



FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDÔNIA
Núcleo de Ciências Humana - NCH
Departamento de Línguas Estrangeiras - DLE
Curso de Letras: Licenciatura em Língua Inglesa e suas Literaturas
Coordenação de Trabalho de Conclusão de Curso - TCC



CLEIDIMILSON DONIZETE CORREIA LIMA

BEYOND THE VERB TO BE: o ensino da língua inglesa sob uma perspectiva intercultural

PORTO VELHO, RO
2017

CLEIDIMILSON DONIZETE CORREIA LIMA

BEYOND THE VERB TO BE: o ensino da língua inglesa sob uma perspectiva intercultural

Trabalho de Conclusão requisito
para a obtenção do grau de
Licenciatura em Letras Inglês da
Universidade Federal de Rondônia.

EXAMINADORAS

Prof^a. Dra. Lusinilda Carla Martins – Orientadora
Universidade Federal de Rondônia

Prof^a. Dra^a. Ana Paula Cantarelli
Universidade Federal de Rondônia

Prof^a. Dra^a. Odete Burgeile
Universidade Federal de Rondônia

Porto Velho, ____ de _____ de 2017.

Este trabalho é uma versão aumentada, e prática, de um trabalho de conclusão de curso Latus Sensus, apresentado junto à Faculdade Católica de Rondônia para obtenção de título de especialista em Metodologia do Ensino Superior. Se faz necessário aqui um agradecimento superespecial a professora Dr^a Ana Paula Cantarelli¹, orientadora da primeira versão deste trabalho, por aceitar tal desafio e acolher este aprendiz e facilitar o caminho percorrido para o fechamento de um ciclo tão importante na formação acadêmica deste pesquisador.

¹ Professora Dr^a do Curso de Letras-Espanhol da Universidade Federal de Rondônia, Campus Porto Velho - RO, ministrando disciplinas de Literatura Espanhola e Literatura Hispano-americana, bem como orientando os Estágios Supervisionados. Além disso, atua junto ao Mestrado Acadêmico em Estudos Literários.

Sumário

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO | 4 |
| 1 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL | 8 |
| 2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E AS METODOLOGIAS | 15 |
| 2.1 O método da Tradução e Gramática (<i>The Grammar-Translation Method</i>) | 15 |
| 2.2 O Método Direto (<i>The Direct Method</i>) | 16 |
| 2.3 O Método Audiolingual | 17 |
| 2.4 A Abordagem Comunicativa | 18 |
| 3 A ABORDAGEM INTERCULTURAL | 21 |
| 3.1 Definindo cultura | 22 |
| 3.2 Definindo Interculturalidade | 23 |
| 3.3 O ensino intercultural de línguas estrangeiras | 24 |
| 4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA UM ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE INTERCULTURAL | 28 |
| 4.1 aproveitar as oportunidades e os materiais disponíveis: trabalhar com o contexto do aluno | 30 |
| 4.2 Música: uma importante ferramenta | 31 |
| 4.3 falar de alimentação é falar de cultura | 33 |
| 5 A PESQUISA | 35 |
| 5.1 contexto e percurso metodológico | 36 |
| 5.2 Das aulas | 37 |
| 5.2.1 Aula 01: Interpretando músicas internacionais: <i>Black babies were used as alligator baits</i> | 40 |
| 5.2.2 aula: Relacionando a segregação racial nos EUA com o Brasil : <i>Birmingham bombing</i> | 44 |
| 5.2.3 “Derrubando muros” refletindo sobre governos totalitários | 47 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 51 |
| REFERÊNCIAS | 55 |

INTRODUÇÃO

Este trabalho visa refletir brevemente sobre o ensino de Língua Estrangeira (LE) sob uma perspectiva cultural. Buscamos conjecturar sobre o ensino de línguas cuja visão extremamente gramatical, em que se estudava a língua pela língua, restringe o aprendizado de um idioma a sua estrutura. Nesse sentido propomos um deslocamento dessa visão e discutir, dentro da realidade atual do ensino público no Brasil, outras possibilidades teóricas e práticas para este ensino, considerando a perspectiva intercultural. Para tanto faz-se necessário compreendermos concepções de língua e ensino de línguas que subjazem metodologias, materiais didáticos e propostas curriculares. Nas palavras de Santos (2004, p. 12):

A linguagem/o uso da língua, quando dissociado da cultura, desloca o sentido de língua como fenômeno fundamental da comunicação e vivência humanas, para um sistema de elementos regido por regras, cuja estrutura pode ser analisada independente de tempo, espaço ou contexto no qual está em funcionamento.

Para este autor, estudar a língua fora do contexto cultural é simplesmente transmitir regras e fórmulas, desconsiderando o uso desta pelos falantes. A língua é viva, ela se modifica e evolui conforme o tempo passa e a sociedade sofre alterações. Assim, "A linguagem é ponto central de todo esse processo de mundialização de trocas culturais" (MOTTA-ROTH, 2006, P. 290). Por considerarmos a língua como um elemento vivo e dependente das pessoas que fazem uso desta, optamos focar a questão cultural como um elemento importante do processo de ensino aprendizagem de LE.

Santos (2004) aponta que essa visão de língua-cultura, trabalhando com desestabilização das ideias de cultura, que muitas vezes tentam definir a complexidade da vida social, política, econômica e cultural, pode causar certa estranheza em muitos, principalmente "naqueles que acreditam e defendem a ideia de língua como superestrutura, entidade abstrata, autossuficiente e autônoma, que prescinde de um lugar, um tempo, um contexto ou de pessoas, para que ela exista, se concretize" (SANTOS, 2004, p. 12). Ele comenta que este tipo de ensino ainda está presente em muitas escolas seja no ensino/aprendizagem de língua materna ou de língua estrangeira (SANTOS, 2004, p.12).

Um ensino de LE baseado na estrutura gramatical analisa apenas o que é “certo” ou “errado” na formação de elocuições, se a estrutura e ortografia estão corretas, deixando de lado todas as outras características que englobam a formação de uma língua, passando aos alunos apenas “fórmulas” de como compor orações afirmativas, negativas, interrogativas, futuro ou passado simples, etc. Esta visão estruturalista está presente em muitas salas de aulas, em que os alunos analisam apenas a gramática e não são levados a desenvolver uma competência comunicativa e, muito menos, uma comunicação que leve em conta o aspecto cultural.

Em uma abordagem cultural de ensino, por exemplo, uma frase simples e comumente usada por falantes de língua inglesa como “*excuse me*” não pode ser ensinada somente a partir da grafia e da pronúncia para se inferir o sentido. É necessário observar o contexto em que ela é verbalizada. Dependendo do contexto em que está inserida, do modo, como tom de voz ou gesticulação, essa oração pode implicar diferentes significados. “Excuse me!?” , além de “com licença”, “perdoe-me”, é comumente utilizada com um tom de voz mais elevado para expressar o equivalente a “como é que é!?” em português, verbalizado ironicamente na intenção de fingir não ter entendido o enunciado proferido anteriormente por outrem.

A partir desta perspectiva é que Almeida Filho (2002, p.210) destaca que, “[...] o cultural não deveria constituir, portanto, uma outra faceta do porte do gramatical”, mas sim como um meio em que o aluno possa desenvolver uma habilidade de utilizar a LE ou a L2 vinculada a um contexto real.

A favor do ensino cultural, Santos diz que:

Em primeiro lugar, o sentido que atribuímos à qualificação intercultural é o de um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados. (SANTOS, 2004, p. 154-155)

Entendemos, neste estudo, a língua como um produto resultado de processos históricos e ideológicos que estão totalmente interligados à cultura de um povo, portanto, aprender uma nova língua buscando a comunicação implica em apreender a cultura do outro. Nesse caso, apreender a cultura do outro também é uma forma de avaliarmos nossa própria cultura, de nos conhecermos melhor e de desenvolvermos

o respeito e a reciprocidade. Segundo Santos (2004, p.16): “ensinar e aprender uma nova língua-cultura deve ser, portanto, um processo em duas vias: da língua-cultura-alvo em relação às línguas-culturas que estão ali em interação e vice-versa.”, no qual o professor de LE e os alunos compartilham conhecimentos relativos a língua alvo. Além disso, toda uma miscelânea de conhecimentos e informações que fazem parte da formação da língua-cultura, o que faz com que cada sujeito nesse processo se torne uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial.

Para percebermos o poder que uma língua exerce basta pensarmos nos processos de colonização em que a primeira atividade desenvolvida pelo povo colonizador consistiu (e ainda consiste) em implantar sua língua. Assim, indiretamente, impunha sua cultura, suas crenças e seu modo de ver o mundo em declínio da cultura, da língua, da crença e do modo de vida dos povos colonizados. Nesse sentido concordamos com Hall (apud SANTOS, 2004, p.95) ao postular que a linguagem possui um caráter social uma vez que cria os grupos sociais e estes conseguem manter uma visão de mundo da qual todos compartilham. Dessa forma, o autor considera a linguagem como “um dos mais importantes mecanismos sociais, que não somente cria, sustenta, identifica, modifica e perpetua as culturas, como também tem o poder de afetá-las e destruí-las. “(HALL apud SANTOS, 2004, p. 95).

Nesta pesquisa consideramos as línguas como sistemas em constante evolução e modificação, sendo que essas modificações são fruto do constante emprego da língua pelos sujeitos falantes e das alterações sofridas pela sociedade (inovações tecnológicas, descobertas científicas, criação de bens de consumo, etc.).

Ao processar uma combinação entre a teorização de uma abordagem de ensino para o ensino de LE e planejamento de cursos, elaboração de materiais didáticos, etc. é necessário construir estratégias que criem um ambiente propício para que o processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura seja voltado para fomentação de um “intercambio” entre as culturas ali expostas.

Esta pesquisa teve como objetivo discutir a interculturalidade no ELE a partir de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa-ação. Porcher (2004) aponta que o diálogo com o “outro” é uma trajetória pela qual o aluno/professor percorre na busca da compreensão de si mesmo. Assim, esta pesquisa seguiu duas perguntas norteadoras: a primeira, a que o ensino intercultural e a que se propõe? Em seguida a segunda questão que é: Quais as implicações de um trabalho intercultural nas aulas de leitura em língua inglesa? Para responder essas perguntas, foram necessárias uma

pesquisa bibliográfica e uma pesquisa-ação *in loco*.

Este trabalho está dividido em duas sessões: a primeira sessão com três partes. Na primeira parte da primeira sessão, mostramos a evolução do ensino de Língua Estrangeira no Brasil. Na segunda parte, apresentamos um breve panorama sobre o ensino de Língua Estrangeira focado na interculturalidade. Na terceira, e última parte, apresentamos três propostas possíveis para desenvolver esse tipo de ensino nas escolas públicas, na busca de criar um ambiente de reflexão sobre o “outro”, promovendo uma atitude de respeito e tolerância em relação a outras culturas.

Na segunda sessão trazemos os resultados obtidos após a execução de uma pesquisa-ação realizada na Escola - EEEFM Professor Daniel Neri da Silva, situado no município de Porto velho na rua Benedito Inocêncio, S/N - Juscelino Kubitschek, RO, como parte das atividades de estágio III do curso de Letras Inglês da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

1 A EVOLUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Seja por vontade de aprender uma segunda língua (L2)², por razões militares ou por imposição sociocultural, o fato é que o interesse pelas LEs sempre esteve presente durante a história da humanidade, como aponta Paiva (2003, *online*):

A história demonstra que, desde as antigas civilizações até o mundo globalizado, os homens sentem necessidade de aprender outros idiomas com finalidades bélicas ou pacíficas. As línguas servem de mediadoras para ações políticas e comerciais, além de veicularem o conhecimento científico e a produção cultural.

A Língua inglesa é atualmente o segundo idioma mais falado no mundo, com um número aproximado de 508 milhões de falantes (entre falantes nativos e falantes como L2), atrás apenas do mandarim, que é falado por cerca de 1 bilhão e 52 milhões de pessoas no mundo³.

Depois do final da Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos despontaram como uma grande potência econômica e o inglês se estabeleceu como “língua franca⁴” a fim de facilitar o turismo, negociações diplomáticas e o comércio entre países de diferentes culturas e idiomas. É interessante salientar que a língua inglesa possui o status de língua franca inclusive dentro dos EUA⁵ já que o país não possui uma língua oficial deixando que cada Estado designe seu próprio idioma oficial.

Baseado em leituras prévias de artigos sobre a história do ensino no Brasil, podemos perceber que a história do ensino de língua inglesa no Brasil se mistura com a própria história do país e suas relações com a Inglaterra. Após vencer a França na batalha Trafalgar⁶, a Inglaterra se tornou a maior potência marítima da época. Em resposta, Napoleão adotou um bloqueio continental contra a frota marítima inglesa

² A segunda língua é aquela ensinada a falantes não-nativos e é ensinada dentro do contexto situacional de comunicação. Assim, não caracterizada como língua estrangeira, que por sua vez, que é ensinada fora do contexto do aprendiz.

³ Dados retirados do site Revista Galileu disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT669619-1716-7,00.html>

⁴ Phillipson (1992, p. 42) define a língua franca como “uma língua que é usada para a comunicação entre diferentes grupos de pessoas, cada grupo falando uma língua diferente.”

⁵ Artigo: “Você sabia que os Estados Unidos não têm uma língua oficial?” Disponível em: <http://noticias.terra.com.br/educacao/voce-sabia/voce-sabia-que-os-estados-unidos-nao-tem-uma-lingua-oficial,a518859fd53ea310VgnCLD200000bbcceb0aRCRD.html> Acesso em 10 de junho de 2016.

⁶ A Batalha de Trafalgar foi uma batalha naval que ocorreu entre a França e Espanha contra o Reino Unido, em 21 de outubro de 1805, na era napoleônica, ao longo do cabo de Trafalgar, na costa espanhola.

com a intenção de enfraquecer a economia britânica. Esse bloqueio foi imposto a todos os países da Europa e consistia no fechamento dos portos europeus ao comércio de produtos ingleses sob pena de sofrer invasão territorial da França. O único país a não aderir ao bloqueio foi Portugal, que nem se opunha ao bloqueio continental nem fechava seus portos ao comércio inglês. Napoleão, então, intimou Portugal a fechar seus portos e a declarar guerra contra a Inglaterra. Portugal, por sua vez, tentou buscar alternativas negociando com a Inglaterra enquanto fingia aceitar a imposição feita pela França, aproveitando-se do precário sistema de transporte e comunicação. Tal conduta garantiu a Portugal algum tempo. Napoleão ordenou uma invasão a Portugal.

Com medo de perder uma guerra para França, Dom João fugiu com a família real e toda a corte portuguesa para o Brasil escoltado pela Inglaterra. Em troca a Inglaterra teria permissão de aportar na Costa da Rica, colônia portuguesa que até aquele momento só permitia o acesso aos navios portugueses e que sustentava a economia de Portugal.

Com a abertura dos portos brasileiros aos navios ingleses, a Inglaterra teve a oportunidade de criar estabelecimentos comerciais dando início à grande influência inglesa no Brasil colônia resultando no desenvolvimento da imprensa Régia, na instalação do telégrafo, na instalação das ferrovias etc. Esse processo culminou na necessidade de mão de obra, gerando oferta de emprego a brasileiros, desenvolvendo a necessidade de conhecimento da língua inglesa para que o empregado fosse apto ao treinamento e para, posteriormente, desenvolver sua respectiva atividade.

Oficialmente o ensino de língua inglesa começou no dia 22 de junho de 1809, quando o então príncipe regente de Portugal⁷ decretou a instauração de duas escolas de língua estrangeira: uma de língua inglesa e outra de língua francesa, nomeando o padre irlandês Jean Joyce como primeiro professor formal de língua inglesa no Brasil. Inicialmente, o ensino de língua inglesa tinha como finalidade a prática oral, visando apenas a preparação de brasileiros para a crescente demanda de trabalho e para as relações internacionais, principalmente com a Inglaterra. Nessa época, a língua francesa ainda possuía o *status* de língua universal e era de caráter obrigatório para aqueles que pretendiam ingressar no Ensino Superior.

Em 02 de dezembro de 1837, foi fundado o Colégio Dom Pedro II, na cidade

⁷ João Maria José Francisco Xavier de Paula Luís António Domingos Rafael de Bragança, conhecido historicamente como João VI.

do Rio de Janeiro, que incluía *a priori* o ensino de língua inglesa, língua francesa, o Latim e o Grego. Após a proclamação da República, em 1889, o estudo de LE foi retirado do currículo escolar por Benjamin Constant que reformou o sistema de ensino no país baseado nos princípios do Positivismo⁸. Em 1892, após o afastamento de Benjamin Constant, Amaro Cavalcante modificou novamente o currículo escolar. Tal reforma trouxe de volta disciplinas humanísticas como história da filosofia, grego e latim e fez do Inglês, do Francês e do Alemão disciplinas de caráter facultativo com abordagem literária e gramatical.

O ensino de língua inglesa ganhou força na década de 1930 quando, durante o governo de Getúlio Vargas, foi criado o Ministério dos Negócios, da Educação e da Saúde Pública, que além de tratar da área da educação no país, também visava desenvolver atividades pertinentes à saúde, ao esporte e ao meio ambiente. Ainda durante o governo Vargas, no ano de 1931, houve a reforma de Francisco Campos, que modificou não só os conteúdos utilizados como também a metodologia utilizada no ensino de LE.

Indiretamente, essa nova reforma, imprimiu mais ênfase ao estudo de LEs modernas na contrapartida da diminuição da carga horária destinada ao ensino de línguas clássicas. Quanto à metodologia, o ensino de LE era baseado no Método Direto⁹. Simultaneamente, surgiam vários cursos livres de inglês no Brasil, que ofereciam o ensino de LE fora do contexto do ensino público. Em 1934, com o apoio da embaixada britânica, foi inaugurada, no Rio de Janeiro, a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa.

Um ano depois, um acordo entre a Escola Paulista de Letras Inglesas e o Consulado Britânico resultou na inauguração da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo. Já em 1938, com o apoio do consulado norte-americano, nasceu em São Paulo o primeiro instituto binacional chamado *a priori* de Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos e posteriormente União Cultural Brasil-Estados

⁸ Corrente filosófica que se baseia na ideia de que o conhecimento científico é a única forma de conhecimento verdadeiro. Essa reforma visava um caráter propedêutico de ensino, em que os alunos eram apenas preparados para o ingresso no Ensino Superior.

⁹ Segundo Cestaro (1999), o princípio fundamental do Método Direto (MD) era o de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula. A transmissão dos significados dava-se através de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, tudo o que pudesse facilitar a compreensão, sem jamais recorrer à tradução. Aliás o termo “direto” se refere ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aprendiz pensasse diretamente na língua estrangeira. Dava-se ênfase ao oral. Inicialmente, o aluno era exposto aos fatos da língua para, num segundo momento, chegar à sua sistematização.

Unidos.

Ainda durante a Era Vargas, com a Reforma Capanema em 1942, o sistema de ensino foi dividido em dois ciclos. O primeiro ciclo, ou ginásio, com duração de quatro anos e o segundo ciclo que possuía duas ramificações: o clássico (com maior ênfase nos estudos das línguas clássicas e modernas) e o científico (com maior ênfase nos estudos das ciências). Esse novo sistema teve como objetivo equiparar todas as modalidades do Ensino Médio (secundário, normal ou militar).

O fim da Segunda Guerra Mundial se deu com a vitória dos Aliados¹⁰, fazendo com que os Estados Unidos da América ultrapassassem a Inglaterra como maior potência mundial, exercendo uma forte influência em terras brasileiras. O Brasil foi, então, invadido por uma enxurrada de marcas, músicas e filmes estadunidenses. Em oposição a essa realidade, em 1961, foi criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), deixando que os Estados decidissem se incluíam ou não a disciplina de LE na grade curricular. Com a intenção de economizar recursos, boa parte dos Estados não adicionaram a LE em suas grades curriculares e os que a ofereciam optaram pela língua inglesa.

Dez anos depois, em 1971, e já durante o regime militar, a LDB foi reformulada, contudo o ensino de LE continuou sendo facultado ao Estado. Nessa reformulação, o currículo escolar passou de doze para onze anos, oito anos no Primeiro Grau e três anos no Segundo Grau. Essa redução de tempo prejudicou ainda mais o ensino de línguas nas escolas, o que fez com que muitas instituições deixassem de ministrar tais disciplinas e as instituições que mantiveram as LEs apenas ministravam aulas com baixa carga horária. Leffa (1999, *online*) aponta que essa redução refletiu de forma negativa no ensino de LE, conforme excerto a seguir:

A redução de um ano de escolaridade e a necessidade de se introduzir a habilitação profissional provocaram uma redução drástica nas horas de ensino de língua estrangeira, agravada ainda por um parecer posterior do Conselho Federal de que a língua estrangeira seria "dada por acréscimo" dentro das condições de cada estabelecimento. Muitas escolas tiraram a língua estrangeira do 1o. grau, e no segundo grau, não ofereciam mais do que uma hora por semana, às vezes durante apenas um ano. Inúmeros alunos, principalmente do supletivo, passaram pelo 1o. e 2o. graus, sem nunca terem visto uma língua estrangeira.

Paiva (2003, *online*) aponta que “apesar de todos os setores da sociedade

¹⁰ Os Aliados na Segunda Guerra Mundial foram os países que se opuseram às Potências do Eixo: União Soviética, Estados Unidos da América, Império Britânico e República da China.

reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas”. Assim, o que vemos são políticas educacionais que pouco asseguram um ensino de língua inglesa de qualidade e tal fato causa um efeito dominó: os alunos das classes sociais mais privilegiadas buscam por professores particulares ou institutos de idiomas, o que por sua vez causa uma disseminação cada vez maior de novas franquias de idiomas. Os alunos das classes menos privilegiadas, por não conseguirem frequentar escolas de línguas adquirem somente o “inglês de escola”, distanciando-se, assim da aquisição de um bem cultural (BOURDIER): saber uma língua estrangeira.

Em 1996, surgiu a nova Lei de Diretrizes e Bases, a LDB 9394/96, vigente no Brasil até hoje, que modificou a nomenclatura do 1º Grau para Ensino Fundamental e do 2º Grau para Ensino Médio, alterando também as disciplinas curriculares, tornando essencial o ensino de língua estrangeira moderna: uma obrigatória e outra optativa para o Ensino Médio de acordo com a escolha da comunidade. Com a nova LDB o ensino de línguas passou a ser obrigatório a partir da quinta série, como está disposto no Art. 26, § 5º: “Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Já para o Ensino Médio, o Art. 36, inciso III descreve que “será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição”.

Em complemento a LDB existem os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), elaborados pelo Governo Federal, que visam nortear as escolas e professores na preparação dos currículos escolares. Foram criados com a intenção de reestruturar os currículos escolares de todo o Brasil e são obrigatórios para a rede pública (porém podem ser adaptados às singularidades regionais e territoriais) e opcionais para as instituições privadas. A logística dos PCNs é disposta entre disciplinas (Português, Matemática, Geografia, História, Ciências Naturais, Artes e Educação Física).¹¹

No texto dos PCNs do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, é

¹¹ Todo o material é disponibilizado pelo MEC e acessível para alunos, pais e professores no site oficial do Ministério.

reconhecida a importância de estudar uma LE, mas ao mesmo tempo o texto faz referências aos problemas existentes na educação brasileira, colocando-os como empecilhos para um ensino de qualidade, o que limitaria o aprendizado da LE à habilidade de leitura:

Deve-se considerar também o fato de que as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras (carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores, material didático reduzido ao giz e livro didático etc.) podem inviabilizar o ensino das quatro habilidades comunicativas. (BRASIL, 1998, p. 20)

Ainda no texto, consta que o desenvolvimento de habilidades orais como central no ensino de LE não levaria em conta o critério de relevância social para sua aprendizagem, pois “com exceção da situação específica de algumas regiões turísticas ou de algumas comunidades plurilíngues, o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer” (BRASIL, 1998, p. 20), ou seja, os brasileiros não teriam situações onde usar a oralidade da LE.

Já no texto dos PCNs do Ensino Médio, a comunicação oral e escrita são destacadas como imprescindíveis “no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal” (BRASIL, 2000, p. 11). Não há qualquer referência a uma situação limitadora que impossibilite o desenvolvimento das quatro habilidades. Essa controvérsia nos dois textos faz parecer que não há consenso sobre como ensinar LE nas escolas brasileiras: se focando na leitura ou se trabalhando as quatro habilidades.

Depois que a LDB colocou o ensino de LE como obrigatório a partir do segundo segmento de Ensino Fundamental, os Estados perderam a liberdade de legislar sobre a implementação ou não da LE nas escolas. Entretanto, os Estados ainda podem decidir qual língua ofertar, salvo a oferta obrigatória de língua Espanhola no Ensino Médio¹².

O Estado de Rondônia, por meio da resolução 102/00-CEE/RO, homologada em 22 de novembro de 2000, expõe em seu Art. 4º que “Na parte diversificada dos currículos de ensino médio será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, [...] e uma segunda língua estrangeira em caráter optativo,

¹² Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, Art. 1º “O ensino da língua espanhola, de oferta obrigatória pela escola e de matrícula facultativa para o aluno”.

dentro das disponibilidades da instituição”, ou seja, reproduz o texto já presente na LDB.

No ano de 2012, o governo do Estado de Rondônia publicou o Referencial Curricular do Ensino Fundamental com uma proposta curricular que abrange desde o 1º ano do Ensino Fundamental até o 3º ano do Ensino Médio nas “quatro áreas do Conhecimento” (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), apontando o inglês como língua preferencial pelo seu caráter de língua internacional, e mesmo com os “problemas” já apontados em outros documentos, como, por exemplo, a pouca carga horária destinada ao ensino de LE. O documento assevera que:

Em relação ao ensino da língua inglesa nas escolas públicas do Estado de Rondônia, acreditamos que se deva priorizar o ensino da língua inglesa para a produção, tendo em vista que “a língua estrangeira na educação escolar insere-se como uma forma de linguagem diversificada de expressão e comunicação humana”. Assim, quanto ao Inglês para produção, há que se considerar o desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever). (REFERENCIAL CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL, 2012, p. 68)

É interessante, ainda, ressaltar a lei complementar de nº 680¹³, promulgada no dia 07 de setembro de 2012, pelo governo do Estado de Rondônia que modifica, no Art. 66, §09º, o Modulo/aula, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio. Dessa forma, em vez de 27 aulas de 60 minutos, totalizando 1.620 minutos/semana, os professores ministraram 32 aulas de 45 minutos, totalizando 1.440. Dessa maneira ao invés de 1 hora/aula de 60 minutos, os professores de línguas estrangeira, ministraram 2 horas aulas de 45 minutos semanalmente, ficando a cargo dos pais designar, no ato da matrícula, qual língua estrangeira o estudante irá cursar durante o ano letivo. A lei já se encontra em vigor desde o segundo semestre de 2016, porém os alunos apenas poderão optar pela língua estrangeira desejada a partir do próximo ano.

Por todo exposto observamos que este percurso do ensino de LE demonstra, não só uma diminuição da oferta, como também um descaso com a população menos abastada e uma visão engessada e estrutural de língua e deslocada de uma perspectiva cultural.

¹³ Lei complementar nº 680 disponível em:
http://www.sintero.org.br/arquivos/LEI__680_PCCS__07_SETEMBRO_ESPECIAL.pdf

2 O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E AS METODOLOGIAS

Ao pesquisarmos a evolução do ensino de LE, percebemos que este processo sofreu diversas modificações no que concerne aos métodos e técnicas de ensino utilizadas. Essas modificações conduziam, e ainda conduzem, os planos de aula de LE, sejam estes de escolas públicas, particulares ou instituídos privados de ensino de LE. Atualmente se fala muito na abordagem comunicativa no ensino de LE, mas para entender melhor a proposta desse trabalho é necessário ilustrar o que seria técnica, método e o que seria abordagem. Para Totis (2000, p. 24)

Um método é, portanto, um conjunto de procedimentos de ensino e aprendizagem sintonizados com um determinado currículo e, ao mesmo tempo, direcionado por uma abordagem ou modelo teórico. [...] *abordagem*, por tanto, pensamos numa hierarquia, em que ela vem em primeiro lugar e domina o conceito do método. *Técnica* é um termo mais restrito, significando um simples procedimento sistemático em sala de aula, visando uma determinada prática e cumprindo um objetivo específico. Por exemplo, jogos, trabalhos em dupla, exercícios orais ou escritos são *técnicas* destinadas a colocar em prática um *método* que, por sua vez, deriva de uma *abordagem* adotada.

Tomamos aqui um ponto de partida para mostrar a importância da abordagem comunicativa para o ensino e aprendizagem de língua inglesa; descrever as principais abordagens e métodos de ensino de LE. Nesse momento, delinearemos considerações sobre os métodos de ensino de línguas baseados nos apontamentos da autora.

2.1 O método da Tradução e Gramática (*The Grammar-Translation Method*)

Como o próprio nome sugere, no método de tradução e gramática prevalece o ensino da gramática e o uso da tradução (versão). O procedimento de ensino deste método é focado nas regras gramaticais, memorização de vocábulos, conjugação de verbos e tradução de texto. Segundo Totis (2000, p. 25), este método passou a ter denominação quando os metodologistas começaram a apontar suas falhas, não há registros históricos sobre o método, sabe-se, porém, que foi um método aceito e utilizado por um longo período chegando a ser considerado o único modo de ensinar uma LE (Hubbard, 1993). Suas principais características são:

1. As aulas são ministradas na língua materna do aluno, havendo pouco uso ativo da língua alvo.
2. Existe um foco principal na gramática, na análise da forma e flexão das palavras.
3. A leitura de textos clássicos e difíceis é feita em estágios iniciais.
4. Um dos exercícios típicos é a tradução da língua-alvo para língua materna.
5. Pouca atenção é dada ao conteúdo do texto, que são tratados como exercícios de análise gramatical.
6. Pouca ou nenhuma atenção é dada à pronúncia.
7. Não é preciso que o professor saiba falar a língua-alvo.
8. O resultado comum é a inabilidade de usar a língua-alvo para comunicação oral. (Totis, 2000, p. 25)

Devido às condições desfavoráveis¹⁴ para o ensino de língua estrangeira encontradas nas salas de aula e também pela facilidade da aplicação do método, já que o professor não precisa dominar oralmente a língua-alvo, este método acaba sendo encontrado em muitas salas de aula de língua inglesa.

Não há nada nos princípios arrolados referentes à cultura. Entretanto, pela própria proposta do método de ser ler textos para serem traduzidos e estudados do ponto de vista gramatical, a perspectiva cultural aparece como pretexto para essas traduções e exercício gramaticais tendo em vista que os textos escolhidos eram na sua maioria, obras da literatura clássica. Ainda que fosse restrita, havia a presença de um suporte cultural.

2.2 O Método Direto (*The Direct Method*)

Divulgado a partir dos anos 1900, o método direto está entre os mais conhecidos e também conhecido como um dos mais causadores de controvérsias. O método direto enfatiza a oralidade. A tradução é dificilmente usada e o uso da linguagem é praticado de forma espontânea. Totis (2000, p.25-26) aponta que as principais características desse método são:

¹⁴ Que podem ser: carga horária reduzida, salas heterogêneas e lotadas, ausência de recursos e matérias, formação precária do professor, etc.

1. As lições começam com diálogos e anedotas breves, em estilo moderno de conversação.
2. Ações e ilustrações são usadas para esclarecer o significado desse material.
3. Não é permitido o uso da língua materna do aluno, ou seja, a tradução é abolida.
4. O professor não precisa saber falar a língua materna do aluno.
5. A gramática é ensinada indutivamente e regras de generalização surgem através da experiência,
6. Alunos avançados leem textos literários por prazer e os textos não são analisados gramaticalmente.
7. A cultura da língua-alvo é aprendida indutivamente.
9. O professor deve ser nativo ou fluente na língua-alvo. (Totis, 2000, p. 25-26)

Este método ganhou bastante popularidade, principalmente em centros de ensinos privados, no século XX. Os alunos eram estimulados e contavam com a presença de professores nativos em sala de aula. Entretanto, criticado por possuir uma fraca base teórica, o método direto entrou em desuso e apenas retornou em meados do século XX, fomentando a grande revolução no ensino de línguas estrangeiras da era moderna, dando lugar ao popular método Audiolingual.

A questão cultural é mencionada no item 7. O entendimento de cultura aqui está ligado ao cotidiano, à geografia, aos costumes e comportamentos dos países da língua alvo em estudo. Não havia portanto uma dimensão política indenitária da visão de cultura, mas já se constitui em um deslocamento da visão de cultura veiculada pelo método da gramática e tradução.

2.3 O Método Audiolingual

Com forte interesse militar, O método audiolingual foi um grande sucesso, e até hoje influencia metodologias contemporâneas. Desenvolvido a partir da década de 1950, este método baseia-se na psicologia behaviorista (cf. Skinner 1957). É conhecido como o método dos *drills*. As principais características deste método de acordo com Totis (2000, p. 26) são:

1. Os alunos devem primeiro ouvir, depois falar e, então, ler, para finalmente escrever na língua- alvo.

2. Baseia-se na análise contrastiva entre a língua materna e a língua-alvo.
3. O material novo é apresentado sob a forma de diálogo.
4. Depende-se da mímica, da memorização de um conjunto de frases e da aprendizagem intensiva através da repetição, pois acredita-se que a língua é aprendida através da formação de hábitos do tipo S R- R, ou seja, estímulo, resposta e reforço.
5. Há uma sequência nas estruturas gramaticais, que são aprendidas uma de cada vez.
6. Há pouca ou nenhuma explicação gramatical; a gramática ensinada indutivamente.
7. A pronúncia enfatizada desde o início.
8. Nos estágios iniciais, o vocabulário é rigorosa mente controlado e limitado.
9. Há um grande empenho em se evitar que os alunos cometam erros.
10. Há o uso insistente de fitas gravadas, laboratório de línguas e material visual.
11. Há grande tendência em se manipular a linguagem sem preocupação com o conteúdo
12. Dá-se importância ao aspecto cultural da língua- alvo.
13. Respostas certas são imediatamente reforçadas.
14. Pode-se comparar o papel do professor ao de um treinador de animais, como um papagaio, por exemplo.
15. Uma vez que as atividades e o material são cuidadosamente controlados, o professor deve apenas ser proficiente nas estruturas, vocabulário, etc. que está ensinando.
10. É permitido o uso controlado da língua materna do aluno. (Totis, 2000, p. 26)

Uma vez que o método áudiolingual é a sistematização do método direto em termos de embasamento teórico (estruturalismo e behaviorismo) o conceito de cultura segue a mesma orientação qual seja a de expressar “o comportamento diário e o estilo de vida dos falantes da língua alvo” (Larsen-Freeman, 1986, p. 44) (tradução nossa)

2.4 A Abordagem Comunicativa

A abordagem comunicativa desenvolveu-se nas duas últimas décadas do século XX. Também chamada de *Communicative Approach* ou *Functional Approach*, a abordagem comunicativa defende que o ensino de línguas seja focado no sentido,

ou seja, no significado, na interação entre os falantes, sua intenção e funções linguísticas. Mas então o que seria abordagem comunicativa? Segundo Richards (2006, p. 01):

Quando se pede para que os professores de língua estrangeira identifiquem a metodologia que empregam em suas aulas, talvez a maioria responda que a metodologia adotada seja a "comunicativa". No entanto, quando pressionados a apresentar uma descrição mais detalhada do que entendem por "comunicativo", as explicações variam significativamente.

De acordo com o autor, o Ensino Comunicativo de Língua Estrangeira (ECLE), estabelece como meta o ensino da *competência comunicativa*. Para o autor, a *competência gramatical*, embora importante no ensino de LE, não abrange tudo que o aprendizado de uma LE necessita. Assim, a competência comunicativa compreende os seguintes aspectos dos conhecimentos linguísticos (RICHARDS, 2006, P. 04):

- Saber como usar a linguagem para uma série de finalidades e funções diferentes;
- Saber como variar o uso da linguagem de acordo com as circunstâncias e os participantes (por exemplo, saber quando utilizar um discurso formal ou informal ou quando usar a linguagem de maneira apropriada para a comunicação escrita em contraposição à comunicação falada);
- Saber como produzir e entender diferentes tipos de textos (por exemplo, narrativas, relatórios, entrevistas e diálogos);
- Saber como manter a comunicação apesar das limitações no conhecimento um idioma (por exemplo, por meio de diferentes estratégias de comunicação).

Portanto, a Abordagem Comunicativa valoriza um ensino comunicativo de conteúdos funcionais e o desenvolvimento de uma competência comunicativa, além da simples competência linguística. Os conteúdos proporcionam um processo de assimilação natural através de interação humana em ambientes multiculturais, evitando-se o ensino formal, em que o aluno é submetido a exaustivos e repetitivos exercícios. Para que isso ocorra, o autor aponta que esse aprendizado se baseia em processos como:

- Interação entre o aluno e os usuários do idioma.
- Criação coletiva de significado
- Criação, através do idioma, de interações carregadas de significado e com propósitos definidos.
- Negociação de significado à medida que o aluno e seu interlocutor cheguem a um entendimento.

- Aprendizado por meio do uso do feedback que os alunos recebem ao longo de seu processo de uso do idioma.
- Atenção voltada à linguagem que se ouve (*o input*) e a tentativa de incorporar as novas formas em sua competência comunicativa, que está em processo de aquisição.
- Colocar à prova e fazer experiências com diferentes formas de expressão verbal. (RICHARDS, 2006, P. 04)

Em suma o que se propõe é criar condições que ajudem na aquisição de um desempenho real numa nova língua através da prática com atividades que simulam uma interação verdadeira sobre tópicos reais. Portanto, por considerar a língua como algo dinâmico, interativo e cultural, este método foca na capacidade do aluno em transmitir as suas ideias na língua alvo.

Por esta breve exposição sobre métodos, pudemos observar que as concepções de língua ora como estrutura/sistema, ora como função, ora como interação direcionaram o processo de ensino aprendizagem centrados na aquisição de estrutura vs aquisição de função; nos comportamentos vs na interação; na forma da língua vs no uso da língua; no desenvolvimento de competências linguísticas e comunicativas vs precisão linguística, etc.

A cultura nesses métodos aparece de forma superficial e quando aparece é utilizada como pretexto para o exercício da tradução, para servir de cenário para uma conversa controlada ou, ainda, como curiosidades dos países da língua em estudo. No entanto, algumas pesquisas discutem a necessidade da presença e da importância de conteúdos culturais e interculturais nos métodos e abordagens de ensino.

3 A ABORDAGEM INTERCULTURAL

Os seres humanos possuem, nativamente, uma capacidade para produzir e compreender a língua e outras manifestações, como a pintura, a música e a dança. Essa capacidade surge e se desenvolve em sociedade, e todos os grupos sociais desenvolvem sistemas com esse fim. Assim, essas expressões tornam-se características de um determinado povo. No que concerne às línguas, essas podem se manifestar de forma oral ou gestual, como é o caso a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Junto com as crenças, os valores, as tradições, os costumes, etc. a língua faz parte das variadas manifestações de uma organização social a que podemos denominar cultura. A abordagem intercultural no ensino de LE, traz uma perspectiva de integração, respeito e reciprocidade entre sujeitos de diferentes grupos sociais.

De acordo com Kramsch (*apud* Mendes 2007, p. 124) o ensino/aprendizagem de língua-cultura segue quatro pontos a saber: estabelecimento de uma esfera de interculturalidade, cultura como processo interpessoal, cultura como diferença e possibilidade de transpassar as fronteiras disciplinares.

Para a autora, estabelecer uma esfera de interculturalidade consiste em conhecer uma cultura estrangeira, colocando-a em relação com a nossa própria cultura pressupondo que “o fato de que a ligação entre as formas linguísticas e a estrutura social não é dada *a priori*, mas deve ser construída” (Mendes 2007, p. 119). A autora aponta que os significados surgem a partir das relações sociais do contato entre indivíduos participantes do processo de aprendizagem. Assim, a cultura se estabelece como processo interpessoal.

Para que a cultura seja ensinada como “diferença”, a autora relaciona o ensino aos movimentos de valorização das diferenças culturais e ao questionamento das identidades nacionais, sugerindo que além, das características regionais de um determinado país, seja levado em consideração nesse ensino, fatores culturais como “identidade, gênero, origem regional, formação étnica e classe social.[...] ‘a cultura de uma pessoa” (Mendes 2007, p. 119).

Para finalizar, a autora assinala esse processo intercultural é passível de transpor possíveis barreiras das fronteiras disciplinares. Assim, o ensino de cultura por meio de disciplinas acadêmicas como antropologia e sociologia deve (Mendes 2007, p. 119) “investigar a ampliação do campo de referência de professores de língua para

incluir em suas leituras áreas interdisciplinares como a literatura, os estudos desenvolvidos por cientistas sociais, etnógrafos e sociolinguistas”.

Mendes (2007, p. 119) aponta que o objetivo das discussões que vêm sendo travadas no âmbito do ensino/aprendizagem de língua sob uma perspectiva intercultural é “empreender uma mudança de foco [...] que incorpore as questões culturais ao conjunto de práticas pedagógicas de professores, mais diretamente, e de pesquisadores de linguagem de uma maneira geral”. Dessa forma, o professor fomenta possibilidades para que seu aluno seja crítico, informado e amplie seu horizonte. A autora ainda aponta que:

Para isso, uma exigência se faz necessária, a de incorporar a cultura e as relações interculturais como forma de inclusão e cooperação dos participantes do processo de aprendizagem, ou seja, adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito a diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo. Mendes (2007, p. 119)

Esse processo demanda mudanças que abrangem a visão de língua do professor, sua concepção de educação e sua visão de mundo, levando em consideração as tradições sociais e a crenças do professor.

3.1 Definindo cultura

Por muito o tempo o conceito de cultura foi (e ainda é) associado ao cultivo de plantações ou criação de animal, passando posteriormente a idealizar, também, “o cultivo da mente”, ou seja, a evolução intelectual do homem. Do campo antropológico temos Thompson, (1996, p.173), por exemplo, que defende que cultura é “um grupo ou sociedade é o conjunto de crenças, costumes, ideias e valores, bem como os artefatos, objetos e instrumentos materiais que são adquiridos pelos indivíduos enquanto membros de um grupo ou sociedade”. No entanto, com o progresso das sociedades e do conhecimento, este conceito foi se ampliando levando ao autor Diógenes Cândido de Lima (2009, p. 180) a afirmar que é extremamente difícil definir o termo cultura, uma vez que:

Em um mundo que vai se tornando cada vez mais internacional, a definição de cultura torna-se ainda mais complicada. Embora o termo tenha sido antropológicamente definido há mais de um século, mais precisamente em 1871, conforme afirma Hall (1961), ainda permanece um enigma.

Nessa visão de mundo globalizado, Stuart Hall defende cultura¹⁵ como uma forma de autoconhecimento. Assim, a maneira como o indivíduo se enxerga é relacionada à forma como ele enxerga o “outro”. Para que um indivíduo conheça a si mesmo é necessário que ele conheça o “outro” e que leve essa outra cultura a sério. Para a revista eletrônica *significados.com*: “Cultura significa todo aquele complexo que inclui o conhecimento, a arte, as crenças, a lei, a moral, os costumes e todos os hábitos e aptidões adquiridos pelo ser humano não somente em família, como também por fazer parte de uma sociedade da qual é membro.”

Portanto, nesta pesquisa, consideramos cultura como conjunto de ideias, comportamentos, símbolos e práticas sociais, aprendidos de geração em geração através da vida em sociedade resultante de processos sociais e do mundo que construímos, as relações que estabelecemos nos contextos que criamos e/ou participamos de forma intensa e participativa causando assim, um tipo de herança social e de costumes de um povo.

3.2 Definindo Interculturalidade

As redes sociais “diminuíram” a distância entre os povos. O mundo dos negócios, mesmo em tempos de crises, está cada vez mais entrelaçando nações e proporcionando conexões sociais, mercantis e políticas. O contato permanente com outros povos e culturas, promovido por esses avanços tecnológicos, proporciona uma visão de mundo em que os indivíduos sociais se desenvolvam, cada vez mais, com acesso a várias línguas estrangeiras e diferentes culturas.

Tal fato trouxe à baila o fenômeno da interculturalidade bem como a necessidade de estabelecer conceitos, definições e o campo de atuação desse interculturalismo.

O termo interculturalidade se refere à diversidade cultural que se manifesta na sociedade atual. Padilha (2004, p. 14), diz que a interculturalidade contribui para “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao ‘outro’, construindo uma disponibilidade positiva da pluralidade social e cultural.”

Santos (2004, p.154) define o termo "intercultural" como:

¹⁵ HALL, Stuart. (1992) “The question of cultural identity”.

[...] ação integradora capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo o processo de ensino/aprendizagem de línguas, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

Candau compreende que a diferença é que imprime força à sua reflexão, pois

A interculturalidade orienta processos que têm por base o reconhecimento do direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social. Tenta promover relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos que pertencem a universos culturais diferentes, trabalhando os conflitos inerentes a esta realidade. Não ignora as relações de poder presentes nas relações sociais e interpessoais. Reconhece e assume os conflitos procurando as estratégias mais adequadas pra enfrentá-los. (CANDAU, 2006, on line)

A interculturalidade, portanto, expressa o desejo de uma melhor convivência entre os seres humanos. Essa convivência seria, então, baseada em uma visão com a superação dos preconceitos, problemas linguísticos e a hegemonia histórica de alguns grupos sobre outros. Assim, esse processo proporcionaria maior inclusão social do conjunto da cidadania e um melhor convívio entre os indivíduos em coletividade. No que se refere à associação da língua à cultura, Walesko (2006, p. 82) considera que o termo língua-cultura:

Prevê a definição de língua como discurso, produto histórico-social que varia no tempo e no espaço e é indissociável da cultura e, por isso, não é externa aos sujeitos; é constitutiva dos sujeitos e por eles constituída, tornando-se espaço de interação dos indivíduos e de construção do conhecimento e não instrumento de acesso a um mundo exterior a eles.

Nesse cenário intercultural, a relação língua, discurso e cultura se faz presente e provoca uma necessidade de mudança de foco para o ensino de línguas.

3.3 O ensino intercultural de línguas estrangeiras

O ensino intercultural estabelece o diálogo entre pessoas de diferentes culturas por intermédio de uma língua. A abordagem intercultural não visa a segregação em diferentes “tribos” de pessoas, mas sim prega o respeito pelo que é “diferente”. Nesse sentido Padilha (2004, p. 14) diz que o ensino intercultural busca

promover a formação de uma visão positiva da pluralidade social e cultural, construída em cima de um alicerce de respeito mútuo, para a compreensão do que é “diferente”.

Com efeito, o ensino intercultural de LE não objetiva a simples transmissão da cultura alvo, mas propiciar uma reflexão da cultura do outro e da cultura nativa do aprendiz. Segundo o autor, a interculturalidade pode contribuir para “superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao ‘outro’, construindo uma disponibilidade positiva da pluralidade social e cultural” (PADILHA, 2004, p. 14).

Muitos professores já desenvolvem uma proposta de ensino intercultural, alcançando bons resultados no processo de ensino/aprendizagem de LE. Mas, deve-se ter cuidado para, nesses processos, não “levantar bandeira” de grandes potências econômicas, EUA e Inglaterra no caso da língua inglesa, por exemplo, e deixar de lado a cultura de tantos outros países que empregam a mesma língua ou ainda do seu próprio país. Moita Lopes (1996, p 38), a esse respeito, aponta que:

Faz-se necessário aqui explicar este comportamento de professores e, conseqüentemente, dos alunos de inglês no Brasil, ou melhor, o que está sendo sugerido com a afirmação da glorificação de uma cultura estrangeira. [...]se pretende discutir a atitude dos professores de inglês no Brasil como muito colonizada. Comentários como “me sinto melhor falando inglês do que português” ou “se fosse nos Estados Unidos...” são típicos da parte dos professores de inglês.

Alastair Pennycook (1994), por sua vez, discute a mundialização da língua inglesa enquanto uma construção discursiva que se propaga pelo mundo como sendo algo neutro, natural e benéfico. Este autor explica que:

A propagação do inglês é considerada **natural**, **neutra** e **benéfica**. É visto como **natural** porque, embora possa haver alguma referência crítica à imposição colonial do inglês, sua expansão subsequente é vista como resultado de forças globais inevitáveis. É visto como **neutra** porque presume-se que uma vez que o inglês se desprende, em certo sentido, de seus contextos culturais originais (particularmente a Inglaterra e a América do norte), é agora um meio de comunicação neutro e transparente. E é considerado **benéfico** porque uma visão bastante otimista da comunicação internacional pressupõe que isso ocorre em uma base cooperativa e equitativa. (PENNYCOOK, 1994, P.9) (Grifo nosso, tradução nossa)

As discussões trazidas por Moita Lopes e Pennycook sinalizam a necessidade de uma visão crítica de professores de língua inglesa sobre seu objeto de estudo/trabalho e o cuidado que devem ter ao desenvolverem as atividades em sala de aula.

Assim, o processo de ensino/aprendizagem intercultural efetivo pretende que o professor de LE pode ministrar sua disciplina com conteúdos transversais e interculturais promovendo a desconstrução de conceitos já pré-estabelecidos, trabalhando as diferenças sociais e culturais entre variados povos de países diferentes ou até dentro de um mesmo país como é o caso do Brasil.

Nanni (apud FLEURI, 2001) diz que a educação intercultural é interação entre sujeitos com características distintas, com seus direitos e sua dignidade. Como processo, trata-se de um caminho aberto, complexo e multidimensional, pois envolve uma multiplicidade de fatores e dimensões como: a pessoa e o grupo social, a cultura e a religião, a língua e a alimentação, os pré-conceitos e as expectativas. Ainda conforme Nanni (apud FLEURI, 2001), se fazem necessárias três mudanças para instaurar um âmbito educacional intercultural, a saber:

(1.) *A realização do princípio da igualdade de oportunidades:* A educação intercultural requer que se trate nas instituições educativas os grupos populares não como cidadãos de segunda categoria¹⁶, mas que se reconheça seu papel ativo na elaboração, escolha e atuação das estratégias educativas. Além disso, é preciso repensar as funções, os conteúdos e os métodos da escola.

(2.) *a reelaboração dos livros didáticos, a adoção de técnicas e de instrumentos multimediais.* A educação intercultural requer profundas transformações no modo de educar. A prática educativa é estimulada a se tornar sempre mais interdisciplinar [...] principalmente os livros didáticos deverão sofrer profundas mudanças. Estes são escritos geralmente na perspectiva da cultura oficial e hegemônica, e não para alunos pertencentes a “muitas culturas”, diferentes entre si [..].

(3.) *A formação e a requalificação dos educadores são talvez o problema decisivo,* do qual depende o sucesso ou o fracasso da proposta intercultural. O que está em jogo na formação dos educadores é a superação da perspectiva monocultural e etnocêntrica que configura os modos tradicionais e consolidados de educar, a mentalidade pessoal, os modos de se relacionar com os outros, de atuar nas situações concretas (FLEURI, 2001, p. 119-120).

Percebemos então que para desenvolver um modelo intercultural de ensino são necessárias profundas modificações no sistema educacional brasileiro que vão desde a formação docente, redimensionamento de conteúdos, adoção de novas perspectivas metodológicas, até a elaboração de materiais didáticos. Essas mudanças ocorrem a passos lentos no cenário educacional atual, uma vez que este tem estabelecido como foco resultados quantitativos (números de docentes formados, número de alunos aprovados, etc.) e não necessariamente qualitativos (o que os

¹⁶ Segundo o autor, no Brasil, as classes populares são consideradas cultural e politicamente, tal como os estrangeiros nos países europeus.

alunos aprenderam durante o ano escolar e o que precisa ser melhorado). Além disso, o processo de ensino/aprendizagem intercultural demanda tempo, pois o professor necessita empreender um trabalho de pesquisa para desenvolver uma boa aula e, quando em sala de aula, precisa discutir com os alunos os aspectos culturais que serão estudados. Com uma carga horária reduzida a um ou dois períodos de 45min na semana, o ensino intercultural se torna uma tarefa mais difícil de ser realizada.

Na contramão desse discurso e considerando a potencialidade da perspectiva intercultural, buscamos apresentar exemplos de atividades de língua inglesa dentro de uma abordagem comunicativa baseada na interculturalidade, defendendo o ensino de LE como um ensino que expõe não só estruturas gramaticais ou um domínio vocabular, mas que também envolve aspectos culturais. Estamos cientes da carga horária baixa, da falta de recursos e da falta de tempo dos professores, porém todos esses obstáculos nada mais são do que justificativas para o ensino intercultural, pois, se com todas as dificuldades, o professor ainda promover um ensino gramatical, então, definitivamente, esse tempo de aula será desperdiçado. Não se está aqui propondo uma “revolução” na educação, reforçando a ideia de que essa “adaptação” é possível de ser aplicada.

4 SUGESTÕES DE ATIVIDADES PARA UM ENSINO/APRENDIZAGEM DE LE INTERCULTURAL

A realidade escolar do ensino de língua inglesa como LE está presa a um paradigma herdado do modelo tradicional de ensino, em que o objetivo era a transmissão de conteúdo dentro de modelos pré-estabelecidos de forma que os conteúdos escolares são separados da realidade social e da capacidade cognitiva dos alunos. Essa transmissão é feita de forma mecânica, baseada na memorização de “fórmulas” e estruturas de maneira repetitiva em que o aluno assume uma posição passiva nesse processo. Como demonstra o PCN de LE publicado pelo MEC em 1998, que diz: “Portanto, a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu próprio contexto social imediato.” (PCN, 1998, p.20). É interessante como se faz esse julgamento do que o aluno necessita ou não aprender no que diz respeito a LE. Os PCNs “ditam” aos estudantes o que eles precisarão ou não no futuro, como se previssem, por exemplo, que um estudante de uma classe social de baixa renda jamais necessitaria aprender a oralidade de um idioma. Se fizermos esse mesmo julgamento para outras disciplinas obrigatórias, como por exemplo a matemática, podemos dizer que uma boa parte dos estudantes jamais utilizaram a fórmula de Bhaskara¹⁷ após sua formação na escola.

Não é difícil ouvir de muitos alunos e ex-alunos que durante toda sua passagem pelo ensino médio somente estudaram o verbo *to be*. Alguns alunos acreditam que a língua estrangeira não tenha relevância em suas vidas e os que a consideram relevante, acreditam que não a aprenderão na escola. O currículo engessado prejudica o avanço da aquisição da LE e estigmatiza o seu ensino. Essa forma unicamente gramatical de ensinar LE finda por prender os alunos em parâmetros de o que é “certo” e “errado”. Quando estamos aprendendo a nossa língua materna, por exemplo, estudamos a língua portuguesa na busca de saber diferenciar a gramática culta da gramática informal, mas é necessário ponderar que nós, enquanto falantes nativos da língua portuguesa, vamos à escola para aprender a gramática da língua que já conhecemos em parte, suas significações, muitas destas adquiridas ainda na infância, e que apreendemos à medida em que desenvolvemos

¹⁷ Nas exatas As equações de 2º grau incompletas podem ser resolvidas facilmente, apenas utilizando raiz quadrada. Já no caso das equações completas, é necessário utilizar uma fórmula matemática: a fórmula de Bhaskara (lê-se báscara). Uma equação de 2º grau pode ser reduzida a 3 termos principais.

nossa habilidade comunicativa. Solicitar de um estudante de LE a sistematização constante de uma língua na qual ele está, em primeira instância, buscando significações básicas, parece ser um caminho pouco promissor para o desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa e menos ainda para favorecer uma aproximação prazerosa com o idioma. Sabe-se, todavia, no que se refere à língua materna, que o principal ofício da escola consiste no ensino da norma padrão da língua. Nesse sentido é oportuno trazer a discussão de Possenti sobre ensinar ou não ensinar gramática na sala de aula. Este autor defende que é preciso ensinar gramática porque a escola deve prover a todos a norma padrão. Todavia a escola não deve ensinar somente gramática ao aluno que não tem vivência desta norma padrão na sua vida diária. Assim ele conclui que:

Talvez deva repetir que adoto sem qualquer dúvida o princípio (quase evidente) de que *o objetivo da escola é ensinar o português padrão*, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico. A tese de que não se deve ensinar ou exigir o domínio do dialeto padrão dos alunos que conhecem e usam dialetos não padrões baseia-se em parte no preconceito segundo o qual seria difícil aprender o padrão (POSSENTI, 1996 p. 17).

Embora o autor esteja discutindo o ensino da língua portuguesa enfatizando que a escola deve ensinar o português padrão”, no decorrer da leitura da obra, observa-se que tal discussão pode se estender para outros idiomas. Assim, o autor continua asseverando que:

As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa um dialeto padrão, são de outra ordem, e têm a ver em grande parte com os valores sociais dominantes e um pouco com estratégias escolares discutíveis. [...] o problema do ensino do padrão só se põe de forma grave quando se trata do ensino do padrão a quem não a fala usualmente, isto é, a questão é particularmente grave em especial para alunos das classes populares, por mais que também haja alguns problemas decorrentes das diferenças entre fala e escrita, qualquer que seja o dialeto (POSSENTI, 1996 p. 17-18).

A discussão de Possenti referente ao ensino da norma padrão da língua portuguesa para falantes nativos nos leva a crer que tal ensino adquire as características de um ensino de uma L2. Ou seja, a aula de LM transforma-se em aula de L2 tendo em vista o pouco contato, a falta de vivência com a norma padrão da LM. A aula de LM parece aula de LE ou L2 tendo em vista que o aluno não domina a norma padrão e é na escola que vai aprendê-la. Daí a razão de metodologias de ensino de

l2 se basearem em metodologias de LE. É claro que não se defende o ensino de línguas desprovido da norma culta, ela é, sem dúvida importante e proporciona um padrão a seguir, porém o que esta pesquisa pretende mostrar é que existem outras vertentes, como por exemplo a interculturalidade, que rodeiam essa prática e que não devem ser desmerecidas. Esse processo mecânico de aplicação e do ensino apenas de regras gramaticais e vocabulários sem contexto, aplicado ao ensino da Língua materna é transposto para o ensino de LE usando apenas da Gramática da LE aplicando suas “fórmulas matemáticas” em que os alunos aprendem a substituir verbetes com objetivo de que o estudante aprenda a transformar questões afirmativas em interrogativas ou negativas e vice-versa, mas no final das contas o estudante não faz a mínima ideia do que tais verbetes implicam.

Dessa forma o ensino pautado só na norma padrão, isto é, com um fim em si mesma, sem o gancho, portanto, com questões interculturais, torna a aula maçante e com poucas possibilidades de experiências comunicativas na língua alvo. Assim, o ensino aprendizagem com foco na interculturalidade pode dar um direcionamento menos formal e engessado ao ensino de LE.

Vejamos a seguir três atividades que podem ser desenvolvidas em uma aula de LE intercultural. As atividades propostas aqui consideram a realidade atual do ensino de LE e suas limitações, como pouca carga horaria, falta de recursos e falta de tempo dos professores que estão a cada dia mais "sufocados" com o número crescente de alunos em suas turmas.

4.1 aproveitar as oportunidades e os materiais disponíveis: trabalhar com o contexto do aluno

Em 2014 e 2016, o Brasil foi palco de grandes eventos esportivos mundiais: a Copa Mundial de Futebol e as Olimpíadas de verão, respectivamente. Tais eventos, mesmo tendo gerado revolta em uma parte da população pela atual situação econômica do país, causaram grande comoção e curiosidade nas pessoas. Então, tornam-se uma ótima fonte de material. Durante esse período somos alvejados diariamente com imagens e notícias relacionadas a vários países de todo mundo. Uma boa atividade para sala de aula é aproveitar esse tipo de evento para falar sobre os países que falam a língua inglesa nativamente usando esses acontecimentos como um “gatilho” para instigar a curiosidade dos alunos.

Esse tipo de atividade simples é possível de ser trabalhada a partir do

segundo ciclo do Ensino Fundamental. A proposta aqui é, então, a divisão da turma em duplas, cada dupla fica responsável por pesquisar um país onde a língua inglesa é falada nativamente, trazendo para sala de aula características da cultura de cada país. É importante ressaltar o papel de mediador do professor que deve acompanhar as discussões na intenção de que os alunos não adquiram o pensamento de que uma cultura é melhor ou pior que outra. É importante lembrar que o objetivo de trabalhar interculturalidade é promover o respeito ao “outro”. Por ser uma atividade que demanda tempo, e provavelmente se converter em uma atividade extraclasse, é interessante que seja dividida em mais de uma aula. O professor deve definir questões para nortear a pesquisa como: comidas típicas, danças, vestimenta, qual a bandeira do país? Para responder a essas questões os alunos necessitarão de uma fonte de pesquisa. Uma ótima alternativa é a internet, porém poderá haver casos onde a internet não esteja acessível aos alunos, então cabe ao professor prover fontes impressas para pesquisa, como jornais, revistas e até mesmo livros didáticos.

No ano de 2014, acadêmicos de Letras Inglês, bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, da Universidade Federal de Rondônia, desenvolveram com sucesso esse mesmo tipo de atividade com os alunos da escola EEEFM Marechal Castelo Branco em Porto Velho –RO. Nesse ano, o Brasil estava sediando a Copa Mundial de Futebol, mas o que fazer quando o Brasil não é palco de um grande evento? O professor pode propor uma “Feira Cultural” usando a mesma metodologia, apenas trocando o “gatilho”.

4.2 Música: uma importante ferramenta

Margonari (apud Kawachi, 2008) diz que o contexto educacional reprime a alegria e a criatividade, recebendo grande ênfase a transmissão, a memorização e a reprodução do conhecimento. Kawachi (2008, p. 14) diz que: “É nesse contexto que acreditamos no papel da música como recurso que pode ser empregado em diferentes situações de aprendizagem, visando a estimular a criatividade, a reflexão e contribuindo para um ensino eficaz e prazeroso da língua”. A música é, possivelmente, a maior fonte de contato das pessoas com LEs. Diariamente somos alvejados com novas canções nas rádios e principalmente na internet. Muitos professores utilizam a música como um meio de cativar os alunos e tentar sair da monotonia que muitas vezes atinge a aula de LE. Stansell (apud Kawachi, 2008) afirma já ter sido provado

que a música é benéfica em sala de aula, diminuindo a ansiedade, aumentando a motivação, promovendo o interesse e contribuindo para a diversão dos envolvidos, desempenhando um papel fundamental em todas as áreas de aquisição de uma língua (aprendizado de vocabulário, de pronúncia e de gramática, assim como na fluência). Vale a pena lembrar que esse modelo de aula já era usado pelo método de ensino de LE *suggestopedia*.

O grande problema que vemos não é o conteúdo das músicas, mas a forma como são trabalhadas em sala de aula. Muitas vezes apenas são utilizadas para atividades de preenchimento de lacunas nas letras, sendo que há na indústria musical milhares de cantores que compõem suas letras baseados em temas atuais e cotidianos. Músicas como *Formation*¹⁸, da cantora estadunidense Beyoncé, por exemplo, podem ser objetos de uma ótima aula de interpretação de texto e desencadear discussões sobre questões raciais e a atual situação sócio-política dos Estados Unidos, mostrando que o “sonho americano” não é para todos. Músicas em língua inglesa que abordem essas questões podem inclusive trazer a discussão para o nosso país, que, embora visto como um país multicultural, é, recorrentemente, palco de grandes cenas de intolerância e racismo.

Utilizar o poder da música auxilia na criação de um ambiente menos formal de educação e aumenta a interação entre os envolvidos em um clima de descontração. Na cidade de São Paulo, uma professora usa rap e funk para ensinar História¹⁹. Ao ser questionada sobre sua metodologia, a professora Ane Sarinara, que já atua em sala de aula há oito anos, diz que "A escola está completamente fora da realidade deles, e a educação, sem significado, não tem sentido nenhum. É aquela ideia: você finge que explica, eles fingem que entendem". E ainda completa: os alunos "São cidadãos que não gritam, que não berram, omissos, obedientes. Costumo dizer que não estudei para domesticar aluno. Querem que eu faça isso, mas eu não consigo".

Para esse tipo de atividade o professor pode dividir a aula em três momentos. Num primeiro momento, o educador abre espaço para discussões prévias, opiniões já

¹⁸ O videoclipe de "*Formation*" foi lançado no dia 6 de Fevereiro de 2016 com uma versão explícita (não recomendada para menores, contem palavras de baixo calão) e uma censurada do videoclipe. A canção foi apresentada pela primeira vez pela cantora durante sua apresentação no Super Bowl 50. A apresentação gerou polêmica por se tratar de uma música que criticava o racismo no país, além de fazer referência a mortes de negros por policiais que aconteceram nos últimos anos.

¹⁹ Professora usa rap e funk para ensinar História: 'Não estudei para domesticar aluno' disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36750824>

estabelecidas pelos alunos. Nesses momentos, eles expõem suas crenças e conceitos sobre a sociedade, gênero, racismo etc. Num segundo momento, já focado na letra da música e no tema que ela aborda, o docente debate o tema proposto e trabalha questões estruturais da língua em uso saindo do antigo “molde” que apenas transmite regras gramaticais. Após o segundo momento o professor abre espaço para discussões novamente. Os alunos podem ou não mudar suas opiniões e o papel do educador é mediar essa discussão para que eles não se exaltem e esse processo seja sadio. O docente pode inclusive pedir para que cada aluno pesquise uma música que aborde um tema que ele (o aluno) ache interessante e apresente, rapidamente, na próxima aula.

Esse tipo de atividade, além de prazerosa, abre espaço para discussões em sala de aula e pode ser desenvolvida em qualquer seguimento de ensino, desde o primeiro ciclo do Ensino Fundamental até o final do Ensino Médio. Porém o professor deve estar atento à adequação do tipo de conteúdo e da dificuldade da letra para cada nível em que for desenvolver essa atividade. Uma música que foi trabalhada com sucesso em uma turma de Terceiro ano do Ensino Médio, provavelmente não será uma boa escolha para ser trabalhada em uma turma do primeiro Ciclo do Ensino Fundamental.

4.3 falar de alimentação é falar de cultura

Quando falamos de cultura não podemos deixar de comentar sobre os estereótipos que são perpetuados sobre culturas que se diferenciam da nossa. (Peterson, *apud* Felipe 2012, on-line) comenta que durante suas aulas de inglês no Brasil, e em variados outros países, sempre propôs o tema alimentação. Com seus estudantes brasileiros de inglês, ela utilizava uma imagem e uma frase que dizia: “Todos os brasileiros dançam samba no Carnaval e bebem caipirinhas e comem feijoada, como parte de sua refeição nacional²⁰”. Os alunos brasileiros ficavam indignados com esse estereótipo e diziam se tratar apenas de uma fração da população, criando uma imagem genérica da cultura brasileira. A partir desse ponto, a professora motivava os alunos a discutirem o tema de forma mais crítica. Isso mostra como a culinária pode ser uma grande ferramenta em uma sala de aula de LE

²⁰ No original: “All Brazilians dance samba in Carnaval and drink caipirinhas with feijoada every Saturday as part of their national meal”

intercultural.

A maior parte dos institutos de idiomas particulares oferecem as chamadas “*cooking Class*”, nas quais os alunos, literalmente, “põem a mão na massa”, cozinhando enquanto aprendem novos vocabulários e características dos países de onde a refeição preparada é tradicional. Claro que não podemos comparar a estrutura da maioria das escolas públicas com a estrutura de um instituto particular de idiomas (que possui toda uma infraestrutura que permite esse tipo de tarefa), mas isso não quer dizer que essa atividade não possa ser adaptada e trazida para dentro da sala de aula.

Esse é um tipo de atividade que pode ser desenvolvida em todos os segmentos de ensino. O professor pode separar a turma em grupos e designar um país para cada grupo. O grupo, por sua vez, pesquisa uma refeição tradicional do país designado e sua relevância para a cultura do país. É importante que os alunos percebam como inconscientemente criamos estereótipos sobre a cultura do outro, do mesmo jeito que os outros criam estereótipos sobre a nossa como mencionado anteriormente. Os alunos podem, inclusive e se possível, preparar previamente os alimentos e trazer para a aula. Assim, é mais uma forma de quebrar a rotina e deixar a aula de LE mais descontraída. Nas séries iniciais, pode-se inclusive motivar a participação dos pais em um pequeno evento de reflexões culturais baseadas na culinária.

Esta primeira parte da pesquisa teve como propósito apresentar os referenciais teóricos utilizados. Foram apresentados conceitos de linguagem, cultura, interculturalidade e o de língua-cultura. Discutimos aqui, também, os conceitos de “comunicativo” e “competência comunicativa” e apresentamos os princípios teórico-metodológicos da Abordagem Comunicativa. Assim como também os principais métodos de ensino de LE. A seguir, apresentaremos os resultados dessa pesquisa-ação, o contexto e a metodologia utilizada e também os resultados obtidos com a aplicação das propostas programadas para serem aplicadas em sala de aula.

5 A PESQUISA

Este trabalho visou interferir no ensino de Língua Estrangeira (LE) na Escola Estadual Professor Daniel Neri da Silva baseando-se numa perspectiva cultural. Para tanto, foi abordado o uso da cultura como um recurso para promover o interesse e a curiosidade do aluno. Como essa pesquisa buscou refletir sobre o ensino de línguas com uma visão extremamente gramatical, que remonta ao período da gramática tradução em que se estudava a língua pela língua, focado apenas na estrutura e mostrar que é possível realizar atividades interculturais dentro da realidade atual do ensino público no Brasil, e, levando em consideração o pouco tempo disponível²¹ para aplicação das atividades, decidiu-se trabalhar apenas textos escritos.

Ainda na universidade, em um encontro anterior ao período destinado ao estágio, cada acadêmico definiu um tema a ser trabalhado durante o período do estágio supervisionado. O tema previsto para o meu projeto foi “O ensino intercultural dentro da aula de língua inglesa”. Assim, as intervenções foram realizadas e a prática de docência finalmente ultrapassou a linha das teorias expostas na Universidade e alcançou a realidade da sala de aula. Essa experiência é que desencadeou esta pesquisa.

O objetivo dessa pesquisa-ação foi inserir conteúdos que abordassem a diversidade cultural nas aulas de língua inglesa, buscando desenvolver a consciência crítica dos alunos e promover a interculturalidade na sala de aula. Para tanto buscou-se embasamento em teóricos que abordam o ensino de línguas, como Paiva (2003) e Leffa (1999); de legislações nacionais referentes à educação (Lei de Diretrizes e Bases – LDB, Planos Curriculares Nacionais – PCNs) e de autores que abordam o tema interculturalidade no ensino de Línguas Estrangeiras, como Santos (2004), Kramersch (1993), Padilha (2004), entre outros.

A aplicação das atividades propostas foi realizada entre os dias 21/09/2016 a dia 05/10/2016, nos períodos vespertino e noturno (período de regência no estágio III) No período vespertino em salas do 1º ao 3º anos do Ensino Médio e no período noturno na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA. Em ambos os períodos e salas foram trabalhadas atividades correlatas às atividades de Língua Inglesa que

²¹ O período de aplicação das atividades propostas coincidiu com o período da feira cultural da escola. Assim, os alunos não teriam disponibilidade para participar atividades que demandassem mais tempo.

focavam na compreensão de texto ao invés da de apenas o estudo da gramática e que possibilitou trazer para a sala de aula alguns momentos de deliberação, reflexão e interação com os discentes.

5.1 contexto e percurso metodológico

A parte *in loco* da pesquisa teve início com uma visita prévia à escola, processo esse primordial para que a escola e as turmas fossem observadas, em estudo exploratório, a fim de que a elaboração das propostas de atividades pudessem ser condizentes com a realidade e necessidades dos alunos. Esse primeiro contato foi necessário, também, para obter conhecimento do espaço em que seriam desenvolvidas as aulas práticas, bem como para apresentação do plano de estágio junto a alguns gestores e à professora²² de Língua Inglesa responsável pelas turmas em que iria ser executadas as atividades propostas.

O primeiro contato se deu no dia 21 de setembro de 2016. A professora regente expôs seu plano de ensino e o modelo de atividades desenvolvidas por ela nas aulas de língua inglesa, assim como, o cronograma das aulas de língua inglesa e Artes, disciplina que ela precisa ministrar para completar sua carga horária semanal. Ao apresentar o material didático utilizado nas aulas de língua inglesa, ela apenas fez uma ressalva: “Eu não foco minhas aulas no ensino de gramática. Isso demanda muito tempo, os alunos se cansam da aula e acabam por não desenvolver a compreensão do texto, que afinal, é o objetivo sugerido pelos PCN”²³. Passado esse primeiro contato, iniciou-se o período de observação do estágio III. Durante esse período, busquei compreender a dinâmica das aulas e observei que elas são, em sua maior parte, guiadas pelo livro didático. Contudo, como já mencionado anteriormente, a professora não focava sua aula no estudo gramatical e Procurava sempre trabalhar a competência linguística, principalmente a leitura.

Nas aulas, professora e alunos costumavam ler juntos algumas definições sobre o conteúdo a ser estudado, a explicação ocorria acerca do tema da aula, e, em seguida, a turma respondia aos exercícios contidos no livro didático, ou no próprio

²² Professora Heliene Cléssia da Silva, funcionária pública estatutária e professora da escola Daniel Neri e do Cultural Norte Americano - CNA desde 2009 é formada em letras inglês pela Universidade Federal de Rondônia.

²³ Parâmetros Curriculares Nacionais

caderno (muitos dos alunos não levam os livros pois julgam-no muito pesado). Os alunos, em sua grande maioria, não pareciam intimidados em fazer perguntas quando surgiam dúvidas e a professora, sempre solícita, os respondia. E com isso podemos derrubar o mito de que os alunos não se interessam pela língua inglesa.

Foi possível notar que a aula da professora era dividida em três etapas. Na primeira ocorria um momento de *prediction*, nesse momento a professora buscava ativar a curiosidade dos alunos e também descobrir seu conhecimento prévio acerca do tema. Em seguida a professora trabalhava os textos com os alunos sempre direcionando-os para que descobrissem se suas previsões estavam corretas ou não. Em um último momento os alunos respondiam os exercícios. Percebi também a semelhança com a metodologia ESA²⁴ (*engage-study-activate*) utilizada na rede de escolas de idiomas brasileira Cultural Norte Americano, o CNA, que se mostrou bem eficiente em uma aula com tão pouco tempo, 45 min/hora aula como é o caso da rede pública.

5.2 Das aulas

Na busca de despertar o interesse dos educandos pelo aprendizado de tal temática, buscou-se trabalhar o conteúdo de forma reflexiva e dinâmica, trazendo para a sala de aula textos que estivessem próximos da realidade dos alunos. Além disso, procurei seguir certa “lógica” no andamento das aulas: dinâmica, explicação acerca dos temas de cada aula, contato com diferentes gêneros textuais através da leitura, exercício para aplicar o conhecimento adquirido e produção escrita e oral das opiniões próprias dos alunos. Sempre enfatizando que não haviam respostas certas ou erradas, cada um era livre para expor sua mais sincera opinião sobre os assuntos abordados. Assim, acredito que os alunos tiveram a oportunidade de entender o conteúdo e refletir sobre os temas apresentados em cada aula. Assim, estariam estes mais propensos a manifestar suas opiniões, certezas/incertezas, pois sabiam que teriam momentos para isso.

Qualquer língua falada no mundo, português, inglês, italiano, alemão tem 4 habilidades. (Escrita, leitura, competência auditiva e fala). Ao contrário de cursos de

²⁴ O quadro Engage-Study-Activate é de autoria do escritor de livros que abordam o ensino de língua inglesa Jeremy Harmer. O quadro conceitua diferentes “momentos” ou processos que uma aula ideal deve incluir para que os diversos aspectos de uma aula comunicativa eficiente sejam tratados.

línguas que trabalham as 04 habilidades simultaneamente, o *English for Specific Purposes*²⁵ (ESP) ou inglês instrumental trabalha cada habilidade separada para um objetivo específico, se levarmos em consideração que os PCNs apontem a leitura como a competência necessária para o aluno aprendiz de LE e que Leffa, (1996) diz que ler é extrair significado do texto, o ESP seja talvez uma das melhores formas de se trabalhar interculturalidade em na realidade atual da sala de aula de LE do ensino público. Para HUTCHINSON & WATERS (1987, tradução nossa) "O ESP deve ser visto como uma abordagem não como um produto. Não é um tipo específico de linguagem ou metodologia, nem consiste de um tipo particular de material didático. É uma abordagem para a aprendizagem de línguas, que se baseia na necessidade do aluno". O ESP é dividido em três etapas:

Pre-reading activities: atividades desenvolvidas antes da leitura, é geralmente aqui o momento em que o professor insere os alunos ao tema do texto. O professor proporciona nesse momento o que chamamos de "*brainstorming*", essa tempestade de ideias pode ser iniciada com a apresentação de imagens, frases ou até mesmo vídeos, em que o objetivo é o aluno "adivinhar" sobre o quê o texto irá abordar. Essa antecipação consiste em encorajar os alunos a refletirem sobre o tema do texto antes de lê-lo.

While Reading activities: atividades desenvolvidas durante a leitura, aqui se faz a utilização de variadas estratégias de leitura como: *Skimming*²⁶, *Scanning*²⁷, Identificação do padrão geral da estrutura do texto (layout) e gênero textual, observação de pistas não-verbais (gráficos, figuras, tabelas, etc.) procurar cognatos, palavras familiares ao aluno, Uso de pistas textuais como pronomes, verbos, nomes, Etc.

After-reading activities: ao finalizar as atividades anteriores, o professor pode, nesse momento, questionar os alunos sobre as questões abordadas no texto, se eles concordam ou não com o ponto de vista do autor e por que? Por meio dessa abordagem o professor de LE pode trabalhar temas transversais e que tragam discussões e reflexões em sala, e por necessitar apenas de poucos recursos didáticos, se torna uma atividade extremamente acessível. Embora as atividades

²⁵ Inglês para fins específicos

²⁶ Skimming é uma estratégia de leitura rápida para entender as ideias gerais e conceitos principais. Para tanto, o leitor pode recorrer ao título, subtítulos, ilustrações, nome do autor, a fonte do texto, o início e o final dos parágrafos, itálicos, sumários.

²⁷ Scanning é uma leitura rápida do texto para retirada de partes específicas do textos, dados principais.

planejadas focassem sua atenção na compreensão do texto, tais atividades traziam para a sala de aula temas como identidade e cultura. Considerando as palavras de Jonathan Rutherford,

“[...] a identidade marca o encontro de nosso passado com as relações sociais, culturais e econômicas nas quais vivemos agora [...] a identidade é a intersecção de nossas vidas cotidianas com as relações econômicas e políticas de subordinação e dominação” (RUTHERFORD, 1990, p.20-21)

Ainda sobre a identidade Kathryn Woodward (2000, p. 28) argumenta sobre as palavras de Stuart Hall, a autora aponta Hall argumenta em favor do reconhecimento da identidade, mas não de uma identidade que esteja fixada na rigidez da oposição binária tal como uma dicotomia “nós/eles”. Assim, Hall sugere que, embora seja construída por meio da diferença, o significado não é fixo ou completo, de forma que sempre existe algum deslizamento. A posição de Hall, então, enfatiza a fluidez da identidade onde o sujeito sempre é capaz de posicionar a si próprios e de construir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado em comum.

Com a intenção de seguir uma sequência coerente para ajudar no processo de discussão, definiu-se então que as três atividades propostas continuariam abordando o tema “igualdade racial” que a professora já vinha trabalhando com os alunos. Os planos de aula foram então planejados dentro dos moldes da metodologia ESA (*engage-activate-study*) conciliado com ESP (*English for specific propose*).

Todos os três modelos de aulas propostos aqui têm como objetivo a discussão intercultural e a tentativa de reflexão sobre como vemos a identidade do “outro” e como esse “outro” nos vê. Assim como, auxiliar no desenvolvimento da capacidade de leitura e interpretação de variados tipos de texto. Os recursos didáticos necessários para a aplicação dessas aulas foram apenas a lousa e fotocópias para os alunos.

5.2.1 Aula 01: Interpretando músicas internacionais: *Black babies were used as alligator baits*

Engage: (03 min) é o momento *warm-up*.

Step 01: descobrir o conhecimento prévio do assunto pelos alunos através de perguntas.

“Vocês conhecem a cantora norte-americana, Beyoncé?

Já ouviram a música *Formation*²⁸? Já viram o clipe?

Do que vocês acham que a música trata? Qual a mensagem que a cantora tenta passar?”

Step 02: escrever no quadro a frase “*I thrill my haters albino alligator*”

Esse é um verso da música, vocês imaginam o que ela quis dizer com isso?

Study: (30 min) é o momento que se trabalha o texto junto com os alunos.

Step 01: entregar o texto.

Step 02: instigar a curiosidade dos alunos.

“Pelas figuras, vocês conseguem imaginar do que o texto vai falar?”

Step 03: ajudar os alunos a “decifrarem” o título do texto.

Step 04: após os alunos já saberem o assunto principal do texto, abre-se espaço para discussão sobre o tema do texto.

Step 05: Com a ajuda da parte “curiosidade” no texto, explicar a frase escrita no quadro.

Step 06: linha após linha, trabalhar com os alunos e ajuda-los a “decifrar” o corpo do texto. Para que os alunos possam responder as questões.

Activate: (12 min) é o momento que os alunos em que os alunos respondem as questões. Preparação para a finalização da aula.

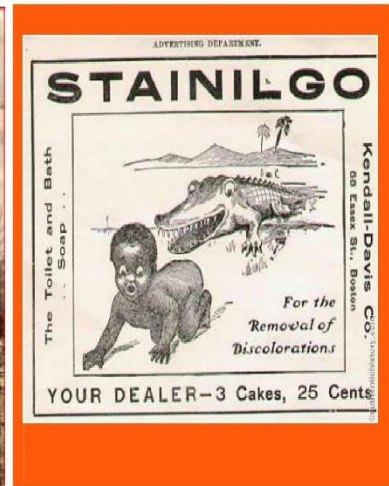
²⁸ O videoclipe de "*Formation*" foi lançado no dia 6 de Fevereiro de 2016 com uma versão explícita (não recomendada para menores, contem palavras de baixo calão) e uma censurada do videoclipe. A canção foi apresentada pela primeira vez pela cantora durante sua apresentação no Super Bowl 50. A apresentação gerou polêmica por se tratar de uma música que criticava o racismo no país, além de fazer referência a mortes de negros por policiais que aconteceram nos últimos anos.

Step 01: os alunos respondem as questões. O professor auxiliar se houver necessidade.

Após os alunos finalizarem as questões, havendo tempo ainda, abre-se espaço novamente para discussão livre e reflexão sobre o assunto.



BLACK BABIES WERE USED AS BAIT TO HUNT ALLIGATORS IN THE USA



TIME OF DARKNESS

Long time ago, during slavery and until the mid-20th century, black babies were used as alligator bait in North Florida in the USA. Alligator hunters stole the children when the mothers, most of them slaves, were working. Some children would be 01 year old or less.

Other children were stolen at night by brutal attacks against their parents, and then they tied a rope around his neck and around his torso in a tree in the swamp or left them in cages as if they were chickens. As the children were crying and screaming alligators appeared quick to devour them. By this way, the hunter could kill the animal.

ANSWER THE QUESTIONS:

01. Encontre no texto a passagem que diz, em inglês: "durante a escravidão e até metade do século XX, crianças negras eram usadas como iscas de jacaré no norte da Florida nos EUA."
02. Mais ou menos que idade tinham as crianças roubadas?
03. Por que os jacarés apareciam? Como eles percebiam que haviam crianças próximas?
04. Como podemos ver no quadro de curiosidade, essa prática de caça resultou em um tipo de "apelido" pejorativo para as pessoas negras. Você recorda de algum episódio desse no Brasil? Por que você acha que isso acontece? Atualmente, é dito

que todos somos iguais perante a lei. Você acredita que de fato todos temos as mesmas oportunidades e que, de fato, somos tratados da mesma forma? Comente.

#CURIOSIDADE

O verso "I twirl all my haters albino alligators" em formação é, historicamente, bastante interessante. "Bait Alligator (isca de jacaré)" foi usado como um insulto contra os afro-americanos, visto que suas crianças eram usadas como iscas para caçarem jacaré. As imagens racistas e objetos que retratam crianças afro-americanas como isca circulou pelos EUA no final de 1800 e início de 1900. Beyoncé sutilmente descreve jacaré como branco ("albino alligators", albino não tem melanina, dando-lhes uma aparência branca) basicamente chamando seus inimigos de predadores racistas, e que simplesmente passa por cima deles.



Não é por que o/a professor/a está em uma aula de LE com um texto que aborde um assunto ocorrido em outro país, que ele/a não possa fazer um “link” com a realidade do nosso próprio país. A aula 01: *Black babies were used as alligator baits*, depois de trabalhar todo o conteúdo linguístico proposto, trazia uma questão que dizia: “04. Como podemos ver no quadro de curiosidade, essa pratica de caça resultou em um tipo de “apelido” pejorativo para as pessoas negras. Você recorda de algum episódio desse no brasil? Por que você acha que isso acontece? Atualmente, é dito que todos somos iguais perante a lei. Você acredita que de fato todos temos as mesmas oportunidades e que, de fato, somos tratados da mesma forma? Comente.” Dentre todos as respostas, escolhemos três depoimentos que chamaram mais a atenção dos pesquisadores.

A aluna E. O. B. do terceiro ano do ensino médio comentou: “não. Porque as pessoas não conseguem enxergar que somos todos iguais, independentemente de cor, condição, etc. Não. Acredito sim que todos somos iguais, mas as mesmas oportunidades não. Pelo fato da aparência externar valer muito em nossa sociedade muitas pessoas são tratadas diferentes, tem oportunidades diferentes e as vezes nem oportunidade tem. As pessoas precisam ver e enxergar as pessoas de uma forma diferente. Precisamos colocar em nossas cabeças que todos somos iguais e devemos ter as mesmas oportunidades. Enxergar as pessoas pelo que elas são, e não pela cor, raça, condição; assim o mundo seria bem melhor”.

A aluna C. M. da mesma classe também comenta e diz: “Perante a lei todos nós devemos ter as mesmas oportunidades e somos tratados igualmente. Porém, é uma pena perceber que essa não é a realidade do nosso país, vez ou outra é possível presenciar um ato de discriminação e preconceitos contra os negros. Não é possível escolher com qual “cor” você vai nascer, isso deve ser aceito. O tempo de escravidão foi há anos atrás, todos nós somos seres humanos independentemente da cor, raça ou religião. Amor ao próximo pois a melanina não faz ninguém melhor que ninguém, o que te faz é o caráter. ”

Por último, mas não menos importante, a aluna I. M. diz: “O caso do jogador Daniel Alves que foi chamado de macaco durante uma partida de futebol, tem o caso da atriz Taís Araújo, também sofreu ato racial na rede social depois que ela postou uma foto sua. Bom, isso acontece por falta de respeito, muitos acham que os negros tem que ser como antes, escravos, fazerem o que os brancos mandavam, eles se acham melhor que os negros. É certo que muitas vezes os negros são tratados

diferentes por policiais, a muitos casos não só nos Estados Unidos, mas também no Brasil de que negros são presos sem ao menos ter feito alguma coisa, são tratados com indiferença. Se colocar um negro e um branco juntos, e fala que um deles rouparam alguma coisa, com certeza vão fala que foram o negro que roubou. ”

5.2.2 aula: Relacionando a segregação racial nos EUA com o Brasil : *Birmingham bombing*

Engage: (03 min) é o momento *warm-up*.

Step 01: descobrir o conhecimento prévio do assunto pelos alunos através de perguntas.

“O que vocês sabem sobre terrorismo?” (Provavelmente nesse momento irão relacionar o terrorismo aos povos árabes ou lembrar o 11 de setembro e o ataque na França. É um ótimo momento para quebra de paradigmas e pré-conceitos formados sobre os povos árabes e mencionar a visão dos estrangeiros sobre os brasileiros. Assim, iniciando a discussão sobre como vemos o “outro” e o “outro” nos vê)

“Por que as pessoas fazem esse tipo de coisa?”

Vocês acham que a intenção do terrorista é só matar pessoas?

Vocês acham que pode existir terrorismo entre pessoas de um mesmo país? Vamos descobrir?”

Study: (30 min) é o momento que se trabalha o texto junto com os alunos.

Step 01: entregar o texto.

Step 02: instigar a curiosidade dos alunos.

“Pelas figuras, vocês conseguem imaginar do que o texto vai falar?”

Quem é esse homem na imagem? Você sabe por que ele é importante na história dos EUA?

O que é segregação racial?”

Step 03: ajudar os alunos a “decifrarem” o título do texto.

Step 04: após os alunos já saberem o assunto principal do texto, abre-se espaço para discussão sobre o tema do texto.

“Vocês acham que a segregação ficou no passado? Será que ainda existe?”


“E no Brasil? Você acha que existe esse tipo de atitude separatista?”

Step 05: linha após linha, trabalhar com os alunos e ajuda-los a “decifrar” o corpo do texto. Para que os alunos possam responder as questões.

Activate: (12 min) é o momento que os alunos em que os alunos respondem as questões. Preparação para a finalização da aula.



Step 01: os alunos respondem as questões. O professor auxiliar se houver necessidade.

Após os alunos finalizarem as questões, havendo tempo ainda, abre-se espaço novamente para discussão livre e reflexão sobre o assunto.




I have a dream that my four little children will one day live in a nation where they will not be judged by the color of their skin but by the content of their character.

I have a *dream* today!

16th Street Baptist Church bombing
Part of the Civil Rights Movement



(Addie Mae Collins, Cynthia Wesley, Carole Robertson and Carol Denise McNair)

Location: 16th Street Baptist Church, Birmingham, Alabama

Date: September 15, 1963 10:22 a.m.

Target: African-American church attendees

Deaths: 4

Non-fatal injuries: 22

Perpetrators: Thomas Blanton (convicted)
Robert Chambliss (convicted)
Bobby Cherry (convicted)
Herman Cash (alleged)

Motive: Racism/Racial segregation

1. How many people died in that attack?
2. How many people were injured?
3. What was the motive for the attack?
4. What was Martin L. King's dream?
5. esse atentado foi praticado pelo Ku Klux Klan no dia Na manhã do dia 15 de setembro de 1963 na igreja batista da rua 16, em Birmingham, Alabama - EUA, local que era ponto de encontro de líderes dos direitos civis, como o reverendo Martin Luther King, Jr. Você acredita que a segregação tenha deixado de existir?
6. O Brasil é um país com uma grande diversidade étnica, ou seja, apresenta uma elevada variedade de raças e etnias. Você acredita que todos somos iguais e somos tratados da mesma maneira?

Nas turmas do segundo ano do ensino médio foi aplicada a aula: *Birmingham bombing*: segregação racial nos EUA e Brasil. Dentre os vários comentários da última questão que dizia: “O Brasil é um país com uma grande diversidade étnica, ou seja, apresenta uma elevada variedade de raças e etnias. Você acredita que todos somos iguais e somos tratados da mesma maneira?”, três depoimentos chamaram mais a atenção dos pesquisadores.

A aluna E. B. S. respondeu à questão da seguinte forma: “Variado. Depende de cada pessoa. Do seu conceito pessoal. Ainda existe o racismo e o *bullying* ou até mesmo preconceito”. A aluna T. C. Q. S. disse que: “não, mesmo estando no século XXI muita gente ainda é racista de várias formas com negros, bolivianos haitianos e etc.” e a aluna S. A. Y. respondeu que: “todos nós somos iguais, mais não somos tratados da mesma forma, muitas vezes por causa da aparência e outras pela cor”.

Esses três depoimentos se destacaram por trazer, além da questão do racismo que era o foco da aula, também o *bullying* contra a aparência física independentemente de cor e o preconceito contra pessoas de outros países.

5.2.3 “Derrubando muros” refletindo sobre governos totalitários

Engage: (03 min) é o momento *warm-up*.

Step 01: descobrir o conhecimento prévio do assunto pelos alunos através de perguntas.

“O que vocês sabem sobre a corrida eleitoral nos EUA?”

“Vocês conhecem os candidatos? Conhecem suas propostas?”

“Estamos vivenciando um momento de imigrações históricas, tanto no Brasil quanto no mundo todo. E estamos assistindo alguns países desenvolvidos fechar suas portas para esses refugiados. Você viu alguma notícia? O que sabe sobre o assunto?”

Study: (30 min) é o momento que se trabalha o texto junto com os alunos.

Step 01: entregar o texto.

Step 02: instigar a curiosidade dos alunos.

“Pelas figuras, vocês conseguem imaginar do que o texto vai falar?”

Como vocês acham que as imagens 3 e 6 estão relacionadas?”

Step 03: ajudar os alunos a “decifrarem” o título do texto.

Step 04: após os alunos já saberem o assunto principal do texto, abre-se espaço para discussão sobre o tema do texto.


“Os EUA, assim como o Brasil, foram colonizados por povos oriundos de vários países, principalmente europeus e africanos. Por que podemos perceber a ironia as imagens 5 e 4?”

Step 05: linha após linha, trabalhar com os alunos e ajuda-los a “decifrar” o corpo do texto. Para que os alunos possam responder as questões.

Activate: (12 min) é o momento que os alunos em que os alunos respondem as questões. Preparação para a finalização da aula.

Step 01: os alunos respondem as questões. O professor auxiliar se houver necessidade.

Após os alunos finalizarem as questões, havendo tempo ainda, abre-se espaço novamente para discussão livre e reflexão sobre o assunto.




Donald J Trump
Friday at 11:49 pm · 🌐

People say my wall idea is crazy. China built a wall, and guess how many Mexicans they have.

1


Checkmate.



2


I'M READY TO WORK ON THE WALL

TRUMP IS RIGHT... WE NEED TO SEND BACK THE UNINVITED AND BUILD A BIG WALL!



3

VLORA




4

SO YOU'RE AGAINST IMMIGRATION?

5


SPLENDID! WHEN DO YOU LEAVE?



5

TRUMP IS RIGHT... WE NEED TO SEND BACK THE UNINVITED AND BUILD A BIG WALL!

DAVE GONLUND © www.davegonlund.com



6

According to a United Nations report, this year alone, nearly 750,000 migrants (refugees) arrived in Europe through the Mediterranean. The main destinations of immigrants are Germany, Sweden, France and

1. What all these images have in common?
2. What is Trump's idea and what are people saying about it?
3. In which image is written in English the following sentence "Eu estou pronto para trabalhar na muralha"?
4. Why can we consider images 4 and 5 ironic?
5. De acordo com a Organização das Nações Unidas, quantos refugiados chegam a Europa através do mediterrâneo? Quais são os principais países destinos desses refugiados?
6. Qual a sua opinião sobre o assunto "Imigração"? Durante seus discursos o candidato a presidente dos EUA, Donald Trump, afirma que construirá uma grande muralha para impedir a passagem de migrantes oriundos da América Central, a quem ele culpa pela alta taxa de crime e desempregos na terra do "Tio Sam". O que você pensa a respeito desse discurso?

Por último temos a aula “Donald Trump e a muralha separatista” trabalhada nas turmas de primeiro ano do ensino médio. Por se tratar de um nível menos avançado na grade escolar a atividade foi desenvolvida com muitas figuras e trazendo um tema que estava em voga na época da realização desta pesquisa (no período de realização desta o Candidato Donald Trump ainda não havia vencido as eleições para se tornar o novo presidente dos Estados Unidos).

A respeito da última questão que arguia: “Qual a sua opinião sobre o assunto “Imigração”? Durante seus discursos o candidato a presidente dos EUA, Donald Trump, afirma que construirá uma grande muralha para impedir a passagem de migrantes oriundos da América Central, a quem ele culpa pela alta taxa de crime e desempregos na terra do “Tio Sam”. O que você pensa a respeito desse discurso?” A aluna L. D. R. comenta: “As pessoas migram porque é necessário. Elas buscam por um lugar melhor. Eu não gosto da ideia de Donald porque as pessoas não tem culpa de serem atacadas e precisam de abrigo”. A aluna A. F. disse: “que não e não precisa mandar embora e nem separar os imigrantes, é só o governo cuida para que haja mais oportunidade de emprego para todos que querem trabalha”. Já a aluna F. R. P. vai além e diz: “É uma falta de respeito com os imigrantes. Pois ele acha que os Estados Unidos é o melhor país do mundo. E não é verdade.”

Ao final da aplicação das atividades propostas foi possível observar que os alunos se interessam por esse tipo de atividade em que eles possam expressar suas opiniões. Os alunos sentem a necessidade de notar que sua voz seja ouvida, que ele tem espaço para expor suas reflexões acerca do mundo que o rodeia. É fato que também houveram depoimentos que, mesmo após a aula e as discussões/reflexões promovidas, responderam de forma inesperada, como é o caso do aluno G. S. M. que argumentou: “Ele culpa os povos oriundos como os indígenas, mexicanos, na minha opinião Ele está certo os mexicanos principalmente são os povos onde mais trazem doenças nas fronteiras com o México os carteis de drogas”. O argumento apresentado pelo aluno mostra que algumas pessoas são mais resistentes a mudança e na desconstrução de conceitos e paradigmas herdados historicamente pela sociedade. Esse tipo de discurso prova ainda mais a necessidade de atividades de cunho intercultural, que fomentem a reflexão e a revisão dos conceitos (e pré-conceitos) que todos nós trazemos em nossa bagagem de conhecimento empírico.

Não podemos deixar de mencionar as partes negativas desse processo. O número de alunos dentro de uma mesma sala de aula é demasiadamente alto. Essa

característica atual das salas de aulas da rede pública tornou um pouco mais complicado a execução dessa pesquisa-ação, pois em determinados momentos, todos os alunos queriam expor suas opiniões (oralmente) ao mesmo tempo. Acerca dessa circunstância, a professora regente compartilhou muito sobre a sua experiência e como foi aprendendo, de forma empírica, qual era a melhor maneira de executar suas obrigações como professora no contexto em que se encontrava.

Porcher (2004) articula que o intercultural sugere um intercâmbio entre várias culturas buscando igualdade, comunicação, interpenetração e enriquecimento mutual. Um ensino intercultural é, portanto, focado nas interações de troca de experiências e fomentando igualdade entre seus participantes. Assim, todas as atividades aplicadas durante essa pesquisa mostraram-se capazes de criar esse ambiente facilitador para uma troca de experiências culturais entre aluno/aluno e aluno/professor. É importante mencionar também, que estas atividades, conseguiram atingir os quatro pontos apontados por Kramsch sobre o ensino/aprendizagem de língua-cultura, ou seja, o estabelecimento de uma esfera de interculturalidade, a cultura como processo interpessoal, a cultura como diferença e possibilidade de transpassar as fronteiras disciplinares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O domínio da língua inglesa como a mais falada do mundo deve ser exposto pelo professor dentro de um processo de conscientização. Trata-se de uma construção discursiva que se constrói a partir dos seguintes discursos: A maioria dos bons textos técnicos está em inglês; é a língua dominante dos eventos acadêmicos; se você sabe se comunicar um pouco que seja em inglês você consegue se comunicar com pessoas de todas as nacionalidades. Todos esses discursos circulam e produzem efeitos de sentido que consideram então o Inglês como língua franca.

Em um momento no qual o país enfrenta uma crise econômica e política e os órgãos governamentais tentando instaurar o projeto de lei que institui o programa Escola sem Partido entre as diretrizes e bases da educação, faz-se necessário demonstrar os efeitos de uma aula (seja de áreas humanísticas, exatas ou biológicas) que promova a discussão e fomente a reflexão dos estudantes. Defendemos aqui o uso da interculturalidade nas aulas de Língua Estrangeira como ferramenta para desconstruir pré-conceitos e promover o respeito ao outro, trabalhando não só questões estruturais da língua, mas também a língua como fenômeno social e fundamental para a comunicação humana.

Este trabalho teve como objetivo discutir a interculturalidade no ELE a partir de uma pesquisa bibliográfica e uma pesquisa-ação. A pesquisa bibliográfica possibilitou-nos um maior entendimento sobre a legislação do ensino de LE no Brasil e a visível necessidade de remodelação de alguns aspectos para que a LE não continue a “viver nas sombras”, trazendo de volta o prestígio que o estudo de LE já teve um dia no país.

A explanação das metodologias do ensino de línguas nos permitiu compreender o movimento pendular que prestigia ora a forma (usage) ora o uso (use). Podemos assim, compreender que há algum tempo referente a gramática não tem sido mais o foco das provas utilizadas para avaliar a qualidade do ensino no país, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, que solicita a interpretação de determinados textos durante o exame. Esse é mais um fato que aponta para a necessidade de competência linguística, pelo menos da leitura. Saber a gramática não quer dizer saber ler em LE. O mais interessante seria ajudar os alunos a desenvolver essa habilidade, durante o processo abordando a gramática em uso

dentro do contexto e não eternizar aquele velho modelo de aula de “encaixar” o verbo *to be* nas frases.

A discussão sobre o que é a interculturalidade, cultura, língua-cultura coloca a abordagem intercultural de ensino como uma das maiores ferramentas para o ensino de língua estrangeira. Trabalhar com LE é ter nas mãos uma incrível ferramenta para desconstruir conceitos e promover o pensamento crítico acerca da sociedade atual e os caminhos que ela vem tomando. O ser humano teme, por instinto, aquilo que ele desconhece. Assim, ao ministrar uma aula de LE com enfoque intercultural o professor tem condições de proporcionar o conhecimento e a quebra de muitos estereótipos e tabus. Esse tipo de proposta sem dúvida terá como fruto a reflexão dos discentes a respeito de pré-conceitos ao se deparar com questões de gênero, raça, etnias, características sociais etc. Uma sala de aula de LE com foco intercultural possibilita a interação, discussão e reflexão dos alunos. Essa abordagem pode resultar em alunos que rejeitam “verdade absoluta” sobre o que o “outro” é ou não é, que primem por conhecer, apreciar e acima de tudo respeitar o que os povos têm em comum e naturalmente de diferente.

A pesquisa-ação desenvolvida junto a alunos do ensino médio na Escola - EEEFM Professor Daniel Neri da Silva mostrou que é possível trabalhar interculturalidade mesmo em uma aula de inglês instrumental, em que o aluno apenas desenvolva a habilidade de leitura, que embora não seja capaz de se comunicar oralmente, é passível de refletir sobre os temas abordados, uma vez que dentro de um estudo intercultural o professor de LE pode trabalhar questões de identidade, gênero, raça, sexualidade, classe social, etc. Cabe a nós, educadores, ajudar as pessoas nesse processo de entender que essas diferenças entre os povos e que essa “troca” cultural só tem a contribuir com a forma como vemos a nós mesmos.

No que concerne à execução das aulas vale ressaltar dois momentos que se destacaram durante essa caminhada. O primeiro foi após a aula que abordava o atentado em Birmingham (2ª aula descrita nesse relatório) em uma das turmas do 2º ano do ensino médio. Um dos alunos se aproximou de mim e da professora Helene e disse: “eu achei muito interessante você trazer esse debate sobre preconceito, por que eu vivo isso na minha própria casa. Sou um dos mais “escurinhos” na minha família e por isso minha avó sempre me deixa por último na fila para servir comida nos almoços de família.”

O outro momento que se destacou durante as aulas foi em uma turma de

alunos do 1º ano do ensino médio. Após a entrega do texto para debater, uma aluna me chamou até o fundo da sala e perguntou: “eu posso dizer que existe racismo no Brasil?” então respondi: “claro, as repostas são suas, eu quero mesmo é a sua opinião. É o teu momento de ‘rasgar o verbo’ aproveita!” e ela então respondeu: “legal! Quase não temos atividades que pedem nossa opinião, a maioria das vezes só precisamos copiar as repostas dos livros”.

A pesquisa-ação também permitiu inferir que o professor necessita desconstruir seus próprios conceitos e aprender sobre as culturas que vai abordar em sala de aula, já que é ele quem vai servir de mediador. O professor deve ser neutro, não levantar a bandeira de um determinado país em detrimento de outro, ou todo esse processo acarretará em manter os pré-conceitos estabelecidos e não fomentará o pensamento crítico e reflexivo nos alunos. As aulas de LE podem e devem ser capazes de conectar as pessoas já que o ensino intercultural é visto como um meio de criação de diálogo entre pessoas de diferentes culturas por intermédio de uma língua. Sabemos que ainda há um longo caminho a seguir para que as aulas de LE tomem essa característica intercultural, mas uma boa forma de se começar esse processo são as atividades aqui propostas. E assim, um passo de cada vez, pode-se trilhar um novo caminho.

Corroborando com o que preconiza Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, p. 61) os alunos constroem significados a partir de múltiplas e complexas interações. Cada aluno é sujeito de seu processo de aprendizagem, enquanto o professor é o mediador na interação dos alunos com os objetos de conhecimento apontando que a interação social dentro de uma sala de aula seja essencial no processo de indivíduo funcional para a sociedade. Assim, essas relações de interação professor-aluno são essenciais para aprendizagem, sendo fundamentais para a expansão das atividades e do pensamento do ser humano, proporcionando condições para a construção da consciência crítica, tanto nos alunos quanto no professor em formação.

Poder unir uma pesquisa bibliográfica com uma pesquisa de campo (pesquisa-ação) proposta por este trabalho foi como um “bônus”, um momento para, além de ministrar as aulas de LI, o pesquisador poder estar em contato com a realidade dos alunos, “ouvir suas vozes”, e refletir sobre temas atuais dentro da realidade escolar.

Provocar o ensino intercultural é, atualmente, uma necessidade social. Aprender uma L2 não é apenas decorar formulas e funções. Este é, então, o papel do

professor interculturalista, ensinar os estudantes a se comunicar em uma LE, não só para manifestarem gostos e opiniões, mas também para compreender as práticas socioculturais que estão entrelaçadas no uso da língua-cultura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. 2002. **Língua além de cultura ou além de cultura, língua?** Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Org.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília, EDUNB, p. 210-215.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 5692/71. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 ago. 1971, Seção 1, p. 6377.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 9394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996, Seção 1, p. 01-09.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** ensino médio – Parte II: Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Resolução nº 58/76**, de 22 de dezembro de 1976, do CFE. Altera dispositivos da Resolução nº 8, de 1º de dezembro de 1971, e dá outras providências. In: *Documenta nº 193*, Rio de Janeiro, dez. 1976.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 set. 2016, Edição Extra, Seção I, p. 01-02.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:** nº 4024/61. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 01-06.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – língua estrangeira. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CADAU, V. M. **Conversas com... Sobre a Didática e a Perspectiva Multi/Intercultural.** Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 471-493, maio/ago. 2006

CESTARO, S. A. M. **O Ensino de Língua Estrangeira:** História e Metodologia. RN. Univ. Fed. Rio Grande do Norte / USP, 1999. Disponível em: <<http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>> Acesso em: 07 ago. 2016.

CORREIO DO POVO. 2016. **Acesso à internet móvel no Brasil cresce 70%, revela IBGE.** Disponível em: <<http://www.correiodopovo.com.br/Noticias/Tecnologia/2016/4/583727/Acesso-a-internet-movel-no-Brasil-cresce-70,-revela-IBGE>> Acesso em: 07/08/2016.

DINO. 2015. **Cresce o número de brasileiros que viajam pelo brasil e exterior;** férias lidera estatística como principal motivo. Disponível em: <<https://www.dino.com.br/releases/cresce-o-numero-de-brasileiros-que-viajam-pelo-brasil-e-exterior%3B-ferias-lidera-estatistica-como-principal-motivo-dino89043403131>> Acesso em: 07/08/2016.

FELIPE, T. B. **O tema alimentação em aulas de língua inglesa:** por uma abordagem da alimentação como cultura. São Carlos-SP, UFSCAR, 2012.

FLEURI, R. M. **Desafios à educação intercultural no Brasil. Revista PerCursos,** nº. 1: p. 109-128, 2001.

HALL, Stuart. (1992) **“The question of cultural identity”.** In: Hall, S., Held, D., & McGrew, A. (eds.).

HUTCHINSON, T., A. WATERS (1987) **English for Specific Purposes** - a learning-centred approach. Cambridge, Cambridge University Press. 1987.

KAWACHI, C. J. **A música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino**. Araraquara, SP. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 141p, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford Handbooks for Language Teachers. Oxford university press, 1986.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura: uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre, Sagra, DC Luzzatto. 1996.

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

LIMA, D. C. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversa com especialistas**. São Paulo – SP, parábola editorial, 2009.

MEDEIROS, E. S. R. **O método café creme e os estudos dos fenômenos culturais**. In: Língua, cultura e ensino. Org. Roseanne Rocha Tavares. Maceió, Edufal, 2006.

MENDES, E. **A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”** in *Linguística aplicada: Múltiplos olhares – Estudos em homenagem ao Professor Drº José Carlos Paes de Almeida Filho / Kleber Aparecido da Silva e Maria Luisa Ortis Alvarez (orgs.)* – Brasília, DF: UNB – Universidade de Brasília/Finatec; Campinas – SP: Pontes Editores, 2007.

MENDONÇA, R. **Professora usa rap e funk para ensinar História: 'Não estudei para domesticar aluno'**. Disponível em: < <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36750824>> Acesso em: 07/08/2016.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas.** Campinas – SP, Mercado das Letras, 1996.

MOTTA-ROTH, D. **Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira** In: Linguagem, cultura e sociedade. 01ed. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006, v.01, p. 191-201.

PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação.** São Paulo, Cortez, 2004.

PAIVA, V.L.M.O. **A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa.** In: STEVENS, C.M.T; CUNHA, M.J. *Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.* Brasília, UnB, p.53- 84, 2003.

PAIVA, V.L.M.O. **O lugar da leitura na aula de língua estrangeira,** *Vertentes.* n. 16: p.24-29, 2000.

PENNYCOOK, Alastair. **The Cultural Politics of English as an International Language.** London and New York: Longman, 1994.

PHILLIPSON, R. **Linguistic imperialism.** Oxford, Oxford University Press, 1992.

PORCHER, Louis. **L'enseignement des langues étrangères.** Paris: Hachette Éducation, 2004.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola / Sírio Possenti —** Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

REVISTA GALILEU. **Quais são as línguas mais faladas em todo o mundo?** Disponível em:< <http://revistagalileu.globo.com/Galileu/0,6993,ECT669619-1716-7,00.html>> [200-?] Acesso em: 07/08/2016.

RICHARDS, J. C. **O ensino Comunicativo de Ensino de Língua Estrangeira.** [Tradução Rosana S. R. C. Gouveia], São Paulo – SP. Special Books Services Livraria, 2006.

RONDÔNIA. **Lei complementar de nº 680 de 07 de setembro de 2012.** Dispõe sobre o Plano de Carreira, Cargos e Remuneração dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Rondônia e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado de Rondônia*. Caderno Especial.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação de Rondônia. **Referencial curricular de Rondônia:** Ensino Fundamental. Porto Velho, RO. 2012.

RUTHERFORD, J. (org.) **Identity: Community, culture, difference.** Londres, Lawrence and Wishart, 1990.

SANTOS, E. M. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN):** uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas. Campinas: Tese. Universidade Estadual de Campinas, 2004.

SIGNIFICADOS, **O que é cultura?** Disponível em: <<https://www.significados.com.br/cultura/>> acesso em: 28/05/17.

SUA PESQUISA, **Positivismo.** Disponível em: <http://www.suapesquisa.com/o_que_e/positivismo.htm> acesso em: 28/05/2017.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social na era dos meios de comunicação de massa. 5 ed. SP, Vozes. 1995.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa:** Leitura. São Paulo – SP. Cortez Editora, 2000.

WALESKO, A. M. H. **A interculturalidade no ensino comunicativo de língua estrangeira:** um estudo em sala de aula com leitura em inglês. Curitiba: Universidade do Paraná, 2006.

WOODWARD, K. **Identidade e diferença:** uma introdução teórica e conceitual. In:

Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.). Stuart Hall, Kathryn woodward. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.