compreensão da cultura:

O papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal *produto* da cultura, e é o principal *instrumento* para a sua transmissão. Por isso, o confronto ou comparação entre culturas – que é, em essência, o que está presente tanto na ideologia da deficiência cultural quanto na ideologia das diferenças culturais – é básica e primordialmente, um confronto ou comparação entre os usos da língua numa ou noutra cultura. (grifo da autora) (SOARES, 2006, p. 16).

Kramersch (1993) afirma que é preciso pensar também sobre a concepção de interculturalidade no contexto da sala de aula. Nossa escolha de palavras é construída através do contexto em que usamos a língua, os nossos pensamentos e discursos, moldados através dos discursos do outro.

Para desempenhar uma fala que condiz com o contexto, devemos fazer uma escolha de enunciados (como já mencionamos antes), que são produtos da cultura e ao mesmo tempo um elemento produtor de cultura, já que para expressar algo podemos utilizar enunciados sempre únicos, devido ao momento real de comunicação. É nesta situação que a importância do professor de língua estrangeira se faz maior: ele proporciona essas várias possibilidades, não permitindo que o aluno utilize apenas a forma que conhece melhor, mas sim que escolha enunciados adequados que, mesmo guiados pelo professor, expressem sua subjetividade.

Como mencionado anteriormente, o contexto verbal e extraverbal é parte essencial da concepção sociológica de linguagem. Segundo o linguista Halliday (1989, *apud* KRAMSCH, 1993, p. 42), há dois tipos maiores de contextos:

1) O primeiro deles é o “contexto de cultura”⁸, que caracteriza todo o conhecimento prévio do aluno, descrevendo todo seu *background* ideológico e institucional, os quais ele divide com os participantes dos eventos do discurso. Através disso, os alunos constroem uma “estrutura de expectativas”, que permite criar uma noção do mundo ao redor deles.

⁸ Que, neste trabalho, não é dissociado da língua.

2) O segundo contexto é o “contexto intertextual”, que representa a relação entre discursos utilizados na escola. A subjetividade do professor é constituída através de experiências prévias em sala de aula e discursos ecoados em sua trajetória acadêmica. O professor então, já possui uma intertextualidade de ações que ressoam em suas atitudes em sala de aula.

Considerando agora os falantes nativos de sua língua materna, percebe-se que todos eles, desde os primeiros momentos de vida, dividem uma fala de grupo, um conhecimento das metáforas e expressões compartilhadas dentro de uma determinada comunidade. Tendo em vista a sala de aula, o risco de desentendimentos deveria diminuir, já que os alunos e também o professor compartilham de alguns desses conhecimentos. Porém, isso nem sempre ocorre, pois a utilização de uma língua estrangeira não implica apenas no uso da estrutura, mas sim de todos os elementos extraverbais. As premissas estão baseadas no fato de que cada pessoa, ou comunidade possui uma estrutura linguística própria, que é identificada apenas por aqueles que compartilham os mesmos enunciados verbais.

Assim, o contexto sociocultural que permeia a fala de um norte-americano nativo, por exemplo, não é o mesmo dos falantes do português. Aqui percebemos a importância da apropriação não apenas da língua em si, mas dos enunciados socioculturais e dos processos sociais aos quais as línguas são submetidas. Podemos dizer então, que na sala de aula os alunos criam um novo contexto cultural, moldando suas condições de fala na relação intercultural.

Isso mostra que existem várias maneiras de considerar uma situação de comunicação, o discurso verbal (o que está sendo falado) e o contexto extraverbal (o presumido, o lugar, a cultura, a origem do falante, etc.). Para isso, existem diversas dimensões: a primeira delas, segundo Kramsch (1993), é a linguística; e a segunda pode ser considerada a dimensão do contexto, já que um aluno pode, por exemplo, dominar a forma linguística, mas pode não saber em que contexto aplicá-la. Neste caso,

deve haver uma relação, um pacto entre o locutor e o seu interlocutor, no qual o contexto influenciará no percurso da língua como um todo. Devemos considerar aqui não apenas a fala em si, mas também as expressões faciais, os gestos, as atividades do corpo e o lugar no qual os interlocutores estão presentes. Todas essas representações simbólicas vêm da cultura do falante, dos traços culturais que ele carrega e dos que ele agrega com o convívio na sociedade globalizada.

De acordo com Kramsch (1993, p. 37), em seu livro *Context and Culture in Language Teaching*, temos que considerar o *Setting* (lugar e tempo), *Participants* (os participantes, neste caso, os alunos), *Ends* (que se refere aos propósitos de cada atividade e o que cada aluno deve procurar desenvolver), *Act Sequence* (que se refere à forma e ao conteúdo do ato de falar na língua estrangeira), *Key* (o tom em que a fala é produzida: irônica, séria, extrovertida), *Norms of interaction and interpretation* (modo que os participantes interagem e interpretam o que é dito ou lido) e *Genre* (tipo de conversação ou atividade em que os alunos e o professor estarão inseridos). A categoria *Genre* pode ser relacionada com os gêneros do discurso de Bakhtin (2003), na qual certos enunciados possuem função específica para criar diferentes gêneros discursivos.

Segundo Janzen (1998, p. 1), “a teoria de ensino de línguas estrangeiras tem-se ocupado muito mais com dificuldades na aprendizagem que envolvem questões linguísticas, do que propriamente com dificuldades abrangendo aspectos culturais”. Na concepção bakhtiniana de linguagem, o signo linguístico é ideológico-social, isto é, adquire novos significados em diversos contextos, não apenas no contexto do discurso verbal, mas também no extraverbal, no qual as concepções e hábitos culturais são produzidos.

Quando o aluno entra em contato com a língua estrangeira, ele já carrega toda uma bagagem cultural da sua cultura de origem e das lentes pelas quais enxerga o

mundo. Portanto, entender algumas nuances da língua estrangeira, por vezes, é entender a cultura carregada por essa língua.

Porém, a grande problemática é detectar qual visão de língua/cultura está sendo perpassada por esse aluno. O inglês não é mais uma língua característica de países anglo-saxões, como a Inglaterra e os Estados Unidos, por exemplo. Nas últimas décadas do século XX, a língua inglesa tornou-se língua franca no mundo todo, sendo ela a língua representante da globalização, do âmbito cultural, tecnológico e científico. Se essa disseminação da língua inglesa aconteceu, temos que levar em consideração as novas culturas agregadas às culturas de origem da língua inglesa e o hibridismo cultural dos falantes, agora nativos desse “novo inglês”.

Segundo Kramsch (*apud* BYRAM, 2002, p. 17), o ensino de língua estrangeira foi tradicionalmente dividido entre falantes nativos e não-nativos. Os falantes não-nativos têm como dever aprender a gramática, o vocabulário e as expressões idiomáticas da língua inglesa. Por sua vez, o falante nativo deve estabelecer normas de avaliação da proficiência do falante não-nativo, a fim de colocá-lo em categorias de desempenho. Já no início do século XXI, com a globalização e a utilização do inglês como língua franca, essa visão está desaparecendo.

Com o aumento de zonas multiculturais e multilíngues na sociedade, cada indivíduo, nativo ou não, possui espaços de interação social e linguística com maior ou menor destaque. A utilização da língua estrangeira agora não depende apenas do nível de proficiência da língua, mas também da posição social e do papel que este indivíduo exerce dentro de diferentes esferas sociais, em diferentes momentos, relacionados a diferentes pessoas.

Levando essas ideias para o âmbito da sala de aula, quando o aluno assumir determinados papéis sociais e utilizar a língua inglesa, ele estará confrontando suas lentes com as lentes da cultura da língua, podendo assim desenvolver uma visão sobre as situações que relacionam essas culturas, ou também sobre as situações que fazem

essas culturas diferirem. Por meio deste processo de introspecção, na sua posição como sujeito individual, e também como sujeito coletivo, o aluno poderá ampliar suas percepções.

Os alunos de inglês como LE têm a oportunidade de perceber as falhas, as contradições e rupturas que a comparação entre línguas oferece. Aprendendo a língua inglesa, o aluno pode fazer releituras de suas ideias e desenvolver novas percepções sobre o conhecido e o desconhecido (KRAMSCH, *apud* BYRAM, 2002, p. 30). Por meio do confronto inicial com a cultura alheia, do distanciamento de sua cultura de origem e o retorno do olhar à sua identidade, o aluno ressignifica suas visões de mundo e constrói uma nova identidade a partir da diferença.

3.2 O PAPEL DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA

Sendo a escola um espaço de socialização formal de crianças e jovens, ressalta-se a importância da mesma, como espaço de transformações sociais, e parece claro também, o seu papel na formação de sujeitos que, através de sua trajetória escolar terão a oportunidade de orientar suas percepções do mundo e, conseqüentemente, do espaço em que vivem. Através destas percepções, os alunos desenvolvem a capacidade de confrontar opiniões e culturas, fazer comparações e também estabelecer relações entre diferentes sociedades. Todas estas noções fazem parte da formação social do sujeito. Com estas ferramentas ele agirá passivamente ou ativamente perante a sociedade em que vive. A linguagem é o veículo capaz de possibilitar as experiências dos sujeitos e por meio do uso da linguagem, novas construções de conhecimento podem surgir.

A disciplina de LI possui então um papel importante na escola, já que proporciona um espaço de trabalho intercultural com a LE, possibilitando novas experiências aos alunos por meio da aprendizagem da LI. Segundo as DCLEM, que foram elaboradas a fim de nortear as escolas e os professores para o trabalho com a LE, “a língua é concebida como instrumento de comunicação ou de interação social, concentrada nos aspectos semânticos, e não mais no código linguístico.” (DIRETRIZES, 2009, p. 49). Sendo assim, a escola possui em suas Diretrizes a noção de língua como discurso e a sala de aula de LI é um dos espaços onde a interação social acontece por meio do debate sobre língua/cultura. A escola, e conseqüentemente a sala de aula de LI é o espaço formal de socialização e construção das identidades dos sujeitos, por meio das relações sociais nela desenvolvidas.

A escola não assume apenas o papel de formação de sujeitos capazes de aprender conteúdos, mas sim sujeitos que ali criam e moldam as suas próprias identidades e fortalecem-nas por meio das diferentes culturas que trazem de suas famílias, da escola na qual estudam, e pela cultura do currículo selecionado pela mesma. O foco da escola, segundo as Diretrizes, é garantir que estes sujeitos sejam capazes de interagir com o mundo no qual vivem e que se relacionem com as pessoas de diferentes *backgrounds* e culturas.

A visão de sociedade e, conseqüentemente, de escola privilegiada neste trabalho, segue as teorias do sociólogo François Dubet (1994). O autor explicita que há uma grande diferença na concepção de sociedade anteriormente até os dias atuais (final do século XX e início do século XXI). Numa visão anterior aos novos debates sobre sociedade, ela era percebida como integrada e integradora, como uma noção central. Nas palavras de Dubet, (1994, p. 21) explicitando o ponto de vista clássico de sociedade, ela “existe como um sistema integrado identificado à modernidade, como um Estado-Nação e com uma divisão do trabalho elaborada e racional. Ela existe porque produz indivíduos que interiorizam seus valores e realizam suas diversas funções”.

Essa visão amplamente divulgada durante o século XX, não se relaciona com a noção de sociedade atual, agora defendida por Dubet (1994). Para ele, a sociedade está fragmentada e não há mais uma lógica a ser seguida. A sociedade agora é representada pela diversidade cultural, pelas muitas formas de conflito e de espaços para embates sociais, onde os sujeitos não são submetidos a uma lógica única e determinada pelo sistema e não ocupam um papel predeterminado.

Segundo Wautier (2007), o sujeito não defende mais o seu papel social de indivíduo e unidade da sociedade, mas a autenticidade e a identidade do sujeito, o seu reconhecimento individual nessa sociedade. Sendo assim, na visão de sociedade de Dubet, a visão do indivíduo como parte integradora e integrada à sociedade como um todo, não existe mais.

De acordo com essa perspectiva, o “ator”, termo utilizado por Dubet (1994), é o sujeito. O sujeito, nessa visão, se desenvolve por meio de suas atitudes individuais e iniciativas de distanciamento da sociedade. Esse caminho é percorrido através de suas experiências sociais, experiências essas que acontecem quando o sujeito se depara com novas culturas. Para que este distanciamento aconteça, os sujeitos (nosso objeto de trabalho) saem de sua cultura e entram na cultura alvo, percebem as diferenças entre seu ponto de partida e a cultura estrangeira, e devem retornar a sua cultura com uma identidade renovada, construída através do distanciamento e da percepção de suas posições na sociedade.

A lógica do sujeito é determinada pela subjetivação. De acordo com Wautier, a subjetivação:

(...) é a lógica pela qual o ator se diferencia da lógica de integração e da lógica da estratégia. Quanto à identidade, o ator é, na qualidade de sujeito, na medida em que ele é capaz de se distanciar de si mesmo e da sociedade. Sua identidade é definida como um engajamento permitindo a ele se perceber como o autor de sua própria vida, engajamento realizado no sofrimento: pela necessidade de distanciamento crítico e pela dificuldade de alcançar esta qualidade de sujeito. (WAUTIER, 2007, p. 6).

O ator se percebe como sujeito quando passa pelo processo de distanciamento e define a sua identidade por meio de suas experiências sociais. A experiência social, de acordo com Dubet (1994, p. 15), “designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade”.

A escola pode ser considerada homogênea, pois segue procedimentos pré-estabelecidos para agir na formação intelectual e social do aluno. Há um currículo definido, normas e documentos institucionais que regem as leis da escola e, sobretudo, há uma direção que supervisiona o trabalho. Porém, essa supervisão se dá por meio de sujeitos individuais que também possuem crenças e identidades heterogêneas. Sendo assim, cada experiência social encontrada no espaço da escola reflete no aluno e nos professores, que desenvolvem suas próprias experiências a partir de seus interesses. Essas experiências não são “dadas” aos sujeitos, eles as constroem de acordo com uma necessidade individual.

Por isso, a escola como uma micro sociedade, não possui mais uma lógica pré-determinada, mas sim uma lógica criada individualmente por cada sujeito. O que a escola representa para alguém, pode ser diferente do que a escola representa para outra pessoa. Para Dubet (*apud* WAUTIER, 2007, p. 10):

(...) a experiência social, como maneira de perceber o mundo é uma ‘construção inacabada de sentido’, que permite de ‘se construir’, através do conflito e de engajamento na ação coletiva, e de ‘construir o mundo social’ através de uma combinação de lógicas diferentes.

Como espaço da experiência social, a escola também nos ensina a viver e conviver com o outro, uma vez que ainda dependemos dessa relação dialógica para estarmos inseridos na sociedade moderna. Esta visão é relevante para esta pesquisa, já que na concepção deste trabalho, o foco está na relação entre os sujeitos e as

diferentes culturas que o ensino de línguas pode ajudar a estabelecer, levando os sujeitos a se relacionarem e a se perceberem como “atores de suas vidas”.

O outro é um espelho de nós mesmos e só podemos refletir sobre nossas ações e subjetividades no momento em que nos enxergamos no outro. Minha identidade é construída a partir do outro e da visão do outro sobre mim.

O papel da escola, então, na perspectiva desta pesquisa, é a de mediadora de relações sociais. Ela oportuniza o contato entre sujeitos de diferentes culturas, aproximando-os ou separando-os conforme seus próprios conflitos e conceitos. É nela que nos deparamos com os embates sociais e nela a cultura está presente por meio de procedimentos da cultura escolar, da cultura **da** escola e da cultura **na** escola. (MAFRA, 2003).

A visão de escola neste trabalho traz à tona a noção de espaço de experiências sociais. O sujeito participa ativamente dos conflitos e embates, se distancia e se aproxima do que lhe é de interesse, propiciando assim o trabalho que o leva a constituir sua identidade. A cultura escolar, nessa visão, é construída pelo sujeito que interage com outros sujeitos e com as práticas comuns àqueles espaços de socialização (sala de aula, pátio da escola, secretaria, etc.). Diferente dessa visão, a escola tradicional se preocupa com a imposição da cultura sobre o sujeito.

Para Forquin (1993):

(...) a cultura escolar é o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos selecionados, organizados, normalizados e rotinizados, sob efeito dos imperativos da didatização, e que constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas.

Segundo a crítica do autor:

(...) a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens

gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática. (FORQUIN, 1993, p. 16).

Sendo assim, a escola é vista na perspectiva de “transmissora”. É apenas um local no qual os conteúdos culturais e o currículo são facilitados e transmitidos aos sujeitos, sem uma reflexão sobre o mundo. O sujeito não tem a liberdade de questionamento, como defende Dubet, e serve para ser o “depósito” do conhecimento do professor.

Segundo Williams (1992, p. 183):

(...) é característico dos sistemas educacionais pretenderem estar transmitindo ‘conhecimento’ ou ‘cultura’ em sentido absoluto, universalmente derivado, embora seja óbvio que sistemas diversos, em épocas diversas e em países diversos, transmitem versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e cultura.

A escola, do ponto de vista tradicional, transmite conhecimento e cultura no sentido geral, deixando de lado o contexto cultural e o conhecimento do aluno. Em poucos momentos há essa relação entre o que é do cotidiano do aluno e o currículo.

O processo de distanciamento e construção de identidades fica cada vez mais inatingível pelo aluno, pois o que lhe chama a atenção e o leva ao questionamento, não está presente em sala de aula.

Se pensarmos nesses processos escolares como mediações entre professores e alunos, e a cultura e o conhecimento como selecionados dentro do próprio universo da escola e para essa escola, os professores devem reconhecer os saberes socialmente construídos de seus alunos como válidos e legítimos, a fim de que estes possam, também, se sentir sujeitos do processo educacional.

O ensino de LI faz parte da cultura escolar a partir do momento em que se configura como disciplina e é campo potencial para a discussão e o embate de

diferentes culturas, partindo do contexto local do aluno para o contexto de sua sociedade e do mundo globalizado em que vive. Segundo as DCLEM:

(...) um dos objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna é que os envolvidos no processo pedagógico façam uso da língua que estão aprendendo em situações significativas, relevantes, isto é, que não se limitem ao exercício de formas linguísticas descontextualizadas. Trata-se da inclusão social do aluno numa sociedade reconhecidamente diversa e complexa através do comprometimento mútuo. (...) Ao estudar uma língua estrangeira, o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto com a cultura do outro, torna-se capaz de delinear um contorno para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social (DIRETRIZES, 2009, p. 57).

Seguindo esses objetivos, o professor pode encontrar na LI uma grande oportunidade para discutir cultura e identidade através do ensino da língua, uma vez que língua e cultura são indissociáveis. A construção social dos conhecimentos dos sujeitos se dá através da linguagem, ela pode carregar muito mais do que apenas traços culturais e vem carregada de ideologias e posições político-sociais.

A língua é o veículo de transporte das concepções de mundo dos sujeitos e das suas relações com tudo o que os cercam. Essa relação dialética entre sujeito e mundo se dá em todos os extratos sociais, em todas as atividades, cotidianas ou não e, a todo o momento, sendo o universo escolar e a sala de aula um espaço propício para a troca e apreensão de novos conhecimentos e também confrontamentos culturais.

Cada aluno traz consigo uma cultura específica que surge do seu convívio com determinadas situações e grupos sociais. Dentro da escola, estas características se fundem com o que é próprio da escola, com as práticas e saberes que o aluno vivencia dentro dela. Assim, o aluno não é apenas uma tábula rasa que adquirirá conhecimentos no âmbito escolar, mas sim um sujeito ativo dentro da escola, que construirá sua identidade por meio das experiências sociais nela desenvolvidas. O aluno terá na sala de aula de LI, acordo com as Diretrizes, a oportunidade de distanciar-se de sua cultura,

refletir sobre ela e relacioná-la com a cultura da LI, e retornar para o ponto de partida do distanciamento transformado por essa nova experiência social.

Os professores também, assim como os alunos, são sujeitos do universo escolar e este é o espaço de construção de suas identidades e conhecimentos. Sendo assim, quando falamos de língua estrangeira, nos defrontamos com experiências de outra cultura, diferente ou similar a nossa, que nos permite olhar, analisar e compreender como essas experiências ocorrem na cultura alheia e, posteriormente, como elas funcionam em relação a nossa cultura.

Passando por este processo, os sujeitos podem se tornar capazes de olhar de outra maneira, através do descolamento de sentidos, para sua própria cultura e serão assim capazes de estabelecer um posicionamento diverso sobre o que a cultura significa em sua vida. Segundo as DCLEM:

(...) as aulas de língua estrangeira configuram espaços nos quais identidades são construídas conforme as interações entre professores e alunos e pelas representações e visões de mundo que se revelam no dia-a-dia. Objetiva-se que os alunos analisem as questões da nova ordem global, suas implicações e que desenvolvam uma consciência crítica a respeito do papel das línguas na sociedade. (DCLEM, 2006, p. 31).

Nesse espaço, o professor de língua estrangeira possui um papel relevante. Ele não apenas media o conhecimento linguístico, mas também proporciona questionamentos culturais de confronto, estranhamento e comparação, para que o aluno seja capaz de relacionar experiências e, assim assimilar, os enunciados concretos com significado relevante e prático para a sua vida.

A grande relevância da interculturalidade é demonstrar que, através da percepção da cultura do outro, o aluno cria sua consciência individual e isso reflete na compreensão de sua própria cultura. O papel do professor é mostrar ao aluno as diferenças e similaridades entre diferentes culturas, buscando uma aproximação ou um contraste entre elas, sem juízo de valor.

Todas estas noções fazem parte da formação social do sujeito. Volochinov (2004) explica que é através da interação social que o sujeito desenvolve sua consciência individual. Pelas relações sociais e da experiência do contexto dentro e fora da escola, o sujeito é capaz de entender e reagir em sua sociedade. E através destas ferramentas o sujeito poderá agir passivamente ou ativamente perante a sociedade em que vive.

Segundo Volochinov (2004, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”. No contexto da escola, o aluno de língua inglesa utiliza a linguagem para criar suas subjetividades a partir de suas relações com a sua cultura e a cultura da LI. Esse processo, por meio da palavra/linguagem, constrói novas identidades e propicia ao aluno novos contextos de interação. Neste sentido, o aluno, através da LI, percebe o mundo de forma diferente e desenvolve a capacidade de interagir com esse mundo novo.

A concepção dialógica de linguagem nos permite dizer que a língua existe na relação do “eu” com o “outro” (e também o que é dito para o outro), para Bakhtin, expressado aqui pelas ideias do pesquisador José Luiz Fiorin:

(...) o ser é um evento único. Sua filosofia primeira não construirá leis gerais, mas será uma fenomenologia dos eventos. A unicidade do ser humano existe na ação, no ato individual e responsável. Viver é agir e agir em relação ao que não sou eu, isto é, o outro. Eu e outro constituem dois universos de valores ativos, que são constitutivos de todos os nossos atos. As ações concretas realizam-se na contraposição de valores. (FIORIN, 2006, p. 17).

Sendo assim, o sujeito, como explicitado anteriormente por Dubet, existe na ação individual e na experiência social construída individualmente pelo sujeito. Porém percebemos aqui que a linguagem depende não só do enunciador e de seu enunciado, mas também do outro, que recebe e interpreta o enunciado através de suas percepções

do mundo e de suas relações com o que foi dito. Enfim, precisamos do olhar do outro sobre nós para nos percebermos como sujeitos.

Toda língua carrega e é carregada de sentidos metafóricos que derivam de sua cultura. Sem a percepção e a apropriação dessa língua/cultura, não obtemos competência intercultural. Bakhtin indica que a linguagem é social, assim como as significações. Portanto, a língua é relacionável e depende da relação dos sujeitos para existir (VOLOCHINOV, 2004). Jordão aponta que:

(...) dentro da perspectiva de língua como discurso, ensinar línguas estrangeiras é ensinar procedimentos interpretativos determinados por culturas outras que não a cultura da língua materna; aprender uma língua estrangeira é, por sua vez, aprender procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independentemente do grau de proficiência atingido. Assim, o espaço da sala de aula é percebido como local de formação de subjetividades. (JORDÃO, 2006, p. 31).

A escola é o espaço destas construções de sentidos individuais e coletivos dos sujeitos, que permite o embate, o confronto e o entendimento do que nos faz humanos: a nossa relação com o outro. A interculturalidade, portanto, se faz necessária em sala de aula, no processo de desenvolvimento de ensino de LE.

A função do professor é refletir e estudar, juntamente com o aluno, sobre a cultura, suas diferenças, suas semelhanças com a sua cultura mãe.

O professor necessita percorrer, no papel de sujeito, as quatro fases propostas por Todorov, (explicitadas anteriormente na seção sobre Relações cultura/interculturalidade), a fim de levar seus alunos a percorrermos o mesmo caminho.

Não há construção de conhecimento apenas no reconhecimento da cultura alheia, mas sim no distanciamento e no retorno à própria cultura.

Nesse processo de ordem axiológica, praxiológica e epistêmica, o professor e os alunos constroem conhecimento e novas identidades que possibilitam novas compreensões de mundo, facilitando também o aprendizado em sala de aula. Cabe depois ao aluno criar sua percepção e, através da cultura, desenvolver também a competência linguística da língua a ser estudada.

4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA E ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O OBJETO DE ESTUDO

Como mencionado na introdução desta pesquisa, o interesse da pesquisa com os professores de LI da rede pública do Sudoeste do Paraná surge de um desejo pessoal e particular. A região Sudoeste do Paraná possui um grande número de professores de LI e, com a falta de grandes centros acadêmicos voltados ao curso de Letras ou NAPs na região, anterior a 2008, surge a necessidade de perceber um pouco mais os processos de trabalho com a LI e com as relações culturais em sala de aula. A partir desse interesse, são apresentadas neste capítulo algumas informações sobre a situação do ensino de LE no Paraná, especialmente na década de 2000. Acreditamos que a escola é o lugar de elaboração das subjetividades do sujeito, disso decorre seu papel central na formação dos alunos e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos.

Este trabalho analisa então as marcas, as concepções de interculturalidade, as representações da cultura alvo em sala de aula e a concepção de língua dos professores de inglês na rede estadual de ensino de Pato Branco - Paraná.

Há uma grande lacuna na formação de professores em diferentes regiões do estado do Paraná devido à falta de mais programas de formação continuada e centros acadêmicos para a discussão do ensino de LE. Tomando o sudoeste, mais especificamente a cidade de Pato Branco, e comparando-o com as regiões norte e leste do estado, por exemplo, as diferenças são muito grandes.

Em Maringá e Londrina, há universidades estaduais que possuem núcleos de assistência pedagógica, os NAPs, nos quais os professores do estado recebem auxílio através de cursos, *workshops* e eventos de extensão.

A Universidade Federal do Paraná (UFPR), localizada em Curitiba, também trabalha com assistência a professores da rede pública, em parceria com outras instituições de ensino superior da capital. Além disso, a UFPR possui o Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN) que, como seu próprio nome explicita, utiliza a interculturalidade como ferramenta de ensino de língua/cultura. Já em regiões mais distantes dos grandes centros acadêmicos, como no Sudoeste do Paraná, isso não acontece.

Até dois anos atrás não havia uma grande universidade com o curso de Letras na região e tampouco havia núcleos de assessoria a professores da área de línguas. Estes fatores influenciam diretamente na formação dos professores porque o acompanhamento e desenvolvimento constantes das novas práticas adotadas em sala de aula são mais escassos nessa região.

Segundo Gimenez *et al* (2005), entre 2000 e 2002, foi desenvolvido um subprograma de capacitação para professores de LI do Paraná. Esse programa, criado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação (SEED) e assistido pelo Conselho Britânico, realizou-se através dos NAPs das universidades federais e estaduais do Paraná, sendo conhecido como Paraná ELT (English Language Teaching), oferecendo oportunidades de formação continuada aos professores de LI. Os professores no Sudoeste não receberam esses benefícios tão intensamente como os professores das outras regiões devido à ausência de NAPs e universidades que oferecem o curso de Letras.

Segundo informações retiradas do *site* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (PARANÁ, 2010), na região sudoeste, o Núcleo de Pato Branco, por exemplo, possui 128 professores de LI. Se somarmos os três maiores núcleos da região, Pato Branco, Dois Vizinhos e Francisco Beltrão, este número chega a 329.

Portanto, existe uma demanda e interesse em estudos que enfoquem o trabalho deste professores. Levando em consideração o grande número de professores da rede

estadual em Pato Branco, decidimos reduzir o número de participantes para dez. Essa escolha se justifica pelo fato de possibilitar uma análise mais cuidadosa e obter maiores informações e opiniões pessoais sobre os professores. Sendo assim, foi selecionado aleatoriamente um grupo de dez professores da rede pública estadual de ensino em Pato Branco. Esses professores trabalham com crianças de Ensino Fundamental II, em diversas escolas de Pato Branco - Paraná.

4.2 METODOLOGIA DE PESQUISA E EXECUÇÃO DA COLETA DE DADOS

Para a elaboração metodológica da pesquisa, adotamos a perspectiva qualitativa. Sendo assim, foi levado em consideração que “os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou de medir (...)” (KAUFMANN *apud* ZAGO, 2003, p. 298). O objetivo é compreender as concepções e visões de mundo dos sujeitos da pesquisa para poder estabelecer relações com a prática docente dos mesmos.

O sujeito da pesquisa utilizará representações, assumirá um papel, “ajustará a sua história dentro dos parâmetros que, em seu entorno, são aceitos como ‘coerentes’.” (SILVEIRA, 2002, p. 130). Cabe ao pesquisador entender que estes discursos estão sendo produzidos em um tempo, numa situação vivida, das verdades instituídas para os grupos sociais dos membros dos grupos.

De acordo com a pesquisa qualitativa, diferentes culturas, etnias, estilos de vida, ambientes, tudo isso exige hoje uma nova sensibilidade para o estudo empírico das questões. “Neste novo panorama, as metodologias dedutivas tradicionais perdem lugar para as indutivas: em vez de partir de teorias para testá-las, são necessários

'conceitos sensibilizantes' para a abordagem dos contextos sociais a serem estudados". (FLICK, 2004, p. 17).

Esta pesquisa qualitativa foi efetuada por meio de questionários. Esses questionários foram elaborados com questões predominantemente abertas e algumas questões fechadas. Segundo Ghiglione e Matalon (2005, p. 115), as questões utilizam, quanto ao seu conteúdo, duas formas: a de fato e a de opinião. Já no quesito forma, há também duas formas de questões:

- a) As questões abertas, as quais a pessoa responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo pormenores e fazendo os comentários que considera certos, sendo aquilo que diz, integralmente anotado pelo entrevistador;
- b) As questões fechadas, as quais se apresenta à pessoa, depois de colocar-lhe a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis, dentre as quais lhe pedimos que indique a que melhor corresponde a sua opinião pessoal.

4.3 OS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DE PATO BRANCO

Os professores selecionados para esta pesquisa trabalham em três escolas da rede estadual de ensino em Pato Branco: Colégio Estadual de Pato Branco (conhecido como PREMEN), Colégio Estadual La Salle e Colégio Estadual Professor Agostinho Pereira. As três instituições oferecem o ensino fundamental e médio e juntas atendem ao maior número de alunos da rede estadual em Pato Branco.

A seleção dos professores para a pesquisa se deu por meio de amostra por acessibilidade. Foram deixados os questionários⁹ nas escolas e entregues aos

⁹ A título de amostra, um dos questionários respondidos está anexado ao trabalho, O restante não está anexado a esta dissertação, em função da impossibilidade de leitura desses documentos quando escaneados.

professores de LI. Alguns se recusaram a responder, alguns receberam, porém não devolveram. No total, dez questionários foram respondidos.¹⁰ Estes foram analisados seguindo o embasamento teórico presente neste trabalho.

Os sujeitos da pesquisa são do sexo feminino e a faixa etária varia de 36 a 63 anos de idade. Oito, das dez pesquisadas trabalham há mais de onze anos na rede. Uma dessas professoras trabalha há mais de 40 anos. Apenas duas professoras trabalham há seis anos nas escolas estaduais.

As professoras possuem formação em Letras em diversas instituições de ensino no Paraná, mas sete das dez professoras estudaram na região Sudoeste, sendo três professoras no extinto Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná (UNICS), em Palmas, e quatro na extinta Faculdade de Ciências e Humanidades de Pato Branco (FUNESP). As duas instituições citadas eram particulares e deram origem às instituições públicas que atuam hoje em dia com o curso de Letras: o Instituto Federal do Paraná (IFPR), em Palmas e a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), em Pato Branco.

Quanto à titulação, todas possuem cursos de especialização em diversas áreas dentro do campo da Educação. Quatro professoras possuem especialização em Língua Portuguesa (doravante LP) e/ou Literatura Brasileira, enquanto seis cursaram especialização em LI ou Metodologia de Ensino de LE. Apenas uma professora cursou mestrado em LI.

As professoras compartilham de um mesmo sentimento quando falam de suas trajetórias profissionais. Todas escolheram a profissão pelo sonho de ser educadora ou também por gostar da LI ou da LP, mas chegando à escola se depararam com problemas como falta de capacitação e engajamento dos professores, ausência de recursos e materiais para a aula de LI (laboratórios de informática, fotocópias, livro

¹⁰ A transcrição de trechos dos relatos das professoras não foi corrigida gramaticalmente, com o intuito de manter a fidelidade do relato. Sendo assim, erros gramaticais e de ortografia podem ocasionalmente aparecer.

didático etc.) e especialmente o desinteresse e a indisciplina dos alunos. Esses dois tópicos foram apontados por todas as professoras¹¹ de maneira enfática, justificando os desafios que elas encontraram em sala de aula. Segundo P10 e P6:

P10: Escolhi esta profissão por gostar da língua inglesa desde jovem e por algum domínio naquela época. O dia a dia é cheio de desafios e novidades. Preparar aula, praticar e solucionar dúvidas, tanto as minhas quanto dos alunos. As dificuldades são: falta de material, fotocópias, laboratório informática para grande número de alunos por turma, dificuldade ensinar conversação pelo grande número de alunos por série ou turma. Trabalho com ensino médio e fundamental. No médio não há sérios problemas de disciplina, porém no ensino fundamental, há muitos problemas com indisciplina e conhecimento.

P6: Não me vejo em outra profissão. Gosto de ser educadora. O maior desafio ainda é a falta de interesse de alguns alunos com a língua estrangeira.

Apesar das dificuldades, a maioria das professoras demonstra, por meio dos questionários, satisfação com o trabalho. Várias mencionam sentirem-se realizadas como professoras e gostam muito do que fazem.

4.4 AS PERGUNTAS DA PESQUISA

Para analisarmos os relatos e, conseqüentemente, a visão das professoras sobre os aspectos citados acima, foram elaboradas questões abertas e fechadas. Primeiro perguntamos sobre informações como idade, graduação e trajetória profissional. As perguntas da pesquisa foram elaboradas com o intuito de considerar alguns aspectos como: uso de material autêntico como ferramenta de compreensão cultural; questões discutidas pelo professor e os alunos em sala de aula a fim de levar o

¹¹ Cada professora está referenciada nesta dissertação como P, seguido de um número, como por exemplo: P1, P2 etc. Dessa forma, foi possível identificá-las, protegendo suas identidades.

aluno a refletir de maneira intercultural; a concepção de língua e a concepção de interculturalidade das professoras. Os dois primeiros aspectos foram analisados, principalmente, por meio de perguntas dirigidas sobre o assunto, enquanto os dois últimos aspectos levaram em conta, além das perguntas dirigidas, o depoimento das professoras na pergunta de número seis do questionário. A partir dessa pergunta, procuramos depreender como as professoras trabalhariam com o texto presente no questionário, texto esse retirado de um livro didático de LI importado¹².

As perguntas de número 2 e 3 tinham a intenção de perceber se os professores utilizam materiais autênticos em sala de aula e qual a importância da mídia ao ser utilizada no ensino de LI.

2. Você utiliza materiais autênticos em sala de aula? Se sim, quais tipos de materiais (filmes, revistas, livros, sites etc.)? Cite nomes.

3. Em sua opinião, o uso da mídia (televisão, rádio, jornais, revistas etc.) no ensino/aprendizagem da língua inglesa tem ou não impacto no desenvolvimento do diálogo intercultural em sala de aula? Explique.

Já as perguntas 4 e 5 visavam uma relação do professor com os aspectos interculturais no ensino de LI e suas percepções sobre a relação entre as culturas e sua importância na sala de aula de LI. A pergunta de número 4 tratava especificamente dos assuntos a serem discutidos em sala de aula e os processos didáticos/metodológicos adotados pelas professoras. O intuito dessa pergunta era depreender como elas trabalham com questões interculturais e qual seriam as estratégias de ensino utilizadas por elas.

¹² O Livro didático se chama Touchstone e é utilizado por diversos centros de línguas e escolas como guia para o ensino de LI. O Livro é importado e produzido pela Cambridge University Press.

4. *Quais assuntos você considera mais importantes para serem discutidos em sala de aula pelo professor de língua inglesa, a fim de levar os alunos a uma maior compreensão da cultura/língua deles e da cultura/língua inglesa? Qual percurso didático/metodológico pode, em sua opinião, viabilizar essa compreensão? Se possível, dê exemplos de como isso pode acontecer em sua aula.*

5. *Para você professor, o que significa a interculturalidade? Qual é, em sua opinião, a importância da relação entre culturas na sua disciplina?*

Sendo assim, utilizamos essas perguntas para entender como as professoras percebem questões como visão de língua, percepção de interculturalidade e utilização de material autêntico em sala de aula.

Além das perguntas dirigidas a cada assunto específico, utilizamos também um texto retirado do livro didático de LI *Touchstone*. Nosso foco seria perceber como as professoras entendem língua e relações interculturais por meio da explicação de como utilizariam o texto sobre *Chinatown*. A escolha desse texto se deu a partir da possibilidade de trabalho com diversos elementos presentes na proposta de leitura.

O assunto abordado pelo texto se relaciona com a cultura chinesa e a cultura americana, já que a comunidade chinesa está inserida em São Francisco, cidade americana situada no estado da Califórnia. A presença do mapa da região como uma ferramenta visual no texto permite que o professor trabalhe com as noções de localização na *Chinatown* e, como consequência, na cidade ou bairros onde os alunos residem.

Além dessas possibilidades de aproximação com elementos locais e da cultura do aluno, o texto proporciona a relação intercultural dos costumes de diferentes povos, aqui representados pela comunidade chinesa, a inserção dessa comunidade no país de

LI e as possíveis interfaces com a cultura de imigração no estado ou região onde o aluno vive.

Para obtermos a opinião das professoras sobre o trabalho com o texto selecionado, propusemos a seguinte pergunta:

6. Você trabalharia com o texto acima em sala de aula? Como você trabalharia com este texto? Discorra sobre esta pergunta. Sinta-se a vontade para explicar da maneira que achar mais pertinente para você e que exemplifique suas escolhas.

A Walking Tour of San Francisco's CHINATOWN

San Francisco's Chinatown is the largest Chinese community on the West Coast of the U.S. and is now home to over 14,000 people. Chinese settlers came here as early as 1846, opening businesses near Portsmouth Square.



1. The tour begins at the Chinatown Gate at the intersection of Bush Street and Grant Avenue. Walk north on Grant – a busy street of shops selling souvenirs, jewelry, artwork, furniture, cameras, and electronics.

2. At the corner of California and Grant, look around Old St. Mary's Cathedral (1891) and its display of historic photographs of 19th-century Chinatown.

3. Across from the cathedral on California is St. Mary's Square – a quiet park with a statue of the Chinese revolutionary leader Sun Yat-sen.



4. Opposite the cathedral on Grant, the Ching Chong Temple welcomes visitors and has year-round guided tours.

5. Continue north on Grant, and turn right on Clay Street. Then turn left into Portsmouth Square, and watch local people play cards or Chinese chess.

6. Take the footbridge across Kearny Street to the Chinese Culture Center. Here there are exhibitions of Chinese and Chinese-American art, as well as a permanent display of Chinese musical instruments. It's well worth a visit.

7. Return to the square, and turn left onto Washington Street. On the left is the Old Chinese Telephone Exchange. Now a bank, the exchange opened in 1909. Operators had to speak English and five Chinese dialects.



8. Continue west on Washington, and turn right into Ross Alley. Near the end of the block is the Golden Gate Fortune Cookie Company, where you can sample the fortune cookies.

This is where your tour ends. We hope you enjoy your tour of San Francisco's Chinatown.

Figura 1: Texto sobre *Chinatown*, retirado do livro didático de LI *Touchstone* (MCCARTHY, 2005).

O relato das professoras na pergunta de número 6 nos possibilitou analisar mais do que a o percurso metodológico adotado pelas mesmas para o trabalho com o texto em LI. Encontramos nessa pergunta a oportunidade de perceber a visão de língua e interculturalidade subjacente nos relatos.

A seguir, apresentamos a análise dos relatos presentes nos questionários. A fundamentação teórica desta pesquisa foi utilizada como ferramenta de análise e compreensão das percepções das professoras segundo cada pergunta de pesquisa.

4.4.1 O uso de material autêntico em sala de aula

As professoras pesquisadas buscam, de maneira geral, diversas estratégias de ensino da LI através de revistas, jornais, filmes e outros e recursos. Quando perguntadas sobre o uso de materiais autênticos em sala de aula, todas, de uma maneira ou de outra, disseram que os utilizam com frequência.

Porém, lendo os seus relatos, percebemos que nem todas possuem uma noção clara do que seria um material autêntico. Em nossa concepção (dentre diversas que existem sobre o que seria o material autêntico), o material autêntico é tudo aquilo que não foi produzido didaticamente para ser utilizado em sala de aula. Segundo Nunan (1993, p. 54), material autêntico representa “qualquer material que não foi especificamente produzido com o propósito de ensino de língua”, por exemplo, quando o professor escolhe uma matéria jornalística, um artigo retirado de um *site* da internet ou ainda um filme a ser assistido pelos alunos. Entretanto, metade das professoras dizem utilizar livros didáticos, cartilhas oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), fotocópias de livros didáticos importados e revistas como “Speak

Up¹³". Esses materiais não se caracterizam como autênticos, pois foram produzidos com uma finalidade didática e para o contexto de ensino de LE. Sendo assim, percebe-se aqui uma "confusão" com o conceito de material autêntico pelas professoras. Conforme o relato da P4, P7 e P9:

P4: Sim, os que encontro nos livros.

P7: Alguns como livros, apostilas, alguns livros de literatura infantil, filmes, a tevê pen- drive com slides. Também uns sites, para buscar atividades diferentes, jogos, música.

P9: Filmes – 1 por ano por turma (talvez 2). Revistas – Speak Up, Crosswords. (...). Livros – Together e o do governo.

Ao mesmo tempo em que citam a internet e filmes, por exemplo, como parte desse material, elas também utilizam recursos elaborados especialmente para o ensino de LI, o que descaracteriza o uso do material autêntico com a finalidade de aproximar o aluno à realidade do mundo atual, por meio da LI. Segundo Nunan,

(...) defensores dos materiais autênticos apontam que textos e diálogos de aula não preparam o aluno adequadamente para lidar com a língua que ouvem e leem no mundo real fora de sala de aula. Eles argumentam que, se quisermos que os alunos compreendam diálogos e textos produzidos no mundo real, então eles precisam de oportunidade de engajamento com esses textos do mundo real em sala de aula. (1993, p. 54. Tradução livre).

Neste sentido, alguns professores perdem a oportunidade de aproximar seus alunos da realidade através de textos autênticos. A falta desses materiais, em sala de aula, acarreta numa lacuna que, mais tarde, influenciará na competência do aluno de perceber diferentes traços culturais nos diversos contextos reais de interação com a LI e, conseqüentemente, de analisar sua própria cultura. Além disso, a grande presença de estereótipos em materiais produzidos, especificamente, para o ensino de LI, pode

¹³ Revista comercializada no Brasil e produzida com a finalidade de oportunizar a prática da LI por brasileiros.

interferir no reconhecimento das diferenças culturais da cultura alvo e a cultura do aluno, como já citamos no segundo capítulo, no item 2.4.

4.4.2 O trabalho com questões de compreensão intercultural

As professoras relatam, em seus questionários, que discutem muito com os seus alunos questões como família, sexualidade, drogas, alcoolismo, comportamento, vida de celebridades, entre outros. A maioria diz trabalhar com os assuntos citados acima, por meio de diferentes gêneros textuais. Algumas citam a utilização de biografias, artigos de revista e jornal, panfletos de viagem e propaganda publicitária, que abordam questões ligadas ao cotidiano dos adolescentes. Outros assuntos levantados pelas professoras foram os costumes e crenças de países de LI. Elas se preocupam também o trabalho de relacionar às aulas de LI com assuntos previamente estudados em outras disciplinas.

Três professoras demonstraram a preocupação com aspectos da estrutura da LI, tais como sintaxe, pronúncia e vocabulário. Uma professora diz abordar assuntos diferentes para, então, trabalhar com a interpretação do texto apresentado e com os exercícios específicos de gramática. Observamos essa preocupação na fala da P10,

P10: Um dos assuntos importantes é a diversidade das pronúncias da LEM; outro assunto é a importância dos gêneros e discursos, cada qual no seu ambiente. E ainda a colocação da palavra numa oração: sujeito, verbo, complemento, etc: funções da linguagem.

Essas questões saem do foco intercultural e revelam a preocupação advinda de uma concepção de língua como código. Para P10, um assunto relevante na sala de

aula seria a estrutura da língua, e não os conflitos do dia a dia dos alunos, como explicitaram outras professoras.

Quanto ao percurso metodológico para tratar das questões culturais em sala de aula, as professoras trabalham da seguinte maneira: todas relatam utilizar textos para leitura e discussão da cultura apresentada neles, mas apenas duas professoras conduzem a discussão para a realidade dos alunos.

Não há, no discurso das professoras, uma preocupação em relacionar a cultura da língua alvo e a cultura do aluno, nem mesmo uma tentativa de distanciamento desse aluno, a fim de levá-lo a uma maior compreensão de sua cultura e a elaboração de uma nova identidade. Na fala da P3, vemos a preocupação com o “conhecimento das diversidades culturais presentes”, mas não há, por parte do aluno, o deslocamento de sentido de sua própria cultura e a cultura do outro.

P3: Nas aulas de LEM temos o texto como ponto de partida, para despertar no aluno interesse, reflexão e conhecimento as diversidades culturais presentes, dentro de determinados contextos, criando no aluno a identificação de sua identidade [da cultura], as diferenças e respeito a estas culturas.

As discussões refletem apenas o contato com a cultura estrangeira e o julgamento (bom ou ruim) desse universo cultural, diferente do universo do aluno. Segundo os quatro níveis ou estágios mencionados por Todorov¹⁴ (*apud* DORNBUSCH, 1997), citados no segundo capítulo deste trabalho, o processo intercultural percorrido pelo aluno não passa do nível axiológico. O aluno, para apreender todo o conhecimento que o assunto lhe proporciona, em uma perspectiva idealizada, deveria atingir o quarto e último estágio, o epistêmico. Na fala da P2:

P2: Trabalharia em um nível mais avançado, primeiro falando sobre a localização de San Francisco e contando sobre a história de Chinatown. Traria mais figuras ou filmes contando a história. Faria uma *conversation* trocando ideias sobre as diferenças culturais e para terminar

¹⁴ Para encontrar o conceito de Todorov, ver capítulo 2, item 2.4.

faria com que os alunos escrevessem sobre as diferenças culturais entre Chinatown e San Francisco.

De acordo com o relato acima, a professora apenas apresentaria os fatos sobre o assunto do texto, elicitaria comentários dos alunos e determinaria um trabalho sobre a cultura dos lugares citados no texto. Não há a preocupação com a passagem do aluno pelos quatro níveis de compreensão cultural, mencionados por Todorov.

Há também a preocupação de se trabalhar apenas o que os livros trazem como sugestão de discussão em sala de aula. No relato da P9, vemos isso claramente:

P9: ... Ao utilizar o Together [livro didático] há uma linha específica com sequência que pode ser alternada e trabalhada, relacionando vida e matéria, disciplinas.

Percebemos então que, apesar de mencionarem a importância da discussão de assuntos que fazem parte do cotidiano do aluno, as professoras não problematizam as questões que podem levar o aluno a refletir sobre sua realidade por meio do relacionamento de sua cultura e da cultura da língua alvo. A mediação, por parte das professoras, não acontece porque a maioria delas não percebe a necessidade de criar momentos de debate sobre o que acontece no universo do aluno e relacionar esses eventos, descritos no texto, com essa realidade dos estudantes.

4.4.3 A concepção de língua das professoras

Como defendemos no substrato teórico que orienta o nosso trabalho, a concepção sociológica de linguagem, baseada nas teorias do Círculo de Bakhtin, percebe a linguagem, e conseqüentemente o enunciado, como eventos sociais, fenômenos sociológicos concretos que estão presentes em todo o momento de

interação, conectados com o mundo objetivo e com a consciência individual dos sujeitos. A língua carrega sentidos metafóricos e marcas culturais que definem a subjetividade dos sujeitos. Por isso, no contexto desta pesquisa, a língua não deveria ser vista como código linguístico, mas sim como um discurso que carrega toda a experiência do sujeito e a sua relação com o mundo. A presença do discurso extraverbal é fundamental para esta visão de língua.

De acordo com o relato dos professores, as suas visões de língua são diferentes em diversos momentos, mas a visão predominante é a da língua como código. As professoras demonstram a preocupação com a discussão de marcas culturais e também relatam que procuram trabalhar com questões relevantes ao cotidiano dos alunos, porém marcam fortemente a influência da visão de língua como código em seus relatos. Isso fica claro na pergunta de número seis do questionário, na qual muitas disseram que trabalhariam com o texto proposto de diversas formas, mas depois partiriam para a análise gramatical do texto. Segundo a fala da P5, aspectos culturais seriam privilegiados, mas como subsídio para a compreensão da estrutura da língua:

P5: Sim, trabalharia. Primeiro faria uma fala sobre Chinatown explicando o que é, onde está e como se formou. Depois faria uma leitura do texto com os alunos buscando um contexto no Brasil. Eu gosto de trabalhar com textos, debatê-los e a partir deles fazer a compreensão da estrutura linguística e gramatical, além da cultural.

A fala da P5 é um indício de como a língua é vista pelas professoras. A relevância do texto não é apenas para as discussões de cunho intercultural, mas também como pretexto para o ensino da gramática. Devemos deixar claro que em nenhum momento no questionário foi citado o ensino da gramática. Porém todas, de uma maneira ou de outra, citaram a importância dela na aula do LI.

O percurso de trabalho com o texto, proposto pela maioria das professoras, funcionou da seguinte maneira: começariam como atividades de pré-leitura, todas basicamente discutindo a localização e a importância da cidade de São Francisco, no EUA, e contariam histórias sobre a cultura chinesa, as *Chinatowns* ao redor do mundo. Esse momento seria conduzido pelas professoras, sem interferência dos alunos, com a finalidade de aguçar a curiosidade dos alunos acerca do assunto do texto. Apenas duas professoras demonstraram interesse em eliciar antes da pré-leitura, a leitura do conhecimento prévio dos alunos, através de perguntas sobre o assunto, a fim de verificar se os alunos já saberiam algo sobre a cidade de São Francisco ou sobre o que seria uma *Chinatown*. Seis, das dez professoras trabalhariam com o vocabulário em seguida, para verificar significados e facilitar a leitura do texto como um todo. Depois partiriam para o texto, com leituras silenciosas e tirariam as dúvidas dos alunos, caso não houvessem entendido alguma palavra específica.

O recurso visual do mapa também foi citado como uma das maneiras a serem trabalhadas para o entendimento do texto. Algumas professoras desenhariam o mapa no quadro, outras o utilizariam para explicar preposições de lugar na LI. Aqui torna-se evidente a preocupação com o código linguístico, já que o texto proporciona, para elas, uma oportunidade de ensino da estrutura linguística. Quatro professoras disseram trabalhar, após a leitura do texto, com estruturas gramaticais como preposição de lugar e comparativos e superlativos na LI. Na fala da P1 e P7:

P1: ...Quanto à parte gramatical, podemos trabalhar o vocabulário, o grau superlativo dos adjetivos, direções, preposições de lugar.

P7: ...Faria exercícios gramaticais diversificados como relacionando colunas, atividades de múltiplas escolhas...

Das dez professoras, apenas uma demonstrou interesse, quase exclusivamente, no trabalho com a estrutura do texto. O relato não menciona o trabalho

de pré-leitura ou de reconhecimento prévio dos alunos sobre o assunto do texto. A professora também não demonstra preocupação em trabalhar com aspectos interculturais, “P4: Sim, tem muitas formas depende da série que vou trabalhar o texto e iria ver pontos gramaticais, cognatos, entendimento, etc.”

A partir destes exemplos nos relatos das professoras, percebe-se que a visão de língua, como código, é predominante, mas não exclui os momentos nos quais a língua é vista como um evento social, que é cultura e constrói conhecimento.

A concepção sociológica de linguagem¹⁵, baseada nas teorias do Círculo de Bakhtin, está presente no relato das professoras. Porém, ela é intercalada com uma visão mais estruturalista de linguagem, na qual as professoras entendem o uso do texto e das discussões interculturais como artifícios para a discussão da estrutura gramatical da LI.

4.4.4 A concepção de interculturalidade das professoras

Para analisarmos a concepção de interculturalidade apresentada pelas professoras, fizemos a seguinte pergunta no questionário:

Para você professor, o que significa a interculturalidade? Qual é, em sua opinião, a importância da relação entre culturas na sua disciplina?

Esta pergunta nos possibilitou analisar de forma mais próxima, como as professoras percebem e trabalham com questões e relações interculturais no ensino de LI. É claro que uma definição de interculturalidade é muito indefinida e difícil de ser determinada e existem diversas visões do termo, mas, de acordo com o embasamento

¹⁵ A descrição dessa concepção está presente no Capítulo 2, item 2.1.

teórico desta pesquisa, essa definição é marcada por alguns procedimentos determinados e mencionados nos capítulos 2 e 3.

A interculturalidade é o conhecimento e o reconhecimento de outra cultura, percebendo as suas características e relacionando-as com a cultura do próprio sujeito. A visão de cultura é representada pela heterogeneidade, pois o mundo globalizado e a tecnologia nos proporcionaram um contato maior com outras culturas.

Como já citado anteriormente e repetido aqui: “todas as culturas estão envolvidas umas com as outras; nenhuma é isolada e pura, todas são híbridas, heterogêneas e extraordinariamente diferenciadas e não monolíticas.” (SAID, 1993, *apud* EAGLETON, 2005, p. 29).

Seguindo estes conceitos, analisaram-se os relatos das professoras e percebeu-se que existem noções um tanto vagas sobre as relações entre as culturas. A P5 e P10 percebem as relações entre culturas, como uma oportunidade de conhecer melhor a cultura da língua alvo, e não como uma relação dialógica entre a cultura da LI e a própria cultura.

P5: Interculturalidade significa a comunhão entre as culturas de cada povo. A maneira de ser e fazer. A importância está na diversidade dos costumes e perceber que cada povo entende e reage de formas diferenciadas em relação a culinária, relacionamentos, política e outros como principalmente a linguagem. Como trabalho com uma disciplina que já demonstra essa diferença na linguagem, é importante demonstrar as várias regiões e países que utilizam o inglês e seus costumes.

P10: O conhecimento da cultura, postura, hábitos alimentares, gostos, etc de outros países ajudam e fortalecem a necessidade da comunicação e sua importância. Aspectos geográficos de um lugar, cidade, aspectos religiosos, folclóricos etc, podem ser levados para a sala de aula e com isso enriquecer o conhecimento da linguagem com algumas gírias e padrões, assim como aguçar a curiosidade e usar a linguagem sem perceber que está estudando uma língua estrangeira.

Os dois depoimentos focam questões de reconhecimento como costumes, folclore e religião, o que pode levar a estereótipos da cultura da LI. Mencionam também o foco no país de origem da LI, e não no contexto onde o aluno está inserido. Sendo

assim, não há menção ao processo de relação entre as culturas, apenas o reconhecimento da cultura alheia. A P5 enfatiza a “comunhão entre as culturas”. Essa visão demonstra uma relação harmônica entre as culturas, o que nem sempre acontece.

Existem questões de cunho político-sociais e ideológicas que refletem na relação entre países e suas respectivas culturas ou mesmo entre uma mesma nação e grupos sociais diferentes. A P5 também desconsidera a noção da LI como *língua franca*¹⁶, já que sugere o estudo dos países onde a LI é falada e os seus costumes. Neste sentido, há uma homogeneização da cultura desses países, descartando o hibridismo cultural.

A P10 também compartilha dessa opinião, quando tenta definir interculturalidade como o “conhecimento da cultura, postura, hábitos alimentares e gostos de outros países”. No mesmo depoimento encontramos uma visão que permite conhecer uma cultura e melhorar o uso da LI através de gírias e de padrões. Aqui há noção de que linguagem carrega elementos do cotidiano que podem ser apreendidos por meio de aspectos da LI, aspectos estes que carregam traços culturais.

Por outro lado, algumas professoras expressaram ideias que se aproximam da noção de interculturalidade, proposta nesta pesquisa. Segundo os relatos abaixo:

P2: Troca de experiências culturais. É através dela que se dá o aprendizado e aumento de informações.

P1: Interculturalidade é você estar interagindo com o outro, com o novo, com o conhecimento e hábitos de outros povos, é estar passando o que é primordial de sua cultura, de seu ponto de vista aos demais. É mostrar que estamos inseridos em um mundo onde há diferentes formas de se viver e que é interessante conhecê-las.

P7: Forma de participação que possibilitem estabelecer relações culturais e os significados sociais historicamente construídos são experiências sociais vivenciadas que possibilitem contextualizar de forma autêntica e significativa, compreender a diversidade linguística e a cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país e possibilitar ao aluno uma visão mais ampla de mundo.

¹⁶ Inglês como língua internacional.

Os três depoimentos acima trazem elementos que constituem uma noção de relação entre as culturas. Na fala da P2 percebe-se a questão de trocas de experiências culturais, sendo essa de extrema importância para o percurso intercultural. Quando estamos em contato com uma nova cultura, necessariamente comparamos e relacionamos a nossa cultura e a cultura da língua alvo, a fim de perceber suas diferenças, similaridades e poder assim, refletir sobre a nossa própria identidade no âmbito dessas culturas. A interação social está presente na fala da P1, o que enfatiza o caráter dialógico da linguagem e demonstra que por meio da interação dos sujeitos, surge a construção de novos conhecimentos.

A P7 reconhece a relação entre as culturas como uma participação do sujeito no processo de construção de significados. Segundo a P7, esses significados necessitam do contexto, seguindo assim as premissas de uma concepção intercultural e sociológica de linguagem, e que transforma essa experiência em algo significativo ao aluno. Ela também ressalta a possibilidade de ampliação da visão de mundo dos alunos, o que é resultado do processo intercultural. Além dessa ampliação, há também a elaboração de uma nova visão de mundo e uma identidade renovada.

Quando analisamos a proposta de trabalho com o texto do questionário, pode-se perceber uma preocupação por parte das professoras em apresentar questões culturais e trabalhá-las com os alunos, nas mais diversas formas.

Nove, entre as dez professoras demonstraram, em algum momento, interesse em trabalhar com os aspectos culturais de São Francisco e de diversas *Chinatowns* ao redor do mundo.

A preocupação com o ensino intercultural está presente nos nove relatos, porém apenas como uma forma de saber um pouco mais sobre a outra cultura. Nenhuma professora sugere um trabalho que relacione a cultura presente no texto, a

cultura da LI e a cultura do aluno, e que problematize essas relações. Como exemplo disso, temos a fala da P6:

P6: Primeiramente passaria aos alunos alguns vídeos sobre a “China” para conhecerem um pouco sobre esta cultura. Então falaria sobre as “Chinatowns” que existem pelo mundo para só então iniciar com o texto, observando primeiro o mapa e deixando os alunos falar a respeito. Iniciando com leitura silenciosa onde os alunos anotam vocabulários novos e diferentes. Faria uma nova leitura por números para fazer uma melhor interpretação (número ou parágrafo). Poderia se fazer uma pesquisa no laboratório de informática para buscar mais informações.

Encontra-se aqui uma iniciativa da P6 para trazer recursos audiovisuais e utilizar materiais extras para enriquecer a aula, porém o percurso intercultural não está presente. A professora propõe o trabalho com a cultura chinesa e as características das *Chinatowns*, mas essa análise acaba na fase axiológica proposta por Todorov¹⁷. O aluno não terá então, a oportunidade de comparar culturas e questionar as suas diferenças e as suas similaridades. Não há uma preocupação intercultural, apenas há o esforço para “mostrar” as características da cultura alheia, pelo ponto de vista do vídeo e do texto.

Algumas professoras se aproximam da análise intercultural quando citam a possibilidade de trabalhar com questões de colonização e imigração, e a aproximação da cultura chinesa e brasileira. Como vemos na fala da P9 e P7:

P9: Desenharia com os alunos o mapa do trajeto localizando os locais citados e enumerando-os. Pontuaria a cidade com seus dados mais importantes – fundação, colonizadores, população, comércio, datas chinesas.

P7: Daria também um trabalho de pesquisa para os alunos. Onde se encontra a maior comunidade chinesa no Brasil e qual a influência que eles tem sobre a cultura brasileira, ou que eles modificaram em nossa cultura?

O que nos parece interessante na fala da P9 é o fato de que há uma preocupação em relatar fatos históricos que possam facilitar a compreensão dos alunos

¹⁷ A descrição das fases está presente no Capítulo 2, item 2.4.

no momento de ler o texto. Porém, a professora não menciona buscar essas informações do aluno ou construir esse conhecimento juntos. A opção da P9 é “entregar” as informações, como meio de contextualizá-los no texto.

Já a P7 vai mais além, pois propõe um trabalho de pesquisa aos alunos. Nesse trabalho há a possibilidade de aprofundamento das informações adquiridas em sala de aula, o que leva os alunos a compreenderem mais amplamente as culturas presentes no texto. Esse trabalho de pesquisa leva em consideração a relação entre as culturas do Brasil e da China, e as modificações decorrentes dessa relação. Esse trabalho de comparação e relacionamento das culturas oferece um rico campo intercultural, já que os alunos necessariamente terão que refletir sobre as características de cada cultura e perceber como uma influencia ou modifica a outra.

O trabalho poderia ir mais além e trabalhar com outras colonizações, já que não há uma grande comunidade chinesa no Paraná. Sendo assim, a professora teria a chance de aproveitar esse texto e discutir com os alunos a influência das comunidades italianas, alemãs ou polonesas, por exemplo, no Paraná e até mesmo em Pato Branco, já que muitos alunos são descendentes de europeus e os seus costumes e as suas crenças se aproximam mais dessas culturas do que da chinesa.

Portanto, podemos concluir que a compreensão das professoras sobre o trabalho intercultural e seus entendimentos sobre as relações entre culturas ainda é pequeno. Isso se dá na medida em que a maioria apresenta o engajamento para o trabalho com cultura em sala de aula, porém poucas, e apenas em alguns momentos, percebem a importância de ir mais além nesse trabalho.

De acordo com os quatro níveis de conhecimento cultural propostos por Todorov, as professoras guiam os alunos a enfrentarem apenas o primeiro nível, o axiológico. O segundo nível, praxiológico, foi mencionado por duas professoras, quando propuseram comparações entre as culturas chinesas e da LI e a cultura nacional do

aluno, por meio da comparação com o Brasil. Para que o processo intercultural aconteça, os quatro níveis devem ser perpassados pelos sujeitos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A teoria de linguagem bakhtiniana foi privilegiada como embasamento teórico nesta pesquisa por sua visão de língua como discurso e o entendimento de que a língua, tanto materna como estrangeira, não pode ser dissociada da cultura. Acreditamos que por meio da relação cultura/linguagem construímos conhecimento e novas visões de mundo. Essa noção é fundamental no ensino de LE, já que a disciplina de LI representa uma oportunidade para o processo intercultural se realizar.

Após demonstrarmos a relação da concepção sociológica de linguagem e a visão dialógica e discursiva de língua, por meio dos conceitos de enunciado e discurso verbal e extraverbal, iniciamos a discussão sobre conceito de cultura e a relação cultura/linguagem. Através dessa relação desenvolvemos a definição de interculturalidade baseada em diversos autores e apresentamos a ideia dos quatro níveis de conhecimento da cultura segundo Todorov¹⁸, ideia que foi utilizada diretamente na análise dos questionários das professoras.

Depois de apresentarmos a noção de sociedade e escola segundo as teorias de Dubet (1994), olhamos com mais cuidado para o papel da LI na escola e analisamos as possibilidades de trabalho com a cultura-alvo e a cultura dos alunos, assim como suas contribuições para o ensino intercultural. Com a perspectiva das teorias apresentadas na fundamentação teórica da pesquisa, analisamos os questionários das professoras. Primeiramente levantamos algumas informações pessoais como idade, graduação e tempo de trabalho na profissão. Em seguida partimos para a análise das perguntas feitas no questionário, as quais seguiram os seguintes temas: o uso de material autêntico como ferramenta de compreensão cultural, as questões discutidas pelo

¹⁸ A explicação sobre os quatro níveis de conhecimento, segundo TODOROV, está presentes no Cap. 2, item 2.4.

professor e os alunos em sala de aula a fim de levar o aluno a refletir de maneira intercultural, a concepção de língua e a concepção de interculturalidade dos professores.

Durante a análise dos questionários, procuramos olhar criticamente para o processo de trabalho com a LI por meio do uso de materiais autênticos, os questionamentos sobre aspectos culturais em sala de aula e as concepções de língua e interculturalidade subjacentes nos relatos das professoras. Percebemos, por meio desses relatos, que muitas dizem utilizar materiais autênticos em sala de aula, sendo que suas noções de material autêntico estavam equivocadas. Essa constatação demonstra como as professoras vêem o uso do material e como preparam suas aulas, deixando, às vezes, de lado a oportunidade de inserir o aluno em contextos reais de comunicação na LI, como artigos da internet, programas de TV etc., como apontamos no capítulo da análise.

Também prestamos atenção nas discussões de viés cultural em sala de aula. Há uma preocupação em trabalhar questões culturais e do universo do aluno, porém o processo metodológico de trabalho das professoras em sala de aula não aprofunda os temas discutidos e não leva o aluno a passar pelos quatro níveis de conhecimento propostos por Todorov¹⁹, o que seria ideal para uma melhor compreensão da cultura-alvo e da cultura do aluno, levando-o a refletir sobre a realidade de sua cultura e da cultura estrangeira.

Quanto à concepção de língua, a maioria das professoras apresenta através de seus relatos uma visão de língua como código. Há a preocupação de trabalhar com questões culturais como pretexto para a apresentação da gramática da LI. Em alguns momentos, as professoras demonstram interesse em utilizar o texto proposto no questionário para falar sobre a cultura alvo, porém raramente relacionando-a com a

¹⁹ A explicação sobre os quatro níveis de conhecimento segundo TODOROV estão presentes no Cap. 2, item 2.4.

cultura do aluno. Percebemos aqui a noção de interculturalidade subjacente ao discurso das professoras. Elas enfatizam a relevância do trabalho com cultura na sala de aula de LI, mas quando perguntadas sobre o que seria interculturalidade e qual a importância da relação entre as culturas na sala de aula, a maioria dos relatos apresenta apenas a relação de reconhecimento da cultura alheia e, em poucos casos, haveria a aproximação com a cultura da LP.

Sendo assim, apenas os estágios iniciais do processo de conhecimento intercultural se efetivaria, deixando de lado a oportunidade de construção de uma nova identidade cultural por parte do aluno.

Num primeiro momento, anterior ao trabalho em si, acreditávamos que o processo de pesquisa e análise sobre a concepção de linguagem e interculturalidade seria uma tarefa árdua, porém necessária. Esse pensamento se confirmou durante o percurso da pesquisa, trazendo assim muitos questionamentos sobre a metodologia de pesquisa e a relação da teoria sociológica de linguagem e cultura, e sua aproximação com as concepções de interculturalidade das professoras de Pato Branco - Paraná.

Realizar este trabalho de pesquisa e entrar em contato com os relatos das professoras foi um exercício profundo de entendimento dos sujeitos, de suas visões de mundo e das preferências de trabalho com a LE. Percebemos aqui a relevância do presente trabalho como ferramenta de entendimento dos processos de ensino/aprendizagem de LI e como esse trabalho acontece em sala de aula.

A visão de língua/cultura das professoras demonstra um pouco do trabalho efetuado na rede pública do Paraná, especificamente em Pato Branco, e nos possibilita entender um pouco mais o ambiente de trabalho e as percepções sobre a LI a partir das professoras.

Levando em consideração a análise dos relatos das professoras de LI de Pato Branco – Paraná, percebemos como reflexões sobre a concepção de linguagem que subjaz a atividade de professor de LE as ideias as relações entre as culturas presentes

em sala de aula possuem um papel importante na construção das identidades dos alunos e também dos professores de LE. Percebemos então que existe ainda um vasto campo para as contribuições das teorias de linguagem do Círculo de Bakhtin e os novos pensamentos sobre o ensino intercultural na aula de LE.

Um possível caminho para a melhoria do ensino de LE e interculturalidade seria a efetivação de cursos de formação continuada, cursos estes que enfoquem a questão de concepção de língua, concepção de cultura em sala de aula e a abordagem prática do ensino intercultural. Percebemos a relevância do trabalho prático com os professores da rede estadual. Muitos cursos e *workshops* já foram realizados em diversos programas do governo do Estado do Paraná, porém com pouco impacto expressivo nas práticas adotadas pelos professores acerca do ensino intercultural de LE. Novas propostas de cursos e de intervenções nos programas de formação continuada trariam melhorias significativas para o dia-a-dia do professor de LE.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. **Seminários sobre interculturalidade – Em busca do resgate da cultura no ensino de línguas estrangeiras.** Disponível em: <http://br.geocities.com/ceecle05/resgate_cultura_les.doc>. Acesso em: 03/03/2010.

BAKHTIN, M. M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance.** 3. ed. São Paulo: Unesp / Hucitec, 1993.

BHABHA, H. **O Local da Cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CASTRO, G. **Em busca de uma lingüística sociológica: contribuições para uma leitura de Bakhtin.** Curitiba, 1993. Dissertação (Mestrado em Lingüística de Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Paraná.

CORBETT, J. **An Intercultural Approach to English Language Teaching.** Clevedon: Multicultural Matters, 2003.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais.** 2. ed. Bauru: Edusp, 2002.

DORNBUSCH, C. S. **Um cânone da literatura alemã nos trópicos.** Tese de Doutorado, USP/FFLCH. São Paulo, 1997.

DUBET, F. **Sociologia da experiência.** Trad. Fernando Tomaz. Instituto Piaget, 1994.

EAGLETON, T. **A Idéia de cultura.** São Paulo: Editora Unesp, 2005.

_____. **Ideologia: uma introdução.** São Paulo: Unesp, 1997.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin.** Curitiba: Editora Criar Edições, 2003.

_____. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba, Ed. UFPR, 2001.

FIORIN, J. **Introdução ao pensamento de Bakhtin.** São Paulo: Ática, 2006.

FLICK, U. **Uma Introdução à pesquisa qualitativa.** 2 ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar.** Tradução de: LOURO, Guacira Lopes. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GHIGLIONE R.; MATALON, B. **O Inquérito: teoria e prática.** Oeiras: Celta Editora, 2005.

GIMENEZ, T. *et al* (orgs.) **Perspectivas educacionais e o ensino de Inglês na Escola Pública.** Pelotas: Educat, 2005.

HINTON, P. R. **Stereotypes, Cognition and Culture.** Psychology Press, 2000.

JANZEN, H. **Mediação cultural, abordagem comunicativa e ensino de língua estrangeira: o conceito lingüístico de Bakhtin e os pressupostos da interculturalidade.** 94 f. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

_____. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível.** Tese de Doutorado em Língua e Literatura Alemã. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

JORDÃO, C. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês.** União da Vitória, PR: Kaygangue, 2006. p. 26-32.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: OUP, 1993.

_____. **Language and Culture**. Oxford: OUP, 2000.

LARAIA, R. **Cultura: um conceito antropológico**. 18. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

MCCARTHY, M. **Touchstone 2 Student's Book**. 1 ed. Cambridge: CUP, 2005.

MAFRA, L. A. A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A.T. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MEAD, M. **Cooperation and competition among primitive peoples**. New York: Macgraw Hill, 1973.

NUNAN, D. **Designing Tasks for the Communicative Classroom**. Cambridge: CUP, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED). Disponível em: <<http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/index.jsp>>. Acesso em: 10/02/2010.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Maria Vorraber (org.). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 119-141.

SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. ed. São Paulo: Ática, 2006.

VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

_____. Discourse in Life and Discourse in Art. In: **Freudianism. A marxist critique**. Tradução de: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. New York, Academic Press, 1976. p. 93-116.

WAUTIER, A. M. **Para uma sociologia da experiência. Uma leitura contemporânea: François Dubet**. Programa de Pós-Graduação em Sociologia, UFRGS, 2007.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Trad: Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.T.A. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 287-309.

APÊNDICES

| | |
|---|-----------|
| APÊNDICE 1 – MODELO DE QUESTIONÁRIO | 90 |
| APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO | 95 |

A Walking Tour of San Francisco's CHINATOWN

San Francisco's Chinatown is the largest Chinese community on the West Coast of the U.S. and is now home to over 14,000 people. Chinese settlers came here as early as 1846, opening businesses near Portsmouth Square.



1. The tour begins at the Chinatown Gate at the intersection of Bush Street and Grant Avenue. Walk north on Grant – a busy street of shops selling souvenirs, jewelry, artwork, furniture, cameras, and electronics.

2. At the corner of California and Grant, look around Old St. Mary's Cathedral (1891) and its display of historic photographs of 19th-century Chinatown.

3. Across from the cathedral on California is St. Mary's Square – a quiet park with a statue of the Chinese revolutionary leader Sun Yat-sen.



4. Opposite the cathedral on Grant, the Ching Chung Temple welcomes visitors and has year-round guided tours.

5. Continue north on Grant, and turn right on Clay Street. Then turn left into Portsmouth Square, and watch local people play cards or Chinese chess.

6. Take the footbridge across Kearny Street to the Chinese Culture Center. Here there are exhibitions of Chinese and Chinese-American art, as well as a permanent display of Chinese musical instruments. It's well worth a visit.

7. Return to the square, and turn left onto Washington Street. On the left is the Old Chinese Telephone Exchange. Now a bank, the exchange opened in 1909. Operators had to speak English and five Chinese dialects.



8. Continue west on Washington, and turn right into Ross Alley. Near the end of the block is the Golden Gate Fortune Cookie Company, where you can sample the fortune cookies.

This is where your tour ends. We hope you enjoy your tour of San Francisco's Chinatown.

APÊNDICE 2 – QUESTIONÁRIO RESPONDIDO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA CULTURA, ESCOLA E ENSINO

Sexo: Feminino () Masculino
Idade: 57 anos

Instituição onde cursou sua graduação (X) pública () particular
Nome: Cláudia Regina Thomaz
Curso: Letras (X) Licenciatura () Bacharelado

Possui curso de especialização ou mestrado? Qual e em qual área?

Sim, Português e Literatura
especialização em

Há quantos anos trabalha como professor: () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos (X) 11 a 20 anos

1. Fale sobre sua trajetória profissional. O que o levou a escolher essa profissão? Como é o seu dia-a-dia na escola? Quais dificuldades você encontra ao trabalhar com o conteúdo da Língua Inglesa no âmbito da escola?

Trabalhei 15 anos como professora primária, e tão
que eu concluí meu 3º grau, emigrei com professores
PLT no estado, trabalhando em várias escolas, se pre-
atando nas áreas de inglês e português. Quando passei
no concurso, passei nos dois anos e assumi o cargo
de Português e 20 de Inglês (desde então trabalho)
com professor, por que gosto e me sinto realizada
nesta área. A educação sempre me fascinou, desde criança,
e continuo acreditando nela e nas pessoas.
Desde que comecei a sala de aula e percebi que por ser
muitas vezes diferentes, preparação de aulas diferentes,
avaliações e trabalhos diferentes e muitas correções.
As dificuldades que eu encontro é a falta de material
didático e pedagógico, de um laboratório próprio para a aplicação
das aulas de L2, mas é uma matéria gostosa de ensinar.
O que falta é a conversação diária, ou seja, de pessoas para essa conversação.

2. Você utiliza materiais autênticos em sala de aula? Se sim, quais tipos de materiais (filmes, revistas, livros, sites, etc.)? Cite nomes.

Alguns como livros, apostilas, alguns livros de literatura
infantil, filmes, e até e por último em sites. Já tenho
meu site, para buscar atividades diferentes e jogos, músicas

3. Em sua opinião, o uso da mídia (televisão, rádio, jornais, revistas, etc.) no ensino/aprendizagem da língua inglesa tem ou não impacto no desenvolvimento do diálogo intercultural em sala de aula? Explique.

com certeza que tem, pois facilita a manter a motivação dos alunos e a realizar interessantes atividades de prática da L2

4. Quais assuntos você considera mais importantes para serem discutidos em sala de aula pelo professor de língua inglesa, a fim de levar os alunos a uma maior compreensão da cultura/língua deles e da cultura/língua inglesa? Qual percurso didático/metodológico pode, em sua opinião, viabilizar essa compreensão? Se possível, dê exemplos de como isso pode acontecer em sua aula.

Textos de diferentes gêneros; preferencialmente textos das experiências sociais vivenciadas no dia a dia por alunos para favorecer a interação e possibilitar a contextualização de forma autêntica e significativa. O percurso para viabilizar essa compreensão é fazendo um "painel de questões", ou seja, atividades de aquecimento e de motivação, onde se prioriza a habilidade de audição e compreensão, pois o conteúdo do texto ou da propaganda, ou seja, do tópico e seu trabalho, da interação é com o texto e não significando a qual englobam a leitura e o conteúdo do texto. Após atividades de interpretação e exercícios de significação.

5. Para você professor, o que significa a interculturalidade? Qual é, em sua opinião, a importância da relação entre culturas na sua disciplina?

A interculturalidade é a forma de participação que possibilita estabelecer relações culturais e os significados sociais e historicamente constituídos, são experiências sociais vivenciadas que possibilitam contextualizar de forma autêntica e significativa, e compreender a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento cultural do país e possibilitar ao aluno uma visão mais ampla de mundo.

6. Você trabalharia com o texto acima em sala de aula? Como você trabalharia com este texto? Discorra sobre esta pergunta. Sinta-se a vontade para explicar da maneira que achar mais pertinente para você e que exemplifique suas escolhas.

Sim, principalmente fazendo atividades de compreensão de texto e de motivação para a leitura do texto, com enfoque no significado das palavras usadas e olhando a leitura e o conteúdo do texto e dos tópicos, a compreensão de novo vocabulário, depois fazer de interpretação escritas, exercícios diversos. Para escolhas e e depois também um trabalho de pesquisa para os alunos onde se encontra a maioria das comunidades chinesas no Brasil e qual a influência que elas têm sobre a cultura brasileira, ou que elas modificaram da nossa cultura?