

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**MARIZA RIVA DE ALMEIDA**

**UM OLHAR INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

**CURITIBA**

**2011**

**MARIZA RIVA DE ALMEIDA**

**UM OLHAR INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE  
LÍNGUAS ESTRANGEIRAS**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, como Requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Letras.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Clarissa Menezes Jordão

**CURITIBA**

**2011**

**Para Laura, Mauro & Cia Ltda**  
**Minha origem, meu hoje e sempre.**

## AGRADECIMENTOS

- Para a amiga-orientadora Clarissa Menezes Jordão, pelo impecável trabalho de orientação e por seu envolvimento, incentivo e enorme paciência.
- Aos muito queridos amigos que por serem tantos, não me atrevo a nomear, por acreditarem que idade não é documento e que há sempre tempo para recomeçar.
- À Maryse Manfredini Hapner (in memoriam) e Ophelia Velloso Ribeiro, minhas primeiras formadoras e incentivadoras na complexa arte de ensinar uma língua estrangeira.
- Aos meus alunos, fonte de inspiração e aprendizado para este trabalho.
- Ao Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR, ao Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR e ao Grupo de Pesquisas Identidade e Leitura, espaços onde encontrei pessoas em grande parte responsáveis pelo meu aprendizado e pela construção da minha identidade profissional na UFPR.
- Ao Bureau Canadense para Educação Internacional e à Dra Diana Brydon, pela oportunidade de ampliar minha pesquisa e minha visão de mundo no Centro para Globalização e Estudos Culturais, na Universidade de Manitoba, Canadá.
- Ao pessoal da "força tarefa", sempre presentes neste trabalho:
  - \*Graziella Lapkoski e Ayumi Shibayama lado a lado por todo o caminho e nas revisões e emoções finais.
  - \*Jeanne Féder Paraná e Lygia Saltini, velhas e grandes amigas, força e porto seguro.
  - \*Juliana Martinez, Lúcia Cherem, Nathalie Dessartre e as Reginas - Halu e Przybycien - sempre por perto, alegrando e mostrando caminhos.
  - \*Andréia Leão, Denise Hibarino, Izabel Raggio, Jeniffer Albuquerque, João Arthur Pugsley Grahl, Jussara Bufrem Riva Finatti e Karina Mochizuki, pelas ajudas na organização e revisão;
  - \*Sandra Monteiro e Tânia Stoltz, pelo incentivo para que este trabalho se concretizasse.
- Finalmente, para Bernardo e Otávio - companheiros de viagem neste processo de doutoramento. Da aventura nos Estados Unidos em 2001, ao Canadá via skype em 2008, até o final em 2011. Entre trovões da Florida, calmarias e tempestades, podem acreditar: - meninos, chegamos, e sem vocês eu não estaria aqui!

## RESUMO

Esta pesquisa, de caráter etnográfico, busca oferecer a oportunidade de refletir sobre um componente de formação, a relação entre língua e cultura, para o desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras tanto em formação inicial quanto em formação continuada, em contextos diversos. Tendo como campo de pesquisa diferentes versões da disciplina de Cultura e Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na Escola, ofertada no Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná no período de 2003 a 2007, que contou com a participação de alunos do Curso de Letras e também de professores da Rede Pública do Estado do Paraná, inseridos no Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), este estudo pretende contribuir para um olhar intercultural na formação docente. Conceitos correlatos tais como interculturalidade, multiculturalidade, abordagem e competência intercultural são sugeridos para discussão. A reflexão sobre as práticas profissionais, associada à análise do tratamento dado à interculturalidade em materiais didáticos são vistas como ponto de partida para a construção de conhecimento coletivo, levando em consideração o fato de que diferentes leituras de mundo propiciam construções de sentidos diferenciadas face à realidade com que nos deparamos. São também trabalhados aspectos da formação da identidade profissional dos professores de línguas estrangeiras e os diversos papéis de sujeito, desempenhados por graduandos/licenciandos e professores no processo de ensino-aprendizagem, incluindo a visão do professor como pesquisador, em que o aprender pode ser feito a partir da troca de *expertise* específico de cada língua e na troca de experiências e pressupostos teóricos que se aplicam ao ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira. A partir da constatação da importância de reflexão sobre a interculturalidade no processo de formação de professores de línguas estrangeiras, são sugeridas as seguintes diretrizes em forma de temas e atividades para um possível programa de curso: tomar a pesquisa etnográfica como espaço privilegiado para a pesquisa intercultural; abordar diferentes concepções de língua e de cultura, bem como suas implicações para o trabalho em sala de aula; problematizar diferentes processos de construção de sentidos conforme concebidos por estas diferentes concepções; questionar os papéis de alunos e professores em cada um destes processos de construção de sentidos; explorar identidades e agências possíveis dos sujeitos em diferentes contextos de aprendizagem; produzir planos de aula e analisar materiais didáticos sob a perspectiva da abordagem intercultural. Tais diretrizes devem ser tomadas como referência na preparação de um componente curricular semelhante ao que serviu de campo para a elaboração desta pesquisa. Com elas não se pretende chegar a padrões únicos a serem seguidos por todos já que os conflitos discursivos serão inevitáveis e permeados por relações de poder, havendo sempre espaço para as opções individuais de cada sujeito em suas situações específicas de trabalho.

**Palavras-chave:** formação de professores; abordagem intercultural; concepções de língua e cultura.

## ABSTRACT

This ethnography-based research looks for opportunities to reflect upon a teacher education component, namely the relationship between language and culture, for the professional development of foreign language teachers both in pre-service and continuing education programmes in different contexts. The research field of this study is constituted by different versions of a course component named *Culture and the Teaching of Modern Foreign Language at School*, taught as a compulsory subject at the Language and Literature Undergraduate Course of the *Federal University of Parana (UFPR)* between 2003 and 2007. The students were both undergraduates and public school teachers from the State of Parana engaged in the *State Education Development Programme (PDE)*. The present study hopes to contribute to the development of an intercultural perspective in teacher education. Concepts such as interculturalism, multiculturalism, intercultural approach and competence are some of the topics discussed here. The reflection upon professional practices, associated to the analysis of the treatment given to interculturalism in materials produced for language teaching and learning are the starting point for the construction of collective knowledge, taking into consideration the fact that meaning making is affected by different readings of the world according to the reality we face. The building up of professional identities of foreign language teachers and the different roles played by the undergraduates and teachers in the teaching/learning process are dealt with. This includes the view of the participants as researchers, where learning takes place in the exchange of specific *expertise* of each foreign language and the exchange of experiences and theoretical background knowledge that apply to any foreign language. From the conclusion that there is a strong need to reflect about interculturalism, the following set of guidelines is presented in the format of themes and activities for a potential course programme: to approach ethnographical research as a privileged space for intercultural research; to approach different concepts of language and culture, as well as their implications to classroom work; to challenge different meaning-making processes; to question the roles of the students and teachers in each of these meaning-making processes; to exploit possible identities and agencies in different learning contexts; to produce lesson plans and analyse teaching materials from an intercultural perspective. These guidelines are to be taken as reference for the development of a curricular component similar to the one applied to the research field of this study. There is no intention whatsoever to get to unique patterns to be followed since discursive conflicts are inevitable and permeated by power relations where there will always be room for individual options of each person in specific working situations .

**Key-words:** teacher education, intercultural approach; concepts of language and culture.

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA.....	10
1.2 O HISTÓRICO.....	12
1.3 OBJETIVOS DO TRABALHO.....	17
<b>2. LÍNGUA E CULTURA .....</b>	<b>20</b>
<b><i>COMEÇAR É PRECISO! (E MUDAR TAMBÉM!)</i>.....</b>	<b>20</b>
2.1 LÍNGUA COMO CÓDIGO NEUTRO .....	21
2.2 LÍNGUA COMO CÓDIGO IDEOLÓGICO.....	24
2.3 LÍNGUA COMO DISCURSO .....	25
2.4 HISTÓRICO E CONCEPÇÕES ASSOCIADAS À CULTURA .....	31
2.5 MULTICULTURALIDADE, INTERCULTURALIDADE E TRANSCULTURALIDADE	40
2.6 COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E ABORDAGEM INTERCULTURAL .....	43
<b>3. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>48</b>
<b><i>FORMAR PROFESSORES - DO QUE VOCÊS ESTÃO FALANDO?</i>.....</b>	<b>48</b>
3.1 POLÍTIAS GOVERNAMENTAIS BRASILEIRAS PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS .....	49
3.2 REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....	54
3.2.1 A Perspectiva Pós-Método .....	61
3.3. A AGÊNCIA DOS SUJEITOS DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO .....	66
3.4 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO.....	70
<b>4. METODOLOGIA .....</b>	<b>72</b>
<b><i>TEM MÉTODO? SÓ PARANDO PRA PENSAR.</i>.....</b>	<b>72</b>
4.1 PENSANDO A METODOLOGIA .....	73
4.2 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA .....	89
4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA .....	90
4.4 GERAÇÃO DE DADOS – FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS....	93
<b>5 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORA.....</b>	<b>101</b>
<b><i>MINI ESTUDO DE CUNHO ETNOGRÁFICO - ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE</i></b>	

<b><i>APRENDIZAGEM</i></b> .....	<b>101</b>
5.1 A TURMA DE 2003 .....	102
5.1.1 Atividades de Rotina.....	104
5.1.2 O Seminário de Interculturalidade .....	111
5.1.3 Trocas Interculturais – parceria com turma da Universidade de Glasgow.....	113
5.2 AS TURMAS DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2007 .....	117
5.2.1 Atividades de Rotina.....	118
5.2.2 Os Questionários Usados para Avaliação .....	122
5.2.3 Concepções de Língua e Cultura .....	125
5.2.4 Os Papeis de Pesquisador e Sujeito de Pesquisa .....	132
5.2.5 Os Conflitos.....	134
<b>6 EM BUSCA DE UM OLHAR INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b> .....	<b>142</b>
<b><i>UM RELACIONAMENTO INTERCULTURAL BEM SUCEDIDO</i></b> .....	<b>142</b>
6.1 DIRETRIZES PARA CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - UM OLHAR INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE.....	144
6.1.1 Sugestão de Programa.....	146
6.1.2 Metodologia de Trabalho.....	149
6.1.3 Sugestão de Bibliografia Básica:.....	152
<b>7 CONCLUSÃO</b> .....	<b>153</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>155</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>167</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>169</b>



## 1. INTRODUÇÃO

A escolha pelo tema Interculturalidade na Aprendizagem de Línguas Estrangeiras neste estudo surge da minha percepção, enquanto formadora de professores de línguas estrangeiras, da necessidade de rever o que se entende pelo processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras a partir da análise e reflexão sobre diferentes conceitos de língua e cultura, as possíveis relações entre estes dois conceitos, e como estas relações se evidenciam ao longo deste processo.

A perspectiva de que ao propiciar a aquisição de estruturas linguísticas – abrangendo aqui conhecimento de gramática e vocabulário – se estaria garantindo um processo eficaz de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras é corroborada por grande parte dos livros didáticos disponíveis no mercado e também por sites de ensino de línguas estrangeiras diversas<sup>1</sup>. Nesta perspectiva, questões educacionais importantes relacionadas às teorias de ensino, aprendizagem e aquisição de línguas estrangeiras muitas vezes não são contempladas: é o caso, por exemplo, de assuntos ligados à identidade profissional do professor e à construção de conhecimento coletivo que se estabelece de maneira diferenciada com cada grupo com que se trabalha.

Para repensar e promover mudanças nas visões comumente subjacentes ao trabalho com as línguas estrangeiras, a ampliação do escopo do trabalho desenvolvido no contexto de formação de professores torna-se fundamental, incluindo questões formativas que oportunizem reflexões, tais como o impacto desta aprendizagem na identidade do sujeito, as relações de alteridade que se evidenciam ao longo do processo de ensino e aprendizagem e as significações e re-significações de mundo que se promovem no contato com uma língua estrangeira. Assim, a língua estrangeira passa a ser um elemento importante na formação de sujeitos posicionados e participativos na sociedade em que se inserem, como já trataram outros autores entre os quais destaco Janzen (2005), em sua tese de doutoramento, intitulada “O Ateneu e Jakob Von Gunten: um diálogo intercultural possível.”

---

<sup>1</sup> Esta informação pode ser explorada em sites comerciais de diversas editoras e livrarias especializadas no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, que apresentam diferentes títulos com amostras dos materiais detalhados.

Estas constatações e as reflexões ao longo da minha trajetória como docente em um curso de Letras, como formadora de professores em formação continuada, e como membro de algumas comunidades de prática<sup>2</sup>, propiciaram a motivação necessária para estabelecer o objeto de estudo no qual focar meus interesses de pesquisa.

Considero relevante mencionar aqui que meu entendimento de comunidades de prática está pautado nas discussões propostas por Halu (2010, p. 43-77), a partir de suas leituras de autores como Wenger, Cochran-Smith e Lytle, Foucault, Grossman, Wineburg e Woolworth, Sterling, Todd e Maturana, entre outros. Halu, ao explorar características das comunidades de prática que emergem “de comunidades como parte de realidades das práticas” (HALU, 2010, p. 53) e, portanto, não se criam por decretos, inclui, entre outras características, a convivência com diferentes visões de mundo advindas de experiências variadas e a convivência entre práticas interconectadas que geram engajamento num espaço de negociação e construção de possibilidades de ação. Nestes ambientes, em face da complexidade do trabalho em grupo, os conflitos – sejam eles abertos ou velados – são inevitáveis e sua administração se dará ao longo do tempo de existência do grupo à medida em que o grupo formar sua identidade, estabelecendo normas de interação, reconhecendo potencialidades e limitações e buscando maneiras de negociar tensões, assumindo responsabilidade conjunta pelo crescimento individual dos integrantes do grupo, num processo de construção colaborativa. Mencionar aqui tal concepção de comunidades de prática é relevante na medida em que é ela que orienta meu entendimento da comunidade que se forma, com a participação de professores e alunos, em cursos de formação inicial e continuada, meu espaço de pesquisa nesta tese.

Entretanto, antes de aprofundar melhor as questões que me levaram ao desenvolvimento deste trabalho, descrever a estrutura da tese e contextualizar a pesquisa, faço aqui um esclarecimento importante em relação ao formato adotado na estruturação desta tese, uma vez que ele se distancia intencionalmente de algumas das características do gênero.

---

<sup>2</sup> Entre elas destaco as comunidades de prática que ao longo do tempo emergiram no Núcleo de Assessoria Pedagógica da UFPR (NAP-UFPR) – [www.nap.ufpr.br](http://www.nap.ufpr.br) e Encontro de Formadores de Professores de Língua Inglesa (ENFOPLI) - <http://br.groups.yahoo.com/group/enfopli/>. (Acesso em 12/05/2011)

Fugindo às normas tradicionais de organização de capítulos e seções de teses, neste trabalho cada um dos capítulos se inicia com um relato pessoal de minhas vivências ao longo da pesquisa. Esta opção se dá em função do incômodo e preocupação que sempre senti em relação à distância tantas vezes relatada e sentida por muitos professores de escolas de ensino fundamental e médio entre a universidade e a escola, como se a universidade promovesse reflexões sobre uma escola que pouco conhecesse, e os professores das escolas regulares fossem pouco ouvidos e não tivessem suas argumentações levadas em consideração quando do trabalho conjunto entre as partes. Escrever os relatos me fez sentir mais próxima de eventuais leitores-professores, já que neles me assumo não só como pesquisadora, mas também como professora em formação. Como sempre me debati em aceitar o gênero acadêmico *per se* – comum nas redações de monografias, dissertações e teses – que muitas vezes se configura como extremamente formal e distante de seus leitores em potencial, a escrita de algumas de minhas histórias fez parte também do meu processo de aceitação do processo acadêmico de redação de uma tese, uma verdadeira “docilização do corpo” (FOUCAULT, 1988), em que através da disciplina, passei por um processo de transformação e repensar de ideias presentes ao longo da pesquisa.

## 1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Aos 50 anos de idade, beirando a – tão desejada por muitos – aposentadoria, não foi fácil tomar a decisão de romper com o padrão comumente seguido de final de carreira, de uma produção progressivamente rarefeita, para enfrentar o mundo acadêmico, desta feita como aluna do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR. Sobretudo, precisei superar a mim mesma, nas minhas convicções, no tempo despendido para o estudo, na posição confortável e muitas vezes considerada “superior”, enquanto professora, de detentora do saber, na tentativa de refletir sobre alguns aspectos da formação dos professores de línguas estrangeiras que pudessem contribuir para o processo de ensino e aprendizagem das mesmas.

Professora do Curso de Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, atuando no Núcleo de Assessoria Pedagógica (NAP-UFPR), que tem por objetivo a formação continuada de professores, especialmente os que atuam na Rede Pública, meu interesse maior esteve sempre ligado ao processo envolvido no ensino e aprendizagem das línguas estrangeiras de um modo geral, muito embora, em função da minha formação, as disciplinas com que vinha trabalhando no Curso de Letras estivessem sempre ligadas à língua inglesa. Era no trabalho desenvolvido no NAP que eu encontrava a possibilidade de atuar com professores de línguas diversas e pensar também na formação dos professores de línguas estrangeiras de uma maneira geral. Este trabalho pode ser ampliado substancialmente no período de 2004 a 2007, quando me envolvi com inúmeras atividades formativas para professores e futuros professores de diversos idiomas em atividades conjuntas do NAP-UFPR e do Centro de Línguas e Interculturalidade (CELIN-UFPR).

No segundo semestre de 2003, o Curso de Licenciatura em Letras da UFPR, implantou uma nova disciplina obrigatória em seu currículo mínimo, intitulada *Cultura e Ensino de Língua Estrangeira Moderna na Escola*<sup>3</sup>. Por força da presença de alunos de licenciaturas em línguas diversas, a disciplina seria ministrada em português. Era preciso que alguém do Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (DELEM-UFPR) assumisse a disciplina. Vendo aí uma possibilidade de campo de atuação dentro de minha linha de interesse, com desdobramentos na formação dos professores em potencial, alunos do Curso de Letras, resolvi aceitar a incumbência.

Começava aí meu desafio como pesquisadora. Vislumbrei, na possibilidade de se colocar os alunos de línguas estrangeiras distintas refletindo em conjunto, a partir da formação em língua e metodologia recebida em suas habilitações específicas, a oportunidade de construção coletiva de conhecimento, expansão de conhecimento de mundo e troca de informações. Todos estes elementos colocados em conjunto talvez possibilitassem um olhar intercultural sobre o processo de aquisição de línguas estrangeiras, que levasse a um repensar do trabalho realizado em sala de aula e possibilitasse mudanças nos resultados obtidos com o trabalho em línguas estrangeiras.

---

<sup>3</sup> A partir deste ponto da tese, para simplificação, denominada *Cultura e Ensino de LEM*.

Foi o meu próprio processo de elaboração do programa da disciplina a partir da ementa existente<sup>4</sup> e a efetiva realização do programa em sala de aula, que me permitiu pensar, e muito, sobre o processo de construção do conhecimento. Eu era também mais um elemento do grupo em formação. Elaborei um primeiro programa que me pareceu compatível com a ementa proposta, com a ideia de que ele deveria estar aberto a modificações advindas das intervenções dos alunos e das discussões dos grupos. Não imaginava que esta forma de trabalho me levasse a tantas alterações e revisões do programa inicial, e, inclusive, da bibliografia proposta, em função das discussões nos grupos, nem tampouco tinha a real dimensão do quanto eu mesma estaria aprendendo e me reescrevendo ao longo do processo.

Foi assim que este trabalho teve início – um acaso, uma vontade de buscar novos horizontes, ideias, seguidas de reflexões nas ações propostas<sup>5</sup>, com a ajuda dos participantes, e, finalmente, inúmeras considerações e reformulações, embasadas nas leituras feitas ao longo do tempo, sobre as ações propostas. Este foi o caminho da pesquisa que trilhei. E o que parecia intuitivo, ganhou caráter acadêmico, se fez e se refez. Causou incertezas e estranhamentos, que se tornaram um pouco mais claros, e que geraram – e geram – novas buscas.<sup>6</sup>

## 1.2 O HISTÓRICO

Ao pensar sobre o tema interculturalidade e o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, refleti, sobretudo, sobre o trabalho com língua e cultura como elementos fundamentais nesse processo, e como procurar estabelecer um trabalho diferenciado na sala de aula de língua estrangeira a partir de discussões e estudos com professores em formação.

---

<sup>4</sup> Ementa da disciplina: aspectos históricos, políticos e sociais dos povos falantes das línguas estrangeiras alvo e sua relação com o ensino dessas línguas estrangeiras.

<sup>5</sup> Detalhamento sobre o processo de reflexão e ação, conforme Schön (2000), no capítulo 3 – *Formação de Professores*.

<sup>6</sup> No capítulo 4, *Metodologia*, esta contextualização será aprofundada, com detalhamento da metodologia de pesquisa e dos instrumentos utilizados para geração de dados, bem como dos procedimentos de análise.

Tratando-se de um assunto pertinente a todos os professores de línguas estrangeiras em contextos diversos, me pareceu importante estabelecer diretrizes para a elaboração de um curso<sup>7</sup> de Cultura e Línguas Estrangeiras que pudesse ser ofertado tanto a professores em potencial, ou seja, no formato de uma disciplina, para alunos de cursos de Letras em processo de formação inicial, quanto para professores em cursos de formação continuada atuando em sala de aula, ou seja, no formato de cursos/atividades de extensão universitária ou como disciplina de cursos de especialização, na pós-graduação. Em todas as alternativas, trata-se de oferecer a oportunidade de refletir sobre um componente de formação, a relação entre língua e cultura, fundamental para o desenvolvimento profissional de professores de línguas estrangeiras. Nessas diretrizes, o estudo e discussão de conceitos ligados à língua e cultura, e a análise e produção de materiais, são vistos como ponto de partida para a construção de conhecimento coletivo por parte dos participantes. Esses participantes, a partir das discussões feitas, poderão optar por estabelecer – ou não – um sistema semelhante de construção do conhecimento, nas salas de aula de línguas estrangeiras onde atuam e/ou virão a atuar como professores, com seus grupos de alunos. Desta forma, nas discussões e na possibilidade de escolhas de rumos a seguir pelos participantes, se viabiliza um processo colaborativo de busca e confronto de múltiplas perspectivas e visões para uma tomada de posições comprometidas e teoricamente embasadas.

Além disso, julgo de fundamental importância que esta proposta possibilite um processo de reflexão constante sobre alguns aspectos da formação da identidade profissional dos professores de línguas estrangeiras, para que esta formação seja resultado da construção de uma visão mais abrangente, em que o aprender pode ser feito a partir da troca de *expertise* específico de cada língua e na troca de experiências e pressupostos teóricos que se aplicam ao ensino e aprendizagem de qualquer língua estrangeira. Importante ressaltar aqui que não se pretende chegar a padrões únicos a

---

<sup>7</sup> Opto pelo uso da denominação **curso** quando me refiro a proposta desenvolvida, por considerá-la abrangente, podendo esta palavra se referir tanto à disciplina inserida em grades curriculares de cursos universitários de graduação, e pós-graduação, como para designar cursos e atividades de extensão no âmbito universitário e em outros contextos educacionais, como escolas de ensino fundamental e médio e escolas de idiomas.

serem seguidos por todos, havendo sempre espaço para as opções individuais de cada professor em suas situações específicas de trabalho.

Ciente da diversidade dos contextos em que atuam ou virão a atuar os professores/sujeitos desta pesquisa, acredito que devam ser preservadas as diferenças de conhecimento de mundo trazido por professores e alunos para as salas de aula, de características específicas de cada língua estrangeira, entre outras peculiaridades. Vale a pena lembrar que nos últimos anos vem se intensificando o questionamento entre professores de línguas estrangeiras e seus próprios alunos, especialmente de escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio em diferentes partes do Brasil, a respeito do que esperar do trabalho feito na sala de aula de língua estrangeira (CORACINI, 1998, ALMEIDA FILHO, 2001). Se por um lado se questiona a postura do aluno – que muitas vezes não demonstra interesse pelo trabalho proposto – e mesmo a postura das próprias escolas de ensino fundamental regulares, públicas e privadas – que oferecem de uma até no máximo quatro<sup>8</sup> aulas de 50 minutos por semana para o ensino de línguas estrangeiras – por outro temos o professor e o seu (des)preparo para o trabalho a ser desenvolvido, bem como a visão da sociedade a respeito do ensino de línguas estrangeiras nas escolas regulares brasileiras. Na grande maioria das vezes, esta visão está atrelada a uma expectativa negativa em termos de resultados alcançados. Dados compilados e analisados por Walker (2005) corroboram esta realidade.

O descontentamento tanto de professores quanto de alunos e pais com os resultados obtidos na sala de aula de línguas estrangeiras pode ser constatado com frequência, em contextos em que são trabalhados normalmente somente conhecimentos a respeito do sistema linguístico da língua alvo<sup>9</sup> (ALMEIDA FILHO, 2001). Acredito ser possível imprimir uma nova face a esta realidade, tanto em relação a atitude dos envolvidos, quanto em relação a forma de trabalho com a língua estrangeira em sala de aula.

---

<sup>8</sup> A oferta de quatro aulas de 50 minutos semanais é muito esporádica, como ocorre no Colégio Suíço-Brasileiro de Curitiba, Paraná – <http://www.chpr.com.br> (acessoem12/05/2011). Na maioria das escolas tanto públicas quanto privadas predomina a oferta de duas horas/aula semanais para o ensino de línguas estrangeiras.

<sup>9</sup> Língua alvo entendida como a língua estrangeira ensinada e aprendida nas salas de aula.

Ao longo de minha trajetória como formadora de professores, tenho observado que vários professores se resignam à situação de meros “dadores” de aula, seguindo cegamente materiais propostos por diferentes autores e editoras, se agarrando a eles como tábuas de salvação, e outros que, na ânsia de encontrar caminhos alternativos, muitas vezes se perdem e, ao partir para discussões de temas interessantes como, por exemplo, o conceito de família e seu papel em diversas sociedades, esquecem do trabalho com a língua estrangeira alvo, passando ao uso sistemático e contínuo da língua materna.<sup>10</sup>

Halu e Paraná (2007, p. 46) fazem uma comparação visual entre o modelo espiral ou cíclico crescente proposto por Finocchiaro e Brumfit (1983), que se inicia no centro da espiral, e a forma espiral-tubo com que os aprendizes tendem a imaginar o processo de aquisição de línguas estrangeiras, que se inicia na base da espiral.

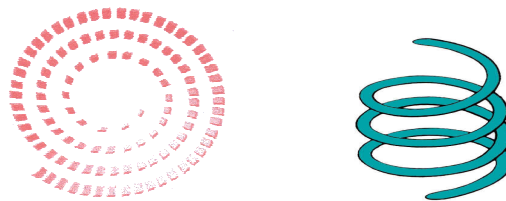


FIGURA 1 - Como a aprendizagem de uma L2/LE se desenvolve (espiral crescente) e como o aluno pode imaginar o mesmo processo (espiral-tubo), (HALU & PARANÁ, 2007, p. 46).

Minha percepção é de que não só os alunos, mas também inúmeros professores mantêm a expectativa de que o processo de aquisição de uma língua estrangeira ocorra na forma de espiral-tubo, ou seja, que a aprendizagem tanto em termos sócio-culturais quanto em termos linguísticos ocorra na mesma velocidade e com os mesmos resultados ao longo de todo o processo, ignorando que a reciclagem e expansão de conhecimentos previamente adquiridos é mais curta e rápida no nível inicial, se tornando mais lenta à medida em que se amplia e agrega novos conhecimentos e competências, aqui entendidos como habilidades e atitudes que, ao serem integrados

<sup>10</sup> Este assunto é tratado no capítulo 2, *Língua e Cultura*.



aos conhecimentos existentes e utilizados estrategicamente, possibilitam a concretização dos objetivos traçados.

Esta visão faz com que nem sempre seja levado em consideração o fato de que quando um professor conhece integralmente o currículo proposto em todas as séries em que a língua estrangeira é ofertada, independentemente do nível que vai ensinar, ele amplia sua visão do currículo e passa a explorar oportunidades que emergem ao se estabelecer relações entre o conhecimento prévio e novos conhecimentos apresentados e, por conseguinte, de significações e re-significações dos contextos em que a língua é usada, como se um fio condutor permeasse todo o trabalho ao longo das horas de estudo de línguas estrangeiras.

Outro fator muitas vezes negligenciado é a necessária abertura e flexibilidade do planejamento curricular inicial para fazer frente a situações que ocorrem no contexto em que estamos inseridos e a temas instigantes propostos pelos próprios alunos, que podem tornar as aulas mais dinâmicas e em sintonia com o momento vivido por todos os participantes do processo de aprendizagem. Determinar *a priori* todas as fases do processo de ensino da língua estrangeira, definindo o que e quando se vai ensinar isto ou aquilo, pode levar a um engessamento do currículo, sem prever mudanças eventuais de direção, em função de oportunidades que poderão surgir e de conhecimentos prévios trazidos pelos alunos. Não quero com isto advogar em favor de um não planejamento, mas sim de um planejamento aberto para o inusitado, o diferente, aquilo que não se pode prever. Um planejamento que não negligencie o fato de que cada aluno é único e que, da mesma forma, os grupos são diferenciados em sua constituição e a heterogeneidade destas comunidades requer um não fechamento em ações únicas para todos.

Neste estudo, procuro localizar espaços que possibilitem a construção de um perfil diferenciado para o professor de línguas estrangeiras, um professor que trabalhe na perspectiva da espiral crescente, conforme detalhado anteriormente, e que tenha em mente a importância de se levar em consideração as concepções de língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem de línguas.

### 1.3 OBJETIVOS DO TRABALHO

Esta pesquisa tem, assim, por objetivo geral estabelecer diretrizes para a elaboração de um curso de formação de professores de línguas estrangeira a partir da análise de uma disciplina já existente e ofertada no Curso de Letras da UFPR, com foco nas concepções de língua e cultura nas práticas pedagógicas.

A partir do foco estabelecido, é objetivo específico deste trabalho:

1. No trabalho interpretativo da experiência de ensino na disciplina de Língua e Cultura ministrada no curso de Letras da UFPR, no segundo semestre de 2003 e no segundo semestre de 2007, explorar os pressupostos que orientaram a estruturação das diferentes versões da disciplina no período de 2004 a 2007, especialmente nos seguintes aspectos:
  - 1.1. As representações dos sujeitos acerca de cultura e língua.
  - 1.2. As representações dos sujeitos sobre conflito.
  - 1.3. Quais as representações os sujeitos têm sobre os papéis de pesquisador, de aluno e de professor, e das diversas formas de agência evidenciadas ao longo do processo.

Para que o leitor possa tomar conhecimento logo de início sobre as razões em estruturar este trabalho como está, entendendo a intencionalidade de sua formatação e assim construindo seus sentidos tomando-a como referência, finalizo esta introdução com uma descrição das diferentes seções que organizam a tese.

Na *Introdução*, contextualizei minha pesquisa, apresentando os pressupostos e objetivos deste trabalho, bem como descrevendo o histórico do processo que vivenciei, incluindo a definição do escopo da pesquisa, a delimitação dos sujeitos participantes, os objetivos e o campo tomado para a pesquisa.

No capítulo 2, *Língua e Cultura*, inicio apresentando concepções de língua e posicionamentos a elas associados, aqui incluídas as noções de língua como código, língua como ideologia e como discurso. Procuro não só expor algumas teorias de

diferentes pesquisadores, mas também marcar e justificar as minhas escolhas enquanto pesquisadora e professora em relação ao tema. Em seguida, traço um histórico de diferentes interpretações do termo cultura ao longo dos tempos, para logo após detalhar a visão que me parece mais significativa na relação dos conceitos de língua, cultura e ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras.

Como esta pesquisa diz respeito à formação de professores – tanto em formação inicial quanto em formação continuada – julguei relevante dedicar um capítulo desta tese às reflexões contemporâneas sobre formação de professores, para poder estabelecer uma triangulação entre meus objetos de pesquisa – língua e cultura – e os professores de línguas estrangeiras, para quem esta proposta está voltada, vistos aqui como agentes que negociam sentidos, reconhecendo as diferenças e assumindo uma posição dialógica, posicionando-se como receptores e ao mesmo tempo executores das ações negociadas. Nestas reflexões, considero a possibilidade de novos olhares sobre a identidade do sujeito, as relações de alteridade, as significações e re-significações de mundo que se promovem no contato com uma língua estrangeira a partir das diferentes abordagens de língua e cultura. É o que faço no capítulo 3, cujo título é *Concepções de Formação de Professores*. Dedico ênfase especial à concepção crítico-reflexiva de formação de professores, acrescida de nuances pós-estruturalistas (com base em Kachru, 1982; Pennycook, 1994; Schön, 2000; Kumaravadivelu, 2003; Freire, 2005; Freitas, 2004; Giroux, 2007 e Souza, 2010). É desta combinação que partem os pressupostos que embasam as diretrizes para minha proposta de curso de língua e cultura para a formação de professores. O trabalho com aspectos como colaboração e reflexão crítica é aqui desenvolvido no âmbito das concepções postuladas para língua e cultura e é analisado em referência aos conceitos abordados no capítulo anterior.

No capítulo 4 intitulado *Metodologia*, procuro discorrer sobre os pressupostos que me levaram a definir a metodologia de pesquisa utilizada, ou seja, a etnografia como uma teoria epistemológica, mais do que apenas como agrupamento de instrumentos ou método de pesquisa. É no aprofundamento destes pressupostos que as opções metodológicas se definem, com a utilização da teoria epistemológica da etnografia, que enfatiza um trabalho colaborativo e predominantemente qualitativo. Definidas a metodologia de pesquisa e a forma como a proposta de trabalho foi

organizada, a geração de dados e os procedimentos utilizados são também delimitados neste capítulo.

Passo então, no capítulo 5, intitulado *O Processo de Construção do Curso de Formação: perspectivas de alunos e professora*, a descrever a experiência com minhas turmas com professores em potencial e professores em formação continuada no Curso de Letras, analisando as diferentes propostas de curso feitas nos diferentes momentos em que o curso foi ofertado, estudando os resultados alcançados – através da análise de questionários, das atividades desenvolvidas pelos participantes e de minhas anotações de campo ao longo do processo. Meu principal objetivo neste capítulo é o de refletir sobre eventuais erros, acertos e mudanças de rumo, para poder, no capítulo 6, formular uma proposta de diretrizes para um curso de formação com ênfase em língua e cultura para professores de línguas estrangeiras. Daí o título do capítulo – *Em Busca de um Olhar Intercultural na Formação de Professores*. No capítulo 7, *Conclusão*, apresento minhas conclusões sobre o caminho trilhado, as decisões tomadas e possibilidades de desdobramentos deste trabalho para o futuro.

Na finalização do trabalho, uma seção com as *referências bibliográficas* utilizadas, seguida de uma seção de *apêndices e anexos* com os instrumentos utilizados na pesquisa, que julguei de interesse para melhor compreensão da mesma.

## 2. LÍNGUA E CULTURA

### **COMEÇAR É PRECISO! (E MUDAR TAMBÉM!)**

*A primeira vez que estudei formalmente antropologia, foi num grupo de estudos da Sociedade Brasileira de Estudos Espíritas (SBEE), em Curitiba, lá por 2002. Discutíamos **O Homem - uma introdução à antropologia**, de Ralph Linton. Líamos e interpretávamos os posicionamentos de Linton, tentando estabelecer relações com o momento presente, o mundo aqui e agora. Estes encontros foram super importantes para a ampliação dos meus horizontes e da percepção de que cultura, enquanto conceito antropológico, está em tudo e em todos. E daí, para pensar no papel da cultura quando ensinamos e aprendemos uma língua estrangeira e como se dá a relação entre língua e cultura, foi um pulo.*

*Durante os encontros do grupo - bastante heterogêneo, e por isto mesmo, muito rico em troca de informações - outra leitura foi sugerida - **Cultura - um conceito antropológico**, de Roque de Barros Laraia. Encantada com a simplicidade com que o autor abordava o tema, quando coloquei a mão na massa na disciplina Cultura e Ensino de LEM na UFPR, não titubeei - o livro de Laraia seria o "livro base" - lido de fio a pavio - a partir do qual as conceituações de cultura e língua e as relações entre estes conceitos iriam ser discutidas, para então acrescentarmos outros autores e outras visões, enriquecendo assim as discussões.*

*Será que haveria uma preponderância de uma coisa sobre a outra - seria língua versus cultura, cultura versus língua? Será que uma coisa seria ensinada paralelamente à outra ou será que caminhavam sempre juntas sendo impossível separá-las? Que concepções de língua e de cultura afinal permeavam nosso trabalho?*

*Foi então que enfrentei uma experiência muito legal. Discutia com um dos grupos de alunos as colocações de Laraia, quando um participante questionou: por que ao invés de partirmos de um autor como referência, não pensamos nos conceitos que queremos entender e trabalhamos com estudos e posicionamentos diversos desde o princípio, ampliando nosso leque de referências?*

*À sugestão dada, outros participantes reagiram, e concordamos que iríamos inserir outros autores desde o início das discussões. Assim, o livro do Professor Laraia, foi "destronado" da posição de "O" livro a ser discutido ao longo do semestre, para passar a ser um entre vários outros títulos que embasariam nossas discussões. Foi assim que eu, enquanto professora e participante do grupo, refleti e reformulei, com a ajuda do grupo, a forma como pretendia trabalhar.*

No processo de elaboração das diretrizes para o curso de formação de professores de línguas estrangeiras em questão, vejo como de fundamental importância uma reflexão sobre os conceitos de língua que informam nossas práticas profissionais, bem como orientam a análise desenvolvida nesta tese. A necessidade de discussões e reflexões relativas a aspectos como definição de língua, como ensiná-la, como se dá o processo de aprendizagem e em que contexto vamos trabalhar está ligada à constatação de que a maneira como concebemos e entendemos estes diferentes aspectos do processo de ensino e aprendizagem está intimamente relacionada à leitura de mundo que fazemos e, conseqüentemente, a como construímos sentidos face à realidade com que nos deparamos (FREIRE, 2003). Uma vez que nossas escolhas e entendimentos em relação à forma como concebemos “língua” estão intimamente ligados ao trabalho que desenvolvemos como professores em sala de aula, é possível inferir que posturas assumidas em relação à língua estrangeira a ser ensinada serão fatores determinantes nos resultados obtidos no trabalho de ensino e aprendizagem das mesmas. Neste capítulo, trabalho com três diferentes concepções de língua – como código neutro, ideológico e como discurso – e com as conceituações de cultura, visando obter subsídios para estabelecer a relação entre língua e cultura na sala de aula de língua estrangeira.

## 2.1 LÍNGUA COMO CÓDIGO NEUTRO

Na visão de língua como código neutro, a possibilidade de troca de mensagens entre as pessoas de um mesmo grupo social está atrelada ao domínio do código linguístico utilizado, das regras e convenções deste código (SAUSSURE, 1997). Para fazer frente à constatação de que diferentes comportamentos linguísticos podem ser percebidos em uma mesma comunidade, e caracterizá-los, Saussure (1997, p.23) estabelece a diferença entre língua e fala, “langue e parole”. A língua, de natureza social, seria homogênea, ordenada, com princípios únicos de realização e sistematização. A fala, de natureza individual, seria heterogênea, sem ordenação

definida a priori, seguindo múltiplos padrões de realização. Há, assim, um entendimento por Saussure (1997, p. 16) de que “a linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro”. Mas, ao acompanhar o desenrolar dos estudos saussurianos na medida em que se constituem na base do desenvolvimento da linguística como disciplina científica, notamos que “a língua sempre foi de fato o único interesse da Linguística, pois a fala, embora fundamental para que a língua se estabeleça, é considerada por Saussure (1997) como sendo de natureza secundária” (MARTINEZ, 2007, p. 26).

Nesta linha de pensamento, em que a existência de um emissor, uma mensagem e um receptor é considerada suficiente para que se estabeleça um processo de comunicação, o código a ser utilizado pelo emissor e pelo receptor, ou seja, a língua, pode ser vista como neutra, já que é sempre transparente e decodificável por qualquer membro do grupo social que domine o código lingüístico usado para cifrar os sentidos produzidos e conheça a mesma identidade normativa das formas linguísticas. Desta forma, a leitura de mundo ocorre pela decodificação de estruturas linguísticas e vocábulos utilizados pelos participantes de um processo de comunicação, pressupondo que geralmente todos os participantes atribuem interpretações semelhantes àquilo que é dito, já que partilham do mesmo código. Nessa visão, a construção de possíveis sentidos diversos, isto é, de interpretações diferenciadas que se constroem não só a partir das estruturas e vocabulário utilizados, mas também do contexto em que a comunicação ocorre, dos indivíduos envolvidos e de tantos outros fatores sociais, não é relevante.

Concordo com Martinez (2007, p. 27), quando, ao discutir a preponderância em sala de aula de uma visão de língua como código, visão que pressupõe que o domínio do código e sua operacionalização sejam suficientes para se estabelecer comunicação entre os indivíduos, afirma que

A implicação mais séria em um trabalho como este [decorrente da concepção de língua como código neutro] está no fato de que quando transpomos esta realidade de sala de aula para o ‘mundo real’ acabamos realizando também uma leitura tradicional de mundo, ou seja, apenas decodificamos o mundo, como se a realidade já estivesse dada externamente e fosse homogênea, como se precisássemos da língua somente para acessá-la.

Na visão de neutralidade no uso da língua, há, portanto, a crença de que, para se comunicar com eficiência, basta conhecer as produções linguísticas viáveis dentro de certo sistema linguístico, bem como os elementos estruturais que as tornam possíveis, sem necessariamente levar em conta os contextos nos quais os indivíduos estão inseridos e a realidade onde atuam no mundo: é como se os sentidos estivessem encerrados nas estruturas linguísticas, bastando decodificá-las para ter acesso a eles e às realidades que eles estariam representando na língua.

Jordão (2006), reforçando o que nos coloca Martinez (2007), não acredita que a mera utilização de um código e o conhecimento de suas regras operacionais internas seria o suficiente para que se estabelecesse uma efetiva interação entre as pessoas. A ideia de neutralidade estabelecida na visão de língua como código, dissociada das situações concretas da prática social, de fato não se sustenta se observarmos que as situações de uso da língua sempre ocorrem em diferentes contextos em que os indivíduos constroem as suas visões de mundo.

Talvez o exemplo mais próximo em que podemos pensar, para este trabalho, sejam as discussões que foram realizadas em todas as turmas de Cultura e Ensino nas quais ministrei aulas. Em todos os momentos estávamos construindo e reconstruindo nossas visões sobre diversos aspectos, especialmente nas situações que nos apresentavam conflitos. Essa disciplina, ministrada em português, recebeu, em momentos diferentes, a presença de alunos estrangeiros. Na troca de ideias, fosse em português ou inglês – idioma em que alguns dos alunos estrangeiros se sentiam mais confortáveis – a necessidade de construir sentidos, juntos, sempre ultrapassou o que geralmente se considera limitações linguísticas, já que os processos interpretativos estão presentes tanto em contextos monolíngues quanto multilíngues. Nesse sentido, pude observar, de perto, que os vocábulos utilizados por estes alunos, em particular, e também com os demais alunos, ganhavam sentidos distintos, dependendo da situação em que se inseriam. Como menciona Bakhtin, “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (BAKHTIN, 1995, p. 106).



## 2.2 LÍNGUA COMO CÓDIGO IDEOLÓGICO

À visão de neutralidade do código, contrapõe-se a visão de que o código seria sempre ideológico, o que significa que ao invés de um código neutro e impessoal, comum e constante, transparente, estaríamos lidando com um código subjetivo, interpretado de formas diferentes por sujeitos diferentes em contextos diferentes.

Na visão de língua como código ideológico, a realidade é concebida como independente do indivíduo. Há sempre uma ideologia, que funciona como um véu que mascara o discurso proferido pelos indivíduos sobre a realidade. Estes indivíduos se encontram e posicionam mais ou menos próximos do que é tido como realidade, entendida aqui como “A verdade”, “A realidade objetiva” – “algo que está lá para quem quiser, puder e souber vê-la, e desse modo se coloca como exterior ao sujeito, como independente dele” (JORDÃO, 2006, p. 27).

Nesta linha de raciocínio, pensar a língua como código, seja ele ideológico ou não, é pensar na realidade como fixa no mundo exterior, como separada do sujeito, sendo que nosso acesso a ela se daria através do domínio de um código partilhado – no caso do código neutro, ou, no caso da língua entendida como um código ideológico, através do domínio de um código compartilhado sujeito a interpretações contextuais, algumas das quais mais próximas da realidade/verdade do que outras. Na concepção de língua como código ideológico, o processo de construção de interpretações coloca ao sujeito a necessidade de desvendar a realidade que está como que encoberta (pelo código ideológico) e precisa ser revelada. Em última instância, existe aqui o pressuposto de que haja uma realidade dada, que precisa ser decifrada e, desse modo, supostamente se possa acessar a realidade/verdade de forma mais direta.

No entanto, ao se conceber a língua como código ideológico, os modos de acesso ao código se diferenciam daqueles para acesso ao código entendido como um elemento neutro. O processo de decifração do código ideológico é entremeado por questões subjetivas, interpretativas, e, portanto, dependentes de fatores contextuais como quem fala, onde fala, para quem fala, quando fala, entre outros, ou seja,

diretamente influenciada pela ideologia e pela situação em que a comunicação se dá. É como se acreditássemos no que Bakhtin chama de “*ficção da palavra como decalque da realidade*” (BAKHTIN, 1995, p. 107). Nesse sentido, apesar de termos nesse processo de código ideológico uma abertura para a possibilidade de uma certa heterogeneidade (ao contrário da visão de língua como código neutro, que vê a língua como homogênea), ainda pensamos na existência de uma verdade subjacente, da qual todos os indivíduos deveriam buscar se aproximar o máximo possível. Como não se consegue chegar até esta verdade idealizada, há aqui a ideia de que existem interpretações mais próximas da realidade do que outras. É como se tivéssemos um sistema de hierarquia de interpretações, de forma que existem algumas que são mais válidas do que outras, por se aproximarem mais da verdade. A questão que se coloca tanto em relação à visão de língua como código neutro quanto na visão de língua como código ideológico é que, se admitimos a existência de uma noção de verdade ideal, compartilhada pelos indivíduos de uma comunidade, há pouco ou quase nenhum espaço para questionamentos, uma vez que apesar de ser possível construir interpretações diferenciadas, há uma estrutura hierarquizada que faz julgamento de valores de forma absoluta sobre as interpretações, consideradas “boas”, “melhores”, “aceitáveis ou não” em termos absolutos ao invés de relativos.

### 2.3 LÍNGUA COMO DISCURSO

A dificuldade de entendimento da diferença entre a visão de língua como código ideológico e de língua como discurso está seguramente atrelada ao entendimento de *ideologia*. Na visão de língua como código ideológico, há sempre a busca por uma verdade mais “verdadeira”, que estaria “encoberta” pela ideologia, enquanto que na visão de língua como discurso a discussão em torno da noção de verdade deixa de fazer sentido, já que diferentes interpretações e diferentes subjetividades se constroem e se inter-relacionam constantemente. Nesta visão a ideologia é tida como aquilo que em si possibilita a construção de nossos entendimentos. À ideia de que determinada

subjetividade pode “atrapalhar” nosso acesso à realidade pré-existente, à verdade, presente na visão de língua como código ideológico, se contrapõe a visão de interpretações múltiplas que se articulam por meio de negociações entre indivíduos que se encontram imersos em diferentes comunidades ao mesmo tempo sendo nelas constituídos e as construindo.

A existência de interpretações que são inseridas em sistema hierárquico absoluto, que seleciona as que mais se aproximariam da realidade segundo a visão de língua como código linguístico ideológico, pode ser questionada a partir do momento que tomamos a realidade como algo que pode ser construído, e onde as verdades não são permanentes ou absolutas. Neste caso, cada sujeito constrói suas próprias interpretações, suas próprias verdades, considerando seus diferentes contextos socioculturais, havendo assim não somente uma verdade, uma realidade, mas sim uma multiplicidade de interpretações possíveis. Estas interpretações dependem do papel dos sujeitos em contextos diversos onde ocorrem interações entre os sujeitos. Nesse sentido, ao conceber a língua para além de um código, damos espaço, de fato, à subjetividade dos indivíduos de uma dada comunidade, uma vez que a língua não seria apenas algo exterior a nós, pairando sobre nós, mas sim algo que construímos continua e coletivamente e que constrói e é construído por nossas práticas sociais. Faraco (2009, p. 121), ao discutir o enfoque dado pelo Círculo de Bakhtin à interação sócio-verbal, aos eventos interacionais e àquilo que neles acontece, escreve:

Os sujeitos que se envolvem nessas relações dialógicas não são entes autônomos e pré-sociais, mas indivíduos socialmente organizados. Isso significa dizer que os sujeitos se definem como feixes de relações sociais: constituem-se e vivem nestes feixes que são múltiplos, não fixos e nunca totalmente coincidentes de pessoa a pessoa (ainda que membros de um mesmo grupo social). Os sujeitos são, portanto, seres marcados por profunda e tensa heterogeneidade.

É a crença na existência de uma realidade a ser desvelada, supostamente encoberta por ideologias múltiplas, presente na visão de língua como código ideológico, que me faz pensar na necessidade de revisão e ampliação desta conceituação. Ao se pensar em ideologias diferentes encobrindo uma realidade essencialmente imutável, a que tem acesso só as pessoas capazes de desvelá-las, decifrá-las, passamos a

considerar menos importante a diversidade de interpretações possíveis nas interações humanas: importante fica sendo alcançar a realidade, descobrir a verdade por trás da língua, e encontrar os procedimentos mais adequados para tanto. Ao mesmo tempo, ao definir quem melhor ou mais se aproxima desta realidade, enfatizamos as relações de poder que permitem que *algumas pessoas* tenham maior influência do que outras, uma vez que ao dominar o código legitimado pela sociedade em que vivem, considera-se que *estas pessoas* abram o caminho para acessar o conhecimento e a realidade, vista como sinônimo de verdade (FOUCAULT, 2006; MATURANA, 2001). Entender os processos que viabilizam a diversidade de pontos de vista existentes nas comunidades fica de fora das preocupações nas visões de língua como código: o mais importante é estabelecer hierarquizações das interpretações possíveis, visões mais ou menos “verdadeiras”, “reais”, “factíveis”.

No caso da língua como discurso, por outro lado, assumem posição primordial os entendimentos que temos dos processos interpretativos, dos modos de construir sentidos, das diferentes maneiras de saber e os saberes que elas nos possibilitam construir; é extremamente importante entender como se constroem nossos procedimentos interpretativos, seus desdobramentos, e as possibilidades de construção de interpretações de que podemos lançar mão em diferentes contextos.

Seria ingênuo, contudo, pensar que ao se conceber língua como discurso, e a multiplicidade de construção de sentidos possíveis, toda comunicação ocorreria na mais perfeita harmonia. Também seria ingênuo pensar que a comunicação ou a própria vida das línguas cairia em um estado de caos relativista. Como nos lembra Foucault (2006), as pessoas se constituem em meio a relações de poder, sendo valorizadas de acordo com o saber que compartilham com grupos diversos, negociando significados dentro destas relações de poder. Saber passa a significar poder e silenciar vozes que se colocam diferentemente das vozes carregadas de poder significa reconhecer o poder instituído, no qual alguns discursos são mais legitimados do que outros.

Esta visão de língua como discurso é uma visão de língua bastante diferente daquela que a toma como código neutro, na qual a discrepância entre dois pontos de vista distintos é vista como problema e, portanto, um dos pontos de vista deve ser elencado como o mais adequado, o mais verdadeiro, o mais próximo da realidade. Na

visão de língua como código ideológico pensamos na língua como um código a ser adquirido, contudo, temos um espaço, ainda que tímido, para a agência do sujeito na medida em que ele pode fazer escolhas entre formas de construção de sentidos mais ou menos próximas da verdade. É certo que com esta visão de língua não imaginamos mais a ponte direta da comunicação saussuriana entre falante e ouvinte, pois o sujeito é convidado a *interpretar* o mundo em que vive. Contudo, essa interpretação tem uma limitação importante, pois a comunicação será guiada e julgada conforme se aproximar ou distanciar do que se entende, de forma absoluta, como verdade; ao serem consideradas como próximas da realidade absoluta, dada, exterior ao sujeito, as interpretações serão legitimadas socialmente.

A noção de língua como discurso, por outro lado, abre as portas para a multiplicidade de sentidos, a possibilidade de interpretações diferenciadas e legítimas sobre um mesmo fato, uma vez que o fato só existe como tal a partir das leituras que se produzem dele e de suas relações de proximidade ou distância com determinados procedimentos interpretativos, procedimentos estes relativos a determinados quadros de referência, a determinados conjuntos de valores, estes também construídos socialmente, de forma contingente e portanto passíveis de reconstrução constante. Como afirma Taddei (2000, p.126), “a inexistência de uma referência normativa moral a-histórica e transcultural nos deixa com nada além de nossas próprias referências culturais e esquemas conceituais como base interpretativa do mundo”, e conseqüentemente, conclui ele (2000, p.142), “[...] se meus critérios [de julgamento] são produto de minha história dentro de meu contexto cultural, me faltam argumentos para que eu os considere transculturalmente superiores a critérios diferentes.”

É a partir destas reflexões que analisamos a perspectiva de língua como discurso, que trabalha com a possibilidade de se olhar não mais para uma ideologia ou realidade a ser alcançada na essência, mas sim para diferentes interpretações coexistindo tanto no nível das visões de mundo, quanto das realidades a serem construídas pelos indivíduos em seus grupos. As realidades são construídas não ao se desvendar interpretações carregadas de uma ideologia que as disfarça e oculta a realidade, mas sim no embate entre as diferentes visões de mundo das pessoas inseridas em suas culturas, uma vez que a realidade é considerada como sendo

construída pelas negociações que fazem os sujeitos de suas interpretações. As verdades, portanto, são contextuais, de natureza social, e adquirem significados distintos para os indivíduos que interagem em cada contexto. Jordão (2006, p. 28) assim se coloca:

As interpretações que construímos nunca são neutras, nunca estão em maior ou menor grau de distância em relação a uma determinada realidade externa objetiva, porque a realidade não é dada, não tem existência independente de quem pensa sobre ela ou a experimenta.

A realidade existe em função das interpretações, entendimentos e impressões dos indivíduos, que constroem suas maneiras de ver as coisas a partir das interações com outras pessoas e com o mundo que os cerca. Nas relações entre diferentes sujeitos e suas visões de mundo se estabelecem trocas determinadas tanto pelo ambiente cultural dos sujeitos quanto pelas escolhas próprias de cada um. A percepção da diversidade na forma de entender o mundo é que nos permite um olhar mais amplo que poderá minimizar eventuais conflitos nas relações entre os indivíduos e nos entendimentos entre culturas distintas, sem, entretanto, eliminar estes conflitos, uma vez que eles nos apresentam possibilidades de novas construções de sentidos. Ou seja, percebemos as diferenças, refletimos sobre elas, podemos ou não modificar conscientemente nossa visão a partir da visão do outro, cientes de que as diferenças vão sempre existir. E, assim, acabamos por realizar julgamentos de valor, uma vez que os nossos julgamentos estão pautados nas nossas histórias como indivíduos, dentro de nossos contextos culturais. Relembremos Taddei (2000, p.142), conforme citado acima, ao afirmar que não há, contudo, dentro desta concepção, argumentos para se considerar determinados critérios “transcendentalmente superiores a critérios diferentes”.

À visão de que é possível estabelecer relações não conflitantes entre membros de diferentes contextos culturais, preconizada por autores como Corbett (2003), se contrapõem outras visões de autores como Foucault (1979) e Stuart Hall (2003), entre outros pesquisadores, que apontam para a existência constante de conflitos que administramos a partir do uso de estratégias e políticas “adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades

multiculturais” (HALL, 2003, p. 50).

Bakhtin já mencionava a complexidade da dinâmica da história, já que cada grupo, a partir de suas experiências, determina seus próprios valores e a partir deles constrói significados distintos para a realidade vivida. Surgem assim “as inúmeras semânticas, as várias verdades, os inúmeros discursos, as inúmeras línguas ou vozes sociais com que atribuímos sentido ao mundo” (FARACO, 2009, p. 52). Se vivemos em comunidade e acreditamos que cada ser humano é único, não há como nem porque suprimir a existência de conflitos entre as pessoas, já que diferentes interpretações e ideias estarão sempre em jogo em situações de interação e é graças aos pontos de atrito, fricção e conflito que se produzem novos sentidos.

Há uma tendência a se encarar conflito e embate como carregados de significação negativa. Vejo, entretanto, na construção de sentidos destes conceitos, a possibilidade de se enxergar o conflito como algo positivo, já que se trata de uma possibilidade de aprendizado para todo ser humano: aprendizado em termos de estratégias de ação e diferenças individuais quando nos defrontamos com situações conflituosas; aprendizado no reconhecimento de nossas limitações e na necessidade de posicionamentos; aprendizado no desenvolvimento de uma capacidade argumentativa e uma visão de mundo aberta para confrontações com diferentes visões de mundo.

Destaco aqui o fato de que na reflexão sobre conflitos e embates, me deparei com a minha própria tendência de sair de um extremo – onde os conflitos e embates deveriam ser evitados e sanados a qualquer custo, uma vez que estariam sempre carregados de significação negativa – para outro – onde seriam sempre vistos como positivos. Uma tendência de radicalização de visões que se repete muitas vezes quando nos deparamos com a problematização não só dos conceitos de conflito e embate, mas também de outras conceituações. Tendência esta que perde sua força quanto mais analisamos e procuramos olhar os fatos por diferentes perspectivas, numa postura de investigação constante. Assim, entendo que os conflitos *podem* gerar situações positivas de aprendizado, conforme sejam administrados e entendidos com este potencial; mas podem também, dependendo da situação e como se lida com ela, ser motivo de opressão e gerar passividade, construir uma noção de impotência diante

de um grande impasse ou dilema, enfim, apresentar-se como elemento altamente improdutivo e impeditivo até de aprendizagem.

Ao estudar a língua como discurso, percebo a possibilidade de uma mudança no modo como compreendemos e construímos o trabalho com línguas estrangeiras. Como pesquisadora, procurando analisar a minha pesquisa com um certo distanciamento – talvez possível – compreendo que esta minha percepção é fruto de meu processo de estudos e reflexões que, na maioria das vezes, ocorreu enquanto eu atuava como professora e formadora nas minhas turmas de Cultura e Ensino de Línguas Estrangeiras. É provável que eu não tivesse chegado a esta percepção se não tivesse trabalhado também com as visões de língua como código neutro e como código ideológico. Daí o meu posicionamento pelo trabalho com as diferentes concepções de língua em cursos de formação de professores que incluam um olhar intercultural, para que cada participante tenha assim espaço para construir suas próprias interpretações, sua própria construção de significados, e, a partir delas, possa fazer escolhas para suas práticas pedagógicas. Entendo que cada participante poderá argumentar por diferentes posicionamentos, havendo sempre espaço para novas construções que se validam nos contextos em que são utilizadas (AGAMBEN, 2002).

Pessoalmente, entendendo língua como discurso, não vejo como separá-la de cultura. Para refletir sobre esta afirmação, precisei entender um pouco mais sobre cultura, seu histórico, e as concepções a ela associadas. Independentemente dos posicionamentos a serem assumidos e dos significados a serem construídos pelos participantes de eventuais cursos de formação para professores de línguas estrangeiras com enfoque intercultural, considero esta reflexão pertinente.

## 2.4 HISTÓRICO E CONCEPÇÕES ASSOCIADAS À CULTURA

Diferentes comunidades interpretativas atribuem significados distintos para língua, tendo eu discutido aqui três concepções preponderantes – como código neutro, como código ideológico e como discurso. A partir desta distinção, me posiciono pelo



trabalho com a língua como discurso na sala de aula de língua estrangeira, onde língua e cultura são trabalhadas de forma indissociável. Como atribuímos significados a todas as interações, todo uso de língua é carregado de sentidos diversos e, portanto, ao fazer uso de um código linguístico em contextos diversos, precisamos não só compreender o código, mas, sobretudo, entender o contexto da interação e o uso de língua que se aplica àquele contexto. Em outras palavras, precisamos entender os aspectos culturais que constituem o contexto em que atuamos e que se materializam no uso da língua que fazemos, na qual estamos sempre construindo sentidos.

Portanto, a relação entre língua e cultura, elementos indissociáveis no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, é uma relação a ser trabalhada na formação de professores de língua, já que a associação de língua e cultura pressupõe que se vá além do trabalho do código linguístico isoladamente e da apresentação pontual de elementos culturais concretos tais como música, comida, forma de se vestir das nações cujas línguas e culturas se estuda. A junção da visão de língua como discurso e cultura leva, sobretudo, à reflexão de que é preciso prestar atenção à construção de sentidos possíveis dentro de culturas diversas, ou seja, às maneiras pelas quais as pessoas constroem sentidos como o fazem.

É preciso lembrar aqui que o termo cultura tem sido definido e redefinido inúmeras vezes ao longo do tempo. E para chegar a uma definição que me parece a mais condizente com o momento atual em que vivemos, e com o contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, considere importante fazer um estudo de algumas das visões atreladas ao conceito de cultura ao longo do tempo, a partir de estudos apresentados por Cucho (2002) a respeito da noção de cultura nas ciências sociais, em especial na sociologia e na antropologia, de Mattelart e Neveu (2006) sobre o movimento acadêmico-intelectual internacional chamado estudos culturais, e Linton (2000), com base na antropologia. Conhecer algumas das percepções contidas no termo cultura através dos tempos, com significados bastante diversos em função dos contextos em que emergem, é necessário para que possamos nos situar historicamente e refletir sobre os entendimentos de cultura que corroboram a visão de que língua e cultura são indissociáveis na visão de língua como discurso.

Segundo Cucho (2002), na concepção humanista de cultura, que permeia a

estética do século XIX e, em grande medida, segue sendo a forma de entendimento de cultura quando o termo é definido genericamente sem se ater a contextos específicos do uso do conceito, cultura pretende descrever práticas e atividades intelectuais ligadas à arte, especialmente a música, cinema, teatro, pintura e escultura, consideradas manifestações ligadas ao desenvolvimento do espírito e da criatividade humana. Portanto, aquele que conhece e/ou domina estas práticas e atividades, é considerado *culto*, em oposição àquele que possui pouca educação e refinamento – o *inculto* ou *com pouca cultura*. A esta visão associa-se a ideia de que quanto mais cultura e saber estético acumulado por um indivíduo, maior seu conhecimento e maior seu desenvolvimento intelectual.

Para Cuche (2002) é dentro das Ciências Sociais, e mais especificamente da antropologia – ciência que estuda o homem como ser biológico, social e cultural – que surgem concepções de cultura que levam em conta sua função social. Os estudos hoje desenvolvidos dentro desta concepção, normalmente conhecidos como estudos culturais antropológicos, já eram desenvolvidos pelos sociólogos franceses Emile Durkheim e Marcel Mauss, citados por Cuche (2002) como precursores da antropologia francesa. Muito embora usassem o termo *civilização* e quase nunca o termo *cultura*, a definição de civilização mostra o quanto o conceito de cultura está nela inserido:

A civilização de um povo não é nada além de um conjunto de seus fenômenos sociais; e falar de povos incultos, ‘sem civilização’, de povos ‘naturais’ (*Naturvölker*), é falar de coisas que não existem. (MAUSS, *apud* CUCHE, 2002, p. 53)<sup>11</sup>

Dentre as concepções que levam em conta a função social da cultura está a concepção cultural universalista, que tem no antropólogo inglês Edward Tylor um de seus grandes expoentes. Tylor, considerado o “inventor” do conceito científico de cultura, nos apresenta formalmente, segundo Cuche (2002), uma das primeiras definições etnológicas<sup>12</sup> de cultura, ou seja, uma concepção, em que configurações de conduta, modos de pensar e agir estão presentes:

<sup>11</sup> Mauss, in *O Ano Sociológico*, tomo IV. 1901, p. 141.

<sup>12</sup> A **etnologia** é o estudo ou ciência que estuda os fatos e documentos levantados pela etnografia no âmbito da antropologia cultural e social, buscando uma apreciação analítica e comparativa das culturas. In: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Etnologia>, acesso em 12.05.2011.

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade. (TYLOR, *apud* CUCHE, 2002, p. 35).

Essa visão universalista de cultura, predominante até a modernidade, nos apresenta uma maneira de ver o mundo com tendências totalizadoras. Nessa visão a escola é vista como lugar de transmissão de saberes e valores universais, potencialmente disponíveis a todos, e cuja validade ou pertinência tendem a ser independentes de contextos particulares. Portanto, regras únicas são estabelecidas para todas as pessoas. A escolarização tem como um de seus valores a possibilidade de socializar as pessoas, na qual o indivíduo é iniciado e preparado para um mundo social com modos de funcionamento universalistas. Ou seja, o universalismo admite a pluralidade de trajetórias e projetos de vida dos indivíduos, mas enfatiza as similaridades, minimiza as diferenças e, portanto, a pluralidade cultural. Propõe, assim, um modelo ideal de igualdade e de imparcialidade que ignora a realidade das relações concretas e cotidianas das culturas, da sala de aula e da escola, permeada pelas diferenças entre os olhares dos indivíduos e a diversidade de todos os contextos.

Retomando Cuche (2002), vemos que ele aponta ainda outra concepção que também trabalha na perspectiva da função social exercida pela cultura, e que associa cultura e etnografia. Trata-se da concepção cultural particularista. Teve no antropólogo teuto-americano Franz-Boas<sup>13</sup>, um de seus primeiros estudiosos, ao realizar pesquisas com observação direta e prolongada de culturas como a dos Inuits<sup>14</sup> e outros grupos indígenas da América do Norte, valorizando seu contexto social. Daí a denominação particularista dentro da antropologia cultural, já que vê a necessidade de desenvolver

---

<sup>13</sup> Franz-Boas, em 1887, estabeleceu-se nos Estados Unidos e adotou a nacionalidade americana. Entre seus orientandos durante a realização de seus estudos, destacam-se a americana Margaret Mead e o brasileiro Gilberto Freyre, autor de **Casa Grande e Senzala**, um estudo da formação socio-cultural brasileira.

<sup>14</sup> Os Inuits são comumente designados Esquimós (Eskimos) na cultura ocidental. Esta designação é considerada politicamente incorreta e ofensiva nos dias de hoje, e vem sendo substituída pela designação povo Inuit (Inuit people), ou seja, membro de um grupo de povos que vive na parte norte da Sibéria, Canadá, Alasca e Groenlândia. Uma das razões para esta conotação negativa é o fato de que a palavra esquimó tem como um de seus significados 'aqueles que comem carne humana'.

pesquisas singulares com cada cultura observada, ao mesmo tempo em que trabalha com a ideia de relatividade das culturas.

Fugindo ao etnocentrismo na sua definição clássica, em que o indivíduo se posiciona em relação ao grupo a ser estudado tendo como medida as noções e regras sociais de seu próprio grupo, Boas propõe a não hierarquização das culturas *a priori*, buscando um engajamento na cultura a ser estudada, para evitar julgamentos de valor precipitados.

É dentro desta visão particularista de cultura que se propõe a conceituação de cultura com “C” maiúsculo como todo o complexo do comportamento tradicional que vem sendo desenvolvido ao longo dos tempos pela raça humana e é aprendido sucessivamente, permitindo o repasse dos conhecimentos de uma geração para outra. Conhecimentos estes situados principalmente dentro do senso estético do que é aceito por uma sociedade. É também proposta a conceituação de cultura com “c” minúsculo, que dá à definição de cultura um aspecto sociológico, que inclui formas de comportamento tradicional que são características de uma certa sociedade, uma certa área ou um certo período de tempo, permitindo que um determinado grupo seja identificado como tal. Nessa perspectiva, um mesmo indivíduo pode pertencer a grupos culturais diferentes. Assim, a cultura com “c” minúsculo engloba a forma de viver em uma sociedade, seus costumes e tradições que dão a um grupo sua identidade. 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. (ADASKOU e BRITTEN, 1990; KRAMSCH, 1991, *apud* TAITTONEN, H, 2003).

Assim, dizer que um indivíduo que pertença à cultura brasileira seja necessariamente extrovertido e tenha o samba no pé torna-se uma afirmação superficial tendo em vista os diferentes Brasis que existem no Brasil, e as idiossincrasias de cada indivíduo que o identificam como pertencente a diversas culturas, dependendo do contexto em que se encontra. Se nos deparamos com afirmações como estas feitas por brasileiros a respeito de sua própria cultura, que se tornam generalizações estereotipadas, que dizer de afirmações feitas a respeito de culturas a que não pertencemos e que descortinamos através de leituras, visitas e informações veiculadas por diferentes meios de comunicação.

Vários antropólogos de destaque, entre eles o belga-francês Levi-Strauss e o estadunidense Clifford Geertz, apesar de concordarem com a ideia de abordagem particularista, demonstram preocupação com a visão clássica de etnocentrismo, que pode aprisionar o ser humano em sua interpretação pessoal, a partir de sua cultura (CUCHE, 2002). À esta argumentação, se contrapõe a visão de Boas e seus seguidores de que ao estudar “as culturas” e não “a Cultura”, particularizando-as, formamos um todo coerente e funcional, que representa uma totalidade singular .

Para o antropólogo inglês de origem polonesa Malinowski é essencial que a cultura seja entendida no seu processo de desenvolvimento, já que a construção de sentidos feita por cada indivíduo é única, e vários significados são construídos simultaneamente. Em outras palavras, é preciso analisar de perto o funcionamento da(s) cultura(s), ou seja, trabalhar com uma concepção de cultura analítico-funcional. Não é possível estudar uma cultura à distância ou fazendo uma análise do exterior. A observação de campo é fundamental. Daí o método etnográfico desenvolvido por Malinowski e denominado por ele de “observação participante” (CUCHE, 2002). Para ele, a única forma de se aprofundar o conhecimento da alteridade cultural, da diversidade das culturas, escapando assim tanto quanto possível do etnocentrismo, seria esta forma de observação. Para conhecermos a realidade e os outros é preciso que seja estabelecida uma relação entre os símbolos e linguagens usados por todos os participantes do processo e construir ou reconstruir a nossa própria representação e interpretação simbólica das coisas. Desta forma, é na interação e integração com o coletivo que os significados são construídos.

Inúmeras visões de cultura vão coexistindo e se sobrepondo ao longo do tempo. Na pós-modernidade contemporânea, vários são os questionamentos, incluindo o questionamento do conceito de universalismo, numa tentativa de estabelecer olhares mais amplos que considerem vários desafios – o local e o global, a variedade de limitações linguísticas, sociais, históricas e culturais dentro das quais existimos, abrindo espaço para várias epistemologias possíveis. A lógica social (dentro e fora da escola), onde a discriminação e a desigualdade existem em menor ou maior grau, permeadas pelas relações de poder que invariavelmente se estabelecem entre os indivíduos, é vista como parte integrante das diversas culturas e, portanto, precisa ser levada em

consideração quando se pretende definir esta ou aquela cultura.

Nos anos 70, Stuart Hall, teórico cultural jamaicano, inicia um trabalho sistemático com Estudos Culturais, desenvolvido a princípio no Centro para Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, Inglaterra. Os chamados anos de Birmingham (1964-1980), de acordo com Mattelart e Neveu (2006), deram início a estudos que acabam impulsionando um movimento acadêmico-intelectual internacional que vem sendo objeto de estudos constantes na atualidade. Para Hall, a observação da cena cultural contemporânea e discussões teóricas sobre cultura são extremamente importantes, pois são esses estudos que permitem o uso de estratégias culturais distintas, ou seja, formas de agir distintas dentro de cada cultura, provocando o deslocamento das estruturas sociais de poder. Seus estudos incluem a preocupação com as relações sociais e simbólicas que se estabelecem entre os seres humanos e a constatação das relações de poder entre os participantes do processo, assumindo a cultura, assim, um papel central nestas discussões. Ao se referir a Hall, Mattelart e Neveu (2006, p. 59) nos dizem que

se a força inovadora de suas contribuições recentes se atenua, ele terá sido ao mesmo tempo o empreendedor e o acadêmico mais preocupado com a sistematização da teoria no seio dos estudos culturais.

Certamente muitos outros conceitos e visões de cultura poderiam aqui ser mencionados. É importante ressaltar que a cada conceituação de cultura, é possível perceber diferentes dimensões a ela associadas e enfatizadas. A percepção da existência desta diversidade de olhares e interpretações dos fatos por cada indivíduo é fundamental para uma sistematização de estudos culturais, vistos aqui como imprescindíveis no ensino de línguas estrangeiras, uma vez que ao nos expressarmos seja em que língua for, construímos sentidos, ou seja, qualquer discurso carrega consigo significados únicos, fruto das interpretações feitas por cada pessoa.

O conceito de cultura com o qual pretendo trabalhar ao estabelecer diretrizes para um curso de Cultura e Línguas Estrangeiras, tem como base várias das proposições feitas por Stuart Hall. Os estudos de Hall (1997, 2003, 2005) se fundamentam na visão de cultura enquanto conjunto de valores ou significados

partilhados. Ao abordar a forma como cultura foi definida historicamente (1997), ele menciona a visão inicial de cultura como conjunto de ideias de uma época – a noção de erudição – seguida da visão de cultura como conjunto de atividades populares genuínas – a noção de autenticidade e rusticidade – sem deixar de estruturar uma oposição entre as duas concepções de acordo com suas especificidades, passando-se assim a conceituar alta cultura e cultura popular.

Para Hall (1997), ao analisarmos culturas distintas, é preciso não perder de vista que estamos sistematicamente olhando e interpretando fatos a partir da nossa realidade local. Portanto, se posicionar para poder contrapor o local ao global, é desejável. Trata-se de assumir uma posição reflexiva, que pressupõe a possibilidade de flexibilização de nosso olhar e nossos posicionamentos diante dos fatos. A constante transformação das identidades dos indivíduos determina diferentes formas de se ver o outro, ou seja, convivemos com diferentes padrões de alteridade, que coexistem num mundo onde a fusão entre diferentes tradições culturais é constante, num ambiente híbrido e repleto de sincretismo (HALL, 2003; 2005). Hall (2005, p. 13) menciona a utopia em se pensar em uma identidade “unificada, segura e coerente”.

Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do eu”. (HALL, 2005, p.13)

A conceituação de cultura de Hall permite a reflexão entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem, de que a sala de aula, vista da perspectiva de que professores e alunos são oriundos de lugares diferentes e possuem discursos com embasamentos diferenciados, se torna um espaço onde o discurso é construído a partir da interação entre os seus membros.

Também me parece importante frizar aqui a existência de relações de poder nas relações humanas, amplamente discutidas por Foucault (2006). São estas relações de poder que se evidenciam nas relações entre os indivíduos que podem promover tomada de posições diferenciadas, ou seja, o indivíduo pode assumir uma posição perante um determinado interlocutor que detenha maior poder do que ele próprio, sem que esta posição corresponda àquilo que ele concorda e acredita, ou seja, sem que

esta posição reflita as suas crenças. Em outra situação, onde as relações de poder se configuram de outra maneira, por exemplo, uma situação em que o indivíduo se sinta na mesma posição que seu interlocutor, ele poderá se posicionar de outra forma, podendo haver ou não correlação entre suas crenças e a forma como se coloca.

Ainda segundo Foucault (2006), a interação entre as pessoas está sempre permeada por relações de poder. Tais relações podem promover posicionamentos diferentes entre os participantes, ou seja, a atribuição de uma posição hierarquicamente superior a um membro pode levar outro a assumir uma posição diferente daquela que assumiria caso não reconhecesse tal relação. Na sala de aula, as concepções de alunos e professores em relação a suas posições nas relações de poder, as quais se estabelecem tanto institucionalmente quanto localmente nesse espaço específico, podem levar alunos e professores a assumirem posições e postularem crenças diferentes daquelas em que acreditam.

Com relação à interpretação dos fatos, alinhada ao pensamento de Geertz (1989), reconheço a necessidade de nos conhecermos e nos conscientizarmos das multifaces da nossa própria cultura, antes de analisarmos e julgarmos culturas de outros. Muitas vezes deixamos de perceber aspectos fundamentais de nossa própria cultura, aspectos que nos parecem óbvios e que são muitas vezes negligenciados. Se voltarmos nosso olhar de maneira crítica para as nossas culturas, estaremos mais abertos para aprender não somente sobre o outro, mas, sobretudo, com o outro, a partir do outro, como proposto pela educadora Todd (2003). Neste aprendizado, há a possibilidade de um comprometimento responsável pelas relações que estabelecemos. Trata-se de uma postura que deixa espaços para a vulnerabilidade, o deixar-se afetar pelo outro, como ressaltado por Todd (2003).

Para poder melhor explicitar o conceito de cultura com que trabalho neste estudo, julgo importante tratar de conceitos correlatos como multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade, competência intercultural e abordagem intercultural, uma vez que os mesmos ajudam a entender a conceituação selecionada. Para a formulação das diretrizes para o estabelecimento de um olhar intercultural na formação de professores, que possa se refletir nas salas de aula de línguas estrangeiras, acredito ser importante refletir sobre estes conceitos e pensar sobre a



realidade das salas de aula, propondo diferentes formas de atividades a serem desenvolvidas, reforçando assim a tese da indissociabilidade entre língua e cultura durante todo o processo de aprendizagem.<sup>15</sup>

## 2.5 MULTICULTURALIDADE, INTERCULTURALIDADE E TRANSCULTURALIDADE

É preciso lembrar que 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). Entretanto, nem sempre nessas culturas são desenvolvidos padrões de interculturalidade, onde indivíduos de diferentes culturas interagem sabendo que possuem identidades culturais distintas. Levar em consideração as implicações decorrentes das diferenças existentes, o que significa uma real possibilidade de aumentar e incrementar as perspectivas de se conhecer o outro, não esquecendo os riscos que traz a instabilidade nas relações entre as pessoas e os conflitos que, via de regra, são inevitáveis (FORQUIN, 2000).

No trabalho com a relação entre culturas, verificamos que, muitas vezes, o caráter da relação que se tem em mente não é devidamente aprofundado. Neste sentido, conceitos como multiculturalidade e interculturalidade podem ser tomados como sinônimos. A visão de multiculturalismo como a convivência entre culturas em sociedades plurais, em que os conflitos constantes, provocados especialmente pelas diferenças econômicas, sociais e políticas, apontam para a necessidade de se ter sempre em mente as diferenças e o diálogo (TEDESCHI, 2008), ajuda a definir a perspectiva intercultural nas relações estabelecidas como uma visão na qual

não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes, para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um (TEDESCHI, 2008, p. 15).

---

<sup>15</sup> No capítulo 5, *O Processo de Construção do Curso de Formação: perspectivas de alunos e professora*, a ligação entre os conceitos trabalhados e as ações propostas é detalhada.

As diversas visões sobre cultura, e seu papel central nas relações que se estabelecem entre as pessoas na sociedade contemporânea (HALL, 2005), estabelecem um novo paradigma em que a cultura “deixa de corresponder a uma esfera separada da vida social material e passa a representar um processo social constitutivo, que cria modos de vida distintos e específicos de relações interculturais.” (TEDESCHI, 2008, p. 12) 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 sob a perspectiva da compreensão bem informada (CORBETT, 2003). Ou seja, o indivíduo se posiciona a partir de suas interpretações dos fatos, que na maioria das vezes estão associadas às suas crenças. Entretanto, é preciso não esquecer que os conflitos são inevitáveis, e que olhar para as práticas de professores e alunos como práticas discursivas em que diferentes sujeitos se posicionam nos ajudaria a compreender que as instituições educacionais e, por consequência, as salas de aula, são arenas culturais e políticas, onde valores diversos estão em permanente embate (PENNYCOOK, 1994), estabelecendo assim relações interculturais. A sala de aula é vista assim como um local onde não há verdades pré-estabelecidas, saberes prontos e imutáveis, um local onde o conhecimento é construído por professores e alunos em conjunto, e onde há sempre lugar para constantes transformações. Construir, desconstruir, reconstruir de formas diferentes – um lugar em constante ebulição. Daí a importância de se trabalhar com todos estes conceitos com professores em formação, de forma que a reflexão sobre os mesmos possa balizar a escolha, avaliação e elaboração de atividades propostas para a sala de aula de língua estrangeira.

Ao percebermos que a maneira como vemos outras culturas também exige um exercício constante de aceitar a impossibilidade de uma única visão e/ou interpretação do outro e de nossas realidades, nos deparamos com a noção de transculturalidade, que pressupõe a importância de transcender, estabelecer uma reflexão sobre a necessidade de desconstrução, descentralização de noções de identidade, conforme aponta Stuart Hall. Para Hall (2005), nossas identidades são hoje “descentradas”, ou

seja, deslocadas e fragmentadas, e, portanto, a ideia de um sujeito unificado que tinha referências fixas, não é mais possível. Somos uma somatória de identidades culturais, definidas por Hall (2005, p. 8) como “aqueles aspectos de nossas identidades que surgem de nosso “pertencimento” a culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas e, acima de tudo, nacionais.”

A noção de transculturalidade é, portanto, uma expansão da noção de interculturalidade. Thurlow (2001) aponta para o fato de que não se trata do termo “comunicação intercultural” deixar a desejar em termos de significado. Trata-se muito mais de observar as conceituações que servem de base para o termo e que são a ele associadas.

Assim, uma vez que a necessidade de mudança é colocada muito mais em termos de conceituações do que terminologia, opto por usar na minha pesquisa o termo interculturalidade, procurando imprimir a ele um sentido mais amplo, contido também no termo transculturalidade, que não silencia a multiplicidade de determinações sociais e individuais envolvidas no processo de contato entre culturas, nem ignora as relações de poder que se estabelecem entre as pessoas nas trocas sociais. Portanto, ao mesmo tempo em que ressignifico o termo interculturalidade, criando sentidos expandidos do mesmo, procuro evitar a ação habitual de se dar novas denominações a cada nova expansão de significado de terminologias, dificultando a meu ver o processo de compreensão das idéias postas.

Nesta conceituação expandida de interculturalidade, nos deparamos não somente com a constatação de que somos diferentes e que reconhecemos o direito do outro à diferença, mas também com uma mudança de horizonte espacial, na medida em que, ao perceber o outro, percebemos o movimento entre culturas e a impossibilidade de se definir uma única cultura para um sujeito eminentemente discursivo, imerso em contextos distintos (THURLOW, 2001, HALL, 2003 e 2005).

Nesta visão proposta para a interculturalidade, fica assim marcada a necessidade de questionamentos constantes e a busca não mais somente da constatação das diferenças, mas que estas diferenças possam deixar de ser impedimento para o trânsito entre diferentes culturas, onde o “eu” e o “outro” muitas vezes se encontram. É esta possibilidade de trânsito que garante também o movimento

entre culturas. Interpreto esta impossibilidade de dissociação rígida e estabelecimento de fronteiras bem demarcadas entre a minha visão e a visão do outro, como presentes em todos os contextos em que atuamos. E foi no título de uma exposição de fotos e textos que visitei, que me deparei com o que me pareceu a melhor forma de verbalizar este conceito de indissociabilidade e mescla de individualidades: “O outro, aquele que não eu e eu tanto” (GOMES, 2009).

Para propor diretrizes para cursos de formação de professores com um olhar intercultural, os conceitos até aqui discutidos, tanto no âmbito de concepções de língua quanto de cultura, foram reiteradamente discutidos com os participantes das diversas versões da disciplina de Língua e Cultura ofertadas na UFPR e pensados à luz de atividades propostas durante os cursos. Estas atividades, as discussões geradas e as interpretações dos participantes em relação aos conceitos e sua inserção na sala de aula de línguas estrangeiras são discutidas em detalhe no capítulo 4, intitulado *Metodologia*.

## 2.6 COMPETÊNCIA INTERCULTURAL E ABORDAGEM INTERCULTURAL

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 sobre a cultura com a qual está entrando em contato bem como sobre sua própria cultura, desenvolvendo assim uma competência intercultural, num exercício de questionamento, busca e construção de conhecimento que leve a uma maior interação com o diferente e amplie as possibilidades de construção de novos sentidos. Dentro deste enfoque, o respeito entre indivíduos é fundamental, sem se perder de vista a perspectiva de que qualquer extremismo pode ser prejudicial ao entendimento entre pessoas de culturas diferentes, fato este que podemos presenciar em diversos relacionamentos interculturais (BANNELL, 2003). Como exemplo, podemos citar as várias correntes fundamentalistas religiosas presentes em todas as religiões, que impedem que algumas pessoas

respeitem convicções e construções de significados que diferem das suas, gerando intolerância tanto em relação a opiniões diferentes dentro de suas próprias agremiações religiosas quanto em relação a outras religiões. Outro exemplo que pode aqui ser elencado, é o do dogmatismo teórico facilmente encontrado na academia, que impede muitas vezes o florescimento de novos paradigmas e a convivência de sentidos construídos de formas diversas, como se houvessem “verdades” mais verdadeiras do que outras, a que todos os membros da academia deveriam buscar conhecer, entender e acreditar.

Bannell (2003) nos diz ainda que é sempre muito interessante conhecer aspectos de outras culturas, mas é preciso ter sempre em mente que não se atinge uma competência ou entendimento intercultural simplesmente lendo uma curiosidade ou conversando sobre tópicos culturais. Essa competência é desenvolvida no envolvimento de cada indivíduo com situações que ativem o uso de habilidades que permitem a percepção de que somos seres culturais em constante mutação. Ao analisarmos as culturas nas quais estamos imersos, bem como as novas culturas com as quais constantemente entramos em contato, facilitamos o processo de extrapolação de estereótipos existentes nas sociedades. E este processo de análise de culturas diversas pode se reproduzir na sala de aula de língua estrangeira onde é desejável explorar não somente aspectos culturais da língua alvo que ensinamos, como também aspectos de culturas que coexistem no próprio ambiente dos alunos e professores, e de outras culturas de interesse dos grupos, como nos sugere Corbett (2003). Aspectos estes que vão muito além de manifestações culturais enquanto produto como folclore, alimentação, e música, entre outros, uma vez que é na construção de sentidos e interpretações possíveis de contextos diversos que a impossibilidade de dissociação entre língua e cultura se evidencia mais fortemente. Assim, passamos de um trabalho com a língua como código neutro, para um trabalho com a língua como discursos permeados por ideologias diversas, e não apenas uma ideologia única vista como verdade posta e inquestionável.

Reafirmo aqui minha visão de que a perspectiva do trabalho com língua e cultura é essencial para uma mudança de postura e qualidade na relação escola, cultura e ensino de línguas estrangeiras. Quando falamos de cultura, estamos falando de

relações humanas em sua diversidade de aspectos – sociais, econômicos, políticos, ecológicos, entre outros – todos muito específicos de acordo com o contexto em que nos encontramos. Daí a importância da análise de cada contexto em sua singularidade de aspectos. É através da percepção de que cada contexto é único e de que ao estudarmos os detalhes de um contexto estamos aprimorando e expandindo nosso conhecimento de mundo e aprendendo a fazer diferentes leituras e aceitar a existência de outras leituras possíveis da realidade em que estamos inseridos, que podemos estabelecer um diferencial qualitativo no processo de aprendizado de uma língua estrangeira. É, portanto, um exercício profundo de aprender com e sobre as diferenças (HALL, 2005).

É preciso, portanto, refletir sobre como fazer uso de uma abordagem intercultural na sala de aula de línguas estrangeiras. Observar criticamente as imagens, símbolos e produtos culturais, os padrões da rotina diária, valores e comportamentos que adotamos e compartilhamos em nossa cultura e fazer o mesmo com relação a outras culturas como aponta Corbett (2003). Entretanto, a expansão desta concepção, conforme enfatizada por Hall (2003 e 2005), parece-me também necessária – é preciso ainda ter consciência de que, apesar de tendermos para uma determinada leitura de mundo, existem inúmeras leituras possíveis sobre um mesmo fato. É essa capacidade de voltar um olhar crítico para nossas próprias vidas e a vida de quem é diferente de nós que precisamos exercitar com nossos alunos, ampliando assim nossa visão de mundo e desenvolvendo cada vez mais nosso respeito e entendimento do “outro”. Importante acrescentar aqui, que, além da conscientização de que existem inúmeras leituras possíveis sobre um mesmo fato, um indivíduo crítico tem que ser capaz de questionar o outro, questionando-se e vendo-se neste processo de questionamento. “Ler, se lendo”, conforme discutii recentemente Lynn Mario T. Menezes de Souza.<sup>16</sup> Desta forma, ao trabalhar com a abordagem intercultural estaremos indo além do conhecimento linguístico, além do conhecimento de fatos isolados de uma determinada cultura, para pensar em como podemos refletir sobre as diferenças, sem perder de vista

---

<sup>16</sup> Esta discussão foi feita em palestra intitulada “O professor de Inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética”, proferida no dia 10 de abril de 2010, no Teatro da Reitoria da UFPR, Curitiba.

a identidade de cada indivíduo, que também não é única, mas sim multifacetada, como se fosse um mosaico formado por vários elementos.

E ao fazer uso do pensamento crítico, explorar a possibilidade de empregar uma variedade de técnicas e habilidades, tais como uso de comparação e contraste, observação e anotação, uso de fontes de pesquisa, muitas vezes associados a estudos de cunho etnográfico, para que os alunos possam lidar com o processo de transformação pelo qual passam no contato com uma outra língua. Com isso, espera-se que alunos e professores se envolvam na reflexão sobre a noção de que aprender uma língua não se limita a imitar ou tornar-se igual ao que vem da outra cultura, mas sim ser capaz de usar o aprendizado como espelho para analisar seus próprios valores e atitudes, comparando-os aos do outro e assumindo seu próprio caminho de amadurecimento intercultural (BANNELL, 2003), sem esquecer de que, ao perceber seus próprios valores e atitudes e as percepções do outro, estamos sempre nos modificando ao observar a discursividade dos vários entendimentos de mundo que se configuram. Entretanto, não há garantias de sucesso, já que o processo de cada indivíduo será único. Acredito que um professor que tenha, em algum momento durante sua formação, desenvolvido reflexões e ações sobre a interculturalidade que nos cerca, estará mais preparado para discutir estes aspectos com os participantes nas salas de aula de línguas estrangeiras.

Como já mencionei, os conflitos serão inevitáveis. Ao reconhecer a existência dos mesmos e interagir da melhor forma possível, decidindo que atitudes serão assumidas nos encontros/embates interculturais, conscientemente observando o processo de transformação que os mesmos proporcionam, estaremos trabalhando com oportunidades únicas de aprendizagem e de reescrita de cada indivíduo e dos outros.

O envolvimento em situações conflituosas é, portanto, um exercício desejável de questionamento irrestrito, não ingênuo, nem apolítico, já que a neutralidade, mesmo se desejada, não pode se concretizar (HALL, 2003). Um exercício que ao envolver língua e cultura em contextos reais diversos, pode ser um elemento crucial para a motivação, ampliação de visões de mundo e construção de identidades – fruto de escolhas – tanto para alunos quanto para professores de línguas estrangeiras (PENNYCOOK, 2007). Nas turmas que servem de base para análise de dados e posterior elaboração de

diretrizes para cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, situações conflituosas foram alvo de análise e estão descritas no capítulo 5, *O Processo de Construção do Curso de Formação: perspectivas de alunos e professora*.



### 3. CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

#### *FORMAR PROFESSORES - DO QUE VOCÊS ESTÃO FALANDO?*

*Acho que ser professora já estava escrito nas estrelas. Também, pudera - mãe professora, pai professor, irmãos professores, tia-madrinha professora e diretora da escola em que eu estudava!!! Mas ser formadora de professores foi outra história...*

*Foi na escola onde trabalhei por 20 anos, a Escola Anjo da Guarda, em Curitiba, que eu, a princípio uma "dadora" de aulas, me transformei em professora e formadora de professores. Participávamos de encontros onde nós, professores e coordenadores da escola, discutíamos diversos aspectos do ensino e aprendizagem de maneira geral. Pensando no ensino de inglês à luz das reflexões que fazíamos em relação à educação de um modo geral, me dei conta de que havia um longo caminho a percorrer. Se queríamos uma equipe de professores trabalhando para transformar a realidade, era preciso discutir os diversos entendimentos e interpretações dos participantes do grupo e depois seguir fazendo ajustes, revisando previsões, alterando, pensando nas reações dos alunos.*

*Mas do pensar para o agir havia uma grande distância! Quando volto no tempo e me vejo formadora naquela época, me vejo também ditatorial - detentora da verdade. Pensava aceitar as diversas contribuições dos professores, mas no fundo esperava que toda a equipe seguisse os mesmos procedimentos, como se todos acreditassem nos mesmos princípios e os colocassem em prática da mesma forma. E, diga-se de passagem - a verdade em que eu acreditava - era "a" verdade!*

*Lembro do dia em que, ao analisar as provas de uma turma de alunos corrigidas por uma professora, discordei da sua forma de avaliar as questões. Não hesitei - peguei as provas, liguei para a professora, perguntei se ela tinha um tempinho, e lá fui eu para a casa dela, corrigir "com ela" novamente, mas da forma que eu achava adequada. Além do óbvio desrespeito aos limites do particular versus profissional, a minha postura de dona da verdade era evidente. A professora, que naquele momento concordou com tudo o que eu dizia, me confessou tempos depois que minha atitude a fez pedir demissão daquela escola no final daquele ano.*

*Ao completar meu ciclo de trabalho na escola, me dei conta de que haviam tantas verdades e tantas interpretações possíveis que experimentei um certo desconforto, seguido de um alívio diante da constatação da riqueza da convivência com a diversidade - ao reproduzir o discurso da verdade melhor, eu acabava prisioneira de mim mesma e me fechava para outros entendimentos de mundo. E eu ainda tinha - e tenho - muito a aprender sobre ser professora e formar professores.*

Neste capítulo trabalho com reflexões contemporâneas na formação de professores, abarcando tanto a formação inicial quanto a formação continuada de docentes. As diferentes seções deste capítulo tem como objetivo a busca de uma formação que possa vincular os objetos de estudo (línguas estrangeiras e cultura) aos agentes docentes, responsáveis pelas ações a serem desenvolvidas.

Tomando como ponto de partida o fato de que os discursos são sempre sujeitos a interpretações diferenciadas e que as relações entre os responsáveis pela elaboração das políticas educacionais públicas, os formadores de professores, os professores e os alunos são sempre mediadas por relações de poder, inicio minhas considerações sobre a formação de professores, concordando com Celani (2010, p. 57-67) que há sempre aspectos ideológicos-metodológicos inseridos nos programas de formação. De acordo com as convicções dos formadores, teremos procedimentos diferenciados, sendo que as políticas educacionais governamentais muitas vezes acabam também por influenciar os processos formativos, motivo pelo qual passo a um breve relato sobre as políticas governamentais brasileiras adotadas para o ensino de línguas estrangeiras no Brasil para em seguida relacionar estas políticas às possibilidades de formação de professores, especialmente de línguas estrangeiras.

### 3.1 POLÍTIICAS GOVERNAMENTAIS BRASILEIRAS PARA LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para o escopo deste trabalho, levando em conta a relação que muitas vezes se estabelece entre os procedimentos de formação e o momento vivido por professores e formadores, faço um breve histórico das políticas governamentais, a partir da leitura de Celani (2010).<sup>17</sup>

Em 1809, o ensino de línguas estrangeiras foi instituído formalmente no Brasil, muito embora já pudesse ser encontrado na educação de um modo geral. Os procedimentos recomendados para o ensino de latim, inglês, francês, alemão e italiano

---

<sup>17</sup> Para informações detalhadas sobre o histórico do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil sugiro a consulta de LEFFA (1999) e CELANI (2000).

propunham a ênfase em conteúdos gramaticais, propondo o trabalho com textos clássicos da língua, tomando o latim como base. Conforme Celani (op cit: p. 58 - 59):

A postura implícita nas recomendações era altamente prescritiva e pressupunha um professor detentor do saber. Durante séculos – na verdade até 1961, com a lei de Diretrizes e Bases, tanto as recomendações metodológicas quanto os materiais didáticos foram rigorosamente controlados, não sendo mesmo permitida a adoção de livros didáticos que não tivessem sido previamente aprovados pelo MEC. Hoje, poderíamos dizer que a situação era de tutela absoluta. Poderia parecer que as autoridades educacionais estivessem realmente interessadas em um ensino eficiente de línguas estrangeiras.

Segundo Celani (2010) as Leis de Diretrizes e Bases (LDBs) de 1961 e a de 1971 provocam uma mudança radical – do controle quase absoluto para muito pouca atenção dedicada ao ensino de línguas estrangeiras, que, eliminadas do núcleo comum e incluídas na parte diversificada do currículo, passam a ser consideradas atividades, sem qualquer valor para a avaliação e promoção dos alunos, já que deixaram de ser vistas como importantes para a formação integral dos mesmos. Cada escola passa a determinar se julga necessário ou não ofertar uma língua estrangeira e se aceita ou não a validação de estudos feitos em institutos de línguas ou instituições similares em detrimento da obrigatoriedade de cursar línguas estrangeiras na própria instituição.

Esta situação só se modificou a partir da LDB de 1996, que continua a vigorar até o momento atual (2011). A LDB de 1996 tornou compulsório o ensino de uma língua estrangeira no currículo da quinta a oitava série e/ou do sexto ao nono ano do ensino fundamental, e sugeriu a inclusão de pelo menos duas línguas estrangeiras no ensino médio. Cada escola passa a ter desde então autonomia para escolher as línguas estrangeiras a serem incluídas em seus currículos, de acordo com as características e necessidades da instituição e seus membros. "Esta lei procura libertar os educadores brasileiros para ousarem experimentar e inovar", disse Darcy Ribeiro, um dos mentores e relator desta proposta de LDB, ao defendê-la em 1997. Há nesta LDB (Lei 9394/96) uma preocupação tanto com o aspecto cultural possibilitado pela ampliação de horizontes através do contato com as línguas estrangeiras, quanto com o aspecto pragmático, visando a preparação dos aprendizes para o trabalho e, portanto, sua inserção na sociedade.

Com relação às tendências metodológicas<sup>18</sup> para o ensino de línguas estrangeiras que surgem na realidade brasileira, o método da gramática e tradução é sucedido pelo método áudio-lingual, nos anos 40 a 70. Entretanto, vários dos procedimentos do método da gramática e tradução ainda prevalecem, possivelmente influenciados pelo estruturalismo linguístico e pela corrente behaviorista da psicologia, conforme Celani (2010). Nos anos 70 e 80 temos ainda a presença do método áudio-lingual, muitas vezes denominado de método funcional, conservando características similares.

Dos anos 80 até os dias atuais, há a explosão do que se denominou – e continua se denominando – abordagem comunicativa. Apesar das diferenças quanto ao uso de determinadas estratégias de ensino ou temas específicos, os princípios básicos da abordagem comunicativa permanecem inalterados. Nunan (1991, p. 279) lista cinco características que, de maneira geral, se aplicam à abordagem comunicativa: ênfase em aprender a se comunicar através de interação na língua estrangeira que se está aprendendo; introdução de textos autênticos nas situações de aprendizagem; provisionamento de oportunidades para que o aprendiz possa focalizar não somente em situações de uso de língua, mas também no processo de aprendizado da língua; valorização das experiências pessoais dos aprendizes como elementos importantes para o aprendizado em sala de aula e uma tentativa de relacionar a língua aprendida em sala de aula com o uso da língua fora da sala de aula.<sup>19</sup> Para Almeida Filho (2003 *apud* CARDOSO, 2004, p. 5), a abordagem comunicativa tem como filosofia priorizar a construção de sentidos em interações significativas na sala de aula. Entretanto,

---

<sup>18</sup> Anthony (1963), em Brown (1994), define abordagem, métodos e técnicas. Uma abordagem seria um conjunto de pressupostos que se ocupariam da natureza da língua, seu aprendizado e ensino. Já um método seria um plano geral para apresentação sistemática da língua, tomando por base uma determinada abordagem, enquanto que as técnicas seriam atividades específicas usadas em sala de aula, sendo consistentes com um método e, conseqüentemente, em consonância com uma determinada abordagem.

<sup>19</sup> No original:

1. An emphasis on learning to communicate through interaction in the target language.
2. The introduction of authentic texts into the learning situation.
3. The provision of opportunities for learners to focus, not only on language but also on the learning process itself.
4. An enhancement of the learner's own personal experiences as important contributing elements to classroom learning.
5. An attempt to link classroom language learning with language activation outside the classroom.

reconhece que o lado prático da abordagem comunicativa não foi tão bem sucedido quanto a construção da teoria relacionada a esta abordagem.<sup>20</sup>

É inegável a relação que se estabelece entre os métodos de ensino utilizados e a formação de professores que farão uso deste ou daquele procedimento metodológico, já que cada método preconiza determinado perfil para os professores que vão utilizá-lo.

O método de gramática e tradução apregoa que o trabalho do professor deve ser conduzido na língua materna, com uso muito restrito da língua que se pretende ensinar. Trabalhando com listas de vocabulário e explicações gramaticais complexas, muitas vezes apresentadas em sentenças descontextualizadas, neste método não é necessário que o professor tenha habilidades específicas para ensinar. Assim, os processos formativos de professores usuários desta metodologia tendem a enfatizar estratégias para condução dos alunos na difícil tarefa de produzir traduções, calcadas em memorização de listas de regras gramaticais e vocabulário.

Já no método áudio-lingual, o professor tem um papel central e ativo, já que é ele quem dá os modelos, controla os procedimentos a serem seguidos e o ritmo das atividades propostas. Além disso, a comunicação deve ser feita prioritariamente na língua que está sendo ensinada, já que a aprendizagem da língua é vista como formação de hábito. A formação de professores para atuar com este método enfatiza a necessidade do professor estar alerta à produção linguística de seus alunos, se responsabilizando por especificar as estruturas e o vocabulário a serem usados, já que a correção e a produção com acuidade são objetivos do método. Para a concretização deste objetivo, o uso de mímica, memorização de frases recorrentes, gravações e figuras que ajudem a entender o contexto são procedimentos valorizados que fazem parte do repertório da formação dos professores.

É possível observar que, a partir da LDB de 1996 e da grande expansão de diferentes interpretações do que seria o método comunicativo, um grande número de iniciativas visando a formação de professores passa a estar focado na interação entre os participantes e no papel de mediador assumido pelo formador. Na compreensão de que nenhuma cultura se organiza de modo estático e imutável (VALSINER, 1991 *apud*

---

<sup>20</sup> Para detalhamento de entendimentos por outros autores sobre a Abordagem Comunicativa, sugiro a leitura de Brumfit & Johnson, 1979, Almeida Filho, 1993 e Cardoso, 2004.

OLIVEIRA, 2004) e que mudanças, especialmente no contexto educacional, são constantes e geram novos entendimentos da realidade para todos os participantes do processo de ensino-aprendizagem, estas iniciativas são fortemente influenciadas pela escola de pensamento socio-histórico-cultural, que tem como seus expoentes o educador Vygotsky e o neuropsicólogo Luria, para quem as investigações de Vygotsky lançaram as bases para a neuropsicologia, definida por Luria como

uma área interdisciplinar, que envolve as disciplinas de neurologia, psiquiatria, psicologia, fonoaudiologia, lingüística e outras correlatas, e que tem como objetivo estudar as inter-relações entre as funções psicológicas humanas e sua base biológica. (LURIA *apud* OLIVEIRA, 2004, p.83)

Em 1991, Jaan Valsiner, no prefácio para o livro da Profa Marta Kohl de Oliveira (2004), define com clareza a natureza das ideias desta escola de pensamento:

Essa natureza fluida dos mundos social e psicológico cria uma necessidade premente de que todas as ciências sociais venham a orientar-se para o estudo de processos de desenvolvimento – de pessoas (na psicologia), de instituições sociais (na sociologia) e de culturas em geral (na antropologia cultural).

Além da influência de Luria e Vygotsky, há também a influência do *Círculo de Bakhtin*, uma rede de profissionais russos preocupados com as formas de estudar linguagem, literatura e arte, que incluía além do próprio Bakhtin, o linguista Voloshinov e o teórico literário Medvedev. A grande contribuição deste grupo foi a mudança e ampliação da visão de linguagem, que passou a ser percebida não apenas como um sistema autônomo mas sobretudo como um processo de interação mediado pelo diálogo.

As discussões em torno das idéias veiculadas por Vygotsky, Luria e o Círculo de Bakhtin tem desdobramentos tanto nas propostas veiculadas pelos documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) e outros documentos de governos locais, quanto na forma de se pensar a formação de professores, que passa a ser vista como associada à ação crítica dos alunos, de tal forma que se instaura “uma cadeia de atividades intencionalmente promovida para que a comunidade como um

todo possa se transformar.” (Liberali, 2010, p.88). Segundo Liberali:

Esses profissionais são chamados a viver concretamente momentos de conexões entre linguagem e vida concreta, em que se ocupam com o mundo além dos muros da escola e tornam-se pesquisadores de suas práticas. Com esse intuito, passam a perceber que tem poder de transformar a realidade e construir possibilidades de transformação em Cadeia Criativa que envolvam toda a comunidade escolar para assumir responsabilidade e responsabilizar seus alunos e comunidade.

### 3.2 REFLEXÃO CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A partir de leituras sobretudo de Schön (2000), Freire (2005 - especialmente em sua fase mais contemporânea) e Giroux (2007), e da minha vivência ao longo da carreira como formadora de professores, trato nesta seção do processo de reflexão crítica na formação de professores, apontando para aspectos que considero produtivos e outros que considero passíveis de reconsiderações e ajustes para a realidade que hoje vivemos. Para tanto, tomarei a visão tecnicista apenas como apoio para o entendimento da perspectiva crítico-reflexiva apresentada aqui, sendo esta última o foco desta seção. A fim de facilitar a compreensão desta perspectiva, faço uso de exemplos extraídos de minha vivência profissional que funcionam como ilustrações mais do que elementos para análise, uma vez que a análise dos dados obtidos nesta pesquisa será reservada para o capítulo 5, *O Processo de Construção do Curso de Formação: perspectivas de alunos e professora*.

Ao definir a opção metodológica do meu trabalho tanto como professora da disciplina de Cultura e Ensino de LEM quanto como pesquisadora, identifiquei-me com a prática reflexiva, a princípio nos moldes propostos por Schön (2000), em seu livro *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem*. Ao estudar e tomar contato com a metodologia schoniana, passei a entender melhor os posicionamentos que assumia enquanto formadora de professores em potencial – alunos do Curso de Letras; e professores em formação continuada; participantes de cursos de extensão e pós-graduação – com quem trabalhei, revendo, ampliando e

reinterpretando o meu conhecimento de mundo à luz das minhas próprias construções de significados, das interpretações trazidas pelos meus interlocutores e dos novos olhares e entendimentos construídos por todos nós no entrelaçamento destas visões e interpretações. Buscava, assim, que todos os participantes do processo pudessem interagir num ambiente de coexistência de interpretações, onde o comprometimento com práticas e crenças conflitantes, gerasse tanto o consenso quanto o dissenso entre opiniões. Tanto o consenso quanto o dissenso seriam assim encarados como potencialmente produtivos, reforçando a tese de Cochran-Smith e Lytle (p. 316, 1992) de que “as comunidades em que os professores desenvolvem suas pesquisas não são, e não deveriam ser fundamentadas em consenso, já que são locais de reflexão crítica sobre os próprios discursos” (minha tradução).<sup>21</sup>

A prática reflexiva de Schön (2000) enfatiza a importância de se ouvir a voz de todos os participantes, fazendo, assim, com que os formadores se tornem facilitadores e ao mesmo tempo participantes do processo de construção que se efetiva ao longo de cursos de formação de professores. Estabelece-se assim uma cadeia de procedimentos: da discussão e da interação entre os participantes do processo, surgem interpretações, diferentes significados são construídos e, paralelamente, surge entre os participantes a vontade de experimentar, para poder continuar a discutir e entender diferentes aspectos do processo e estender estes procedimentos para as salas de aula onde atuam, estabelecendo eventualmente relação similar com seus alunos. Desta forma, todos os participantes do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras – alunos, professores e formadores – assumem uma atitude pró-ativa em termos de busca e compreensão de informações e independência na sua forma de pensar, ou seja, na criação de espaço para argumentações diferenciadas, sem a imposição de pontos de vista. Um espaço em que todos podem se expressar, onde se estabelece a base para inovação e modificações, em que ideias pré-concebidas e dogmas são passíveis de questionamentos, levando os participantes à autonomia e percepção crítica de suas identidades, suas histórias e seus traços culturais.

---

<sup>21</sup> No original: [...] teacher research communities are not, and should not be, grounded in consensus, but rather they are sites of critical reflection on the discourses themselves.



Na “Pedagogia da Tolerância” encontramos reflexões de Paulo Freire que nos remetem a visões que possuem características similares às do processo de ensino e aprendizagem de Schön:

Ensinar significa provocar a curiosidade do educando, a tal ponto que ele se transforme em sujeito de produção do conhecimento que lhe é ensinado. (FREIRE, 2005, p. 152)

Enquanto numa prática educativa conservadora competente se busca, ao ensinar os conteúdos, ocultar a razão dos problemas sociais, numa prática educativa progressista se procura, ao ensinar conteúdos, desocultar a razão de ser daqueles problemas. A primeira procura *acomodar, adaptar* os educandos ao *mundo dado*; a segunda, *inquieta* os educandos, desafiando-os a perceberem que o *mundo dado* é um *mundo dando-se* e que, por isso mesmo, pode ser *mudado, transformado, reinventado*. (FREIRE, 2005, p. 167)

A prática reflexiva, preconizando uma independência bem informada, que permite a tomada de decisões a partir de reflexões fundamentadas se opõe, em grande medida, à visão tecnicista de formação de professores.

Na visão tecnicista, ao invés da reflexão sobre diferentes aspectos da organização do trabalho e da análise do todo, se prioriza o conhecimento técnico. O trabalho coletivo, a troca de ideias e interpretações não são valorizados e a hierarquia nas relações sociais é de grande importância. Desta forma, o formador, considerado hierárquica e intelectualmente superior ao professor em formação, é na maioria das vezes visto como o detentor do saber, aquele que por conhecer cada parte do trabalho a ser desempenhado por cada um, conhece o todo e possui conhecimento do arcabouço teórico a ser discutido nas diversas situações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Por todos estes fatos, se estabelece uma relação de dependência entre formador e professores em formação inicial ou contínua. Uma vez que a reflexão não é considerada um elemento essencial na formação dos sujeitos, estes sujeitos são levados a busca de modelos a serem imitados a partir de informações pré-concebidas pelos formadores. Analisar o contexto de ação, por exemplo, seria uma atividade do formador, sem preocupação com a participação dos indivíduos em formação.

Estes procedimentos são bastante diversos na reflexão crítica. Ao discorrer sobre a prática reflexiva, Schön (2000) propõe três momentos distintos que se

desenvolvem ao longo do processo de reflexão, que possibilitam o pensar sobre as ações a serem desenvolvidas, na formação de professores. Antes de discorrer sobre estes momentos, cumpre aqui ressaltar que fiz uso desta metodologia para o meu próprio processo individual de reflexão sobre a proposta que queria desenvolver, qual seja, a da análise da possibilidade da inserção de um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras, assim como propus este processo de reflexão para os participantes dos cursos que ministrei e que servem de base de dados para esta pesquisa.

A reflexão proposta por Schön (2000, p.31) preconiza que nossas “ações inteligentes” estão em nosso agir, o que significa que, como professores formadores e em formação, precisamos nos ver em nossas práticas de sala de aula, percebermo-nos em nossas ações profissionais, levando em conta as contribuições dos participantes do grupo em que estamos inseridos e que podemos pressupor antes mesmo delas serem efetivadas. Este tipo de reflexão, para Schön, teria três dimensões. A primeira seria a da *reflexão na ação*, caracterizada como aquela na qual pensamos sobre o que fazemos enquanto estamos efetivamente atuando em sala de aula. Nesta fase do processo, as reações dos participantes do grupo no momento de implementação das propostas e as implicações do conhecimento compartilhado possibilitam um repensar dos procedimentos propostos e a implementação – ou não – de novas ações. Num segundo momento, Schön aponta a dimensão da *reflexão sobre a ação*, uma análise posterior da ação realizada, e finalmente a *reflexão sobre a reflexão na ação*, quando se abre espaço para repensar os procedimentos que foram adotados, sugerindo modificações criteriosas dos mesmos. É nesta fase da reflexão que o processo como um todo pode ser analisado, desde o momento de sua concepção até sua finalização – começando com os pressupostos em relação a procedimentos a serem adotados na prática da sala de aula, passando pelas formas como estes procedimentos efetivamente acabam por se realizar no grupo, uma vez que em cada grupo diferentes variantes podem surgir, indo até a reflexão final, quando todo o caminho percorrido é analisado, dando margem para reflexões e modificações de procedimentos para outros grupos com que o professor/pesquisador venha a trabalhar, a partir da interpretação de dados coletados, por exemplo, como o processo foi planejado, como acabou

acontecendo, o que funcionou ou não, o que poderia ser diferente e o que poderia ser incorporado ao processo. Ao *refletir sobre a reflexão na ação*, cada indivíduo poderá então tomar decisões embasadas no entrelaçamento do conhecimento teórico e prático (sempre inseparáveis, como proposto na explicação da práxis freiriana, à p. 70 deste trabalho) adquirido ao longo do processo, repensando, assim, constantemente, o seu papel e as diversas ações que irá desempenhar, a subjetividade de cada participante, que se estabelece nas relações com os outros – o reconhecimento da alteridade – e as situações de ensino e aprendizagem com que vai se deparar nos seus diversos contextos de atuação.

No trabalho com a disciplina de Cultura e Ensino de LEM, desde o primeiro momento me preocupei em estabelecer estratégias que possibilitassem aos professores em formação uma reflexão sobre como vemos e vivenciamos os conceitos de língua e cultura e qual a relação que existe entre ambos. Procurei também refletir com os grupos com que trabalhei a respeito de como se dá o processo de aprendizagem de uma língua estrangeira e quais seriam os contextos de trabalho que poderiam se configurar nas salas de aula. Estas minhas primeiras considerações e propostas de programas de trabalho, desenvolvidas no momento em que refletia a partir de minhas hipóteses a respeito dos grupos com quem iria trabalhar, nem sempre se configuraram pertinentes, o que pude perceber no que Schön chamaria de *reflexão na ação*. No momento da *reflexão sobre a ação*, conforme proposto por Schön, foi preciso inserir adaptações, modificações e novos procedimentos, de acordo com as demandas, interesses, percepções e interpretações trazidas pelos participantes dos grupos, trazidas por mim mesma enquanto professora, formadora e pesquisadora e as novas construções de significados que eram construídas por todos os participantes enquanto grupo. O meu processo de *reflexão sobre a reflexão na ação*, – sistematicamente desenvolvido ao longo do trabalho com cada grupo desde o segundo semestre de 2003 até o segundo semestre de 2007, permitiu que esta fase final do meu processo reflexivo influenciasse o início de um novo momento de *conhecendo-nos na ação*, e contribuiu sobremaneira para que finalmente eu assumisse posicionamentos fundamentados nas experimentações ao longo destes quatro anos, para então redigir o que chamo de diretrizes para um curso de formação de professores de línguas estrangeiras, com uma

visão intercultural. Nestas diretrizes, é fundamental a perspectiva de que, ao formular uma proposta de curso, cada formador, ao passar por seu próprio processo reflexivo, possa fazer suas próprias escolhas que, por sua vez, estarão sempre sujeitas a mudanças de rumo, em função dos grupos com que cada um estiver trabalhando e dos significados construídos ao longo do processo.

Cumpramos enfatizar aqui que, ao trabalhar com um determinado grupo de participantes, somos também parte integrante do grupo e neste grupo passa a ser reconhecido um espaço híbrido onde posições fixas de aluno e professor se tornam intercambiáveis, já que os alunos são reconhecidos também como fontes de conhecimento e o professor muitas vezes assume o papel de aprendiz .

Assim, na emergência deste espaço, evitamos o binarismo cultural, a polaridade de opiniões, já que passa a ocorrer no grupo um processo em que cada sujeito se identifica com e através de outro(s) sujeito(s) – numa relação de alteridade. Desta maneira, a identidade de cada sujeito é respeitada, ao mesmo tempo em que, ao se identificar com o(s) outro(s) membros do grupo, cada um constrói novas interpretações.

Da mesma forma, os participantes dos grupos também acabaram por vivenciar os três momentos de reflexão propostos por Schön. A vivência da fase *reflexão na ação* ocorria sempre nos primeiros encontros de cada grupo, quando cada um externava suas expectativas em relação ao tema da disciplina (*Cultura e Ensino de LEM*) e também respondiam a questionário sobre seus entendimentos de conceitos com que viríamos a trabalhar (questionário 1 – apêndice 1). As atividades propostas então levavam a uma constante *reflexão na ação* – discutíamos, entre outras coisas, o propósito de cada atividade, os posicionamentos dos estudiosos que líamos, a factibilidade das ações propostas na sala de aula de cada um, a eficácia ou não das atividades para o trabalho com o conceito de língua e cultura como indissociáveis ou com outras conceituações de língua e cultura sustentadas pelos participantes e, a partir das discussões e dos novos entendimentos que iam se configurando, novas ações iam sendo implementadas. Cada participante, já tendo discutido as ideias de Schön, vivia seu próprio processo de *reflexão sobre a ação* discutindo as implicações dos conceitos e entendimentos que se apresentavam em sala de aula, por exemplo. Em seguida, acontecia a *reflexão sobre a reflexão na ação*, de tal forma que suas escolhas e

decisões a respeito do trabalho com a perspectiva intercultural nas aulas de línguas estrangeiras eram discutidas no grupo e, com a ajuda de todos, sustentadas por argumentos construídos ao longo do processo e a partir da inter-relação destes argumentos com seu embasamento inicial e dos significados construídos na vivência com o grupo.

Todo este processo que vivenciei como professora-pesquisadora e que foi vivenciado pelos professores em formação com que trabalhei, inclui uma postura do professor, explicada por Alarcão, ao se referir à abordagem de Schön:

O professor tem de assumir uma postura de empenhamento autoformativo e autonomizante, tem de descobrir em si as potencialidades que detém, tem de conseguir ir buscar ao seu passado aquilo que já sabe e que já é e, sobre isso, construir o seu presente e o seu futuro, tem de ser capaz de interpretar o que vê fazer, de imitar sem copiar, de recriar, de transformar. Só o conseguirá se reflectir sobre o que faz e sobre o que vê fazer. (ALARCÃO, 1996, p. 18).

De grande importância para minhas reflexões e para construção de novas interpretações que refletiram nos procedimentos que escolhi nos cursos de formação, foram também os estudos de Giroux (1986), que apresenta “um outro eixo analítico-crítico sobre a reflexividade docente”, de acordo com Aquino e Mussi (2001).

Em entrevista concedida em fevereiro de 2007, Giroux assim define seu entendimento da pedagogia crítica:

A pedagogia crítica se refere a um grupo particular de princípios teóricos que tomam a primazia do político e do ético como uma característica central da teoria e da prática educacional. Em oposição à visão conservadora de que a pedagogia é simplesmente um conjunto de estratégias, metodologias e habilidades para usar para ensinar assuntos predeterminados, a pedagogia crítica é definida como uma prática moral e política que representa uma tentativa deliberada da parte dos educadores de influenciar como e que conhecimento, valores e subjetividades são produzidos dentro de conjuntos específicos de relações sociais. *Nesse contexto a pedagogia é compreendida como uma prática política e moral que trata a educação como um projeto relacionado a uma luta constante por uma democracia inclusiva e substantiva.* A pedagogia crítica tenta compreender e engajar escolas como locais onde a cultura, o poder, o conhecimento e a experiência caminham juntos para produzir identidades

próprias, narrativas e práticas sociais que sempre pressupõe uma visão do futuro. (GIROUX, 2007, minha tradução)<sup>22</sup>

Giroux aponta sistematicamente em seus trabalhos para a importância do contexto, das relações sociais, do engajamento dos indivíduos, das identidades diversificadas, da visão que construímos dos outros e através dos outros. Lembra também que a existência de valores globais não pode prescindir dos valores locais onde os indivíduos estão inseridos, atuam e onde a maioria deles seguirá atuando. Assim, a perspectiva do momento atual em que estamos inseridos é sempre levada em consideração, sem deixar de lado perspectivas de médio e longo prazo que contribuam para uma sociedade que, preservando suas características individuais, não deixe de ter espaço para a inclusão de seus cidadãos, os quais, ao romper com ideologias postas (muitas vezes “congeladas”, na terminologia de Giroux), conquistam espaços para realizar sua própria crítica da vida e do mundo.

### 3.2.1 A Perspectiva Pós-Método

A perspectiva pós-método é uma perspectiva pós-estruturalista que surge no momento em que diversos dogmas – tanto em relação à visão do papel das línguas estrangeiras quanto em relação às metodologias para ensino e aprendizagem destas línguas – são questionados. Kumaravadivelu (2003) discute esta perspectiva com

---

<sup>22</sup> “Critical pedagogy refers to a set of particular theoretical principles that embrace the primacy of the political and the ethical as a central feature of educational theory and practice. In opposition to the conservative view that pedagogy is simply a set of strategies, methodologies, and skills to use in order to teach prespecified subject matter, critical pedagogy is defined as a moral and political practice that represents a deliberate attempt on the part of educators to influence how and what knowledge, values, and subjectivities are produced within particular sets of social relations. *Pedagogy is understood in this context as political and moral practice that treats education as a project related to the ongoing struggle over an inclusive and substantive democracy.* Critical pedagogy attempts to understand and engage schools as places where culture, power, knowledge, and experience come together to produce particular identities, narratives, and social practices that always presuppose a vision of the future”.(GIROUX, 2007)

relação à língua inglesa, mas grande parte de suas discussões podem ser aplicadas a diferentes línguas. Neste trabalho, ao discutir as propostas de Kumaravadivelu, faço uma transposição para o ambiente de formação de professores, já que suas ideias, apreciadas desde o ponto de vista da formação de professores, se coadunam com muitas das propostas da pedagogia crítica, ao mesmo tempo em que ampliam substancialmente o escopo das discussões. Trata-se – de acordo com Souza (2010) – de ensinar na complexidade, nos contextos onde hoje nos inserimos e onde enfrentamos diferentes desafios como a violência física, que gera inúmeras vezes a violência discursiva, o fato de que o contexto global muitas vezes se interpõe entre o indivíduo e seu conhecimento local, o fato de que as línguas estrangeiras que ensinamos têm valores diferentes em contextos diferentes e que as palavras constroem mundos. Mundos em que a inter-conectividade social é fruto de múltiplas teias de comunicação. Mundos em que sentidos culturais – e também preconceitos culturais – são constantemente construídos.

Ao mencionar discussões diversas como a do imperialismo linguístico do inglês (Phillipson, 1992), o caráter colonial que ainda predomina na língua inglesa (Pennycook, 1994), o status de língua global da língua inglesa, que tem seu papel reconhecido em todo o mundo (Crystal, 1997), Kumaravadivelu (2003) aponta para a existência de diversas variedades locais do inglês que, influenciadas pelos indivíduos em seus contextos de uso, acabam por produzir inúmeras variantes do inglês, o que se convencionou denominar de “world Englishes”. Estas variantes não são mais exclusivas de ex colônias inglesas, mas se espalham pelo mundo todo como resultado do que Kachru (1982) chama de nativização da língua, em que “[...] uma língua estrangeira pode ser reconstruída de maneira produtiva como um veículo para expressar as normas socioculturais e redes de trabalho tipicamente locais” (KACHRU, 1982, *apud* Kumaravadivelu, 2003, p. 539, minha tradução)<sup>23</sup>. Este uso da língua estrangeira gera um fenômeno curioso: o uso da língua para expressar nuances socioculturais de culturas completamente desconhecidas aos demais falantes daquela língua. Esta forma de apropriação da língua estrangeira – que vem sendo chamada no campo de estudos

---

<sup>23</sup> No original: [...] a foreign language can be profitably reconstructed into a vehicle for expressing sociocultural norms and networks that are typically local.

de ensino e aprendizagem de línguas de *língua adicional* – é caracterizada como uma língua muito mais para necessidades de comunicação do que um símbolo de identidade cultural, conforme Kumaravadivelu (2003). Uma língua adicional é, assim, vista como uma língua para ser usada para as necessidades individuais e institucionais, estabelecendo uma separação entre esta língua adicional e a língua na qual os indivíduos expressam suas crenças e práticas culturais locais. Kumaravadivelu aponta ainda para o fato de que as diferentes variedades de “world Englishes” acabaram também por “nativizar” a língua do colonizador, delineando em que áreas do conhecimento uma ou outra variedade terá prioridade de uso. Entretanto, ele faz uma distinção clara entre “nativização” e “descolonização” das línguas. Enquanto o primeiro termo diz respeito a uma qualidade da língua *per se*, o segundo diz respeito a uma atitude da mente. Ou seja, é preciso querer se descolonizar.

Na perspectiva do pós-método, é preciso querer explorar metodologias que possibilitem a descolonização do ensino de língua inglesa e, por conseguinte, queremos pensar aqui também em formas de descolonizar o ensino de línguas estrangeiras de um modo geral. E para isto, enquanto formadora, considero essencial a reflexão por todos nós professores de línguas estrangeiras sobre as diferentes possibilidades de se conceber as línguas com que trabalhamos, para que possamos levar estas discussões para nossas salas de aula, onde nossos alunos também poderão, assim, refletir sobre as possibilidades de concepções de língua para então se posicionar em relação ao assunto. Obviamente os posicionamentos tomados irão refletir na forma como a língua estrangeira será trabalhada incluindo diversos aspectos, entre os quais a escolha da metodologia a ser utilizada, os materiais a serem produzidos ou escolhidos para adoção nas aulas e a forma de se trabalhar com os mesmos.

Para Kumaravadivelu há de se fazer uma distinção entre os métodos propostos por teóricos que pressupõem um conjunto de princípios teóricos e técnicas (como o método de gramática e tradução, áudio-lingual, entre outros) e os métodos efetivamente usados pelos professores em suas salas de aula. Os primeiros costumemente tendem a valorizar atitudes ligadas ao colonizador e suas origens coloniais (“the colonial Self”), marginalizando tudo que possa estar associado ao Outro (the Other), sempre subalterno. É na esteira destas percepções que os métodos tradicionais



acabam por super-valorizar e/ou negligenciar aspectos linguísticos, culturais, econômicos e, sobretudo, de formação educacional dos educadores e aprendizes das línguas estrangeiras. Nasce daí suposições de que para aprender uma língua estrangeira é preciso se restringir ao uso desta língua alvo, negligenciando assim o papel da interlíngua neste processo, vista aqui como ponte para transposição de diferentes aspectos envolvidos na aquisição de uma língua estrangeira, como aspectos sociolinguísticos e fatores culturais, entre outros – e não somente aspectos linguísticos. Daí também o mito do falante nativo como sendo “o” modelo para os aprendizes. Dá-se, assim, uma centralização do monolinguismo, ignorando o fato de que é preciso levar em consideração os aspectos envolvidos no aprender e ensinar línguas estrangeiras em contextos bilíngues e multilíngues. Já os métodos efetivamente usados pelos professores em suas salas de aula tendem a ser mais flexíveis se adaptando à realidade de cada contexto, envolvendo diversos fatores que se relacionam entre si e permeiam as relações entre os sujeitos. Considerações semelhantes estão também presentes na obra de Freire:

Não existe uma coisa chamada educação em si, língua em si, lingüística, sons, fonética, consoantes, nada disso existe nisso mesmo. Eles existem num contexto maior, que é político, econômico, social e ideológico. (FREIRE, 2005, p. 53)

A perspectiva pós-método, ao discutir questões como as aqui colocadas, reconhece um mundo em constante ebulição, o que ocorre também no cenário do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, em grande medida fruto das reflexões feitas por formadores e professores. Além disso, luta para que as vozes dos formadores, professores e aprendizes de línguas estrangeiras sejam levadas em consideração, de tal forma que saberes locais e globais estejam sempre incluídos nas pautas de discussões educacionais sem ser marginalizados, na medida em que adquirem uma independência ideológica que lhes permite fazer escolhas comprometidas e que fogem do paradigma frequente de que uma vez marginal, as vozes deverão sempre estar à margem do processo decisório, ou seja, na perspectiva pós método, professores e formadores participam das decisões, sendo ouvidos nas discussões educacionais como representantes legítimos das suas realidades locais,

podendo contrastá-las com as realidades globais.

É preciso, portanto, buscar alternativas para padrões pré-determinados e que tendem a “engessar” os processos de tomadas de decisões no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para isto, o professor pesquisador tem que estar em cena, já que a delimitação de atribuições, que colocam de um lado acadêmicos e pesquisadores determinando o que deve ser feito e professores colocando em prática ideias pré-concebidas por outros, numa dependência explícita, deixa de existir.

Zeichner (1998, p. 207) nos lembra que é preciso discutir “[...] questões de poder, privilégio, voz e status na pesquisa educacional, e a necessidade de eliminar a separação que atualmente existe entre o mundo dos professores-pesquisadores e o mundo dos pesquisadores acadêmicos”.

Muito embora ao discutir as ideias de Schön, Kumaravadivelu, Freire, Giroux e Souza, entre outros, eu, enquanto pesquisadora, me posicione de diferentes maneiras em relação às mesmas, considero essencial que alternativas diversas relacionadas às visões das línguas estrangeiras sejam foco de discussão e que formadores e professores estejam abertos e preparados para estarem confortáveis com o desconforto de não terem suas ideias sempre referendadas pelos grupos em que atuam e por seus pares, para tentar viabilizar atitudes e ações não dogmáticas e reflexões constantes, uma receita nada fácil, mas desejável para o momento que vivenciamos, em que a grande certeza que se configura é a da incerteza e da multiplicidade de construções de significados e interpretações que se entrelaçam nos entendimentos permeados por conflitos e visões diferenciadas.

Cumprido lembrar também que, ao escolher como base para este trabalho a abordagem reflexiva desenvolvida por Schön, estou ciente de que esta abordagem vem sendo revista e ampliada por diversos autores. Zeichner (1993, 1995, 1998), por exemplo, aponta para o fato de que, ao conferir ao professor pesquisador autoridade para identificar e interpretar as situações que precisam ser trabalhadas na sua prática, a reflexão proposta por Schön acaba por não focalizar as implicações sociais e políticas que permeiam as práticas sociais de ensino.

Como pesquisadora, quero reiterar aqui o fato de que, tomar por base o modelo proposto por Schön, não significou seguir o modelo à risca, sem questionamentos. Não

resta dúvida de que, a realidade atual difere da dos anos 90, quando Schön propôs sua sistemática de trabalho, e requer uma criticidade abrangente, um olhar que inclua uma perspectiva pós-método nas pesquisas desenvolvidas, o que por si só já representa um diferencial na condução de pesquisas como a que relato neste trabalho.

### 3.3. A AGÊNCIA DOS SUJEITOS DOS PROGRAMAS DE FORMAÇÃO

Ao conceituar o termo agência tenho em mente os diferentes papéis a serem desempenhados por cada indivíduo envolvido no processo de formação, em face de diferentes situações enfrentadas ao longo deste processo. Trata-se de um processo de construção contínua de identidades, que se constituem na interação com outros sujeitos em diferentes situações, não sendo fixas, já que cada contexto poderá determinar o uso de uma – ou mais - identidade(s) do sujeito.

Para compreender esta construção contínua de identidades, julgo relevante discutir aqui os conceitos de identidade e hibridismo.

Coracini (2003, p.150) nos fala da impossibilidade de uma identidade acabada, descritível, se considerarmos o sujeito como

constitutivamente cindido, heterogêneo, polifônico, atravessado pelo inconsciente e, portanto, pouco afeito ao controle de si e do outro, já que é habitado por outros – sujeito psicanalítico, em que o outro é visto como inerente à própria identidade do sujeito (ou à própria subjetividade).

Portanto, convivemos com a impossibilidade de uma identidade acabada, centrada, em que o sujeito seria único e estável. Somente numa dimensão imaginária, de representação idealizada, seria possível uma identidade única e acabada. É o não reconhecimento desta impossibilidade que leva a visões estereotipadas, pouco factíveis no mundo real.

Assim, concordando com Coracini (2003, p.151), acredito que a idéia de “momentos de *identificação* em movimento constante e em constante modificação” seria

mais adequada para dar conta de entendimentos que considerem a fluidez de nossos processos de identificação.

Portanto, os sujeitos que se constituem nos diversos contextos em que atuamos e interagimos, são sujeitos híbridos, ou seja, não há como ser puramente isto ou aquilo, somos seres híbridos em nossos pertencimentos culturais, somos uma mescla de pertences advindos das interações que vivenciamos e que se diversificam de acordo com os sujeitos que delas participam.

Macedo (2006, p. 106), ao caracterizar este entendimento de sujeito híbrido e hibridismo cultural como uma característica do entendimento pós-colonial da interação entre culturas, enfatiza a necessidade de se olhar para este hibridismo de maneira não ingênua, de forma a evitar que o jogo de poder leve a segregação e formação de guetos de culturas, ou seja, uma “tentativa de fixação de sentidos e de inviolabilização da cultura como espaço-tempo da enunciação da diferença”.

Esclarecidos os conceitos de identidade e hibridismo, retomo a discussão sobre a importância das agências desempenhadas pelos sujeitos, especialmente em programas de formação.

Para Wielewiski (2002), a agência é contingente, isto é, movimenta-se entre possibilidades e restrições e os alunos desenvolvem estratégias de construção de significados e de sobrevivência na instituição nesse espaço em que podem se movimentar. Eu acrescentaria que o mesmo ocorre com os professores em muitas das escolas brasileiras.

Em primeiro lugar quero aqui retomar a discussão do papel do professor proposta por Zeichner (1998). A visão do professor como produtor de conhecimento preconizada por muitos estudiosos, como Richardson (1994), continua ainda muito em voga. A pesquisa neste enfoque é vista como uma atividade a ser conduzida por pesquisadores de fora da sala de aula, acadêmicos que possuem um status visto como superior, tanto pelos próprios acadêmicos, quanto pelos professores. Esta marca de superioridade seria enfatizada pela linguagem usada nas produções acadêmicas “que faz sentido somente para os membros de subcomunidades particulares de pesquisadores acadêmicos” (Zeichner, p. 208, 1998). Mesmo dentro da pesquisa educacional crítica mais recente, a academia também tem dificuldades para reconhecer

no professor um profissional capaz de gerar conhecimentos sobre ensino e aprendizagem, conforme Cochran-Smith e Lytle (1992).

Proponho um repensar destes papéis, em sintonia com proposições como as de Zeichner (1998), Garcia (2002), Freitas (2004) e Alarcão (1996). Concordo com Zeichner (1998) que é preciso que nas pesquisas educacionais se estabeleça um relacionamento ético e democrático entre professores e pesquisadores, onde ambos se engajem nas escolhas do que será pesquisado, na elaboração dos projetos de pesquisa, na coleta, análise e interpretação de dados e na partilha dos resultados da pesquisa. Se por um lado vejo problemas de relações de poder e definição de papéis na relação professor e academia, não posso deixar de mencionar que exercer a sua agência de participante ativo nos processos de pesquisa depende – e muito – de cada professor. Há o professor oprimido pelo processo que não lhe permite participar das pesquisas como gostaria, mas há também o professor que se deixa marginalizar, que ao se colocar como vítima do sistema, na realidade não quer se engajar nos processos de pesquisa compartilhada. Por outro lado, ao exercer outras agências no processo de ensino e aprendizagem, é o professor que, muitas vezes marginalizado pelos acadêmicos pesquisadores e pressionado pelas normas ditadas pelo sistema em que está inserido e por outros fatores, assume uma postura totalmente distinta na sua relação com os aprendizes, ditando procedimentos e interpretações como verdades inquestionáveis. Em outras palavras, o professor oprimido assume muitas vezes uma agência opressora que não permite o pensamento crítico e propõe respostas únicas e inquestionáveis. Na linha do pensamento freiriano, gostaria de postular que o oprimido deixe de ser oprimido, isto é, que mude a sua realidade, e não que o professor queira mudar o oprimido. E para que isto ocorra, é preciso pensar em propiciar contextos em que os alunos sejam agentes da própria sociedade em que estão inseridos, já que nestes contextos é que se dá o encontro de uma diversidade de identidades, que revelam as características pessoais de cada um, como cultura, história, classe social, sexo, idade, profissão, entre outros fatores, e os significados atrelados a este ou aquele contexto. Não quero entretanto apresentar uma simples idealização. É preciso estar ciente de que inúmeras vezes os alunos assumem uma postura passiva, na expectativa de receber respostas prontas. Assim, é desejável que o professor abra espaços para

que o aluno compreenda que nos contextos em que nos situamos é desejável perceber o que o outro diz e também o que ele não diz, ou seja, é preciso construir significados a partir da busca por informações e interpretações, construindo suas próprias interpretações. Portanto, nesta discussão temos outro fato importante a ser discutido e aplicado nas relações entre alunos, professores e formadores. Ensinar e aprender línguas é também ensinar percepções diferentes, construindo sentidos do e no mundo. E é na língua (e não através da língua) que estes significados se constituem (Jordão, 2006).

Em relação ao aprendiz, Kalantzis (2008), ao se posicionar em relação a um novo tipo de aprendizagem que surge nos últimos tempos, se posiciona por uma produção e busca constantes de conhecimentos pelos aprendizes, já que é comum que a agência dos alunos não seja percebida nem por eles mesmos, nem pelos professores (FREITAS, 2004, p. 127). Esta não percepção da agência dos alunos está ligada ao fato de que inúmeras vezes os alunos assumem uma postura passiva, na expectativa de receber respostas prontas, enquanto que os professores olham para seus alunos como tábulas rasas, indivíduos sem condição de contribuir para o processo de ensino e aprendizagem.

A ênfase dada neste novo processo está no conhecimento construído e não na valorização de conteúdos prontos. A agência do aprendiz está focada aqui no fazer, no agir, no tomar iniciativas, no “ler o mundo e ler as próprias leituras” (Souza, 2010). Desta forma, o aprendiz constrói sentidos assumindo responsabilidades pela sua leitura de mundo. Um mundo heterogêneo, onde não basta mais simplesmente ler. Mas sim, ler se lendo, escutar se escutando, refletir, refletindo sobre suas próprias ações. Nesta nova visão, é fundamental que os alunos se percebam como agentes, ou seja,

[...] produtores de significados sócio-historicamente localizados na sua relação e interação com outros e, dessa forma, possam perceber se estão exercendo tal agência nessa produção ou se estão sendo meros reprodutores de outros significados que não seus. (FREITAS, 2004, p. 127)

Na discussão da agência dos formadores, professores e aprendizes e na percepção de que embora didaticamente falando fizemos um passeio por cada uma

delas, podemos perceber como as diferentes formas de agência que desempenhamos estão imbricadas umas nas outras e como em todas elas é possível fazer um caminho de mão dupla, ou seja, o que caracteriza uma agência numa determinada situação, caracteriza outra em outros momentos. É preciso que todos os partícipes deste processo reflitam sobre a história e o contexto de seus saberes e dos saberes preconizados pelo senso comum.

E de Schön e Freire no início de seus escritos, passando por Zeichner, Giroux, Freire em suas reflexões mais contemporâneas, Kumaravadivelu, Kalantzis e Souza, a minha trajetória de formadora me leva a postular para os formadores um caminho de reflexões que enfatize na pedagogia crítica a necessidade de conscientização onde os conflitos, vistos como embate entre posturas e construções de significados diversos, são desejáveis e enriquecedores, onde nos posicionamos em busca de um distanciamento do que Freire chama de “saber ingênuo” e onde nos abrimos para o diferente, para o outro. Conforme Freire (2005, p. 149),

Não é a partir de mim que eu conheço você. Em termos de pensamentos filosóficos, é o contrário. A partir da descoberta de *você* como não-eu *meu*, que *eu* me volto sobre *mim* e me percebo como *eu* e, ao mesmo tempo, enquanto *eu de mim*, eu vivo o *tu de você*. É exatamente quando o *meu eu* vira um *tu dele*, que ele descobre o *eu dele*.

É nesta perspectiva que se configura a necessidade de educar para a diferença, para a multiplicidade de entendimentos, entendendo que os conflitos serão inevitáveis.

### 3.4 APRENDIZAGEM COLABORATIVA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

No processo de aprendizagem colaborativa é preciso não perder de vista o fato de que ao trabalhar com um referencial teórico, tanto o formador quanto os professores em formação precisam estar abertos à flexibilização de posições. É desejável que o formador deixe claro que sua escolha de referencial teórico não é a única escolha possível e nem representa um referencial inquestionável. Portanto, não há lugar para imposições e direcionamentos no posicionamento a ser tomado pelos professores em

formação. Por outro lado, é preciso que o professor em formação perceba que todo posicionamento envolve um processo reflexivo, evitando assim atitudes de resistência ou obediência cega à ideias propostas no grupo de trabalho. Ao refletir, aprofundar conhecimentos e discussões, os professores em formação estarão construindo o que Celani chama de uma *independência informada*, “uma independência que a partir da análise de contextos específicos, permite tomada de decisões que podem até contrariar os ensinamentos do formador, mas que resultam de reflexões fundamentadas.” (Celani, 2010, p. 63).

Os processos de aprendizagem colaborativa e produção de conhecimento levados a cabo em ambientes de formação, são processos que, ao se multiplicar nas práticas em sala de aula, poderão contribuir para enriquecer os procedimentos adotados e gerar transformações constantes. Transformações que, para Freire (2005, p. 147), apesar de difíceis, são possíveis e extremamente importantes: “Acho que nos salvamos a despeito da palavra de alguns e por causa da palavra de outros, mas é preciso que nós assumamos a tarefa da mudança, da transformação [nos processos de produção do saber e de produção de conhecimento]”.

Concluo esta seção, com uma reflexão de Freitas que nos lembra que “educar implica ensinar, ao passo que ensinar não implica, necessariamente educar”. (Freitas, 2004, p. 117). Nesta reflexão o confronto entre o ser educador implícito na primeira parte da premissa e o ser “dador de aulas” implícita na segunda parte da premissa. A meu ver, a aprendizagem colaborativa contribui para a construção do perfil de professores-educadores. Não perfis únicos, pré-determinados, mas sim diferentes perfis que vão se delineando na troca de ideias, de experiências e na convivência com a diversidade de opiniões. À medida em que cada participante constrói sentidos e amplia conhecimentos, novos procedimentos e novas ideias vão surgindo e se reciclando, num processo contínuo, em que o gerenciamento das situações que se constituem nos grupos de professores e formadores não implicam em soluções que possam ser definidas *a priori*. As soluções poderão ser consensuais ou não, os conflitos poderão ser minimizados ou neutralizados, mas também poderão se estender levando a estratégias de conciliação ou convivência com as diferenças. Portanto, tratamos aqui de um processo em permanente construção.



#### 4. METODOLOGIA

##### *TEM MÉTODO? SÓ PARANDO PRA PENSAR.*

*Posso dizer hoje que minha pesquisa é uma pesquisa etnográfica. Mas nem sempre estive segura. Enquanto organizava minhas aulas de Cultura e Ensino de LEM, pensava em como os alunos-professores reagiriam. Acontece que cada grupo era um grupo, e havia uma porção de percepções de mundo e visões de ensino de línguas estrangeiras, sujeitas a modificações e adaptações ao longo do tempo. E a cada novo contato com as múltiplas percepções, eu ia me modificando. E as leituras que ia fazendo - muitas vezes sugeridas pelos participantes dos grupos - iam também me abrindo novas "janelas" para o mundo.*

*Me senti muitas vezes insegura, sem chão, questionada, professora sem as respostas esperadas por alguns dos alunos e até por mim mesma, em muitos momentos. Que medo! Mas medo saudável, já que ao aprofundar meus estudos e confrontar possibilidades, fui me sentindo a cada dia mais segura para fazer uso de uma perspectiva etnográfica como forma de ação. Muito embora a princípio minha opção fosse muito mais empírica e de "feelings" do que fundamentada teoricamente, aos poucos as coisas foram entrando nos eixos. Aprendi que o estranhamento e os conflitos eram desejáveis e que a cada dia incrementava a minha habilidade de perceber e questionar o outro, me questionando e me vendo como participante deste processo.*

*Certa vez, perguntada a respeito de uma possível associação entre um utensílio de cozinha e as pesquisas etnográficas, optei por uma escumadeira. Mas por que escumadeira? Ficou claro para mim que não é possível se analisar tudo que se pretende e nem fazer uma seleção muito precisa do que se quer analisar a priori. Daquilo que selecionamos, veremos uma parte ou partes, sujeitas a interpretações diversas, dependendo do ponto de vista de cada um e da construção de significados que vamos fazendo e refazendo ao longo do tempo. (Por cada furinho da escumadeira, uma parte da informação). Não foram poucas as escumadeiras que usei, e tive alunos-informantes mais "descolados" no uso de escumadeiras e outros nem tanto. Exemplifico: após uma aula em que uma equipe apresentou um trabalho de cunho etnográfico intitulado "Os homossexuais que atuam no ensino de línguas estrangeiras", recebi um e-mail de um dos alunos, me dizendo que ao aceitar interpretações diversas, eu acabava menos educadora, já que a homossexualidade tinha sido tratada como algo natural. É óbvio que estávamos olhando por furinhos diferentes da escumadeira, mas foi uma tremenda saia justa, especialmente porque se tratava de uma posição ligada à convicção religiosa daquele aluno. Meu consolo: ele sabia que podia me questionar!*

#### 4.1 PENSANDO A METODOLOGIA

Determinar a metodologia ou as metodologias que se pretende adotar numa pesquisa significa trilhar um processo que inclui estudar a fundamentação de cada metodologia e as ferramentas a ela atreladas, para então fazer opções fundamentadas. Dito desta forma parece um processo simples, ligado muito mais a princípios teóricos do que a qualquer tipo de experimentação. Entretanto, a pesquisa que desenvolvi reforça minha convicção da relação de interdependência entre prática e teoria, uma relação entre homem e mundo, a “práxis” freiriana. Uma relação dialética sempre difícil que inclui contradições e conflitos constantes entre ambas, que servem de ponto de partida para a busca de novos caminhos, gerando transformações nos contextos em que vivemos, ou seja, no mundo em que somos, estamos e agimos e em nós mesmos. Nas palavras de Freire (1983, p. 40), “[...] a práxis, [...], é ação e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Portanto, é através da prática, aliada à teoria, que agimos sobre o mundo para transformá-lo. Este processo é especialmente evidente na área das Ciências Humanas, que trabalha num espaço de conhecimento em que o elemento humano é fundamental nos estudos desenvolvidos.

A teoria, neste contexto, é vista como a possibilidade de observar, examinar e assumir posicionamentos a partir da leitura e reflexão sobre trabalhos desenvolvidos por diferentes estudiosos no assunto. Portanto, há sempre embasamentos científicos preconizados por outras pessoas, mais as interpretações e construções (e constantes releituras destas construções) de significados destes estudos pelo pesquisador, construídas na relação entre vários estudos, nas discussões entre pesquisadores e na experimentação possibilitada por sua pesquisa.

Considero oportuno estabelecer um paralelo entre a concepção de teoria apresentada, e a concepção de crenças. Ao contrário da teoria, que procura obter argumentação científica para sua sustentação, as crenças são muitas vezes desprovidas de fundamentação teórica e definidas pela convicção a respeito de um determinado fato ou ideia, sem que necessariamente sejam consideradas a

procedência ou a possibilidade de verificação dos mesmos. Esta sensação de convicção pode levar o indivíduo a construir interpretações desprovidas de dúvida, estabelecendo, assim, verdades inquestionáveis. É muito comum perceber este tipo de construção de conhecimento a respeito de culturas diferentes das do próprio indivíduo.

Como exemplo, menciono o fato de que, como professora de língua inglesa, por muito tempo discutia com meus alunos as diferenças entre os sistemas educacionais e, me baseando nas informações de livros didáticos e em alguns poucos exemplos de escolas americanas que conhecia, dizia a meus alunos que as escolas nos Estados Unidos iniciavam suas aulas às 9 horas da manhã, terminando às 3 horas da tarde. Em primeiro lugar, ao repassar uma informação baseada muito mais numa crença difundida do que em fatos concretos, eu retroalimentava as crenças difundidas. Não me ocorria naquele momento que eu poderia buscar informações a respeito de outras escolas, ou então discutir com os alunos o perigo de generalizações como estas, que enquadram um universo enorme – neste caso todas as escolas americanas – num único parâmetro. Há de se observar também que, enquanto professora, eu me colocava como a “detentora do saber”, totalmente confiável, já que nem mesmo pensei em compartilhar com os alunos a busca por informações, fazendo com que eles também se tornassem um pouco professores e pesquisadores. Eu, professora provedora de informações confiáveis, não fui em busca de outras fontes, provavelmente olhando o livro didático como a minha “bíblia”, sem nenhum questionamento. Foi preciso estar com meus filhos estudando nos Estados Unidos para “descobrir” que cada escola seguia um sistema diferente, na medida em que um de meus filhos tinha que estar pronto à espera do ônibus escolar às 6 horas da manhã, retornando às 13h30, e o outro ia para a escola às 9 horas, retornando às 14h30. Me parece evidente que para adquirir este tipo de conhecimento não teria sido necessária a vivência em loco. Bastaria uma atitude da minha parte de maior observação, pesquisa, discussão, explorando possibilidades para então assumir posicionamentos e levar informações para as salas de aula. Além disso, ao invés de trabalhar com uma possibilidade única, eu, enquanto professora e membro dos grupos com que trabalhei, poderia usar as situações para iniciar discussões, de tal forma que outras informações pudessem ser acrescentadas e discutidas entre os participantes dos diversos grupos com que trabalhei. Ou seja, ir em busca de uma

teorização, muito mais do que seguir crenças teria sido o caminho que trilharia hoje a partir da minha visão de mundo no momento atual.

Cada pesquisa requer uma análise criteriosa das ferramentas disponíveis para análise e geração de dados, visando fazer uso dos mecanismos mais adequados para cada situação, assegurando assim tanto a coerência teórico-metodológica, quanto a clareza em relação aos limites da abordagem de pesquisa. No caso específico deste estudo, estava em busca de metodologias para serem usadas tanto por mim enquanto pesquisadora, quanto pelos sujeitos de minha pesquisa, professores em potencial e professores já atuantes em salas de aula de línguas estrangeiras, conforme já descrito na seção 4.1, à página 73. Metodologias estas que deveriam contemplar tanto o processo de elaboração da pesquisa, quanto o planejamento do curso de formação de professores e as estratégias a serem usadas por mim e pelos participantes durante o curso.

A primeira possibilidade metodológica que me ocorreu para usar enquanto pesquisadora, foi a da **pesquisa-ação**, para assim poder pesquisar sobre minha própria prática. Tomei como base as orientações de como conduzir a pesquisa-ação, propostas por David Nunan (1994, p. 18-19), um dos precursores desse tipo de estudo voltado para o ensino de línguas estrangeiras, que sugere os seguintes procedimentos: 1. identificação de informações/dados vistos como problemáticos e/ou instigantes ao longo do trabalho; 2. coleta das informações ou dados; 3. formulação de hipótese a respeito de como abordar as informações ou dados; 4. proposição de modificações consideradas necessárias; 5. avaliação dos efeitos das modificações propostas; 6. compartilhamento de conclusões com outros membros do grupo; 7. planejamento de novas intervenções se consideradas necessárias, o que implicaria na formulação de novas hipóteses (procedimento 3).

Também refleti sobre a possibilidade do uso da **prática exploratória**, à luz das reflexões de Dick Allwright (1997) em respostas a colocações feitas por David Nunan em artigo publicado também em 2007. Para Allwright o uso do termo prática exploratória reflete a preocupação de que os procedimentos a serem utilizados sejam aplicados a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, tanto a perspectiva dos aprendizes quanto a perspectiva do professor devem ser levadas em

consideração. Allwright se coloca em relação à tendência de se trabalhar unicamente com a perspectiva do professor:

...muito frequentemente nos percebemos trabalhando com desenvolvimento de professor, não desenvolvimento do aprendiz. Entretanto, preferimos ver isto [o desenvolvimento do aprendiz] como um acidente da história, não como algo desejável por si só, e certamente não como algo que é construído na prática exploratória como um conceito. (Allwright, 1997, p. 53)<sup>24</sup>

Ao contrastar a pesquisa-ação e a prática exploratória, Allwright nos fala da importância do entendimento do que ocorre na sala de aula. Neste ponto a diferença que me chama mais atenção entre os dois procedimentos – enquanto a pesquisa-ação tem por um dos seus objetivos a busca de resultados mais efetivos na sala de aula ao cabo da pesquisa, a prática exploratória enfatiza o entendimento do que acontece em sala de aula, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem, sendo os resultados efetivos considerados um adendo ao processo, podendo ocorrer ou não. Apesar de a prática exploratória estar menos orientada para a ação observável e imediata do que a pesquisa-ação, e ter um caráter mais reflexivo, ela não é absolutamente passiva, na medida em que as investigações para entender o que ocorre nos processos de ensino e aprendizagem de língua são conduzidas ativamente nas salas de aula, de acordo com Allwright (1997).

Além disso, a prática exploratória demonstra uma grande preocupação com princípios éticos, considerando o indivíduo não somente como profissional, mas como ser humano inserido em contextos específicos e que traz consigo uma bagagem particular. Miller (2010), ao comentar os princípios éticos e crítico-reflexivos que orientam a prática exploratória, nos lembra que “[estes princípios] nos levam a considerar questões de ordem pessoal, profissional e macrossocial não mutuamente excludentes.” (Miller, 2010, p. 109)

Num primeiro momento, a pesquisa-ação me pareceu o tipo de procedimento mais adequado para a investigação que eu pretendia desenvolver. Seguidas as

---

<sup>24</sup> Do original: ... most often we find ourselves working for teacher development, not learner development. We prefer to see that as an accident of history, however, not as something desirable in itself, and certainly not something that is built into exploratory practice as a concept.

orientações propostas, reconhece-se a posição privilegiada do participante/pesquisador como um dos participantes do contexto social em questão, para pesquisar os processos de construção do conhecimento em sala de aula, sem a necessidade de um pesquisador externo, a não ser como assessor ou consultor. Aliás, não foram poucas as vezes em que discuti o trabalho que realizava com outros pesquisadores, que atuavam assim como consultores na pesquisa desenvolvida.

Em seguida, ao pensar sobre a prática-exploratória, com sua preocupação voltada para o processo de todos os participantes da pesquisa, propondo reflexões críticas dentro de princípios éticos, vi o quanto ela seria útil na minha investigação, já que reconhecido o poder subjacente ao meu papel de professora, procurei assumir a postura de participante do contexto social de cada grupo com que trabalhei, pesquisando os processos de construção do conhecimento em sala de aula, promovendo discussões e reflexões, e procurando embasamento teórico que justificasse mudanças de percurso, adaptações e propostas de novos caminhos. Desta forma, buscava me assumir como facilitadora e, ao mesmo tempo, sujeito da pesquisa, refletindo e incorporando continuamente os resultados ao processo de investigação, à medida que novos tópicos de interesse iam permeando o trabalho. Entretanto, procurei não perder de vista a noção de realidade da sala de aula, ou seja, o contexto único de cada sala de aula, e a impossibilidade de neutralidade das minhas ações, reforçada por autores como Böhn, citado por Bannell (2004), que desmistifica a possibilidade de propostas política ou culturalmente neutras para o ensino da língua inglesa e Pennycook, que já em 1994 apontava para o fato de que os significados estabelecidos nas práticas de sala de aula são limitados e determinados pelas relações de poder.

A possibilidade de trabalhar com o que Pennycook (2006) denominou “linguística aplicada transgressiva”, num processo de ação para mudança, foi para mim profundamente instigadora. Nele, Pennycook aponta para a necessidade de se trabalhar com instrumentos políticos e metodológicos que nos permitam transgredir as fronteiras do pensamento e da política tradicionais, rompendo com ações pré-determinadas e tentando “pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito” (PENNYCOOK, 2006, p. 82).

Na sequência dos meus estudos, me defrontei com a possibilidade do trabalho

com a etnografia, que me trouxe a oportunidade de usar uma série de procedimentos que ampliavam significativamente os propósitos tanto da pesquisa-ação quanto da prática exploratória, já que a etnografia se configura no tripé teoria, método e instrumento de pesquisa, que poderia ser utilizada tanto por mim enquanto pesquisadora, quanto pelos participantes dos grupos com que trabalhei.

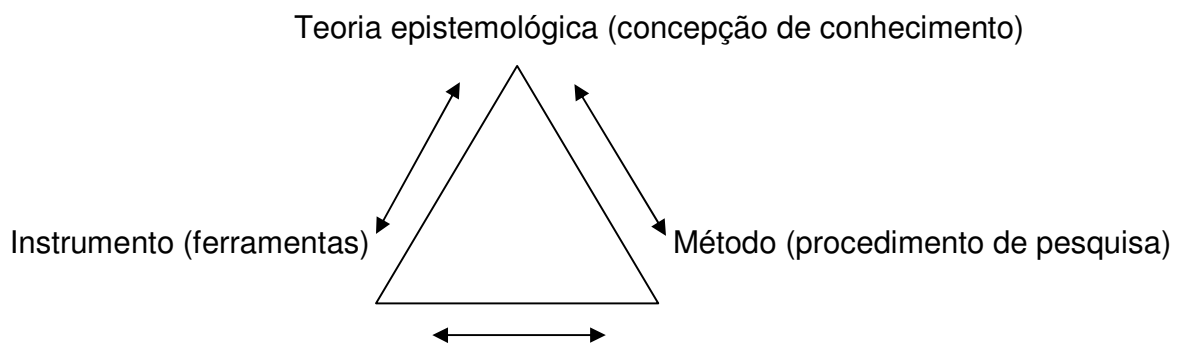


FIGURA 2 - Possível representação da base da teoria etnográfica a partir dos estudos e gráficos propostos por Spradley, 1980.

Como teoria epistemológica, a etnografia propõe a construção do conhecimento através de ações de observação, descrição, interpretação ou explicação de fatos e atitudes das pessoas, compartilhadas por um determinado grupo em um determinado contexto. Embora tenha colocado as etapas de maneira linear, na prática, a etnografia possibilita uma abertura ao permitir que o observador, enquanto descreve, comece a formular hipóteses sobre as atitudes dos indivíduos observados e a analisar mais de perto sua relação com a realidade, já que a realidade não é independente do observador (MATURANA, 2001). Na etnografia, o pesquisador tem que se posicionar. Não há como o etnógrafo se esconder atrás do texto, já que ele tem que se colocar e construir seu próprio texto narrativo. Nesse sentido, a etnografia difere de um modelo mais engessado de pesquisa, em que o pesquisador é chamado a quase que se abster totalmente do objeto de pesquisa para garantir que não influenciará nos resultados.

Como instrumento de pesquisa a etnografia faz uso de várias ferramentas, muitas delas apreendidas de vários outros tipos de pesquisa e que vão ao encontro da base epistemológica proposta. Entre estas ferramentas estão incluídas entrevistas,

questionários, relatos, fotos, filmagens e gravações. Como método, a etnografia recomenda procedimentos de pesquisa embasados na teoria proposta, em que tanto o pesquisador quanto seus sujeitos de pesquisa são ouvidos e seus discursos se inter-relacionam, criando novos discursos. A teoria assume, assim, um papel relevante – diverso do papel assumido em outras metodologias, e por isto mesmo muitas vezes não compreendido, conforme explica Wielewicki: “Embora guiada pela teoria, a pesquisa etnográfica não é determinada por ela. Cada situação investigada deve ser compreendida em seus próprios termos e da perspectiva de seus participantes.” (WIELEWICKI, 2001, p. 29). Importante lembrar aqui que isto não significa que a análise holística dos contextos seja negligenciada, já que as ligações que se estabelecem entre contextos são também sempre levadas em consideração.

No interior das discussões da disciplina, pude perceber, em diversos trabalhos e discussões, que os participantes algumas vezes procuravam analisar os conflitos apresentados de maneira isolada, como se considerassem alguns fatos como externos e não como parte do contexto da situação em discussão. Era como se meus alunos/professores algumas vezes não se dessem conta de que precisávamos ir além da pesquisa, assumindo efetivamente nossa agentividade, que se delineava entre identidades híbridas e instáveis, todos nós assumindo agências diferenciadas e percebendo o mundo com lentes distintas.

Reconhecendo que há na etnografia semelhanças com procedimentos adotados especialmente na prática exploratória, um dos aspectos de grande relevância na etnografia e que teve um grande peso na minha escolha por esta metodologia, é a sua abrangência. A possibilidade de se assumir uma interpretação possível para os fatos estudados, sem deixar de aceitar outras interpretações, foi seguramente o motivo da minha opção por fazer dela a principal abordagem de investigação científica deste trabalho. Clifford Geertz (1989) nos apresenta com propriedade estas características do fazer antropológico, ao definir cultura como “teia de significados” e apresentar a etnografia como uma “descrição densa”. Significados diversos, passíveis de interpretações distintas, em constante processo de modificação, construídos por todos aqueles que interagem em um determinado contexto, e que são passíveis de diferentes estudos e análises feitas a partir de pontos de vista distintos levando a inúmeras



constatações. Nas palavras de Geertz (1989, p. 7):

O que o etnógrafo enfrenta, de fato, é uma multiplicidade e estruturas conceptuais complexas, muitas delas sobrepostas ou amarradas umas às outras, que são simultaneamente estranhas, irregulares e inexplícitas, e que ele tem que, de alguma forma, primeiro apreender e depois apresentar.

Minha opção pelo uso da etnografia se deu, sobretudo, pela convicção de que, com isto, os participantes dos grupos com os quais trabalhei, além de assumir o papel de pesquisadores de sua própria prática como na pesquisa-ação e na prática exploratória, passavam a trabalhar sua agência na perspectiva do tripé proposto como base para a teoria etnográfica, que se configura como teoria, método e instrumento de pesquisa conforme o gráfico apresentado na página 78.

Assumiam, assim, uma postura de atores sociais, com participação ativa, modificadora e dinâmica nos contextos pesquisados, como sugerido por Geertz (1989) e reforçado por Wielewiski (2001). Postura esta, característica da pesquisa etnográfica que demanda um conhecimento do “outro” e um pensar em intervenções de ordem prática e política nas investigações realizadas a partir deste conhecimento (Hammersley, 2007). Além disso, pela reflexão e pela interação com o diferente se estabelece um processo de alteridade que reforça ao mesmo tempo a nossa subjetividade, ou seja, conhecemos melhor a nós mesmos e construímos nossa identidade na medida em que nos relacionamos e conhecemos o outro.

Frutos que somos todos de uma formação subjetiva, que reflete os discursos a que estamos sujeitos na sociedade, através da ciência, da mídia, da escola, da família e tantas outras instituições, a etnografia nos leva a perceber que ao mesmo tempo em que as experiências que vivenciamos e os lugares que passamos são determinantes na nossa formação, nascemos absorvendo o discurso dos outros, a tal ponto que, em muitas situações, as vozes dos outros se tornam a nossa consciência, o nosso “Grilo Falante”, como nas histórias de Pinóquio. Ou seja, a alteridade intervém na construção da subjetividade, provocando o estranhamento de posições, o repensar de verdades já não tão verdadeiras e sempre parciais (Clifford, 1986), uma vez que o discurso de cada pessoa se imbrica no discurso do outro. Estes discursos imbricados fazem parte explícita da etnografia, que os tematiza na análise que propõe que o pesquisador faça

de seu próprio texto, trabalhando reflexivamente com sua narrativa de pesquisa.

De fato, este estranhamento de posições não é gratuito, já que nossos olhares veem através de perspectivas diferentes e, nas pesquisas, pesquisadores e pesquisados, atores sociais do processo, estão em lugares sociais diferentes. Castro (2008) nos aponta para a possibilidade de mediação nas relações de poder que inevitavelmente se estabelecem em todos os relacionamentos e, por conseguinte, nas pesquisas que desenvolvemos. Para que esta mediação ocorra, é preciso uma conscientização de que como pesquisadores enfrentamos sempre dilemas de participação nas pesquisas, da impossibilidade da neutralidade ou imparcialidade das situações, da distância social e a dificuldade de se refletir quando estamos entre atores sociais. Castro (2008) nos lembra ainda que escrever uma etnografia é mediar uma relação de poder, é criar, ajustar e transformar a realidade pesquisada.

Procurei recomendar o uso da etnografia a meus alunos com bastante cautela, ciente de que era preciso deixar claro para os participantes dos grupos com que atuei que, como pesquisadora, não pretendia – e não pretendo – impor procedimentos metodológicos ou teorias epistemológicas, em outras palavras, não pretendo ser detentora da verdade, muito embora evidentemente tenha minhas próprias convicções políticas e ideológicas. Era preciso abrir espaço para a convivência com o diferente – teríamos espaço tanto para as minhas convicções quanto para as convicções e posicionamentos dos alunos, para que cada um pudesse se “reinventar”, construindo seus próprios entendimentos. Todos nós estaríamos assim nos confrontando com um conflito inevitável entre o realismo e o construcionismo, como colocado por Hammersley (2007) – a percepção da realidade como se estivesse “posta”, “dada”, pré-concebida, nos moldes em que é veiculada na sociedade, ou a percepção da realidade como algo que construímos, cada qual usando seus mecanismos e suas lentes que levam a percepções diversas, ou seja, construindo inúmeras narrativas diferenciadas. Um exemplo de tal situação de conflito entre perspectivas realistas e construcionistas é o caso apresentado por Clifford (1986), que menciona as palavras de um caçador Cree, da América do Norte, chamado a jurar que diria a verdade numa corte, que, de fato, denota uma profunda sabedoria: "Não tenho certeza se posso dizer a verdade... eu apenas posso dizer o que sei" (CLIFFORD, 1986, p. 8), ou seja, o caçador percebia que

a sua visão – leia-se a sua verdade – estava condicionada ao seu conhecimento de mundo e a sua interpretação dos fatos. Talvez esta percepção aparentemente intuitiva fosse um traço cultural que o levava a perceber a existência de diferentes entendimentos dos conceitos de saber e verdade por diferentes pessoas.

Procurei estimular entre os participantes desta pesquisa e desenvolver em mim mesma o conceito da lógica da complementaridade de Derrida. Segundo esta lógica, interpretar não é buscar a verdade, mas sim preencher lacunas naquilo que se vê. A cada lacuna preenchida, percebemos que há outras por preencher, num processo constante de incompletude (USHER e EDWARDS, 1994). Cada dimensão nas interpretações feitas é um apelo de suplementação endereçada ao outro, que nos remete a informações e interpretações diversas das nossas. Paralelamente à lógica da complementaridade, busquei trabalhar também com o processo de complementaridade, em que se vislumbram informações que complementam as informações obtidas. Cada dimensão nas interpretações dos indivíduos busca, assim, ou a suplência de suas fraquezas – na lógica da complementaridade, ou o controle suplementar de seus excessos – processo de complementaridade (COELHO e FIGUEIREDO, 2004).

Esperava não perder de vista a necessidade de minimizar os efeitos “opressores” que determinadas ferramentas de pesquisa, como preenchimento de questionários, entrevistas com participantes e discussões gravadas, entre outras, possam ter aos olhos dos participantes, uma vez que tais instrumentos podem gerar constrangimentos levando os participantes a dar respostas ou fazer comentários que não correspondem às suas visões de mundo, muitas vezes respondendo na expectativa de “suplementar” a informação que o pesquisador busca. A triangulação de dados, com o uso de diferentes fontes e instrumentos para geração de dados, seria imprescindível, sem perder de vista a certeza de que, ao perceber a pesquisa etnográfica como construção discursiva, “as diversas vozes que constituem os discursos do pesquisador e dos sujeitos estarão sempre presentes, relacionando-se e criando novas vozes” (WIELEWICKI, 2001, p. 29). Entre os instrumentos para geração de dados visando a triangulação dos mesmos, a escrita merece um papel de destaque, na medida em que, através dela, é possível construir diferentes realidades a partir das interpretações dos indivíduos. É ao analisar e pensar sobre os relatos escritos que ocorre um certo

distanciamento dessa realidade, o que não significa que, com isto, ocorra uma neutralização dos fatos. Clifford (1986, p. 6) denomina este processo de construção do objeto sobre o qual escrevemos, num processo particular de cada indivíduo de construção de sentidos, de “ficção etnográfica”. Ele lembra ainda que, procedimentos literários são comuns em trabalhos que tratam da representação cultural e que os autores de narrativas etnográficas imprimem seu estilo e suas visões aos textos produzidos, cientes de que textos que se apresentam como “objetivos” normalmente não dão conta do caráter ficcional presente em qualquer narrativa. Para ele, “Há tempos as ideias de que a antropologia científica é também uma “arte” e de que as etnografias têm características literárias vem sendo defendidas.” (CLIFFORD, 1986, p. 04).<sup>25</sup> Certamente o momento histórico vivenciado pelos etnógrafos interfere nas escolhas feitas, já que o processo de construção de significados está em constante mutação. O processo de escrita etnográfica acaba assim refletindo o etnógrafo, que se vê, observando “o(s) outro(s)”, ou seja, ele observa “as insistentes vozes heteroglotas” dos sujeitos da pesquisa, que insistem em quebrar o “silêncio da oficina etnográfica” (CLIFFORD, 1986, p. 22).

Vejo o uso da etnografia como uma possibilidade de construir um caminho possível de ser trilhado sem, contudo, ter a pretensão de solucionar problemas ou propor algo definitivo e imutável, já que o domínio absoluto do conhecimento é impossível. Todo o conhecimento produzido a partir desta pesquisa será sempre fragmentado, produto de um contexto único que se conceitua e define seus pressupostos essenciais a partir dos sujeitos que nele interagem. Sujeitos estes que, marcados por suas trajetórias, buscam seus próprios caminhos, suas próprias verdades – que estão sempre se refazendo e reescrevendo – mesmo que ligados a amarras impostas pela sociedade. É justamente o confronto com estas amarras que, muitas vezes, impõe a todos um sentimento de colonizados, de quase obrigatoriedade de submissão à visão dos fatos apregoada pelas culturas tidas como centrais, que possibilita a construção de novos entendimentos, favorecendo o surgimento de novas

---

<sup>25</sup> No original: “It has long been asserted that scientific anthropology is also an “art”, that ethnographies have literary qualities.” (Clifford, 1986 p. 04, minha tradução).

identidades e culturas. Podemos, portanto, inferir que o poder pode ser visto também como força motriz para mudança.

Também como força motriz para mudança, que pode ser desenvolvida com a etnografia, encontramos o processo de desprender-se – *delinking* – proposto por Mignolo (2007). Este mecanismo propõe um processo de libertação de nossas próprias mentes, tão acostumadas a aceitar a visão do outro como superior, como melhor, como sonhos a serem consumidos, sem questionamento. Um processo libertador na formação de indivíduos, na tentativa de repensar a relação opressor e oprimido e rever a noção de hegemonia do conhecimento. Um processo envolvendo aprender a desaprender conceitos arraigados, ser capaz de romper com posicionamentos considerados inquestionáveis.

Uma vez que todos os sujeitos da pesquisa são professores em potencial e/ou professores experientes de línguas estrangeiras, a opção pela etnografia facilitou sobremaneira nossas discussões sobre a construção do conhecimento, abrindo portas para a busca e fundamentação de posições alternativas para a perspectiva de comunicação nas salas de aula de línguas estrangeiras.

A possibilidade que a etnografia oferece de se trabalhar com disciplinas diversas inter-relacionadas teve também papel preponderante na escolha da etnografia para esta pesquisa. Me refiro aqui à abrangência dos tópicos pesquisados, da etnografia perpassando diferentes gêneros discursivos e disciplinas. Cada pesquisador pode desenvolver sua pesquisa a partir de seu campo de formação, estabelecendo relações com áreas afins. Na área de línguas estrangeiras, é fácil detectar ligações com áreas como sociologia, sociolinguística, psicologia, linguística, história, geografia e tantas outras. E, assim, as várias combinações vão oferecendo perspectivas diferenciadas, que levam o contexto e o papel do pesquisador em consideração. Nas pesquisas etnográficas, o pesquisador é um participante-observador ativo e as ações a serem desenvolvidas dependem de seu entendimento sobre as mesmas. Não há como dissociar a pessoa do pesquisador do processo da prática interpretativa. Não resta dúvida de que se trata de uma visão epistemológica calcada num paradigma muitas vezes questionado entre pesquisadores acostumados a pesquisas mais tradicionais, mais fechadas em termos de resultados possíveis, como apontam Tusting and Maybin

(2007). Não resta dúvida também de que ao trabalhar com a etnografia escolho trilhar caminhos de incerteza e de incompletude constantes, mas esta é uma opção que fiz, não sem antes estabelecer um paralelo entre metodologias com que me identifico, todas elas apresentando uma relação de interdependência entre prática e teoria, uma relação entre homem e mundo, a “práxis” freiriana, como já mencionado anteriormente.

Assim, nos quadros nas páginas a seguir, a partir das discussões anteriores, procuro estabelecer um paralelo entre as práticas interpretativas encontradas na pesquisa ação, na prática exploratória e na própria etnografia:

	Papel do pesquisador	Papel dos sujeitos	Instrumentos de trabalho
<b>Pesquisa ação</b>	Pesquisador como proponente da pesquisa a ser desenvolvida com sujeitos, a partir de sua perspectiva no contexto de investigação.	Sujeitos como profissionais, objetos da pesquisa.	- diários - entrevistas - questionários - gravações - relatos orais e escritos - outros
<b>Prática exploratória</b>	Pesquisador como praticante que deseja entender melhor sua qualidade de vida no trabalho e a qualidade de vida do grupo com o qual ele trabalha; praticante que trabalha de forma "inclusiva", criando espaços integrados ao trabalho para que o grupo trabalhe para alcançar entendimentos aprofundados.	Sujeitos como seres humanos, agentes de seus questionamentos e investigações inseridos em contextos específicos, com bagagem particular e como parte integrante do trabalho investigativo, com intenção de incluir o outro no trabalho para entender. Preocupação com princípios éticos (questões de ordem pessoal, profissional e macrossocial). Às vezes a PE pode ser vista como uma auto-etnografia (Miller, 2011)	Atividades com potencial exploratório (APE): -pedagógico-investigativas em contextos de ensino-aprendizagem (exercícios, debates, redações, questionários, etc); -reflexivo-investigativas em processos de desenvolvimento profissional (diários de professores, conversas, narrativas, entrevistas, questionários, gravações, outros)
<b>Etnografia</b>	Pesquisador como parte integrante da pesquisa, levando em consideração a sua perspectiva e a perspectiva dos sujeitos no contexto de investigação.  Facilitador e sujeito da pesquisa, com posicionamento marcado.	Sujeitos como seres humanos inseridos em contextos específicos, com bagagem particular, parte integrante da pesquisa. "Atores sociais" (Geertz): o pesquisador também é sujeito na pesquisa, e como tal reconhece sua influência nos resultados obtidos; o pesquisador é um sujeito interpretador e a pesquisa uma construção discursiva sua. Os discursos do pesquisador e dos outros sujeitos da pesquisa se interrelacionam, criando novos discursos (teia de significados). -Preocupação com princípios éticos (questões de ordem pessoal, profissional e macrossocial) e com uma perspectivaêmica, ou seja, em explicitar as vozes dos participantes da pesquisa na própria pesquisa.	"Descrição densa" (Geertz) - entrevistas - questionários - relatos orais, escritos - fotos - filmagens - gravações - diários (dialogados ou não) - portfólios - outros

	Práticas utilizadas ao longo do processo	Resultados esperados
Pesquisa ação	<p>Identificação de informações/dados problemáticos/instigantes</p> <p>coleta de informações/dados</p> <p>formulação de hipótese(s)</p> <p>proposição de modificações</p> <p>avaliação dos efeitos da modificação</p> <p>compartilhamento de conclusões</p> <p>planejamento de novas intervenções se necessário orientada para ações observáveis</p>	Resultados e mudanças concretos, palpáveis.
Prática exploratória	<p>identificação de questões ou puzzles que se desejam entender</p> <p>informações que ajudem a entender os puzzles a respeito do que ocorre em sala de aula e em outros contextos de trabalho.</p> <p>registro do “trabalho para entender” e das informações/dados, obtidos através de atividades regulares, do dia-a-dia, levemente adaptadas para investigação</p> <p>reflexão e incorporação de resultados ao processo de investigação, à medida em que novos tópicos de interesse permeiam o trabalho</p> <p>observações quando pertinentes e compartilhamento de experiências</p> <p>novas reflexões e observações</p> <p>orientada para reflexão, com ações nem sempre observáveis</p>	Busca de entendimento das questões iniciais do processo; resultados são ressignificados como entendimentos.
Etnografia	<p>Reflexão para determinação das ações baseada no tripé <i>teoria, método e instrumento de pesquisa</i>, base da teoria etnográfica:</p> <p>-<b>teoria</b> epistemológica (concepção de conhecimento): conhecimento construído e situado, dependente dos contextos em que é produzido e recebido.</p> <p>-<b>método (procedimento de pesquisa)</b>: observação, descrição, formulação de hipóteses, interpretação ou explicação de fatos e atitudes de pessoas em um grupo em um determinado contexto, triangulação dos dados.</p> <p>-<b>instrumentos de pesquisa</b> enfocam a geração de dados na construção das diferentes perspectivas encontradas entre os participantes.</p>	<p>Análise do processo, das diversas vozes que constituem o discurso.</p> <p>Mediação de relações de poder, criação, ajuste e transformação da realidade pesquisada.</p> <p><i>Delinking</i> (Mignolo) – processo de libertação, questionador, capaz de romper com conceitos arraigados.</p>

Conforme mencionei anteriormente, para o meu trabalho como pesquisadora,



optei prioritariamente pelo uso da etnografia. Entretanto, ao delimitar a extensão dos trabalhos com os participantes da pesquisa, precisei fazer adaptações. O curso de formação analisado conta com 60 horas/aula em um semestre. Uma pesquisa etnográfica necessitaria de maior tempo tanto para a geração de dados quanto para o aprofundamento da análise e interpretação dos dados, daí a minha opção pelo que denominei “pesquisas de cunho etnográfico” para serem desenvolvidas pelos participantes. A intenção foi a de apresentar a metodologia aos participantes, possibilitar a experimentação com a mesma, discutindo a possibilidade do uso de estudos semelhantes com seus (futuros) alunos na sala de aula de língua estrangeira, sem, contudo, deixar de apontar a necessidade de um aprofundamento maior em caso de estudos etnográficos mais detalhados.

Embora acreditando que tanto uma abordagem quantitativa quanto uma abordagem qualitativa podem documentar fatores externos ligados à identidade cultural, lamento que muitos pesquisadores rejeitem e/ou façam restrições a pesquisas que fazem maior uso da abordagem qualitativa (SILVERMAN, 1995, PERÄDYLÄ, 1997, FARIAS, 1994 *apud* PAULILO, 1999), como é o caso das pesquisas etnográficas. Meu descontentamento está ligado ao fato de que as pesquisas qualitativas, via de regra, ampliam significativamente o escopo de atuação tanto do pesquisador quanto dos sujeitos das pesquisas. Eisner (1998) escolheu com muita propriedade o título de seu livro que trata da abordagem qualitativa nas pesquisas – “The Enlightened Eye” – ou seja, a perspectiva de um olhar que se amplia, que se ilumina na observação dos fatos, possibilitando novas e diversas perspectivas para as práticas educacionais. Chizzotti (2006, p. 28) nos diz que

a pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para um estudo de um fenômeno local em que ocorre, e, enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles.

Lembro novamente aqui da importância das ferramentas metodológicas utilizadas nas pesquisas educacionais, usualmente determinadas pela visão de mundo

dos pesquisadores. Assim, pesquisadores com uma visão realista-objetivista de mundo tendem a utilizar pesquisas quantitativas em seus trabalhos, enquanto que os que possuem uma visão idealista-subjetivista de mundo tendem a utilizar pesquisas qualitativas, que levam em consideração as interpretações dos pesquisadores (SANTOS FILHO, 1997). Me enquadro no segundo grupo, daí a minha opção pelo uso da análise qualitativa. Acredito que todo o processo educacional deva ser analisado e repensado constantemente. Trata-se, portanto, de uma perspectiva epistemológica em que dados numéricos quantitativos são vistos como menos importantes e reveladores. Quero aqui defender a incerteza e a vulnerabilidade das pesquisas de um modo geral – o que serve para este momento poderá (ou deverá?) ser questionado em outro momento, já que cada momento é único. É assim que as coisas acontecem não só nas pesquisas, mas na vida de maneira geral.

Não quero com isto levar o leitor à conclusão de que tudo é válido, em função da ampliação das possibilidades de geração e análise de dados. É preciso ter muito cuidado em relação às opções feitas, evitando assim conflitos e tensões desnecessárias com outras áreas do conhecimento, buscando embasamento para toda a ação desenvolvida. Tusting e Maybin (2007) falam de um eventual “ecletismo não produtivo”, que interpreto como dizer que se é eclético por não ter opções embasadas.

## 4.2 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

Para poder descrever o desenrolar da pesquisa, retomo seus objetivos, para em seguida delinear a forma como pretendo trabalhar com os dados e informações coletadas.

São dois os objetivos propostos. O primeiro deles, de caráter específico, pretende – ao interpretar a experiência de ensino na disciplina de Cultura e Ensino de Língua Estrangeira na Escola ministrada no curso de Letras da UFPR, no segundo semestre de 2003 e no segundo semestre de 2007 – explorar os pressupostos que orientaram a estruturação das diferentes versões da disciplina de Cultura e Ensino de

Língua Estrangeira na Escola, no período de 2003 a 2007, refletindo criticamente sobre o processo de construção de um curso de formação tanto da perspectiva dos participantes, quanto da perspectiva da professora-formadora-pesquisadora. Para tanto, serão observadas as representações dos sujeitos acerca de cultura e língua, as representações dos sujeitos sobre conflito e que representações os sujeitos têm sobre os papéis de pesquisador, de aluno e de professor, e das diversas formas de agência exercidas ao longo do processo.

O segundo objetivo, de caráter geral, visa, a partir da análise desenvolvida, propor diretrizes para formulação de curso de formação de professores que, ao trabalhar com a relação entre língua, cultura e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, contribuam para um olhar intercultural na formação de professores participantes.

O detalhamento dos resultados obtidos se encontra no capítulo 6, intitulado *Em Busca de um Olhar Intercultural na Formação de Professores de Línguas Estrangeiras*.

#### 4.3 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Nesta pesquisa, o histórico do processo que vivenciei enquanto pesquisadora foi determinante para a escolha dos sujeitos de pesquisa, razão pela qual opto por descrevê-lo detalhadamente.

Como aponte em meu relato inicial, foi no segundo semestre de 2003, com a implantação da disciplina obrigatória de 60h/aula Cultura e Ensino de LEM, para alunos das licenciaturas em alemão, espanhol, inglês, italiano e francês do Curso de Letras da UFPR, que dei início a esta pesquisa. Em grande medida, fui movida pela oportunidade de romper com a tradição de oferta de disciplinas ligadas à formação de professores sempre separadas por língua estrangeira específica, ao propor uma disciplina que agregaria professores em potencial de diferentes línguas estrangeiras, em que estaríamos – os alunos e eu – trocando informações, expandindo visões de mundo e construindo conhecimento coletivo.

Os grupos com que trabalhei gerando dados para esta pesquisa estavam assim distribuídos:

Ano	Turmas	nº de turmas	Alunos		
			Diurno	noturno	total
2003	segundo semestre	01		09	09
2004	primeiro semestre	02	34	12	46
	segundo semestre	02	17	13	30
2005	primeiro semestre	02	31	23	54
	segundo semestre	02	13	08	21
2006	primeiro semestre	02	19	20	39
	segundo semestre	02	25	10	35
2007	primeiro semestre	02	20	16	36
	segundo semestre	02	17	17	34
Total		17	176	128	304

Desde o surgimento no currículo, no segundo semestre de 2003, até o primeiro semestre de 2007, a disciplina contou com alunos em formação inicial. Entretanto, no segundo semestre de 2007, além dos alunos do Curso de Letras, 14 professores em formação continuada, todos eles atuantes na Rede Pública de Ensino e participantes do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE), da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED)<sup>26</sup>, puderam se matricular na disciplina como parte de seu programa de estudos. Trabalhando com professores em potencial e professores em formação continuada, com conhecimentos e experiências profissionais prévias bastante variadas, o ambiente se mostrou propício para o estabelecimento de um programa

<sup>26</sup> Para maiores informações sobre este programa, ver o site <http://www.pde.pr.gov.br/modules/noticias/>, acesso em 12/05/2011.

mínimo, que foi alterado, ampliado e revisto diversas vezes durante cada semestre em que foi ofertado, numa construção coletiva única de cada grupo.

O trabalho desde o princípio teve um caráter experimental e a cada novo semestre, e com novas turmas, reflexões foram feitas, gerando modificações nas estratégias usadas e no referencial teórico consultado pelos grupos. Analisando o caráter de curso em formação, e com base nas diversas versões do curso, revistas, analisadas e modificadas a partir da interferência dos participantes do grupo e dos estudos e leituras ao longo do processo, optei por me deter a um estudo mais detalhado dos dados gerados pelos participantes do segundo semestre de 2003, a primeira turma com que trabalhei, e duas turmas do segundo semestre do ano de 2007, ou seja, três turmas de alunos. A distribuição das turmas ficou assim configurada:

Turma 1	2/2003	período matutino	09 alunos do Curso de Letras da UFPR
Turma 2	2/2007	período matutino	15 alunos do Curso de Letras da UFPR 02 alunas do Curso de Letras de outras universidades, participantes do Programa de Intercâmbios da UFPR
Turma 3	2/2007	período noturno	03 alunos do Curso de Letras da UFPR 14 professores da Rede Pública Estadual, participantes do Programa PDE

Ao mesmo tempo, contrastar a forma de trabalho dos dois grupos de 2007 após as minhas reflexões e buscas com o trabalho desenvolvido no primeiro grupo de estudos em 2003, propiciou a análise de uma dimensão holística do processo, desde o seu início até o final, possibilitando um maior embasamento para a formulação de diretrizes para cursos de formação de professores com ênfase na perspectiva intercultural.

#### 4.4 GERAÇÃO DE DADOS – FERRAMENTAS E PROCEDIMENTOS ADOTADOS

Tusting and Maybin (2007), ao discorrer sobre diferentes estratégias de geração de dados/informações, mencionam o fato de que cada estratégia pode levar a diferentes constatações nas pesquisas em curso. O pesquisador pode estar diretamente envolvido em todas as práticas sociais, participando ativamente em processos como de entrevistas, desde que, ao fazer a análise das informações geradas, leve este fato em consideração. Por outro lado, é possível que os próprios participantes gerem seus dados, sem a interferência do pesquisador, com depoimentos gravados pelos próprios participantes, por exemplo.

Nesta pesquisa, fiz uma opção pela utilização de ferramentas diversificadas, para poder a partir da minha geração de dados, fazer registros e analisar os mesmos, de forma a obter subsídios para elaboração das diretrizes para cursos de formação de professores, conforme já detalhado.

Para minhas reflexões e para a definição dos procedimentos a serem seguidos, utilizei também o ciclo para pesquisa etnográfica proposto por Spradley (1980), substituindo a expressão *coletando dados* por *gerando dados*, por considerá-la mais adequada:

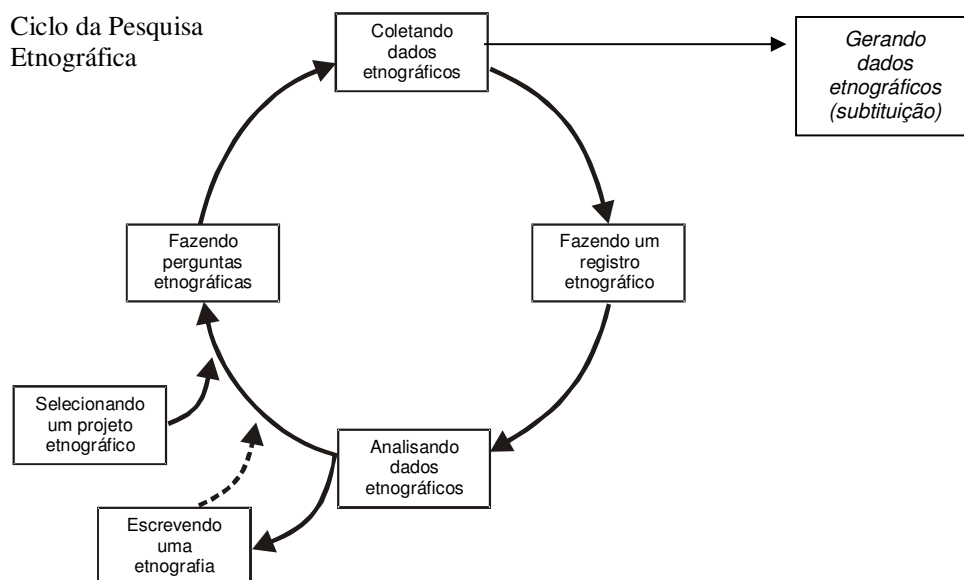


FIGURA 3: Ciclo da Pesquisa Etnográfica. Fonte: SPRADLEY, J. (1980, p. 29).

Cada fase do ciclo idealizado por Spradley possibilitou reflexões e considerações sobre aspectos familiares e desconhecidos dos dados analisados, e pude confrontar entrelaçamentos surgidos entre os diversos aspectos, dando origem a novas interpretações e buscas em minha pesquisa.

Durante todo o processo de geração de dados para a pesquisa (do segundo semestre de 2003 ao segundo semestre de 2007), fiz uso da observação e sistematicamente transformei minhas observações em anotações de campo, ou seja, datei e detalhei as situações observadas, incluindo minhas interpretações sobre elas. Também detalhei toda a sequência de procedimentos seguidos em meus diários de classe. Além disto, ao longo da pesquisa compilei inúmeros trabalhos produzidos pelos alunos. A princípio os trabalhos dos alunos foram todos produzidos em versão impressa. Gradativamente, os trabalhos passaram a ser socializados através do site <http://people.ufpr.br/~marizalmeida/>. Procurei também analisar estes materiais e os materiais didáticos utilizados nas diversas versões do curso, aqui incluindo bibliografia recomendada e apresentações em power point feitas durante as aulas, para melhor subsidiar minha busca pelos objetivos propostos.

No início do trabalho, não imaginava que ele se transformaria em fonte para minha tese de doutoramento. Pensava, apenas, em fazer análise da proposta da disciplina e como ela tinha se desenrolado a partir de minhas anotações, atividades propostas, materiais utilizados e trabalhos desenvolvidos pelos alunos, para poder incrementar o programa da disciplina em versões futuras, já que era uma disciplina inédita do curso de Letras.

Quando no ano de 2006 se configurou a possibilidade de doutoramento, ao pensar num projeto de estudos, imediatamente pensei em trabalhar com a proposta que desenvolvia na disciplina de Cultura e Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas na Escola. E diante desta nova perspectiva, quando iniciei meu doutoramento em 2007, resolvi além de usar as ferramentas já mencionadas – *observações, anotações de campo, materiais produzidos pelos alunos, materiais didáticos utilizados nas diversas versões do curso, incluindo bibliografia recomendada e apresentações em power point* – adicionar *questionários* a serem respondidos pelos alunos da referida disciplina para subsidiar a minha pesquisa.

Fiz uso também de *portfólios* com os grupos. Ao final de cada semestre, cada turma tinha acesso a um portfólio do grupo construído durante o curso, onde as atividades produzidas ao longo do curso eram arquivadas, sendo disponibilizadas para todos os participantes. Em 2003, construímos um único portfólio em papel, uma compilação dos trabalhos que desenvolvemos ao longo do semestre. Em 2004 e no primeiro semestre de 2005, os alunos organizaram também portfólios individuais, confeccionados em papel e apresentados em pastas. A partir do segundo semestre de 2005, os grupos passaram a trabalhar novamente com um portfólio único, desta feita em site da internet e disponibilizado em CD no final da disciplina. Neste CD se encontrava o portfólio do grupo, com a compilação do referencial teórico estudado por recomendação dos membros do grupo – os colegas e/ou a professora – e dos materiais produzidos, visando uma reflexão intercultural nas aulas de línguas estrangeiras.

Estavam aí incluídos *trabalhos com textos, músicas e filmes*. Também trabalhamos com *análise de livros didáticos comerciais*, focando especialmente nas concepções de língua utilizadas e no estudo de possibilidades de uso da abordagem e de aspectos culturais e interculturais nos materiais. Por sugestão dos participantes, também nos dedicamos à reescrita de *unidades propostas por materiais didáticos disponíveis* do ponto de vista da interculturalidade, ou seja, analisamos unidades propostas por livros didáticos e, após refletir sobre como eram tratadas (ou não) questões que levassem a reflexões interculturais nas unidades analisadas, propúnhamos uma reorganização das unidades com acréscimo de novas atividades, modificações ou exclusões de outras, notas para os professores e/ou outras inclusões consideradas relevantes pelo grupo. Foram também feitos estudos sobre etnografia e desenvolvidos *trabalhos de cunho etnográfico* que tiveram temas escolhidos pelos próprios participantes dentro da área de educação. O anexo 2 desta tese apresenta uma listagem dos trabalhos desenvolvidos. Cumpre lembrar aqui que a formatação de todas as atividades foi pensada pelos alunos e sofreu alterações de acordo com os entendimentos dos grupos.

Tentando garantir que teoria e prática caminhassem juntas, fizemos diversas *leituras* e estabelecemos relações entre textos e atividades de sala de aula através da elaboração de *mapas conceituais* e *resenhas*. Os registros da disciplina, do segundo



semestre de 2005 ao segundo semestre de 2007, estão disponíveis em site criado para a socialização dos materiais produzidos por cada turma.<sup>27</sup>

A forma como fiz uso destas ferramentas está descrita no detalhamento do trabalho com as turmas do segundo semestre de 2003 e segundo semestre de 2007 no capítulo 5, seções 5.1 e 5.2, respectivamente, desta tese.

De qualquer maneira, visando facilitar a compreensão do leitor a respeito dos procedimentos adotados na geração de dados, procurei reler todos os procedimentos listados e incluí-los na tabela abaixo:

UTILIZAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS AO LONGO DA PESQUISA POR  
TODOS OS PARTICIPANTES

INSTRUMENTO	OBJETIVO DO INSTRUMENTO	QUANDO FOI UTILIZADO
Levantamento do perfil dos participantes	Conhecer o percurso percorrido pelos participantes a fim de estabelecer programa que propiciasse a expansão de visões e conceitos ligados ao ensino e aprendizagem de línguas – especialmente concepções de língua e cultura.	2003 a 2007
Anotações de campo (e observações de aulas)	Registrar os dados gerados.	2003 a 2007
Diários de classe	Visualizar a sequência de procedimentos propostos e analisar as escolhas feitas.	2003 a 2007
Conversas informais com participantes do curso de 2003 em 2011	Resgatar as experiências vividas no curso de Cultura e LEM em 2003.	Início de 2011
Relatos escritos pelos participantes do curso de 2003 em 2011	Resgatar memórias das experiências vividas no curso de Cultura e LEM em 2003 e experiências posteriores associadas de alguma forma ao trabalho proposto no curso. Avaliar eventuais impactos do curso nas carreiras profissionais dos participantes.	Início de 2011

<sup>27</sup> Os registros e materiais da disciplina encontram-se em <http://people.ufpr.br/~marizalmeida/>, acesso em 11/05/2011.

INSTRUMENTO	OBJETIVO DO INSTRUMENTO	QUANDO FOI UTILIZADO
Questionários respondidos pelos alunos	<p style="text-align: center;">Subsidiar a pesquisa</p> <p><u>Questionários 1 e 2</u> Permitir a comparação entre as respostas formuladas no princípio e no final do curso. Observar possíveis relações entre os conceitos propostos e o trabalho desenvolvido e/ou a ser desenvolvido nas salas de aula de línguas estrangeiras. Averiguar eventuais mudanças e/ou ampliações ou não em termos de abrangência dos significados atribuídos aos conceitos abordados no questionário e no curso.</p> <p><u>Questionário 3</u> Obter, em respostas dissertativas, a percepção dos participantes sobre os temas abordados, as relações entre os mesmos e a integração da teoria e da prática em sala de aula, decorridos 05 meses dos encontros. Observar como a construção de conhecimento feita no grupo se refletia (ou não) nas respostas dos participantes e nos procedimentos por eles adotados em suas salas de aula, quando já não tinham nenhum contato formal com seus colegas da disciplina.</p>	2007
Trabalho em parceria com professores e estudantes da Universidade de Glasgow, Escócia	<p>Refletir sobre visões de língua, cultura e interculturalidade em contextos diversificados.</p> <p>Refletir sobre aprendizagem colaborativa.</p>	2003 + início de 2004 (turma de 2003)

INSTRUMENTO	OBJETIVO DO INSTRUMENTO	QUANDO FOI UTILIZADO
<p>Leitura de artigo a respeito de seminários sobre interculturalidade ocorridos em 2002 e 2003</p> <p>Seminários sobre interculturalidade</p> <p>Videoconferência realizada durante o seminário (com apresentação de atividades tidas como interculturais pelos alunos dos dois pólos – UFPR e Universidade de Glasgow, Escócia, estudantes de língua, cultura e interculturalidade</p>	<p>Resgatar as experiências vividas naquele período, subsidiando os relatos dos participantes do grupo de 2003</p> <p>Propiciar sustentabilidade ao programa desenvolvido com professores da Rede Pública Estadual do Paraná. Promover troca de informações e estabelecimento de rede de trabalho para produção e reflexão sobre materiais interculturais. Refletir sobre aprendizagem colaborativa.</p> <p>Refletir sobre visões de língua, cultura e interculturalidade em contextos diversificados, o local x o global, a formação e re-alimentação de estereótipos.</p>	<p>2010</p> <p>2004 (fevereiro, turma de 2003)</p>
<p>Trabalhos impressos produzidos pelos alunos, agrupados por temas</p>	<p>Analisar a maneira como as discussões em sala afetaram os trabalhos produzidos.</p>	<p>2003 a 2004</p>
<p>Seleção e preparação de textos e materiais para futuros professores de línguas estrangeiras</p>	<p>Refletir sobre as possibilidades de implementar propostas interculturais na formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras atuando em escolas regulares</p>	<p>2003 a 2007</p>

INSTRUMENTO	OBJETIVO DO INSTRUMENTO	QUANDO FOI UTILIZADO
Trabalhos produzidos pelos alunos, discutidos no grupo e disponibilizados em site da disciplina	Socializar a produção do grupo, ampliando as possibilidades de análise e interpretação (de como as discussões afetaram os trabalhos produzidos) para todos os participantes dos grupos.	2005 a 2007
Trabalho com textos como construção de sentidos e elaboração de planos de aula com enfoque especialmente em textos jornalísticos, músicas e filmes	Promover reflexão sobre a possibilidade de inserção de um olhar intercultural (e com diversidade de gêneros textuais) na produção de materiais para uso em sala de aula.	2003 a 2007
Mapas conceituais (uso do programa CmapTools)	Refletir sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, estabelecendo relações entre textos sugeridos para leitura e atividades propostas pelos participantes, ou seja, relações entre as bases teóricas estudadas e os dados obtidos nas produções.	2005 a 2007
Resenhas	Refletir sobre a indissociabilidade entre teoria e prática, estabelecendo relações entre textos sugeridos para leitura e atividades propostas pelos participantes, ou seja, relações entre as bases teóricas estudadas e os dados obtidos nas produções	2005 a 2007
Trabalhos de cunho etnográfico (incluindo observações, entrevistas, aplicações de questionários, gravações, fotografias e escrita de diários, entre outras ferramentas)	Promover uma análise aprofundada de temas educacionais sugeridos pelos participantes e vivenciar as etapas de um trabalho etnográfico.	2004 a 2007
Uso da Web (vídeos, vídeo-clips (YouTube), apresentações em powerpoint , entre outros materiais)	Analisar criticamente materiais disponibilizados e possibilidades de uso ou não para os contextos trabalhados.	2005 a 2007

INSTRUMENTO	OBJETIVO DO INSTRUMENTO	QUANDO FOI UTILIZADO
Análise de livros didáticos disponíveis no mercado e reescrita de unidades propostas do ponto de vista da interculturalidade (reorganização de unidades, acréscimos, exclusões, notas para professores)	Promover reflexão sobre as concepções de língua utilizadas e a forma como a interculturalidade é abordada, estudando possibilidades de uso da abordagem e de aspectos culturais e interculturais nos materiais.	2003 a 2007
Materiais didáticos utilizados nas diferentes versões do curso, incluindo bibliografia recomendada e apresentações feitas em power point durante as aulas  Ampliação da abrangência da bibliografia	Obter subsídios para os objetivos propostos nesta pesquisa.  Propiciar diferentes interpretações e (re)significações dos conceitos trabalhados.	2003 a 2007  2003 a 2007
Portfólio único de todo o grupo em papel, em formato de apostila	Compilar a produção do grupo, socializando e analisando a produção à luz dos estudos realizados.	2003
Portfólios individuais em papel, apresentados em pasta	Registrar a participação de cada aluno, propiciando a análise e interpretação de cada participante sobre o processo vivenciado.	2004 e 2005 (sem1)
Portfólio único de todo o grupo, em site da internet e disponibilizado em CD no final da disciplina	Possibilitar o acesso ao referencial teórico estudado por recomendação dos membros do grupo e dos materiais produzidos, visando uma reflexão intercultural nas aulas de línguas estrangeiras.	2005 (sem2) a 2007

## 5 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS DE ALUNOS E PROFESSORA

### *MINI ESTUDO DE CUNHO ETNOGRÁFICO - ANÁLISE DE SITUAÇÕES DE APRENDIZAGEM*

#### **- Aprendendo com os sobrinhos-netos**

**Com o João, 02 anos:** - *Mariza, o que é este barulho?*

- *É um galão de água que tenho aí no porta-malas.*

- *Posso ver?*

- *Quando a gente chegar em casa.*

- *Tem pintinhos?*

#### **Análise:**

*Definitivamente os contextos determinam a construção de significados. Para João, se tem galão (não importa se de água, ou não), pode ter pintinhos. Nunca ninguém mencionou a ele que um galo grande, um "galão", não pudesse estar num porta-malas de um carro.*

**Com o Lourenço, 04 anos:** - *Estou indo com a Vó Sandra comprar coisas pra Páscoa.*

- *Verdade, tipo o quê?*

- *Pegadas, coelhos, ...*

- *Ah, então leva o meu coelho aqui de casa pra ficar com você.*

*(Pego o coelho de pelúcia e entrego a ele, que segura orgulhoso).*

*A Vó:* - *Lourenço, é da Mariza, você cuide bem.*

- *Isto, daqui a uma semana você me traz o coelho, cuida bem. Tchau.*

- *Ei, Mariza? Pensando bem, fica com o coelho.*

- *Mas por quê? Ele pode ficar com você por uma semana.*

- *Não, melhor ele ficar com você. Tchau.*

#### **Análise:**

*As relações de poder, mesmo que não explicitadas, estão presentes em todas as interações. Lourenço é capaz de inferir que a avó e a tia impõem condições que ele terá que seguir para não ter problemas. Um empréstimo cheio de condições, gente mais velha, mais poderosa... melhor tirar o time!*

No capítulo 4, ao pensar sobre a metodologia utilizada neste trabalho, considerei relevante também definir a estrutura da pesquisa, os sujeitos que a informaram e as ferramentas e procedimentos adotados na geração de dados. Para fazer escolhas, eu, enquanto pesquisadora, professora e membro dos grupos em que atuei, passei por um processo de reflexão crítica contínuo, analisando todos os dados coletados e procurando estabelecer relações entre esses dados e as bases teóricas estudadas.

Ao longo da geração de dados com os diferentes grupos, reuni inúmeros exemplares de trabalhos diferenciados junto aos participantes, trabalhos estes que informam minhas leituras, muito embora eu tenha optado por focar aqui principalmente a primeira edição do curso, no segundo semestre de 2003 e as duas edições do curso do segundo semestre de 2007, conforme já relatei.

Como esta pesquisa é qualitativa, a análise de trabalhos dos grupos de 2003 e 2007 e dos questionários dos grupos de 2007 levou em conta a relevância dos mesmos para os objetivos propostos sem definição a priori dos alunos que teriam seus trabalhos incluídos na análise ou não.

## 5.1 A TURMA DE 2003

O segundo semestre de 2003, data em que a primeira turma de Cultura e Ensino de LEM foi ofertada, teve uma configuração *sui-generis*, na medida em que trabalhei com 09 alunos em uma única turma. Nos outros semestres sempre duas turmas da disciplina foram ofertadas, com uma média de 18 alunos por turma por semestre, ou seja, o dobro do número de alunos de 2003.

Todos os nove alunos da turma do segundo semestre de 2003 eram formandos do Curso de Letras e extremamente interessados em pensar em novos desafios para as aulas de línguas estrangeiras. Oito deles cursavam Cultura e Ensino de LEM como disciplina obrigatória da Licenciatura em Letras, enquanto que uma das alunas cursava a disciplina como um crédito optativo. Segundo seu relato, escrito em março de 2011,

*Cursei a disciplina de Cultura e Ensino de LEM em 2003 como um crédito optativo para a Licenciatura em Letras, Habilitação Inglês, no turno noturno. Já havia completado a carga curricular mínima exigida para a titulação, mas, mesmo assim, decidi estudar a disciplina porque a ementa me pareceu extremamente interessante e, [...], seria uma ótima oportunidade para refletir sobre os temas propostos no programa.*

Ressalto aqui que já na etapa final de redação da tese, ao analisar as minhas notas de campo, os diários de classe, os trabalhos produzidos pelos alunos e fazer a leitura do artigo escrito por Paraná e Almeida (2005) a respeito dos seminários sobre interculturalidade ocorridos naquela época, me ocorreu que eu poderia também conversar informalmente com uma das participantes daquele grupo para me ajudar no processo de resgate da experiência vivida. Nossa conversa, em fevereiro de 2011, foi muito rica e ela se propôs a escrever um relato da sua experiência enquanto participante do grupo.

A partir desta conversa com a participante Elisabete<sup>28</sup>, resolvi tentar localizar os demais participantes do grupo já que se tratava de um grupo pequeno, e pedir a eles que também escrevessem relatos enquanto participantes do grupo de 2003, incluindo experiências vividas posteriormente que de alguma forma estivessem associadas ao trabalho proposto nas aulas de Cultura e Ensino de LEM. Se obtivesse sucesso na minha tentativa de contato com os participantes, os dados coletados viriam a se somar ao relato de Elisabete, enriquecendo assim esta pesquisa.

Para minha surpresa, nos meses de fevereiro e março de 2011, consegui me reconectar com oito dos nove participantes daquele grupo. Fazendo uso do Facebook, encontrei inclusive uma das participantes residindo atualmente no México. Dos oito participantes com quem consegui entrar em contato, apenas uma não atua na área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e foi exatamente uma das duas participantes que, apesar de ter recebido meu e-mail, não retornou o meu contato. Seis dos participantes escreveram relatos, alguns mais e outros menos detalhados. Dado o tempo decorrido daquela experiência até o momento da escrita dos relatos – quase oito anos – a perspectiva de poder avaliar o que teria impactado – ou não – suas carreiras profissionais me pareceu relevante para poder dimensionar resultados de longo prazo,

---

<sup>28</sup> Os participantes mencionados escolheram pseudônimos utilizados nesta tese.



além de contribuir para o resgate das memórias dos procedimentos adotados àquela época. Esclareço aqui que as falas dos participantes mencionadas ao longo do detalhamento do trabalho com a Turma de 2003 foram todas extraídas dos relatos escritos pelos participantes no início de 2011.

### 5.1.1 Atividades de Rotina

Com relação à disciplina de Cultura e Ensino, considerei que deveria iniciar a pensar na disciplina em 2003 fazendo um levantamento preliminar de quem seriam os meus alunos, também meus sujeitos de pesquisa.

Tão logo obtive dados sobre o perfil dos alunos matriculados na disciplina, passei então para uma etapa de reflexão sobre os conceitos com que provavelmente eles teriam trabalhado até então nos seus estudos e na sua prática pedagógica com ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, já que a maioria deles já estava estagiando ou dando aulas em classes de línguas estrangeiras. Esperava assim fazer escolhas e estabelecer um programa em que as discussões propiciassem um expandir de possíveis visões e conceitos ligados ao ensino e aprendizagem de línguas - especialmente em relação a concepções de língua e cultura, e que também incluíssem um olhar intercultural na formação dos futuros professores e professoras envolvidos, estabelecendo uma reflexão de outra ordem.

Acreditando, assim como Paulo Freire (1998), que toda prática consistente se fundamenta em embasamento teórico construído a partir do estudo de fontes diversas, e concordando com a constatação de que a teoria em muitas situações nas aulas de línguas estrangeiras aparece muitas vezes dissociada da prática (TELLES e OSÓRIO, 1998), optei por estruturar o curso de formação de professores<sup>29</sup> de tal forma que teoria e prática estivessem sempre associadas como na práxis freiriana<sup>30</sup> ou seja,

---

<sup>29</sup> Quanto às razões para a escolha do termo “curso”, ver nota 7.

<sup>30</sup> Explicações sobre a práxis freiriana à página 73 desta tese.

refletiríamos sobre conceitos associados a uma visão intercultural e como poderíamos trabalhar com eles em sala de aula.

Importante ressaltar aqui que com o grupo de 2003 todas as reflexões partiam da perspectiva de que os participantes estariam preparando um curso para alunos de Letras, futuros professores como eles próprios – sempre pensando em atividades e planos de aula que serviriam como apoio para grupos vindouros – para que estes repensassem o ensino e aprendizagem de línguas nas escolas regulares, incluindo entre as possibilidades uma visão intercultural da e nas línguas estrangeiras a serem estudadas.

Em termos de conceituações considerei que *língua e cultura* seriam conceitos imprescindíveis para o entendimento de uma visão intercultural e que teríamos que discutir no grupo sobre os entendimentos destes conceitos e como possíveis relações entre estes dois conceitos se evidenciariam e se relacionariam – ou não – nas aulas de línguas estrangeiras. Para isto, fui em busca de estudiosos que trabalhavam com estes conceitos, escolhendo autores como Bakhtin (1995), Bannell (2003 e 2004), Corbett (2003), Gimenez (2003), Kramsch (2000), Laraia (2001), Mead (1973), Schumann (2001) e Saussure (1997). Para o entendimento das concepções de língua como código neutro, como código ideológico e como discurso, os estudos de Bannell e Bakhtin foram essenciais.

Entretanto, a julgar por minhas próprias dúvidas sobre o tema tempos depois, pelos relatos escritos pelos participantes e por materiais preparados pelo grupo, pude perceber que os entendimentos (1) de que língua e cultura coexistem sem entretanto ser indissociáveis, (2) e o de que língua e cultura são efetivamente indissociáveis, nem sempre foram vistos como conceitos distintos. De acordo com a participante Daniela “[...] *em relação à cultura, é importante pensar que ao estudar uma língua estrangeira o aluno pondera sobre seu próprio universo cultural*”. Daniela, portanto, deixa claro que existe um vínculo entre língua e cultura, e que tanto língua como cultura estão presentes na sala de aula de língua estrangeira. Ou seja, há a coexistência de língua e cultura. Ao mesmo tempo, ao argumentar que ao estudar uma língua estrangeira o aluno reflete sobre sua própria cultura, me parece que Daniela deixa de trabalhar somente com a possibilidade de coexistência de língua e cultura e passa a trabalhar –

talvez inconscientemente – com a perspectiva de indissociabilidade dos dois conceitos. Ou seja, se os alunos ponderam sobre seus próprios universos culturais a partir dos estudos da língua estrangeira, a cultura da língua estrangeira está posta como indissociável da língua estrangeira. Nesta colocação, o reconhecimento tácito de que ao estudar uma língua estrangeira ampliamos nosso conhecimento de mundo, ao mesmo tempo em que refletimos sobre nossa própria cultura. (BANNELL, 2003 e 2004)

O fato de que ao trabalharmos com a conceituação de cultura, todos nós participantes do grupo fomos em busca de fontes diversas, lemos e analisamos diferentes definições e buscamos elementos culturais em textos diversos foi muito enriquecedor. Estes textos provinham de fontes diversas, e muitos deles apareciam nos materiais didáticos disponíveis no mercado para o ensino de línguas estrangeiras que analisamos no grupo. Segundo o participante Eduardo

*Lembro que estudamos diversos conceitos da palavra "cultura", envolvendo a relação com o ensino de línguas, trouxemos textos para comparar as definições e discutir as diferentes formas de enxergar a cultura e sua abordagem em sala de aula, inclusive a questão dos estereótipos.*

Acredito que Eduardo, ao lembrar o fato de que trabalhamos com fontes diversas dá um destaque especial à questão dos estereótipos porque efetivamente esta foi uma questão exaustivamente discutida e vivenciada no grupo, especialmente quando discutíamos como aspectos das culturas eram introduzidos de forma estereotipada nos materiais didáticos, generalizando na maioria das vezes aspectos que em realidade seriam atributos desta ou daquela cultura, deste ou daquele indivíduo.

Como exemplo, lembro da discussão que tivemos acerca da afirmação de que os curitibanos são frios e pouco hospitaleiros. Nossa discussão terminou por reforçar as ideias que os estudos de Bannell (2003) já haviam nos apontado: o fato de que muitas vezes tomamos a parte pelo todo, o comportamento de um indivíduo como representativo de todo um grupo social, e acabamos por generalizar e extrapolar os estereótipos, em detrimento da observação das diferenças existentes nos grupos sociais. Refletimos também sobre como o mesmo procedimento muitas vezes se repete em sala de aula e, desta feita, foi a perspectiva de Corbett (2003), associada à de

Bannell (2003), que nos forneceu subsídios importantes. Como já discutido anteriormente, para Corbett o trabalho com as culturas que coexistem nos ambientes dos alunos e professores deve estar associada ao trabalho com as culturas das línguas que ensinamos. Certamente os estereótipos vão surgir, mas no contraste das culturas – envolvendo também a análise de características comuns e entrelaçamentos de culturas – se abre um espaço para discussões sobre eles e para que possamos perceber que muitas vezes nós mesmos alimentamos visões estereotipadas a respeito da cultura a que pertencemos, como fica evidenciado na fala de Elisabete - *“perceber que nós também nos vemos através de um estereótipo e que este não é necessariamente uma visão do outro sobre nós, mas também uma visão sobre nós mesmos”*.

Trabalhando com autores como Bannell (2003), Corbett (2003), Kramsch (2000) e Laraia (2001), com os quais eu tinha me identificado nas minhas leituras e discussões naquele momento, e com outros autores que foram se somando à bibliografia do grupo ao longo do semestre por sugestão dos participantes do grupo e das pessoas que compareceram ao seminário intercultural descrito em 5.1.2, discutimos como a conceituação de cultura adquiria significados diferenciados dependendo do contexto em que emergiam. Tratamos da significação humanista de cultura que contrasta o culto versus o inculto, vendo cultura como o desenvolvimento do espírito e da criatividade humana, e passamos por definições dentro da sociologia e da antropologia. Discutimos também a importância do papel da antropologia cultural para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, já que através dela poderíamos pensar na pluralidade de trajetórias dos indivíduos e nas multifaces de nossas culturas e como elas se relacionariam. E ao discutir a antropologia cultural tratamos de estudiosos como Geertz (1989) e Stuart Hall (1997 e 2003).

A visão de cultura de Franz Boas (citado por Cuche, 2002), também difundida por Margaret Mead (1973), que vê a possibilidade de se conceituar cultura tanto com “C” maiúsculo quanto com “c” minúsculo, impactou muito meus estudos. Na conceituação com “C” maiúsculo, Cultura estaria relacionada a todo o complexo do comportamento tradicional que vem sendo desenvolvido ao longo dos tempos pela raça humana e é aprendido sucessivamente, permitindo o repasse dos conhecimentos de uma geração para outra. Já na visão de cultura com “c” minúsculo, se imprime um

aspecto sociológico à cultura, reconhecendo que um mesmo indivíduo pode pertencer a grupos culturais diferentes e, portanto, torna-se muito difícil atribuir características claras e pontuais a uma determinada cultura. Esta possibilidade de entendimento a respeito de cultura desencadeou também novas discussões sobre a nossa suscetibilidade a estereótipos tanto dentro de nossa(s) cultura(s), quanto em outras culturas.

Olhando em retrospecto, percebo que ao me vincular fortemente a esta visão e dar ênfase especial a ela nos encontros com meus alunos, acabei por influenciar a muitos deles e não oportunizar o contato com outras concepções possíveis de cultura que pudessem fundamentar suas construções de significado a respeito do tema e das relações entre língua e cultura. A noção de cultura como produto acabou muitas vezes prevalecendo sobre a abstração do processo de desenvolvimento dos indivíduos em seus contextos, do perceber diferenças que geram conflitos entre as pessoas, de possibilidades de construir, desconstruir e reconstruir de formas diferentes enquanto as identidades e subjetividades vão se confrontando (FOUCAULT, 1979; TADDEI, 2000 e STUART HALL, 2003).

Também percebo que a noção de agência em ações culturais, “onde membros de uma cultura ou língua não apenas reproduzem normas e códigos, mas também os transformam” (SOUZA, p. 296, 2010) foi muito pouco trabalhada no grupo, nem sempre permitindo que os participantes percebessem a sua importância e a de seus alunos na constituição de suas culturas, “[...] ao invés de ver a cultura como uma estrutura normatizadora herdada, que controla unilateralmente seus membros” (SOUZA, p. 296, 2010). Por alguns dos relatos dos participantes, especialmente em relação às apresentações que fizeram em uma videoconferência que envolveu a turma da UFPR e uma turma de alunos da Universidade de Glasgow, também estudantes de língua, cultura e relações interculturais, descrita no item 5.1.3, Trocas Interculturais – parceria com turma da Universidade de Glasgow, à página 113, foi possível perceber que nem sempre eles se viam como capazes de transformar as normas e códigos, já que a cultura era vista como uma estrutura herdada, pré-determinada. Foi assim no caso de uma apresentação sobre o carnaval, feita de maneira muito caricata, durante a videoconferência mencionada, pelos participantes do grupo da UFPR, como se fosse

possível homogeneizar os “carnavais brasileiros” numa única forma fixa. Isto também pode ser observado em fotos que tinham por objetivo retratar a rotina de jovens brasileiros, apresentadas aos estudantes escoceses também durante a videoconferência. A sequência de fotos seguiu um padrão rígido de normas que não previa outras possibilidades de rotina que não a apresentada. Desta forma, nos dois exemplos dados – tanto do carnaval, quanto da rotina dos jovens – os participantes, mesmo tendo conhecimento de que diferentes carnavais e diferentes rotinas são possíveis, optaram por retratar aos seus colegas brasileiros e estrangeiros uma versão muito próxima da versão herdada e exaustivamente divulgada pela mídia e pelos livros didáticos do que seria o carnaval e a rotina de um brasileiro. E ao fazer esta opção, eles acabavam por retroalimentar também, talvez inconscientemente, versões estereotipadas ligadas à sua cultura.

De qualquer forma, ao trabalharmos com outros conceitos associados às concepções de língua e cultura, como multiculturalidade, inter e transculturalidade, desenvolvimento de uma competência intercultural e uso de uma abordagem intercultural na sala de aula de língua estrangeira, tivemos espaço para muitas trocas de ideias e reflexões e os participantes puderam se posicionar em relação aos conflitos discursivos que invariavelmente surgem nas interações entre diferentes sujeitos. A participante Daniela, ao refletir sobre o assunto, se posiciona dizendo que:

*Penso que é necessário difundir mais a ideia de que o diverso e o plural não são “ruins” ou “indesejáveis”. Muito pelo contrário, são a tônica de nossa realidade linguística por onde quer que se observe. Podem até se constituir em espinhos na prática acadêmica, mas devem sempre ser observados e, preferencialmente, compreendidos.*

É interessante notar que Daniela em suas reflexões assume uma postura de que percebe a existência de diferenças entre línguas-culturas e a necessidade de diálogo entre elas. Mas, ao mesmo tempo, reconhece que o trabalho de se lidar com diferenças e conflitos não é um trabalho fácil, mas não deve ser negligenciado. Suas colocações a meu ver refletem a experiência de Daniela como professora de línguas estrangeiras (inglês e português como língua estrangeira) ao longo dos anos que separam sua participação na disciplina e o momento em que escreve seu relato. Na perspectiva de

trabalho com o diverso e o plural, com a constatação das diferenças e dos conflitos inevitáveis, percebo uma visão de interculturalidade tal como colocada por Tedeschi:

não basta reconhecer a diferença, é preciso estabelecer uma relação, a inter-relação entre pessoas de culturas diferentes, para justamente permitir um entendimento recíproco, de tal forma que essa relação implique um desafio à reelaboração de cada um. (TEDESCHI, 2008, p. 15)

Desenvolvemos diferentes atividades ao longo do curso, entre elas planos de aula, pensados individualmente ou em pequenos grupos. Optamos por leituras críticas de textos, numa perspectiva cultural e/ou intercultural, e os participantes em conjunto discutiram como as propostas em relação aos textos escolhidos deveriam ser organizadas. Foram incluídas atividades de aquecimento, atividades com o(s) texto(s) e propostas de atividades pós- texto que levassem a outras reflexões. Os textos eram de gêneros distintos e incluíam, entre outros, artigos de revistas, excertos de livros de literatura em prosa e verso, letras de músicas, textos imagéticos e muitas vezes dois ou mais gêneros simultaneamente. O participante Eduardo, descreve duas atividades propostas:

*Elaboramos também planos de aula envolvendo interculturalidade e cidadania. Encontrei em meu computador dois planos que fiz na época. Um foi sobre americanismo e antiamericanismo na cultura brasileira, em que eu usaria a música 'Samba do approach', de Zeca Baleiro, como ponto de partida para a leitura e discussão de um texto de um sociólogo sobre o tema. No outro, os alunos fariam a leitura e comparação do conceito de cidadania em dois textos, o poema 'O operário em construção', de Vinicius de Moraes, e 'Interculturalidade', de Albert Camus.*

Ao final do semestre, resolvemos apostilar toda a produção que envolveu o trabalho com textos, dando o título à compilação de *Estudos Interculturais*. Além disso, resolvemos agrupar o trabalho com os textos por temas, que ficaram assim definidos: leitura crítica de textos culturais; reflexões sobre diferentes culturas; cultura brasileira e discriminação racial. Interessante mencionar aqui que, ao apresentar este trabalho para os grupos da disciplina de 2004, fiz a sugestão de que os novos grupos inserissem novos trabalhos à primeira compilação. A sugestão foi aceita e ao término de 2004 tínhamos uma compilação bastante diversa de trabalhos com textos, fruto de troca de

informações e construção coletiva de conhecimento.

Também nos dispusemos a analisar diferentes livros didáticos usados para o ensino de línguas estrangeiras de acordo com as habilitações dos alunos. Tínhamos no grupo alunos de francês, inglês e espanhol. Ao analisarmos os livros didáticos comerciais, surgiu também a ideia de propor adaptações às unidades dos livros analisados para inclusão de uma visão intercultural. Estas sugestões de adaptações foram apresentadas para o grupo e discutidas entre os participantes, mais uma vez desencadeando um processo de reflexão crítica.

Muitas das atividades que desenvolvemos em 2003 continuaram a ser usadas em versões subsequentes da disciplina, e se mostraram adequadas para reflexões, especialmente por trabalharem com a perspectiva da construção coletiva de conhecimento socializado no grupo, oportunizando que todos se posicionassem e defendessem seus pontos de vista, cientes de que nem sempre seria possível chegar a um consenso e que argumentações sustentadas por ideias bem organizadas seriam sempre desejáveis. Também sofreram adaptações e se modificaram atendendo as significações e interpretações construídas em cada grupo.

A partir de 2005, ao invés de cada aluno ter o seu próprio portfólio em papel, passamos a ter um site onde compilávamos todos os materiais produzidos e no final do semestre os alunos recebiam um CD com todo o trabalho do semestre (conforme anexo 3).

### 5.1.2 O Seminário de Interculturalidade

Vivíamos um período de greve na universidade em 2003, e por este motivo as aulas do segundo semestre de 2003 tiveram início no meio do semestre e se estenderam até o mês de fevereiro de 2004. Justamente por termos tido um calendário extraordinário as atividades do grupo de 2003 acabaram sendo enriquecidas.

Ao mesmo tempo em que trabalhávamos com a proposta da disciplina de Cultura e Ensino de Língua Estrangeira na Escola, ocorria em Curitiba, Paraná, de 08 a



10 de fevereiro de 2004, um seminário sobre interculturalidade. Este era o terceiro seminário intercultural que ocorria como desdobramento de ações que visavam propiciar sustentabilidade ao trabalho até então desenvolvido com os professores da Rede Pública Estadual.

O primeiro seminário sobre interculturalidade, *Materiais Voltados para Interculturalidade e Cidadania para Professores Brasileiros da Rede Pública*, ocorreu em maio de 2003, integrando 40 pessoas, entre professores da rede estadual, formadores de professores das Instituições de Ensino Superior (IES), representantes do Conselho Britânico e de editoras de materiais didáticos, convidadas e alguns professores da rede particular de ensino. Foi uma proposta de se trabalhar com o tema cidadania, alvo de várias discussões realizadas anteriormente, e a possibilidade de produção de materiais que trabalhassem tanto com cidadania como com interculturalidade e a discussão de até que ponto esta iniciativa seria válida para os professores do Estado do Paraná.

O segundo seminário, realizado em agosto de 2003, deu continuidade ao trabalho do primeiro seminário e recebeu o mesmo título do seminário anterior. Desta feita além dos participantes do primeiro seminário, foram também convidados outros especialistas na área e representantes de outros segmentos do ensino e aprendizagem de línguas não só do Paraná, mas também de outros estados brasileiros. Discutidos aspectos inerentes a uma abordagem intercultural e à produção de materiais didáticos, o grupo listou tópicos apropriados para o desenvolvimento de planos de aula que teriam como enfoque a abordagem intercultural, sem perder de vista o papel de professores de língua estrangeira, ou seja, todos os materiais deveriam ter um objetivo linguístico associado ao objetivo intercultural. Iniciou-se então o trabalho prático de elaboração de planos de aulas onde os participantes, reunidos em grupos, escolheram um dos tópicos de seu interesse e se propuseram a finalizar os mesmos antes do próximo seminário.

Foi neste contexto que nós – alunos e professora daquela disciplina – nos integramos ao terceiro seminário sobre interculturalidade – *Desenvolvendo e Produzindo Materiais de Ensino de Língua Inglesa baseados na Web para a Educação Intercultural em Escolas Públicas Brasileiras*, que contou com a participação de 45

representantes de diferentes setores da comunidade de ensino de língua inglesa do Brasil, da América Latina e do Reino Unido – professores da rede pública e particular de ensino, professores universitários ligados à formação de professores, representantes de associações de professores e editoras e os alunos do Curso de Letras, configurando assim um ambiente propício para troca de informações e estabelecimento de uma rede de trabalho para produção e reflexão sobre materiais interculturais (Paraná e Almeida, 2005). Nossa participação se deu de formas distintas. Eu, formadora, atuei como uma das coordenadoras do evento, e os alunos como assistentes da coordenação. Apesar de termos alunos de outras línguas estrangeiras que não o inglês, procuramos discutir as perspectivas para as outras línguas nas nossas aulas de Cultura e Ensino de LEM.

Conforme relato recente do participante Elisabete, participante daquele grupo: *“Nós, alunos da Mariza, fomos devidamente uniformizados com uma camiseta pensada pelo [nosso] grupo e elaborada por uma das participantes, participamos do evento como assistentes (tipo “café-com-leite” de brincadeira de criança)”. Na camiseta alaranjada que escolhemos para o evento, imaginávamos – os alunos e eu própria – naquele momento, uma visão intercultural da realidade representada por crianças de diversas etnias que se davam as mãos em círculo. Recentemente, quando relembávamos o evento, lembramos também que, logo em seguida àquele encontro, recebemos críticas à camiseta por ela refletir uma visão ingênua e superficial de interculturalidade, onde não haveriam conflitos para ser negociados e onde o consenso seria o objetivo maior. Como se a perspectiva de dissenso ou de conflitos inevitáveis não pudessem ter lugar numa visão intercultural!*

### 5.1.3 Trocas Interculturais – parceria com turma da Universidade de Glasgow

Tivemos neste grupo a oportunidade de trabalhar em parceria com um grupo de alunos e professores da Universidade de Glasgow, na Escócia, liderados pelos professores John Corbett e Alison Phipps, numa disciplina sobre relações interculturais. Não foi uma experiência fácil, mas se mostrou muito desafiadora.

Entre os problemas de ordem física que enfrentávamos, estava a diferença de horário que nos separava, e o horário das aulas que não era coincidente. Além disso, a aparelhagem de que dispúnhamos para realizar videoconferências era bastante precária – um único laboratório para realização de eventos desta natureza e um número reduzidíssimo de técnicos que nem sempre podiam estar conosco durante as mini videoconferências que tivemos. Conforme relata o participante Eduardo

*lembro que trocamos emails com alunos do professor John Corbett (se não me engano), e realizamos uma série de atividades de preparação para o evento, mandamos estampar uma camiseta que usamos no dia do evento, e preparamos apresentações. Houve alguns problemas com o áudio durante o evento, mas foi uma experiência bastante interessante e única no nosso curso.*

Observo aqui que o participante Eduardo era bastante tímido e retraído e seu envolvimento e participação na videoconferência foi surpreendente.

Mesmo assim, o desafio da novidade e a motivação do nosso grupo nos ajudou muito. Se tratava de uma oportunidade única de aprendizagem colaborativa, em que os participantes se tornavam sujeitos de produção do conhecimento que lhes é ensinado (Freire, 2005).

Os colegas da Universidade de Glasgow trabalhavam com a plataforma Moodle<sup>31</sup>, que era, naquele momento, uma novidade para nós. Começamos por conhecer o funcionamento da plataforma e a forma como os materiais dos colegas de Glasgow estavam organizados, analisando e identificando arquivos de interesse para nossas aulas. Havia muitos textos a respeito de interculturalidade e fóruns de discussão sobre temas que de alguma maneira permitiam reflexões sobre relações interculturais. Cada um de nós recebeu uma senha para acessar a site e cada membro do grupo passou a ter contato informal via e-mail com um membro do grupo de Glasgow. Além disso, estabelecemos entre nós que, para conhecer o site dos colegas de Glasgow, faríamos visitas ao site, identificando materiais interessantes para serem

---

<sup>31</sup>O Moodle é um ambiente virtual de aprendizagem de código aberto, livre e gratuito. É um acrônimo de Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment (ambiente modular de aprendizagem dinâmica orientada a objetos).  
<http://www.ead.edumed.org.br/file.php/1/PlataformaMoodle.pdf> Instituto EduMed. Acesso em 12 de maio de 2011. É usado atualmente nos cursos à distância pela UFPR - <http://moodle.ufpr.br/>.



diferentes tipos de carnaval no Brasil, incluindo o fato de que o Carnaval não era uma unanimidade e que muitos preferiam não participar. De qualquer forma, reforçando o estereótipo de relação íntima e única com o carnaval, a videoconferência terminou em clima de carnaval. Nossa análise nas conversas que tivemos após a videoconferência foi de que a visão que passamos para os colegas de Glasgow foi uma visão totalmente estereotipada, com todos nós, participantes e expectadores, cantando e dançando ao som de “País Tropical” de Jorge Bem Jor, com direito a confete e serpentina.

Os relatos dos participantes demonstram suas visões sobre aspectos que havíamos discutido, conforme relata a participante Elisabete:

*Nós discutimos e preparamos a nossa apresentação para a teleconferência em sala de aula. Dividimos tarefas, tiramos fotos e preparamos apresentações de powerpoint. Até onde eu lembro, a nossa apresentação tinha quatro partes distintas: numa delas nós mostrávamos fotos que representavam o cotidiano de uma estudante, a **Sofia**. As fotos eram “forjadas”, já que foram tiradas na casa da Mariza e mostravam coisas como o banho de chuveiro, um prato de arroz e feijão, um ponto de ônibus e etc. E a **Sofia** posando para as fotos de tal forma que elas ficaram bem caricatas [...] e eu lembro que ficamos decepcionados com a simplicidade da apresentação deles, que nos mostraram alguns cartões postais sobre coisas típicas da Escócia, como ovelhas.*

Neste relato, percebo a diferença de concepções assumida pela aluna hoje, 2011, e em relação ao momento em que desenvolvemos a atividade, aparente na sua escolha lexical, ao usar a palavra “forjada” marcando assim a distinção entre o real versus o que pretendíamos mostrar como real. Além disto, ao descrever o tema escolhido pelos participantes escoceses, fica aparente que também no outro grupo as visões estereotipadas acerca de si mesmos estava presente .

A estruturação do curso do segundo semestre de 2003 lamentavelmente não previu nenhuma discussão sobre etnografia. Na minha reflexão sobre a reflexão na ação conforme proposto por Schön (2000), este foi um aspecto do curso que ficou negligenciado, uma vez que através da etnografia como teoria epistemológica, como método de pesquisa e como provedora de instrumentos de pesquisa diversos, conforme discutido no capítulo 4 a partir das representações propostas por Spradley (1980), a oportunidade de construir sentidos diferenciados baseados em argumentação sustentável teria impactado de maneira diferente as relações entre nós mesmos e as

relações estabelecidas com os colegas de Glasgow.

Indo além das trocas interculturais com a turma de Glasgow, o trabalho com a etnografia durante a disciplina teria permitido ao grupo a experimentação do fazer antropológico através da relação de diferentes teias de significados (Geertz, 1989), acrescentando dimensões às concepções de língua e cultura.

Justamente por esta constatação e pelas reflexões feitas, passei a incluir a etnografia como objeto de estudo e análise a partir da versão do programa da disciplina de 2004.

## 5.2 AS TURMAS DO SEGUNDO SEMESTRE DE 2007

Os grupos do segundo semestre de 2007 eram compostos tanto por professores em formação inicial (alunos do Curso de Letras), quanto por professores em formação continuada (professores da Rede Pública) e foram os últimos grupos com que trabalhei antes de me licenciar para aprofundar meus estudos que transformavam minha pesquisa, iniciada em 2003, em projeto de doutoramento.

No caso dos alunos de Letras, independentemente da língua estrangeira que estudavam, a maioria estava no último ano do Curso de Letras e já havia frequentado as aulas de metodologia e prática de ensino ofertadas no curso, o que poderia fazer supor que os grupos já haviam refletido em algum momento sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Como estavam em seu último ano de curso, vários deles já estavam também ou acompanhando aulas de línguas estrangeiras em seus estágios, ou dando aulas em instituições diversas. Tínhamos também entre os alunos de Letras a presença de duas alunas do Curso de Letras de outras universidades, participantes do Programa de Intercâmbios da UFPR -uma da Universidade de Sofia, no Japão, e outra da Universidade de Carolina do Norte, nos Estados Unidos.

Quanto aos professores da Rede Pública, todos eles eram professores formados em Letras e tinham experiência de no mínimo 10 anos de ensino, o que também indicava que haviam refletido sobre as línguas estrangeiras que ensinavam, tanto em

termos metodológicos, quanto em relação a formas de trabalho em sala de aula. Além disto, eles deveriam ao longo de seus estudos na UFPR definir, como exigência do programa PDE, possibilidades de atuação como multiplicadores no retorno às suas escolas de origem.

### 5.2.1 Atividades de Rotina

Durante a sequência de versões dos cursos ofertados, fui ampliando o escopo de meus estudos e do curso em si. Na edição de 2003, havia trabalhado especialmente com Bannell (2003) e Bakhtin (1995) ao trabalhar concepções de língua e entendimentos da relação de língua e cultura na aquisição de línguas estrangeiras, e com Corbett (2003), Gimenez (2005), Kramsch (2000), Laraia (2001) e Mead (1973) subsidiando estes estudos e aprofundando os entendimentos possíveis de estudos culturais e de relações interculturais, no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Em 2007, incluí outros autores que se somaram aos do primeiro semestre de 2003 e que foram priorizados neste semestre. Trabalhamos, sobretudo, com Bakhtin (1995), Jordão (2005, 2006 e 2007), Foucault (1979, 1988 e 2006), Pennycook (1994 e 2006) Todd (2003), Clifford (1986), Geertz (1989) e Stuart Hall (1997, 2003 e 2005).

A ampliação da abrangência da bibliografia foi elemento significativo nos entendimentos que se criaram dos conceitos trabalhados. A cada novo grupo, novos títulos eram acrescentados e discutidos, novas publicações com enfoque mais contemporâneo iam surgindo no mercado de livros e também nas publicações online e, assim, foi possível estar constantemente atualizando e revendo o trabalho, sem que ele se tornasse datado. Por esta razão considerei que a seleção da bibliografia deveria ser um item importante quando da elaboração de diretrizes para um curso de formação com um olhar intercultural, conforme discorro no capítulo 6.

Em termos de atividades propostas para desenvolvimento no grupo, trabalhamos com planejamento de aulas e/ou partes de aulas que envolviam trabalho com textos, entendidos como unidades de linguagem em uso – seja ela verbal ou não verbal – um

espaço de construção de sentidos que ocorre no discurso como prática social e onde são “abordadas questões linguísticas, sociopragmáticas, culturais e discursivas, assim como as práticas de leitura, oralidade e escrita [...] e também a reflexão sobre os fatos da língua” (Gabardo, 2009). Esta significação para texto, retirada das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Línguas Estrangeiras, documento de 2008 da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, diz respeito tanto a textos orais, quanto verbais e visuais, incluindo assim músicas, filmes, artigos, tiras de revistas, entre outros tipos de texto, tanto em português quanto nas línguas estrangeiras com que trabalhávamos. A ideia era a de que se propusessem atividades de reflexão sobre a relação língua e cultura e também reflexões sobre os tipos de relações estabelecidas – multiculturais, interculturais, de consenso e dissenso, dialógicas, reconhecendo relações de poder entre os sujeitos. Foi acordado no grupo um roteiro a ser seguido, de tal forma que ao final do curso todos os participantes tivessem uma coletânea de atividades que poderiam ser adaptadas para a sua realidade. Todos estes planejamentos estariam disponíveis no site do grupo em <http://people.ufpr.br/~marizalmeida/> - Turmas – UFPR – 2<sup>o</sup> semestre de 2007, e também no CD entregue a cada participante no final do semestre com todos os trabalhos realizados.

Além destas atividades – para o trabalho com textos sugeridos por qualquer um dos membros do grupo, alunos ou professora, que permitiam uma reflexão mais aprofundada sobre a prática pedagógica nas salas de aula de línguas estrangeiras – adotamos dois procedimentos distintos. Estes procedimentos já haviam sido usados com grupos anteriores e minha avaliação é de que permitiam um bom envolvimento de todos os participantes, já que tanto no processo de elaboração quanto no de apresentação dos produtos obtidos com tais procedimentos houve um grande envolvimento por parte dos alunos, que se engajaram nas discussões dos textos mediante os instrumentos adotados e puderam demonstrar, em sua argumentação, a capacidade de relacionar suas leituras dos textos com questões relativas a sua experiência de sala de aula.

O primeiro destes procedimentos adotados foi o uso de *mapas conceituais*, usados para identificar os conceitos trabalhados nos textos e estabelecer relações entre



eles, representadas graficamente individualmente ou em pequenos grupos, e apresentadas ao grande grupo para discussões. Com o passar do tempo, os mapas que a princípio eram produzidos à mão, passaram a contar com uma ferramenta disponível na internet denominada Cmap Tools<sup>32</sup>, que permite a seus usuários construir, navegar, compartilhar e criticar modelos de conhecimento representados através de mapas conceituais. O entrecruzamento dos mapas produzidos geraram sempre oportunidades para reflexão. Nas apresentações dos mapas, a visualização gráfica normalmente levava a leituras diferenciadas e era seguida por debates dos alunos em relação às diferentes leituras visualizadas, razão pela qual os mapas conceituais foram mantidos em todas as turmas e estão sugeridos como procedimento importante nas diretrizes.

O outro procedimento adotado com o mesmo propósito foi o da elaboração de resenhas. As resenhas foram escritas a partir da leitura e análise de três diferentes textos, que tivessem um foco comum a ser destacado dentro de um tema ligado à interculturalidade e o ensino de línguas estrangeiras. Os textos podiam ser escolhidos entre os textos mencionados na bibliografia do curso e/ou sugeridos pelos alunos ou pela professora, sendo que muitos deles estavam disponíveis no site da disciplina. O fato das resenhas trazerem em seu bojo comentários de origem pessoal e julgamentos do resenhista sobre o valor do que estava sendo analisado propiciou a construção e reconstrução de significados e interpretações, nem processo contínuo de construção de conhecimento tanto individual – quando os participantes produziam seus textos – quanto coletivo – quando os participantes partilhavam e discutiam as resenhas que haviam produzido.

Especial atenção foi dedicada à etnografia, já que ela oportuniza inúmeros procedimentos para o desenvolvimento de estudos e pesquisas. Usamos a etnografia tanto como teoria epistemológica para construção do conhecimento, quanto como método, ao estabelecer procedimentos para a realização de pesquisas, e instrumento para realização das mesmas através do uso de ferramentas diversas, aqui incluídas observações, entrevistas, aplicações de questionários, gravações, fotografias e escrita

---

<sup>32</sup> Cmap Tools <http://cmap.ihmc.us/> - (software desenvolvido pelo *Institut for Human and Machine Cognition* da *University of West Florida*). Acesso em 12.05.2011.

de diários, entre outras, como descrito às páginas 78-79.

Todos os participantes desenvolveram trabalhos de cunho etnográfico que foram socializados nos grupos. Aliás, este procedimento já vinha sendo adotado desde o ano de 2004. O comprometimento dos participantes foi sempre muito grande. Desde o princípio, eles eram responsáveis pelos temas com que gostariam de trabalhar dentro do escopo que havíamos delimitado, conforme relato à página 95 em que os temas tinham que ter uma ligação com a área de educação. Eles também preparavam um roteiro para seus estudos de cunho etnográfico o que garantia uma grande autonomia a todos e, ao mesmo tempo, exigia uma capacidade de negociação entre os membros do grupo e comigo enquanto supervisora do trabalho, já que mantínhamos reuniões periódicas para que eles pudessem relatar o andamento dos trabalhos. Na sequência, nas apresentações para o grande grupo, ocorriam discussões que nos levavam a construções de novos significados e visões de mundo a partir dos trabalhos apresentados e dos conceitos que revisitávamos constantemente, como os entendimentos de língua, cultura, interculturalidade, estereótipo e alteridade. Dadas as perspectivas de autonomia, gerenciamento e negociação e repensar de vários dos conceitos trabalhados ao longo do semestre, considere relevante inserir os trabalhos de cunho etnográfico nas diretrizes que são o produto final desta pesquisa. O anexo 2 desta tese, à página 180 apresenta uma listagem de grande parte dos trabalhos de cunho etnográficos desenvolvidos.

Uma das sugestões de atividade que se repetiu, sendo parte tanto da turma de 2003 quanto da de 2007 e das outras que se formaram entre os dois períodos por se configurar uma atividade com grande potencial para reflexão, foi a de análise de livros didáticos, refletindo sobre as atividades propostas no material e eventuais modificações, para inclusão de um olhar intercultural. Estas reflexões incluíam diversos procedimentos como constatação da adequação de determinada atividade para o seu propósito, inclusão de notas de esclarecimento para os usuários do material e proposta de exclusão ou inclusão de atividades, entre outras. Quando os participantes já estavam atuando como professores em sala de aula, traziam os materiais que vinham sendo utilizados em suas aulas; quando estavam concluindo seu Curso de Letras, e não estavam atuando como professores em sala de aula, traziam os materiais que

estavam usando enquanto alunos.

Fizemos uso também de vídeos disponíveis tanto na internet, muitos deles produções disponibilizadas no YouTube, como de vídeo clips e de outros vídeos e apresentações em *power point* disponibilizadas na Internet. Foram realizadas análises críticas destes materiais e discutidas as possibilidades ou não de uso destes vídeos com turmas de alunos. Destas discussões surgiram hipóteses variadas, dependendo do contexto que os participantes tinham em mente. Esta foi outra atividade que acabou envolvendo os alunos sobremaneira, razão pela qual também sugeri sua inclusão nas diretrizes formuladas.

Relato aqui uma atividade desenvolvida da forma como foi trabalhada em sala de aula, com o objetivo de demonstrar como o trabalho com a criticidade foi realizado. O videoclipe disponível no YouTube da cantora Christina Aguilera, cantando “Beautiful”, levou os grupos a discutir a noção de belo, do politicamente correto, em termos de beleza física e opções sexuais. A apresentação do vídeo – que foge do padrão tradicional e retrata situações que normalmente são negligenciadas – levou à discussão da construção de significados que fazemos a partir da visão do que é belo, aceitável e/ou desejável. Também discutimos sobre as dificuldades de aceitar o outro, conviver com ele e se rever a partir da visão do outro. Os princípios éticos envolvidos na emissão de juízos de valor também foram discutidos. Todas as discussões geraram embates entre os participantes levando-os à constatação da inevitabilidade de visões distintas e como os conflitos acabam por interferir na construção do conhecimento por cada indivíduo, ou seja, cada indivíduo traz consigo suas visões e sua bagagem de conhecimentos. O embate entre pessoas com visões distintas pode ser produtivo na medida em que os envolvidos percebam o confronto como positivo, como oportunidade de reflexão e reposicionamento.

### 5.2.2 Os Questionários Usados para Avaliação

Até 2007, enquanto pesquisadora, eu coletava dados a respeito da disciplina que

oferecia no Curso de Letras (Cultura e Ensino de LEM), visando avaliar e reformular a proposta feita para a disciplina. Foi nesta época que resolvi ampliar o escopo de minha investigação e passei a pensar na possibilidade de propor diretrizes para cursos de formação de professores que oportunizassem uma visão intercultural entre os professores de línguas estrangeiras. Foi então que elaborei questionários para serem respondidos pelos alunos de minhas turmas, participantes da pesquisa. Daí a razão porque só as turmas de 2007 responderam a estes questionários.

Preparei e apliquei dois questionários idênticos (apêndice 1). A aplicação do primeiro questionário foi feita no primeiro encontro da disciplina, visando traçar um perfil dos participantes e também tomar contato com o seu conhecimento e interpretações prévias em relação a alguns dos temas a serem abordados durante o curso, ligados à interculturalidade.

O segundo questionário, como já mencionado idêntico ao primeiro em formato e conteúdo, foi aplicado ao término da disciplina, quando já tínhamos – os participantes e eu própria – várias leituras realizadas, discussões no grupo e trabalhos elaborados e socializados. Tinha por finalidade comparar as respostas dadas no princípio e no final do curso procurando averiguar eventuais mudanças e/ou ampliações ou não em termos de abrangência dos significados atribuídos aos conceitos. Portanto, no entrecruzamento entre a análise das respostas dadas aos questionários e os trabalhos preparados pelos participantes, eu buscava compreender qual seria a relação estabelecida por eles entre os conceitos propostos e o trabalho desenvolvido e/ou a ser desenvolvido nas aulas de línguas estrangeiras.

Fazendo uma análise crítica sobre a redação e organização destes dois primeiros questionários, instrumentos de coleta de dados desenvolvidos para informar esta pesquisa, percebi que solicitar aos participantes que definissem termos isoladamente, sem remeter explicitamente à sua prática pedagógica, gerou muitas vezes uma fragmentação de ideias, como se cada termo fosse isolado dos demais, sem que houvesse relação entre os mesmos. Não era este o caso, já que na verdade todos os conceitos estavam vinculados a concepções de língua e cultura e, enquanto pesquisadora, eu pretendia que os alunos/participantes, ao responder os questionários, pudessem construir significados, refletindo sobre os conceitos e o entrelaçamento dos

mesmos em termos de significado e de aplicação nas práticas de salas de aula de língua estrangeira como futuros professores ou professores experientes de línguas estrangeiras. Foi durante a análise dos questionários que percebi que a explicação para os participantes de que havia uma integração entre os termos que eles iriam definir não ficou suficientemente clara.

Feita a constatação, optei por elaborar um terceiro questionário (apêndice 2) para ser aplicado cinco meses depois do encerramento da disciplina, visando obter em respostas dissertativas a percepção dos participantes sobre os temas abordados, as relações entre os mesmos e a integração da teoria e da prática em sala de aula, decorrido algum tempo dos nossos encontros. Buscava assim observar e interpretar como a construção de conhecimento feita no grupo se refletia (ou não) nas respostas dos participantes e nos procedimentos por eles adotados em suas salas de aula, quando já não tinham nenhum contato formal com seus colegas da disciplina. Buscava também poder aprofundar a análise que havia sido prejudicada em função das falhas que percebi nos questionários anteriormente aplicados.

Os três questionários respondidos pelos alunos das turmas pesquisadas, ou seja, duas turmas do segundo semestre de 2007, foram analisados através de uma leitura detalhada dos mesmos. Nesta análise busquei os entendimentos a respeito das concepções de língua e cultura, e de outros conceitos que contribuíam para a construção de significados em relação ao que seria um olhar intercultural no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. As concepções de interculturalidade, multiculturalidade, transculturalidade, abordagem intercultural, competência intercultural, alteridade, etnografia e estereótipo – todas elas trabalhadas ao longo do semestre e integradas de uma forma ou outra às concepções de língua e cultura, estavam incluídas nos questionários e a análise das respostas dadas aos mesmos ajudaram a subsidiar as interpretações e significações atribuídas aos conceitos antes dos nossos encontros e depois das nossas reflexões. Ao longo da análise das respostas obtidas aos questionários aplicados, procurei não perder de vista a noção de que não se podem isolar em compartimentos estanques as experiências das pessoas, que cada acontecimento da vida se relaciona com outros e modifica constantemente a cadeia de significação que construímos, evidenciando sua mobilidade e a

impossibilidade de se determinar com segurança as origens de quaisquer mudanças.

Justamente pela possibilidade de múltiplas construções de significações, considero importante esclarecer que nas análises que fiz dos questionários em questão, relaciono os conceitos apresentados pelos participantes com elementos da disciplina de Cultura e Ensino de LEM que possam ter levado à construção dos conceitos da maneira como parecem ter sido construídos. Entretanto, estou consciente de que não há como garantir esta relação.

A experiência com a elaboração e aplicação dos três questionários me fez refletir sobre a importância de se conhecer diferentes ferramentas de pesquisa e analisar sua adequação aos objetivos que se pretende atingir. Por este motivo vi a necessidade de incluir nas diretrizes para um curso de formação de professores, em que haja um olhar intercultural, a importância de se refletir com muito cuidado sobre ferramentas de pesquisa usadas em coleta de dados, bem como sobre os procedimentos de interpretação/análise dos dados obtidos.

### 5.2.3 Concepções de Língua e Cultura

Com relação ao entendimento das concepções de língua e cultura no processo de ensino e aprendizagem e aos vários outros conceitos associados, me reporto em primeiro lugar aos questionários respondidos pelos participantes para interpretar seus entendimentos a respeito dos conceitos trabalhados. Procurei agrupar visões similares seguindo a mesma ordem que abordei os conceitos, ou seja, língua como código neutro, como código ideológico e como discurso. Julgo que assim o trabalho do leitor será facilitado. No entanto, esclareço que, ao escolher esta forma de apresentação dos dados gerados, não há de minha parte a intenção de promover julgamento de valor em relação as posições assumidas pelos alunos/participantes e nenhuma hierarquização da forma como os conceitos são percebidos.

Ao analisar os questionários respondidos no início do curso e cinco meses após o término do curso pela aluna Rosa, professora da Rede Pública, percebo que houve

uma modificação em relação aos seus entendimentos de língua e cultura e demais conceitos associados. Se por um lado penso que possa ter sido um processo de amadurecimento com uma modificação e ampliação de entendimentos, não excluo aqui a possibilidade de que possa também ter sido um processo de adaptação ao que era esperado dela, ou seja, de sofisticação da linguagem usada nas respostas para expressar os conceitos a que ela se referia. No princípio do curso Rosa define língua como “*comunicação*”, e sucintamente, ao falar de língua como código, associa a ideia de “*conjunto de sinais comunicativos*”. Ao falar de língua como código ideológico escreve “*poder*” e ao falar de língua como discurso escreve “*transmissão de ideias*”, sem maiores detalhamentos. Já em seu questionário respondido cinco meses após o término do curso, Rosa passa a elaborar suas definições, possivelmente fruto tanto das discussões e leituras feitas durante o curso, quanto das suas reflexões, leituras e práticas sobre o ensino e aprendizagem de língua estrangeira desenvolvidas com seus colegas do programa PDE em outros fóruns. Neste segundo questionário analisado, ao falar da concepção de língua como código neutro, Rosa diz que “*a língua como código neutro desconsidera o contexto, é a língua pela língua; como um fim e não como um meio de*”. Vejo implicitamente nesta afirmação, a constatação de que, na visão de língua como código, o domínio do código linguístico usado, e, portanto, das regras e convenções deste código seriam suficientes. Ainda assim, mesmo considerando que as respostas dadas foram escritas cinco meses após o término da disciplina, pode ter havido apenas uma pretensa modificação de entendimentos, causada simplesmente pelo uso de uma linguagem mais próxima à das discussões feitas em sala de aula. Quando Rosa diz que o contexto não é levado em consideração, me parece revelar que, do seu ponto de vista, o contexto é importante e que se fosse considerado, levaria a um outro nível de comunicação. Esta afirmação de Rosa nos remete à noção de que, ao levarmos o contexto em consideração, não é mais possível acreditar que a decodificação de estruturas linguísticas e vocábulos é sempre feita da mesma forma por todos os usuários de uma língua, já que diferentes sentidos, isto é, interpretações variadas, são construídas pelos diferentes sujeitos, como já discutido por Cervetti, Pardales e Damico (2001). Se configura aqui, portanto, uma evidência de que Rosa mudou sua concepção, e não apenas a sua linguagem.

Uma outra visão de língua como código neutro, fazendo uma ponte entre os conceitos e como eles se realizariam na prática de sala de aula, é expressa pela participante Formiguinha, em seu questionário respondido no início do curso, quando nos diz que *“A língua é usada como código neutro quando é ensinada e aprendida apenas através da gramática e da forma”*. Uma lembrança realista do que acontece em muitas salas de aula de língua estrangeira.

Já ao tratar da língua como código ideológico, tanto Formiguinha quanto Rosa parecem convergir para ideias similares. Formiguinha nos diz que *“toda língua é ideológica. É através dela que as ideologias são expressas e transmitidas”*, enquanto Rosa nos diz que *“toda língua carrega consigo uma ideologia porque quando falamos ou escrevemos contextualizamos nossas crenças, nossa realidade”*. Parece que ambas reconhecem a existência de ideologia em todas as colocações de qualquer ser humano, influenciado por suas crenças e por sua realidade. Não fica claro, entretanto, se elas acreditam que estar mais próximo ou não desta realidade faz diferença, e se acreditam que nesta visão existiria uma verdade a ser desvelada, a ser alcançada, como nos aponta Jordão (2006). O sujeito estaria sempre em busca de uma realidade tida como “A” realidade, para ser decifrada. E para decifrá-la seria preciso quebrar o código, para chegar aos entendimentos tidos como mais verdadeiros. Portanto, não haveria nesta visão uma independência do sujeito em relação à realidade.

Há, portanto, na visão de língua como código ideológico, assim como ocorre na visão de língua como discurso, um jogo de poder, explicado pela participante Mausi, em seu primeiro questionário, como *“Na língua há um discurso que pode servir à propagação de ideias de uma minoria dominante”*. Em seu questionário respondido cinco meses após o término do curso, Mausi amplia seu entendimento dizendo que

*A língua sempre contém uma ideologia, pois é expressão de um interesse e uma relação de poder entre os interlocutores. Há sempre uma ideologia intrínseca na relação entre as pessoas, que se revela na relação de uma pessoa sobre a outra, ou de sua predominância. Isso há em qualquer grupo social e independente de conhecimento. São relações de força e argumentação.*

Me parece que as entrelinhas da resposta de Mausi reforçam as discussões feitas por Maturana (2001) e Foucault (2006) de que as relações de poder permitem que algumas



peças tenham maior influência do que outras, e que ao dominar o código legitimado pela sociedade onde estão inseridas considera-se que estas pessoas abrem caminho para acessar uma possível realidade preconizada pelas próprias pessoas influentes, e esta realidade passa a ser considerada como a única realidade, “a verdade”. Entretanto, ao dizer que o fato das relações de poder serem desiguais entre as pessoas é algo que independe do conhecimento de cada uma, Mausi parece desconsiderar que o domínio do conhecimento tido como importante e valorizado por determinada sociedade, garante maior poder àqueles que o dominam.

Voltando a Rosa, ao falar de língua como discurso em seu questionário respondido cinco meses após o término do curso, ela nos diz que “*a língua é considerada um meio para entender o outro e sua realidade através da audição, da fala, da leitura e da escrita*”. Entretanto, não fica claro aqui se ela percebe que na visão de língua como discurso cada sujeito possui a sua ideologia e que as diversas ideologias se relacionam, deixando de existir a ideia de uma realidade posta, única, a ser alcançada por todos os sujeitos. “*A língua é construída socialmente*”, se colocam Maria e Erica em seu questionário de final de curso, numa visão de que o contexto é que define as trocas linguísticas entre os participantes de uma sociedade, portanto a agência do sujeito pode estar implícita nesta definição. Mausi é enfática com relação à importância do contexto cinco meses após o término do curso:

*A língua como discurso deve ser pensada no sentido do contexto. Não são frases soltas que se comunicam, mas enunciados contextualizados, mais ou menos amarrados numa concatenação de ideias. [...] Fora do contexto fica difícil ter uma ideia do discurso, portanto um pressupõe o outro.*

A participante Rosa, cinco meses após o término do curso, depois de colocar suas concepções de língua, demonstra sua preocupação em inserir um olhar intercultural no trabalho com seus alunos, especialmente quando responde a questão que indaga de que forma ela trabalha com as noções de estereótipo e alteridade com seus alunos. Diz ela:

*Eu trabalho com as noções de estereótipo e alteridade com meus alunos [...] principalmente através de exemplos vivos quando apelidos e certos adjetivos são atribuídos aos alunos em sala de aula, por exemplo: “seu gordo”, “cacique”, “só*

*podia ser negro mesmo”, “nego fedido” e em todas as circunstâncias em que o preconceito está presente.*

E ao refletir sobre suas colocações, termina dizendo que *“Na verdade, não é fácil aceitar o outro com suas diferenças: no modo de falar, de vestir, de se comportar, de viver. Há uma tendência de se esperar, exigir, que o outro fale, se vista, se comporte e viva do nosso jeito”*, de uma certa forma legitimando o trabalho com exemplos concretos, que constantemente podemos perceber em nossos ambientes de trabalho.

Ainda segundo Rosa, muitas atitudes de professores, orientação, supervisão e direção de escolas acabam por reforçar o entendimento de que as diferenças não são vistas como uma forma de ampliarmos nossos entendimentos e refletir sobre nossa própria realidade, mas sim como um processo de supervalorização de uma determinada interpretação de mundo feita por uma cultura, e a conseqüente marginalização de outras. Percebo nas colocações feitas por Rosa que muitas vezes não se promove um movimento no caminho da interculturalidade que não somente detecta diferenças, mas, sobretudo, percebe que a mescla de aspectos culturais é inevitável, já que os limites entre culturas são inúmeras vezes incomensuráveis. Rosa menciona partes de diálogos entre os educadores que incluem sentenças como *“Com o pai que tem não podia ser diferente”* ou *“Temos que educar os pais primeiro”*. Nestas afirmações, Rosa percebe no discurso de seus colegas uma visão de cultura como algo fixo. Acrescento aqui, além de algo fixo, homogêneo, adquirido das gerações anteriores, também imutável, sem lugar para a heterogeneidade, para a mudança, para o estabelecimento de possibilidades diversas de se ver o mundo.

Ainda em seu questionário respondido cinco meses após o término do curso, procurando pensar a língua como discurso em que os contextos e as realidades se configuram a partir dos sujeitos que trazem consigo bagagens diferenciadas de conhecimento de mundo, Rosa nos diz que *“a língua é considerada um meio para entender o outro e sua realidade”*, sem, no entanto, se referir à sua própria realidade. Ou seja, apesar de Rosa perceber a importância dos contextos e a relação com o outro, ela não se coloca em relação a se ver no outro, e a partir disto refletir sobre sua própria realidade, num processo de alteridade contínuo. Em suas respostas aparece a noção de que para refletir sobre o outro, tentar entender o que se passa, é necessário aceitar

essas diferenças. Também a noção de conflito como um embate positivo, em que as diferenças se contrastam e fazemos uma reflexão sobre o outro e sobre nós mesmos, parece ser muito difícil. Entretanto, ao refletir sobre sua prática, Rosa, ao responder a pergunta sobre como desenvolver a competência intercultural entre os alunos da sala de aula de língua estrangeira, propõe questionamentos aos alunos que apontam para a possibilidade de desenvolvimento desta competência, levando em consideração o outro e nós mesmos em situações diversas que muitas vezes incluem conflitos entre os interlocutores:

*A quem interessa vestir-se deste ou daquele modo? Por que falar a língua inglesa como um estadunidense ou como um britânico? Por que não falar o inglês com sotaque brasileiro? Por que ter medo de ser você mesmo? Por que acreditar que só na África há crianças que morrem de fome? Porque são negras? No Brasil não há crianças que morrem de fome? Isso levaria o aluno a ser mais feliz com aquilo que ele tem, com a pessoa que ele é, fruto da sua cultura, da sua culturinha. Ele aprenderia a ser mais autêntico e abandonaria a ideia de querer ser como o outro. E a alteridade seria vivenciada quase na sua plenitude.*

Também pude refletir sobre os entendimentos sobre língua e cultura e suas implicações para os procedimentos adotados nas salas de aula de línguas estrangeiras através do trabalho de cunho etnográfico intitulado “*Interculturalidade na sala de aula: realidade ou ficção?*” apresentado por três participantes da turma noturna do segundo semestre de 2007, professores da Rede Pública e do programa PDE<sup>33</sup>, razão pela qual este trabalho será destacado aqui, inclusive com a menção direta aos nomes dos autores, pelo tipo de reflexão que ele evidencia em minha análise. Explico ainda que usei letras para denominar os demais participantes da pesquisa para proteger a sua privacidade em relação às ideias colocadas, enquanto que no caso destes três professores, como faço uso do resultado de sua pesquisa que já é de domínio público, achei conveniente nominá-los.

Muito embora o foco da pesquisa destes três professores tenha sido as aulas de inglês como língua estrangeira, e as entrevistas feitas tenham se concentrado nas respostas de 20 professores de inglês da Rede Pública Estadual do Paraná, entendo

---

<sup>33</sup> Agradeço a Ana Lucia Chichanoski, Antonio Sergio Regis e Rita Maria Formiga Torres, autores do trabalho aqui mencionado. Explicação sobre o PDE – p. 86.

possível a extensão de suas constatações para o contexto da formação de professores e suas práticas pedagógicas de outras línguas estrangeiras.

Chichanoski, Regis e Torres (2007), responsáveis por este estudo etnográfico, trabalharam com algumas hipóteses. Uma delas diz respeito ao fato de que na formação acadêmica dos professores de inglês como língua estrangeira moderna, não haveria um enfoque específico no ensino da interculturalidade; a outra hipótese trata do fato de que devido a esta lacuna em sua formação, o professor de inglês não costumaria trabalhar com a interculturalidade e, quando isto acontecesse, o faria de maneira superficial. A última hipótese por eles levantada trata da superficialidade com que a interculturalidade seria tratada nas aulas de inglês como decorrência da visão equivocada da cultura do “outro”, sendo entendida apenas como hábitos ou costumes. Ao efetuarem a análise dos dados, a partir de questionários aplicados, os três autores do estudo resolveram também elaborar gráficos. As respostas aos questionários e a análise dos gráficos produzidos os levaram à constatação de que suas hipóteses estavam corretas e que a própria definição de interculturalidade era problemática para vários dos professores pesquisados. Além disto, considerado todo o grupo de professores, apenas 06 deles consideraram a discussão e apresentação de informações culturais como sendo muito relevantes, sendo que grande importância foi atribuída pelos professores ao ensino de vocabulário e gramática, numa percepção de dissociação entre língua e cultura. Na conclusão, os autores se posicionam dizendo que

*a formação de professores deve ser repensada no sentido de apresentar mais subsídios para que os futuros docentes possam trabalhar a interculturalidade com eficiência e conhecimento e os cursos de formação continuada precisam atender a esta necessidade de mostrá-la aos professores como um meio do aluno entender sua própria cultura, à medida que ele conhece a cultura de outros povos. Só assim, os professores entenderão o que ela é e qual a melhor maneira de trabalhar com ela, transformando as aulas de língua estrangeira moderna num lugar onde a diferença é sinal de aproximação e de engrandecimento.*

Este estudo etnográfico, entre outros estudos realizados pelas turmas de 2007, merece destaque aqui porque foi, para mim, particularmente elucidativo do fato de que há uma grande necessidade de se repensar o trabalho feito nos cursos de formação de professores. Os autores do estudo constatam, assim como eu, que nos cursos de

formação se faz necessário um trabalho com a perspectiva da indissociabilidade entre língua e cultura e de culturas que se mesclam e produzem entendimentos diferenciados, saindo assim do binômio a minha cultura versus a cultura do outro, para um desafio de se trabalhar a ideia de culturas no plural. Na ideia de culturas no plural, ao refletir sobre a nossa própria cultura, à luz de outras culturas, novos entendimentos se agregam aos entendimentos que já possuímos. Ao desenvolver este olhar, questionamos o familiar, nos defrontamos com o estranhamento e percebemos que é sempre possível tornar familiar o que é pouco conhecido ao construir novas interpretações e atribuir novos significados que poderão variar de acordo com os contextos em que estamos inseridos.

#### 5.2.4 Os Papeis de Pesquisador e Sujeito de Pesquisa

Com relação à etnografia e aos estudos de cunho etnográfico propostos, Rosa, ainda em seu questionário respondido cinco meses após o término do curso, nos conta que

*Eu nunca tinha ouvido nada sobre etnografia. Eu apenas havia estudado nas aulas de Latim da graduação o termo etnos (povo) de uma maneira descontextualizada.[...] Confesso que no início dos meus estudos etnográficos, me senti um pouco constrangida, e me senti apenas material de pesquisa, achando que eu não levaria nada para a minha vida pessoal e profissional e que alguém estaria se beneficiando com isso.*

Como desde o princípio do curso os participantes sabiam que eu, enquanto pesquisadora estava gerando dados para minha tese de doutorado, interpretei que a aluna estava nesta fase de seu trabalho considerando que os trabalhos de cunho etnográfico seriam unicamente parte da minha base de dados. Entretanto, segue dizendo que *“Porém, à medida em que fui entendendo o seu valor cultural, mudei de ideia. Hoje não tenho dúvidas da sua importância para todas as sociedades”*. E complementa colocando a sua significação para etnografia: *“É a pesquisa ‘in loco’ onde*

*o material de pesquisa se confunde com o próprio pesquisador.*” Fica evidenciada aqui a confusão, ou pouca clareza, entre pesquisador e material de pesquisa colocada por Rosa e que está presente em muitas discussões sobre a validação da etnografia, que difere de um modelo mais engessado de pesquisa em que o pesquisador não deve se relacionar com o objeto de pesquisa, para evitar que os resultados sejam influenciados por sua visão. Na etnografia “cada situação investigada deve ser compreendida em seus próprios termos e da perspectiva de seus participantes” (Wielewicki, 2001, p. 29) e este é um processo de entendimento e repensar sobre o desenvolvimento de pesquisas nem sempre fácil.

Rosa dá, ainda, no mesmo questionário, sua opinião sobre a pesquisa que desenvolveu: *“Eu gostei muito dos estudos que fiz porque eu mesma dei conta de resolver o conflito que nasceu do meu modo de pensar um assunto com o qual de repente eu me vi envolvida e que eu desconhecia”.*

As colocações feitas por esta participante me levam a refletir sobre a necessária autonomia para participantes de grupos como este. Se a princípio a participante se sentiu insegura, sem objetivos claros e precisos, estes sentimentos experimentados eram parte do processo de construção de conhecimento. Me parece que Rosa num primeiro momento esperava o que normalmente se espera na visão tradicional do professor – respostas, conteúdos, aulas tradicionais. E, bem por isto, se sentiu perdida. Foi preciso ir em busca, conhecer o desconhecido, envolver-se na pesquisa, não somente como aluna, mas como pesquisadora. E esta dimensão, presente nos trabalhos que envolvem a etnografia, pode gerar respostas inesperadas tanto para o professor-pesquisador, vindas de seus alunos-pesquisadores, não familiarizados com a etnografia, quanto para os alunos-pesquisadores, que têm expectativas diferenciadas. Daí a importância de se conhecer as bases da etnografia como teoria epistemológica (concepção de conhecimento), como método (procedimentos de pesquisa) e como instrumento de pesquisa (ferramentas de trabalho) antes da realização de qualquer trabalho de cunho etnográfico, conforme explicação no gráfico à página 78, no capítulo sobre metodologia. Também para a compreensão de trabalhos desta natureza, é importante se familiarizar com trabalhos já realizados fazendo uso da etnografia, promovendo uma análise de trabalhos que se enquadram nesta descrição. Por

considerar a etnografia como instrumento importante para reflexões sobre língua, cultura e processos interculturais, incluí estas observações nas diretrizes para um curso que tenha um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras, no capítulo 6 desta tese.

Mausi, aluna do Curso de Letras já atuando como professora, ao falar dos estudos de cunho etnográfico cinco meses após a conclusão do curso, ressaltou que *“[...] como foi possível quebrar muitos tabus através da abordagem, [...] ou mesmo falar de aspectos negativos de outra cultura, mas também ressaltar os positivos. Há sempre os dois lados”*.

Na reflexão de Mausi, percebo uma postura afinada com a não neutralidade, a relação com o outro e a presença de conflitos que podem ajudar na constatação das diferenças. Tendo realizado um levantamento de dados para seu estudo de cunho etnográfico através de um questionário respondido por diversas pessoas, tanto pessoalmente quanto via e-mail, Mausi vê o global mais próximo do local, como colocado por Souza (2010) à página 62 desta tese. Diz Mausi: *“Pensar que eram realmente opiniões de pessoas de várias partes do mundo fez com que esse mesmo mundo parecesse mais próximo. O outro é alguém como nós, com preconceitos sobre o outro, sua cultura, mas que também pode estar tentando pensar diferente”*.

Mausi se posiciona assim com uma postura de observador participante, reforçando o conceito introduzido por Malinowski, que atrelou a ideia do observador participante – que analisa de perto o funcionamento da(s) cultura(s) – ao fato de que a cultura precisa ser entendida no seu processo de desenvolvimento, já que cada indivíduo constrói significados de maneira única, e vários sentidos são construídos ao mesmo tempo.

### 5.2.5 Os Conflitos

O trabalho com a construção de sentidos diversificados levou a constatação de que seria necessário incluir a noção de conflito em nossas discussões. A todo momento

estávamos construindo e reconstruindo nossas visões sobre diversos aspectos que apresentavam conflitos. Além disso, a disciplina, ministrada em português, recebeu, em versões diferentes, a presença de alunos estrangeiros. Num dos grupos de 2007, entre os alunos de Letras, tínhamos duas alunas estrangeiras. Yu e Lea seguiam as aulas em português, mas quando se expressavam de forma escrita, se sentiam mais confortáveis em inglês. Na comunicação oral, havia sempre uma mescla de idiomas, sobretudo nos trabalhos em grupos, em que tanto as alunas estrangeiras quanto os alunos brasileiros negociavam a construção de sentidos atribuídos aos temas que estudávamos. Nestas construções de sentidos, as limitações linguísticas dos participantes para se comunicar eram visíveis, mas administráveis. Eram na verdade os processos interpretativos em relação ao que era dito por cada participante que transformavam as negociações em grandes desafios. Como menciona Bakhtin, “[o] sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (Bakhtin, 1995, p. 106), e isto pode ocorrer tanto em contextos monolíngues quanto multilíngues. O trabalho com os alunos estrangeiros sempre enriqueceu muito os grupos de Cultura e Ensino. Enquanto pesquisadora, concordando que os contextos são fundamentais na construção de sentidos, pude perceber que isto se torna ainda mais evidente quando a construção de sentidos se dá em negociações entre pessoas de contextos visível e explicitamente distintos, como diferentes contextos nacionais, por exemplo. Lembro aqui de uma discussão polêmica que envolvia opções de relacionamentos entre pessoas do mesmo sexo ou de pessoas de sexos opostos. Num dos grupos, a discussão transcorreu tranquilamente, não porque os alunos concordassem e aceitassem uma mesma verdade, mas sim porque viam as opções como viáveis e se posicionavam em relação ao tema levando em conta as construções de sentido diferenciadas atreladas às posições de cada um. Já no outro grupo, dado o fato de que haviam dois alunos de contextos religiosos que não viam uma das opções como viável, as discussões foram tensas e muitas vezes caminharam na direção de impasses. Era sempre preciso lembrar os participantes de que não buscávamos um consenso de opiniões e de que era preciso negociar entendimentos.

Com relação aos alunos intercambistas, sempre se mostrou necessário enfatizar



com o grupo como os contextos são fundamentais na construção de sentidos, especialmente no que diz respeito aos procedimentos adotados nos contextos escolares. A título de exemplificação, me refiro aqui em especial aos alunos americanos. Vindos na sua maioria de uma tradição escolar em que o programa de leituras e datas de discussões e trabalhos é pré-fixado no início dos cursos e qualquer alteração de percurso é, na maioria das vezes, interpretada como falta de organização, a flexibilização de datas e conteúdos nos cursos brasileiros e os processos avaliativos precisam ser discutidos, negociados, para que novos sentidos possam ser vislumbrados à luz dos contextos em que são utilizados.

Ainda com relação ao papel dos contextos e atribuição de sentidos, ao discorrer sobre seu trabalho com seus alunos de alemão como língua estrangeira com as noções de estereótipo e alteridade, a aluna Maudi, em seu questionário respondido cinco meses após o término do curso, se posicionou dizendo que

*[...] muitas vezes me pego falando "o alemão é..., aceita...", às vezes prefiro morder minha língua. Cada pessoa é um mundo, com suas peculiaridades, sua história única e seu jeito. Mas o estereótipo nos ajuda a nos aproximar de outra cultura, a nos preparar para ela. É bom ressaltar certas características de outras culturas, sem perder de vista que cada pessoa terá sua experiência pessoal e individual com ela. Isso deve ser frisado para que os estereótipos não passem a ser a única verdade sobre um povo.*

Maudi demonstra através de suas colocações que cada indivíduo é único em seu processo de construção de significados e vê os estereótipos como generalizações dentro das culturas que serão compreendidas na medida em que a visão dos sujeitos como seres únicos, com características distintas, for levada em consideração. Como para Bannell (2003), Maudi acredita no processo de análise de culturas diversas e na percepção de que somos seres culturais em constante mutação. Também se posiciona favorável ao processo de descoberta pelas pessoas de seus próprios entendimentos em relação a novas culturas. Sendo assim, parece acreditar na construção coletiva de conhecimento na qual o professor não se coloca como detentor do saber, mas sim como alguém que vai em busca da construção de sentidos com seus alunos.

Com relação à noção de conflito, as participantes Maria e Erica, em seu questionário respondido em conjunto no final do curso, parecem não legitimá-la já que

demonstram um entendimento de competência intercultural voltado à perspectiva de neutralidade nas relações, sem levar em consideração a perspectiva de que as relações de poder permeiam todas as interações. Para elas, uma abordagem intercultural *“respeita todas as culturas sem valorizar umas sobre as outras”*. *“Reconhecer-se como ser cultural para interagir com neutralidade junto as demais culturas”* seria sinônimo de possuir uma competência intercultural. Parece que a não legitimação da noção de conflito ocorre porque Maria e Erica apesar de perceberem os conflitos, querem sempre eliminá-los. Novamente aqui prevalece o conceito de possibilidade de neutralidade, desmistificada por autores como Hall (2003) e Pennycook (2007), para quem as situações conflituosas se configuram como exercício irrestrito de questionamento, sem ingenuidade. Trabalhar com a perspectiva da neutralidade seria negar a possibilidade de se observar o processo de transformação envolvido nos embates/conflitos culturais onde acontecem oportunidades de reescrita de cada indivíduo e dos outros.

Por outro lado Victória, em seu questionário respondido ao final do curso, parece fazer um movimento no sentido do reconhecimento de diferenças nos entendimentos de mundo: *“adquirir uma língua é perceber mundos diferentes”, “[...] atravessar fronteiras e tentar compreender a cultura da língua estrangeira estudada e a sua própria visão de mundo”*, mas não fica claro como a relação entre estas diferenças seria estabelecida. De qualquer forma, fica aqui marcada uma visão próxima a visão de Geertz (1989), que vê cultura como teia de significados, construída na inter-relação e troca de percepções diferenciadas e condizente com procedimentos adotados na etnografia, definida por Geertz como um processo de descrição densa, conforme discuto à página 79 no capítulo sobre metodologia, desta tese. Também nesta visão fica marcada a conscientização de que é necessário prestar atenção à construção de sentidos possíveis dentro de culturas diversas, já que a forma como a construção de sentidos se dá varia de indivíduo para indivíduo, de cultura para cultura.

Na análise das observações feitas em meu diário sobre as aulas, pude observar pelas reações dos participantes e nas discussões em sala de aula, que nas respostas dadas pelos participantes aos seus entendimentos de cultura, a visão humanista de cultura, que contrapõe o culto ao inculto, era de domínio de todos e era

tratada rotineiramente nas aulas de língua estrangeira. Ao trabalhar com conceitos ligados à antropologia cultural, que problematiza modos de pensar e agir dos seres humanos em contextos diversos, envolvendo conhecimento, crenças e costumes das pessoas, pude perceber uma grande identificação de inúmeros participantes com os objetos de estudo da antropologia cultural. Nas palavras da participante Formiguinha, em seu questionário de final de curso, *“A cultura é a expressão de um determinado povo, grupo ou pessoa através de seus costumes, pensamentos e linguagem.”* Victória, também no final do curso, nos diz que

Cultura é o conhecimento aprendido, as crenças, arte, moral, leis, costumes, etc., está localizada na mente e no coração dos homens, portanto, devemos respeitar e compreender a cultura de um povo, expondo seu dia-a-dia sem reduzir sua particularidade.

Trato destas e de outras concepções de cultura especialmente no item 2.4, denominado *Histórico e Concepções Associadas à Cultura*, á página 31.

Contrastando as respostas dadas aos questionários e as observações feitas em meus diários, percebo que os maiores desafios estiveram centrados não em definir conceitos, mas em como trabalhar a cultura em sala de aula, de maneira a não restringi-la a uma cultura de produtos, daquilo que se pode ver, tocar, medir. Quando passamos a trabalhar com planos de aula relacionados a textos, músicas e filmes, conforme exemplos que podem ser vistos no Anexo 1, à página 169 tivemos muitos embates entre os participantes a respeito de como trabalhar elementos culturais que achávamos importantes e que estavam inseridos no cotidiano da sala de aula. Alguns participantes tinham dificuldade em ver a cultura retratada quando precisávamos nos referir a informações nas entrelinhas nos textos, a formas de agir e pensar retratadas que não eram tão visíveis, mas estavam presentes. Em outras palavras, os conceitos de língua e de cultura eram vistos como indissociáveis por alguns e como elementos que caminhavam lado a lado por outros.

Quando passamos a analisar livros didáticos usados pelos participantes tanto como professores quanto como alunos, tivemos várias discussões a partir da análise dos materiais em que ficou evidente que nossas reflexões permitiam que, como grupos,

nos engajássemos num processo de novos olhares em relação aos materiais didáticos. De “bíblias” não questionáveis, da ideia de autores brilhantes o tempo todo, de busca de elementos concretos que pudessem retratar esta ou aquela cultura, partíamos para a percepção de como os conceitos com que vínhamos trabalhando apareciam nos materiais didáticos – o tratamento dado a língua e cultura, a interculturalidade, a indissociabilidade ou não destes elementos, a presença ou não de elementos concretos que de alguma forma constituíam identidades culturais, entre outros. Exemplifico reproduzindo algumas das análises realizadas em grupos pelos alunos em forma de tarefa escrita, durante o curso. O grupo de alunos W<sup>34</sup> diz que

*[...] o material também apresenta uma tendência crítica em relação às propostas de discussões referentes à cultura e ao cotidiano (ex: formas de apresentações em diferentes países, emoções, relacionamento), entretanto os alunos não são levados a questionar os temas apresentados.*

O grupo X nos relata que

*Normalmente a unidade é iniciada com um texto com um tema relacionado a cultura italiana e são propostos exercícios de compreensão. E por este tipo de exercício exigir uma única resposta, pode se considerar como um método tradicionalista. Mas, apesar disso, estes temas trabalhados geram discussões (como por exemplo o fumo em órgãos públicos) proporcionando um momento de integração e relação interpessoal.*

Algumas vezes os participantes relataram uma tendência de alguns materiais por uma visão universalista de cultura, de homogeneização das culturas e, por isto mesmo, produzindo estereótipos e generalizações não fidedignas. O grupo Y, nos fala de um determinado material que “*apresenta pequenos textos sobre países hispano-americanos com a intenção de aguçar a curiosidade “cultural” dos alunos, entretanto passa ideias únicas e estereotipadas das culturas destes países, generalizando informações*”. Também nas análises dos participantes foi possível observar seus entendimentos de que alguns materiais incluíam também elementos das culturas dos próprios participantes e os contrapunham a aspectos culturais de comunidades

---

<sup>34</sup> <sup>34</sup> Optei pela utilização de letras do alfabeto ao me referir a grupos de alunos nesta tese.

usuárias das línguas ensinadas, dentro de uma visão particularista de cultura. De acordo com o relato do grupo Z

*O enfoque [deste material] é o discurso, trabalha com diversos tipos de textos que geram conflitos de forma positiva, apresentando atividades interpessoais e interculturais que relacionam a cultura de alguns grupos falantes da língua estrangeira com as culturas dos próprios alunos.*

A inclusão nas discussões nos grupos da perspectiva trazida por Stuart Hall de um visão mais contemporânea, incluindo questionamentos sobre o universalismo, o local versus o global, o contexto social em que estamos inseridos, entre outros aspectos da cultura, foi fundamental para que se desencadeasse uma reflexão sobre a busca por estratégias culturais distintas em situações específicas e também apareceram nas análises dos grupos. O grupo Z, na análise de outro material didático nos fala em “... *um material mais liberal, pois há várias leituras de mundo, mas não visa o universo do aluno, seu contexto não importa*”. Uma reflexão intensa dos grupos, que no início parecia levar a procedimentos tradicionais do tipo o que trabalhar e quando em relação à cultura, deu lugar a discussões sobre a importância de incluir nossos alunos no processo de construção do conhecimento, de uso de estratégias para reflexão, muito mais do que de respostas prontas e acabadas.

Um processo de aprender a pensar e não o que pensar. Considerando este processo essencial para formação de indivíduos críticos, inclui este procedimento nas diretrizes formuladas para a perspectiva intercultural na formação de professores. Trata-se de desafiar o paradigma do professor detentor do saber, do professor-reflexivo não tão reflexivo assim, porque espera que ao refletir todos cheguem a uma mesma conclusão. Um grande desafio, já que ao final de cada curso os participantes chegam a conclusões diferentes, num real processo de interculturalidade que permite uma abertura e ampliação de visões, para que cada indivíduo possa então se reconhecer, refletir sobre seus próprios entendimentos e assumir posicionamentos. A não homogeneização de entendimentos de conceitos e formas de trabalho nas aulas de línguas estrangeiras, não significa de maneira nenhuma que um curso desta natureza não tenha sido bem sucedido, já que fundamentalmente o que se espera é a promoção

de reflexões e a autonomia de cada participante na escolha de caminhos a seguir.

Diversas análises foram feitas a partir de meus diários, dos questionários respondidos pelos participantes e também pelos trabalhos realizados pelos mesmos, gerando indagações e constatações a respeito de encaminhamentos para a redação de diretrizes pautadas na busca por um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras. No próximo capítulo, passo à redação e análise destas diretrizes para cursos de formação inicial e continuada de professores que tenham esta preocupação.

## 6 EM BUSCA DE UM OLHAR INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

### UM RELACIONAMENTO INTERCULTURAL BEM SUCEDIDO

*Era uma vez duas meninas - uma delas, chamada Clarissa, aluna de Letras da UFPR, a outra, Mariza, sócia de uma escola de inglês onde a primeira foi trabalhar. Estávamos em meados dos anos oitenta, a escola se chamava Liberty English Centre, e as duas acabaram lá em função do trabalho de vanguarda daquela escola em relação ao ensino e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. E lá se conheceram.*

*O tempo foi passando e cada uma seguiu o seu caminho. Clarissa, que ao longo da vida morou em pelo menos quinze lugares diferentes e cujos irmãos hoje vivem desde o Rio Grande do Sul até a Bahia, foi-se embora pra Londrina. E lá trabalhou tanto em instituto de língua quanto na universidade. Mariza, por sua vez, que sempre viveu em Curitiba e que tem seus irmãos num raio de no máximo dez quilômetros da casa onde mora, que por sinal é a casa onde nasceu, abriu outro instituto de línguas - Open English House - e trabalhou também em escola de ensino fundamental. Mas sempre em Curitiba.*

*Foi em 1994 que as duas se reencontraram. Desta vez para prestar concurso na UFPR. Concurso concorrido - doze candidatas pra duas vagas. E as duas jovens senhoras, as únicas aprovadas - entravam, assim, para a UFPR. Mas não foi nada fácil. Clarissa sentia falta de Londrina, lá ia ela todo final de semana pra lá. Mariza sentia falta de sua escola, tudo bem organizado, funcionando sem parar. Foi então que começaram a se achar - as duas trabalhavam com formação de professores e aí descobriram que este era um caminho possível para trilhar, e fundaram o NAP- UFPR - Núcleo de Assessoria Pedagógica. Pouca gente da universidade acreditava que "aquilo" iria funcionar. Mas tá aí a história pra contar!*

*Como a vida não é só trabalho, Mariza descasou na marra e tocou o bonde com seus filhos de 07 e 11 anos. Clarissa, fez diferente - descobriu seu companheiro e decidiu não ter filhos -muuiitttoos livros, um gato, e olhe lá. Clarissa saiu pelo mundo - doutorado em São Paulo, sanduíche na Austrália, pós-doutorado no Canadá e dá-lhe estudar e se transformar. Virou uma acadêmica de primeira, uma senhora pós-moderna. E a Mariza? Feliz da vida andou pelo mundo também, mas sobretudo fez coisas locais, trabalhou com muitos professores, reflexiva - mas "um pouco" maezona, moderninha, mas relutante em viver a pós-modernidade.*

*Ensaia agora seus primeiros passos. Isto porque a Dra Clarissa, virou orientadora da Profa Mariza que depois de ter se aventurado numa possibilidade mal sucedida de doutorado com dois filhos pequenos nos Estados Unidos, resolveu que a sua vida tinha muitos laços em Curitiba e que era aqui que ela iria estudar. Dava pra sair um pouquinho - como quando se encontrou com Clarissa em Winnipeg, no Canadá, também para estudar - mas sempre com um pé aqui e outro lá.*

*Que dupla! Que diversidade de contextos, visões de mundo distintas, conflitos inevitáveis, negociações infundáveis, desempenho de papéis distintos. Um processo de se reinventar, de torcer pela outra, mas sem se anular. De diferenças complementares, de relações pessoais e profissionais mescladas - coisa difícil pra chuchu!*

*Um relacionamento intercultural bem sucedido, que acaba de passar por uma prova de fogo na hora que a amiga vira orientadora detalhista e competente e a aluna-amiga é sapeca e rabugenta. Prova vencida. Com louvor. Agora é aguardar a próxima...*

Este capítulo visa dar resposta ao segundo objetivo proposto para esta tese, qual seja o de, a partir da análise desenvolvida no capítulo 5, e tomando os capítulos precedentes como embasamento e suporte para as ações, propor diretrizes para formulação de diferentes cursos de formação de professores que, ao trabalhar com a relação entre língua, cultura e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, contribuam para um olhar intercultural na formação dos professores participantes.

Enquanto pesquisadora, ao refletir criticamente sobre os elementos a serem incluídos nas diretrizes, procurei analisar aspectos teórico-práticos envolvidos nos procedimentos sugeridos, alvo da fundamentação teórica desta tese. Além disso, fiz uma opção por uma perspectiva educacional que prevê um espaço para reflexão e aprendizado compartilhado, comum aos profissionais da área de ensino e aprendizagem de diversas línguas estrangeiras, a partir do qual os professores farão suas próprias escolhas, adaptações e acréscimos de acordo com a realidade social e cultural de seus grupos e suas próprias interpretações de mundo.

Isto significa uma abertura para a aceitação da convivência de conceitos diferenciados, especialmente no que diz respeito à entendimentos sobre língua e cultura e a relação entre estes conceitos, tanto da minha parte, como proponente destas diretrizes, quanto da parte de professores formadores que possam vir a fazer uso delas depois de feitos os ajustes que julgarem necessários, fruto de seus próprios processos reflexivos.

Dentro desta abertura, a certeza de que não é possível – nem desejável – prever resultados a serem alcançados pelos grupos de professores em formação inicial ou continuada, já que cada participante chegará a entendimentos particulares que serão utilizados com seus alunos nas salas de aula de línguas estrangeiras. Por sua vez, também os alunos destes professores em formação deverão ter um espaço para suas construções de significados. Cai, assim, por terra, qualquer vontade de se chegar a direcionamentos únicos, a procedimentos nos quais acreditamos e que gostaríamos de ver sendo validados por outras pessoas e que podem ser definidos antes de qualquer curso a ser ministrado. Nossas escolhas estarão sempre sujeitas a mudanças de rumo, em função dos grupos com que estivermos interagindo e dos significados construídos ao longo do processo.



A partir da releitura desta tese, em que busquei me certificar de que todos os elementos mencionados como importantes para as diretrizes estivessem incluídos na sua versão final, faço uma opção por um formato de apresentação topicalizada, para uma visualização clara e simples das diretrizes, sem contudo perder de vista seus objetivos e a razão das escolhas realizadas. Em seguida, reproduzindo inclusive partes do texto da tese, justifico rapidamente as escolhas, uma vez que um aprofundamento maior já foi alvo do embasamento teórico deste trabalho.

## 6.1 DIRETRIZES PARA CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS - UM OLHAR INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE

As diretrizes gerais, construídas para servirem como referência a propostas de cursos com abordagem intercultural na formação de professores, formuladas a partir desta pesquisa, são as seguintes:

- tomar a pesquisa etnográfica como espaço privilegiado para a pesquisa intercultural;
- abordar diferentes concepções de língua e de cultura, bem como suas implicações para o trabalho em sala de aula;
- problematizar diferentes processos de construção de sentidos conforme concebidos por estas diferentes concepções de língua e cultura;
- questionar os papéis de alunos e professores em cada um destes processos de construção de sentidos;
- explorar identidades e agências possíveis dos sujeitos em diferentes contextos de aprendizagem;
- produzir planos de aula e analisar materiais didáticos sob a perspectiva da abordagem intercultural.

Estas diretrizes de cunho geral, a serem tomadas como referência para

elaboração de planos de curso, são apresentadas aqui como *sugestões* decorrentes deste processo de pesquisa e não devem, evidentemente, ser tomadas como universais e sim sempre adaptadas aos contextos específicos que a utilizarão como referência. Diante disso, segue abaixo uma especificação destas orientações gerais, na qual destaco aspectos importantes a serem considerados quando da elaboração de planos de curso com abordagem intercultural. Em seguida, no item 6.1.1, apresento um exemplo de plano de curso possível como ilustração aos principais elementos a serem considerados na elaboração de cursos nesta abordagem.

### **Foco do trabalho:**

Refletir sobre a relação entre os conceitos ligados à língua, cultura e ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras nas práticas pedagógicas, buscando contribuir para um olhar intercultural na formação de professores. Esta reflexão sobre as práticas profissionais, associada à análise e produção de materiais, são vistas como ponto de partida para a construção de conhecimento coletivo por parte dos participantes.

### **1. Público-alvo:**

- professores de línguas estrangeiras em formação inicial
- professores em formação continuada

### **2. Possíveis contextos de aplicação das diretrizes:**

- Como disciplina para alunos de Cursos de Letras (formação inicial)
- Como cursos/atividades de Extensão Universitária (formação inicial ou continuada)
- Como disciplina de Cursos de Especialização (formação continuada)
- Como disciplina de Programas de Pós-Graduação (formação continuada)
- Como módulos de Cursos de Formação de Professores em Escolas Regulares

(formação continuada)

- Como módulos de Cursos de Formação em Escolas de Línguas Estrangeiras (formação inicial ou continuada)

### **3. Objetivos dos cursos:**

- Propor reflexões sobre diferentes visões de língua, cultura, ensino e aprendizagem, bem como sobre suas implicações nas práticas de sala de aula.
- Propor discussão sobre conceitos correlatos associados às concepções de língua e cultura, aqui incluídos interculturalidade, transculturalidade, multiculturalidade, estereótipos, alteridade, abordagem e competência intercultural, observando as representações dos sujeitos acerca de cultura e língua.
- A partir das reflexões feitas, discutir os questionamentos ou conflitos ligados às possíveis interpretações de língua e cultura no ensino de línguas estrangeiras surgidos entre os participantes, evidenciando assim conflitos discursivos e observando as representações dos sujeitos sobre conflito.
- Propor atividades para as salas de aula com textos, aqui entendidos como unidades de sentidos, incluindo escritos, imagens, músicas, filmes, entre possíveis unidades. Propor também estudos de cunho etnográfico a serem desenvolvidos pelos participantes, observando as representações que os sujeitos têm sobre os papéis de pesquisadores e de sujeitos.

#### 6.1.1 Sugestão de Programa

##### **1. Professor e aluno pesquisador**

- a. Pesquisa quantitativa e pesquisa qualitativa.
- b. Pesquisa ação e prática exploratória.
- c. A pesquisa etnográfica.
- d. Instrumentos de pesquisa para geração de dados e sua adequação aos objetivos de pesquisa: anotações de campo, diários, entrevistas, filmagens, gravações, fotos entre outros.
- e. Procedimentos de interpretação/análise de dados obtidos.
- f. Estudos de cunho etnográfico.
- g. Como incluir nossos alunos em trabalhos investigativos.

(Discussão detalhada disponível no capítulo 4 desta tese, intitulado Metodologia , da página 72 a 100).

## **2. Concepções de língua e posicionamentos a elas associados**

- língua como código neutro ou ideológico e como discurso.
- ideologia, realidade e verdade.

(Discussão detalhada disponível no início do capítulo 2 desta tese, intitulado Língua e Cultura, páginas 20 a 31).

## **3. Conceituações do termo cultura através dos tempos**

- cultura como erudição, cultura como conjunto de atividades populares genuínas, cultura enquanto conjunto de valores ou significados partilhados.
- multiculturalidade, interculturalidade, transculturalidade.
- competência intercultural e abordagem intercultural na sala de aula.

(Discussão detalhada disponível em parte do capítulo 2 desta tese, intitulado Língua e Cultura, páginas 31 a 47).

#### **4. Relação dos conceitos de língua e cultura no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras**

- leituras de mundo: significações e re-significações que se promovem no contato com uma língua estrangeira a partir das diferentes abordagens de língua e cultura.
- (in)dissociabilidade entre língua e cultura durante o processo de aprendizagem.
- relações de alteridade.

(Discussão detalhada disponível em todo o capítulo 2 desta tese, intitulado Língua e Cultura, da página 20 a 47).

#### **5. As identidades e as agências dos sujeitos nos diferentes contextos de aprendizagem**

- o contexto social – o local versus o global.
- construção de sentidos face à realidade com que nos deparamos.
- conflitos discursivos – consenso e dissenso.

(Discussão detalhada disponível no capítulo 3 desta tese, intitulado Concepções de Formação de Professores, da página 48 a 71).

#### **6. Produção de planos de aulas e/ou atividades apresentando possibilidades de trabalho com a abordagem intercultural**

Preparação pelos professores em formação de materiais didáticos, trabalhando com textos, vistos como unidades de sentidos nas práticas sociais, que propiciem uma reflexão sobre língua e cultura. Estes textos tanto podem ser orais, quanto verbais e visuais, incluindo músicas, filmes, artigos, tiras de revistas, vídeo clips, entre outros tipos de texto, tanto em português quanto nas línguas estrangeiras ensinadas.

## **7. Análise do tratamento dado à interculturalidade em materiais didáticos**

Levantamento da presença ou não de características interculturais em materiais didáticos disponíveis para o ensino de línguas. Análise de materiais e sugestões e avaliação de inserções já feitas ou possíveis, levando em conta o binômio língua e cultura.

## **8. Estudo e construção de sentidos atribuídos a textos sugeridos**

Leitura, discussão e análise de textos diversos sobre os assuntos tratados, com a elaboração de mapas conceituais.

Uso de mapas conceituais.

### 6.1.2 Metodologia de Trabalho

#### **1. Formas de trabalho diferenciadas, onde teoria e prática caminham sempre juntas.**

Partindo do princípio de que teoria e prática caminham sempre juntas, proponho que esta reflexão seja constante durante o curso a ser preparado. Acreditando, assim como Paulo Freire (1998), que toda prática consistente se fundamenta em embasamento teórico construído a partir do estudo de fontes diversas, e concordando com a constatação de que a teoria em muitas situações nas aulas de línguas estrangeiras aparece muitas vezes dissociada da prática (TELLES e OSÓRIO, 1998), considero importante estruturar o curso de formação de professores de tal forma que teoria e prática estejam sempre associadas como na práxis freiriana, ou seja, os participantes refletem sobre conceitos associados a uma visão intercultural e como seria possível trabalhar com eles em sala de aula, conforme mencionado na sugestão de programa no item 6.1.1 (mais detalhes às páginas 104-105 desta tese).

## **2. Construção de conhecimento com valorização dos saberes de todos os sujeitos, na perspectiva de aprender a pensar e não no que pensar.**

Trata-se de desafiar o paradigma do professor detentor do saber, do professor-reflexivo não tão reflexivo assim, porque espera que ao refletir todos cheguem a uma mesma conclusão. Um grande desafio, já que ao final de cada curso os participantes chegam a conclusões diferentes, num real processo de interculturalidade que permite uma abertura e ampliação de visões, para que cada indivíduo possa então se reconhecer, refletir sobre seus próprios entendimentos e assumir posicionamentos.

A não homogeneização de entendimentos de conceitos e formas de trabalho nas aulas de línguas estrangeiras, não significa de maneira nenhuma que um curso desta natureza não tenha sido bem sucedido, já que fundamentalmente o que se espera é a promoção de reflexões e a autonomia de cada participante na escolha de caminhos a seguir.

A produção de conhecimento com valorização dos saberes dos sujeitos faz com que cada curso seja único na sua essência, já que as perspectivas de estudos são delineadas por todos os participantes em conjunto. Um processo de busca e confronto de múltiplas perspectivas e visões para uma tomada de posições comprometidas e teoricamente embasadas, possibilitando argumentações sustentáveis (mais detalhes à página 140 desta tese).

## **3. Construção de sentidos diferenciados em função dos entendimentos dos participantes, incluindo aqui o professor-formador.**

Ao enfatizar a construção de sentidos e entendimentos diferenciados que se mesclam, saímos do binômio a minha cultura versus a cultura do outro, para um desafio de se trabalhar a ideia de culturas no plural, em que ao refletir sobre a nossa própria cultura, à luz de outras culturas, novos entendimentos se agregam aos entendimentos que já possuímos. Ao desenvolver este olhar, questionamos o familiar, nos defrontamos com o estranhamento e percebemos que é sempre possível tornar familiar o que é pouco conhecido ao construir novas interpretações e atribuir novos significados que

poderão variar de acordo com os contextos em que estamos inseridos. Portanto, estamos constantemente construindo e negociando sentidos, já que para construir sentidos é preciso produzir/construir questionamentos e problematizar.

Cumpra enfatizar aqui que, ao trabalhar com um determinado grupo de participantes, somos também parte integrante do grupo e neste grupo passa a ser reconhecido um espaço híbrido onde posições fixas de aluno e professor se tornam intercambiáveis, já que os alunos são reconhecidos também como fontes de conhecimento e o professor muitas vezes assume o papel de aprendiz .

Assim, na emergência deste espaço, evitamos o binarismo cultural, a polaridade de opiniões, já que passa a ocorrer no grupo um processo em que cada sujeito se identifica com e através de outro(s) sujeito(s) – numa relação de alteridade. Desta maneira, a identidade de cada sujeito é respeitada, ao mesmo tempo em que, ao se identificar com o(s) outro(s) membros do grupo, cada um constrói novas interpretações. É minha preocupação que, ao promover reflexões, se pense na não normatização de procedimentos, no não “engessamento” de paradigmas, buscando assim o respeito pelas construções identitárias individuais de cada professor participante no entendimento dos procedimentos propostos (mais detalhes às páginas 59 e 132 desta tese).

#### **4. O aluno e o professor como pesquisadores.**

Discussão sobre a necessidade do professor se ver e agir como pesquisador, sempre em busca de entendimentos mais profundos e sem aceitar respostas prontas, com a inserção de novos temas de estudo.

#### **5. Elaboração de bibliografia básica – ponto de partida para reflexões e efetivação da práxis.**

A ampliação da abrangência da bibliografia foi elemento significativo nos entendimentos que se criaram dos conceitos trabalhados e considere que a seleção da bibliografia deveria ser um item importante quando da elaboração de diretrizes para um



curso de formação com um olhar intercultural.

### 6.1.3 Sugestão de Bibliografia Básica:

ANDRÉ, M. E. D. A. **A Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

DCE PR – Diretrizes Curriculares Estaduais. Disponível em:  
<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadia/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=98> (Versão atual) Acesso em: 10/05/2011.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

JORDÃO, C. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, 46 (1): 19-29, Jan/Jun 2007.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: KARWOSKI, A. & VAZ BONI, V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória, PR: Kaigangue, 2006, p. 26 - 32.

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio - MEC. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=13558:politicade-ensino-medio&catid=195:seb-educacao-basica](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13558:politicade-ensino-medio&catid=195:seb-educacao-basica) (Versão atual) Acesso em: 10/05/2011.

TEDESCHI, L. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. In: TEDESCHI, L. et alli.(orgs). **Abordagens interculturais**. Porto Alegre: Martins Livreiro, 2008. p. 11 - 21.

## 7 CONCLUSÃO

Considero importante ressaltar aqui que um dos grandes ensinamentos desta pesquisa foi a relevância da disposição para a maleabilidade e flexibilização do olhar do pesquisador diante da quantidade de informações e velocidade com que as mesmas circulam no mundo de hoje. Quero, assim, compartilhar com todos, a minha certeza de que esta “nova visão” está fadada a uma velhice precoce, e a esperança de que outras visões, quem sabe a partir desta, possam nos ajudar a obter melhores resultados na formação de professores e no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

As sociedades multiculturais normalmente têm um pluralismo de valores, culturas e identidades. Conhecer a diversidade cultural sem perder de vista a própria identidade – ela própria híbrida e instável - se constitui, nos dias de hoje, em que o local e o global estão sempre se alternando e se reinventando, num grande desafio, já que é ao refletir sobre nossa língua e nossa identidade que criamos uma conscientização intercultural.

Não resta a menor dúvida de que a interculturalidade e o ensino de línguas são afetados por relações de poder e dominação e que apenas pressuposições compartilhadas sobre o que o outro quer dizer, não garantem a boa comunicação, já que é muito difícil – senão algumas vezes impossível – dizer o que efetivamente significa conhecer a língua e a cultura do outro. Há sempre uma constelação de significados locais a serem trabalhados dentro de uma prática sócio-cultural.

É na interação entre os sujeitos que as identidades são construídas. Ao compreender o outro, o sujeito passa por um processo de compreensão de si mesmo, do coletivo e conhece a diversidade. E conhecer a diversidade é descortinar inúmeras possibilidades de trabalho com a interculturalidade na aquisição de línguas estrangeiras, começando pela forma como concebemos a relação entre língua e cultura.

Ao conhecermos culturas distintas, podemos refletir sobre nossas crenças em relação ao ensino e aprendizado das línguas estrangeiras alvo de cada um dos participantes, e questionar a possibilidade de se conhecer o outro por completo e também de se definir claramente fronteiras entre os nossos conhecimentos específicos

e visões de mundo configuradas a partir de nossas construções de significados.

Com tudo isto posto, ao propor através de diretrizes a problematização envolvida na inserção de um olhar intercultural na formação de professores de línguas estrangeiras, nutro a esperança de que a reflexão entre professores em formação inicial ou continuada propicie mudanças qualitativas nos resultados obtidos com o trabalho em línguas estrangeiras. Espero também que esta perspectiva intercultural seja inserida no cotidiano dos alunos, abrindo assim espaço para novos horizontes, novas visões de mundo, novas formas de relacionamento, e a percepção de que cada “**eu**” se constrói, se inventa e reinventa **no** e **com** “**o outro**”.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. What is a paradigm? Conferência na European Graduate School. Agosto, 2002. Disponível em: <http://www.egs.edu/faculty/giorgio-agamben/articles/what-is-a-paradigm/>. Acesso em 12/05/2011.

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, I. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, p. 9-39, 1996.

\_\_\_\_\_. Ser professor reflexivo. In:\_\_\_\_\_. (org.) **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, p. 171-189, 1996.

ALLWRIGHT, D. "Exploratory Practice (A response to David Nunan)." **ELT News and Views** , Year 4, Vol 3, September, p. 53-54, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 15-29, 2001.

ALMEIDA, M. R. e CRUZ,S. **NAP Curitiba e sua história**. Curitiba: [s.n.], 2005.

ANDRÉ, M. E. D. A. **A Etnografia da Prática Escolar**. Campinas: Papirus, 2003.

APPADURAI, A. The right to research. IN: **Globalization, Societies and Education** v.4, n.2, p. 167-177. London: Routledge, 2006.

AQUINO, J. G. e MUSSI, M. C. **As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate**. Educação e Pesquisa. Versão impressa ISSN 1517-9702 Educ. Pesqui. v.27 n.2 São Paulo jul./dec. 2001 doi: 10.1590/S1517-97022001000200002.

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BANNELL, R. I. Razão, reflexão e comunicação intercultural: buscando a qualidade de vida na sala de aula. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro: PUC, v. 2, n. 1, p. 78-87, 2003.

\_\_\_\_\_. **Multicultural Education and Intercultural Learning in ELT: some implications for teaching methods, materials and practices**. Curitiba: cópia xerox: apresentação para seminário. 8-10 fevereiro, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador**. São Paulo: Parábola, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 3 rd ed., New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1994.

BRUMFIT, C. J. e JOHNSON, K. **The Communicative Approach to Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

CARDOSO, R. C. T. **The Communicative approach to foreign language teaching: a short introduction – managing theory and practice in the classroom – a booklet for teacher development**. Campinas: Pontes – Artelíngua, 2. ed. revisada, 2004.

CASTRO, J. T. "Vá e conte ao seu povo": a verdade na escrita etnográfica. In: **VII Reunião de Antropologia do Mercosul**, 2007, Porto Alegre. *Desafios Antropológicos*, 2007.

CELANI, M. A. A. O ensino de língua estrangeira no Império: o que mudou? In: BRAIT, B. e BASTOS, N. **Imagens do Brasil: 500 anos**. EDUC., p. 218-224, 2000.

\_\_\_\_\_. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, Telma & MONTEIRO, M. C. G. (orgs.) *Formação de Professores de*

Línguas na América Latina e Transformação Social. **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. v. 4. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 57-67, 2010.

CERVETTI, G.; PARDALES, M.J. & DAMICO, J.S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives, and educational goals of critical reading and critical literacy, **Reading Online**, v.4, n.9, 2001. Disponível em: [http://www.readingonline.org/articles/art\\_index.asp?HREF=/articles/cervetti/](http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=/articles/cervetti/). Acesso em 12/05/2011.

CHAMBERLIN-QUINLISK, C. Cooperative learning as method and model in second-language teacher education. **Intercultural Communication**, v. 21, n.3, p. 243-255, 2010.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CLIFFORD, J & MARCUS, G. eds. **Writing Culture – the poetics and politics of ethnography**. Berkeley: University of California Press, 1986.

COELHO, J. R. & FIGUEIREDO, L. C. Figuras da Intersubjetividade na Constituição Subjetiva: Dimensões da Alteridade. **Interações**, Universidade São Marcos, São Paulo, vol. IX, n.17, p. 9-28, jan-jun, 2004.

CORACINI, M. J. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula. **DELTA**, São Paulo, v.14 n.1, 1998.

\_\_\_\_\_. Língua estrangeira e lingual maternal – uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J. (org.) **Identidade e discurso**. Campinas, São Paulo: Unicamp, p. 139-159, 2003.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multicultural Matters, 2003.

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

CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

EISNER, E. **The enlightened eye – qualitative inquiry and the enhancement of educational practice**. New Jersey: Prentice Hall, 1998.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo**: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. **The functional-notional approach** Oxford : Oxford University Press, 1983.

FORQUIN, J. C. O currículo entre o relativismo e o universalismo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, p. 47-70. 2000.

FOUCAULT, M. What's an author? In: HARARI, J. V. (Ed.) **Textual strategies: perspectives in post-structuralist criticism**. Ithaca: Cornell University Press, 1979.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1988.

\_\_\_\_\_. **Ditos e escritos** –Vol. IV – estratégia, poder-saber. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Coleção O Mundo, Hoje. v. 21. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Tolerância**. Org. e notas Ana Maria Freire. São Paulo: UNESP, 2005.

FREITAS, M. A. de. Educação e ensino de línguas hoje: implicações para a formação de seus respectivos profissionais e aprendizes. In: ABRHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores, ArteLíngua, p. 117-130, 2004.

GARCIA, M. M. A. O intelectual educacional e o professor críticos: o pastorado das consciências. **Currículo Sem Fronteiras**, v.2, n.2, p. 53-78, 2002.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

GILBERT, J. **Catching the knowledge wave?** Wellington, New Zealand: Concil for Educational Research, 2005.

GIROUX, H. A. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. Higher Education in a Time of Crisis: Rethinking the Politics and Possibilities of Critical Pedagogy. **Cosmopolis**, revista semestrale di cultura, ISSN: 1828-9231, 7 fev. 2007. Entrevista.

GOMES, GABRIELLE. **O outro, aquele que não eu, e eu tanto**. Exposição de fotos e textos. Curitiba: Parque São Lourenço, 2009.

HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi: Sage/Open University, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Tradução de RESENDE, A. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de: SILVA, Tomaz Tadeu da & LOURO, G. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HALU, R. & PARANÁ, J. Análise de conflito de crenças sobre o aprendizado de línguas estrangeiras: o aluno adulto na crise do nível intermediário. Curitiba: Revista X (online: [www.ser.ufpr.br/revistax](http://www.ser.ufpr.br/revistax)), v.1, p. 42 – 50. 2007.



HALU, R. **Formação de formadoras de professoras de inglês em contexto de formação continuada (NAP-UFPR)**. 246f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de ciências humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, 2010.

HAMMERSLEY. Reflections on linguistic ethnography. IN: **Journal of Sociolinguistics** 11 (5): 689-695. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd., 2007.

JANZEN, H. E. **O Ateneu e Jakob Von Gunten: um diálogo intercultural possível**. 171f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: USP, 2005.

JORDÃO, C. M. **Global x local: implicações do conceito de língua como discurso**. Conferência XIV EPLE, UNOPAR, Londrina, 2005.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In: KARWOSKI, A. & VAZ BONI, V. (Org.). **Tendências contemporâneas no ensino de línguas**. União da Vitória, PR: Kaigangue, 2006.

\_\_\_\_\_. O que todos sabem... ou não: letramento crítico e questionamento conceitual. **Revista CROP**, publicação da Pós-Graduação em Letras na Universidade de São Paulo, (FFLCH/USP), v. 12, 2007.

KACHRU, B. **The Other Tongue - English Across Cultures**. Urbana, Ill.: University of Illinois Press, 1982.

KALANTZIS, Mary & COPE, Bill. 'The Social Web: Changing Knowledge Systems in Higher Education'. In: Debbie Epstein, Rebecca Boden, Rosemary Deem, Fazal Rizvi and Susan Wright (eds), **Geographies of Knowledge, Geometries of Power: Framing the Future of Higher Education**, World Yearbook of Education, Routledge, London, p. 371-384, 2008.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: OUP, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. A postmethod perspective on English language teaching, **World Englishes**. Oxford, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

LARAIA, R. B. **Cultura – um conceito antropológico**. 14ed. Rio de Janeiro, Editora Zahar, 2001.

LEFFA, V. O ensino das línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**. n.4, p. 13-24, 1999.

LIBERALI, F. C. Formação de professores de línguas: rumos para uma sociedade crítica e sustentável. In: GIMENEZ, Telma & MONTEIRO, M. C. G. (orgs.) **Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. v. 4. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 71-91, 2010.

LIMA, G. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente e Sociedade**, v. 4, n.2, p. 99 – 119, julho-dezembro, 2003.

LINTON, R. **O Homem – uma introdução à antropologia**. Tradução de: VILELA, Lavínia. 12ed. São Paulo, Martins Fontes, 2000.

MACEDO, E. Currículo: política, cultura e poder. In: **Currículo sem Fronteiras**. v.6, n.2, pp.98-113, Jul/Dez 2006. [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org) Acesso em 26.05.2011.

MARQUES, M. C. **A linguagem na escola: um olhar sob a perspectiva da economia das trocas linguísticas**. Pedagogia e Vida: janeiro 2010. Disponível: [www.pedagogiavida.blogspot.com/2010\\_01\\_01\\_archive.html](http://www.pedagogiavida.blogspot.com/2010_01_01_archive.html) Acesso em: 10.05.2011

MARTINEZ, J. Z. **Uma leitura sobre concepções de lingual e Educação profissional de professors de língua inglesa**. 154f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de ciências humanas, letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MATTELART & NEVEU. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução de: MARCIONILO, Marcos. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 1996.

\_\_\_\_\_. **Introdução aos Estudos Culturais**. Tradução de: MARCIONILO, Marcos. 2ª ed. São Paulo: Parábola, 2006.

MATURANA, H. **Cognição, ciência e vida cotidiana**. 2ª reimpressão, Belo Horizonte: UFMG, 2001.

MEAD, M. *Cooperation and competition among primitive peoples*. N. York: McGraw Hill, 1973.

MEAD, Margaret. **Sexo e Temperamento**. São Paulo: Editora Perspectiva, 4 ed, 2009.

MIGNOLO. Delinking. IN: **Cultural Studies** 21 (2): 449-514. London: Routledge, 2007.

MILLER, I. K. de. Construindo Parcerias Universidade-Escola: Caminhos Éticos e Questões Crítico-Reflexivas. In: GIMENEZ, Telma & MONTEIRO, M. C. G. (orgs.) Formação de Professores de Línguas na América Latina e Transformação Social. **Novas Perspectivas em Linguística Aplicada**. v. 4. Campinas, São Paulo: Pontes, p. 57-67, 2010.

NUNAN, DAVID. Communicative tasks and the language curriculum. **TESOL Quarterly** 25 (2), p. 279-295, 1991.

\_\_\_\_\_. Action Research in Language Education. In: EDGE, J. & RICHARDS, K. (eds.) **Teachers develop teachers' research: papers on classroom research and teacher development**, p. 39-50. London: Heinemann, 1993.

\_\_\_\_\_. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: CUP, 1994.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: Um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 4. ed, 2004.

PARANÁ, J. M. F e ALMEIDA, M. R. Seminários sobre Interculturalidade – Em Busca do Resgate da Cultura no Ensino de Línguas Estrangeiras. In: GIMENEZ, T.; MENEZES, C. J.; ANDREOTTI, V. (org.) **Perspectivas Educacionais e o Ensino de Inglês na Escola Pública**. Pelotas: EDUCAT, p. 69-85, 2005.

PAULILO, M. A. S. **A Pesquisa Qualitativa e a História de Vida**. Serviço Social em Revista. UEL, v. 2, n. 1, Jul/Dez, 1999. Disponível em: [http://www.ssrevista.uel.br/c\\_v2n1\\_pesquisa.htm](http://www.ssrevista.uel.br/c_v2n1_pesquisa.htm) Acesso em 12/05/2011.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 67-84, 2006.

\_\_\_\_\_. **Global Englishes and Transcultural Flows**. Oxon, Canada: Routledge, 2007.

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

RICHARDSON, V. Conducting research on practice. **Educational Researcher**, v. 23, n. 5, p. 5-10, 1994.

SAUSSURE, F. **Curso de lingüística geral**. 20<sup>a</sup>. ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1997.

SANTOS FILHO, J.C. Pesquisa Quantitativa versus Pesquisa Qualitativa: o desafio paradigmático. IN:GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade – qualidade**. São Paulo: Cortez. 1997.

SHARAN, Y. Cooperative learning: a diversified pedagogy for diverse classrooms. **Intercultural Education**, v. 21, n.3, p. 195-203, 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Tradução de: COSTA, R. C. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHULMAN, Myra. **Cultures in Contrast**. Michigan: The University of Michigan Press, 2001.

SOUZA, L. M. T. M. **O professor de Inglês e os letramentos no século XXI: métodos ou ética.** Teatro da Reitoria, UFPR. Palestra proferida em: 10/04/2010

SPRADLEY, J. P. Participant observation. New York: Holt, Rinehart and Winston Ed., p. 29, 1980. Tradução In: NEVES, V. F. A. **Pesquisa-ação e etnografia: caminhos cruzados.** Pesquisas e Práticas Psicossociais, v. 1, n. 1, São João del-Rei, jun. 2006.

TAITTONEN, H. & KOKKONEN, S. **Culture.** African Educational Projects, 2003. Disponível em : <http://africa.eduprojects.net/culture/media/Course%20material/Theory%20for%20teachers.doc> Acesso em 12/05/2011.

TADDEI, R.R. **Conhecimento, discurso e educação:** contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo. 196 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

TEDESCHI, L. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. In: TEDESCHI, L. et alli.(orgs). **Abordagens interculturais.** Porto Alegre: Martins Livreiro, 2008. p.11-21.

TELLES, J. e OSÓRIO, M. A. O professor de línguas estrangeiras e seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. **Linguagem e ensino.** v.2, n.2, p. 29-60, 1999.

TELLES, J. (2000). **Videobiografias: histórias da formação de futuros professores de línguas estrangeiras.** Campinas: Educamp, 2000.

THURLOW, C. "I don't have one - it's just normal." Young teenagers' ideas about 'culture': critical transcultural communication awareness and the exoticisation of self. In: **C: the poetics and praxis of languages and intercultural communication.** Glasgow: Glasgow French & German Publications, p. 111-124, 2001. Disponível em: [http://faculty.washington.edu/thurlow/papers/Thurlow\(2001\)-chapter.pdf](http://faculty.washington.edu/thurlow/papers/Thurlow(2001)-chapter.pdf) Acesso em 12/05/2011.

TODD, S. **Learning from the other:** Levinas, psychoanalysis, and ethical possibilities in education. Albany: State University of New York Press, 2003.

TUSTING AND MAYBIN. Linguistic ethnography and interdisciplinarity: Opening the discussion. IN: **Journal of Sociolinguistics** 11 (5): 573-583. Oxford, UK: Blackwell Publishing Ltd., 2007.

USHER & EDWARDS. "End" of the Educational Project. In: **Postmodernism and Education**. London: Routledge, 1994.

WALKER, S. **The landmark review of English language teaching in Brazil**. 2005 Disponível em: [http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LandmarkReview2005\\_revised .pdf](http://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/LandmarkReview2005_revised.pdf) . Acesso em: 12/05/2011.

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. **Acta Scientiarum**, Maringá, v.23, n.1, p. 27-32, 2001.

\_\_\_\_\_. **Literatura e Sala de Aula: Síncopes e Contratemplos**. A Agência Discente e as Literaturas de Língua Inglesa em Cursos de Licenciatura em Letras. 242 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa, EDUCA, 1993.

\_\_\_\_\_. Novos caminhos para o *practicum*: uma perspectiva para os anos 90. In: NÓVOA, A. (coord.) **Os professores e a sua Formação**. Tradução de: CUNHA, Graça et all. 2 ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, p. 115-138, 1995.

\_\_\_\_\_. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In: GERALDI, C.M., FIORENTINI, D. & PEREIRA, E.M. (orgs.) **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 207-236. Disponível em: [http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rHNv5GyBs7EJ:www.tecnologiaprojetos.com.br/banco\\_objetos/%257BDD167510-E8F7-4AD6-B69B-482DD5A7A6CF%257D\\_Sobre%2520Professor%2520Pesquisador%2520-%2520ZEICHNER.doc+Para+al%C3%A9m+da+divis%C3%A3o+entre+professor-pesquisador+e+pesquisador+acad%C3%AAmico&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShD3h3PnIDC7LpvedZbbZfs3Qpz6cpoAiqnpplj-NJmGaF8Rdzz1ZasbyiXGQ7XGnJx4UnjD2RtoVrPtUfheeEC\\_VRnUchWBFwhtBtmlcgBd7HdQEH4qotQdXNjm7TLd8l1346&sig=AHIEtbTMcrDnR\\_tfCnlL76XzZXGYJvoIEQ](http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:rHNv5GyBs7EJ:www.tecnologiaprojetos.com.br/banco_objetos/%257BDD167510-E8F7-4AD6-B69B-482DD5A7A6CF%257D_Sobre%2520Professor%2520Pesquisador%2520-%2520ZEICHNER.doc+Para+al%C3%A9m+da+divis%C3%A3o+entre+professor-pesquisador+e+pesquisador+acad%C3%AAmico&hl=pt-BR&gl=br&pid=bl&srcid=ADGEEShD3h3PnIDC7LpvedZbbZfs3Qpz6cpoAiqnpplj-NJmGaF8Rdzz1ZasbyiXGQ7XGnJx4UnjD2RtoVrPtUfheeEC_VRnUchWBFwhtBtmlcgBd7HdQEH4qotQdXNjm7TLd8l1346&sig=AHIEtbTMcrDnR_tfCnlL76XzZXGYJvoIEQ) Acesso em: 28/12/06.

APUD:

COCHRAN-SMITH, M. & LYTLE, S. L. Toward a theory of teacher community. **Teachers College Record**, v.103, p. 942-1012, 2001.

FARIAS, I. C. Um *troupiér* na política: entrevista com o general Antonio Carlos Muricy. In: FERREIRA, M.M. (coord.). **Entre-vistas: abordagens e usos da história oral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1994.

FOUCAULT, M. [1969] **A Arqueologia do Saber**. 6. ed. Rio de Janeiro, RJ: Martins Fontes, 2000.

GROSSMAN, P.; WINEBURG, S.; WOOLWORTH, S. **What Makes Teacher Community Different from a Gathering of Teachers?** Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2000. Disponível em: <<http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/Community-GWW-01-2001.pdf>>. Acesso em: 13/05/2011.

PERÄKYLÄ, A. Reliability and Validity in Research Based on Transcripts. In: SILVERMAN, D. **Qualitative Research: theory, method and practice**. London: Sage, 1997.

SILVERMAN, D. **Interpreting Qualitative Data: methods for analyzing talk, text and interaction**. London: Sage, 1995.

WENGER, E. **Communities of practice: learning, meaning and identity**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

## APÊNDICES

### APÊNDICE 1 - QUESTIONÁRIOS 1 e 2

Os questionários 1 e 2 são idênticos. A diferença está no momento em que foram aplicados. O primeiro momento foi antes do início do curso, visando tomar contato com o conhecimento de mundo dos participantes em relação a alguns dos temas a serem abordados durante o curso. O segundo momento foi ao final do curso, visando comparar as respostas com as respostas dadas ao questionário 1, e procurando estabelecer se houve ou não mudança/s em relação ao conhecimento de mundo dos participantes em relação a alguns dos temas abordados durante o curso.

---

#### CULTURA E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

##### Compreensão de Conceitos ligados à Interculturalidade e sua Aplicação no Ensino de Línguas Estrangeiras (Coleta de Dados)

<b>Aluno/a</b>	
<b>Licenciatura</b>	
<b>Data de entrada na UFPR</b>	( ) 1º ( ) 2º semestre de ____
<b>Provável conclusão da licenciatura</b>	( ) 1º ( ) 2º semestre de ____

**1. Você já cursou as disciplinas de didática e metodologia?**

( ) Sim ( ) Didática e metodologia

( ) Sim ( ) Didática

( ) Sim ( ) Metodologia

( ) Não

**2. Defina os termos que você conhece, deixando em branco aqueles com que você não está familiarizado:**

concepção de língua	
língua como código neutro	
língua como código ideológico	
língua como discurso	
Cultura	
Multiculturalidade	
Interculturalidade	
abordagem intercultural	
competência intercultural	
Alteridade	
Etnografia	
Estereótipo	
aquisição de língua estrangeira	



## APÊNDICE 2 - QUESTIONÁRIO 3

Aplicado após 05 meses do encerramento da disciplina, visando estabelecer um perfil mais apurado dos participantes e obter em respostas discursivas a percepção dos participantes sobre os temas abordados, decorrido algum tempo do trabalho desenvolvido, numa tentativa de observação de como foi absorvida (ou não) a construção de conhecimento do grupo e o que precisaria ser alterado/repensado na tentativa de alcançar os objetivos propostos.

<p><b>Compreensão de Conceitos ligados à Interculturalidade e sua Aplicação no Ensino de Línguas Estrangeiras</b></p> <p><b>Passados cinco meses do final das atividades desenvolvidas na disciplina Cultura e Ensino de Línguas Estrangeiras, gostaria de lhes pedir que respondam ao questionário abaixo até o dia 15/05/2008.</b></p> <p><b>Este questionário faz parte da coleta de dados para meus estudos de doutorado e os resultados obtidos e análises feitas serão disponibilizados online, sem entretanto mencionar o nome dos entrevistados, que será mantido em sigilo. Tão logo os dados estejam disponíveis on line, estarei avisando à vocês.</b></p> <p><b>As respostas devem ser enviadas para <a href="mailto:marizalmeida@ufpr.br">marizalmeida@ufpr.br</a></b>  <b>Desde já muito obrigada pela colaboração.</b>  <b>Grande abraço,</b>  <b>Mariza</b></p>	
Aluno/a	
e-mail	
Tempo de atuação em sala de aula	
Licenciatura	Letras _____ <input type="checkbox"/> primeiro curso superior <input type="checkbox"/> já completei outro curso superior: _____ <input type="checkbox"/> curso além de Letras
<p><b>A partir dos estudos feitos durante o curso, procure responder as perguntas abaixo, buscando as respostas nas informações que você pode reter, sem se preocupar em buscar informações em outras fontes.</b></p>	
a) Como você explicaria as concepções e relações entre língua como código, língua como ideologia e língua como discurso?	
b) Trabalhamos com noções de cultura, multiculturalidade e interculturalidade em nossas aulas. Qual a relação entre estas noções em termos de significado?	
c) Você trabalha com as noções de estereótipo e alteridade com seus alunos? De que forma?	
d) Você se considera portador de uma competência intercultural? Como a definiria? Como trabalhar para desenvolver esta competência entre os alunos na sala de aula de língua estrangeira?	
e) Que tipo de reflexão os estudos de cunho etnográfico desenvolvidos e apresentados em sala de aula trouxeram para você?	
f) Você vê alguma relação entre estes estudos e o desenvolvimento de uma competência intercultural? Se sim, avalie mudanças de postura que eventualmente ocorreram na sua percepção de mundo.	
g) O seu olhar sobre os aspectos culturais e interculturais apresentados os livros didáticos sofreu alguma alteração? Se sim, de que forma? Discuta.	
h) Você estaria disposta/o a continuar como informante nesta pesquisa? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	

## ANEXOS

### ANEXO 1 - ATIVIDADES PROPOSTAS

Este anexo apresenta alguns exemplos de atividades com textos planejadas pelos participantes dos cursos tendo como pano de fundo as concepções de língua e cultura nas salas de aula de línguas estrangeiras e a possibilidade de se trabalhar numa perspectiva intercultural.

É importante ressaltar que o entendimento utilizado aqui é o de que *texto* se refere a uma unidade de linguagem em uso – seja ela verbal ou não verbal -, um espaço de construção de sentidos que ocorre no discurso como prática social e onde são “abordadas questões lingüísticas, sociopragmáticas, culturais e discursivas, assim como as práticas de leitura, oralidade e escrita [...] e também a reflexão sobre os fatos da língua” (Gabardo, 2009, mais detalhes à página 119). Esta significação para texto, utilizada nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica: Línguas Estrangeiras, documento de 2008 da Secretaria de Estado de Educação do Paraná, diz respeito tanto a textos orais, quanto verbais e visuais, incluindo assim músicas, filmes, artigos, tiras, entre outros gêneros textuais.

#### Cabeçalho das Atividades:



**Universidade Federal do Paraná**  
**Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes**  
**Departamento de Letras Estrangeiras Modernas**  
**Curso de Letras**  
**Cultura e Ensino de Língua Estrangeira Moderna na Escola**  
**Profª Mariza Riva de Almeida**

## 1. Atividade com música

MATERIAIS INTERCULTURAIS ALUNA BRUNA PUPATTO RUANO		
MATERIAL	Nome da música	AURÉLIE
FONTE	Album	Die Reklamation
	Faixa	09
	Autor	Wir sind Helden
	Cantor:	Judith Holofernes
PÚBLICO ALVO	Alunos de: (idioma)	Alemão
	Nível:	Intermediário em diante
OBJETIVOS		Discutir a "paquera" na Alemanha e também refletir a situação da protagonista da música, que está em um país estrangeiro e não entende todos os "códigos" do lugar.
ATIVIDADES PROPOSTAS	Antes:	Pensar nas diferenças culturais de comportamento.
	Durante:	Identificar e analisar os "códigos" das culturas contrastadas na música: cultura alemã x cultura francesa.
	Depois:	Comparar a "paquera" brasileira com a alemã, transpondo situações e personagens.
	Vivência: (orientação para depois)	Estar aberto e atento para perceber e entender diferentes "códigos" culturais.
LETRA DA MÚSICA	<p>Aurélies Akzent ist ohne Frage sehr charmant Auch wenn sie schweigt wird sie als wunderbar erkannt Sie braucht mit Reizen nicht zu geizen denn ihr Haar ist Meer und Weizen Noch mit Glatze frisst ihr jeder aus der Hand</p> <p>Refrain: Doch Aurélie kapiert das nie Jeden Abend Fragt sie sich wann nur verliebt sich wer in mich</p> <p>Aurélie so klappt das nie Du erwartest viel zu viel Die Deutschen flirten sehr subtil</p> <p>Aurélie die Männer mögen dich hier sehr Schau auf der Straße schaut dir jeder hinterher Doch du merkst nichts weil sie nicht pfeifen und pfeifst du selbst die Flucht ergreifen Du musst wissen hier ist weniger oft mehr</p> <p>Ach Aurélie in Deutschland braucht die Liebe Zeit Hier ist man nach Tagen erst zum ersten Schritt bereit Die nächsten Wochen wird gesprochen sich auf's Gründlichste berochen und erst dann trifft man sich irgendwo zu zweit</p> <p>Refrain</p> <p>Aurélie so einfach ist das eben nicht Hier haben andre Worte ein ganz anderes Gewicht All die Jungs zu deinen Füßen wollen sie küssen auch die Süßen aber du merkst das nicht wenn er dabei vom Fußball spricht</p> <p>Ach Aurélie du sagst ich solle dir erklären wie in aller Welt sich die Deutschen dann vermehren wenn die Blumen und die Bienen in BERLIN nichts tun als grienen und sich nen Teufel um Bestäubungsfragen scheren Refrain (2x)</p>	
COMENTÁRIO PESSOAL	Essa música retrata o desentendimento e a não percepção de comportamentos, por não conhecer totalmente a cultura local.	

## 2. Atividade com filme

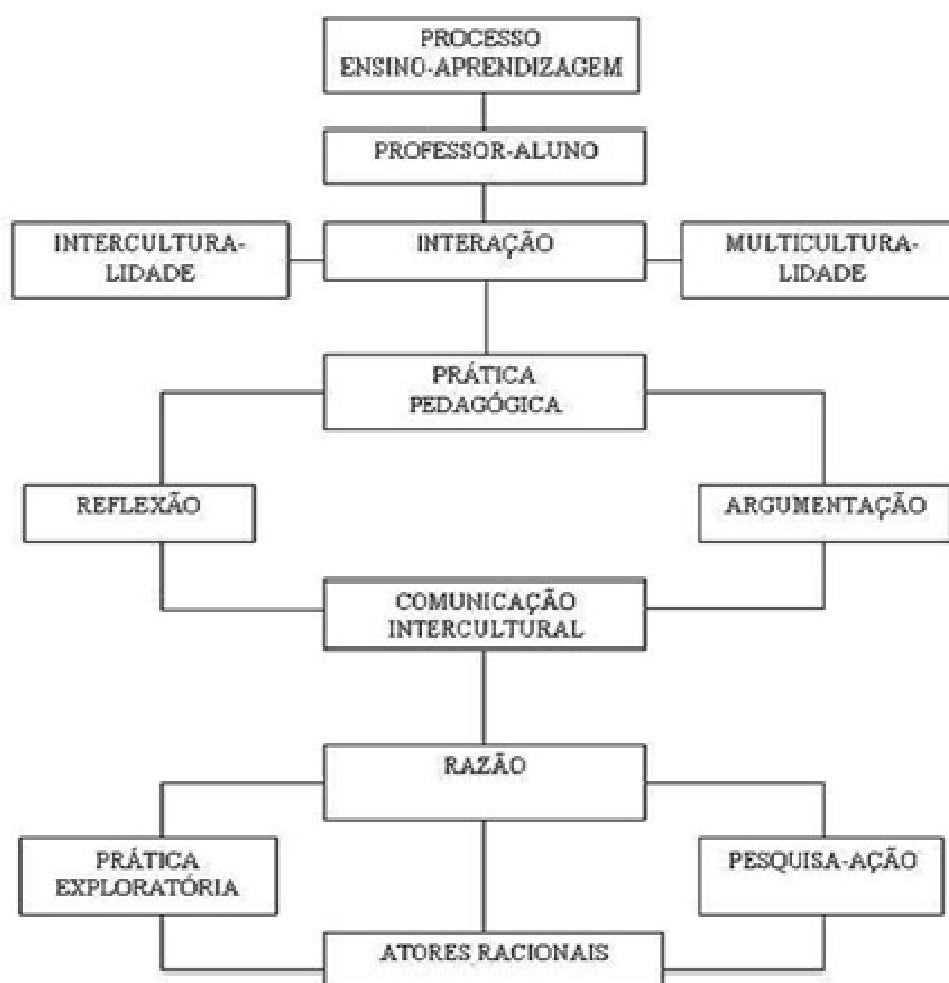
<b>MATERIAIS INTERCULTURAI</b>		
ALUNO: Ana Lucia C. Nishimoto		
<b>MATERIAL</b>	<b>Título do Filme:</b>	<b>SPANGLISH (Espanhês)</b>
<b>FONTE</b>	<b>Diretor:</b>	James L. Brooks
	<b>Ano:</b>	2004
	<b>Roteiro:</b>	John Clasky (Adam Sandler) é um devotado pai cuja habilidade como chefe de cozinha proporciona a sua família um alto padrão de vida, incluindo uma casa de verão em Malibu e uma empregada com uma beleza de tirar o fôlego, Flor (Paz Vega), que recentemente emigrou do México para L.A. nos E.U.A. na tentativa de achar uma vida melhor para sua filha Cristina. A menina rapidamente se identifica com o modo americano de viver, o que não acontece com sua mãe. Quando Flor e Cristina se mudam com os Claskys para o verão, Flor tem que lutar por sua filha quando descobre que a vida num novo país é perigosa... especialmente quando você é envolvida pelo estilo de vida de uma influente e excêntrica família americana!
	<b>Gênero:</b>	Comédia romântica.
	<b>Atores principais:</b>	Adam Sandler, Tea Leoni, Paz Vega, Cloris Leachman.
<b>PÚBLICO ALVO</b>	<b>Alunos de: (idioma)</b>	Inglês.
	<b>Nível:</b>	7ª ou 8ª série do Ensino Fundamental.
<b>OBJETIVOS</b>		Oportunizar aos alunos a percepção da dificuldade gerada ao se lidar com diferentes culturas; Propiciar a reflexão sobre a importância de se preservar seus valores num ambiente diferente ao seu; Refletir sobre a conduta educacional dos três personagens principais: Adam Sandler, Tea Leoni e Paz Vega. Que valores querem passar para seus filhos? O que mais valorizam em suas crianças? Como agem diante de situações problemáticas que aparecem na relação com os filhos? Propor que os alunos utilizem exemplos de sua vivência familiar; Perguntar a razão da família americana não tentar, em nenhum momento, aprender o espanhol para se comunicar com Flor. Perguntar, também, por que a empregada gastou um valor elevado num curso de inglês para melhor se comunicar com seus patrões? Trabalhar a questão da ideologia dominante.
<b>ATIVIDADES PROPOSTAS</b>	<b>Aquecimento:</b>	Assistir ao filme observando as dificuldades de entendimento entre a família americana e sua empregada mexicana e as situações engraçadas surgidas nestas tentativas de comunicação; Observar, também, como se dá o processo de aprendizagem do inglês.
	<b>SUGESTÃO DE ATIVIDADE:</b>	Pesquisar e discutir em sala quais os fatores que podem levar uma pessoa a procurar uma "vida melhor" em outro país.
	<b>Extensão do Tema:</b>	Elaborar uma entrevista a ser feita com estrangeiros que moram em Curitiba e abandonaram seu país, muitas vezes abandonaram a família, em busca de novas oportunidades. Abordando questões sobre dificuldades com a língua, dificuldades culturais, solidão, etc.

### 3. Análise de livro didático

MATERIAIS INTERCULTURAIS ALUNO: ANA REGINA KLOSSOSKI		
MATERIAL	Título do livro:	Qui Itália
FONTE	Autor:	Alberto Mazzetti Maria Falcinelli Bianca Servadio
	Ano:	1993
	Editora:	Casa Editrice Felice Le Monnier
PÚBLICO ALVO	Alunos de: (idioma)	Italiano
	Nível:	Todos (primeiro ao sexto)
Página 123 Unidade 6	Exercício  TEXTO	Comentário  Um texto que fala sobre a diminuição do número de filhos nos casais italianos e o conseqüente envelhecimento da população do país.  Neste caso, a pesquisa sobre a situação do Brasil quanto a esse mesmo tema, seria importante para um comentário comparativo.
Página 157 Unidade 8	Exercício  QUADRO	Comentário  O tema é o que mudou na Itália nos últimos quarenta anos. Através de uma pesquisa feita em 1951 e outra de 1991, fornecem dados sobre a População, média de componentes por família, estrangeiros residentes no país, analfabetos, quantidade de automóveis em circulação...etc.  Da mesma forma, se poderia pesquisar, através do site do IBGE, sobre os mesmos itens, a situação de crescimento no Brasil. Também assim, debater sobre as diferenças.
Página 200 Unidade 10	Exercício  TEXTO	Comentário  O próximo texto é dedicado aos jovens italianos, dando-nos uma idéia do que eles fazem do seu tempo livre, especificamente durante as férias.  Neste caso, fica mais fácil fazer um comparativo com o jovem brasileiro e as suas atividades nos momentos livres. Um tema importante seria comparar o ingresso no mercado de trabalho.
Página 258 Unidade 13	Exercício  PLANTA	Comentário  Nesta página tem uma planta de um segmento da cidade de Florença, com nomes de ruas, localização de igrejas, museus, praças, comércio, etc.  Este livro é direcionado para italianos, portanto, podemos enquadrá-lo para uso de brasileiros, daí, neste caso, podemos utilizar plantas da nossa cidade, tornando assim mais fácil a compreensão dos alunos.

#### 4. Mapa conceitual

MAPA CONCEITUAL  
*(Razão, reflexão e comunicação intercultural;  
 Buscando a qualidade de vida na sala de aula.  
 Ralph Ings Bannell)*



Equipe:

Jonathan Alpinhaky, Rafael Francisco e Silvia Marques Fernandes

BANNELL, R. I. Razão, reflexão e comunicação intercultural: buscando a qualidade de vida na sala de aula. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro: PUC, v. 2, n. 1, p. 78-87, 2003.

## 5. Resenha de textos agrupados por temas ligados aos estudos interculturais

HE 892-A CULTURA E ENSINO DE LEM NA ESCOLA  
Profª Mariza Riva de Almeida  
Aluna: Juliane de Moraes Cavazotti

### O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO BRASIL – UM DIÁLOGO ENTRE “NÓS E OS OUTROS” RESENHA CRÍTICA

Os textos selecionados abordam o ensino da língua estrangeira nas escolas brasileiras, sob um enfoque comunicativo e intercultural, próximo do trabalho que vem sendo desenvolvido nas aulas de Cultura e ensino de LEM.

O texto de Sandra Kezen apresenta de maneira clara e realista a difícil situação do ensino da língua estrangeira, principalmente a inglesa, no Brasil. A autora aborda problemas como o preconceito por causa do possível complexo de inferioridade nacional que o aprendizado de uma outra língua traz e o despreparo dos professores, como motivo da baixa proficiência dos alunos. O preconceito, como a própria palavra sugere, surge como um “conceito prévio” de que, ao se aprender outro idioma, um povo estará se tornando submisso ao outro. A verdade é justamente o contrário: abre-se portas para a compreensão da alteridade através do conhecimento e aceitação do que é diferente.

Quanto à formação docente, verifica-se a dificuldade no ensino da língua de modo comunicativo e dentro de um contexto real. Ainda há nos cursos de letras das universidades brasileiras a insistência em ensinar gramática sem uma aplicação no cotidiano, o que faz com que os estudantes regulares não tenham interesse pelo aprendizado da língua. Temos também o problema de que as escolas regulares encaram a língua estrangeira como uma disciplina complementar e por isso não é tão importante que o aluno realmente a aprenda. Basta cumprir as exigências curriculares. Infelizmente essa é a realidade nas maiorias das escolas e, por minha própria experiência, posso dizer que depois de sete anos estudando inglês no ensino fundamental e médio, mal aprendi o verbo “to be”.

As afirmações de Sandra Kezen não são exageradas e nem tampouco pessimistas e servem para abrir os olhos daqueles que pretendem atuar nesta área de ensino. Felizmente muitos alunos universitários já percebem esta necessidade de melhor preparação para o trabalho com língua estrangeira e por isso procuram uma melhor qualificação dentro da língua a que se propõem lecionar. No entanto, fica a pergunta: será que as universidades não poderiam trabalhar a fim de que ao receber seu diploma o aluno já tenha todo conhecimento necessário para atuar e até mesmo alcançar uma proficiência?

Clarissa M. Jordão (O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso) mostra que o ensino da língua estrangeira não é apenas uma questão de conhecimento lingüístico, mas também de conhecimento cultural. Passando por um histórico da concepção de ensino de língua, do estruturalismo ao pós-estruturalismo, a autora afirma que hoje em dia, não é possível dissociar cultura de língua. Mesmo que o professor acredite que não está ensinando cultura, este conhecimento está inserido no uso da língua. Dentro desta perspectiva, o maior desafio do professor é fazer conscientemente a ligação entre ensino da língua e da cultura de uma maneira prática e interessante. Este procedimento está previsto nas leis de ensino do Estado do Paraná, porém a realidade dificulta sua aplicação. O que o professor encontra no dia a dia da escola pode ser resumido em três pontos: carga horária mínima dedicada à língua estrangeira, turmas numerosas e falta de capacitação profissional.

O texto de Desirée Motta-Roth, “Nós e os outros”, delinea o caminho difícil que é ensinar cultura e língua estrangeira ao mesmo tempo. Existem problemas relacionados ao entendimento daqueles que ensinam e dos que aprendem, pois em muitos casos ambos acreditam que é possível aprender a língua sem ter que conhecer a cultura, apenas estruturalmente, como código. O texto apresenta algumas maneiras de resolver este conflito ideológico, porém é necessário que o professor entenda que existe esta relação indissolúvel entre cultura e língua. A autora cita que foi constatada a existência de preconceitos relacionados à nossa própria língua e cultura. De acordo com a pesquisa realizada, conceitos negativos como “má educação” são relacionados aos brasileiros e outros povos latinos, enquanto que conceitos positivos são associados aos norte americanos e europeus. Este tipo de preconceito prejudica em muito o ensino adequado de língua estrangeira.

Nos três textos analisado é enfatizada a oposição entre a necessidade do ensino de cultura junto com a língua e a disposição dos professores em fazê-lo. Apesar de ser um tema importante no ensino da LE, muitos ainda não se deram conta disso. É curioso notar que as escolas, mesmo as de idiomas, ainda insistem no pensamento de que trabalhar cultura é algo complementar, optativo, algo que se acrescenta ao ensino da língua propriamente dita. Mesmo com a evolução da lingüística, estamos apegados à visão estruturalista de que a língua é um conjunto de signos.

As autoras têm opiniões coincidentes sobre o assunto, que vêm ao encontro do que penso sobre o trabalho com língua estrangeira. Se um professor se limitar a ensinar a língua apenas sob o foco da representação lingüística, haverá uma lacuna no conhecimento dos alunos. Não se deve retirar a língua do seu contexto dialógico, de instrumento para a interação multicultural, que valoriza a própria cultura do aluno e seu conhecimento de mundo. Nas palavras de Motta-Roth:

*O importante aqui é que possibilitemos ao nosso aluno não apenas aprender conteúdos da língua ou obter informações pontuais sobre a cultura alvo, mas construir conhecimento intercultural a partir dessa experiência pedagógica: discutindo a visão que o outro tem de nós, determinando se aceitamos ou rejeitamos essa visão e comparando semelhanças e diferenças entre as concepções de mundo nas duas culturas.*

#### **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:**

- KEZEN, S. O ensino da língua estrangeira no Brasil. Faculdade de Direito de Campinas, 2004.
- JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: VAZ BONI, V. Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas. União da Vitória: Kayganguê, 2006.
- MOTTA-ROTH, D. ‘Nós’ e os ‘Outros’: competências comunicativas interculturais no ensino de língua estrangeira. Trabalho apresentado na Mesa Redonda “Multiculturalismo e ensino de línguas” no Forum de Línguas Estrangeiras, São Leopoldo, RS: UNISINOS, 08 e 09 de setembro, 2003.

Todos os textos encontram-se disponíveis em  
[http://people.ufpr.br/~marizalmeida/celem\\_11/principal/portugues.html](http://people.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/principal/portugues.html).  
Acesso em 25.05.2011.



## 6. Plano de aula

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Disciplina: Cultura e Ensino de Língua Estrangeira Moderna

Prof.<sup>a</sup> Mariza Riva de Almeida

Aluno: Ronaldo Conte

#### **ATIVIDADE - CIDADANIA E INTERCULTURALIDADE**

**Perfil dos alunos:** adultos, estudantes de um curso de Letras, primeiro período.

**Objetivos:** levar os alunos a formarem um conceito de cidadania e refletirem sobre os objetivos e as dificuldades de sua futura atuação como educadores.

**Atividade pré-texto:** Leitura do poema “O Operário em Construção”, de Vinicius de Moraes. Qual o conceito de cidadania implícito no poema?

#### ***O operário em construção***

E o Diabo, levando-o a um alto monte, mostrou-lhe num momento de tempo todos os reinos do mundo. E disse-lhe o Diabo:  
 – Dar-te-ei todo este poder e a sua glória, porque a mim me foi entregue e dou-o a quem quero; portanto, se tu me adorares, tudo será teu.  
 E Jesus, respondendo, disse-lhe:  
 – Vai-te, Satanás; porque está escrito: adorarás o Senhor teu Deus e só a Ele servirás.  
 Lucas, cap. V, vs. 5-8.

<sup>1</sup>Era ele que erguia casas  
 Onde antes só havia chão.  
 Como um pássaro sem asas  
 Ele subia com as casas  
 Que lhe brotavam da mão.  
 Mas tudo desconhecia  
 De sua grande missão:  
 Não sabia, por exemplo  
 Que a casa de um homem é um templo  
 Um templo sem religião  
 Como tampouco sabia  
 Que a casa que ele fazia  
 Sendo a sua liberdade  
 Era a sua escravidão.  
 De fato, como podia  
 Um operário em construção  
 Compreender por que um tijolo  
 Valia mais do que um pão?

<sup>2</sup>Tijolos ele empilhava  
 Com pá, cimento e esquadria  
 Quanto ao pão, ele o comia...  
 Mas fosse comer tijolo!  
 E assim o operário ia  
 Com suor e com cimento  
 Erguendo uma casa aqui  
 Adiante um apartamento  
 Além uma igreja, à frente  
 Um quartel e uma prisão:  
 Prisão de que sofreria  
 Não fosse, eventualmente  
 Um operário em construção.  
 Mas ele desconhecia  
 Esse fato extraordinário:  
 Que o operário faz a coisa  
 E a coisa faz o operário.  
 De forma que, certo dia  
 À mesa, ao cortar o pão

<sup>3</sup>O operário foi tomado  
 De uma súbita emoção  
 Ao constatar assombrado  
 Que tudo naquela mesa  
 – Garrafa, prato, facão –  
 Era ele quem os fazia  
 Ele, um humilde operário,  
 Um operário em construção.  
 Olhou em torno: gamela  
 Banco, enxerga, caldeirão  
 Vidro, parede, janela  
 Casa, cidade, nação!  
 Tudo, tudo o que existia  
 Era ele quem o fazia  
 Ele, um humilde operário  
 Um operário que sabia  
 Exercer a profissão.

<sup>4</sup>Ah, homens de pensamento  
 Não sabereis nunca o quanto  
 Aquele humilde operário  
 Soube naquele momento!  
 Naquela casa vazia  
 Que ele mesmo levantara  
 Um mundo novo nascia  
 De que sequer suspeitava.  
 O operário emocionado  
 Olhou sua própria mão  
 Sua rude mão de operário  
 De operário em construção  
 E olhando bem para ela  
 Teve um segundo a impressão  
 De que não havia no mundo  
 Coisa que fosse mais bela.

<sup>5</sup>Foi dentro da compreensão  
 Desse instante solitário  
 Que, tal sua construção  
 Cresceu também o operário.  
 Cresceu em alto e profundo  
 Em largo e no coração  
 E como tudo que cresce  
 Ele não cresceu em vão  
 Pois além do que sabia  
 – Exercer a profissão –  
 O operário adquiriu  
 Uma nova dimensão:  
 A dimensão da poesia.

<sup>6</sup>E um fato novo se viu  
 Que a todos admirava:  
 O que o operário dizia  
 Outro operário escutava.

<sup>7</sup>E foi assim que o operário  
 Do edifício em construção  
 Que sempre dizia *sim*  
 Começou a dizer *não*.  
 E aprendeu a notar coisas  
 A que não dava atenção:

<sup>8</sup>Notou que sua marmita  
 Era o prato do patrão  
 Que sua cerveja preta  
 Era o uísque do patrão  
 Que seu macacão de zuarte  
 Era o terno do patrão  
 Que o casebre onde morava  
 Era a mansão do patrão  
 Que seus dois pés andarilhos  
 Eram as rodas do patrão  
 Que a dureza do seu dia

Era a noite do patrão  
 Que sua imensa fadiga  
 Era amiga do patrão.

<sup>9</sup>E o operário disse: Não!  
 E o operário fez-se forte  
 Na sua resolução.

<sup>10</sup>Como era de se esperar  
 As bocas da delação  
 Começaram a dizer coisas  
 Aos ouvidos do patrão.  
 Mas o patrão não queria  
 Nenhuma preocupação  
 – “Convençam-no” do contrário –  
 Disse ele sobre o operário  
 E ao dizer isso sorria.

<sup>11</sup>Dia seguinte, o operário  
 Ao sair da construção  
 Viu-se súbito cercado  
 Dos homens da delação  
 E sofreu, por destino  
 Sua primeira agressão.  
 Teve seu rosto cuspidado  
 Teve seu braço quebrado  
 Mas quando foi perguntado  
 O operário disse: Não!

<sup>12</sup>Em vão sofrera o operário  
 Sua primeira agressão  
 Muitas outras se seguiram  
 Muitas outras seguirão.  
 Porém, por imprescindível  
 Ao edifício em construção  
 Seu trabalho prosseguia  
 E todo o seu sofrimento  
 Misturava-se ao cimento  
 Da construção que crescia.

<sup>13</sup>Sentindo que a violência  
 Não dobraria o operário  
 Um dia tentou o patrão  
 Dobrá-lo de modo vário.  
 De sorte que o foi levando  
 Ao alto da construção  
 E num momento de tempo  
 Mostrou-lhe toda a região  
 E apontando-a ao operário  
 Fez-lhe esta declaração:  
 – Dar-te-ei todo esse poder  
 E a sua satisfação  
 Porque a mim me foi entregue  
 E dou-o a quem bem quiser.

Dou-te tempo de lazer  
 Dou-te tempo de mulher.  
 Portanto, tudo o que vês  
 Será teu se me adorares  
 E, ainda mais, se abandonares  
 O que te faz dizer não.

<sup>14</sup>Disse, e fitou o operário  
 Que olhava e que refletia  
 Mas o que via o operário  
 O patrão nunca veria.  
 O operário via as casas  
 E dentro das estruturas  
 Via coisas, objetos  
 Produtos, manufaturas.  
 Via tudo o que fazia  
 O lucro do seu patrão  
 E em cada coisa que via  
 Misteriosamente havia  
 A marca de sua mão.  
 E o operário disse: Não!

<sup>15</sup>– Loucura! – gritou o patrão  
 Não vês o que te dou eu?  
 – Mentira! – disse o operário  
 Não podes dar-me o que é meu.

<sup>16</sup>E um grande silêncio fez-se  
 Dentro do seu coração  
 Um silêncio de mártirios  
 Um silêncio de prisão.  
 Um silêncio povoado  
 De pedidos de perdão  
 Um silêncio apavorado  
 Com o medo em solidão.

<sup>17</sup>Um silêncio de torturas  
 E gritos de maldição  
 Um silêncio de fraturas  
 A se arrastarem no chão.  
 E o operário ouviu a voz  
 De todos os seus irmãos  
 Os seus irmãos que morreram  
 Por outros que viverão.  
 Uma esperança sincera  
 Cresceu no seu coração  
 E dentro da tarde mansa  
 Agigantou-se a razão  
 De um homem pobre e esquecido  
 Razão porém que fizera  
 Em operário construído  
 O operário em construção.

**Atividade com o texto:** Os alunos lêem o texto abaixo, de um site português, que envolve os conceitos de cidadania e interculturalidade, identificando o conceito de cidadania no texto e relacionando-o ao conceito apresentado no poema. Após a leitura, questões de compreensão do texto: *O que é a “educação multi-intercultural” defendida pelo autor? Quem deve fazer a ponte entre a educação e a sociedade? Quais dificuldades a globalização traz para a educação para a cidadania? O que é a “cidadania intercultural”?*

## Interculturalidade

*Le monde me répugne même si je suis solidaire des hommes qu'y souffrent.*

Albert Camus

### **A educação multi-intercultural é uma necessidade e uma exigência da sociedade actual.**

É evidente e demasiado óbvio o tema da interculturalidade/educação continua actual. O mundo em que vivemos é cada vez mais complexo e multicultural. Um mundo em que as migrações são um fenómeno global, em que os grupos minoritários reclamam o direito à diferença, mas que, ao mesmo tempo, sofrem das maleitas da homogeneização. As sociedades estão, hoje, confrontadas com novos desafios e problemas provocados, em boa medida, por aquilo que se designa por globalização. Acelerador das migrações humanas, a globalização acentua a necessidade de se aprofundar a reflexão sócio-antropológica em torno das questões étnicas e culturais.

É imperioso repensar o papel da Sociedade, do Estado e das instituições educativas e a acção dos educadores e dos professores neste contexto económico, social e político mais complexo, trespassado por desigualdades e exclusões dos mais variados tipos, nomeadamente as que se relacionam com a identidade e a diversidade.

Falamos da educação para os valores, para a paz, para a cidadania, para os direitos humanos e igualdade de oportunidades, para a tolerância e convivência, de educação anti-racista e anti-xenófoba, etc. - Educação multi-intercultural. Porém, no nosso dia-a-dia, somos, amiúde, confrontados com estereótipos e preconceitos, com manifestações de intolerância, marginalização, racismo, xenofobia nos mais variados espaços sociais.

Não obstante, como em tudo, é importante reconhecer que há maior sensibilidade para a integração estrutural dos diferentes grupos minoritários (étnicos, migrantes, culturais,...) na escola. Mas também sabemos que na sociedade não há uma preocupação efectiva com os problemas dos mais desfavorecidos e dos novos pobres e excluídos. A globalização económica, cega pela cultura do consumismo e individualismo, tem dificuldade em respeitar a natureza, a dignidade humana e as culturas contra-hegemónicas. E ao sacralizar o consumo, quebram-se os vínculos de cidadania e solidariedade, espalhando o medo, o terror e o ódio. Perante este cenário, há que lutar com valentia cívica e vigilância crítica pelas convicções em que acreditamos: promover os direitos humanos e democratizar as sociedades para além do Estado-nação, numa perspectiva transnacional.

Frequentemente, a propósito dos modelos de educação multi-intercultural, pensamos nos contributos de John Dewey, já lá vão 50 anos, em relação à educação democrática. Citamos de memória: A educação como uma tarefa da sociedade e a sociedade como uma tarefa da educação. Este imperativo de ligar a educação à sociedade é fundamental. Alguém tem que fazer esta ponte. É que sem educação não há cidadão e a cidadania global não se constrói discriminando os grupos sociais subalternizados, violando os direitos políticos e civis, económicos e sociais, ambientais, todos eles interdependentes e a necessitarem de políticas que os legitimem.

Urge (re)inventar uma nova realidade política, económica, social e educativa. Esta refundação de uma nova ordem mundial, transformadora/emancipadora e não adaptadora, exige novas perspectivas críticas em educação que nos ajudem a encontrar respostas a questões como as que enunciamos: como encontrar um passado para o futuro, criando e reconstruindo tempos e espaços existenciais para unir e não dividir? Como lutar contra as desigualdades sócio-económicas e as exclusões sócio-culturais, mostrando que outro mundo é possível?

Como encontrar coerências de sentido que conciliem a identidade com a diversidade, promovendo a educação para a cidadania e a cultura solidária? Como desocultar factos, processos e discursos que nos impedem de aprender a viver juntos? Este inventário de questões não é exaustivo, mas serve de pedra de toque para orientar a construção da cidadania intercultural que vimos defendendo: um processo partilhado que exige paz, segurança, habitação, igualdade, equidade, justiça, solidariedade, liberdade, responsabilidade. Uma viagem em direcção ao outro que só acontece quando aprendermos a gostar de nós e a superar as barreiras entre o "nós" e o "outro".

<http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1817>

**Atividade pós-texto:** Os alunos fazem uma discussão a partir das perguntas lançadas pelo professor: *Em ambos os textos o conceito de cidadania envolve uma transformação, uma mudança de paradigmas. Onde e como ocorre essa transformação? Por que a educação precisa ser voltada para a cidadania nos dias de hoje? Como deve ser a educação para que promova a "cidadania intercultural"? Como um professor de línguas, especificamente, pode educar para a cidadania?*

## **7. Uso de vídeos, DVD, You Tube – Beautiful, Christina Aguilera.**

**<http://www.youtube.com/watch?v=eAfyFTzZDMM> (Acesso em: 11/05/2011)**

Relato aqui uma atividade desenvolvida da forma como foi trabalhada em sala de aula, com o objetivo de demonstrar como o trabalho com a criticidade foi realizado. O vídeo disponível no YouTube da cantora Christina Aguilera, cantando “Beautiful”, levou os grupos a discutir a noção de belo, do politicamente correto, em termos de beleza física e opções sexuais. A apresentação do vídeo - que foge do padrão tradicional e retrata situações que normalmente são negligenciadas - levou à discussão da construção de significados que fazemos a partir da visão do que é belo, aceitável e/ou desejável. Também discutimos sobre as dificuldades de aceitar o outro, conviver com ele e se rever a partir da visão do outro. Os princípios éticos envolvidos na emissão de juízos de valor também foram discutidos. Todas as discussões geraram embates entre os participantes levando-os à constatação da inevitabilidade de visões distintas e como os conflitos acabam por interferir na construção do conhecimento por cada indivíduo, ou seja, cada indivíduo traz consigo suas visões e sua bagagem de conhecimentos. O embate entre pessoas com visões distintas pode ser produtivo na medida em que os envolvidos percebam o confronto como positivo, como oportunidade de reflexão e reposicionamento (mais detalhes às páginas 122).

## ANEXO 2 - ESTUDOS DE CUNHO ETNOGRÁFICO

Como mencionei no capítulo 4, à página 77, ao apresentar minha opção de que os participantes trabalhassem com a etnografia como ferramenta de pesquisa, inúmeros trabalhos foram desenvolvidos por eles, organizados em grupos, de 2004 a 2007.

Dado o tempo para a pesquisa a ser feita pelos alunos, logo ficou aparente que era inadequado chamá-la de pesquisa etnográfica, pois uma pesquisa etnográfica demandaria muito mais tempo e aprofundamento dos estudos feitos. Foi a partir desta constatação que as pesquisas passaram a ser denominadas “de cunho etnográfico”, como uma possibilidade de experimentar a metodologia proposta, sem esquecer do fato de que estávamos lidando com amostragens que, para serem consideradas pesquisas etnográficas, precisariam de um tempo maior para coleta de dados e aprofundamento das questões tratadas.

Listo aqui temas dos trabalhos desenvolvidos, incluindo um pequeno relato sobre alguns deles. Lembro que os temas escolhidos deveriam tratar de um assunto de interesse dos participantes dentro da área de educação, para que pudéssemos ter contato com diversas visões de mundo e refletir de que forma língua e cultura se apresentavam nos temas estudados.

### **1. O perfil dos alunos casados do Curso de Letras.**

O tema escolhido ajudou a construir a identidade deste grupo de alunos e a pensar em soluções para os problemas enfrentados na conciliação da vida familiar, de trabalho e de estudantes.

### **2. Os alunos africanos que estudam na UFPR.**

Foi um tema que mostrou a dura adaptação enfrentada pelos africanos, especialmente da Guiné-Bissau, que apesar de ter o português como língua oficial de seu país, muitas vezes sentiam dificuldade em acompanhar o português das nossas salas de aula, em função das diferenças entre as variantes da língua e do fato de que muitos dos estudantes africanos falavam no seu dia-a-dia o crioulo e não o português.

Além disso, eles também enfrentavam a aceitação e discriminação entre os estudantes locais. Tínhamos no grupo uma aluna que residia na Casa da Estudante Universitária e que acompanhou a movimentação das estudantes locais para não dividir apartamentos com as africanas. Este estudo foi encaminhado, junto com sugestões de procedimentos, ao Escritório de Relações Internacionais da UFPR.

### **3. Os funcionários da limpeza da UFPR – um problema a ser enfrentado.**

Tema gerador de inúmeras discussões mostrou como a auto-estima destes funcionários é baixa e como eles se percebem em função do tratamento recebido por funcionários e alunos – como se fossem meros objetos, sem identidade definida e pouca valorização. Este trabalho foi encaminhado para a Pró-Reitoria responsável pelo setor de pessoal, com sugestão de encaminhamentos.

### **4. O perfil de trabalhadores e freqüentadores de um Clube de Mulheres.**

A escolha deste tema me pegou de surpresa. Solicitei aos participantes que relatassem a motivação para tal escolha e a ligação do mesmo com aspectos educacionais relevantes, e recebi como resposta o fato de que se tratava de um trabalho e uma diversão como tantas outras e que conhecer os detalhes envolvidos num clube deste tipo, possivelmente levaria a quebra de preconceitos e tabus, ampliando assim o conhecimento de mundo dos demais participantes do grupo. Seria também possível uma análise da língua e cultura destes ambientes. Aceita a argumentação, o grupo me relatou que já havia entrado em contato com um clube do gênero e precisava de uma carta formal da instituição para realizar o trabalho. Um susto, mas não o último. Um dos membros do grupo era menor de 21 anos e precisava de uma carta especial dizendo da pesquisa para poder adentrar o Clube. Mais uma carta da professora/pesquisadora. A pesquisa acabou sendo muito interessante e reveladora, e o tema polêmico fez com que membros de outros grupos também acompanhassem o grupo em sua pesquisa de campo. Até mesmo a mãe da aluna menor de idade acabou se envolvendo e ajudando o grupo, e muitas das informações obtidas contrariaram as hipóteses formuladas a princípio.

O objetivo de se incluir um breve relato após cada estudo de cunho etnográfico mencionado até aqui é o de propiciar que o leitor possa se familiarizar com o tipo de trabalho desenvolvido. A partir deste ponto do trabalho, os temas que foram alvo de estudos estão listados sem um relato posterior, visando dar uma ideia da abrangência dos temas trabalhados.

### **Lista de temas trabalhados:**

1. A morte vista por várias crenças.
2. A relação do aluno de letras espanhol e português-espanhol com os textos em espanhol.
3. A relação entre língua e cultura em um colégio bilíngüe.
4. A vida na terceira idade.
5. A visão do aluno oriundo do provar em relação ao Curso de Letras da UFPR.
6. Agências de relacionamento.
7. Alunos de origem popular.
8. Artistas de rua.
9. Bilinguismo nas escolas de Curitiba.
10. Bilinguismo no mundo.
11. Choque cultural: “hispanohablantes” no Brasil.
12. Coreanos no Celin-UFPR.
13. Cultura McDonald’s.
14. Curitiba “Capital do Rock”.
15. Curitiba: relacionamentos interpessoais e imigrantes num breve estudo sobre a história da cidade.
16. Curitiba—uma visão etnográfica, histórica e cultural através de imagens e textos.
17. Descendentes de japoneses em Curitiba.
18. Ensino de espanhol para a melhor idade.
19. Estereótipos.
20. Falantes de três idiomas.

21. Grupo de freqüentadores de bar.
22. Hábitos alimentares.
23. Hábitos de leitura de professores de escolas da Rede Estadual do Paraná.
24. Hip-Hop: arte ou banalização?
25. Imigrantes taiwaneses em Curitiba: aspectos da cultura taiwanesa.
26. Interculturalidade na sala de aula: realidade ou ficção?
27. L'Etrangaier.
28. Leitura e freqüência à biblioteca no Colégio Estadual do Paraná.
29. Migrantes paranaenses em Curitiba.
30. Montanhismo.
31. Motivos que levaram os alunos de uma escola-alvo a fazer um curso
32. Nível do impacto cultural sentido pelos estrangeiros ao chegarem no Brasil.
33. O estereótipo francês no livro didático sob a perspectiva dos alunos do Celin.
34. O estudo de inglês como necessidade e a percepção da cultura-alvo.
35. O ingresso e a vivência acadêmica de alunos maiores de 35 anos no Curso de Letras da UFPR.
36. O movimento Hare Krishna.
37. O nível cultural dos taxistas de Curitiba.
38. O perfil dos professores de LEM das escolas de franchising em Curitiba.
39. O povo das ruas.
40. O professor e o computador.
41. O uso do português - língua materna em aulas de língua estrangeira.
42. Os homossexuais que atuam como professores de línguas estrangeiras.
43. Os jovens brasileiros e a língua inglesa.
44. Os professores de Letras da UFPR.
45. Palavrão: obscenidade ou conteúdo linguístico na sala de aula?
46. Panorama cultural de Curitiba e as contribuições dos imigrantes: presença da cultura japonesa.
47. Perfil socioeconômico dos alunos de Letras da UFPR.
48. Pichação.
49. Preconceito entre estrangeiros no ensino de português como língua estrangeira.



50. Professoras de alfabetização que constituem a primeira geração na sua família com cultura escolar.
51. Projeto Ceifar.  
rápido de idioma ( inglês).
52. Uma análise do perfil do aluno de letras na UFPR: calouros x veteranos.
53. Utilidades e benefícios da prática das artes marciais chinesas.
54. Vestibular.
55. Vida acadêmica x restaurante universitário (RU): identificando a real presença do restaurante universitário na vida de estudantes de Letras da UFPR.

### ANEXO 3 – PORTFÓLIO EM FORMA DE CD

A partir do segundo semestre de 2005 as turmas de Cultura e Ensino de LEM passaram a ter seus trabalhos compilados no site <http://people.ufpr.br/~marizalmeida/>. Ao final de cada semestre os alunos receberam um CD com os trabalhos desenvolvidos.

## ANEXO 4 – AS TURMAS SELECIONADAS PARA COLETA DE DADOS

### Turma de 2003

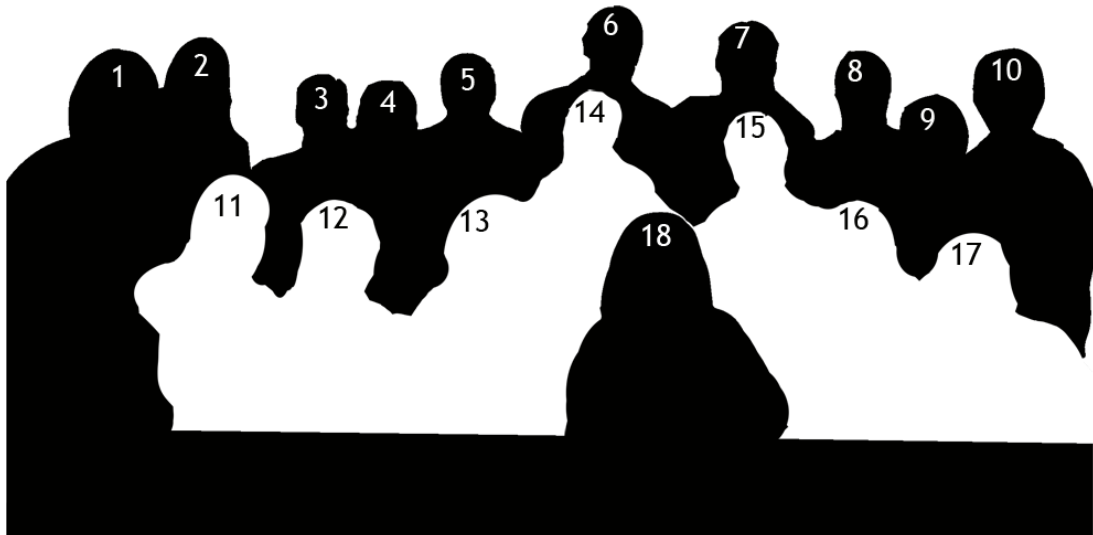
- Cibele Coradin
- Elisa Soncin
- Fabiana do Rego Monteiro  
Gonçalves
- Gladis da Silva Menare
- Isabel Zaiczuk Raggio
- Maria de Jesus Caetano Bianchini
- Maria Estela dos Santos Lima
- Ronaldo Conte
- Vivian Bosch

Foto de alguns dos participantes do grupo de 2003 durante seminário sobre interculturalidade - Desenvolvendo e Produzindo Materiais de Ensino de Língua Inglesas baseados na Web para Educação Intercultural em Escolas Públicas Brasileiras - Curitiba, 08 a 10.02.2004.



*Aos alunos participantes do grupo de 2003 um agradecimento especial por terem se prontificado a escrever relatos em 2010, sete anos depois do final do curso. Foi muito bom reencontrá-los!*

## 2007 - A TURMA DA MANHÃ



1- Yukako Nagamura; 2- Cecília Simone Reydams; 3- Helio Ribeiro de Santana; 4- Erika Christina Z de Barros; 5- Miguel Angel Rodriguez Silva; 6- Aguinaldo Roberto Moreira; 7- Cássio Dandoro C. Ferreira; 8- João Paulo Partala; 9- Vanessa Gehlen; 10- Takuya Ono; 11- Natalie Blackburn; 12- Mariane Spessatto Granado Moura; 13- Aryane Braun; 14- Suzana de Carvalho Lima; 15- Fernanda Luci Baukat Silveira; 16- Karen Marinho da Rocha Lourdes; 17- Saionara Gisele Souza Coutinho; 18- Mariza Riva de Almeida

## 2007 - A TURMA DA NOITE



1- Alice F. Fernandes; 2- Paula Andreia Petry; 3- Leny Gallego Donda; 4- Maria Salete Milanez; 5- Idair Marchi Furtado; 6- Maria Cândida Gramkow; 7- Ana Lucia Chichanoski Nishimoto; 8- Sonia T. Dalpissol Pereira; 9- Jucimara do Rocio Miranda ; 10- Luciane Santos Franze; 11- Solange Lopes Vieira; 12- Antonio Sergio Regis; 13- Elisete Antoniuk; 14- Adalnice Passos Lima; 15- Mariza Riva de Almeida; 16- Lúcia Rodrigues Teixeira Pereira; 17- Rita Maria Formiga Torres e Angela de Castro Deus.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
 SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES  
 COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

## PARECER

Defesa de tese da doutoranda **MARIZA RIVA DE ALMEIDA** para obtenção do título de **Doutora em Letras**.

Os abaixo assinados **CLARISSA MENEZES JORDÃO**, **INÉS MILLER**, **REGINA CÉLIA HALU**, **TÂNIA STOLTZ** e **FRANCISCO FOGAÇA** arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a tese:

“UM OLHAR INTERCULTURAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Doutora em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO		Aprovada
INÉS MILLER		Aprovada
REGINA CÉLIA HALU		Aprovada
TÂNIA STOLTZ		APROVADA
FRANCISCO FOGAÇA		Aprovada

Curitiba, 03 de junho de 2011

Prof. Dr. Luís Gonçalves Bueno de Camargo  
 Coordenador