



A abordagem intercultural para o ensino de língua inglesa no ensino médio: reflexões e proposições

Breno Dias Oliveira¹
UFAL

Resumo: Esta pesquisa em andamento investiga se e como os aspectos interculturais estão sendo abordados na prática do professor de inglês do Ensino Médio, se a abordagem escolhida está de acordo com o que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais para língua estrangeira moderna e se ela tem contribuído para a formação crítica dos estudantes. O trabalho pretende ainda fazer proposições pedagógicas de cunho intercultural, de inspiração kramschiana, para o ensino de língua inglesa em turmas do Ensino Médio integrado à educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia, campus Salvador. A pesquisa é qualitativa, com elementos de etnografia, de base metodológica interpretativista, cujos instrumentos de coleta são observação de aulas, anotações de campo, entrevistas e questionários com alunos e professores, que servirão de fontes para construir interpretações e significados que possam revelar contribuições e redirecionamentos numa perspectiva que aponte para a abordagem intercultural em língua inglesa.

Palavras-chave: abordagem intercultural, língua inglesa, ensino médio.

Abstract: This ongoing research explores whether and how intercultural aspects are being addressed in practice by high school English teacher, if the approach chosen is according to the terms of the National Curriculum for modern foreign language and whether it has contributed to critical formation of students. The work also aims to make intercultural pedagogical proposals, of kramschian inspiration, for teaching English language in high school integrated with professional education classes from Federal Institute of Education, Science and Technology of Bahia, Salvador campus. The research is qualitative with elements of ethnography, interpretive methodological base, whose collecting instruments are classroom observation, field notes, interviews and questionnaires with students and teachers who will serve as sources for constructing interpretations and meanings that can disclose redirections and contributions in a perspective that points to the intercultural approach in English.

Keywords: intercultural approach, english language, high school.

1. Introdução

Considerando o que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) para o ensino de Língua Estrangeira (LE) no Ensino Médio e partindo do pressuposto de que a língua deve ser ensinada como cultura (GRAMSCH, 1993) e de que é fundamental considerar a

¹ bdo2004@gmail.com



compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica para a produção de conhecimento crítico (MOITA LOPES, 2006), formulei as seguintes perguntas que nortearão a discussão para o desenvolvimento da pesquisa: como o aspecto intercultural tem sido abordado na sala de aula de inglês do Ensino Médio? Que dimensões são dadas para os fatores culturais nestas aulas? Que propostas podem contribuir para se cumpram os pressupostos citados?

Acredita-se que os princípios da abordagem intercultural e os direcionamentos dos PCNs para o Ensino Médio para o ensino de LE não estão sendo aplicados na prática de forma eficaz. O aspecto cultural não tem recebido a devida atenção nas reflexões sobre o processo de ensino/aprendizagem de LE e, por isso, é necessário propor intervenções nesse sentido.

2. Justificativa

Língua, muito além de um código, envolve prática social de criação e interpretação de sentido. Assim, entender a natureza da relação entre língua e cultura é fundamental para o processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Ao levar em consideração as complexidades da comunicação humana, os fatores culturais devem adquirir um valor fundamental no aprendizado de outra língua, pois lidam diretamente com a forma como o outro interpreta o mundo e cria significados nele e a partir dele. Nesse sentido, Kramsch (1993, p. 188) observa que “cultura é uma realidade que é social, política e ideológica e que a dificuldade de entender códigos culturais vem da dificuldade de ver o mundo da perspectiva do outro, não de compreender códigos gramaticais ou lexicais.” Nessa visão mais expandida, língua não se resume a palavras e regras para agrupá-las corretamente; ela não é simplesmente um conhecimento a ser aprendido, mas algo aberto e dinâmico e no qual estamos inseridos; são formas de ver, entender e se comunicar com o mundo. Segundo essa perspectiva, língua, é uma prática social em que participamos (Kramsch, 1993, p. 201).

Desse modo, se assumimos que língua é construção e mediação de significados dentro de um contexto cultural, não basta ensinar gramática e vocabulário em aulas de língua estrangeira: os alunos precisam saber como a outra língua pode ser usada para criar e



representar sentidos, que relação esses sentidos podem estabelecer com os seus e, dessa forma, proporcionar maior entendimento das relações entre a sua língua e a língua que estão aprendendo, visto que “aprender uma LE pode-se dizer, não é apenas aprender uma nova forma de se comunicar, mas uma maneira de fazer uma declaração cultural.” (KRAMSCH, 1993, p. 237). É fundamental considerarmos que outras disciplinas como história, geografia e literatura também são responsáveis por apresentar aos alunos outros mundos e experiências, mas que “o ensino de línguas estrangeiras, por ter a experiência da alteridade no centro de suas preocupações, tem uma contribuição particular em preparar os aprendizes para o encontro com o outro, o que requer que os alunos se envolvam tanto em experiências familiares e não-familiares por intermédio de uma outra língua” (BYRAM, 1997, p. 03). A essas experiências está agregada uma carga cultural que não deve ser ignorada. Nesse sentido, os professores são chamados a ensinar uma língua que representa, expressa e incorpora mentalidades e visões de mundo que podem ser diferentes das dos alunos. Em outras palavras, o desafio não é ensinar língua e cultura, mas língua *como* cultura.

No entanto, as questões culturais ligadas à língua estrangeira não têm recebido a atenção devida nas salas de aula. Até os dias de hoje, o pensamento tradicional do ensino de línguas, que enfatiza muito mais (senão exclusivamente) os aspectos linguísticos, tem prevalecido na prática de muitos professores. Em geral, nota-se, nessas práticas, a predominância do conceito estritamente estruturalista de língua enquanto código, o que reduz seu entendimento e deixa de explorar as complexidades existentes no uso da língua para a comunicação.

No que diz respeito ao ensino da língua inglesa, esse problema se torna ainda mais grave, pois há uma tarefa maior a ser feita: promover reflexões que busquem problematizar os riscos do neo-colonialismo – por meio de valores americanos e ocidentais normalmente importados com a língua - e desconstruir o quadro de imperialismo lingüístico e cultural estabelecido pela hegemonia do idioma ao longo do tempo, como alguns autores argumentam (CRYSTAL, 1997; PENNYCOOK, 1994; PHILLIPSON, 1992; RAJAGOPALAN, 2004; ROBBINS, 1997). De acordo com Crystal (1997), para alcançar um status verdadeiramente global, uma língua deve desenvolver um papel especial reconhecido em todos os países. O poderio econômico da Inglaterra durante o século XIX, a expansão do colonialismo britânico, a autoridade política e militar exercida pelos EUA no período pós-segunda guerra e sua influência mundial nos



domínios tecnológicos e econômicos são alguns dos fatores sócio-históricos comumente citados como aqueles que mais contribuíram para a vasta disseminação da língua inglesa e a estabeleceram como língua padrão das comunicações internacionais. Desta forma, o inglês disseminou-se de forma universal e adquiriu caráter dominador em diversos aspectos. Hoje, inglês é o idioma que conduz as relações de globalização e sua presença nos mais variados contextos da vida contemporânea e a importância que o idioma exerce em todas as esferas sociais são incontestáveis. Pessoas das mais diversas nacionalidades estão cada vez mais interligadas. Informações circulam hoje de uma forma sem precedentes na nossa história, em especial por causa da Internet. A comunicação eletrônica é o veículo que comanda esta dinâmica. Ela se tornou a principal fonte de comunicação e de interação entre as pessoas e, dessa forma, propicia seus usuários a entrarem em contato com os mais variados pontos do mundo e a terem acesso a diferentes conhecimentos e culturas. Todos os setores da sociedade localizam informações de todas as áreas do saber e da atividade humana em poucos instantes, colocando ao alcance das pessoas dados de naturezas diversas. Todo esse fluxo de informações e contatos acontece predominantemente pelo uso do inglês.

Porém, é preciso uma análise crítica e detalhada sobre a situação atual da língua inglesa. Ao analisar as contribuições de Crystal sobre as atividades internacionais que promoveram a dispersão do inglês no mundo, Ortiz (2006) faz uma distinção pertinente ao pontuar as diferenças entre o inglês ser é uma língua *internacional* e ser uma língua *global*. O autor explica que a tradição de estudos sobre difusão opera com a noção de internacionalização: aquilo que é estrangeiro, externo, elemento adicional que se impõe de fora para dentro. Para o autor, o fenômeno de globalização é um processo que “não é nunca homogêneo, tampouco harmônico”, em que se “inserem instituições e interesses em conflito” e onde “as nações deixam de ser unidades autônomas, independentes, interagindo entre si, para serem territórios atravessados pelo fluxo da modernidade-mundo” (ORTIZ, 2006 p. 25) e por isso “no contexto da globalização ele (o inglês) deixa de ser estrangeiro, algo que se impõe de fora, para constituir-se num idioma interno, autóctone à condição da modernidade-mundo. [...] Isso muda radicalmente as coisas.” (ORTIZ, 2006 p. 25).

Na condição de idioma interno, o inglês torna-se mundial, é desterritorializado em sua “expressão de mundialidade”; nesse sentido, “sua origem, americana ou britânica, torna-se secundária” e ele deverá ser apropriado, “ressemantizado nos diversos contextos de sua



utilização”. Na situação de globalização, ele adquire caráter de “artefato a ser legitimamente ‘deformado’, pois “qualquer indivíduo, independente de sua origem, tem a oportunidade e o direito de manipulá-lo, ‘deturpá-lo’.” (ORTIZ, 2006, p. 27).

Não é difícil perceber que os aspectos culturais assumem um papel central nessa discussão. Afinal, se pensarmos o professor de inglês enquanto “agente político” e “mediador de culturas” (PENNYCOOK, 1994, p. 32), é nosso dever trazer à tona essas questões e permitir aos alunos entenderem que as razões da expansão e manutenção da supremacia do inglês não são encontradas em suas propriedades internas nem na mera interação entre seus falantes. É preciso que haja espaço para se discutir o caráter cultural e ideológico que se agrega à problemática do inglês no mundo, sobretudo nas salas de aula.

Assim, para tentar “dar conta da complexidade de fatos envolvidos com a linguagem em sala de aula.” (MOITA LOPES, 2006, p. 19), é preciso que o professor de inglês incorpore as questões culturais ao seu conjunto de práticas profissionais. No entanto, há de se perguntar: *como* essa incorporação deve ser feita? Da mesma forma, ao assumir que é fundamental considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica para a produção de conhecimento crítico (MOITA LOPES, 2006, p. 30), o professor de inglês precisa assumir “uma postura pedagógica culturalmente sensível aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem”. (MENDES, 2007, p. 119). Mas *como* assumir tal postura? Kramsch (1993) discute alguns complexos e paradoxos de se incluir aspectos culturais em aulas de LE e reflete sobre cinco pontos em torno do que ela sugere ser um “novo tipo de pedagogia que busca fazer justiça ao contexto em sala de aula”:

1. Precisamos deixar a cultura mais explícita e ligar mais intimamente língua e cultura, mas precisamos constantemente focar na arbitrariedade dessa ligação e examiná-la criticamente. Como lidar com esse paradoxo?

2. Precisamos ensinar contrastivamente e cognitivamente, mas não queremos perder o ímpeto da abordagem comunicativa. Até que ponto as expectativas levantadas por abordagens ‘naturais’ dificultou a introdução de um tipo de aprendizado mais reflexivo e cognitivo, que não tem recompensas rápidas e traz maiores exigências para o entendimento cognitivo e afetivo do aluno?



3. O conhecimento pragmático [...] só pode ser adquirido por meio de observação e análise e percepção de todo o contexto social. Ele requer [...] uma abordagem pedagógica completamente diferente. Os professores são capazes de mudar de postura? Eles podem atender a um desafio educacional que requer ação, mas basicamente como reflexão?

4. Ao encorajar professores a tornarem explícito o contexto de cultura [...] eles precisam estar cientes de até que ponto seus discursos formam e são formados pelo contexto. Os professores estão prontos para examinar suas próprias premissas culturais, revelar suas opiniões e interpretações de textos, e esse engajarem em um discurso duplo com seus alunos?

5. Se as diferentes vozes dos aprendizes devem ser levadas a sério, nós temos que sistematicamente trazer essas diferenças à tona. Mesmo que os aprendizes compartilhem uma mesma língua nativa em comum, o fato de eles participarem de uma multiplicidade de 'culturas' (e.g. status sócio-econômico, gênero, orientação sexual, deficiências visíveis e invisíveis) raramente é levado em conta. No entanto [...] há uma grande resistência em explorar diferenças sociais e físicas por medo de gerar estereótipos. Como podemos desmerecer estereótipos sem perpetuá-los?

Em seu artigo intitulado "Why is it so difficult to teach language as culture?" Byram e Kramsch (2006), após analisarem experiências tanto em oficinas para professores de língua como em salas de aula e discutirem em as implicações de se ensinar língua como cultura, observam que, segundo os próprios professores, as dificuldades encontradas para realizar essa tarefa se devem a três razões: medo de estereótipos, falta de conhecimento cultural e imperativos comunicativos da pedagogia de LE atual.

Em consonância com essa realidade, os PCN-EM (2000) restituem a importância das LEs e as colocam como "parte indissolúvel do conjunto de conhecimentos essenciais que permitem ao estudante aproximar-se de várias culturas e, conseqüentemente, propiciam sua integração num mundo globalizado" (BRASIL, 2000, p.25).

Um dos objetivos do PCN-EM é que a área "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" esteja presente na Base Nacional Comum dos currículos das escolas de ensino médio e que constitua "competências e habilidades que permitam ao educando [...] conhecer e usar



língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais” (BRASIL, 2000, p. 95). O documento ainda afirma que:

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

Desse modo, são evidentes a complexidade e desafios quando se trata de aliar língua e cultura em sala de aula. Dada a importância da aliança língua e cultura, é preciso haver uma pedagogia que dê conta desses desafios no que diz respeito ao ensino de inglês como LE.

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

No entanto, esses encontros caracterizam processos complexos, que não podem ser minimizados nem generalizados: há neles redes de força em conflito, embates de visões de mundo diferentes. É fundamental termos em mente que, nos momentos de contatos entre línguas e culturas, há necessariamente encontros de diferenças e que “não há encontro de diferenças sem conflito.” (MENDES, 2007, p. 121). É justamente a partir da natureza conflituosa e paradoxal desses encontros que busco situar o conceito de interculturalidade nesse trabalho. Para Damen,



diferentes padrões culturais, traduzidos em regras de convivência, artefatos, valores, crenças, denominações, relações sociais e todos os elementos da vida social humana, envolvem o encontro de problemas humanos universais. Os problemas são universais; as soluções são culturalmente específicas. Além disso, enquanto esses padrões são compartilhados em algum grau por membros do mesmo grupo cultural, as percepções individuais e as transações entre mundos públicos e privados de remetentes e receptores fornecem uma única estrutura de referência para cada ato comunicativo intercultural ou intracultural. (DAMEN, 1987, p. 24 apud MENDES 2007, p. 121)

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

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

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



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

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

Os quatro princípios propostos por Kramsch apresentam, de forma sucinta, os pontos de partida que devem nortear um projeto pedagógico que pretenda incorporar as questões culturais e relações interculturais ao processo de ensino e aprendizagem de LE. No entanto, como se pode ver, nesse tipo de incorporação, o tratamento dado à cultura não é periférico, como simples pano de fundo para tratar de aspectos linguísticos; tampouco essa incorporação concebe cultura como conteúdo meramente informativo, de cunho exótico ou folclorizado, sobre determinado país ou região. Nessa inclusão, a perspectiva cultural entende que os significados são construídos de forma relacional e cultura assume um papel central no processo de ensino e aprendizagem de LE que, desse modo, passa a ser um “meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo.” (MENDES, 2007, p. 119).

Byram (1997), ao discutir formas como as pessoas de um dado grupo linguístico e cultural fazem contato com pessoas de outros grupos, faz uma alusão bastante esclarecedora sobre a natureza dialógica dos contatos cross-culturais ao estabelecer as diferenças entre os papéis do *turista* e do *peregrino*. Segundo o autor, o papel de turista é muito mais familiar e conhecido por todos e tem trazido maiores consequências econômicas, pois é um papel assumido há muitos anos, por inúmeras pessoas de diversas classes sociais, sobretudo no mundo ocidental. A experiência do turista não tem nenhuma intenção de intervir naquilo que



ele vê em suas viagens e seu estilo de vida praticamente não será mudado pela experiência de ver o outro. No entanto, o papel de peregrino, apesar de geralmente ser assumido por um número menor de pessoas pertencentes uma condição social baixa, tem implicações muito mais significativas, pois desafiam crenças, comportamentos e significados inconscientes e não questionados de uma sociedade. O peregrino, cuja experiência é orientada por desafios e conflitos, produz efeitos numa sociedade na medida em que proporciona expectativa de mudanças:

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

Byram (1997) aponta ainda que as qualidades de um peregrino raramente são adquiridas sem ajuda ou aprendidas sem ensino e, por isso, é responsabilidade da escola preparar os alunos para essa experiência de socialização interlingual e intercultural no mundo contemporâneo. Tal visão reforça o argumento de que o ensino de LE deve estar pautado na concepção de comunicação humana além de produção e envio de mensagens gramaticalmente corretas e troca de informação cultural, mas um processo que envolve percepção e interpretação de diferentes contextos culturais por meio de quadros referenciais distintos. Assim, não podemos estabelecer os critérios de uma ‘comunicação de sucesso’ apenas em termos da eficácia da transmissão da informação, mas incluir nesse conceito aspectos socioculturais da relação humana. Nesse sentido,

é preciso uma evolução para dar conta dos efeitos afetivos e cognitivos do engajamento com a outridade, do encontro com pessoas de diferentes identidades culturais e valores e comportamentos sociais. Em outras palavras, os aprendizes (de LE) precisam adquirir competência intercultural também. (BYRAM, 1997, p. 25)



3. Objetivos

Esta pesquisa pretende investigar como as questões interculturais estão sendo abordadas na prática de um professor de inglês do Ensino Médio, se a abordagem escolhida está de acordo com o que estabelece os Parâmetros Curriculares Nacionais para LE e se ela tem apontado na direção de uma formação crítica dos estudantes. Pretende ainda fazer proposições de cunho intercultural para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio em turmas do Ensino Médio integrado à educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA), campus Salvador.

Para esta pesquisa será preciso identificar e analisar quais os conhecimentos que o professor tem sobre os direcionamentos de ensino de cultura dos PCN para o Ensino Médio, como ele está construindo esses conhecimentos em prática no seu fazer pedagógico, e apresentar alternativas pedagógicas que busquem contribuir para um processo de ensino/aprendizagem de inglês num sentido intercultural e crítico.

Este trabalho visa contribuir para a reflexão a respeito do processo ensino/aprendizagem de Língua Estrangeira dentro da Linguística Aplicada, pondo em discussão a dimensão cultural deste processo.

4. Metodologia

A base metodológica para este trabalho será caracterizada por pesquisa qualitativa, de caráter interpretativista, pois nos interessa compreender melhor a qualidade dos fenômenos educacionais na escola, na perspectiva da dimensão humana nas relações sociais em sala de aula. Para isso, utilizaremos elementos de etnografia de modo a acompanhar os comportamentos, as reações, as atitudes e as relações entre as pessoas envolvidas no processo de pesquisa da maneira mais profunda e precisa possível, negociar graus de envolvimento com os participantes que permita a condução de um processo participativo e interacionista em que a interpretação do ambiente escolar permita registros de reflexões



claras sobre os fenômenos ocorridos e que, ao longo da análise do processo, se consiga desenvolver um olhar significativo do ambiente em estudo, em que os sentidos se construam ao longo da realização da pesquisa.

Os participantes desta pesquisa serão um professor de inglês do Ensino Médio integrado à educação profissional do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA – Campus Salvador) e os estudantes de uma de suas turmas.

Para a realização dessa pesquisa qualitativa, pretende-se utilizar observação de aulas, notas de campo produzidas durante e após as observações de aulas, um questionário para cada estudante e uma entrevista com cada estudante, gravadas em áudio.

Serão aplicados questionários para os alunos para obtermos informações pertinentes a respeito das atividades escolares e verificar pontos específicos a respeito de aspectos culturais. Em seguida, serão feitas as observações das aulas e as anotações do que puder ser observado durante as atividades. Esta etapa pretende registrar de forma natural os eventos ocorridos na sala de aula e as reflexões sobre esses eventos para se ter um olhar fidedigno das situações, relações e condições sociais do ambiente escolar. Pretende ainda examinar em que medida as relações entre teoria e prática docente acontecem. Por fim, entrevistas serão feitas a fim de verificar se há, quais são e como são feitas referências às questões culturais, tentando situar que graus de importância elas ocupam e que dimensão elas alcançam em sala de aula. Feito isso, pretendemos aprofundar e problematizar as questões estudadas, e estabelecer a comparabilidade e o intercruzamento dos dados obtidos por cada um dos instrumentos de coleta. Desta forma, esperamos estabelecer relações significativas entre teoria e prática educativa, chegar a uma compreensão dos fenômenos ocorridos e, a partir das interpretações, construir significados que possam revelar contribuições e redirecionamentos numa perspectiva que aponte para a abordagem intercultural proposta.



Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000.

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

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

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

DAMEN, L. Culture Learning: the fifth dimension in the language classroom. Massachusetts: Addison-Wesley Publishing, 1987. Apud MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language learning*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SILVA, Kleber Aparecido da (Org.). *Linguística aplicada: múltiplos olhares*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (org.) *Por uma Linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

ORTIZ, Renato. *Mundialização: sabers e crenças*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PENNYCOOK, Alistair. *The cultural politics of English as an international language*. Essex: Pearson Longman, 1994.

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

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2004.

ROBINS, K. *Global times: what in the world is going on?* London: Sage, 1997.