

O ensino da Língua Inglesa numa perspectiva intercultural

Luciana Saback Orr¹
Risonete Lima de Almeida²

RESUMO:

O atual cenário de ensino/aprendizagem da Língua Inglesa tem demandado novas concepções acerca dos elementos constitutivos dessa prática. Nesse sentido, novas abordagens tornam-se necessárias para que o ensino dessa língua possa contemplar, em alguma medida, o caráter formativo da disciplina. Considerando a importância de fatores culturais que perpassam as práticas discursivas e revelam a indissociabilidade entre língua e cultura, este artigo projeta ideias para uma proposta de ensino da Língua Inglesa que contemple a diversidade cultural dos países que falam Inglês em interlocução com a cultura local. Promovem-se, assim, novas posturas críticas (docente e discente) sustentadas na perspectiva intercultural. Para tanto, a pesquisa encontrou respaldo teórico em autores e pesquisadores da área da Linguística Aplicada que discutem o ensino de línguas a partir de uma abordagem intercultural.

Palavras-chave: Língua e cultura; ensino de línguas; interculturalidade.

ABSTRACT:

The current scenery of teaching / learning English has demanded new conceptions of the constituent elements of this practice. Accordingly, new approaches become necessary for the teaching of this language contemplate, in some measure, the formative character of the discipline. Considering the importance of cultural factors that underlie discursive practices and reveal the inseparability of language and culture, this article intends to consider a proposal for teaching English language that addresses the cultural diversity of the English speaking countries in dialogue with the local culture. Thus promoting new critical positions (teachers and students) sustained in intercultural perspectives. To achieve the proposal, the research has found theoretical support from authors and researchers in the field of applied linguistics that discuss language teaching from an intercultural approach.

Keywords: language and culture; language teaching; intercultural.

Reflexões iniciais sobre o ensino de Língua Inglesa

No campo das discussões acerca do ensino e aprendizagem de línguas, novas percepções e tendências que tratam das demandas do ensino da Língua Inglesa, na atualidade, tornam-se cada vez mais necessárias para a formação de professores dessa

¹ Graduada em Letras, Língua Inglesa e Literaturas, Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus II), lucianaorr@hotmail.com

² Mestre em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia; docente do Colegiado de Letras, Língua Inglesa e Literaturas, Universidade do Estado da Bahia (UNEB - Campus II), risolalmeida@hotmail.com

área. Essas demandas dizem respeito à reformulação de um modelo educacional que, em alguma medida, possa atender às necessidades reais de um aprendizado específico, neste caso o da Língua Inglesa, em escolas públicas.

Nesse sentido, para que o professor planeje seu ensino de maneira a favorecer tanto ao seu crescimento quanto à maturidade crítica do seu aluno, é preciso que ele compreenda, entre outras coisas, que a sua prática não deve ser balizada por um conjunto de regras, palavras e sentenças, nas quais a língua é entendida sob um ponto de vista estruturalista, como um código a ser decifrado. Sobre essa questão, José Carlos Paes de Almeida Filho destaca:

A grande maioria das classes de língua estrangeira nas escolas públicas, que equivale à base de sustentação profissional na área de ensino, e praticamente todos os livros didáticos nacionais à venda no momento enfatizam a aprendizagem consciente das formas da língua combinadas com exercícios de automatização de modelos. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.19).

Como observa Almeida Filho, o problema no ensino da Língua Inglesa requer mudanças metodológicas, em que é preciso pensar numa abordagem de ensino que possa contemplar os aspectos da aprendizagem de uma língua em seu sentido mais amplo. Além disso, é necessária uma reformulação dos encaminhamentos pedagógicos a partir dos materiais didáticos usados nas escolas públicas, ponto que remete a questões de ordem conceitual.

Tão logo o mundo entrou no processo de globalização, a Língua Inglesa passou a ser considerada como franca. Essa consideração se deve, em parte, a grande expansão do uso dessa língua no mundo globalizado, o que transformou o seu alcance internacional. Nesse enfoque, “em apenas quatro séculos, o inglês saiu da condição de língua sem importância em 1600, para se transformar na mais influente língua da comunicação do século XXI”. (SCHEYERL; SIQUEIRA, 2008, p.62)

Aprender Inglês, na atualidade, aparece, então, como uma das habilidades requeridas para uma possível inclusão no processo da globalização. A maneira como essa língua foi disseminada, pelo mundo, conferiu a ela um caráter de língua internacional que corrobora a necessidade do seu aprendizado.

A questão que se coloca é como participar da globalização, por meio do aprendizado de línguas, em níveis de crescimento pessoal, o que demanda a construção de posicionamentos críticos sobre esse fenômeno mundial que, como observa Rajagopalan (2003), acaba por redefinir a identidade das pessoas. O autor afirma que:

Uma das maneiras pela qual as identidades acabam sofrendo o processo de renegociação, de realinhamento, é o contato entre as pessoas, entre os povos, entre as culturas. É por esse motivo que se torna cada vez mais urgente entender o processo de 'ensino-aprendizagem' de uma língua "estrangeira" como um processo de redefinição de identidades... Logo, quem transita entre diversos idiomas, está redefinindo sua própria identidade. Dito de outra forma, quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa. (RAJAGOPALAN, 2003, p. 69).

Observa-se assim que o contato com outras línguas vai além do aprendizado dos aspectos estruturais comunicativos e pode, entre outras coisas, conduzir o aluno a dialogar com o seu eu, construindo assim novos posicionamentos identitários.

Existem, ainda, implicações acerca da "mundialização" desse idioma que devem ser problematizadas dentro de um contexto educacional. Com a expansão do Inglês, difundiu-se também um discurso que privilegia o interesse norte americano e que é carregado de intenções políticas. Entretanto, o fato dessa língua ter se tornado internacional rompe com as fronteiras de sua propriedade, ou seja, o Inglês não deve ser concebido como se fosse uma língua pertencente apenas aos estadunidenses ou aos britânicos.

A globalização, como todo fenômeno do mundo capitalista, acaba por favorecer a camada social que possui um melhor poder aquisitivo. Existe nesse processo uma rede de privilégios educacionais que, na maioria das vezes, não é de alcance das camadas mais carentes da população.

A maneira como esse intercâmbio de línguas se constrói nas práticas educacionais é que definirá, em alguma medida, uma inserção linguística significativa do estudante no processo da globalização. Surgem assim, novas demandas para a educação, especificamente nas escolas públicas, que exigem diferentes concepções de ensino acerca das consequências que esse aprendizado pode trazer.

A prática do ensino de Língua Inglesa exige do professor o desenvolvimento de uma postura cultural crítica para que ele possa descobrir quais as implicações do ensino desta língua dentro da nossa sociedade. Para tanto,

A aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil necessita passar por uma consciência étnica e cultural que reforce a própria identidade brasileira antes de avançar rumo à integração dos ideais e valores das culturas estrangeiras e principalmente das dominantes. (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 39).

A língua, assim, por carregar em sua expressão valores e conceitos que definem um determinado grupo social, quando usada em contextos de comunicação, aparece carregada pela cultura desse grupo sob as mais diversas formas. Língua e cultura são indissociáveis. Pensar no ensino de uma língua exige descobertas acerca dos modos de vida do lugar onde ela é falada.

O papel do professor começa nas possibilidades de mediação inerentes à sua profissão. Nesse sentido, é possível que ele cultive um modelo de ensino que leve o estudante a confrontar os valores e conceitos da sua cultura com a cultura do outro. Esse “outro”, aqui denominado de outro-cultural, não envolve apenas o estadunidense ou o britânico, diz respeito a todas as sociedades que fala inglês e que podem ser trazidas para sala de aula por meio de uma “abordagem intercultural de ensino”.

Essa abordagem intercultural já é proposta de autoras como Claire Kramsh, Edleise Mendes e Joane Busnardo (KRAMSH, 1998; MENDES, 2012; BUSNARDO, 2010), que discutem como podemos encontrar caminhos para trabalhar com o ensino da Língua estrangeira ou inglesa de maneira intercultural. Refletindo e trazendo fundamentos para essas discussões, as autoras tratam de conceitos e percepções acerca da cultura de um povo que estão intrinsecamente ligados à língua própria. Língua e cultura são consideradas indissociáveis sendo que uma é constitutiva da outra. (DOURADO; POSHAR, 2010, p. 42).

Na proposta intercultural de ensino de alguns desses autores, observa-se que para que um professor de Língua Inglesa possa se engajar em uma abordagem de ensino significativa caberá a ele pensar a cultura sob dois aspectos. Primeiro, quais elementos culturais de um determinado país, onde a língua alvo é falada, serão abordados de

maneira a levar o estudante a um confronto da sua cultura com a cultura do outro. Segundo, de que maneira ele provocará em seu aluno uma postura cultural crítica que possa resguardar a sua identidade.

Nesse contexto que exige do professor um exercício permanente de pensar a sua prática de maneira crítica, Paulo Freire (1996) em sua proposta a favor de uma “Pedagogia da Autonomia”, trata dos elementos que devem constituir a compreensão de uma prática que seja modelada numa dimensão social da formação humana.

Para o autor, “a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético entre o fazer e o pensar sobre o fazer”. (FREIRE, 1996, p. 38). Através de uma reflexão permanente sobre a sua prática o professor irá construir uma postura crítica podendo assim melhorar o seu fazer pedagógico.

Nem o aluno nem o professor terão subsídios para a construção dessa postura cultural crítica se o modelo ensino-aprendizagem partir de uma prática repetitiva e maçante em que o professor não experimenta ser o sujeito da sua própria ação e mudança, não conseguindo assim instrumentalizar o seu aluno à construção dos significados trazidos através da aprendizagem. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. (FREIRE, 1996, p.47). Uma educação preocupada com a formação humana exige o reconhecimento do indivíduo como um produtor do seu próprio conhecimento.

É nesse enfoque teórico-conceitual que este artigo apresenta reflexões sobre o ensino de Língua Inglesa sustentado por uma abordagem intercultural, a partir de conclusões da pesquisa bibliográfica realizada.

Caminhos da pesquisa para diálogos teóricos

Abordagem de ensino meramente cultural

Uma das ilusões recorrentes na prática do ensino da Língua Inglesa é o empenho de alguns professores em propor uma abordagem que elenca apenas elementos da cultura do outro de forma sobreposta em relação à cultura local.

O recorte cultural que é trazido para as aulas, por meio dos livros didáticos e dos planejamentos, demonstra um problema nesse material. Além de abordar a cultura através de informações que tratam apenas de uma “cultura visível”, essa prática reforça

as questões hegemônicas que perpassam a percepção da Língua Inglesa. Nesse enfoque: “O livro didático deixa de propiciar ao aprendiz a oportunidade de engajar-se numa prática dialógica de pensar sobre a sua própria cultura à luz do dizer, agir, pensar e fazer do outro, o estrangeiro”. (DOURADO; POSHAR, 2010, p.49).

Por meio de atividades que contemplam a cultura apenas sob seus aspectos mais superficiais com traços estadunidenses ou britânicos, são construídos estereótipos acerca daquilo que a define, supervalorizando, muitas vezes, o modo de ser, de viver e de pensar do outro. Parece existir uma falsa interpretação, por parte dos autores que elaboram os livros, sobre os significados que envolvem uma cultura.

Basta pegar um livro didático e ler suas entrelinhas para perceber como é forte a “venda” de um modo de vida que parece perfeito e que não dialoga com a realidade social dos estudantes. Recortes de elementos positivos da cultura do outro são trazidos, um mundo onde os problemas não aparecem. É como se através do aprendizado do Inglês o aluno tivesse que aprender a adotar um modo de vida tido como modelo para o mundo. Desconsideram-se nesses livros os elementos invisíveis da cultura que são amostras reais dos modos de vida de um povo. Sendo assim:

A visibilidade da cultura com “C” muitas vezes deixa passar despercebidas questões como suposições e expectativas culturais para uma situação comunicativa; formas de apresentar uma informação, de estruturar um argumento, de contra argumenta, de segurar ou interromper um turno de fala; temas compartilhados socialmente; estilos; marcadores e máximas conversacionais constitutivas da cultura. (DOURADO; POSHAR, 2010, p.42).

Essa cultura com “C” trata dos elementos culturais que são visíveis e que pouco significado traz para uma abordagem cultural de ensino. A língua precisa ser compreendida em meio a eventos conversacionais que exprimem, em alguma medida, a realidade dos modos de vida de um povo.

A abordagem cultural desses livros compromete, ainda mais, uma prática que, por si só, já se demonstra problemática. Se o material didático utilizado pelo professor fomentasse novas perspectivas para o ensino, talvez fosse mais fácil desconstruir alguns paradigmas. O que se busca para melhoria do ensino por meio de novas abordagens, não é ensinar cultura pela cultura, mas sim proporcionar o encontro de diversas culturas.

Postura cultural crítica

Vê-se que, há algum tempo, as discussões acerca dos problemas relacionados ao ensino de uma língua estrangeira se preocupam apenas com questões de natureza metodológica, didática e pedagógica. Com as mudanças de acesso ao conhecimento e perspectivas educacionais ocorridas na nossa sociedade, que decorreram, entre outras coisas, do já citado processo de globalização do mundo, as demandas do ensino de línguas se transformaram também.

Contudo, observa-se que o papel do professor na condição de mediador de uma aprendizagem significativa é um ponto que ainda requer muita atenção e, algumas vezes, de grandes implicações para o ensino e a aprendizagem da Língua Inglesa. Nesse contexto, destaca-se a pergunta que norteou a pesquisa bibliográfica deste artigo e conduziu os diálogos teóricos: de que maneira é possível ensinar a Língua Inglesa a partir de uma abordagem intercultural de modo a favorecer ao aluno a aprendizagem de uma postura cultural crítica?

Pretende-se, em etapas posteriores a esta da pesquisa bibliográfica, apresentar uma proposta de ensino da Língua Inglesa que contemple a diversidade cultural dos países que falam Inglês em interlocução com a cultura da comunidade local do município de Alagoinhas. Por ora, este trabalho se concentra na compreensão dos fundamentos teóricos que norteiam as práticas dos professores de Língua Inglesa do ensino médio; na compreensão da relação existente entre língua e cultura; na discussão da importância de se trabalhar com aspectos culturais no ensino de línguas; além da promoção de posturas críticas (docente e discente) sustentadas pela perspectiva intercultural.

Para tanto, recorre-se aos fundamentos teóricos que norteiam o ensino de Língua Inglesa no Brasil, construindo, assim, o estado da arte do conhecimento sobre o tema-objeto de pesquisa. Esta etapa de pesquisa possibilitou conhecer e analisar os interesses acadêmicos e científicos voltados para a prática de ensino de Língua Inglesa, identificando as bases conceituais que sustentam esses estudos. A pesquisa bibliográfica permitiu, também, perceber as lacunas existentes sobre o ensino da Língua Inglesa a partir de uma perspectiva intercultural.

O olhar foi direcionado para os fundamentos teóricos, de caráter metodológico, pedagógico, linguístico e cultural, que oferecem sustentação necessária para a construção de uma proposta de ensino da Língua Inglesa que contemple a diversidade cultural dos países que falam Inglês em interlocução com a cultura da comunidade local do município de Alagoinhas.

Por uma abordagem intercultural de ensino da Língua Inglesa

O atual modelo de ensino de Língua Inglesa nas escolas públicas, especificamente no ensino médio, possui problemas pedagógicos e metodológicos decorrentes, entre outras coisas, da maneira como este ensino se instituiu e se oficializou como uma disciplina.

Segundo Almeida Filho (2007, p.35), desde 1971 com a reforma da Lei 5692, essa disciplina tem sido ofertada nas escolas sem mudanças por mais de trinta anos e tem mantido tendências pedagógicas tradicionais. Essas tendências reforçam os ideais de um ensino baseado em métodos voltados apenas para o aprendizado da língua enquanto uma estrutura, que deixam de lado fatores extralinguísticos, inerentes ao uso da língua na comunicação.

O que se observa é uma prática repetitiva onde elementos gramaticais são ensinados, na maioria das vezes, de maneira descontextualizada. Segundo Perez (2007, p.21), “o resultado de se usar esse método, em centenas de escolas de línguas, torna este ensino entediante, de memorização de listas intermináveis de regras gramaticais e de vocabulário, além de tentativas de se fazer perfeitas traduções de textos literários”.

Existe uma crença de que para um estudante se comunicar em outra língua é preciso apenas que ele domine o código dessa língua. Por essa perspectiva, o aprendizado de regras gramaticais, para que o estudante possa usá-las em contextos específicos de comunicação, é suficiente para o seu desempenho comunicativo.

É possível considerar que, além dos problemas metodológicos, que existiam e ainda existem, com relação ao ensino de línguas nas escolas regulares, há uma desvalorização desse aprendizado que ainda é perceptível até os dias de hoje. Estudantes, pais, e até mesmo a sociedade de uma forma geral, muitas vezes, trata a

necessidade de se aprender inglês, por via das escolas, como algo desnecessário para o currículo do estudante.

A terceirização do ensino de línguas na década de noventa, do século passado, foi outro aspecto que contribuiu para a desvalorização da oferta de ensino de Inglês nas escolas. Uma avalanche de cursos surgia como uma alternativa que inovaria um aprendizado até então concebido como desnecessário. Para aqueles que podiam e podem ter acesso a um ensino privado de línguas, a escola não tem um papel importante, até porque existe uma crença quanto à impossibilidade de se aprender línguas por via das instituições de ensino regular, em especial as públicas.

Percebe-se que a maneira como o ensino da Língua Inglesa foi inicialmente inserido no currículo das escolas comprometeu a compreensão dos significados desse aprendizado para a vida do estudante. Pensar numa reforma para esse ensino envolve uma reflexão acerca de como ele tem sido abordado nos últimos anos.

Em 1996, com a nova Lei de Diretrizes e Bases Educacionais – LDB (BRASIL, 1996) e com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1999) para as disciplinas, o ensino de línguas ganhou uma nova significação, pois, até então “o rendimento escolar do aluno em língua estrangeira far-se-ia apenas com base na apuração de assiduidade e a avaliação de aproveitamento se faria tão somente para fins de acompanhamento e planejamento”. (ALMEIDA FILHO, 2007, p.36).

Considerando as novas tendências educacionais para a língua estrangeira, proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, observa-se a existência de um descompasso entre aquilo que se propõe para a prática e a realidade desse ensino nas escolas.

Prevalecem, assim, abordagens ultrapassadas em que se desconhece o valor do aprendizado de uma língua para formação de um indivíduo, revelando a falta de conhecimento de uma proposta que pensa o aprendizado em termos de competências abrangentes.

Quando se fala em competências abrangentes é preciso que o professor compreenda que através de um aprendizado significativo de Língua Inglesa, o aluno poderá desenvolver competências e habilidades que o capacitem a:

Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e culturais; compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar agir e sentir de quem os produz. Além da competência gramatical, o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica. (BRASIL, 1999, p.32).

Como se observa nos documentos oficiais, não se exclui do aprendizado as competências gramaticais, entretanto, não são apenas elas que irão contemplar o caráter formativo intrínseco à aprendizagem de uma segunda língua. A língua deve ser compreendida pelo professor e pelo aluno não apenas como um código. A forma da língua por si só é estática e não traz as significações que são construídas em meio a outras formas de pensar e encarar a realidade de um povo com o seu uso.

Alcançar o desenvolvimento das “competências abrangentes” propostas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais não é apenas uma questão de acesso e interpretação dessa proposta. Existem outros fatores que comprometem e muitas vezes impedem o avanço pedagógico por parte dos professores.

Basta pensar nos problemas existentes nos cursos de formação dos professores que, muitas vezes, não contemplam as necessidades reais de um currículo ou até mesmo possui deficiências que comprometem a formação do professor.

É preciso imprimir valor ao papel do discurso e do contexto para o desenvolvimento da “competência comunicativa” no ensino de línguas. Criado por Hymes (1967, 1972) o termo “competência comunicativa” ampliou as percepções acerca da competência linguística. Para o teórico, além da competência linguística, noções de uma “competência sociolinguística” (as regras para se usar a língua apropriadamente em um contexto específico) são essenciais para aquisição de uma segunda língua.

À luz das considerações de Hymes, novas perspectivas acerca da competência comunicativa emergem. A ideia de que uma abordagem comunicativa se desenvolve, apenas, a partir da tradução da gramática e do método audiolingual não mais satisfazem as demandas de uma pedagogia para o ensino de línguas.

Na esteira do pensamento de Hymes outros teóricos começam a redimensionar a abordagem comunicativa. Celce Murcia, propõe que: “Actional competence - the ability to

comprehend and produce all significant speech acts and speech act sets - should also be part of communicative competence". (MURCIA, 1995, p.42)

Percebe-se uma evolução acerca da percepção e da importância conferida à competência comunicativa para o ensino de línguas. Porém, foi a partir da competência sociolinguística, também pensada a partir dos estudos de Hymes, que emergiram novas perspectivas acerca da competência discursiva e da competência acional.

De acordo com Murcia (1995), existe uma interrelação entre todos os componentes da competência comunicativa (competência estratégica, competência sociolinguística, competência sociocultural) que precisa ser percebida concomitantemente durante a elaboração de uma prática de ensino, para que se possa compreender completamente a construção dessa competência.

Ainda em 1995, ampliando as suas discussões sobre o papel do discurso e do contexto no ensino de línguas, Murcia ressalta, dentre as competências comunicativas, a importância do desenvolvimento da competência sociocultural no contexto de ensino, segundo a autora:

Sociocultural competence refers to the speaker's pragmatic knowledge, i.e. how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication. This includes knowledge of language variation with reference to sociocultural norms of the target language. In fact a social or cultural blunder can be far more serious than a linguistic error when one is engaged in oral communication. The pedagogical challenge lies in the fact that second and foreign language teachers typically have far greater awareness and knowledge of linguistic rules than they do of the sociocultural behaviors and expectations that accompany use of the target language. (MURCIA, 1995, p.46).

Como observa Murcia, a competência sociocultural deve ser pensada a partir dos contextos da comunicação. Considera também que cometer uma gafe cultural numa comunicação oral pode ser mais sério que cometer um erro linguístico. A autora acrescenta que o grande desafio no ensino da Língua Inglesa é perceber que uma pedagogia relevante não pode ser construída apenas sob os aspectos que tratam das regras linguísticas. A língua alvo deve ser percebida em meio a comportamentos socioculturais e expectativas que acompanham o seu uso.

Um dos caminhos para se ampliar a visão dos elementos culturais circunscritos em uma determinada cultura e que são fundamentais para atender as novas demandas do processo ensino-aprendizagem é considerar o contexto de fala em que acontecem os eventos da comunicação.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, de certa forma, trazem uma proposta cultural que ainda não é percebida na prática do ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas e que, sem dúvida, é relevante. Como aponta os Parâmetros, ao conhecer outras culturas, outras formas de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito mais sobre a sua própria cultura e ampliam a sua capacidade de analisar o seu entorno social com maior profundidade (BRASIL, 1999). É partindo dessa premissa que o professor deve perceber a necessidade de moldar a sua prática a partir de uma concepção intercultural de ensino.

Entretanto, a construção de uma postura cultural crítica exige pensar a língua em seus aspectos mais amplos de interação social. Como aponta Maura Regina Dourado e Heliane Andrade Posnar:

A compartimentalização acadêmica de língua, literatura e cultura forjou uma dissociabilidade entre língua e cultura, restringindo o ensino de língua estrangeira ora ao ensino de estruturas linguísticas (perspectiva estruturalista) da língua alvo, ora ao ensino das quatro habilidades (perspectiva comunicativa), visando possibilitar o acesso à literatura e às artes, essas sim entendidas como cultura. (DOURADO; POSHAR, 2010, p.33).

Nesse aspecto, o uso da perspectiva cultural no ensino de línguas traz para sala de aula apenas algumas informações daquilo que compreende a cultura de um povo. Segundo as autoras supracitadas, a cultura é concebida como uma “quinta habilidade” que possibilita ao aluno apenas o acesso às artes e à literatura representadas pela cultura. Entendida dessa forma, com o ensino de inglês pouco se traz para a prática da língua em seus aspectos culturais nas aulas.

Pensar em língua como forma de interação social é abraçar as dimensões daquilo que Garcez, trazido por Dourado e Posnar (2010) chama de cultura invisível. Por invisível ele entende os elementos da língua que refletem a forma de ser, agir e pensar o mundo por um povo e que são construídos em meio a práticas discursivas.

Para contemplar os aspectos culturais que são invisíveis na língua, mas que se apresentam inerentes a ela, não basta abordar alguns elementos visíveis e perceptíveis de uma cultura, a exemplo da literatura e das artes, mas acreditar na adoção de uma perspectiva cultural significativa.

Na verdade, é preciso uma reflexão crítica do professor para que ele possa abordar o ensino da língua de maneira a conduzir o estudante a pensar em todos os elementos culturais que refletem as diferenças de um povo em seus mais diversos universos sociais. Isso requer do professor uma consciência cultural crítica que compreenda as implicações dos processos discursivos a partir dos elementos culturais que o materializam. Como afirma Kramsch, “pessoas diferentes falam de uma maneira diferente porque pensam diferente, e elas pensam de maneira diferente porque sua língua lhes oferece diferentes maneiras de expressar o mundo à sua volta”. (KRAMSCH, 1998, p.11).

Para Edward Tylor, abordado por Thompson e recuperado por Dourado e Poshar (2010, p.37), “cultura ou civilização, tomada em seu sentido etnográfico amplo é o conjunto complexo que inclui conhecimento, crença, arte, moral, lei, costumes e quaisquer outras habilidades ou *hábitos adquiridos* pelo homem como membro de uma sociedade”. (TYLOR, 1871 *apud* THOMPSON, 1995, p. 171).

Tomadas as proporções daquilo que envolve a cultura de um povo, outro elemento entra em discussão, são os caminhos a serem percorridos através de uma abordagem que seja não apenas cultural, mas crucialmente intercultural para o ensino/aprendizagem do Inglês. Intercultural para que, além de ter conhecimento dos elementos culturais que envolvem o uso da língua em outras culturas, o estudante possa confrontar tais elementos com a sua própria cultura podendo assim reforçar os seus valores sociais, resguardando sua identidade cultural e seu mundo particular.

Edleise Mendes analisa os princípios norteadores da abordagem que toma a cultura como elemento central no processo de ensino/aprendizagem, a partir da discussão de três “eixos teórico-filosóficos” que embasam essa prática ou ação intercultural. Segundo a autora, esses princípios estão relacionados ao modo como se enxerga o “outro”, o “diferente”, à maneira de ser e estar no mundo e de compartilhar as experiências, e à forma como se interage, relaciona e dialoga com esse “outro”. São proposições para o ensino de línguas que têm como fundamento o “outro”, a diferença e a diversidade cultural.

Por essa perspectiva, professores e estudantes devem se comportar como “etnógrafos da sua própria experiência”, como aqueles que participam através da língua e observam a interação entre as diferentes culturas. (MENDES, 2008, p. 64). A relação ou interação com o outro, pauta-se no reconhecimento desse outro, das suas experiências com a língua, mas também no reconhecimento das experiências do outro em si, em um exercício de “intersubjetividade”.

Esse exercício de interação e diálogo com o outro, em que se enxerga e se aceita a sua experiência, e se enxerga a partir do/no outro, promove o diálogo entre as culturas e os contextos diferentes nos quais estão inseridos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Através de uma abordagem de ensino intercultural, centrada no diálogo entre os sujeitos e os mundos culturais diversos, é possível, para a autora, desenvolver uma prática de ensino de línguas que não se limite à aprendizagem de aspectos meramente formais e estruturais da língua.

Como características desse tipo de abordagem, Edleise Mendes destaca, a associação direta de língua e cultura, uma vez que não seria possível estudar a língua sem considerar o contexto sociocultural de uso dos falantes; o “foco no sentido, no uso comunicativo e interativo da língua”; a utilização de materiais didáticos, “culturalmente significativos”, como fonte de estudo; o entendimento de que a “competência linguística” abrange e integra várias outras, a exemplo da “competência gramatical” e a “intercultural”; a aprendizagem dos aspectos linguísticos, mas também dos socioculturais, cognitivos e psicológicos que envolvem o uso da língua e proporcionam a inserção do sujeito no mundo; a ação integradora e intercultural dos professores e dos estudantes; e, por fim, a “avaliação crítica, processual e retroativa”. (MENDES, 2008, p. 72-73).

A abordagem intercultural é definida pela autora como uma “força reguladora” ou “potencial” capaz de orientar a prática e as ações de professores, estudantes e de todos os envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma língua, e de promover a interação e o diálogo entre diferentes culturas.

Nesse sentido, o professor e a escola possuem papel fundamental, uma vez que podem criar espaços de aprendizagem “culturalmente sensíveis”. (MENDES, 2008, p. 61). Mas, somente assumindo uma postura crítica e desenvolvendo uma prática de ensino engajada do ponto de vista social, cultural e político, bem como reconhecendo que o

indivíduo é um sujeito imerso em contextos, o professor tem condições de levar adiante uma abordagem da língua como cultura.

Considerações finais

É preciso considerar que a abordagem intercultural não deve se confundir, como geralmente acontece, com a explanação de curiosidades sobre a cultura do outro, nem construir ou reforçar estereótipos sobre o outro. Primeiro, é preciso ter clareza quanto ao que está sendo considerado como “cultura” e ao modo como será trabalhada nas salas; segundo, todos os sujeitos envolvidos com o processo de ensino/aprendizagem de línguas, desde os estudantes até as instituições de ensino, devem repensar sobre a forma como encaram esse processo e se abrir para práticas que valorizem mais o “uso comunicativo” da língua; terceiro, a consciência de que a perspectiva intercultural é imprescindível para esse processo. (MENDES, 2010, p. 58-60).

Essa última questão revela a discordância por posições teóricas, fundamentadas mais em questões políticas e econômicas, do que em aspectos linguísticos ou pedagógicos, que desconsideram ou diminuem a importância da perspectiva intercultural para a pedagogia de línguas. Especialmente em torno do ensino da Língua Inglesa o debate se aprofunda e as questões se multiplicam. O argumento central dos pesquisadores e estudiosos do tema refere-se à condição hegemônica do Inglês, como idioma global.

Desse modo, o Inglês não pode ser associado a uma cultura particular, visto que se expandiu pelo mundo e não é de domínio de um único Estado ou etnia. A dissociação entre língua estrangeira e cultura evitaria a “imposição” e a difusão da cultura anglo-americana pelo mundo, haja vista que a globalização transformou o Inglês em uma “língua-franca”. (MENDES, 2010, p. 63).

É visível, portanto, a necessidade de preservar as identidades dos aprendizes da língua. Com o objetivo de reforçar essa necessidade, Edleise Mendes reporta-se ao pensamento de Moita Lopes, segundo o qual, “seria mais coerente fazer o uso do inglês em situações de aprendizagem no Brasil como uma língua internacional, instrumento de comunicação mundial, usando-a em benefício do Terceiro Mundo”. (MENDES, 2010, p.64).

A autora parece não concordar totalmente com esse argumento que prioriza o “ensino instrumental” da Língua Inglesa, mesmo sem desconsiderar o estudo da cultura. Mostra-se em acordo com os que acreditam que através da abordagem cultural seja possível desenvolver uma postura crítica nos aprendizes, em relação à língua e a sua expansão no mundo.

O foco de discussão da autora não é a Língua Inglesa, mas ela põe os termos do problema e não aprofunda o debate, abreviando a questão da seguinte maneira: “A necessidade de não se dissociar língua e cultura na pedagogia de línguas torna-se mais evidente quando a língua em questão não é o Inglês [...]” (MENDES, 2010, p. 68).

Os termos nos quais a questão é colocada por Edleise Mendes e o fato de ter ponderado em sua afirmação sobre a possibilidade de se trabalhar com a perspectiva cultural no ensino de Inglês, como foi visto na citação acima, somente amplia a problemática em torno da qual se desenvolve este artigo. Mesmo tendo discutido os princípios norteadores de uma abordagem intercultural, a autora não orienta como eles poderiam ser utilizados no âmbito do ensino do Inglês.

Para que a abordagem intercultural funcione ou tenha sentido no ensino do Inglês é necessário fustigar uma consciência crítica nos aprendizes, acerca das questões políticas e ideológicas que envolvem a expansão dessa língua pelo mundo e o domínio dela em países com condições históricas diferentes das desfrutadas pelos países de origem da língua.

Mais do que isso, uma das saídas possíveis, é o planejamento de uma prática de ensino balizada pelo reconhecimento da língua enquanto um código de comunicação internacional, que se dissemina entre várias sociedades e culturas. Nesse sentido, torna-se necessária a descentralização da prática em torno dos países e das culturas anglo-americanas. O professor pode abordar em sala, por exemplo, o uso da língua e as suas formas de apropriação e significação por povos de diferentes culturas, de países onde ela não é nativa, mas possui uma conotação política e cultural específica.

As reflexões apresentadas remetem à prática de ensino de Língua Inglesa e revelam preocupações sobre as perspectivas que sustentam a prática pedagógica. É preciso considerar a pertinência de se conhecer os caminhos da abordagem intercultural crítica e de se discutir fatores históricos, sociais, políticos e pedagógicos que corroboraram para a

construção do modelo de ensino da Língua Inglesa do ensino médio no Brasil nos últimos tempos.

Do ponto de vista histórico, a pesquisa revelou como se deu a evolução do ensino de línguas no Brasil, analisando os elementos ideológicos que estiveram por trás da oferta deste ensino. Além disso, destaca-se a pertinência do estudo sobre a oferta do ensino da Língua Inglesa no currículo do ensino médio nos últimos tempos, o que oferece subsídios para construção de novas concepções de ensino e aprendizagem de línguas.

O ensino da Língua Inglesa numa perspectiva intercultural, em seus aspectos sociais e políticos, se legitima por possibilitar a compreensão das consequências do processo da globalização do mundo para a educação brasileira, com discussões sobre as implicações deste fenômeno mundial para uma sociedade.

É cada vez mais visível a indissociabilidade entre língua e cultura no mundo globalizado, o que acaba por exigir um novo modelo de ensino. Pensar numa nova concepção de ensino para Língua Inglesa, a partir de uma perspectiva intercultural que contemple, em alguma medida, a diversidade cultural dos países que falam essa língua torna-se uma necessidade dentro da área do ensino de línguas.

A adoção de uma perspectiva tão abrangente como a intercultural não é tarefa fácil, haja vista os problemas sociais e políticos que perpassam o ensino da Língua Inglesa nas escolas públicas. Antes de se propor o uso dessa abordagem de maneira efetiva nas aulas, o processo de aprendizagem do Inglês precisa ser repensado não somente pelas instituições de ensino, como também e, até mesmo, pelos aprendizes que, em sua grande maioria, desconsideram a importância dessa disciplina.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 5. ed. São Paulo: Pontes. 2008.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Linguística Aplicada-Ensino de Língua e Comunicação**. Campinas, SP: Pontes Editores e Arte Língua, 2ª ed.2007.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm. Acesso em: 14 de out. 2012.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnologias.

Parâmetros Curriculares Nacionais; Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

BUSNARDO, Joanne. Contextos pedagógicos e conceitos de cultura no ensino de língua estrangeira. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira.**

DOURADO, Maria Regina; POSHAR, Heliane Andrade. A cultura na educação lingüística no mundo globalizado. In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Orgs). Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira.**

FREIRE, Paulo; **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

KRAMSCH, Claire. Contexts of speech and social interaction. In: _____. **Context and Culture in Language Teaching.** Oxford University Press, 1988.

LEFFA, V. J. Aspectos Políticos da Formação do Professor de Línguas Estrangeiras. In: LEFFA, V. J (Org.). **O professor de línguas estrangeiras:** construindo a profissão. 2. ed. Pelotas: Educat, 2006.

LIMA, Diógenes Cândido de (Org.). **Ensino e Aprendizagem de língua inglesa:** conversa com especialistas. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDES, Edleise; CASTRO, Maria Lúcia Souza (Orgs.). Língua, cultura e formação de professores: Por uma abordagem de ensino intercultural. In: _____. **Saberes em Português: Ensino e Formação Docente.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

MENDES, Edleise. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, Percília; ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz. (Orgs). **Língua e Cultura no contexto de português, língua estrangeira.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PEREZ, Maria José Ferreira. **O Foco da Gramática no Ensino Contemporâneo de Línguas.** Brasília, DF: 2007. Disponível em:

http://repositorio.bce.unb.br/bitstream/10482/3410/1/Dissert_MariaJoseFerreiraPeres.pdf> Acesso em: 13/08/2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. **Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética.** São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

SCHEYERL, Denise; MOTA, Kátia. (Orgs). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras.** Salvador (BA). EDUFBA, 2004.

SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, D. S. P. Inglês for all: entre a prática excludente e a democratização viável. In: Denise Scheyerl; Elizabeth Ramos. (Org.). **Vozes Olhares**

Silêncios: Diálogos transdisciplinares entre a linguística aplicada e a tradução.
1a.ed.Salvador (BA): EDUFBA, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P. Inglês como língua franca: O desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: Telma Gimenez; Luciana Cabrini Simões Calvo; Michele Salles El Kadri. (Org.). **Inglês como língua franca:** Ensino-aprendizagem e formação de professores. 01ed.Campinas (SP): Pontes Editora, 2011.

SIQUEIRA, D. S. P.; LIMA, D.; LIMA, Geraldo Ferreira de ; CRUZ, Décio Torres ; Kanavillil Rajagopalan ; LIMA, L. ; OLIVEIRA, Adelaide Augusta . English Language Teaching and the place of culture: For a critical intercultural approach. In: LIMA, Diógenes Cândido de. (Org.). **Language and its cultural substrate:** perspectives for a globalized world. 1ed.Campinas (SP): Editora Pontes, 2012.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês.** Inventário, Salvador, n. 4, jul. 2005. Disponível em:
<<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em: 20 de out. 2012.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. **Inglês como língua internacional:** por uma pedagogia intercultural crítica. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística. Salvador: UFBA, 2008.