

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM LÍNGUA ESTRANGEIRA
Maria Cristina Matos **Nogueira** – PUC-Rio

O objetivo deste trabalho é investigar uma questão bastante ausente das discussões sobre educação no Brasil: o papel a ser desempenhado pelo ensino de línguas estrangeiras modernas. Tradicionalmente, esta disciplina vem integrando o currículo da escola secundária brasileira, tornando-se obrigatória no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio a partir da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. No entanto, é de um modo geral considerada uma disciplina de menor importância e seu ensino não é, com raras exceções, realizado de forma eficiente no âmbito da escola. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (MEC, 1998) reconhecem esta situação (op.cit.:24) e buscam resgatar o significado deste aprendizado a partir de alguns conceitos teóricos e práticos:

- O ponto de partida para a aprendizagem de língua estrangeira é, nos PCNs, uma visão sociointeracional da linguagem e de seu aprendizado isto é a da construção dos significados linguísticos a partir da interação do sujeito discursivo com seus interlocutores e com a realidade social que o cerca (op.cit.:15).
- Critérios históricos e locais devem ser adotados para a decisão de que idioma(s) ensinar, por exemplo, a importância do inglês no mundo contemporâneo devido à hegemonia econômica e militar dos Estados Unidos pode influenciar a integração desta língua ao currículo escolar; por outro lado, a forte presença de uma comunidade imigrante pode determinar a inclusão do idioma falado por ela.
- A abordagem preconizada no ensino do idioma estrangeiro é a da leitura instrumental devido a sua maior viabilidade no contexto educacional da escola pública e a mais socialmente justificável pois atenderia a necessidade da maior parte dos estudantes brasileiros: a de prepará-los para o vestibular bem como para provas de admissão aos cursos de pós graduação.

Os PCNs de Língua Estrangeira reconhecem também o que consideram o principal objetivo educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira: a aprendizagem intercultural.

O distanciamento proporcionado pelo envolvimento do aluno no uso de uma língua diferente o ajuda a aumentar sua autopercepção como ser humano e cidadão. Ao entender o outro e sua alteridade, pela aprendizagem de uma língua estrangeira, ele aprende mais sobre si mesmo e sobre um mundo plural, marcado por valores culturais diferentes e maneiras diversas de organização política e social (op.cit.:19).

Por outro lado, para uma parcela significativa da população brasileira, o aprendizado de uma língua estrangeira, particularmente do inglês, é percebido como componente essencial da educação dos jovens, visando o acesso ao mercado de trabalho e aos bens materiais e simbólicos do mundo globalizado. Atesta este fato o crescimento vertiginoso das redes de escolas de idioma bem como a introdução de programas de ensino bilíngüe em muitas escolas da rede particular, sobretudo na educação infantil.

A obrigatoriedade da inclusão da disciplina de língua estrangeira no currículo escolar, a necessidade apontada pelos PCNs de tornar esse processo eficaz e útil para a formação dos cidadãos brasileiros, o potencial da disciplina para um aprendizado intercultural, todos esses argumentos nos parecem justificar a abordagem do tema por uma pesquisa em educação. Além disso, a *Declaração Universal dos Direitos Linguísticos* (1996), elaborada sob o patrocínio da UNESCO, propõe como direito básico do ser humano o de se expressar livremente e de ser educado na língua de sua comunidade lingüística (definida sem referência a fronteiras geográficas e/ou políticas), mas também, em seu artigo 13º, o de ser *poliglota*, de aprender e usar “a língua mais apropriada ao seu desenvolvimento pessoal ou a sua mobilidade social”.

Partindo dessa argumentação desenvolvemos trabalho de pesquisa visando aprofundar o entendimento do significado e dos objetivos do aprendizado de língua estrangeira na educação brasileira. Com base na proposta elaborada pelos PCNs, colocamos a questão de como esse aprendizado pode contribuir para uma educação intercultural. Delimitamos nosso campo de trabalho mais especificamente como sendo o ensino de inglês como língua estrangeira pelas seguintes razões:

- A forte presença desse idioma nos currículos das escolas brasileiras;
- Sua presença hegemônica no mundo contemporâneo, propondo-se como idioma de comunicação internacional;
- Nossa experiência no magistério do idioma e na formação de professores de inglês.

Escolhemos como sujeito de nossa pesquisa o professor de língua estrangeira, em particular o professor de inglês, por compartilharmos da visão de Giroux (1997) do

professor como *intellectual transformador*, a quem cabe a tarefa de apontar para seus alunos as implicações políticas e as lutas de poder travadas na escola e na sociedade, incentivando-os a tornarem-se cidadãos mais críticos e mais democráticos.

Campos (2005), em dissertação de mestrado onde desenvolveu estudo sobre as representações de professores de línguas sobre sua identidade social e profissional, apresenta sua visão de que estes profissionais são importantes no processo educacional porque

...são potenciais elaboradores de um projeto pedagógico pautado em uma perspectiva crítica da linguagem e em uma pedagogia de multiletramentos que abre a possibilidade de acesso ao mundo plural, multicultural e altamente semiotizado em que vivemos (Campos, 2005: 65).

A partir dessas escolhas, definimos as seguintes questões norteadoras para nosso trabalho:

- De que forma o ensino de língua estrangeira pode ajudar a promover uma educação intercultural?
- Qual o significado particular do ensino de um idioma hegemônico como o inglês?
- Qual o papel desempenhado pelo professor nesse processo?

Metodologia de pesquisa

Optamos, como instrumento para coleta de dados, pela entrevista semi-estruturada. Um dos instrumentos mais frequentemente empregados na pesquisa qualitativa em ciências sociais, em particular na área de Educação, a entrevista é, segundo Duarte (2004), fundamental “quando se precisa/deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados” (op.cit.: 221).

No entanto, a literatura sobre a utilização da entrevista na pesquisa (Fontana e Frey, 1998; Hessel Silveira, 2002; Zago, 2003; Duarte, 2004) nos alerta para as dificuldades envolvidas na utilização desse instrumento, dificuldades que dizem respeito tanto a questões de objetividade e relevância na coleta e análise dos dados, como a questões éticas com relação aos sujeitos entrevistados, à confidencialidade e ao respeito no tratamento de suas contribuições bem como à relação que se estabelece entre entrevistador/a e entrevistados/as. Assim, conceituamos nosso instrumento de pesquisa nos moldes propostos por Hessel Silveira (2002) como

...eventos discursivos complexos, forjados não só pela dupla entrevistador/ entrevistado, mas também pelas imagens, representações, expectativas que circulam – de parte a parte – no momento e situação de realização das mesmas e, posteriormente, de sua escuta e análise (op.cit.: 122).

Esta conceituação de nosso instrumento de pesquisa sobre o ensino de língua estrangeira se torna ainda mais significativa à luz da visão da linguagem que embasa o trabalho: um fenômeno social e culturalmente situado, local de disputas ideológicas e de poder (Bakhtin, 2004; Fairclough, 2001). Por todas essas razões, buscamos na análise das entrevistas “as regularidades narrativas”, “as significações compartilhadas”, “os traços recorrentes”, “as ressonâncias das experiências culturais” expressas nas falas de entrevistadora e entrevistados (Hessel Silveira, 2002). Com eles, buscamos desenhar um painel de como esses professores percebem seu papel na educação brasileira, sua relação com sua língua materna e de seus alunos, bem como com uma língua estrangeira hegemônica; investigamos como concebem sua função de mediador cultural, suas práticas pedagógicas que possam contribuir para formação de seus alunos como cidadãos brasileiros e habitantes de uma contemporaneidade complexa e multicultural.

O roteiro da entrevista foi elaborado com base na revisão de literatura que embasou o trabalho. Consideramos a re-significação dos conceitos de língua materna, língua estrangeira e bilingüismo no contexto de um mundo multilíngüe e multicultural (Coracini, 2003; Revuz, 2002; Uyeno, 2003; Baetens Beardsmore, 2003); investigamos o conceito de identidade cultural (Hall, 2004; Marin et al., 2000) e a conexão entre linguagem e identidade, em especial no contexto da aprendizagem de uma segunda língua (Bertoldo, 2003; Grigoletto, 2003). Investigamos os questionamentos à expansão hegemônica do inglês realizados por Phillipson (1992) e Pennycook (1994). De modo particular, conferimos o(s) significado(s) atribuídos ao conceito de uma educação intercultural tanto na literatura educacional mais ampla (Candau, 2002; 2006) como na que focaliza a educação em língua estrangeira (Byram, 1997; Guilherme, 2002).

Desta última, adotamos o conceito de *consciência cultural crítica* como constituindo o objetivo mais adequado para uma educação intercultural em língua estrangeira, assim caracterizado pela autora:

...uma atitude filosófica, pedagógica e política com relação à cultura....uma postura reflexiva, exploratória, dialógica e ativa com relação ao conhecimento e à vida cultural que permite a dissonância, a contradição e o conflito, bem como o consenso, concordância e transformação. É uma empreitada cognitiva e emocional que tem por objetivo a emancipação individual e coletiva, a justiça social e o compromisso político (Guilherme, 2002: 219).

Entre agosto de 2006 e dezembro de 2007, foram realizadas quatorze entrevistas gravadas e transcritas com professores de língua inglesa. Todos os entrevistados possuem qualificação mínima de Licenciatura em Língua Inglesa, sendo que dez já cursaram algum tipo de pós-graduação (especialização/ mestrado). Sua experiência no magistério varia entre sete e trinta e dois anos. Todos atuam ainda em pelo menos um dos contextos educacionais onde se ensina língua estrangeira: escolas da rede pública e particular de ensino fundamental, médio e técnico, bem como cursos de idiomas. As áreas de atuação cobrem diferentes setores da cidade do Rio de Janeiro (Zona Sul, Zona Norte e Zona Oeste), Baixada Fluminense (Nova Iguaçu, Nilópolis), Niterói e São Gonçalo.

Oito entrevistados foram selecionados através de mensagem eletrônica enviada por mala direta organizada por integrante do Departamento de Letras da PUC-Rio. Seis foram selecionados pela entrevistadora através de contatos ocorridos em seminários e cursos de formação profissional, caracterizando uma amostra intencional de professores experientes e com bom nível de formação.

Análise dos dados

Na análise do material coletado, a fala dos entrevistados foi organizada em torno de eixos temáticos delineados a partir das questões norteadoras e da literatura. A partir deles, buscamos traçar paralelos e estabelecer conexões entre as diferentes contribuições, reconhecendo as digressões, redundâncias e sobreposições nas falas, resultantes da necessidade de nossos sujeitos de explicar, reforçar suas colocações. Pensamos assim estar de acordo com nossa visão da entrevista como instrumento de pesquisa, buscando identificar nas falas as ressonâncias, os traços recorrentes que nos permitissem traçar um painel sobre as formas como esses professores percebem o significado do magistério da língua inglesa, seu papel como professor da disciplina e a questão da interculturalidade na sala de aula de língua estrangeira.

Primeiro eixo temático: questões de língua e identidade

Estas questões assumem caráter fundamental no ensino de inglês como língua estrangeira na medida em que se trata de um idioma hegemônico no mundo contemporâneo e nos currículos escolares brasileiros. As críticas desenvolvidas por teóricos como Phillipson (1992) e Pennycook (1994) entre outros evidenciaram os

interesses econômicos subjacentes à *indústria de ELT*¹ que, desde a década de quarenta do século passado, vêm promovendo o inglês como “língua neutra, de comunicação internacional”. O aparato da indústria sustenta a existência de tantos cursos do idioma, a venda de materiais didáticos, de exames de certificação internacional bem como cursos de formação de professores. Associada à expansão da língua inglesa, está a abordagem comunicativa no ensino de língua estrangeira que, em sua versão mais forte, propõe uma visão da linguagem como instrumento de comunicação e exclui da sala de aula de aula de língua estrangeira a língua materna do aluno como forma de tornar o aprendizado mais eficiente.

Mais recentemente, a abordagem comunicativa vem sendo debatida e revista a partir de diferentes ângulos. Algumas perspectivas teóricas que investigam a aprendizagem de língua estrangeira com embasamento na Análise de Discurso, por exemplo, ressaltam a conexão entre identidade e a aprendizagem de uma segunda língua. Segundo Bertoldo (2003), a motivação para aprender um segundo idioma vem do desejo de “adentrar uma nova discursividade” (op.cit.: 102), buscando não apenas o aprendizado de um novo código lingüístico para fins de comunicação, mas também a possibilidade de explorar e expressar aspectos distintos de nossas subjetividades. Ressalta-se aqui a dimensão afetiva do aprendizado de uma língua estrangeira e da íntima associação dessa aprendizagem com a língua materna do aluno.

Já críticas à hegemonia do inglês como as desenvolvidas por Pennycook (1994) sugerem que o papel do professor de inglês seja o de auxiliar seus alunos a encontrar uma “voz” própria na utilização do idioma estrangeiro, podendo através dele expressar sua subjetividade, interesses e cultura. O que se deseja evitar é, sobretudo, um assujeitamento cultural e lingüístico dos alunos, propondo padrões praticamente inatingíveis como o da aquisição de uma pronúncia nativa ou através da desvalorização de sua(s) língua(s) e cultura(s) materna(s).

Por estas razões, consideramos fundamental questionar os entrevistados, eles mesmos aprendizes da língua inglesa, sobre sua relação com a mesma, bem como com sua (e de seus alunos) língua(s) e cultura(s) materna(s).

Em sua maioria (13/14), os entrevistados manifestaram um forte processo de identificação com o idioma estrangeiro, descrevendo-se como “apaixonados” por ele. A motivação para aprendê-lo é atribuída a um talento pessoal (“*Tenho jeito para línguas.*

¹ ELT: English Language Teaching, ensino de língua inglesa, um dos muitos acrônimos da profissão.

É a minha praia” – Ana) ou à identificação com adultos significativos, como professores ou ídolos da adolescência (Mônica). Ao mesmo, eles manifestam explicitamente sua preocupação em preservar seus vínculos – e o de seus alunos – com a língua e cultura do Brasil. Rejeitam o rótulo, muitas vezes aplicados a eles, de serem admiradores acríticos da(s) língua(s) e cultura(s) inglesa(s). “*Eu não sou americana*”, diz Vivian, “*nem acho que [a sociedade americana] é a melhor sociedade. Eu sou absolutamente brasileira, cem por cento brasileira*”. Para Rafael, o inglês é sua “*língua de trabalho*”. É a “*língua que eu gosto de estudar, é a língua que eu gosto de trabalhar*”, mas afirma sua identidade brasileira dizendo

Porque a gente vai ser sempre brasileiro...Por mais que eu use a língua estrangeira, que eu fale fluentemente, a minha maneira de gesticular vai ser brasileira, a minha gíngua, o meu sorriso...

Outra idéia que aparece na fala de mais de um entrevistado (Rafael, Marli, Selma) é a de que a melhor forma de atuar de forma contra-hegemônica ou pelo menos de desenvolver uma consciência crítica com relação à hegemonia americana é aprendendo a “*língua do inimigo*”.

No meu caso...aprender inglês foi uma maneira de criticar melhor. Porque quando você sabe a “língua do inimigo”...você não é vítima dessa língua hegemônica (Selma).

No entanto, o discurso oficial do inglês como língua indispensável para comunicação internacional também está fortemente presente na fala dos entrevistados, mesmo daqueles que, como Silvia, consideram essencial que o professor de língua inglesa valorize a língua e cultura materna dos alunos: “*sempre houve no mundo, desde que a humanidade existe, um povo hegemônico...não tem como fugir disso*”. Reconhecendo o que Marilena Chauí (2000) denominou como a identidade “incompleta e lacunar” (op.cit.: 27) dos brasileiros quando se comparam a povos e nações considerados mais desenvolvidos, Silvia enfatiza que, mesmo ensinando esse idioma, a seu ver, inevitavelmente hegemônico, os professores de inglês devem cuidar para não sobrevalorizar o estrangeiro em comparação com a própria língua e cultura.

A gente já tem um país que tem auto-estima muito baixa, então eu acho que se o professor de inglês ou de língua estrangeira for contribuir para isso, eu acho que ele está fazendo um desserviço à educação muito sério.

Já Vivian, mesmo se considerando “*cem por cento brasileira*”, vê o inglês como ferramenta essencial para nós do “*terceiro mundo, aqui no cantinho, estar podendo*

vivenciar outras culturas, se apoderar do mundo globalizado”, caracterizando a posição do Brasil e dos brasileiros como subordinada.

Assim, constatamos na fala dos entrevistados indícios de uma relação bastante complexa e cheia de nuances com a língua materna e com a língua estrangeira que inclui um forte processo de identificação com a língua inglesa, acompanhado do reconhecimento da necessidade de afirmar a própria identidade brasileira, bem como a de seus alunos; frequentemente, uma aceitação da hegemonia do inglês como inevitável ou até desejável, combinada a um desejo genuíno de contribuir para o desenvolvimento de uma reflexão crítica em seus alunos. Um exemplo que ilustra essa relação complexa é o da professora Carmen que, depois de dedicar seus cursos de graduação e mestrado ao estudo da língua inglesa, iniciou recentemente um doutorado em literaturas de língua portuguesa. Segundo a entrevistada, essa opção se deu pela seguinte razão:

Apesar de eu adorar estudar inglês, eu me achava um pouco...deixando de lado a minha língua...eu ficava tensa com isso e pensava: gente, eu devia estudar português, eu devia dar aulas de português...retomar a língua portuguesa [no doutorado] foi maravilhoso...

Segundo eixo temático: o magistério de língua inglesa

Em torno deste segundo eixo, sintetizamos as falas dos entrevistados com relação à maneira como percebem seu papel como professores atuando no contexto da educação brasileira. Focalizamos esta temática porque acreditamos, como Guilherme (2002), que o desenvolvimento de uma *consciência intercultural crítica*, objetivo a ser atingido mediante uma educação intercultural em língua estrangeira, só é viável na medida em que os professores atuem como *intelectuais transformadores*, conceito de Giroux (1997) também adotado por esta autora (Guilherme, 2002: 22). Pesquisas anteriores (Pagliarini-Cox e Assis-Peterson, 1999; Guilherme, 2002) evidenciaram a pouca familiaridade dos professores de inglês com esses conceitos por serem estes bastante inovadores e por usualmente não serem discutidos em sua formação. No entanto, consideramos essencial investigar como nossos entrevistados, todos profissionais experientes e com boa formação, percebem sua atuação na formação de jovens brasileiros para uma cidadania consciente em um mundo globalizado.

Assim como revelaram uma relação bastante visceral com o idioma estrangeiro, nossos entrevistados descreveram uma relação semelhante com o exercício do magistério: “*É vício*” (Beatriz); “*é uma cachaça.Vicia*” (Rafael). Um dos atrativos da profissão segundo eles é a oportunidade de permanecer em contato com o universo dos

jovens (João) e a necessidade que ela coloca de se renovar constantemente (Rafael), de não se repetir.

Por outro lado, os entrevistados também explicitaram as dificuldades encontradas no exercício do magistério – turmas grandes e heterogêneas; salários baixos – e, particularmente com relação ao ensino de um idioma estrangeiro, a pouca valorização de sua disciplina e sua imagem negativa no contexto escolar: “*O inglês na minha escola tem uma importância muito diluída. É uma coisa mínima*”, afirmou Tereza que atua em uma escola do município. Outra entrevistada (Selma), que também trabalha no município, reportou um incidente com um colega que a acusou de ensinar a “*língua do inimigo*”: “*Mas ele falou sério. Ele não falou brincando não*”.

Referindo-se ao ensino de inglês na escola regular, Silvia lamenta: “*o professor de inglês é meio que uma coisa ‘extra’, assessoria. Ele não tem uma parte ali naquele processo educacional*”. E continua, afirmando: “*é muito importante o professor de inglês estar integrado com o projeto da escola*”. Para que este objetivo possa ser atingido, Silvia aponta a necessidade de um envolvimento significativo do professor de língua estrangeira com a escola, mediante a alocação de uma carga horária substancial a esse professor. É necessário também que haja uma percepção por parte da direção da escola da importância desse envolvimento, bem como de uma maior interdisciplinaridade que integre a disciplina de língua estrangeira nos demais projetos educativos da instituição

O fato dos professores valorizarem em sua atuação profissional sua relação com os alunos tem por consequência uma priorização da dimensão afetiva do papel do professor. Vários entrevistados percebem este papel como sendo o de resgatar e desenvolver a auto-estima dos alunos (por exemplo, Selma, João e Tereza): “*...se você fizer um trabalho consciente, você acaba levantando a auto-estima [dos alunos]*”(Selma).

João reportou seu excelente relacionamento com os adolescentes e percebe seu papel como sendo o de criar um “*clima realmente de harmonia*”, de oferecer aos alunos um modelo para a aprendizagem do idioma mediante o estabelecimento de relações afetivas significativas: “*...o relacionamento professor-aluno é muito importante. Talvez mais importante do que a própria bagagem que o professor carregue*”.

No entanto, os entrevistados também vêem seu papel como o de incentivar nos alunos a reflexão, o pensamento crítico, principalmente através do ensino da leitura

instrumental, a abordagem no ensino de língua estrangeira proposta pelos PCNs como a única socialmente justificável no contexto educacional brasileiro².

Segundo Selma, que atua há muitos anos em escolas estaduais e municipais, ao desenvolver no aluno as habilidades de leitura em língua estrangeira, o professor de inglês poderá estar desenvolvendo também a “*leitura do mundo...interpretação do mundo*”, contribuindo assim “*para a formação geral mesmo [do aluno], como pessoa, como leitor, como cidadão*”.

Na opinião de Vanda, o papel mais importante do professor de língua inglesa é o de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência crítica no aluno:

Eu acho que o professor de inglês tinha que ser o conscientizador... Ele tinha que ser aquele que – como é mais exposto a diferentes culturas, a diferentes idéias, a diferentes pensamentos, eu acho que ele tinha que passar isso para os alunos. Tinha que, de uma certa maneira, “ligar” as coisas, fazer com que você não tivesse esse monte de “macaquinho de imitação” que você tem hoje.

Portanto, apesar da ênfase na dimensão afetiva, os professores entrevistados também identificam como parte importante de sua função o desenvolvimento da reflexão crítica, componente essencial para a aquisição de uma *consciência cultural crítica* em seus alunos segundo Byram (1997) e Guilherme (2002), autores que propõem, como vimos acima, a necessidade de uma educação intercultural em língua estrangeira. Nesse contexto, aparece também nas falas dos entrevistados uma preocupação com a dimensão *cultural* do processo ensino/ aprendizagem como veremos a seguir.

Terceiro eixo temático: a educação intercultural em língua estrangeira

Quando interrogada sobre como entendia seu papel como professora de inglês no contexto educacional brasileiro, a entrevistada Maria afirmou:

Eu acho que o professor de inglês tem – é um dos que mais tem – essa possibilidade de trazer essa riqueza cultural, essa diferença para eles. Porque dentro do âmbito da escola...você pode tentar dentro do possível trazer um pouco mais para eles desse mundo, desse mundo fora da vidinha deles. Não só do país deles, mas muitas vezes da cidade deles, porque muitas vezes o mundo deles se restringe à própria cidade.

² A justificativa apresentada é a de que a leitura em língua estrangeira será a habilidade mais exigida dos alunos em suas futuras vidas profissionais e acadêmicas.

Portanto, para esta entrevistada a consciência das diferenças culturais é aspecto importante da aprendizagem da língua estrangeira. No entanto, ao discutirem como abordam a questão cultural em suas salas de aulas, os entrevistados ainda se mostraram, de modo geral, presos a muitos estereótipos culturais. Incitados a descrever algumas de suas práticas, muitos se referiram a textos em livros didáticos e trabalhos de grupo que focalizam principalmente aspectos da cultura tradicional dos países dominantes como os Estados Unidos e a Grã-Bretanha (por exemplo, a celebração da Semana de Shakespeare ou da festa de *Halloween*).

Apesar dessa tendência, alguns entrevistados desenvolvem um trabalho relevante e criativo na área da cultura. Rafael, por exemplo, no contexto de uma abordagem de leitura instrumental na escola pública, busca focar seu trabalho em como o Brasil e sua cultura são representados no exterior: “...eu gosto muito de mostrar como o país dele [do aluno] é visto em outra língua....o que os países que falam inglês falam do Brasil”.

Maria busca fazer com seus alunos de uma comunidade que ela descreve como bastante carente um trabalho de enriquecimento cultural, pois esses alunos “*têm muita curiosidade*”, “*eles ficam maravilhados*”. A professora descreve assim sua abordagem:

Eu não tenho pretensão de ensinar ninguém a falar inglês. Eu trabalho muito com a parte mesmo cultural, com essa invasão que a gente tem do inglês na nossa língua, com as palavras que a gente chama cognatos,....,o que significam, porque a gente usa assim....e tento ajudá-los a identificar esse mundo que faz parte do mundo deles também.

A entrevistada trabalha com textos diversos – de livros, da Internet, bilhetes de metrô, ingressos de cinema, anúncios de jornal – para trazer o universo cultural da língua alvo mais próximo aos alunos. Adota uma abordagem comparativa/ contrastiva: “*que tipo de conhecimento eles tem que ter lá? [no país da língua alvo, para arranjar um emprego] Que tipo de conhecimento é pedido aqui?*” E assim consegue ter “*umas discussões muito boas*” com esses alunos.

Tereza procura desenvolver seu trabalho com a cultura partindo do “*universo da cultura do aluno*” – a música, os relacionamentos, sexo, drogas e violência:

E esses temas são temas ligados – se você fala da violência aqui, você fala da violência lá também [em países de língua inglesa]. Drogas aqui e drogas lá também. Nós vivemos hoje num mundo quase único. Você vê uma realidade no Rio de Janeiro e você vê um aluno nos Estados Unidos que entrou e matou [professores e colegas da escola].

Finalmente, Maria, ao analisar sua atuação nessa área, articula uma interessante definição de uma educação intercultural:

Uma educação intercultural teria que disponibilizar para os alunos diferentes tipos de recursos, de materiais, de contextos, não só na cultura deles, como também de várias outras....não só no ensino de idiomas, mas em todas as outras disciplinas....a questão do papel da mulher em várias línguas, a questão do emprego, de salário, cultural e política, em vários outros países e culturas...

Assim, nos parece que, ainda que de forma incipiente, o potencial da educação em língua estrangeira para o desenvolvimento de uma consciência intercultural nos educandos começa a despertar a atenção dos profissionais atuando nesta área, mesmo considerando que esse tipo de discussão não integra sua formação como bem disse uma de nossas entrevistadas: *“Eu nunca vi esse assunto ser abordado em nenhum curso de Letras”* (Sílvia)

Considerações Finais

Retomamos aqui nossas questões iniciais. Buscamos entender o sentido da aprendizagem de língua estrangeira na educação brasileira e verificamos como Byram (1997) seu potencial para uma aprendizagem intercultural na medida em que a disciplina tem “a experiência da alteridade no centro de suas preocupações” (op.cit.:3). Constatamos, junto com os professores entrevistados a importância de se preservar e valorizar a língua e cultura materna do aluno, usando-a como ponto de partida para a aprendizagem do novo código lingüístico e cultural e retornando a ela pela reflexão sobre semelhanças e diferenças, ajudando os alunos a encontrar uma “voz” (Pennycook, 1994) no novo idioma com a qual expressar seus interesses e significados.

Para que esses objetivos possam ser atingidos, os professores de língua estrangeira são elemento essencial. Portanto, é necessário que essas questões passem a integrar os currículos de sua formação e que o debate, tanto na área da educação em geral como no âmbito da educação em língua estrangeira, focalize maneiras de operacionalizar o desenvolvimento da consciência cultural crítica entre os alunos.

Referências Bibliográficas

- BAETENS BEARDSMORE, H. Who's afraid of bilingualism? In: DEWALE, J.M.; HOUSEN, A. and LI, Wei (eds). **Bilingualism: beyond basic principles**. Clevedon: Multilingual Matters, 2003
- BAKTHIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora Hucitec, 2004
- BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communication**. Clevedon: Multilingual Matters, 1997.
- CAMPOS, S.I.F. **Histórias de Vida de Professores de Línguas: construções discursivas situadas**. Dissertação de Mestrado, Departamento de Letras, UFRJ Rio de Janeiro, 2005.
- CANDAU, V.M.F. et al. Multiculturalismo e educação: questões, tendências e perspectivas. In: CANDAU, V.M.F. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CANDAU, V.M.F.; KOFF, A.N.S. Conversas com...Sobre didática e a perspectiva multi/ intercultural. In: CANDAU, V.M.F. (org.) **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2006.
- CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.
- CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M.J. (org.), **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- Declaração Universal dos Direitos Lingüísticos**, disponível em <documentosrtl.wikispaces.com/space/showimage/D+U+dos+D+L.pdf> Acesso em 15 de fevereiro de 2008.
- DUARTE, R. Entrevistas em pesquisas qualitativas. In: **Educar**, nº 24, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2004, p.213 – 225.
- FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
- FONTANA, A.; FREY, J. Interviewing: the Art of Science. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (eds.). **Collecting and Interpreting Qualitative Materials**. London: Sage Publications, 1998.

GIROUX, H. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas: 1997

GRIGOLETTO, M. Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: CORACINI, M.J. (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

GUILHERME, M. **Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics**. Clevedon: Multilingual Matters, 2002.

HALL, S. **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004.

HESSEL SILVEIRA, R.M. A entrevista na pesquisa em educação: uma arena de significados. In: COSTA, M.V. (org.). **Caminhos Investigativos II**, Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARIN, M. A. et al. Identidad en contextos multiculturales. In: CANDAU, V. M.F. (org.). **Sociedade, Educação e Cultura(s)**. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAGLIARINI-COX, M. I.; ASSIS-PETERSON, A. A. Critical Pedagogy in ELT: Images of Brazilian Teachers of English. **TESOL Quarterly**, vol. 33, N° 3, Autumn 1999.

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Brasília: Ministério da Educação, 1998.

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

PENNYCOOK, A. **The Cultural Politics of English as an International Language**, Longman: London, 1994.

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

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. Tradução de Silvana Serrani-Infante. In: SIGNORINI, I. (org.). **Língua(gem) e Identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

UYENO, E. Y. Determinações identitárias do bilingüismo: a eterna promessa da língua matern. In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e Discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.AT. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.