



Concepções de interculturalidade e suas aplicações no ensino de Língua Inglesa: análise da visão dos professores do Sudoeste do Paraná

Marcele Garbin Dagios¹
IFPR

Resumo: *Este trabalho tem como objeto principal a concepção de linguagem e de interculturalidade dos docentes de língua inglesa da rede pública estadual de ensino do Paraná. Embasado nas teorias de linguagem do Círculo de Bakhtin, seu objetivo é analisar como os professores percebem língua/cultura no ensino de língua inglesa. Numa 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. A partir dos relatos do público-alvo, foi desenvolvida uma análise interpretativa voltada às concepções de língua e interculturalidade, além de outros pontos como uso de material autêntico e o trabalho com questões de compreensão intercultural. A pesquisa evidencia a preocupação dos professores com o ensino de língua/cultura, mas também aponta uma visão de língua como código, diferentemente da visão de língua como discurso encontrada na concepção defendida pelas Diretrizes do estado. Os professores aproximaram suas visões sobre a relação entre as culturas com a visão tradicional de cultura, que deixa 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.*

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

Abstract: *This present work analyzes 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, 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. 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.*

Keywords: perspective of language; interculturality; teaching English as a foreign language.

¹ marcele.dagios@ifpr.edu.br



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 (LE) no século XXI.

Este trabalho é derivado de uma pesquisa de Mestrado efetuado entre 2009-2010, com o objetivo principal de perceber como os professores da rede pública do estado do Paraná, mais especificamente do município de Pato Branco, entendem a relação língua/cultura e trabalham com a questão da interculturalidade na sala de aula de língua estrangeira.

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, foi conduzida uma pesquisa com os professores de língua inglesa (LI) da rede estadual de ensino fundamental II, da região sudoeste do Paraná.

A pesquisa, de cunho qualitativo, foi desenvolvida por meio da análise dos questionários respondidos pelos professores de Inglês, que foram selecionados nos Núcleos Regionais do Sudoeste do Paraná. Por meio desses questionários, tentamos perceber as concepções dos professores sobre a cultura alvo de LI e também as aplicações destas percepções nas práticas pedagógicas dos professores. Além dos questionários com perguntas dirigidas, foi utilizado um texto selecionado de um livro didático de LI para análise dos professores.

A concepção de linguagem adotada nesta pesquisa segue as teorias do Círculo de Bakhtin, especialmente os textos de autoria de Bakhtin (1992;1993) e Volochinov (2004), e prioriza a visão de língua como discurso, em oposição à visão da corrente estruturalista de língua como código. Procuramos relacionar a questão da cultura e linguagem pelas teorias encontradas em Eagleton (2005), Kramsch (1993;2000) e Todorov (1991).



2. Concepção sociológica de linguagem

A concepção bakhtiniana² de linguagem, escolhida para esta pesquisa, percebe 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. 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.

Volochinov não percebe a língua como código, mas sim, como discurso carregado de valor ideológico³. Em outras palavras, as formas linguísticas, na perspectiva saussuriana, não estão orientadas para um caráter sociológico da linguagem. Segundo Volochinov (2004, p. 32), “(...) 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.”

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 (2006, p. 30), “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.

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

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

³ 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).



interação, conectados com o mundo objetivo e com a consciência individual dos sujeitos. Não são apenas sinais, imutáveis e desprovidos de conteúdo ideológico.

Portanto, devemos agora 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.

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.

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.

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.



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, 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.

3. Interculturalidade e Ensino de Línguas Estrangeiras

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 serve 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.

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 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 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.

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).

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.

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. 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.

4. As professoras de Língua Inglesa e suas percepções

Os professores selecionados para a pesquisa trabalham em três escolas da rede estadual de ensino em Pato Branco. 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 questionários nas escolas e entregues aos professores de LI. Alguns se recusaram a responder, alguns receberam, porém não devolveram. No total, dez questionários foram respondidos.⁴ 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.

⁴ Cada professora está referenciada como P, seguido de um número, como por exemplo: P1, P2 etc. Dessa forma, foi possível identificá-las, protegendo suas identidades. 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.



As professoras possuem formação em Letras em diversas instituições de ensino no Paraná, mas sete das dez professoras estudaram na região sudoeste do Paraná.

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. Essas informações foram obtidas pela análise da pergunta de número 1 do questionário.

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.

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?

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.

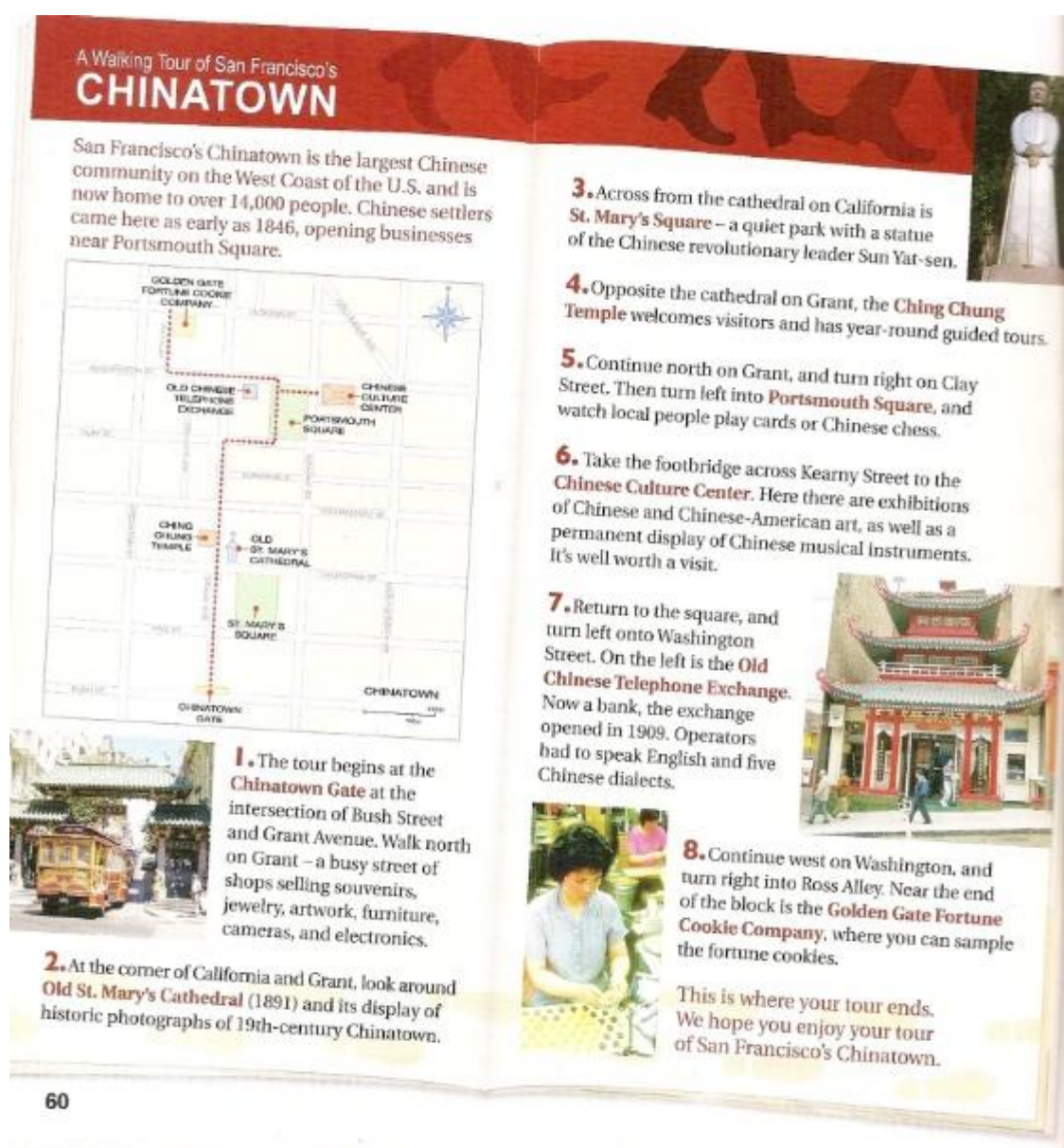


Figura 1: Texto sobre *Chinatown*, retirado do livro didático de LI *Touchstone* (MCCARTHY, 2005)



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.

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. 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 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 diz utilizar livros didáticos, cartilhas oferecidas pela Secretaria de Estado da Educação (SEED), fotocópias de livros didáticos importados e



revistas como “Speak Up⁵”. 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. 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 interferir no reconhecimento das diferenças culturais da cultura alvo e a cultura do aluno.

b. A concepção de língua das professoras

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

⁵ Revista comercializada no Brasil e produzida com a finalidade de oportunizar a prática da LI por brasileiros.



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 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 linguagem, 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.

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

Os relatos das professoras foram analisados e se perceberam 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*⁶, 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.

⁶ Inglês como língua internacional.



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.

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.

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 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.



5. Considerações finais

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.

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.

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.

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.

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.

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

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

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

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

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.

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

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.

TODOROV, Tzvetan. **A Conquista da América.** A questão do outro. São Paulo. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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.