



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

FERNANDO DA CONCEIÇÃO SODRÉ

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS EM *MODERN FAMILY*: UM ESTUDO COM
FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOB O PRISMA DA
INTERCULTURALIDADE**

Salvador
2017

FERNANDO DA CONCEIÇÃO SODRÉ

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS EM *MODERN FAMILY*: UM ESTUDO COM
FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOB O PRISMA DA
INTERCULTURALIDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Letras.

Orientadora:
Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Salvador
2017

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema Universitário de Bibliotecas (SIBI/UFBA), com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Sodré, Fernando da Conceição

Representações culturais em Modern Family: um estudo com futuros professores de língua inglesa sob o prisma da interculturalidade. / Fernando da Conceição Sodré. -- Salvador, 2017.

137 f.

Orientadora: Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl Scheyerl.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura) -- Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, 2017.

1. Ensino de Inglês como LE. 2. Perspectiva intercultural. 3. Professores em formação. 4. material audiovisual. I. Scheyerl, Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl. II. Título.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

FERNANDO DA CONCEIÇÃO SODRÉ

**REPRESENTAÇÕES CULTURAIS EM *MODERN FAMILY*: UM ESTUDO COM
FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOB O PRISMA DA
INTERCULTURALIDADE**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Área de Concentração em Línguas, Linguagens e Culturas Contemporâneas, Linha de Pesquisa em Aquisição, Ensino e Aprendizagem de Línguas, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, como requisito para a obtenção do grau de Mestre.

Aprovada em: _13_ de _____junho_____ de 2017.

Banca Examinadora

Denise Scheyerl (Orientadora) _____
Doutora em Linguística, Filologia e Germanística
Universidade Federal da Bahia

Luciano Rodrigues Lima _____
Doutor em Letras e Linguística
Universidade Estadual da Bahia

Jael Glauce da Fonseca _____
Doutora em Letras (Língua e Literatura Alemã)
Universidade Federal da Bahia

A meus pais, José Pereira Sodré e Adélia Araújo da Conceição, por quem cultivo o mais puro amor e uma enorme gratidão; a meu irmão Lazaro Sodré, a minhas irmãs Ana Sodré e Terezinha Sodré, a minha querida esposa Elma Xavier Sodré e ao meu amado filho Rafael Xavier Sodré.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus, minha força maior, por ter me dado a oportunidade de desenvolver esta pesquisa. A minha esposa, que me incentivou neste empreendimento investigativo e esteve ao meu lado durante todo o tempo. Ao meu querido filho, que, apesar de estar com três anos apenas, me fortaleceu durante todo o curso de mestrado com sua atenção e carinho incomparáveis. A meus pais (José Pereira Sodré e Adélia Araújo da Conceição) e irmãos (Ana, Terezinha e Lázaro). A minha querida orientadora, Prof^ª. Dr^ª. Denise Chaves de Menezes Scheyerl, pela confiança e pela orientação sempre tão precisa e, sobretudo, pela sua incomparável paciência. Aos professores Sávio Siqueira e Suzane Costa pelo grande apoio e incentivo ao longo das aulas nas disciplinas oferecidas no curso de mestrado, além dos conselhos que me conduziram à reflexão e ao crescimento profissional. Às queridas colegas Letícia Telles da Cruz, pelo incentivo e pelas palavras de encorajamento e Cristina Eluf, pela voz amiga e palavras sábias, que me guiaram, principalmente, no início da minha caminhada; aos estimados colegas Raul Neto e Mônica Borges, pela boa vontade em ler o meu projeto de pesquisa e por suas valiosas contribuições. À Profa. Dra. Jael Glauce da Fonseca e ao professor Dr. Luciano Rodrigues Lima por terem aceitado o convite para a composição da banca de avaliação deste trabalho.

O professor do século XXI deve conduzir os seus alunos à descoberta das semelhanças e das diferenças entre os vários modos de ser e agir. Ao conhecermos outros modos de categorizar a realidade, poderemos saber que a forma de categorização própria da nossa cultura não é universalmente válida, que ela é apenas a forma de fazê-lo na cultura em que estamos inseridos, pois há outras igualmente legítimas e operativas.

(ALVAREZ, 2012, p. 516-517)

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro A- Resumo dos princípios da competência comunicativa intercultural | 44 |
| Quadro 1- Experiência prévia com a língua inglesa..... | 55 |
| Quadro 2- Recurso utilizado para o estudo da língua inglesa | 56 |
| Quadro 3- Contato com a língua inglesa fora do país | 57 |
| Quadro 4- Motivação dos sujeitos | 58 |
| Quadro 5- Impressões do curso | 59 |
| Quadro 6- Relação entre gramática e proficiência na língua inglesa | 60 |
| Quadro 7 Experiência anterior com cultura em aula de língua inglesa..... | 61 |
| Quadro 8- Relevância de cultura em aula de língua inglesa..... | 63 |
| Quadro 9- Conceitos de cultura | 64 |
| Quadro 10- Experiência profissional..... | 65 |
| Quadro 11- Importância da profissão | 67 |
| Quadro 12- Relação entre o processo de ensino-aprendizagem do inglês e formação profissional | 68 |
| Quadro 13- Autoavaliação..... | 69 |
| Quadro 14- Implicações da discussão sobre representações culturais para a formação em língua inglesa..... | 103 |
| Quadro 15- A perspectiva intercultural e o ensino aprendizagem de língua inglesa | 103 |
| Quadro 16- Material autêntico na aula de língua inglesa | 105 |
| Quadro 17- Uma reflexão sobre a cultura alvo e a própria cultura | 107 |
| Quadro 18- Um olhar crítico sobre a pesquisa apresentada | 109 |

RESUMO

O presente trabalho, uma pesquisa qualitativa de caráter etnográfico, buscou relatar as implicações das discussões sobre representações culturais para a formação de professores de língua inglesa do curso de Letras com Inglês, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus XIV. Considerando o diálogo intercultural e uma reflexão sobre a própria matriz cultural do professor em formação, a realização do trabalho partiu da seguinte pergunta inicial de pesquisa: Quais as implicações da discussão sobre as representações culturais abordadas no seriado de TV “*Modern Family*” na formação geral desses professores, a partir de uma perspectiva intercultural? Para cumprir os objetivos definidos para o desenvolvimento do estudo, iniciou-se uma discussão sobre concepções de cultura e sobre a relação língua-cultura na aula de língua inglesa. A partir dessa reflexão, buscou-se discorrer sobre a perspectiva intercultural e sua relevância para a pedagogia de línguas, assim como a potencialidade de material didático autêntico, tais como um seriado de TV para a discussão de questões culturais. A pesquisa contou com um grupo de informantes a partir do qual foi possível a geração dos dados. Como instrumentos de pesquisa foram utilizados dois questionários para os professores em formação e uma entrevista com cada um deles. Além desses dispositivos, utilizaram-se registros etnográficos (gravação de duas aulas e a conseqüente transcrição), que deram materialidade à discussão sobre representações culturais. Os resultados desta investigação revelam-se úteis na medida em que representam a possibilidade de estabelecer uma reflexão em torno das implicações de representações culturais para a formação do professor de língua inglesa e de constatar os benefícios da prática intercultural na sala de aula de língua inglesa, além de promover a formação de sujeitos mais críticos e culturalmente sensíveis à cultura do outro.

Palavras-chave: Ensino de Inglês como LE. Perspectiva intercultural. Professores em formação

ABSTRACT

The present work, a qualitative and ethnographic research, aimed at giving an account of the implications of the discussion about cultural representations for pre-service English teachers at the Bachelor's degree in Arts of the State University of Bahia (UNEB), Campus XIV. taking into consideration the intercultural dialogue and a reflexion on the pre-service teachers' own cultural matrix, the work started with the following question: What are the implications of the discussion of the cultural representations approached in the tv series “*Modern Family*” for the general education of these teachers through an intercultural perspective. In order to reach the aims defined for the developing of this study, it was started a discussion on the conceptions of culture and on the relations between language and culture in the english language classroom. From this comprehension, it aimed at discussing about the intercultural perspective and its relevance for the language pedagogy, as well as the potencial of didactic authentic materials such as a tv series for the debate of cultural matters. this research was comprised of two informant groups from which I could proceed with the data collection. In order to collect the data, two questionnaires were applied to the pre-service teachers, as well as an interview with each of them. Beyond these devices, ethnographic registers were employed (recording of dialogic interaction in the classroom and its transcription), which gave reality to the discussion on cultural representations. The results of this investigation prove to be useful as they represent the possibility of stablishing a reflection upon the implications of the discussion of cultural representations for the general education of the english language teacher and of noticing the benefits of the intercultural practice in the english language classroom, beyond encouraging the learners/users' critical formation and a behaviour culturally sensitive to the other culture.

Keywords: Teaching English as a foreign language. Intercultural perspective. Pre-service teachers.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1 INICIANDO A CAMINHADA | 13 |
| 1.1 Introdução..... | 13 |
| 1.2 Motivações para a pesquisa | 15 |
| 1.3 Problemática e problema | 15 |
| 1.4 Justificativa..... | 17 |
| 1.5 Objetivos da pesquisa | 18 |
| 1.5.1 Objetivo geral | 18 |
| 1.5.2 Objetivos específicos..... | 19 |
| 1.6 Perguntas de pesquisa..... | 19 |
| 1.7 Organização da dissertação | 19 |
| 2. CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS21 | |
| 2.1 A pesquisa qualitativa..... | 21 |
| 2.2 A etnografia de sala de aula de línguas | 22 |
| 2.3 Aspectos metodológicos | 23 |
| 2.3.1 Cenário da pesquisa e sujeitos | 23 |
| 2.3.2 Geração de dados e instrumentos da pesquisa..... | 25 |
| 3 CULTURA E ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS27 | |
| 3.1 Reflexões em torno da concepção de cultura | 27 |
| 3.1.2 Língua como cultura: que relação é essa? | 29 |

| | |
|---|-----|
| 3.1.3 Razões para a inserção de língua-cultura na aula de língua inglesa..... | 31 |
| 3.2 O papel do professor de língua inglesa na contemporaneidade..... | 33 |
| 3.3 A perspectiva intercultural na sala de aula de língua inglesa..... | 37 |
| | |
| 4 O MATERIAL DIDÁTICO AUDIOVISUAL NO ESPAÇO EDUCATIVO DE LÍNGUA INGLESA ⁴⁶ | |
| 4.1 Uma reflexão sobre material didático e suas tipologias | 46 |
| 4.2 Algumas considerações sobre material autêntico e intercultural na aula de língua inglesa..... | 47 |
| 4.3 Explorando o audiovisual na sala de aula de língua inglesa | 49 |
| 4.4 O seriado de TV <i>Modern Family</i> e suas potencialidades | 51 |
| 5 REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO SERIADO <i>MODERN FAMILY</i> | 54 |
| 5.1 Análise e interpretação do questionário I | 54 |
| 5.1.1 Experiência com a língua inglesa anterior ao ingresso no curso superior | 55 |
| 5.1.2 Aspectos sobre o curso superior | 57 |
| 5.1.3 A questão gramatical e cultural na aula de língua inglesa..... | 60 |
| 5.1.4 Uma reflexão sobre o ensino- aprendizagem de língua inglesa e a formação do professor | 65 |
| 5.2 Análise de trechos das duas aulas observadas | 70 |
| 5.3 Análise das entrevistas..... | 92 |
| 5.4 Análise e interpretação do questionário II..... | 101 |
| 5.4.1 Implicações da discussão sobre representações culturais na formação em língua inglesa..... | 101 |
| 5.4.2 A perspectiva intercultural e o ensino aprendizagem de língua inglesa..... | 104 |
| 5.4.3 Material autêntico na aula de língua inglesa | 105 |

| | |
|---|------------|
| 5.4.4 Um olhar crítico sobre a pesquisa apresentada..... | 108 |
| 5.5 Retomando os dados..... | 110 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 112 |
| REFERÊNCIAS..... | 116 |
| APÊNDICES- INSTRUMENTOS DE PESQUISA..... | 122 |
| APÊNDICE A: Questionário I..... | 122 |
| APÊNDICE B: Questionário II..... | 125 |
| ANEXOS..... | 127 |
| ANEXO A: Transcrição das cenas..... | 127 |
| ANEXO B: Transcrição das entrevistas..... | 133 |
| ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido..... | 136 |

1 INICIANDO A CAMINHADA

Integrar o ensino de uma língua estrangeira à formação do indivíduo deve ser um dos objetivos da aula de língua estrangeira. (SCHEYERL, 2004, p. 65).

1.1 Introdução

Sabe-se que o fenômeno da globalização tem influenciado uma mudança no comportamento do homem, decorrente de um estreitamento das distâncias físicas, quase uma supressão do aspecto temporal e dos avanços tecnológicos, como a televisão por assinatura e a internet, os quais têm permitido uma maior aproximação e integração com o mundo. Para Bauman (1999, p.7) a globalização “é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; é também um processo que nos afeta a todos na mesma medida e da mesma maneira. Estamos todos sendo globalizados.” Hoje, pessoas de todo mundo, com suas diferentes crenças, formas de viver e com suas distintas matrizes culturais têm tido a oportunidade de se relacionar de forma muito próxima. Esse fato tem atingido várias áreas do conhecimento e pode ser relacionado à expansão da língua inglesa no mundo, a qual adquiriu a função de veículo para a comunicação internacional e intercultural. Trazendo essa nova realidade para a área de pedagogia de línguas estrangeiras e, especificamente, para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, é possível afirmar que esse cenário demanda um novo comportamento dos pesquisadores e professores formadores: a necessidade de se contemplarem o conceito de língua e a inserção de questões de ordem cultural.

É preciso se pensar língua como um organismo dinâmico, que se renova a todo tempo, que sofre a influência das mudanças históricas, sociais e culturais do mundo e que são materializadas no seu uso pelos falantes. Além disso, é necessário pensá-la como reflexo de uma determinada cultura e não só como uma estrutura dissociada de aspectos culturais. Assim, ensinar e aprender a língua inglesa significa, dentre outras medidas, ir além da integração de uma determinada abordagem de ensino, do uso e escolha de materiais didáticos, de formas de avaliação etc. Ou seja, devemos entender esse processo como uma oportunidade para o desenvolvimento de uma prática docente que seja culturalmente sensível ao professor formador e ao professor em formação. Dessa forma, é possível se distanciar de uma visão de língua como um sistema fechado e passar a considerá-la como uma entidade impregnada de cultura, um instrumento sociocultural usado para se comunicar. Essa perspectiva de conceber o ensino-aprendizagem de língua inglesa como um processo culturalmente sensível aos

sujeitos que dele participam implica, também, em considerar as experiências desses sujeitos, seus históricos de vida, suas relações com indivíduos de seus grupos sociais, suas leituras de mundo.

Voltando-me para a questão da formação do professor de inglês na contemporaneidade, saliento a relevância da perspectiva intercultural como um dos objetivos da formação acadêmica. Formar professores de língua inglesa exige um planejamento de curso que discuta o fenômeno da interculturalidade, que pense língua como cultura, língua como mediação cultural. Essa forma de agir precisa aparecer na sala de aula, lugar propício para o cruzamento entre várias culturas, pois as relações interculturais é que vão direcionar esses sujeitos-mundo para um dialogismo cultural. Assim, é necessário formar professores mais conscientes de seu papel como mediadores de cultura, mais críticos e sensíveis às diferenças culturais.

O emprego de determinados procedimentos metodológicos em sala de aula que legitimem o diálogo cultural pode contribuir para que o aprendiz desenvolva uma consciência mais crítica a respeito das distintas matrizes culturais, minimizando, dessa maneira, barreiras oriundas da formação de estereótipos e até mesmo a supervalorização da sua própria matriz cultural em detrimento da cultura do outro. No entanto, para se alcançar esse objetivo, temos que pensar, também, em um material didático que possa direcionar os sujeitos envolvidos para uma atitude de reconhecimento e valorização dos diferentes modos de ser e viver. Nesse sentido, é importante valorizar o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa entendendo que as línguas constroem e reconstróem seus significados socialmente.

Vale ressaltar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000) defendem uma aprendizagem de língua estrangeira que perceba o aluno como ser humano com suas idiossincrasias ideológicas e culturais. Esse documento observa que "Ao conhecer outra(s) cultura(s), outra(s) forma(s) de encarar a realidade, os alunos passam a refletir, também, muito sobre a sua própria matriz cultural." (BRASIL, 2000, p.30). Além disso, essa compreensão permite ao indivíduo aprendiz de língua inglesa, por exemplo, analisar mais cuidadosamente o mundo à sua volta e, assim, poder relacionar sua forma de agir e pensar com aquela de outros povos.

Considerando que a conscientização da importância do papel do professor de língua inglesa no mundo contemporâneo influenciará suas atitudes e práticas dentro da sala de aula e que uma visão crítica e uma mudança de comportamento são essenciais para que esse

profissional potencialize sua prática, formando cidadãos como mediadores culturais, é que irei desenvolver esta pesquisa.

1.2 Motivações para a pesquisa

A motivação para o estudo do tema surgiu das reflexões sobre a minha prática docente na universidade e relatos dos professores em formação sobre seu processo de aprendizagem da língua inglesa. A sala de aula se configurou como um espaço rico e catalizador das crenças desses professores em relação às competências linguística, comunicativa e intercultural. Percebi, em vários momentos, que apesar de serem alunos do sétimo semestre, ainda traziam concepções de ensino e aprendizagem de língua inglesa pautadas nas suas experiências anteriores com a língua, que os direcionavam para um foco muito maior em aspectos linguísticos e, às vezes, para uma consciência da necessidade do desenvolvimento da competência comunicativa. As questões relacionadas a cultura, portanto, não apareciam nos relatos desses futuros professores. Além disso, comecei a fazer uma análise sobre as minhas aulas de língua inglesa e notei que eu poderia e deveria trazer para essa ambiência reflexões que colocassem as questões (multi)(inter)culturais no foco desse processo maior de formação de professores. Daí, iniciei algumas leituras a respeito dessa temática no vasto repertório teórico disponível e me convenci que deveria direcioná-las para uma investigação científica.

1.3 Problemática e problema

Ao longo da minha experiência com a língua inglesa, tive a oportunidade de contato com os variados recursos pedagógicos utilizados por meus professores. Percebi que o contato com filmes, em especial seriados, parcial ou integralmente, em sala de aula e fora dela, me permitiu um grande avanço em meus estudos, sobretudo no desenvolvimento da competência comunicativa. Além disso, conheci a realidade social e cultural de países que têm a língua inglesa como língua materna e segunda língua.

O uso de recursos audiovisuais em sala de aula é regularmente contemplado na prática de ensino e aprendizagem, tanto de língua materna quanto de línguas estrangeiras (doravante LE) em ambientes como cursos livres, escolas e universidades. Valer-se de trechos de filmes e/ou seriados de TV produzidos em países onde se fala a língua inglesa — LI como língua oficial — é uma estratégia comum de aprendizagem, o que traz, muitas vezes, para nossos

alunos, a realidade de um mundo multicultural. A estratégia permite também, de forma efetiva, a exposição e o contato com a língua estrangeira, oportunizando um dialogismo cultural, além de contribuir para uma reflexão sobre um modo de ver e sentir o mundo a partir de outros olhares. Mendes (2007, p.123) entende que “nos processos de ensino/aprendizagem de LE/L2 numa perspectiva intercultural, aprender língua e cultura, ou aprender língua como cultura, deve ser, mais que tudo, um diálogo entre culturas”. No contexto de sala de aula de língua inglesa, o expediente supracitado apresenta uma relevância não apenas linguística, mas, principalmente ideológica e sociocultural. Sociocultural porque aborda a cultura do outro e mostra a dinâmica das relações interpessoais em uma determinada sociedade que podem ser introduzidas no cenário de aprendizagem da língua. Assim, uma aproximação entre o sujeito aprendiz e o mundo intercultural é estabelecida.

Na condição de professor na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando no Departamento de Educação em Conceição do Coité, Bahia, tenho trabalhado com o componente curricular Laboratório de Língua Inglesa do Curso de Letras com habilitação em Língua Inglesa e Literaturas, que visa tanto ao aprofundamento e ao estudo das estruturas linguísticas, quanto ao desenvolvimento das habilidades linguísticas de ouvir, falar, ler e escrever, a partir de uma abordagem comunicativa. Dentre alguns desafios, dois se destacam: a) muitos discentes focam apenas na competência linguística, ou seja, se voltam apenas para o aprendizado da estrutura da língua e b) outros se concentram na competência comunicativa, que prevê o uso de regras abstratas em situações sociais.

Essa postura é considerada, atualmente, insuficiente em relação à aprendizagem da língua inglesa, uma vez que, segundo Oliveira (2012, p. 194), “os modelos de competência comunicativa não preveem o desenvolvimento de uma conscientização do falante não-nativo a respeito de sua própria cultura”. Nesse sentido, a autora continua afirmando que apesar da definição de competência comunicativa contemplar o aspecto cultural, o alvo a ser atingido pelo falante não-nativo é a competência do falante nativo, o que, sob uma perspectiva mais realista da função de língua franca global atualmente, soa como algo questionável. Embora esses fatores sejam relevantes na aprendizagem de uma LE, muitos outros merecem igual destaque, incluindo, por exemplo, a formação do aprendiz como agente intercultural, no sentido de se comunicar de forma competente em um mundo cada vez mais intercultural. Nessa perspectiva, faz-se necessário que os professores em pré-serviço, do já citado curso de Letras com Inglês, tenham a oportunidade de discutir de forma sistemática o aspecto cultural como parte integrante de sua aprendizagem de LE. Em outras palavras, ao travarem esses

embates interculturais, os estudantes/professores em pré-serviço estarão cada vez mais sensíveis para (re) conhecer melhor sua(s) própria(s) cultura(s) e também para se posicionar criticamente sobre temáticas culturais tais como homoafetividade, discriminação racial, diferentes relações familiares, questões de alimentação e saúde, dentre outros, da língua estrangeira e da sua língua materna. Para Oliveira (2012), portanto, aprender uma língua estrangeira, é uma maneira de exposição a culturas multifacetadas de outros povos, assim como às multifacetadas de nossa própria cultura, geralmente invisibilizada nas aulas de LE. Nesse sentido, o projeto aqui delineado defende um processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa que contemple o elemento cultural sob uma perspectiva reflexiva e dialógica. Para tal, utilizarei como ferramenta um seriado de TV estadunidense, “*Modern Family*” (2009), objetivando, entre outros aspectos, expor o aprendiz de inglês a temáticas culturais que possibilitem diálogo e reflexão e contribuam para a sua formação geral como futuros professores.

O PROBLEMA

Diante do exposto, se estabelece a seguinte questão-problema:

Quais as implicações das representações culturais, tais como relações homoafetivas, racismo etc. abordadas no seriado de TV “*Modern Family*” na formação de professores de língua inglesa em pré-serviço a partir de uma perspectiva intercultural?

1.4 Justificativa

Esta pesquisa se justifica pela possibilidade de enriquecimento da área do conhecimento de ensino e aprendizagem de língua inglesa concernente, sobretudo, à interculturalidade. Já faz parte das agendas de pesquisadores e professores a incorporação de um estudo sobre cultura e relações interculturais na pedagogia de língua estrangeira. Além disso, serve de estímulo para que professores pesquisadores e estudantes revejam valores e posturas da sua prática, incorporando temáticas que, com frequência, não fazem parte da agenda de discussões em sala, tais como questões étnico-raciais e de gênero, sexualidade e outros. Embora a inserção dessas temáticas culturais tenha como foco o diálogo intercultural na sala de aula de língua inglesa, a intenção não é privilegiar nenhuma cultura especificamente, mas manter sempre uma relação dialética entre as diferentes manifestações culturais. O estudo se justifica também por permitir, ainda que de forma ampla, uma reflexão sobre o material didático, neste caso, oriundo de fonte autêntica, que pode ser usado para

desenvolver nos discentes atitudes interculturais ao conceber o sujeito aprendiz como participante de um mundo globalizado e afetado por relações que exigem cada vez mais posicionamentos responsáveis.

Mendes (2012, p. 359) entende que “a perspectiva da educação intercultural, em suas variadas abordagens, tem cada vez mais feito parte das agendas dos professores e de pesquisadores de diferentes países”. Dessa forma, os resultados desta pesquisa poderão contribuir para um entendimento melhor sobre o problema a ser investigado, ajudando, assim, os discentes envolvidos, ou seja, futuros professores de inglês, a se tornarem mais reflexivos sobre questões de ordem social, política e cultural, e a compreender e aceitar melhor a alteridade como constituinte da sua própria e de outras culturas.

Observo, ainda, a vantagem que traz, para o ensino e aprendizagem de línguas, a utilização do recurso audiovisual. Para Lima (2012), o material didático não se resume apenas ao livro didático usado em aula. Nesse sentido, usar outras fontes, incluindo seriados de TV em sala de língua inglesa, se configura como mais uma opção interessante e instigadora para tal contexto educacional. Segundo Grigoletto (2003), o livro didático tradicional, na maioria das vezes, traz uma visão de cultura estereotipada e homogênea. Os seriados de TV, no entanto, por suas peculiaridades e por se tratar de um material não pedagógico autêntico, possuem caráter bastante heterogêneo, ao expor o estudante, por exemplo, à diversidade dos diferentes “ingleses” e a aspectos culturais de uma outra sociedade. Além disso, tais recursos possibilitam a abordagem de temáticas culturais do nosso cotidiano, como já observado acima, a saber, homoafetividade, discriminação racial, relações familiares, problemas com drogas, geralmente marginalizadas nos livros didáticos, em detrimento da valorização de temas neutros e voltados para situações quase sempre distantes do mundo real. Este tipo de inserção também contribui para que os professores em pré-serviço aprendam a verbalizar suas opiniões em relação à(s) sua(s) cultura(s) e à(s) cultura(s) do outro em sala de aula.

1.5 Objetivos da pesquisa

1.5.1 Objetivo geral:

Relatar as implicações das representações culturais, tais como relações homoafetivas, racismo etc. abordadas no seriado de TV “*Modern Family*” na formação de professores de língua inglesa em pré-serviço a partir de uma perspectiva intercultural.

1.5.2 Objetivos específicos:

Demonstrar como os professores em formação se posicionam quanto ao uso de uma perspectiva intercultural na aula de língua inglesa.

Mapear as concepções de cultura desses futuros professores.

1.6 Perguntas de pesquisa

Com base nas exposições trazidas na parte introdutória deste trabalho, estabeleci uma questão geral, para que esta me possibilitasse conhecer as possíveis implicações da abordagem e reflexão sobre representações culturais oriundas do seriado de TV “*Modern Family*” na formação dos professores de língua inglesa. Desse modo, a questão geral aqui instituída conduz a outras mais específicas, visando a uma compreensão mais precisa do fenômeno alvo desta investigação:

Quais as implicações das representações culturais, tais como relações homoafetivas, racismo etc. abordadas no seriado de TV “*Modern Family*” na formação de professores de língua inglesa em pré-serviço a partir de uma perspectiva intercultural?

A partir dessa questão maior, surgem os seguintes questionamentos:

- a) Como os professores em formação se posicionam quanto ao uso de uma perspectiva intercultural na aula de língua inglesa?
- b) Quais as concepções de cultura desses futuros professores?

1.7 Organização da dissertação

Este estudo se organiza em cinco capítulos, além das Considerações Finais, Referências Bibliográficas e Anexos. O capítulo 1, intitulado **INICIANDO A CAMINHADA**, delineia, em linhas gerais, o caminho trilhado para a execução inicial deste trabalho. Ele inclui as motivações da pesquisa e uma breve justificativa para a necessidade de se investigarem representações culturais na aula de língua inglesa. Além disso, nesse espaço, trazemos os objetivos e as perguntas de pesquisa.

O capítulo 2, intitulado **CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS**, tem como objetivo principal explicitar o tipo de pesquisa escolhido para tratar de uma investigação científica sobre cultura e interculturalidade na formação de professores de língua inglesa. Além disso, esse capítulo discerne sobre a etnografia de sala de aula de línguas, o cenário da pesquisa e os

sujeitos que foram objeto da investigação, assim como os instrumentos de pesquisa utilizados para a geração de dados e, finalmente, os procedimentos que guiaram a sua interpretação.

O capítulo 3, intitulado **CULTURA E ENSINO APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS**, se volta para as reflexões sobre a concepção de cultura, a partir de vários teóricos que se dedicaram a pensar essa temática, sobretudo no contexto de ensino e aprendizagem de línguas. Busco, ainda, mostrar a relevância da perspectiva intercultural na sala de aula de língua inglesa através das contribuições de vários estudiosos da pedagogia de línguas.

No capítulo 4, **O MATERIAL DIDÁTICO AUDIOVISUAL NO ESPAÇO EDUCATIVO DE LÍNGUA INGLESA**, reflito sobre a inserção do material audiovisual na sala de aula de língua inglesa e sobre o uso do seriado de TV *Modern Family* e suas potencialidades. Busco pontuar o valor educativo de um recurso audiovisual para um curso de formação de professores em língua inglesa, assim como sua qualidade como material autêntico que, dentre seus benefícios, permite o contato com realidades culturais diferentes.

O capítulo 5, intitulado **REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO SERIADO MODERN FAMILY**, por sua vez, objetiva, a partir de leituras e reflexões, analisar e interpretar os posicionamentos dos professores em formação acerca das representações culturais presentes no seriado *Modern Family*.

Nas seções que finalizam o trabalho, além das referências bibliográficas consultadas, constam os anexos. A seguir, apresento o percurso metodológico desta pesquisa.

2 CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS

2.1 A pesquisa qualitativa

Desde sua origem, o ser humano tem buscado o entendimento de acontecimentos em sua vida. Minayo (2012, p. 9) salienta que “Do ponto de vista antropológico, podemos dizer que sempre existiu preocupação do *homo sapiens* com o conhecimento da realidade”. Essa busca incessante pode ser realizada de diversas formas, por exemplo, através da pesquisa, definida como o “[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. (GIL, 2007, p. 17)

A vasta literatura na área de metodologia científica aponta para duas abordagens de pesquisa: a qualitativa e a quantitativa. A pesquisa qualitativa “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. (MINAYO, 2012, p. 21) É uma abordagem de característica interpretativo-descritiva que lida com as mais variadas formas de leitura do mundo, com as mais diferentes crenças e que não se preocupa em quantificar, mas em entender a realidade social de um determinado contexto, de um determinado grupo social, a partir da subjetividade do homem. Essa concepção é resumida por Moita Lopes (1996) como se segue:

Um interesse, cada vez maior, por pesquisa de base interpretativista, não só por representar um foco de investigação diferente, revelador, portanto, de novas descobertas que não estão ao alcance da pesquisa positivista [ciências naturais], mas também por avançar um tipo de método de pesquisa que pode ser adequado à natureza subjetiva do objeto das ciências sociais. (MOITA LOPES, 1996 p. 22)

A pesquisa qualitativa, como inserida nas ciências sociais, tem seu início no final do século XIX, agrega vários métodos e instrumentos de pesquisa e prima pela perspectiva idealista-subjetivista que, dentre outras características, segundo André (2008), enfatiza uma atitude consciente e ativa do sujeito em relação à percepção do acontecimento social, em detrimento de uma postura neutra do pesquisador acerca dos fatos. Entendendo essa perspectiva de conhecimento centrado na interpretação e refutação ao positivismo, esse tipo de abordagem de pesquisa pode ser resumido como “o compromisso com uma abordagem hermenêutica e uma crítica à política e aos métodos positivistas”. (MENDES, 2004, p. 23)

Outro fator relevante é o lugar de destaque alcançado pela abordagem qualitativa na ambiência educacional uma vez que pesquisadores, professores e educadores têm se

preocupado com o caráter qualitativo das ocorrências no ambiente acadêmico. O paradigma da abordagem qualitativa contempla diferentes métodos e técnicas, dentre outros, a etnografia, a pesquisa ação, o estudo de caso e a pesquisa participante. Opto pelo método de observação etnográfico e justifico abaixo a minha escolha.

2.2 A etnografia de sala de aula

Na educação e, sobretudo, nas pesquisas relacionadas ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, o método etnográfico tem sido bastante utilizado pelos pesquisadores. A etnografia nasce e se desenvolve na Antropologia, mais especificamente na Antropologia Social, como um caminho de geração de dados na pesquisa, sendo concebida, inicialmente, como uma forma de se descrever a cultura de um determinado grupo social, diante da necessidade de maior compreensão das relações socioculturais e das variadas formas de comportamentos. A pesquisa de cunho etnográfico se concentra no estudo do comportamento das pessoas em um dado contexto de interação social, em sua sala de aula, por exemplo, com especial atenção para a interpretação do fenômeno cultural circunscrito nesse comportamento (WATSON-GECEO, 1988) Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve adentrar o cenário de pesquisa como um detetive atento a todos os detalhes ali presentes para que, dessa forma, possa acessar os comportamentos, as interações e atitudes que podem servir de insumo para a compreensão dos fenômenos investigados. Além disso, para a etnografia, “o pesquisador vai a campo buscando ‘captar’ o fenômeno em estudo, a partir da perspectiva das pessoas nele envolvidas, considerando todos os pontos de vista relevantes” (GODOY, 1995, p. 21) A pesquisa etnográfica é de caráter multidimensional, ou seja, dá ao pesquisador a chance de se debruçar sobre os fenômenos observados, a partir de diferentes ângulos, de variadas dimensões. Como ilustração dessa reflexão, tem-se que:

Ao estudar uma sala de aula de língua estrangeira ou segunda língua, por exemplo, o interesse do pesquisador volta-se para o que os alunos fazem quando aprendem uma língua, ou seja, como se comportam durante o processo de ensino/aprendizagem e como se relacionam com os outros, o que eles sabem, pensam e sentem como eles tomam decisões, quais os padrões culturais que estão ali representados, como se processa a organização social da classe e que outros contextos interferem nessa organização etc. (MENDES, 2004, p. 26)

André (2008) também tratou da pesquisa etnográfica no que concerne ao seu significado, suas características e sua conexão com a educação. Segundo essa autora (2008, p. 27), “a etnografia é um esquema de pesquisa desenvolvido pelos antropólogos para estudar a cultura

e a sociedade”. A mesma autora destaca os aspectos de um trabalho etnográfico em educação: a) o uso de técnicas de pesquisa como entrevistas, observação participante; b) o pesquisador como instrumento humano responsável pela geração e análise dos dados, o qual interage de forma assídua com o objeto de pesquisa alvo de investigação; c) o foco é no processo, naquilo que se desenrola no momento da descrição da ocorrência social e não no produto final; d) o pesquisador deve se ater ao olhar dos pesquisados com relação aos acontecimentos *in locus*, deve valorizar a maneira como eles apreendem suas experiências e o mundo que os rodeia; e) sua dimensão é naturalística, já que analisa os fenômenos sociais na sua manifestação natural; f) o trabalho etnográfico é flexível porque permite uma reavaliação das técnicas de geração de dados, dos fundamentos teóricos e a reformulação dos instrumentos.

Os aspectos ressaltados por André (2008) revelam, de forma ampla, uma série de princípios que colocam o trabalho etnográfico como uma das maneiras, atualmente, mais adequadas de se compreender, entender e descrever realidades sociais marcadas pela diversidade cultural, isto é, uma maneira de perceber a imagem do contexto social, no qual estão inseridos os sujeitos da pesquisa e os fenômenos socioculturais materializados na cena alvo de análise. Além disso, essa caracterização coaduna com a concepção de etnografia como uma descrição profunda, meticulosa, na qual o etnógrafo se depara com uma variedade de conceitos relacionados à cultura que são complexos, carregados de estranhamentos e irregularidades e que estão imbricados entre si (GEERTZ, 1989).

De acordo com esse breve panorama, a presente pesquisa está inserida nos estudos da Linguística Aplicada (LA) e fundada em uma abordagem qualitativa, de cunho etnográfico e de caráter interpretativista com o intuito de relatar, como previsto no objetivo geral, as implicações das representações culturais, tais como relações homoafetivas, racismo etc. abordadas no seriado de TV “*Modern Family*” na formação de professores de língua inglesa em pré-serviço a partir de uma perspectiva intercultural.

2.3 Aspectos metodológicos

2.3.1 Cenário da pesquisa e sujeitos

O *locus* de uma pesquisa, um espaço social por natureza, tem, dentre algumas funções, a geração de dados socioculturais, que poderão ajudar na descrição dos sujeitos envolvidos na investigação. No entanto, sua definição deve ser feita levando-se em conta alguns critérios. Sobre esse fato, Flick (2009) sugere que o pesquisador considere, no momento da escolha do contexto de estudo, um espaço que sinalize positivamente para uma probabilidade de encontro

com a questão problema concebida no início da investigação e que, também, permita que ele se atenha a elementos informativos que contribuam para uma resposta à(s) pergunta(s) de pesquisa. Concordo com essas sugestões, uma vez que uma escolha equivocada do contexto de pesquisa pode levar o investigador a uma pesquisa de campo inócua diante da ausência de dados que atendam ao estudo.

Assim, por conta dessas considerações, escolhi uma sala de aula de professores em formação em língua inglesa por entender que esse espaço, sobretudo, de uma língua estrangeira, é um local propício para que o pesquisador possa explorar e investigar aspectos socioculturais inerentes ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Além disso, a sala de aula se constitui em um lugar de diferentes crenças, experiências de vidas, um espaço de trocas de informações socioculturais, um ponto do encontro com a diferença, além de um ambiente que corrobora para o estudo de aspectos (multi) (inter) culturais, tais como questões étnico-raciais, de gênero, sexualidade, relações familiares, estereótipos, alteridade etc.

O componente curricular que eu escolhi para esta pesquisa é intitulado “Laboratório de Língua Inglesa VII”, com uma carga horária de noventa horas, oferecida a alunos de nível avançado no curso de Letras com Inglês da Universidade do Estado da Bahia, *campus* XIV, de Conceição do Coité, Bahia. As Diretrizes Curriculares propostas pelo plano pedagógico do curso objetivam a formação de profissionais interculturalmente competentes e ao desenvolvimento de uma competência linguístico-comunicativa.

Em relação aos sujeitos da pesquisa, apenas cinco professores em pré-serviço, alunos de uma turma de nível avançado do referido curso, composta por 20 estudantes, cuja faixa etária variava dos 20 aos 35 anos, concordaram em fazer parte da pesquisa, uma vez que eles se identificaram com a temática e já haviam estudado um pouco sobre estudos interculturais. Essa turma se encontra no sétimo semestre da grade curricular do curso de formação de professores de língua inglesa, constituído por oito níveis, que vão de Básico 1 ao Avançado 3. A escolha por uma turma de proficiência linguística avançada se justifica porque, nesse estágio, os alunos podem acompanhar os trechos de episódios do seriado de TV *Modern Family* confortavelmente, sendo capazes de compreender as passagens selecionadas pelo professor da turma, a fim de que possam, logo em seguida, identificar e se posicionar em relação às respectivas representações culturais.

Além disso, o curso supracitado sofreu uma reformulação iniciada em 2004, que, dentre vários objetivos, promove uma percepção de língua inglesa que contemple não só o conhecimento formal da língua, mas também o conhecimento das relações socioculturais e políticas em torno dessa língua na sociedade. Esse redimensionamento também prevê o ensino/aprendizagem de língua inglesa que leve em consideração as idiossincrasias, as concepções ideológicas e históricas, as leituras de mundo e o nível sociocultural do professor em formação. Isso contribuiu para a instituição de temas norteadores, de função interdisciplinar, para cada semestre do curso em questão, sendo atribuído aos componentes curriculares do sétimo semestre o seguinte tema: “**A Interdisciplinaridade e o ensino da Língua Inglesa**”. A temática prevê um diálogo entre áreas do conhecimento linguístico e cultural através da relação entre os componentes curriculares e os projetos de extensão. Assim, o componente curricular “Laboratório de Língua Inglesa VII” visa também à reflexão sobre a formação e atuação do profissional de língua inglesa no que concerne tanto a aspectos linguísticos, quanto a temáticas culturais. Portanto, esse cenário propicia uma melhor condução na construção dos instrumentos e procedimentos para a geração de dados, o que será abordado logo em seguida.

2.3.2 Geração de dados e instrumentos da pesquisa

A pesquisa qualitativa tem se destacado entre pesquisadores, sobretudo, nas ciências sociais, pois tem sido muito requisitada quando se trata de uma interpretação dos fenômenos socioculturais à luz do contexto da pesquisa. Esse tipo de pesquisa entende que “há uma relação dinâmica, particular, contextual e temporal entre o pesquisador e o objeto de estudo”. (MITCHEL, 2009, p. 36) A mesma autora ainda acrescenta que nessa forma de pesquisa a ambiência natural é o lugar principal para a geração de dados, conjuntura que demanda do pesquisador uma capacidade de interpretação da realidade com base nos pressupostos teóricos previamente estabelecidos, a fim de gerar significados aos dados. Vale ressaltar, também, que o processo interpretativo do pesquisador acerca dos fatos deve salvaguardar nuances de neutralidade, ou seja, “pode-se garantir certa isenção, já que não podemos alcançar a completa neutralidade”. (CANÇADO, 1994, p. 57) Sendo assim, essa fase é o momento de preparação dos instrumentos para a geração de dados, que oportunizará uma maior riqueza de informação para a pesquisa. É nesse estágio que o pesquisador etnográfico imerge na naturalidade da ambiência para coletar todas e quaisquer informações que estejam acessíveis, referentes aos aspectos considerados substanciais na investigação. (HAMMERSLEY; ATKINSON, 1994)

Feitas essas considerações, elegi os seguintes instrumentos para geração de dados:

- a) Observações de aula: decidi observar e gravar duas aulas no mês de outubro de 2016, ocasião em que o professor da turma trabalhou com segmentos específicos do seriado *Modern Family* referentes às representações culturais previamente estabelecidas.
- b) Questionário I (Apêndice 1): composto de quatorze perguntas abertas e aplicado no início das observações de aula, a fim de serem gerados dados referentes à motivação dos alunos para o ingresso no curso de Letras com Inglês, interesses pessoais, experiência como aprendizes de língua inglesa no Brasil e/ou no exterior, entendimento sobre cultura etc.
- c) Questionário II (Apêndice 2): composto de cinco perguntas abertas e aplicado no final das duas aulas, a fim de serem conhecidas possíveis implicações das representações culturais, tais como relações homoafetivas, racismo etc. abordadas no seriado de TV “*Modern Family*” na formação de professores de língua inglesa em pré-serviço a partir de uma perspectiva intercultural, as impressões sobre o uso de material didático autêntico para discussão de representações culturais e desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural.
- d) Entrevistas¹ com os cinco professores em formação, sujeitos da pesquisa².

De posse dos dados registrados, fiz a transcrição da gravação das duas aulas desenvolvidas na sala de aula pelo professor regente da turma. O processo de transcrição do áudio das aulas se deu de imediato, pelo fato de as informações serem recentes para o pesquisador, permitindo-lhe, assim um melhor reconhecimento das vozes e compreensão do texto para a análise dos dados. (CANÇADO, 1994) Após a fase de geração de dados através dos instrumentos supracitados, procedi à fase de análise desse repertório de informações, efetivada com base em um viés que leva em consideração a interpretação do pesquisador sobre os dados gerados e triangulados com os demais dados gerados.

Nos próximos dois capítulos, discernirei sobre os pressupostos teóricos da pesquisa.

¹ As entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

² Optei por usar nomes fictícios para os sujeitos da pesquisa

3 CULTURA ENSINO -APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

3.1 Reflexões em torno da concepção de cultura

Pensar educação de forma ampla em um país como o Brasil, perpassa, inicialmente, pelo conhecimento e entendimento da(s) lei(s) que rege(m) os caminhos a serem seguidos na prática educativa e na formação do ser humano. Considerando esse fato, fica estabelecido no Art. 1º da Lei de nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 sobre as diretrizes e bases da educação nacional que:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

Vale ressaltar que essa lei, ao contemplar as manifestações de ordem cultural como parte do processo formativo do cidadão brasileiro, em um país marcado por uma imensa diversidade cultural, revela um avanço no entendimento da importância do fator cultural no processo educativo do ser humano. Assim, não há razão plausível para marginalizar um elemento indubitavelmente relevante para a formação ampla e diversificada do cidadão brasileiro, pois as mais variadas manifestações culturais exercem papel fundamental em todo esse processo. Essas considerações valem também para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa que deve contemplar aspectos culturais em detrimento de uma abordagem centrada apenas na estrutura da língua uma vez que “a capacidade de desempenhar comunicativamente inclui a incorporação dos sentidos culturais”. (ALMEIDA FILHO, 2010, p.14)

Feitas essas observações, entendo que investigar o ensino e aprendizagem de língua inglesa em um mundo globalizado significa, entre outras coisas, contemplar questões culturais e (multi) interculturais. Para tanto, alguns registros sobre os possíveis conceitos de cultura, de interculturalidade e de competência comunicativa intercultural e outros imbricados nesse contexto, fundamentais para esta pesquisa, serão tratados, em seguida, de maneira mais detalhada.

A definição do que é ‘cultura’ se configura como uma tarefa complexa devido ao seu caráter multidisciplinar. É um conceito que tem sido discutido por várias áreas do conhecimento como a sociologia, a história, a comunicação, a filosofia e a antropologia. A concepção de cultura, sobretudo, nas ciências humanas e sociais, “tem tido uma larga abrangência de referências” (MOTA, 2004, p. 42) Todavia, a mesma autora tem preferência

pelo conceito de cultura embasado nos estudos antropológicos, como “os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos”(MOTA, 2004, p. 42) Essa visão enfatiza a maneira como esse conhecimento é construído e transmitido de geração para geração. Para Akkari (2010, p.16), ‘cultura’, numa perspectiva, também, antropológica, constitui “um conjunto de concepções herdadas que são expressas simbolicamente, por meio das quais os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seus conhecimentos sobre vida e suas atitudes diante dela”. Cultura, portanto, a partir desse entendimento, faz alusão a símbolos, atitudes, herança, diversidade e, sobretudo, historicidade, os quais no contexto de ensino e aprendizagem de língua estrangeira são indispensáveis.

Ainda na área da antropologia, cultura é produto da “interação social dos indivíduos”. (BOTELHO, 2001) Para essa pesquisadora, a partir de relações interpessoais, os indivíduos elaboram suas crenças, formam seus valores, ou seja, é nesse processo que eles constroem sua bagagem cultural. O conhecimento cultural adquirido contribui, assim, para que o indivíduo consiga interpretar suas experiências socioculturais e para o surgimento de novas formas de agir e pensar em sociedade.

Xavier Albó (2005, p.16), concebe ‘cultura’ em dois sentidos: um mais universal e outro mais específico. O primeiro se refere a um repertório de características resultantes do processo de aprendizagem do indivíduo, ou seja, a bagagem cultural do indivíduo é construída nos círculos sociais dos quais faz parte, é o produto de suas relações sociais na família, na escola, na igreja ou no bairro onde mora. O segundo acrescenta ao primeiro a noção de compartilhamento dessas particularidades por um determinado grupo social. Sendo assim, ‘cultura’ tanto é aprendida, construída, como é partilhada entre os atores sociais nas relações interpessoais.

Já para Tylor (1871, *apud* LARAIA, 2009, p. 25), cultura é “todo um repertório de crenças, conhecimentos, arte, moral, costumes adquiridos pelo homem em sociedade ao longo da vida”. Essa definição mostra o fato da cultura ser consequência de uma aprendizagem em oposição a uma herança biológica já que “cultura é algo social”. (XAVIER ALBÓ, 2005, p.17) Por outro lado, cultura pode ser concebida como “a soma de saberes acumulados e transmitidos pela humanidade ao longo de sua história”. (CUCHE, 1999, p. 21)

Ao investigar variadas concepções de cultura, Mendes (2004, p. 51-52), elenca um repertório de princípios que define ‘cultura’ da seguinte maneira:

a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material; b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário; c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço; d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas.

Após esse breve relato das possibilidades de conceito de cultura, posso afirmar, portanto, que ele é amplo e que suas várias definições se complementam mutuamente e envolvem pontos em comum. Sendo assim, essas formas de se definir cultura, acima mencionadas, podem contribuir de uma forma ou de outra, na parcialidade ou totalidade, para esta pesquisa. No intuito de ampliar a compreensão dessas concepções, discutirei, abaixo, como elas se relacionam com a formação de professores de língua inglesa na contemporaneidade.

3.1.2 Língua como cultura: que relação é essa?

A reflexão sobre algumas possibilidades de concepções de cultura mostrou que “De inata ou hereditária à adquirida, do conjunto de realizações artísticas ao conjunto de saberes acumulados, de faculdades intelectuais à visão de mundo, o termo ‘cultura’ derrama sua significância em diferentes contextos, evocando significados múltiplos e complexos”. (DOURADO; POSHAR, 2010, p.33) Essa busca pela definição diacrônica de cultura provocou uma mudança de concepção de língua voltada apenas para a comunicação, para uma visão de língua como interação social. Considerando esse fato, me volto agora para um aspecto marcante para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na contemporaneidade: o entendimento de língua como cultura.

O período pós-moderno no que tange à produção de conhecimento tem sido marcado por uma Linguística Aplicada que objetiva desconstruir as perspectivas positivistas de fazer ciência. Esse fato influenciou a maneira de se pensar a relação entre língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. O que se discute e se defende mais intensamente é a indissociabilidade entre língua e cultura tendo como justificativa o fato de

que o ensino de uma língua pressupõe o ensino de valores culturais. O fato de um falante de uma língua estar naturalmente inserido em um contexto social reforça a ideia de língua como algo social e, além disso, a prática de linguagem em sociedade demonstra que língua e cultura estão associadas entre si, pois a visão de língua como interação implica em:

Conceber língua e cultura como constitutivas uma da outra, algo invisível, pragmaticamente construído na interação social, e, como tal, objeto de reflexão linguística no processo de educação linguística comprometido com a formação de cidadãos que vivem e precisam, portanto, interagir em um mundo cada vez mais globalizado. (DOURADO; POSHAR, 2010, p.52)

Ensinar língua inglesa significa, então, lidar, junto aos alunos, com formas de leitura do mundo variadas, diferentes atitudes e comportamentos. Tudo isso representa cultura materializada através da língua porque os usos de língua são também culturais. A indissociabilidade entre língua e cultura tem sido ponto de discussão e investigação, por exemplo, da Etnografia da Comunicação, que busca a análise do processo de comunicação em sociedade. Ao fazer essa hermenêutica empírica da prática comunicativa, tem-se como referência o contexto em que ocorre tal prática e o processo de construção do significado. O entendimento dessa atividade comunicativa, ou melhor, os significados expressos no discurso, são mais bem compreendidos à luz da(s) cultura(s) envolvida(s) em um determinado contexto social.

A Etnografia da Comunicação visualiza, assim, uma correlação entre a língua, na sua forma e conteúdo, e os valores, crenças, comportamentos inerentes à cultura dos agentes sociais em uma interação social, atendo-se à relação entre linguagem e a comunicação como um fenômeno cultural. Nesse sentido, o etnógrafo da comunicação visa, de uma forma ou de outra, perceber algum padrão na comunicação que possa ser diferenciado de outro, a partir dos aspectos culturais. Portanto, esse campo de estudo tem contribuído positivamente para a pedagogia de língua estrangeira, sobretudo, por considerar que “a dissociação entre língua e cultura, ou entre a língua e o modo como ela dá sentido a uma determinada realidade social parece absurda”. (MENDES, 2004, p. 103) Além disso, a pesquisadora Saville-Troike (2003, p. 3) ressalta que “enquanto reconhece a necessidade de analisar o código em si mesmo e os processos cognitivos de seus falantes e ouvintes, a Etnografia da Comunicação considera a linguagem, antes de tudo, como uma forma cultural situada socialmente”.³

³ (Tradução do autor) While recognizing the necessity to analyze the code itself and the cognitive processes of its speakers and hearers, the ethnography of communication takes language first and foremost as a socially situated cultural form.

Em relação a essa simbiose entre língua e cultura, Brown (1994, p. 165 *apud* BRITO, 1999, p. 10) afirma que "uma língua é parte de uma cultura e uma cultura é parte de uma língua; as duas estão intrinsecamente interligadas de modo que uma não pode se separar da outra sem a perda do significado da língua ou da cultura". Vale ressaltar o entendimento de Kramsch (1996) sobre o binômio língua/cultura, entendendo que língua como cultura sinaliza para uma reflexão e comparação entre o sistema formal da língua e os aspectos culturais da língua alvo e da cultura nacional do aprendiz. Em relação a essa observação, Agar (2002) contribuiu com a reflexão sobre a imagem do círculo em torno da língua que pressupunha aspectos culturais exteriores a ela. A principal ideia representada nesse raciocínio é de que o ato de comunicar, dependente apenas da gramática e vocabulário, não permite o entendimento e análise dos possíveis conflitos presentes nas relações interpessoais. É preciso, então, recorrer ao aspecto cultural para melhor compreendê-los e entender que, apesar de as estruturas linguísticas serem relevantes, elas precisam ser relacionadas à cultura porque língua e cultura estão amalgamadas.

O fato é que ensinar e aprender uma língua significa atualmente ensinar/aprender cultura, implica em contato com outros valores, diferentes formas de leitura do mundo, comportamentos e atitudes baseados em outra matriz cultural. A cultura deixa a periferia para se deslocar para o centro das questões inerentes ao ensino/aprendizagem de língua inglesa, ou seja, a dimensão cultural passa a despontar como protagonista no cenário de ensino de línguas e como o fio condutor para uma práxis educativa na pedagogia de línguas que não contempla apenas aspectos estruturais da língua, mas que elege a(s) cultura(s) como ponto de partida. Assim, o que notamos a partir dessas considerações acima são as diferentes maneiras de interpretação que nos aconselham para o entendimento e assentimento da inseparabilidade dos dois elementos do par língua-cultura. Portanto, por adotar para este trabalho investigativo o entendimento de língua como língua-cultura, passarei para uma reflexão mais profunda sobre os motivos que justificam a introdução dessa concepção na aula de língua inglesa.

3.1.3 Razões para a inserção de aspectos da língua-cultura na aula de língua inglesa

Pensar a inclusão de aspectos culturais no processo de ensino/aprendizagem de língua materna ou estrangeira na contemporaneidade não é nenhuma novidade. No entanto, vale frisar que essa fusão entre cultura e ensino de línguas exerce papel relevante no trato com diferentes culturas, direcionando o aprendiz para uma conscientização da existência de outro mundo, de outras perspectivas culturais, ao passo que refina sua identidade cultural. A esse

respeito, os Parâmetros Curriculares Nacionais apontam que “A aprendizagem da Língua Estrangeira Moderna qualifica a compreensão das possibilidades de visão de mundo e de diferentes culturas.” (PCN, 2000, p. 11)

O mundo tem passado por transformações de várias ordens, as relações interpessoais se intensificaram, o global e local parecem ocupar o mesmo espaço e as fronteiras estão se dissipando. Esse turbilhão de acontecimentos tem provocado à expansão da língua inglesa mundialmente e tem conferido a ela características peculiares, como a possibilidade de inserção global em função do domínio da língua e a dissociação aos EUA e Inglaterra. O *status quo* da língua inglesa, atualmente, é o de língua franca⁴, uma vez que não é mais uma língua de um país, de uma sociedade específica. A orientação do ensino de inglês tem mudado substancialmente e essas mudanças têm provocado, igualmente, novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa no que concerne à relação língua e cultura. Assim, quais seriam as possíveis razões para considerarmos a noção de língua-cultura na aula de língua inglesa?

O ensino-aprendizagem de língua inglesa na contemporaneidade implica em uma postura mais crítica dos professores e pesquisadores sobre sua prática pedagógica, uma vez que a sala de aula, por exemplo, é composta por indivíduos que estabelecem relações socioculturais. Esses indivíduos trazem para o contexto de ensino e aprendizagem suas formas de interpretação do mundo, são ativos, críticos e estão inseridos em espaços históricos, políticos e socioculturais nos quais vivem, agem e interagem com outros indivíduos, tendo como referência seu legado cultural materializado na língua. A maneira como eles utilizam a língua para fins específicos, tais como pedir permissão, fazer um pedido e a seleção de seu repertório lexical para determinados contextos são, igualmente, usos culturais da língua. Para Byram (1997, p. 39), uma situação de interlocução entre indivíduos é sempre marcada pela presença das identidades e culturas desses interlocutores. Por isso, o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, sobretudo em sala de aula, deve levar em conta a perspectiva

⁴ Segundo Seidlhofer (2001, p. 146), (tradução do autor), uma língua franca pode ser definida como: Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos.

An additionally acquired language system that serves as a means of communication between speakers of different first languages, or a language by means of which the members of different speech communities can communicate with each other but which is not the native language of either- a language which has no native speakers.

de língua como língua-cultura, já que nesse espaço, língua e cultura ocupam o mesmo território.

Duranti (1997), por sua vez, ressalta que língua, além de estrutura, é um meio de nos inserirmos no meio sociocultural e que um indivíduo não consegue desvinculá-la de sua visão de mundo e de sua maneira de viver. Diz o teórico que

A linguagem está em nós tanto quanto nós estamos na linguagem. Por conectar pessoas aos seus passados, presentes e futuros, a linguagem torna-se seus passados, presentes e futuros. A linguagem não é apenas uma representação de um mundo estabelecido independentemente. A linguagem é também este mundo. Não no sentido simplista de que tudo que nós temos de nosso passado é linguagem, mas no sentido de que nossas memórias são inscritas em representações linguísticas, estórias, anedotas e nomes tanto quanto elas são contidas em cheiros, sons e modos de expressão do nosso corpo. (DURANTI, 1997, p. 337)⁵

Portanto, o profissional de educação deve levar em consideração que abordar língua materna ou estrangeira significa entender e colocar em prática a indissociabilidade entre língua e cultura, uma vez que “não se pode desvincular a língua dos aspectos socioculturais que subjazem ao seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela” (MENDES, 2004, p. 101)

Clyne (1994) e Kramsch (1998) compartilham do pressuposto de que a linguagem revela os aspectos culturais de um determinado grupo social ou indivíduo. Ela representa

a mais profunda manifestação de uma cultura, e o sistema de valores das pessoas, o qual inclui aqueles fornecidos pelo grupo do qual fazem parte, representa um papel fundamental no modo como usam não somente a sua língua materna, mas também uma outra língua. (CLYNE, 1994, p.1)⁶

3.2 O papel do professor de língua inglesa na contemporaneidade

O fenômeno da globalização, apesar de seus vários entendimentos acerca da sua definição, instaurou uma nova paisagem no cenário mundial no que concerne a aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos. Os espaços foram estreitados e o tempo cronológico

⁵ (Tradução do autor) Language is in us as much as we are in language. By connecting people to their past, present and future, language *becomes* their past, present, and future. Language is not just a representation of an independently established world. Language is also that world. Not in the simplistic sense that all we have of our past is language but in the sense that our memories are inscribed in linguistic accounts, stories, anecdotes, and names just as much as they are contained in smells, sounds, and ways of holding our body.

⁶(Tradução do autor) Language represents the deepest manifestation of a culture, and people’s values systems, including those taken over from the group of which they are part, plays a substantial role in the way they use not only their first language(s) but also subsequently acquired ones.

parece não ser mais um grande problema, uma vez que os recursos tecnológicos têm contribuído, cada vez mais, para uma rapidez no contato entre as pessoas. Além disso, tudo isso tem intensificado o cruzamento de diferentes culturas e um fluxo global de informações que permitem que ocorrências, em qualquer parte do mundo, afetem pessoas e lugares em várias regiões do globo terrestre, independentemente da distância. (HALL, 2011) Esse fato tem gerado novos modos de pensar e agir e tem influenciado substancialmente as interações sociais, além de contribuir para o surgimento de novas maneiras de se comunicar. Essa nova realidade tem levado os cursos de formação de professores de língua inglesa a se preocupar, não apenas com a escolha do material didático, o conteúdo programático, os recursos tecnológicos utilizados em sala de aula e as estratégias de ensino e aprendizagem, mas também a empreender uma nova postura metodológica, no sentido de considerarem cultura como parte desse processo formativo. Contudo, essa perspectiva da inserção de cultura na formação de professores de inglês enfrenta alguns desafios, pois é comum nos depararmos com alunos e professores acostumados com os métodos tradicionais de ensino e que apresentam algum tipo de resistência contra uma abordagem de ensino culturalmente sensível. Um exemplo disso é quando o professor faz sua escolha por um ou outro material didático levando em consideração apenas aspectos linguísticos. A preferência pelos aspectos linguísticos em detrimento dos aspectos culturais revela uma ausência de entendimento dos benefícios dos elementos culturais para a pedagogia de línguas.

Trabalhar com formação de professores de língua inglesa é uma tarefa que demanda do professor formador tomadas de decisão sobre o material didático a ser adotado, a escolha da metodologia, o planejamento de aulas, o uso de recursos tecnológicos apenas para citar alguns. Nessa linha de pensamento, não podemos desconsiderar a relevância do ensino de cultura nesse processo, sobretudo se for levada em consideração a concepção de língua como cultura abordada anteriormente. A esse respeito, a história do ensino de língua tem mostrado uma preocupação pela sua inclusão na sala de aula de língua inglesa, sobretudo pelo fato da língua inglesa ter se tornado uma língua internacional. Muitos teóricos têm-se debruçado mais recentemente sobre essa temática tais como Byram (1989), Kramsch (2001), Siqueira (2012) e Mendes (2004), por entenderem a íntima relação entre língua e cultura, sem a qual o ensino/aprendizagem de língua inglesa se torna lacunar e ineficaz.

A inserção do ensino de cultura no processo de formação de professores de inglês traz inúmeros benefícios. Primeiro, possibilita que o professor em formação perceba as nuances de sua própria cultura a partir de outro olhar, do olhar da cultura estrangeira, evitando assim

comportamentos etnocêntricos. O etnocentrismo impede que o indivíduo se volte para sua própria cultura a partir de uma perspectiva cultural externa, favorecendo, portanto, “uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e os demais sejam pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência”. (ROCHA, 1988, p. 5) Um comportamento etnocêntrico demonstra uma resistência ao que é diferente, uma inabilidade de lidar com a estranheza quando um indivíduo encontra uma cultura de matriz distinta da dele. O indivíduo que tem atitudes etnocêntricas entende a diferença como uma possível ameaça a sua cultura, algo que possa desestabilizar sua própria identidade cultural ou do seu grupo sociocultural. O mesmo autor ainda coloca que “No mais das vezes, o etnocentrismo implica uma apreensão do “outro” que se reveste de uma forma bastante violenta [...] pode colocá-lo como “primitivo”, como “algo a ser destruído”, como “atraso ao desenvolvimento”. (ROCHA, 1988, p. 7) A ótica etnocêntrica representada por atitudes dessa ordem “consiste em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas diferentes”. (PAULA CARVALHO, 1987, p. 181) Esta visão transparece uma concepção que torna o que já é diferente mais distinto ainda, ou seja, a diferença entre as culturas em vez de aproximá-las as distanciam ainda mais estabelecendo, assim, um grau de hierarquização cultural.

A diversidade cultural, produto das relações interpessoais entre sociedades, tem encontrado algum tipo de resistência por parte do etnocentrismo. Para Levi-Strauss (1980, p. 53) o etnocentrismo representa uma atitude “[...] antiga que repousa, sem dúvida, sobre fundamentos psicológicos sólidos, pois que tende a reaparecer em cada um de nós quando somos colocados numa situação inesperada.” O mesmo teórico relata também que essa concepção consiste não só em repelir qualquer forma cultural, que não esteja em consonância com a cultura da qual fazemos parte, mas também possibilita a superação de uma visão centrada em uma cultura apenas, permitindo, portanto, o estabelecimento de uma relação entre culturas e o desenvolvimento da capacidade de perceber as similaridades e diferenças entre as matrizes culturais envolvidas. É justo essa relação que permite um movimento em direção à questão intercultural que, de maneira geral, prevê um diálogo entre as culturas. Finalmente, abordar questões de ordem cultural pode ajudar na instalação de um processo mais humanizado de ensinar/aprender língua inglesa, pode contribuir positivamente para a formação de professores culturalmente mais sensíveis. Sobre o enfoque cultural na formação de professores de língua inglesa, Ortiz (2002, p.166) enfatiza que o conteúdo cultural assume relevância notável na sala de aula, uma vez que aborda cultura e ,dentre outras possibilidades,

Aproxima pessoas de comunidades linguísticas diferentes, podendo ajudar e eliminar estereótipos, desmitificar diferenças de costumes e reduzir choques culturais, ao mesmo tempo em que permite ao indivíduo refletir sobre a sua própria cultura e fortalecer seus laços com ela.

Dessa assertiva, podemos perceber dois aspectos expressivos da inclusão da perspectiva cultural que são os estereótipos e os choques culturais. Quando se trata de encontro entre culturas, esses elementos surgirão, em algum momento. Essa situação exige dos atores sociais nas relações interpessoais a tomarem cuidado para não reforçarem os estereótipos e com isso aumentar o grau de intensidade dos choques culturais.

Pesquisadores e educadores afirmam que a linguagem, especificamente, a língua está intrinsecamente interligada com a questão cultural e que a competência cultural deve fazer parte da competência comunicativa. O estudo, por exemplo, de uma língua estrangeira permite ao aprendiz se comunicar com pessoas de outras partes do mundo e o potencial dessa tarefa é diretamente proporcional ao seu conhecimento sobre a cultura alvo. Isso significa que quanto mais bagagem cultural, melhor a qualidade das interações em um mundo globalizado. Sobre essa relação, Fontes (2002) enfatiza que tentar separá-las é contraprodutivo, é uma investida difícil e sem sentido, pois a linguagem é parte integrante da cultura. A mesma autora reforça essa interligação entre linguagem e cultura ao mencionar que “[...] é por meio da linguagem, como um sistema de símbolos, que os indivíduos interagem com a realidade que os cerca” (FONTES, 2002, p. 178). Tal realidade a que a autora se refere é o contexto cultural, o local onde a linguagem e a cultura se constituem em uma entidade única. Essa reflexão inicial é uma das justificativas que a pesquisadora traz para a inserção de cultura no ensino de língua estrangeira. Fontes (2002) entende que sem cultura a linguagem não tem vida própria e que a ausência do aspecto cultural no processo de ensino e aprendizagem de uma língua é algo desestimulador. A compreensão cultural que o aprendiz tem da cultura alvo gera uma motivação cada vez maior para que ele adentre na língua e na cultura do país, fato que pode contribuir para um ato comunicativo mais eficiente e mais adequado.

Embora essa autora advogue em favor de um lugar de destaque para a cultura no ensino de português como língua estrangeira, o modelo que ela propõe, uma adaptação do modelo de Moran (1990), pode ser referência para justificar a atuação do enfoque cultural na formação em língua inglesa. O modelo contempla quatro categorias de cultura e pode ser resumido da seguinte maneira:

a) Cultura, como saber sobre que defende que o aprendiz deve ser informado sobre a cultura alvo em seus aspectos do cotidiano, por exemplo; b) Cultura como saber como que preza pelo desenvolvimento da capacidade do aprendiz em se adaptar à cultura estrangeira, que desenvolva outros comportamentos que o direcionem para hábitos iguais ao do falante nativo; c) Cultura como saber por quê entendo que o aprendiz tem que compreender a cultura a partir dela mesma, assim, ele poderá desenvolver um olhar crítico em relação à sua cultura materna e a estrangeira, será possível uma comparação entre os valores das duas culturas; d) Cultura como conhecer a si mesmo, um aspecto que valoriza valores, crenças, sentimentos etc. do aprendiz sob a justificativa de que o aprendiz necessita de um autoconhecimento de si mesmo e de sua matriz cultural a fim de que possa se integrar mais eficazmente com a nova cultura. (FONTES, 2002, p.180)

Essa reflexão pretende chamar a atenção para a relevância do enfoque cultural no processo educativo do aluno que possibilita, dentre outros ganhos, visões menos homogeneizadoras e estereotipadas da cultura estrangeira, assim como o desenvolvimento da comunicação intercultural. Afinal de contas, cultura direciona a nossa maneira de olhar e de conferir inteligibilidade ao que nos rodeia, possibilita uma compreensão e percepção aguçada do mundo, além de servir de parâmetro para nossas atitudes frente aos acontecimentos. (MAHER, 2007) A partir desse entendimento, retomo a discussão de um tópico que tem sido tematizado por professores e pesquisadores, no que concerne ao ensino-aprendizagem de língua inglesa através da perspectiva intercultural.

3.3 A perspectiva intercultural na sala de aula de língua inglesa

Retomando a reflexão sobre o enfoque cultural na aula de língua inglesa, vale reafirmar a relevância dessa matéria para a pedagogia de línguas, assim como a concepção de uma simbiose entre língua e cultura, como bem ressalta Kramsch (2001). Esse fato conduz a uma mudança de foco da prática pedagógica de professores, a qual confere às questões culturais mais notoriedade, a partir do estabelecimento de uma relação dialógica. Essa virada epistemológica prevê um movimento da língua-cultura estrangeira para a língua-cultura do ser aprendiz e outro movimento da língua-cultura do aprendiz para a língua estrangeira alvo, fomentando um diálogo entre culturas. Significa conferir à cultura o *status* de protagonista nas experiências interculturais, afastando a concepção de cultura como algo exótico e característico de um determinado país ou grupo social, como apenas conteúdos ou temas e a visão de língua dissociada do aspecto sociocultural. Implica, sobretudo, em “adotar a perspectiva da cultura como meio de promover a integração e o respeito à diversidade dos povos, à diferença, permitindo ao aprendiz encontrar-se com a outra cultura sem deixar de ser ele mesmo”. (MENDES, 2004, p. 109)

É pertinente trazer para essa discussão o pensamento de Mendes (2011) com relação ao ensino e aprendizagem de língua em uma perspectiva intercultural. Para ela, a língua é o marco inicial para a constituição de uma ambiência propícia à mediação cultural, de um espaço que promova a negociação e partilha de valores culturais. Assim, a língua “mais do que objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação”. (MENDES, 2011, p. 140) Ainda sobre o encontro de diferentes culturas ou línguas-culturas, a autora sinaliza para a noção de um ‘outro lugar’ que surge desse cruzamento cultural denominado por Bhabha (1996) como ‘entre-lugar’, por Kramsch (1993) como ‘terceira cultura’ e por Mendes (2011) como ‘terceiro lugar’. Sobre esses espaços, Mendes (2011) entende que “eles são marcados pela tensão constante entre sujeitos-mundos diferentes e que, como todo ambiente de produção e troca de significados, alimenta-se e reestrutura-se a partir dessa própria tensão-negociação-troca.”. Por fim, ensinar e aprender língua sob o viés intercultural implica em criação de zonas fronteiriças, de espaços híbridos onde a língua de mediação exerce papel fundamental se a considerarmos como uma entidade que extrapola o nível da estrutura. A perspectiva teórica que defende o contato entre culturas sob o título de ‘interculturalidade’ tem recebido diferentes definições que serão abordadas a seguir.

Ao empreender este trabalho sobre representações culturais que promovam o diálogo intercultural na sala de aula de língua inglesa, sítio privilegiado para as relações interculturais e o lugar onde os conflitos e tensões tomam forma, é importante também deixar claro o entendimento do termo ‘interculturalidade’. Mendes (2012, p.360) vê ‘interculturalidade’ como “um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidos com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural”. Essa forma de pensar implica em contemplar tanto a alteridade quanto a pluralidade cultural no cenário de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, significa se empenhar para a instauração de uma ambiência em que indivíduos de referências culturais distintas possam interagir e compartilhar, acrescentando um ao outro um pouco de sua maneira peculiar de ler o mundo. Esse sentido intercultural se justifica pelo fato do estabelecimento de diálogos entre culturas, tornar as pessoas mais sensíveis e viabilizar, dentre outras coisas, o respeito mútuo diante das diferenças socioculturais e dos choques culturais característicos do mundo contemporâneo. A mesma autora também ressalta que reconhecer a diversidade cultural não representa necessariamente o estabelecimento de relação dialógica entre culturas (MENDES, 2007). Isso justifica a demanda não só por uma

integração, mas também por um diálogo intercultural que considere as diferenças entre matrizes culturais, vez que o reconhecimento do aspecto multicultural do mundo globalizado não revela necessariamente uma competência intercultural, não mostra a capacidade do indivíduo de interação com uma cultura distinta da dele.

Para Easterman (2010, p. 35), a interculturalidade se constrói inicialmente a partir de atitudes, assim, um comportamento positivo diante da diversidade cultural nas relações interpessoais implicaria em uma aceitação da alteridade e um afastamento de um possível etnocentrismo. É preciso, então, que o indivíduo não só desenvolva a capacidade de se colocar no lugar do outro, a partir de um dialogismo cultural e da valorização do que é diferente da sua própria cultura, como também evite atitudes etnocêntricas que “consistem em privilegiar um universo de representações propondo-o como modelo e reduzindo à insignificância os demais universos e culturas ‘diferentes’ ”. (CARVALHO, 1987, p. 181) O mesmo autor, ao eleger princípios básicos da interculturalidade, se refere a um convívio amistoso entre pessoas de diferentes matrizes culturais como seu objetivo maior (EASTERMAN, 2010, p. 44). Igualmente atenta a essa questão, Walsh (1998, p. 119-120), compreende que interculturalidade

É um processo de relação, comunicação e aprendizagem entre pessoas, grupos, conhecimentos, valores e tradições distintas, focado em gerar, construir e propiciar um respeito mútuo e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, apesar de suas diferenças culturais, sociais e de gênero. É um processo que pretende romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outra subordinada, assim como reforçar as identidades tradicionalmente excluídas, e construir uma convivência de respeito e legitimidade mútua. A base da interculturalidade é a identidade, a identidade individual, dos diversos grupos socioculturais e da sociedade.⁷

A partir da reflexão de Walsh (1998), é possível perceber que ela indica e reforça a necessidade de uma quebra de hegemonia de uma cultura dominante, de um combate a hierarquização cultural, ao tempo em que vê na relação intercultural a possibilidade de uma comunicação e aprendizagem entre indivíduos de diferentes matrizes culturais. Com pertinência, a autora também defende um entendimento de interculturalidade como

⁷ (Tradução nossa) Es un proceso de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, enfocado en generar, construir y propiciar un respeto mutuo y un desarrollo plenos de las capacidades de los individuos, a pesar de sus diferencias culturales, sociales y de género. Es un proceso que intenta romper con la historia hegemónica de una cultura dominante y otra subordinada, así como reforzar las identidades tradicionalmente excluidas, y construir una convivencia de respeto y de legitimidad mutua. La base de la interculturalidad es la identidad, la identidad individual, de los diversos grupos socioculturales y de la sociedad.

intercâmbio entre práticas culturalmente distintas, cujo objetivo é a valorização da diferença. Para ela, a perspectiva intercultural compreende uma arena onde diferenças, desigualdades e relações conflituosas são negociadas, desveladas e postas à prova. É um processo que visa à construção de uma relação intercultural respeitosa e fidedigna, uma possibilidade que confere aos interlocutores, cada qual com sua carga cultural, a oportunidade de aprender a lidar com a diferença.

Ainda sobre uma possível concepção de interculturalidade, Xavier Albó (2005) pressupõe um contato interpessoal ou entre grupos cujas matrizes culturais são distintas. Ele ainda afirma que tais relações interculturais podem ser negativas ou positivas. A primeira se forma quando provoca danos ao que se configura como algo distinto em termos culturais, enquanto que a segunda, em sentido oposto, valoriza a diferença cultural e se beneficia desse movimento para o próprio enriquecimento e do outro. Nesse sentido, as culturas envolvidas na relação enriquecem e sofrem mutações, uma em relação à outra, sem que nenhuma delas tenha sua identidade cultural afetada ou sem que isso signifique a perda de identidade. Além disso, na visão desse autor a plenitude da interculturalidade se materializa quando atingimos o nível de excelência em termos de sensibilidade intercultural, quando somos iguais sem deixar de sermos distintos. O paradigma intercultural visa a:

Superar tanto a atitude de medo quanto a de indiferente tolerância frente ao “outro”, construindo uma disponibilidade para a leitura positiva da pluralidade social e cultural. Trata-se, na realidade, de um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, que se concretiza no reconhecimento da paridade de direitos. (FLEURI, 2004, p. 14)

Essa leitura indica um movimento em direção à alteridade e valorização, ao reconhecimento e respeito da cultura do outro, um olhar destemido e sem preconceito em relação aos vários aspectos sócio culturais, uma maneira de pensar relações interculturais entre grupos socioculturais distintos a partir de uma relação dialógica e respeitosa.

A perspectiva intercultural implica em uma relação de reciprocidade em que o reconhecimento do outro, da outra cultura e a tomada de consciência da própria cultura acontecem simultaneamente a partir de uma redefinição da forma de ler e agir no mundo. Nesse sentido, Candau (2008) ressalta a natureza de ordem crítica e emancipatória que propõe combater, por exemplo, os preconceitos e discriminações que de alguma sorte aparecem sutilmente nas relações sociais. Ela acredita que a perspectiva intercultural possibilita a desnaturalização de estereótipos, preconceitos, discriminações em relação a diferentes grupos socioculturais, além de questionar e combater atitudes etnocêntricas.

Portanto, no que tange ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, a perspectiva intercultural corrobora para um aprendiz capaz de lidar com comportamentos, atitudes, crenças distintas sustentadas por um grau elevado de humildade, tolerância e respeito ao outro, cuja referência cultural é diferente. A interculturalidade possibilita, assim, a integração da pluralidade, sinaliza para uma valorização recíproca entre culturas e remete a uma atitude que deseja compreender e ser igualmente compreendida, uma ação coroada com uma disposição para um diálogo com a diferença. Esse panorama sobre a dimensão cultural e intercultural no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa até agora posto, nos direciona para outra reflexão: o conceito de competência comunicativa intercultural, que será abordado em seguida.

‘Competência’, à luz do senso comum, designa a capacidade de um ser humano para realizar alguma tarefa como dirigir um automóvel, consertar um aparelho de ar condicionado etc. Uma consulta ao dicionário de língua portuguesa Aurélio na versão *on-line*⁸ registra que ‘competência’ se refere à capacidade, suficiência, aptidão. Na área acadêmica, esse termo ganha novos conceitos e é expresso, por exemplo, como “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações.” (PERRENOUD, 2000, p. 19). Trata-se da noção de competência como uma destreza em atuar de maneira eficaz frente a uma determinada situação como, por exemplo, traduzir um texto de uma língua para outra, a partir de uma sinergia de conhecimentos.

No que tange à pedagogia de línguas estrangeiras, em especial de língua inglesa, tal conceito foi descrito por Chomsky (1965, p. 2) como “o conhecimento do falante-ouvinte ideal da sua língua”.⁹ Anos mais tarde, essa visão de competência contestada por Hymes (1972, *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 192), sob a alegação de que essa visão da língua é muito abstrata, cede lugar para a noção de competência comunicativa. Apesar desse avanço, essa competência, segundo Oliveira (2012, p. 191) se revela lacunar em relação ao ensino-aprendizagem de língua inglesa por duas razões: a) o modelo privilegia a competência do falante nativo e b) não corrobora para um aprendiz consciente de sua própria cultura, a partir da exposição a cultura alvo.

⁸ Disponível em <[HTTPS://dicionariodoaurelio.com/competencia](https://dicionariodoaurelio.com/competencia)> Acesso em 25/09/2016.

⁹ (Tradução do autor) The ideal speaker-hearer’s knowledge of his language.

A inserção do aspecto cultural tem sido cada vez mais expressiva em função, sobretudo, da necessidade de se integrar língua e cultura no ensino /aprendizagem de língua inglesa. Esse fato creditou à dimensão cultural um grau maior de relevância no modelo de competência comunicativa, corroborando, assim, para o surgimento no cenário acadêmico da concepção de competência comunicativa intercultural (CCI), desenvolvida por Byram em 1997. Esse conceito se origina da análise feita por Byram do quadro geral de objetivos para o ensino e aprendizagem de língua estrangeira desenvolvida por van Ek's. Byram (1997) entende 'competência comunicativa intercultural' como a capacidade de um indivíduo de interagir com pessoas de nacionalidades e culturas distintas em uma língua estrangeira. O mesmo autor ainda afirma que esta concepção implica em se rebelar contra a perspectiva de considerar o falante nativo como um arquétipo almejado por aprendizes de uma língua estrangeira, ao mesmo tempo em que sinaliza para a formação de falantes interculturais (BYRAM, 1997).

Da assertiva de Byram, depreende-se que o falante intercultural é o indivíduo que tem a competência em instituir uma relação dialógica entre a cultura da língua materna e a cultura da língua estrangeira, um mediador de matrizes culturais distintas que almeja explicar, aceitar e valorizar o que há de dessemelhante entre elas. House (2008, *apud* OLIVEIRA, 2012, p. 191), descreve o falante intercultural como aquele “[...] que consegue fixar-se no entremeio, que conhece e pode agir tanto na sua cultura nativa como em outra adquirida mais tarde e [...] que consegue desenvolver um terceiro caminho próprio entre as culturas com as quais ele está familiarizado”. Byram (1997) ainda entende que o falante intercultural ao se envolver em uma interação cultural deve não apenas trocar informações culturais, mas também buscar o estabelecimento e a manutenção da relação humana. Além disso, continua Byram, o falante intercultural, na condição de ator social nas relações interpessoais, revela, através de atitudes, um desejo em superar diferenças culturais, um movimento de aceitação a posturas críticas em relação aos seus próprios valores e uma capacidade de interagir com outras pessoas de diferentes matrizes culturais, respeitando a cultura do outro ao passo em que mantém viva e ativa sua própria identidade cultural. Desse modo, o falante intercultural seria capaz de transitar entre sua cultura e a cultura estrangeira, uma forma de agir fundamental para o entendimento de outras culturas.

Podemos concluir que o modelo de competência comunicativa intercultural de Byram (1997) se fundamenta em um conjugado de saberes que direcionam o aprendiz a conhecer sua própria cultura na relação dialógica com a cultura estrangeira e para uma competência que o habilite a agir em situações interculturais. Esse modelo mostra que a simples troca de

informação e o envio de mensagens característicos da abordagem de ensino de língua comunicativo não revela uma competência em lidar com aspectos culturais da língua materna e estrangeira. É preciso ter em mente que a compreensão de qualquer ato de fala dependerá de como o outro interlocutor acolhe essa informação a partir de sua perspectiva cultural. Sendo assim, o modelo de competência comunicativa intercultural estabelece um movimento além do ato comunicativo ao levar em conta o contato entre culturas e o estabelecimento e manutenção de relações interpessoais.

O mesmo autor faz referência a componentes que dão suporte para uma comunicação intercultural, para o desenvolvimento da capacidade de se relacionar com pessoas cujas matrizes culturais sejam diferentes. O primeiro deles se refere a atitudes dos atores sociais trazidas para a cena de interação com um falante de outra língua que revelem uma vontade em se relacionar com o outro de maneira igual, que mostrem uma disposição para diferentes interpretações de fenômenos culturais conhecidos ou não. Essa característica faz alusão também a uma reflexão crítica sobre seu próprio legado cultural, uma predisposição para uma relativização de seus valores, de suas leituras de mundo, além de um desejo em experimentar algo diferente do que lhe é familiar em sua própria cultura. O segundo componente é do conhecimento de aspectos culturais do país estrangeiro e suas possíveis implicações para as inter-relações travadas nessa sociedade. Além disso, o segundo componente se refere ao fenômeno da socialização e das diferenças sociais nos países de ambos os atores sociais. O terceiro, denominado de habilidades em interpretar e se relacionar, implica na destreza em construir uma interpretação de algum acontecimento de outra cultura, de algum tipo de desentendimento na comunicação, por conta de posturas etnocêntricas, assim como a capacidade de relacionar tudo isso com o próprio aporte cultural. O próximo elemento desse cenário é a habilidade de descobrir e interagir que direcionam os atores sociais na comunicação intercultural para a aquisição de conhecimento das práticas culturais. É a capacidade de gerenciar conhecimentos e atitudes, de estabelecer uma compreensão da nova cultura a partir de uma observação cuidadosa dos fenômenos culturais e de interagir com pessoas cuja cultura não lhes é familiar. Por fim, Byram (1997) busca a capacidade crítica, sob critérios bem claros, das práticas culturais, dos valores do país estrangeiro e de seu próprio país. Além disso, é a capacidade em mediar trocas interculturais com base em seu conhecimento, atitudes e habilidades.

A proposta de competência comunicativa intercultural como defendida por Byram, está em consonância com os anseios da sociedade pós-moderna e culturalmente multifacetada.

Essa perspectiva traz como essência, portanto, um movimento de guiar o aprendiz de língua inglesa no seu contato com a cultura estrangeira para uma reflexão crítica e uma relativização do seu próprio entendimento de seus valores culturais, de suas crenças e comportamentos em um mundo globalizado. Somos impelidos pela força da globalização que revela a diversidade cultural da sociedade contemporânea e demanda dos atores sociais nas suas relações pessoais que considerem os próprios padrões culturais como mais uma possibilidade entre tantas e que vejam no encontro com a alteridade um caminho diferente e inovador de entender cultura. Trata-se, portanto, de “abrir o olhar ao estranhamento, ao deslocamento do conhecido para o desconhecido, que não é só o outro sujeito com quem interagirmos socialmente, mas também o outro que habita em nós mesmos”. (FLEURI, 2003, p. 31) Corbett (2010, p. 2-6) resume os princípios da competência comunicativa intercultural da seguinte maneira:

Quadro A- Resumo dos princípios da competência comunicativa intercultural

| Princípio | Pressuposto |
|---|--|
| Conhecendo o eu e o outro | Implica em compreender a complexidade das relações entre indivíduos e/ou grupos e como eles relacionam suas múltiplas identidades em contextos socioculturais diferentes. Significa apreender como os indivíduos se relacionam com as outras pessoas a sua volta. |
| Saber como relacionar e interpretar significado | Considerando que a todo evento cultural é atribuído um significado, o falante intercultural deve ter a destreza em interpretar o significado dos símbolos culturais e da língua, relacioná-los aos valores, expectativas e aos objetivos que os geraram. |
| Desenvolvimento de uma consciência crítica | O falante intercultural deve ter um olhar de criticidade a respeito do cruzamento entre culturas, uma vez que esse contato não é sempre pacífico, mas, sobretudo, permeado por relações de poder. A educação intercultural prevê que os valores culturais podem ser alvo de um exame crítico por parte de seus |

| | |
|---|--|
| | interlocutores. |
| Saber como desvelar informação cultural | Uma das características do aprendiz de língua intercultural é sua capacidade de obter informações sobre a cultura outra, de interpretar práticas culturais e linguísticas diferentes a partir de um olhar etnográfico e semiótico. |
| Saber como relativizar sua própria cultura e valorizar as atitudes e crenças dos outros | O falante intercultural deve se abrir para outras formas de ser e viver, para outras formas de expressão cultural. Deve abrir sua mente para outra perspectiva cultural quando em contato com pessoas cujas matrizes culturais não são, inicialmente, familiares. É preciso um movimento de descentramento da sua cultura em pró de um acolhimento da cultura outra. |

Adaptado de Corbett (2010)

No próximo capítulo, discutirei sobre o material didático audiovisual no espaço educativo de língua inglesa.

4 O MATERIAL DIDÁTICO AUDIOVISUAL NO ESPAÇO EDUCATIVO DE LÍNGUA INGLESA

4.1 Uma reflexão sobre material didático e suas tipologias

Pesquisadores voltados para a área de ensino de língua inglesa entendem que o ensino de habilidades linguísticas visando atingir aos objetivos educacional e profissional tem se revelado insuficiente, apesar da maioria dos professores dedicarem grande parte do trabalho e conseqüentemente, de seu tempo a esse aspecto. É necessário um movimento que promova no aprendiz algo além da competência linguística comunicativa e que o professor engendre um conjunto de ações que contemplem, por exemplo, a competência sociocultural do aprendiz. Essa reflexão ratifica, portanto, a necessidade de se trabalharem aspectos culturais na sala de aula língua inglesa já que o uso de língua reflete cultura, uma relação inevitável e imprescindível para a formação de falantes interculturalmente competentes. Nesse sentido, há de se pensar sobre o material didático que pode ser usado no espaço educativo de língua inglesa, a fim de se atingirem os objetivos mencionados acima, uma vez que, segundo Paraquett (2012), trata-se de um elemento altamente relevante para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira que deve fazer parte da agenda de professores formadores. Convém, portanto, começarmos uma reflexão sobre o conceito de material didático e suas tipologias.

Segundo Bandejas (2009, p. 14) ‘material didático’ é constituído de “produtos pedagógicos utilizados na educação e, especificamente, como material instrucional que se elabora com finalidade didática”. Outra concepção de material didático se refere a “todo e qualquer recurso utilizado em um procedimento de ensino, visando à estimulação do aluno e à sua aproximação do conteúdo”. (FREITAS, 2007, p. 21) Numa visão mais voltada para o ensino/aprendizagem de língua estrangeira, Tomlinson (2011) entende material didático como qualquer recurso que auxilie o aprendiz na aprendizagem de línguas. O mesmo autor ainda acrescenta que ele pode ser uma fonte de informação e exposição à língua em estudo, além de motivação para que o aprendiz use e descubra mais sobre a língua. (TOMLINSON, 2001) Outro entendimento de material didático é proposto por Rangel (2002) que o concebe como qualquer recurso que corrobore para uma determinada situação de ensino/aprendizagem e que sirva para o estabelecimento de um objetivo claro para o processo de ensino e aprendizagem. Para os autores Barros e Costa (2010, p. 88), material didático é definido como “qualquer instrumento ou recurso (impresso, sonoro, visual etc.) que possa ser utilizado como meio para ensinar, aprender, praticar ou aprofundar algum conteúdo”. Eles ainda enfatizam que, a partir dessa concepção, pode-se incluir nas aulas de língua inglesa materiais audiovisuais como

seriados de TV, filmes, documentários etc. Já as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) estabelecem que:

Material didático é um conjunto de recursos dos quais o professor se vale na sua prática pedagógica, entre os quais se destacam, grosso modo, os livros didáticos, os textos, os vídeos, as gravações sonoras (de textos, canções), os materiais auxiliares ou de apoio, como gramáticas, dicionários, entre outros. (OCEM, 2006, p. 154).

Com relação à tipologia do material didático, Bandeiras (2009) estabelece que este pode ser apresentado de forma impressa, audiovisual e através de mídias tecnológicas. Com base nas várias definições citadas até agora, conclui-se que qualquer material pode ser considerado como didático. Os filmes, as letras de músicas, por exemplo, não foram produzidos para fins pedagógicos, mas podem ser usados por professores de línguas na sala de aula. Além disso, os materiais didáticos desempenham a função de contribuir para um processo de ensino-aprendizagem mais eficaz e de qualidade cada vez melhor, sobretudo quando o professor opta por usar material autêntico e intercultural na sala de aula, fato que descrevemos em seguida.

4.2 Algumas considerações sobre material autêntico e intercultural na aula de língua inglesa

Na área de ensino/aprendizagem de língua inglesa, uma das especificidades do professor é a escolha, ou, às vezes, a produção de material didático com um nível de qualidade elevado e que contribua para se atingir o objetivo traçado por esse profissional para suas aulas. Nesse sentido, faz-se necessário trazer à baila a discussão sobre a inserção de materiais autênticos para o ensino de línguas que tomou relevo com o advento das abordagens comunicativas na década de 70 e que objetivavam a comunicação no processo de ensino e aprendizagem da língua alvo. Esse fato provocou o deslocamento do foco da aprendizagem de elementos linguísticos para a comunicação e interação social. Além disso, essa abordagem provoca uma explosão do movimento de autenticidade, uma consequência da evolução das tecnologias de comunicação e informação, da democratização e expansão da *Internet*, o que possibilitou o acesso a textos autênticos de todos os tipos.

Outro aspecto relevante é o uso de material autêntico para o ensino de cultura em língua inglesa, uma vez que as conotações específicas do contexto cultural precisam ser exploradas na sala de aula, pois o aprendiz necessita dos significados socioculturais para a compreensão de um texto e seu contexto, a partir de textos autênticos. Para Hinkel (2001) textos autênticos, tais como notícias extraídas de uma revista, um jornal ou *site* específico, trazem referências culturais específicas, simbolismos e metáforas. Esses elementos

desempenham papel solene no ensino aprendizagem de língua inglesa, pois, contribuem para um nível linguístico e cultural mais complexo e para a formação de professor de língua. De acordo com Brinton (2001), os materiais autênticos originários, por exemplo, da mídia podem imprimir autenticidade às situações de uso da língua na sala de aula, além de servirem para reforçar a relação entre esse espaço e o mundo real para os aprendizes de uma língua estrangeira. A mesma autora ainda ressalta que a mídia ajuda a motivar o aprendiz, uma vez que ela traz muito da vida real para o ambiente de sala de aula.

Aliada à discussão sobre material didático autêntico está a inserção de materiais interculturais no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Inicialmente é necessário ter a consciência de que compreendemos e internalizamos o que é significativo para nós. Isso implica que qualquer conteúdo que o professor deseje abordar em sala de aula, deve ter significado real para o aprendiz, deve dar sentido à sua vida. Sendo assim, usar materiais didáticos numa perspectiva intercultural significa estar ciente de que o ensino aprendizagem de uma nova língua-cultura implica em um produto significativo para o aprendiz. (MENDES, 2012) Devemos focar em um material que se alinhe a contextos, situações e necessidades de aprendizagem dos mais variados tipos. Cada aprendiz vem de uma realidade cultural diferente e com demandas específicas com relação à aprendizagem de uma língua. Sendo assim, Mendes (2012, p. 367) entende que o material didático intercultural deve "apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio e fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na e com a língua-cultura alvo." A mesma autora ainda afirma que o material didático na perspectiva intercultural deve ser adequado e reorganizado com base nas demandas e intenções do aprendiz e, além disso, ser pouco previsível com relação ao que deve ser abordado. Daí, o professor deve usar o material didático voltado mais para as questões de uso da língua-cultura em detrimento de uma abordagem que contemple apenas as formas estruturais da língua alvo. É preciso deslocar o foco estrutural da língua para um segundo plano e conferir às questões (multi)-(inter)culturais uma visibilidade maior. Por fim, faz-se necessário que o professor desenvolva suas atividades em ambientes que possam propiciar o uso da língua-cultura na perspectiva intercultural que permitam a instauração do diálogo na diferença.

Tendo em vista o uso de material didático intercultural na aula de língua inglesa, é preciso pensar também na seleção de amostras de língua-cultura que, de fato, corroborem para um diálogo intercultural. Mendes (2012) entende que essa escolha deve ser criteriosa e ir além

de aspectos pontuais sobre a cultura alvo, tais como datas comemorativas ou dados históricos, uma vez que essa visão releva uma concepção de cultura como um organismo estático, imune às mudanças socioculturais e históricas. Para ela, é preciso um cuidado maior em relação à "seleção das amostras da língua-cultura a ser ensinada [...] que desencadearão as experiências de interação em sala de aula." (MENDES, 2012) Essas escolhas devem estar fundamentadas na perspectiva de um material no qual as manifestações de língua-cultura, de fato, representem o uso real da língua alvo, a fim de se evitar uma artificialização do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Portanto, o professor deve estar ciente de que esse processo demanda a escolha e o uso de um material didático que seja intercultural e que possibilite novas experiências na língua-cultura. É importante que o material didático autêntico, apesar da relativização desse conceito, exiba representações de uso real da língua-cultura alvo. Expandindo essa reflexão sobre o material didático para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, focarei, em seguida, o uso de material audiovisual na aula de língua inglesa.

4.3 Explorando o audiovisual na sala de aula de língua inglesa

O processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa tem sido alvo de muitas pesquisas ao longo do tempo. O ensino comunicativo e o intercultural têm ganhado cada vez mais visibilidade no meio acadêmico. Há um notável interesse pelo caráter social, cultural, histórico e pragmático da língua, sobretudo, quando se explora uma linguagem autêntica, que traz o uso real da língua-cultura alvo. Professores e pesquisadores estão cientes de que o desenvolvimento do aprendiz de língua inglesa deve ir além do domínio da estrutura da língua, devendo, também, enveredar para questões de ordem (multi)(inter)culturais. Nesse sentido, os materiais didáticos e outros recursos de sala de aula devem proporcionar aos alunos atividades que explorem a interação, o diálogo cultural e experiências com a língua-cultura estrangeira. O material didático audiovisual pode atender a essa demanda, já que apresenta uma grande variedade de elementos visuais em associação com elementos auditivos que possibilitam o contato com situações reais de uso da língua e o aprendizado mais significativo. Vale ressaltar ainda que o material audiovisual, tais como filmes, seriados de TV e documentários não estão submissos a ideais politicamente corretos e buscam, na maioria das vezes, expor situações reais e temas geralmente excluídos da sala de aula, a exemplo das diferenças culturais e conflitos sociais. Além disso, esse tipo de material didático rico em imagens, sons e linguagens não verbais podem permitir o contato do aprendiz com a

diversidade de falares representada pelas variedades sociais e regionais da língua, conferindo ao aluno o desenvolvimento da competência comunicativa e intercultural.

O valor educativo de um recurso audiovisual pode ser articulado com o objetivo da aula, com discussões de temáticas das mais variadas e adequadas ao perfil da turma, atendendo, assim, à matriz curricular estabelecida em uma determinada instituição educacional. O uso de materiais autênticos na aula de língua inglesa já está consagrado por vários motivos e um deles é o que realça o interesse do aprendiz em relação à sua própria aprendizagem. O recurso ao meio audiovisual, como o uso de seriados de TV, se configura em uma maneira de se atingir esse objetivo, pois permite diversificação das atividades em sala de aula. A presença de uma linguagem natural e autêntica em um filme, ou seriado de TV, ao permitir o contato com modelos e situações culturais ao redor do mundo, oportuniza uma reflexão sobre a existência de diferentes culturas. Assim, para um aprendiz de língua inglesa, esse recurso visual pode ser direcionado especificamente para o acesso à informação sobre a vida sociocultural e, em outro momento, para o fomento de discussões de ordem cultural, sobretudo de temáticas geralmente silenciadas ou excluídas do livro didático, tais como relações homoafetivas, adoção de crianças, discriminação e preconceito racial etc.

A maioria dos livros didáticos de língua inglesa revela certa artificialidade, se comparados a materiais autênticos, uma vez que faz um recorte da cultura apresentada. Como consequência dessa postura, a cultura estrangeira termina exposta de forma estereotipada e trazendo um alto grau de homogeneidade cultural. Dessa forma, irá apresentar indivíduos de diferentes classes sociais e econômicas e com distintos aspectos socioculturais compartilhando os mesmos hábitos, valores e estilos de vida e convivendo de maneira muito harmoniosa, sem nenhum tipo de conflito religioso, de raça ou de outra natureza. A figura do nativo, assim, usará a mesma variedade linguística e os não-nativos apresentarão falas destituídas de algum tipo de estrangeiridade. Por outro lado, seriados de TV, por suas peculiaridades e por se tratar de um material não-pedagógico autêntico, possuem caráter bastante heterogêneo, ao expor o estudante, por exemplo, à diversidade dos diferentes “ingleses” e a aspectos culturais de outra sociedade, corroborando para o desenvolvimento da competência tanto linguística, quanto sociodiscursiva e intercultural do aprendiz. A seguir, mostrarei como o seriado de TV *Modern Family* pode contribuir nesse sentido.

4.4 O seriado de TV *Modern Family* e suas potencialidades

O seriado de TV americano – *Modern Family* – foi criado pelos produtores executivos Christopher Lloyd e Steven Levitan e teve sua origem a partir das histórias das suas próprias famílias. É filmado no estilo de documentário e trata do cotidiano da família Pritchett e suas ramificações. Essa série de TV traz filmagens que acontecem, principalmente, em Los Angeles, Califórnia, mostrando o cotidiano de três núcleos familiares: o pai Jay, com a esposa Gloria e o filho Manny. O segundo casal é composto por Phil e Claire, com seus filhos Alex, Haley e Luke, modelo da família tradicional. O último casal é constituído por Mitchell e Cameron que são homossexuais e Lily, sua filha. Jay é o patriarca, um homem bem sucedido nos negócios, pai de Claire e Mitchell. Claire é uma dona de casa insegura, mãe de duas crianças: Haley, adolescente e Alex, a filha do meio, considerada muito inteligente e o pré-adolescente Luke, um filho de comportamento estranho. Claire é casada com Phil, um agente imobiliário que sempre tenta se relacionar com seus filhos de maneira amistosa, cedendo aos caprichos dos filhos. Já Mitchell é um advogado conservador que mantém uma relação homoafetiva com Cameron e que lutam para superar os desafios de educar a bebê vietnamita por eles adotada. Gloria, a nova esposa de Jay, é uma bela colombiana que vem morar nos EUA e tem que lidar com o machismo e a xenofobia do marido e do filho pré-adolescente Manny, um simpático menino precoce de 11 anos, romântico, intelectual e poeta. Nesse seriado, os personagens são estereotipados. Por exemplo, na família de Claire, ela e suas filhas são vistas como incapazes de usar um comando de TV, atividade que deve ser desenvolvida por um homem, enquanto que o filho Luke é hábil em eletrônica, apesar de sua limitação em relação a outros tipos de conhecimentos e situações do cotidiano da família. As mulheres, por sua vez, não têm empregos, ou seja, reforçam o papel de donas de casa que cuidam do lar e dos filhos e são subservientes aos seus maridos.

Além disso, este seriado de TV apresenta inúmeras situações envolvendo imigrantes ilegais, homossexuais, pobreza de países subdesenvolvidos, divórcio, adoção de criança, preconceitos e diferentes relações familiares com suas diferenças culturais que se configuram como o foco da série de TV. Em relação ao seu potencial como material didático, podemos afirmar que esse recurso, além da possibilitar a abordagem de questões linguísticas comuns a qualquer outro seriado de TV, também permite a discussão de temáticas culturais geralmente consideradas tabus. O tema das relações homoafetivas, por exemplo, é contemplado quando os idealizadores do seriado concebem outro núcleo familiar composto por um casal homossexual. Este movimento revela um avanço substancial no trato de questões culturais

dessa ordem, é uma ação que provoca uma reflexão sobre outras possibilidades de constituição familiar e que contempla a existência da diferença.

Além disso, a questão dos vários estereótipos de gênero também confere a esse seriado de TV um material didático de excelência para a reflexão dessas temáticas culturais, sobretudo em relação ao papel atribuído à mulher na sociedade contemporânea. O fato de ele ser um material didático autêntico faz com que supere em qualidade e potencial o livro didático que, na maioria das vezes, não contempla a diferença cultural, reproduzindo um modelo de sociedade idealizado e único. No tocante à temática família, o que se vê é o modelo de família americana composta por um homem, uma mulher, geralmente brancos, e seus filhos felizes e em harmonia, que não apresentam os conflitos característicos das famílias modernas. Por outro lado, esse seriado além de seu caráter humorístico traz, por exemplo, uma postura inovadora em relação ao significado de família em um mundo imprevisível, além de permitir, também, a instauração de um diálogo intercultural, desencadeado por suas temáticas culturais. É um tipo de material que engendra uma ação que evita a forma superficial como as temáticas culturais têm sido oferecidas pela maioria dos livros didáticos de língua inglesa.

Outro benefício do uso de seriado de TV como o *Modern Family* é que ele traz questões que fazem parte da cultura local do aprendiz de língua inglesa, fato que oportuniza uma discussão e reflexão sobre a realidade cultural do aluno, permitindo que ele se volte para sua própria matriz cultural a partir de uma reflexão crítica. Dessa forma, esse material didático contribui para que o aprendiz, ao confrontar a sua cultura local com a cultura alvo, possa repensar seus valores culturais e suas atitudes. É mais um recurso que traz amostras de língua-cultura cheias de representações do mundo, mais uma oportunidade para se desenvolver uma consciência sensível aos aspectos culturais que permeiam as relações humanas no seu cotidiano. Nesse sentido, no que tange a sala de aula de língua inglesa, por natureza multicultural, o seriado de TV *Modern Family* pode servir como ponto de partida para a formação de aprendizes de língua inglesa mais interculturalmente competentes, a partir de um posicionamento de respeito, de tolerância e de diálogo com a diferença.

O seriado ainda permite uma formação capaz de superar preconceitos linguísticos, culturais e atitudes etnocêntricas. Para o professor, é um recurso que serve para viabilizar, em sala de aula, o diálogo intercultural, sobretudo, entre sujeitos culturalmente diferentes.

Significa, em outras palavras, que esse material corrobora para que o professor provoque discussões sobre preconceitos, leituras diferentes de mundo, questões de alteridade etc.

A partir dessa reflexão, podemos concluir que o professor deve ter um cuidado maior quanto ao material didático que usa em sala de aula. Ele deve não só eleger aspectos gramaticais da língua, mas enveredar para aspectos culturais que permitam que o aprendiz tenha contato com a língua alvo em sua dimensão sociocultural, política e histórica, a fim de que possa desenvolver uma competência intercultural. Considerando o mundo globalizado, o professor tem também a função de imprimir uma prática crítico-reflexiva que o direcione para uma postura interculturalista e, assim, valorizar e aceitar as diferenças culturais. Segundo Mendes (2012, p. 375), devemos compreender que "a cultura é a língua e, vice-versa, e não apenas uma parte dela. Por isso, tudo o que fazemos quando interagimos com o mundo através da linguagem é um modo de produzir cultura". Agrega-se a isso, a ideia de que ensinar e aprender a língua inglesa pressupõe um olhar mais atento para a alteridade a ser desenvolvida. Nas palavras de Alvarez (2012, p. 500):

A visão de língua como cultura, fenômeno fundamental da comunicação entre pessoas ou grupos sociais e culturalmente diferentes, pressupõe um ensino e aprendizagem sensíveis à pessoa humana, ao seu momento histórico de vivência e às relações que estabelece com o mundo e com as pessoas à sua volta. A prática de reflexão intercultural pode ser desenvolvida em qualquer metodologia de ensino de línguas, não somente no ensino comunicativo, visto que é possível se promoverem reflexões culturais a partir de qualquer prática pedagógica de ensino. (ALVAREZ, 2012, p. 500)

Considerando, então, língua como cultura, a adoção de uma perspectiva intercultural na sala de aula, um professor interculturalista, aquele competente em mediar relações socioculturais, um aprendiz mais sensível às várias matrizes culturais, aquele que possui uma postura crítica, analítica, reflexiva sobre outros códigos culturais, entendo que o seriado de TV *Modern Family* pode corroborar para essa perspectiva. Vale ressaltar, no entanto, que apesar dessa potencialidade do seriado *Modern Family* discutida acima, ele também traz um repertório de cenas em que atitudes preconceituosas e estereótipos são reforçados, ou seja, essa série de TV, material autêntico, é extremamente preconceituosa e impulsionadora para a construção de imagens estereotipadas. No próximo capítulo, apresentarei a análise dos dados.

5. REPRESENTAÇÕES CULTURAIS NO SERIADO *MODERN FAMILY*

Este trabalho de pesquisa buscou até o presente momento traçar um panorama sobre concepções de cultura e diferentes entendimentos a respeito do fenômeno da interculturalidade que se constituem como pilares essenciais para esta investigação. Além disso, há nos desdobramentos reflexivos a concepção da sala de aula como *locus* privilegiado para a construção/reconstrução de sentido, assim como para a compreensão desse lugar como uma arena para o estudo de questões culturais no que tange a, sobretudo, relações interculturais e prática dos princípios que subjazem à alteridade. Esse movimento pode contribuir, então, para a formação de professores de língua inglesa e, por isso, demanda que o pesquisador se valha de uma pesquisa de campo mais ampla. Conseqüentemente, serão necessários instrumentos de pesquisa que permitam a geração de dados que, de alguma forma, me direcione a possíveis respostas aos questionamentos que surgiram no início desse processo.

Início a análise de dados com a interpretação do questionário I e, em seguida, passarei à interpretação e à análise das aulas observadas, depois farei a interpretação das entrevistas e, por fim, a interpretação do questionário II. Esta pesquisa, que tem como sujeitos professores em formação, trará como referência, nessa etapa, a seguinte pergunta: Quais as implicações das representações culturais, tais como relações homoafetivas, racismo etc. abordadas no seriado de TV “*Modern Family*” na formação de professores de língua inglesa em pré-serviço a partir de uma perspectiva intercultural? Tal questionamento será retomado no momento da triangulação dos dados e, posteriormente, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS.

5.1 Análise e interpretação do questionário I

Segundo a descrição da metodologia feita no capítulo 2, a escolha pelo questionário atende a uma necessidade de se acrescentarem à pesquisa as percepções dos sujeitos sobre sua experiência prévia com a língua inglesa, assim como as impressões posteriores sobre sua formação como professor de língua inglesa no que tange, sobretudo, a questões de ordem intercultural. Trata-se, assim de um instrumento de geração de dados que possibilita os sujeitos manifestarem suas crenças, opiniões e leituras de mundo e, além disso, permite ao pesquisador confrontar esses dados com outros possíveis registros nas notas de campo. Dentro dessa perspectiva Gil (2006, p. 128) afirma que o questionário objetiva “[...] o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas etc.”

O primeiro questionário foi composto por 14 perguntas, cujo objetivo era saber, dentre outros aspectos, as motivações que levaram os professores em formação a ingressar no curso de Letras com Inglês na Universidade do Estado da Bahia, suas experiências prévias com a língua inglesa, assim como suas crenças sobre cultura. Inicialmente os professores em formação forneceram dados referentes a informações pessoais como nome, idade, sexo etc. As perguntas serão apresentadas em quatro blocos, a saber: Experiência com a língua inglesa anterior ao ingresso no curso superior; Aspectos sobre o curso superior; A questão gramatical e cultural na aula de língua inglesa e Uma reflexão sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa e a formação do professor. Esses dados contribuíram para uma melhor contextualização da situação dos sujeitos da pesquisa referente a experiência e contato com a língua inglesa quanto para a análise e interpretação de dados posteriores a partir de um cruzamento de informações.

5.1.1 Experiência com a língua inglesa anterior ao ingresso no curso superior.

A primeira pergunta objetivou saber se os cinco professores em formação haviam tido algum tipo de contato com a língua inglesa anteriormente ao ingresso no curso de Letras com Inglês. Corroborando as expectativas esperadas, todos eles responderam positivamente, sendo que um deles relatou possuir apenas conhecimento básico no ensino fundamental e médio.

Quadro 1- Experiência prévia com a língua inglesa.

Pergunta 1: Você já estudou inglês antes de ingressar na universidade?

| Professor em formação | Sim | Não |
|-----------------------|-----|-----|
| Rafael | | |
| Sarah | | |
| Raquel | | |
| Maria | | |
| Miguel | | |

Portanto, a partir das respostas apresentadas para a pergunta 1 no quadro 1, é possível notar a unanimidade em relação à experiência com a língua inglesa antes de ingressar no nível superior de ensino. No entanto, esses dados indicam também o caráter eclético de contato com a língua inglesa, relatados na pergunta seguinte: Em caso afirmativo para a pergunta anterior, informe como você estudou (em curso livre de língua inglesa, aula particular etc.). No quadro a seguir, é possível verificar os diferentes modos como esses cinco sujeitos se relacionaram com a língua alvo.

Quadro 2: Recurso utilizado para o estudo da língua inglesa

Pergunta 2: Em caso afirmativo para a pergunta anterior, informe como você estudou (em curso livre de língua inglesa, aula particular etc.).

| Professor em formação | Modalidade |
|-----------------------|--|
| Rafael | Sim, de maneira autônoma. |
| Sarah | Sim, fiz cursinho particular e também público. |
| Raquel | De forma autônoma com músicas, dicionários. |
| Maria | Aulas básicas no ensino fundamental e médio e por conta própria em <i>sites</i> , na <i>internet</i> . |
| Miguel | De forma autônoma no começo e depois fiz um curso particular por 2 anos, antes da faculdade. |

Com base no quadro anterior, o que chama a atenção é o fato de que as experiências prévias dos sujeitos pesquisados em relação à língua inglesa se deram a partir do desenvolvimento da autonomia em relação aos estudos. Parte dessa realidade é reflexo da pouca oferta de cursos livres de língua inglesa na região sisaleira e, em especial, na cidade de Conceição do Coité no Estado da Bahia. Para finalizar esse bloco, parto para a pergunta 3 intitulada: Você já teve contato com a língua inglesa em um país fora do Brasil? A pergunta objetivou saber se esses professores em formação tinham tido algum tipo de experiência com a língua inglesa no exterior. Como mostra o Quadro 3, todos responderam negativamente:

Quadro 3- Contato com a língua inglesa fora do país.

Pergunta 3: Você já teve contato com a língua inglesa em um país fora do Brasil?

| Professor em formação | Sim | Não |
|-----------------------|-----|-----|
| Rafael | | |
| Sarah | | |
| Raquel | | |
| Maria | | |
| Miguel | | |

Esse fato é uma realidade dos alunos que ingressam no curso superior em Letras com língua inglesa na cidade de Conceição do Coité, por conta, especialmente, do baixo poder aquisitivo de suas famílias. Isso justifica, também, a preferência pelo curso superior em língua inglesa, embora o objetivo principal da graduação seja a formação de professores de inglês.

5.1.2 Aspectos sobre o curso superior

Neste bloco, as perguntas 4 e 5 trataram do posicionamento dos sujeitos da pesquisa com relação ao que os motivou a fazer o curso superior de língua inglesa na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), no departamento de Educação, situado na cidade de Conceição do Coité e sobre as características positivas e negativas que o curso apresentou.

Pergunta 4: O que motivou você a fazer o curso de formação de professores em língua inglesa na UNEB, campus XIV?

Nesse quesito, o grau de motivação dos professores em formação foi bastante expressivo. De maneira geral, percebemos uma identificação e uma relação com a língua inglesa muito substancial. As experiências vividas por esses sujeitos os direcionaram para o curso, por diferentes razões. Sara, por exemplo, foi influenciada pela música e pela pronúncia das palavras. Já Raquel harmonizou sua predileção pela língua com a falta de professores na cidade onde ela mora. Outro fato que chama a atenção é a presença da universidade na cidade de Conceição do Coité, na Bahia, que ratifica a relevância do seu papel sociocultural para o

desenvolvimento da região e o fomento ao ingresso dos jovens no nível superior. O Quadro, a seguir, sintetiza as opiniões dos professores em formação.

Quadro 4- Motivação dos sujeitos.

Pergunta 4: O que motivou você a fazer o curso de formação de professores em língua inglesa na UNEB, *campus* XIV?

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|---|
| Rafael | Eu me identifico com o aprendizado de línguas. |
| Sarah | Eu sempre gostei de inglês desde quando eu era criança. Sempre achei bonitas as pronúncias, gostava de pegar as letras das minhas músicas em inglês. E nada melhor do que trabalhar numa área que gostamos. Eu amo meu curso! |
| Raquel | Além de gostar, vi a necessidade de professores de língua inglesa em minha cidade, então eu uni o útil ao agradável. |
| Maria | O meu interesse pela língua e dentre os cursos oferecidos na minha cidade, era o que eu mais me identificava. |
| Miguel | Pelo fato da UNEB ter um <i>campus</i> na cidade em que moro e também pelo idioma em si, o inglês, que gostei muito. |

Pergunta 5: O que você destacaria como positivo e negativo até agora nesse curso?

As respostas a essa pergunta revelam de positivo a grade curricular do curso e a formação acadêmica dos professores. Além disso, é mencionada a riqueza do acervo bibliográfico do *campus* no que concerne a língua alvo. Com relação aos pontos negativos, um aspecto notável é o entendimento deles de que o curso não promove uma ambiência que

possibilite um avanço substancial na língua inglesa no que tange aos aspectos linguísticos. Eles se referem ao pouco contato com a língua alvo e a falta de fluência na língua inglesa dos colegas que estão finalizando o curso. Outro ponto que chama a atenção é aquele destacado por Raquel sobre o hábito dos professores do curso optarem por uma alternância entre o português e a língua alvo durante a aula quando, na verdade, o foco deveria estar na língua alvo. De um modo geral, há uma preocupação do professor em formação em valorizar os aspectos linguísticos da língua alvo em detrimento de uma visão mais holística que harmonize com o propósito maior do curso que é o da formação. A seguir, registro os posicionamentos dos sujeitos sobre essa questão.

Quadro 5- Impressões do curso

Pergunta 5: O que você destacaria como positivo e negativo até agora nesse curso?

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|--|
| Rafael | Embora a grade curricular seja quase ideal, algumas disciplinas como Pedagogia e Sociologia fazem muita falta, o contato com a língua inglesa é extremamente limitado. |
| Sarah | Como ponto positivo, temos excelentes professores no <i>campus</i> . De negativo acho às vezes que alguns alunos que já estão quase se formando não sabem falar inglês nem um pouco. |
| Raquel | Positivo- o suporte de livros de língua inglesa na biblioteca, negativo- a mania dos professores em falar português e inglês em matérias onde seria necessário somente a LI. |
| Maria | A formação em si do professor é bem trabalhada, porém não proporciona uma fluência na língua. |
| Miguel | De positivo, acredito que os professores são qualificados para a função. Quanto ao lado negativo, |

| | |
|--|--|
| | da ênfase na grade curricular, penso que precisa ser revista, pois algumas matérias acabam exigindo muito do aluno o que pode acabar atrapalhando as outras disciplinas. |
|--|--|

5.1.3 A questão gramatical e cultural na aula de língua inglesa

Neste penúltimo bloco, trazemos quatro questões sobre a relevância dos aspectos estruturais e culturais na experiência com a língua inglesa no processo de formação desses professores.

Pergunta 6: Para você, qual é o nível de importância em relação ao conhecimento gramatical no contato com a língua inglesa em sua formação?

Os posicionamentos dos professores em formação creditam, de modo geral, um grande valor ao conhecimento gramatical da língua inglesa para a sua formação. Essas respostas não trouxeram surpresas, uma vez que eles valorizam a gramática como elemento relevante no processo de uso da língua inglesa. Sarah, por exemplo, entende que a ausência de conhecimento de gramática implica em não poder falar inglês, enquanto que Miguel acredita que toda a estrutura da língua está exatamente no aspecto gramatical, ou como ele mesmo assinala: "toda a estrutura da língua alvo está aí, na gramática." Raquel, por sua vez, também valoriza os aspectos gramaticais, sobretudo em relação ao ato de falar, mas considera a necessidade de um equilíbrio no tocante a essa questão. Já Maria crê que o exagero no aspecto gramatical compromete o andamento das aulas, tornando-as um pouco mecânicas. A título de visualização das respostas dos professores em formação, segue o quadro abaixo.

Quadro 6- Relação entre gramática e proficiência na língua inglesa

Pergunta 6: Para você, qual é o nível de importância em relação ao conhecimento gramatical no contato com a língua inglesa em sua formação?

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|--|
| Rafael | Mesmo não sendo adepto da gramaticalização de línguas eu acho bem necessário, mas não pretendo focar em gramática, até certo ponto, quando estiver |

| | |
|--------|---|
| | ensinando. |
| Sarah | Acredito que a gramática é essencial no contato com a língua inglesa pelo fato que se você não sabe ao menos "as estruturas", as regras gramaticais, tempo verbal etc, raramente vai saber como falar inglês. |
| Raquel | Médio, pois sem o conhecimento gramatical há receios na hora de falar. Então é necessário haver um balanceamento nos estudos. |
| Maria | É de grande importância, porém a intensidade no ensino gramatical torna a aprendizagem um tanto mecânica. |
| Miguel | É muito importante, penso que o conhecimento da gramática é essencial ao professor, toda a estrutura da língua alvo está aí, na gramática. É ela o suporte para o aprendizado. |

Na sequência, a partir da pergunta 8 intitulada: **Em sua experiência com a língua inglesa até hoje, seus professores têm abordado aspectos culturais? Sim? Não? Por quê?** que objetivou saber sobre a inserção de aspectos culturais nas aulas no ensino fundamental, médio, cursos livres etc., obtive os seguintes resultados:

Quadro 7- Experiência anterior com cultura em aula de inglês

Pergunta 7: **Em sua experiência com a língua inglesa até hoje, seus professores têm abordado aspectos culturais? Sim? Não? Por quê?**

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|--|
| Rafael | Os universitários sim, mas até o ensino médio mal tive aula de inglês. |
| Sarah | Sim, diria que todos. Porque é muito difícil falar em |

| | |
|--------|---|
| | outra língua, em outro país e não falar em cultura. |
| Raquel | Sim, sempre é importante conhecer a cultura da língua que se estuda. |
| Maria | Sim, uns abordam um pouco, mas outros menos. É importante aprender um pouco da cultura do outro. |
| Miguel | Sim, porque estamos lidando com uma língua estrangeira, do outro, e é imprescindível a abordagem da cultura em qualquer aquisição de um idioma. |

As respostas a essa pergunta revelam uma unanimidade com relação à importância dos aspectos culturais no contato com a língua estrangeira e, sobretudo, com a língua inglesa. Esse fato já revela um amadurecimento desses futuros professores de inglês sobre essa questão, pois eles parecem entender o valor da abordagem cultural no processo de ensino aprendizagem de língua inglesa. Além disso, é possível perceber nas informações prestadas que alguns professores abordavam cultura e outros não. Rafael revela que ao longo do ensino médio quase não teve contato com a língua alvo, porém ressaltou que os professores universitários contemplavam esse aspecto, fato que ratifica a resposta dada por esse professor em formação à segunda pergunta relativa aos estudos anteriores de inglês ao seu ingresso na universidade. Esse professor em formação informou que seu contato foi de maneira autônoma, sobretudo pela ausência das aulas de língua inglesa. Sarah, por sua vez, observa que todos os professores incluíram aspectos culturais nas aulas, o que para ela não poderia ser diferente por não imaginar aprender uma língua estrangeira dissociada da cultura.

A pergunta seguinte, "Para você, qual o nível de importância dos aspectos culturais na aprendizagem de língua inglesa? teve como objetivo averiguar o grau de relevância dos aspectos culturais na aula de língua inglesa e, além de complementar a indagação anterior, revelou uma unanimidade sobre a inserção de cultura no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa. Rafael, por exemplo, ao mencionar que "É impossível separar língua de cultura", defende a impossibilidade de se considerar uma sem a outra, o que indica uma visão de língua que extrapola o foco no nível estrutural da língua. É notavelmente clara nessas respostas, a concepção de respeito à cultura do outro sem que se anule a própria cultura

materna, sua relação com tradições e crenças e com o nível social e histórico da língua. A seguir, a título de ilustração, o quadro 8 traz os posicionamentos dos sujeitos pesquisados.

Quadro 8- Relevância da cultura em aula de língua inglesa

Pergunta 8: Para você, qual é o nível de importância dos aspectos culturais na aprendizagem de língua inglesa?

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|---|
| Rafael | É impossível separar língua de cultura, logo, os aspectos culturais são de tanta importância quanto à língua em si. |
| Sarah | Em nível elevado porque através da cultura você tem conhecimento de muita coisa que envolve outro país, a língua do outro. Cultura envolve história, tradição. É quase impossível aprender uma outra língua e não saber cultura (costumes, crenças) daquele país. |
| Raquel | É importante em nível médio, devemos conhecer e respeitar, porém não esquecer a nossa. |
| Maria | É muito importante aprender aspectos culturais da língua estudada, pois assim como meu país possui termos de linguagem que caracterizam a cultura, os outros também possuirão. |
| Miguel | É de suma importância, pois através dos aspectos culturais, podemos aprender não só a língua em si, mas também o seu desenvolvimento em um contexto social e histórico. |

A última pergunta desse bloco direciona os sujeitos da pesquisa a uma reflexão sobre uma possível definição de cultura.

Pergunta 9: Como você definiria cultura?

Os posicionamentos desses professores em formação revelam conceitos significativos de cultura que contemplam identidade, hábitos, costumes, crenças, características inerentes a um determinado grupo social, o compartilhamento de conhecimentos em detrimento de cultura entendida apenas como legado. Chama a atenção a fala de Miguel que conceitua cultura "como um pilar da sociedade, onde os costumes e todos os outros aspectos sociais estão ligados entre si." Fica evidente, a partir desses dados, uma noção de cultura que se harmoniza com os conceitos vistos no capítulo referente à fundamentação teórica desta pesquisa. O Quadro 9 ilustra as respostas:

Quadro 9- Concepção de cultura

Pergunta 9: **Como você definiria cultura?**

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|---|
| Rafael | Conjunto de características de um grupo no que diz respeito à própria identidade dos indivíduos a ele pertencentes. |
| Sarah | Cultura para mim envolve diversas pessoas de vários lugares com hábitos, costumes e crenças diferentes. A cultura não é apenas uma herança que se herda da família, mas também da sociedade. A cultura traz para a sociedade um conhecimento sem igual. |
| Raquel | É tudo aquilo que compõe uma sociedade, costumes, vestimentas, músicas, enfim, tudo o que torna uma sociedade única. |
| Maria | São aspectos compartilhados entre povos de um mesmo grupo, como a linguagem, as crenças, comportamentos sociais etc. |
| Miguel | Definiria como um pilar da sociedade, onde os costumes e todos os outros aspectos sociais estão ligados entre si. |

5.1.4 Uma reflexão sobre o ensino aprendizagem de língua inglesa e a formação do professor.

Neste último bloco, apresento cinco questões que objetivaram traçar um panorama sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e a formação do professor de língua inglesa. Inicialmente, os professores em formação relataram sobre a sua prática docente e de que maneira ela acontecia. As seguintes perguntas tematizaram essa questão: **Pergunta 10: Você está atuando no ensino de língua inglesa? e a Pergunta 11: Em caso afirmativo para a pergunta anterior, informe um pouco sobre sua experiência de ensinar inglês.**

Em relação à primeira pergunta, todos afirmaram já estarem atuando em sala de aula, o que considero positivo, já que essa experiência potencializa a formação desses professores, além de permitir que eles possam relacionar os conhecimentos adquiridos na academia com a sua práxis. Com relação à segunda pergunta, as respostas revelam pontos positivos e negativos. De modo geral, essa experiência de atuação como professor de inglês se revelou como desejável, despertando no sujeito da pesquisa uma identificação com essa área do conhecimento. Sarah e Raquel se posicionam de maneira positiva em relação a essa prática. Contudo, Maria tem um posicionamento negativo em relação à experiência de ensinar quando diz que “Não é das melhores, mesmo eu estando fazendo o que gosto.” Podemos depreender desses dados que o ato de ensinar tem sido, no mínimo, satisfatório na visão desses professores em formação e que eles conseguiram, de certa forma, relacionar os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com a prática em sala de aula. A seguir, o Quadro abaixo mostra as respostas às perguntas 10 e 11.

Quadro 10- Exercício profissional

Perguntas 10 e 11: **Você está atuando no ensino de língua inglesa? e Em caso afirmativo para a pergunta anterior, informe um pouco sobre sua experiência de ensinar inglês**

| Professor em formação | Atuação no ensino de língua inglesa | Experiência com o ensino de língua inglesa |
|-----------------------|-------------------------------------|---|
| Rafael | Sim | Eu percebo que há, antes de mais nada, uma pressão externa- sociedade, alunos, comunidade, questões políticas, etc. - que |

| | | |
|--------|-----|---|
| | | empurra o ensino de língua inglesa ao rumo do fracasso, que por conseqüência refletem tanto nas atitudes dos alunos quanto nas atitudes dos próprios professores de inglês em relação à língua. |
| Sarah | sim | Até então está sendo uma boa experiência, pois estou tendo a oportunidade de mastrar as aulas junto a uma ótima regente que tem me ensinado muito. |
| Raquel | sim | Estou gostando, não é exatamente o que a faculdade ensina, pois a teoria é sempre muito mais fácil que a prática, mas estou me encontrando e tentando dar o meu melhor. |
| Maria | sim | Não é das melhores, mesmo eu estando fazendo o que gosto, procuro sempre ensinar de formas diferentes para que as aulas não sejam "monótonas", os alunos ainda não perceberam que inglês é tão ou mais importante do que as demais disciplinas. |
| Miguel | sim | Atualmente estou ensinando em cursinho pré-vestibular, já ensinei em um curso particular por um ano e também já dei aula particular em |

| | | |
|--|--|------------|
| | | domicílio. |
|--|--|------------|

Pergunta 12: O que significa ensinar uma língua estrangeira para você?

Essa pergunta tem como objetivo gerar dados a respeito do significado de ensinar uma língua estrangeira na visão dos professores em formação. As respostas pontuaram aspectos relevantes no tocante ao conhecimento de língua inglesa tais como: permite um contato com diversas culturas, corrobora para a inserção do aluno em uma sociedade globalizada, como coloca Maria ao dizer que "Ensinar [...] é inserir os alunos no mundo globalizado." (cf. abaixo). Além disso, na visão desses sujeitos, ensinar a língua inglesa se torna ainda mais significativo devido ao *status* de língua inglesa como língua franca, apesar do alto grau de desafio inerente a essa prática. No Quadro a seguir é possível verificar essas nuances relatadas pelos sujeitos da pesquisa sobre o empreendimento de ensinar uma língua estrangeira.

Quadro 11- Importância da profissão

Pergunta 12: O que significa ensinar uma língua estrangeira para você?

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|--|
| Rafael | Um contato com as diversas culturas existentes mundo a fora. |
| Sarah | É um desafio ainda hoje ensinar uma LE, porque as pessoas têm muita resistência, acreditam que a LE não é importante como as outras disciplinas. Já ouvi falar de alunos meus, muitas vezes, que não precisam de inglês porque não vão viajar. |
| Raquel | Dar oportunidade aos alunos de terem uma aula diferente, ou no futuro terem experiências diferentes por terem o mínimo de conhecimento em inglês. |
| Maria | Significa ensinar para o outro, um outro meio de comunicação e se tratando da língua inglesa é inserir |

| | |
|--------|---|
| | os alunos no mundo globalizado. |
| Miguel | É mostrar e fornecer uma importante ferramenta para o futuro dos alunos, pois o inglês se tornou uma língua franca, estando em vários setores e meios de comunicação. |

Pergunta 13: Como você avalia o processo de ensino e aprendizagem desse idioma para a sua formação de professor de inglês na UNEB?

Os dados gerados a partir desse questionamento, tendo como alvo uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para a formação de professores em pré-serviço, revelou que, apesar de Maria pontuar que “Poderia ser melhor; ter cursos extraclasse, algumas disciplinas totalmente em inglês”, os outros sujeitos sinalizaram positivamente para a relação entre o ensino e aprendizagem de língua inglesa e a formação desses professores. Sarah, por exemplo, falou sobre seu amadurecimento na sua forma de ler o mundo, Raquel, por sua vez, enfatiza a boa qualidade do curso de formação acadêmica, focando também na formação do professor e no idioma alvo. A seguir, o quadro abaixo referente à pergunta 14.

Quadro 12- Relação entre o processo de ensino-aprendizagem do inglês e formação do professor

Pergunta 13: Como você avalia o processo de ensino e aprendizagem desse idioma para a sua formação de professor de inglês na UNEB?

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|---|
| Rafael | “professor reflexivo”, a coisa mais importante que aprendi até hoje na faculdade. |
| Sarah | Eu amadureci bastante, mudou toda a forma que eu pensava. Aprendi como aprender, aprendi como devo ensinar... aprendi até sobre como me portar diante de situações - o curso, o modo de ensino realmente mudou a minha vida, não só como estudante. |

| | |
|--------|--|
| Raquel | A formação acadêmica é muito boa, porém como disse anteriormente, em termos de comunicação e fluência ainda deixa a desejar. Pois muitos se formam sem conseguir se comunicar com segurança. |
| Maria | Poderia ser melhor; ter cursos extraclases, algumas disciplinas totalmente em inglês, mas está razoavelmente bom. |
| Miguel | Acredito que no curso que estou existe uma ênfase na formação de professor e no idioma em questão, ou seja, a didática no ambiente universitário ultrapassa o ensino e aprendizagem do inglês. Então, é preciso buscar outros meios de aprender esse idioma. |

Pergunta 14: Como você avalia o seu inglês hoje?

Os professores em formação fizeram uma reflexão sobre o nível de inglês deles o qual e variou entre básico e intermediário. Chama a atenção o fato de que nenhum deles declarou ter nível avançado de inglês, fato que pode ser associado a muitos fatores, tais como a qualidade do curso em termos de aquisição de língua inglesa, falta de interesse do aprendiz ou um alto grau de dificuldade em relação ao idioma. No entanto, fica evidente o progresso que eles têm tido na aprendizagem da língua inglesa. A seguir, o Quadro abaixo referente à pergunta 14.

Quadro 13- Autoavaliação

Pergunta 14: Como você avalia o seu inglês hoje?

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|--|
| Rafael | Não, devido à faculdade, mas considero meu inglês bom em todas as áreas exceto no <i>speaking</i> . |
| Sarah | Avalio do nível básico para o intermediário, consigo ler e entender quase tudo o que leio, tenho um bom <i>listening</i> e, apesar de ter uma boa pronúncia, ainda |

| | |
|--------|---|
| | peço nas formações de frase (<i>speaking</i>) e erro bastante na escrita. |
| Raquel | Em progresso. Está progredindo a cada vez que assisto um seriado em inglês, em que ouço músicas e procuro fazer alguma atividade nova para a escola onde trabalho. Não sou fluente ainda, mas estou próxima de ser do que um ano atrás. |
| Maria | Intermediário, bem melhor que no início da graduação, mas não bom o suficiente. |
| Miguel | Acredito que está em um nível bom, consigo usar as quatro habilidades muito bem. |

A seguir, inicio a amostragem e análise de trechos de duas aulas observadas, em que o professor regente da turma trabalhou com segmentos específicos do seriado *Modern Family* referentes a representações culturais previamente estabelecidas. Nesta etapa da pesquisa, exerci o papel de pesquisador (quase) não participante, a partir do registro etnográfico das aulas, através da observação.

5.2 Análise de trechos das duas aulas observadas

É importante ressaltar, inicialmente, que a visita à universidade foi tranquila e a receptividade da turma bem significativa e calorosa. Além dessas primeiras impressões, a professora regente colaborou imensamente para o bom andamento das aulas. Ela entendeu claramente a proposta da pesquisa e explorou bem as cenas selecionadas para cada aula.

Aula 1

Esta aula ocorreu em uma turma do sétimo semestre composto por 20 alunos junto ao componente “**Laboratório de Língua Inglesa VII**”. O objetivo foi discutir questões (multi)(inter) culturais a partir da exposição de representações culturais presentes no seriado *Modern Family*. Em seguida, será transcrita cada cena do seriado e os trechos mais relevantes dos posicionamentos apenas dos cinco professores em formação sujeitos desta pesquisa.

Cena 1 (temporada 1 episódio 1 Pilot)

Neste episódio de estreia (Pilot) são apresentados os três núcleos familiares: Phil e Claire Dunphy com seus três filhos Haley, Alex e Luke. Jay Pritchett, sua esposa mais nova Glória Delgado- Pritchett e seu filho Manny de outro relacionamento de Glória. Mitchell Pritchett e Cameron Tucker, um casal homossexual, que já convivem juntos por cinco anos e que acabaram de adotar uma bebê vietnamita chamada Lilly.

O episódio mostra a relação de Jay com sua esposa Glória, natural da Colômbia e mais jovem que ele. A família de Claire tem atitudes rígidas com seu filho, ao passo em que vigia a filha. Mitchell tenta esconder o fato de que ele e seu parceiro Cameron adotaram uma criança no Vietnã, mas Cameron organiza uma visita dos outros familiares, sem a anuência de Mitchell. O excerto¹⁰ a seguir traz a cena¹¹ que acontece dentro de um avião, quando Mitchell e Cameron, juntamente com sua filha adotada retornam para casa e se estressam com as atitudes discriminatórias dos demais passageiros.

Excerto 1:

[1] **Mitchell:** Who's a good girl? Who's that? Who's that?

[2] **Passenger 1 (an old woman):** Oh, she's adorable.

[3] **Mitchell:** Oh, thank you.

[4] **Passenger 1 (an old woman):** Hi, precious, hello!

[5] **Mitchell:** Oh, we just adopted her from Vietnam.

[6] **Mitchell:** And we're bringing her home for the first time, huh?

[7] **Passenger 2 (an old man):** She's an angel, you and your wife must be thrilled.

[8] **Cameron:** Sorry, sorry, sorry. Daddy needed snacks. Hi! (grunts) So, what are we talking about?

[9] **Mitchell:** You saw that, right? Everybody fawning over Lili and then you walk on and suddenly it's all Ooh, Skymall, I gotta by a motorized tie rack. All right, you know, I'm gonna give the speech.¹²

¹⁰ Só serão traduzidos os excertos que interessam e que provocarão a representação desencadeada. O restante constará no Anexo.

¹¹ Todas as cenas transcritas foram cópias das legendas contidas no DVD do seriado *Modern Family* e constam no Anexo.

¹² [1] **Mitchell:** Quem é essa menininha linda? Quem é?

[2] **Passageira 1 (uma mulher idosa):** Oh, ela é linda!

[3] **Mitchell:** Oh, obrigado.

Na sequência, são apresentados os trechos mais substanciais dos posicionamentos dos cinco professores em formação.

A cena em questão traz uma situação que pode suscitar diferentes reações entre as pessoas, uma vez que cada uma delas lê o mundo tendo como referência sua própria matriz cultural. Além disso, refletir sobre homossexualismo, por exemplo, ainda se configura como um tabu na sociedade contemporânea, ou há pelo menos uma certa omissão quando se trata de se posicionar em público sobre essa temática. Essa cena revela ainda um clima amistoso e confortável entre os passageiros que se voltam para Lili com muitos elogios. De repente, esse cenário harmonioso começa a dar sinais de conflito quando Cameron retorna ao seu assento. Os outros passageiros que, inicialmente, foram cordiais e entendiam a situação como um momento comum, quando o pai faz carícias no seu bebê, revelam um ar de estranhamento, por não terem visto a mãe da criança e sim um casal homossexual. A partir desse momento, Mitchell resolve se rebelar contra tal situação e dispara um discurso direto e incisivo chamando a atenção dos outros passageiros para o comportamento deles em relação ao fato.

Na sequência relativa à primeira parte da aula é notável o envolvimento dos professores em formação com a questão cultural apresentada pelo professor formador. Verifica-se, no decorrer das falas dos sujeitos da pesquisa, um engajamento e amadurecimento com relação à discussão sobre representações culturais, sobretudo para a formação de um professor de língua inglesa. Além disso, é visível, também, uma vinculação entre a cultura materna e a cultura alvo, ou seja, os professores em formação buscaram sempre relacionar a realidade global com sua realidade local, fato que revela um nível de criticidade elevado e afinado com as demandas contemporâneas, principalmente em sala de aula. Essa predisposição para o enfrentamento de questões de ordem cultural é contemplada nos princípios da competência comunicativa intercultural defendidos por Byram(1997) que se refere a atitudes que revelem

[4] **Passageira 1 (uma mulher idosa):** Olá, que gracinha!

[5] **Mitchell:** Oh, a gente acabou de adotá-la do Vietnam.

[6] **Mitchell:** E nós a estamos levando para casa pela primeira vez, huh?

[7] **Passageiro 1 (um homem idoso):** Ela é um anjo, você e sua esposa devem estar emocionados.

[8] **Cameron:** Com licença, com licença, com licença. O papai precisava de salgadinhos. Oi, bom, do que estavam falando?

[9] **Mitchell:** Viu? Todo mundo fazendo festa pra Lily e quando você chegou todos disseram, oh! um shopping ao céu aberto, quero comprar uma coisinha. Eu vou falar com eles.

uma vontade de se relacionar com a diferença cultural e uma disposição para uma relativização dos próprios valores.

É interessante notar a maneira como a professora regente inicia a discussão, estimulando a turma a se posicionar criticamente sobre a questão cultural presente no excerto, ao perguntar como os alunos se sentiam diante da situação em destaque, ou seja, diante do tema “Adoção de uma criança por parte de um casal homossexual”. Essa atitude promove em sala aula uma ambiência favorável para que os professores em formação possam expressar suas visões de mundo. Miguel foi categórico ao afirmar que a reação por parte das pessoas que interagem com Cameron e Mitchell é similar, pois tanto na cultura local como na cultura alvo, o preconceito não é diferente. A leitura que ele fez mostra uma sociedade que evita discutir essas questões e que contribui para o acirramento da discriminação contra homossexuais. A fala de Miguel revela um posicionamento preciso, sem dúvidas, um nível crítico notável e uma consciência de que, no seu contexto, a realidade não difere do mundo lá fora. Tanto Rafael, quanto Miguel também concordam que o preconceito existe em todo o país. Chama a atenção na fala de Rafael quando ele diz que “People always tend to look at with all those eyes.”¹³, o que evidencia o cuidado em afirmar que o olhar das pessoas, nessas circunstâncias, tende sempre a revelar um sentimento de estranhamento e repúdio, representado pelos “olhos arregalados de surpresa e desconforto” em relação ao fato. O posicionamento de Rafael expõe uma visão já cristalizada sobre o preconceito contra o homossexual no mundo e, especialmente, no Brasil. A professora formadora, então, lança a pergunta “Do you think it’s a situation that you may face in everyday life?”¹⁴ que visa a trazer os professores em formação para pensar o cotidiano, a rotina das pessoas, promovendo uma transferência do mundo midiático da sala de aula para a vida desses sujeitos.

Raquel afirma que nunca viu um casal homossexual carregando um bebê; para ela essa realidade é algo inédito e, por isso, ela não soube dizer como se sentia, nem o que dizer sobre o tema. Maria também afirma que na cidade onde ela mora nunca testemunhou uma situação dessas, portanto, algo novo para ela. Chama a atenção no seu discurso o fato de ela associar o episódio a uma contravenção religiosa “[...] it’s not very common for me and my religion.”¹⁵

¹³ As pessoas tendem a olhar com aqueles olhos.

¹⁴ Vocês acham que esta situação vocês podem encontrar no dia a dia?

¹⁵ Não é muito comum para mim e minha religião.

Esse parece ser um outro grande problema, já que a aceitação de relacionamento entre homossexuais ainda se configura como um tabu para as religiões. Além disso, a fala de Maria deixa evidente o quanto ainda há de se discutir temas como esses nas salas de aula de língua estrangeira.

A professora formadora insiste em tirar os professores da sua zona de conforto, ao convidá-los a pensar mais criticamente ainda sobre a cena do seriado quando indaga: "Because you live in a small city it's new but depending on the place like Salvador [...] imagine this situation of couple, a homo couple carrying a baby [...] this is very different of just meeting gays or lesbians, is it very different for you, the fact that they have a baby, they have adopted a baby, they are assuming this in public for everybody, is it different from just having a homosexual relation?"¹⁶ Chama a atenção nessa pergunta a ênfase dada pela professora formadora na adoção de um bebê por um casal homossexual. Sobre esse fato Rafael coloca que "the difference is the moment they say that gay couple adopt a child, they change all the family structure [...] it's not very common here to see a gay couple have a child."¹⁷ Para ele, quando um casal *gay* adota um bebê muda toda uma estrutura de família já institucionalizada pela sociedade, é algo incomum que suscita inúmeras reações nas pessoas. É interessante seu olhar crítico acerca dessa realidade e a relação que Rafael faz com o modelo de família vigente, sobretudo, no Brasil, onde, normalmente, ainda se tem como modelo de casal um homem, uma mulher e seu bebê.

Em seguida, a professora formadora pergunta aos professores em formação se a sociedade brasileira está preparada para esse tipo de família moderna. Miguel, ao afirmar que "I believe that the traditional family is still how I can say, is still creating all family to think of another partner of other sex."¹⁸, entende que a família tradicional ainda cultua a crença entre seus familiares de que um casal deve ser composto por pessoas de sexos opostos, fato que nos leva a acreditar que o nível de amadurecimento e aceitação de um novo tipo de família, principalmente no Brasil, ainda é muito baixo. Logo depois, a professora formadora traz para a discussão o papel da mídia sobre as questões sobre homossexualidade ao perguntar: "How is

¹⁶ **Professora formadora:** Porque você mora em uma cidade pequena é novidade, mas dependendo do lugar, como Salvador [...], imagine esta situação de um casal, um casal homossexual carregando um bebê [...] é muito diferente de apenas encontrar com *gays* ou lésbicas, é muito diferente para você, o fato de que eles têm um bebê, eles adotaram um bebê, eles estão assumindo isto em público para todos, é diferente de apenas terem uma relação homossexual?

¹⁷ **Rafael:** A diferença é o momento em que eles dizem que aquele casal *gay* adotou uma criança, eles mudam a estrutura da família [...] não é comum ver aqui um casal *gay* ter uma criança.

¹⁸ Eu acredito que a família tradicional está ainda como posso dizer, está ainda criando toda a família para pensar em um parceiro de outro sexo.

the Brazilian media working on these homosexuality issues?"¹⁹ Sarah reporta que a apresentadora do Globo Esporte da Rede Globo, Fernanda Gentil, assumiu sua relação com uma mulher, apesar de ter sido casada com um homem. Em seguida, a professora formadora coloca que esse fato deve ter tido uma boa reação na mídia, uma vez que Fernanda Gentil trabalha para a Rede Globo e, então, pergunta se a mídia brasileira contribui para esse quadro ou se ela o reprime. Sarah entende que a mídia é muito nociva ao cidadão e que ela não contribui para uma conscientização da sociedade sobre a aceitação de outras constituições familiares, observando que "It contributes to destroy the person."²⁰ Chama a atenção o verbo "destruir" usado por Sarah e que nos leva a pensar que a mídia no Brasil ratifica e instaura um pensamento de aversão a um tipo de família composto por um casal gay. Sobre essa influência midiática, Rocha (2004, p.18) coloca que "muitas vezes a ideia que temos de nossa própria cultura vem de idéias que a mídia quer nos passar, ou seja, são carregadas de ideologia, ora simplistas, ora pitorescas, repetidas tantas vezes que parecem verdades indiscutíveis." Maria, por outro lado, ao dizer que "I think the media contributes for because we can see in many models for example, we can see many gay couples."²¹ defende que a mídia brasileira contribui positivamente para a exibição e, conseqüentemente, para uma maior visibilidade de casais homossexuais.

Dando continuidade à discussão sobre a interferência da mídia em relação à temática sobre casais homossexuais, a professora formadora pontua a insistência da Rede Globo, por exemplo, em mostrar casais *gays*, sobretudo, nas novelas exibidas diariamente e de grande apelo popular. Em seguida, pergunta aos professores em formação como eles, professores de inglês, prestes a se formar, lidam com essa questão em sala de aula. Curiosamente, só Maria resolveu falar, relatando que ministrou uma aula fantástica abordando o assunto porque havia oito casais de homossexuais presentes. Embora esses professores tenham relatado no questionário I que já estão trabalhando em sala de sala com língua inglesa, o silêncio dos outros professores em pré-serviço, sujeitos dessa pesquisa, revelam que eles também não têm abordado essas questões. Tal atitude parece reforçar o paradigma de ensino de língua inglesa focado mais na competência linguística e uma atitude negligente em relação ao trato de

¹⁹ **Professora formadora:** Como a mídia brasileira está lidando com esses tópicos sobre homossexualidade?

²⁰ **Sarah:** Ela contribui para destruir a pessoa.

²¹ **Maria:** Acho que a mídia contribui muito porque podemos ver em muitos modelos, por exemplo, podemos ver muitos casais *gays*.

questões culturais como racismo, homossexualismo etc. Dessa forma, a regra parece ser falar sobre cultura como um elemento exótico, uma característica específica de um determinado grupo social, fato que destoa do pensamento de Mendes (2004, p109) que entende que o professor deve fugir

Do conhecido esquema de tratar a cultura como conjunto de conteúdos informativos e exóticos sobre determinado país, região, comunidade ou grupo específico, e, conseqüentemente, a língua como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve. (MENDES, 2004, p.109)

Considerando que o seriado de TV *Modern Family* lida com questões como homossexualismo, religião, racismo etc., a próxima cena foi selecionada justamente por trazer essa questão da relação homossexual e adoção de um bebê para o seio da família de Jay Pritchett. A cena seguinte consiste em uma reunião de família organizada por Cameron com o intuito de anunciar a adoção do bebê, apesar do receio de Mitchell de que essa decisão não seja bem-vinda.

Cena 2 (temporada 1 episódio 1-Pilot)

Excerto 2:

[39] **Mitchell:** No,no,no, stop, no .You come into my house and you insult me and my boyfriend who, by the way is not that dramatic.

[40] **Cameron (entering the room carrying a baby):** Hi!

[41] **Mitchell:** We adopted a baby. Her name is Lily.

[42] **Claire:** Oh!

[43] **Cameron (carrying a baby):** Exciting.

[44] **Mitchell:** Just turn it off.

[45] **Cameron (carrying a baby):** I can't turn it off, It's who I am.

[46] **Mitchell:** The music.

[47] **Cameron (carrying a baby):** Oh! Yes the music.

[48] **Jay:** Excuse-me. I know that I said I thought this was a bad idea. But I uh, what do I know? I mean it's not like I wrote the book on fatherhood. Been trying all my life to get it right. I'm still screwing up.²²

Em seguida, a transcrição dos trechos mais substanciais dos posicionamentos de três professores em formação.

A professora formadora inicia a discussão sobre a cena perguntando aos professores em formação se eles poderiam se colocar na situação de Mitchell e Cameron e se eles tinham algum membro da família que fosse homossexual. Sarah menciona que tem uma prima lésbica. Em seguida, a professora formadora pergunta se a prima de Sarah já tinha pensado em adotar um bebê e Sarah responde que não. Já Maria diz ter um primo homossexual que sofre pressão da família que decidiu levá-lo ao médico como será observado no trecho a seguir.

1. **Professora formadora:** So, can you put yourselves in their shoes? [...] Do you have a cousin, a brother, or sister who is homosexual?
2. **Sarah:** I have, a cousin. A lesbian.
3. **Professora formadora:** Has she ever talked about adopting a baby?
4. **Sarah:** No.
5. **Maria:** I have a cousin. But it's a problem. He decided to assume his homosexuality but he was in trouble and pression because his family decided to take him to the doctor.²³

²² [39] **Mitchell:** Não, não, não, pára. Você vem à minha casa e me insulta e insulta meu namorado que, a propósito, não é tão dramático.

[40] **Cameron** (entra na sala carregando Lilly): Olá!

[41] **Mitchell:** É agente adotou um bebê. O nome dela é Lilly.

[42] **Claire:** Oh!

[43] **Cameron** (carregando Lilly): Que emocionante!

[44] **Mitchell:** Pára com isso.

[45] **Cameron** (carregando Lilly): Eu não consigo parar, eu sou desse jeito.

[46] **Mitchell:** A música.

[47] **Cameron** (carregando Lilly): Oh! Sim, a música.

[48] **Jay:** Desculpem-me. Eu sei que eu disse que era uma má idéia. Mas, o que eu sei? Eu não escrevi o livro da paternidade. Tenho tentado acertar a vida toda e ainda faço bobagem.

1. **Professora formadora:** Então, vocês podem se colocar no lugar deles? [...] Vocês têm um primo, um irmão ou irmã que seja homossexual?

Em seguida, a professora formadora indaga a turma se haveria médico para essa situação e Miguel responde que um psicólogo seria o profissional para lidar com esse evento. O posicionamento de Miguel parece ratificar um pensamento que coloca a homossexualidade como uma enfermidade, um distúrbio psicológico, ou seja, ser homossexual contraria o padrão estabelecido pela normatividade heterossexual. Maria, por sua vez, menciona que o psicólogo não considerou seu primo homossexual, o que nos leva a concluir que ela também associa essa orientação sexual como um problema que deve ser tratado clinicamente.

10. Professora formadora: Is there a doctor for that?

11. Miguel: Psychologist.

12. Maria: But the psychologist said he wasn't gay.²⁴

Logo depois, a professora formadora quer saber a opinião das famílias dos professores em formação sobre esse tipo de preconceito. A fala de Raquel mostra o alto nível de preconceito de sua família em relação a essa questão. Ela discorda da forma de pensar de seus familiares, fato que a coloca como isenta desse tipo de atitude, prosseguindo com sua fala trazendo uma situação em que sua irmã, lésbica assumida, é massacrada pela família por ter beijado uma garota. Raquel observa que os familiares ficaram chocados e que repugnaram tal atitude. A mãe de Raquel disse que não a considerava mais como filha. Raquel, no entanto, ao mencionar "I don't care about it, if she's happy"²⁵, se mostra consciente de que cada indivíduo tem o direito de ser como é, como veremos a seguir.

2. **Sarah:** Tenho uma prima. Ela é lésbica.

3. **Professora formadora:** Ela já pensou alguma vez em adotar um bebê?

4. **Sarah:** Não.

5. **Maria:** Tenho um primo. Mas, é um problema. Ele decidiu assumir sua homossexualidade, mas teve problemas e recebeu muita pressão da família que decidiu levá-lo ao médico.

²⁴

10. **Professora formadora:** Há médico para isso?

11. **Miguel:** psicólogo.

12. **Maria:** Mas o psicólogo disse que ele não era gay.

²⁵ Eu não me preocupo com isso, se ela está feliz

13. **Professora formadora:** How's your family, guys, in terms of this prejudice?

14. **Raquel:** How can I say "preconceituoso" ?

15. **Professora formadora:** Prejudice against.

16. **Raquel:** My family is all prejudice against because I have one situation, my sister she lives in Santa Catarina and she , all people think she is lesbian because someone didn't like her for kissing a girl so my family all uh how can I say.

17. **Professora formadora:** They were shocked?

18. **Raquel:** Yeah! they were shocked and they don't accept it and I was talking , don't care about it, if she is happy , so I was the only one for me is normal but the family said no she is not my daughter , my mom said.²⁶

A professora formadora ao perceber o engajamento do grupo lança a seguinte pergunta: "Do you think, guys, this is a kind of a cultural aspect, a phobia?"²⁷ com a intenção de discutir se o preconceito contra o homossexualismo seria cultural. Sarah entende que é um pouco de tudo, que o comportamento preconceituoso das pessoas é algo que pode ser parte da cultura local e, também, algum tipo de fobia da parte de alguém que se sinta ameaçado ao se deparar com um homossexual. Esse pensamento de Sarah pode ser associado ao conceito de cultura defendido por Akkari (2010, p.16) onde cultura em uma visão antropológica é "um conjunto de concepções herdadas." Para Sarah, esse tipo de conduta preconceituosa pode ter raízes na matriz cultural daquele que manifesta esse tipo de atitude. Raquel, por outro lado, pensa que o fato sobre sua irmã, relatado acima, não se configura como preconceito quando diz "Yeah, this is a kind of respect, I think it's strange, in that situation, I don't think it's prejudice."²⁸

26

13. **Professora formadora:** Como suas famílias, galera, se posicionam em relação a este preconceito?

14. **Raquel:** Como digo em inglês "preconceituoso"?

15. **Professora formadora:** Prejudice against.

16. **Raquel:** Minha família é toda preconceituosa porque eu tenho uma situação, minha irmã mora em Santa Catarina e ela, todas as pessoas acham que ela é lésbica porque acham que ela é lesbica porque alguém não gostou do fato de ela ter beijado uma garota, então minha família, ah como posso dizer.

17. **Professora formadora:** Estavam chocados?

18. **Raquel:** Sim! Eles estavam chocados e eles não aceitam tal situação e eu dizia, eu não me preocupo com isso, se ela está feliz,então eu era a única, para mim é normal, mas a família disse não, ela não é mais minha filha,disse minha mãe.

²⁷ Vocês acham que isso é um tipo de aspecto cultural, uma fobia?

²⁸ Sim, isso é um tipo de respeito, eu acho que seja estranha ,nessa situação eu não acho que seja preconceito.

Além disso, ela reforça a ideia do preconceito à noção de respeito quando menciona que não beija o marido na frente da mãe dele e que esse tipo de sentimento não deve ser mostrado em público. Com base nos discursos de Sarah e Raquel, é possível perceber que o pensamento delas sobre as diferenças culturais, sobre preconceito, de certa forma, se alinham com o conceito que elas construíram sobre cultura descrito no primeiro questionário. Para Sarah, cultura é herança de família, da sociedade, enquanto que Raquel menciona que esse termo se refere aos costumes, vestimentas, música etc.

A partir da análise dos posicionamentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa relatada acima, posso afirmar que a inserção da discussão sobre questões (inter)culturais na formação de professores de língua inglesa contribui positivamente para a formação de profissionais engajados com essas questões, uma vez que nem sempre a família discute abertamente essas temáticas e quando o faz é guiada por estereótipos e preconceitos que não oportunizam uma consciência crítica e um desenvolvimento da sensibilidade cultural. Vale ressaltar aqui que a família tem um papel fundamental na introdução das referências culturais aos seus integrantes. Para Castilho (2003), é na família- um sistema complexo de relações- que seus integrantes tem a oportunidade de reconhecer as diferenças culturais e construir sua identidade.

Aula 2

Cena 3 (temporada 1 episódio 6- Corra pela sua mulher)

Esse episódio traz o primeiro dia de escola de Manny, a luta de Jay com Gloria sobre a vestimenta do garoto. Enquanto as crianças estão na escola, Claire quer algum tempo com o marido, mas Phil tem outras ideias. Mitchell e Cameron, acidentalmente, trancam Lily no carro quando retornam para casa depois de uma consulta com a pediatra. A cena seguinte mostra um diálogo entre Glória e seu marido Jay, no qual ele faz comentários sobre uma vestimenta característica da Colômbia que Manny está usando para ir à escola no primeiro dia de aula.

Excerto 3:

[1] **Gloria:** I can't believe my little boy is going into the fifth grade. He used to hold my finger with his little hand and look at me with those big eyes. Mi niño pequeño, Jay.

[2] **Jay:** Yup! They grow up. Come on Manny, let's get going.

[3] **Manny:** How's my hair?

[4] **Jay:** Hold on! What are you wearing there? That looks like an old christmas tree skirt.

[5] **Manny:** It's a traditional Colombian poncho. I want my new classmates to know I'm proud of my heritage.

[6] **Gloria:** I think you look very handsome, lindo.

[7] **Jay:** Oh really? Am I driving him to school or is he gonna ride his burro?²⁹

Segue a transcrição dos trechos mais substanciais dos posicionamentos dos professores em formação.

Após a exibição dessa cena, a professora formadora direciona a discussão para questões pertinentes ao vestuário e para aspectos da cultura local, na tentativa de fazer os professores em formação refletirem sobre os estereótipos enraizados na cultura matriz, a partir do contato com a cultura estrangeira. Miguel sinaliza para o fato de que a mulher é colombiana e seu marido é americano, fazendo uma alusão à visão preconceituosa que a maioria dos norte-americanos têm em relação aos países latinos e, sobretudo, à figura da mulher como é registrado a seguir:

1. **Professora formadora:** So, What is behind this scene?

2. **Miguel:** We can also see the woman is Colombian and the man is American.³⁰

29

[1] **Gloria:** Eu não posso acreditar que meu garotinho está indo para o quinto ano. Ele costumava segurar meu dedo com sua mão pequena e olhar para mim com aqueles olhos arregalados. Meu pequeno menino, Jay.

[2] **Jay:** É! Eles crescem. Vamos nessa Manny, vamos indo.

[3] **Manny:** Como está meu cabelo?

[4] **Jay:** Espera aí! Que roupa é essa? Parece uma árvore de natal.

[5] **Manny:** É um tradicional poncho colombiano. Eu quero que meus colegas de sala saibam o quanto sou orgulhoso da minha herança cultural.

[6] **Gloria:** Pra mim você está lindo.

[7] **Jay:** Oh, verdade? Eu vou levá-lo para a escola de carro ou ele vai de burro?

30

1. **Professora formadora:** Então, o que está por trás dessa cena?

2. **Miguel:** Podemos ver que a mulher é colombiana e o homem é americano.

Já Sarah, ao dizer “If I get dress as a man, my mom would be a little strict”³¹, pontua para o fato de que sua mãe condenaria esse tipo de comportamento, o que mostra uma reflexão sobre sua própria cultura, a partir de uma situação de outra matriz cultural. Aqui fica evidente a presença das crenças e dos valores que se formam na família, influenciando aqueles que dela fazem parte. Rafael enfatiza que esse fato tem a ver com a maneira como os norte-americanos vêem a cultura colombiana, além de associar a vestimenta ao gênero masculino ou feminino. E Raquel, ao mencionar “I think it’s something different, a different wearing.”³² considera o poncho como mais uma indumentária diferente, característica de uma cultura específica, não vendo motivos para estranhamento, uma vez que cada grupo social está envolvido em uma determinada cultura. É possível perceber em Raquel a capacidade de relativização cultural em situações de contato entre culturas diferentes. Esse tipo de atitude corrobora com um dos princípios da competência comunicativa intercultural resumidos por Corbett (2010, p.2-6), segundo o qual “Aprendizes de língua interculturais devem desenvolver uma mente aberta e questionadora quando do encontro com o outro.”³³ A seguir, as falas dos informantes.

1. Professora formadora: So, What is behind this scene?

3. Sarah: If I get dress as a man, my mon would be a little strict.

7. Rafael: It talks about USA culture [...] and the way they see Colombian culture. So, when he says he’s going with the ponchos , he says something like I’m gonna ask him to go with the burro because that’s the way americans see Colombia, the guys with the poncho riding burros,so it’s a question of gender and of different cultural aspects.

8. Raquel: I think it’s something different, a different wearing.³⁴

Além disso, Raquel salienta que os colegas de escola de Manny ainda são imaturos para compreenderem esse elemento característico da cultura colombiana, o que, para ela,

³¹ Se eu me vestisse como um homem, minha mãe seria muito rígida.

³² Eu acho que seja algo diferente, uma indomentária diferente.

³³ Intercultural language learners should develop inquiring and open minds when faced with otherness

³⁴ 1 Professora formadora: Então, o que está por trás desta cena?

3 Sarah: Se eu me vestir como um homem, minha mãe seria muito rígida.

7 Rafael: Fala da cultura americana[...] e a forma como eles vem a cultura colombiana. Então, quando ele diz que ele vai vestido de ponchos, ele diz algo como Vou perguntar a ele ir de burro porque essa é a maneira como os americanos vem a Colombia,os garotos com o poncho andando de burro,é uma questão de gênero e de aspectos culturais diferentes

8 Raquel: Eu acho que seja algo diferente, uma indumentária diferente.

denota ausência de preconceito. Sobre esse posicionamento, a professora formadora indaga ao grupo se a possível ausência de maturidade implicaria em ausência de preconceito e se os colegas de Manny saberiam lidar com preconceitos, por exemplo. Conforme o trecho abaixo, Miguel entende que as crianças geralmente lidam com essas questões de maneira menos preconceituosa, se comparadas aos adultos que tendem a ser inflexíveis em relação aos seus pontos de vista.

10. **Raquel:** Yes. And also his colleagues don't have maturity enough to understand.

11. **Professora formadora:** So, if they haven't maturity enough, this means they're not prejudice enough? Do you think that kids because they are not mature enough is it possible to deal with these values such as prejudice, respect, do you think it's easier for kids?

12. **Miguel:** When you work with kids, I believe they absorb this situation more easily because the adults, they are very strict and rarely change your mind³⁵

O nível de criticidade dos professores em formação sobre as questões culturais dessa cena é bem expressivo, já que conseguem refletir e se posicionar de maneira culturalmente sensível em relação a uma perspectiva cultural diferente. Esse avanço na competência intercultural ratifica o pressuposto de que é possível trabalhar cultura na aula de língua inglesa à luz de um ponto de vista intercultural. Além disso, Raquel parece revelar uma identidade cultural que consegue se alinhar a outra possibilidade de representação cultural corroborando com Easterman (2010, p.35) quando afirma que a interculturalidade nasce de uma atitude. É uma atitude, uma predisposição para compreender a complexidade das relações interculturais entre sujeitos cujas identidades culturais são múltiplas. É a capacidade de naturalizar a diferença, de tornar o estranho familiar, uma maneira de descentralizar sua própria perspectiva cultural em pró do respeito a alteridade e da desmistificação de estereótipos, além de uma forma alternativa de ser e agir nas relações interpessoais.

Cena 4 (temporada 2 episódio 17- Dois macacos e um panda)

35

11. **Professora formadora:** Então, se eles não têm maturidade suficiente, isso significa que eles não têm preconceito? Vocês acham que as crianças porque não são maduras o suficiente podem lidar com esses valores tais como preconceito, respeito, vocês acham que seja mais fácil para as crianças?

12. **Miguel:** Quando você trabalha com crianças, eu acredito que elas absorvam esta situação mais facilmente porque os adultos, eles são rígidos e raramente mudam de ideia.

Nesse episódio, Gloria está apavorada com a doentia ideia de Jay em planejar comprar duas criptas. Cameron decide escrever um livro para comemorar a adoção de Lilly. No entanto, durante o processo, ele lê a certidão de adoção de Lilly e descobre que ela tem apenas o sobrenome de Mitchell. Mitchell promete consertar o erro e tenta explicar o que aconteceu. Por outro lado, enquanto Claire, no corre-corre do dia a dia, está tentando sempre ser a pacificadora de seus filhos Haley e Alex, Phil, seu marido, foge para um bom dia relaxante em um *spa*. A cena seguinte mostra um diálogo entre Glória e seu marido Jay em um cemitério, no qual ele revela seu desejo de comprar duas criptas, fato que é totalmente desaprovado por sua esposa Glória.

Excerto 4:

[1] **Jay:** This is it, ta- da!

[2] **Gloria:** What is ta- da?

[3] **Jay:** I'm just saying this is it, ta- da.

[4] **Gloria:** Ta- da is when you do a flip or where the magician cuts the pretty lady in half not when you show someone where you want to shove their dead body.

[5] **Jay:** I'm not gonna argue the proper use of "ta-da". This is it.

[6] **Gloria:** Seriously, in the file cabinet?

[7] **Jay:** It's called a crypt and how are you not getting how great this is? We're four down from Bugsy Siegel.

[8] **Gloria:** I'm not going into any wall. I'm going into the ground.

[9] **Jay:** Sorry, not me. There is not to like about death without adding dirt and worms. The whole thing gives me the willies.

[10] **Gloria:** You die, you go to the ground. It's natural, and you go back to the earth. Here you're just a mushy bag of bones rotting away for all eternity. Sorry for your loss (looking at an old woman possibly talking to a relative in the crypt.) Can we get the hell out of here?

[11] **Jay:** What am I supposed to tell the guy?

[12] **Gloria:** Tell them we don't want our bodies inside these drawers where God cannot find us.

[13] **Jay:** These are not like our drawers at home. People can find things in these.³⁶

³⁶ **Excerto 4:** [1] **Jay:** É aqui, ta- da!

[2] **Gloria:** O que é ta- da?

[3] **Jay:** Só estou mostrando onde é ta- da.

Abaixo, registro a discussão dos professores em formação sobre o trecho acima. A professora formadora, mais uma vez, cria o espaço em sala de aula para uma discussão sobre outras questões de ordem (inter)cultural, ao comentar a cena, perguntando aos professores em formação sobre a percepção de Jay e Gloria sobre a morte. Sarah observa que os personagens entendem a morte a partir de ângulos diferentes, ou seja, Jay acha que o corpo morto deve ser mantido em uma cripta, enquanto sua esposa acredita que o corpo deve ser enterrado. Miguel, por sua vez, acrescenta que Gloria se preocupa em mostrar a Jay como um cadáver é enterrado na Colômbia.

Já Rafael concorda com Sarah e Miguel ressalta que o funeral na cultura colombiana é similar ao do Brasil. Podemos constatar na fala de Rafael que ele, além de comparar as culturas americana e colombiana, também coloca a sua própria cultura em evidência, possibilitando, assim, o diálogo intercultural. Isso sugere que o ensino de cultura não deve envolver uma simples apresentação dos fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação à sua própria cultura, uma forma responsável de se aceitar a diversidade. (MOTA 2004) A seguir, as falas dos informantes:

1. Professora formadora: So, how do they see death?

[4] **Gloria:** Ta- da é quando se consegue fazer um truque ou quando o mágico parte uma linda moça ao meio, não quando você mostra onde vai enfiar o cadáver da pessoa.

[5] **Jay:** Não vou discutir sobre o uso adequado de “ta-da”. É isso.

[6] **Gloria:** Mesmo, numa gaveta?

[7] **Jay:** Chama-se cripta e como não percebe como isso é bacana? Estamos quarto abaixo de Buggy Siegel.

[8] **Gloria:** Não, eu não vou ficar numa parede, eu vou para a terra.

[9] **Jay:** Desculpe, eu não. Morrer já é ruim, imagine ser coberto de sujeira e vermes .Isso tudo me dá arrepios.

[10] **Gloria:** Se você morre, vai para a terra. É natural, você volta para a terra. Aqui você é só um saco de ossos aprofecendo para a eternidade. Meus sinceros pêsames (Olhando para uma senhora de idade falando possivelmente com um parente na cripta.) Vamos cair fora daqui?

[11] **Jay:** O que eu digo pra o vendedor?

[12] **Gloria:** Fale que não queremos nossos corpos dentro dessas gavetas onde Deus não pode nos achar.

[13] **Jay:** Não são como as gavetas de casa. Aqui se acham as coisas.

2. **Sarah:** They see death in different ways. She says that the dead body must go to the ground. She disagrees with the idea of the dead body going to that crypt.
3. **Miguel:** I believe that this thing about the Colombia burial ceremony that the woman disagrees with the man shows how a corpse is buried in Colombia.
4. **Rafael:** I see they have different ways to bury people where the American way goes to the crypt and in Colombia; they bury the dead body into ground, that's similar to our culture.³⁷

A professora formadora, no decorrer dos posicionamentos, retoma as falas dos professores em formação, acrescentando mais dados e lançando outras perguntas que promovam a reflexão sobre a cultura brasileira. Maria, por sua vez, entende que essa situação é igual na cultura americana, na cultura boliviana e na sua própria matriz cultural. Além disso, ela traz outro dado cultural local quando diz que em sua comunidade o cadáver é levado para o cemitério em um cortejo que atravessa a cidade com o intuito de informar a população local que um morador daquela localidade faleceu. Chama a atenção, aqui, a reflexão sobre sua própria matriz cultural, a partir do contato com outras culturas. Esse tipo de atitude contribui para uma formação do professor de inglês integrada com a perspectiva intercultural que implica em contribuir para a formação de cidadãos mais culturalmente sensíveis à diversidade cultural. Por outro lado, Raquel entende que essa discussão sobre se o cadáver deve ou não ser enterrado em uma cova ou ficar em uma cripta não tem muita relevância, embora ela não justifique a sua opinião. Miguel acrescenta que no Brasil é raro se colocar um corpo em uma cripta, mas acredita que ambas as situações ocorrem em nosso território.

5. **Professora formadora:** So, and how do you all see this?
6. **Maria:** For me it's the same.
7. **Raquel:** We talked about it and we think it's not very important if you die into a crypt or into the ground

37

1. **Professora formadora:** Então, como vocês veem a morte?
2. **Sarah:** Eles veem a morte de formas diferentes. Ela diz que o cadáver deve ir para debaixo da terra. Ela discorda da ideia do cadáver ir para uma cripta.
3. **Miguel:** Eu acredito que esta coisa sobre a cerimônia de enterro na Colômbia é que a mulher discorda do homem, ela mostra como um cadáver é enterrado na Colômbia.
4. **Rafael:** Eu vejo que eles têm formas diferentes de enterrar pessoas onde na cultura Americana o cadáver vai para a cripta e na Colômbia eles enterram o cadáver debaixo da terra, que é similar à nossa cultura.

8. **Professora formadora:** So, how do you relate this situation to our brazilian culture?

9. **Miguel:** I believe in Brazil we rarely find this kind of situation

10. **Professora formadora:** the American situation?

11 **Miguel:** Yeah [...] in Brazil there are both situations.

12. **Professora formadora:** So, you believe both situations happen in Brazil?

13. **Miguel:** Yeah.

14. **Maria:** In our community [...] we take the dead body to the cemetery, a parade showing to the society people is dead³⁸

Novamente, essas discussões revelaram um amadurecimento dos professores em formação sobre questões culturais, que buscaram empreender um olhar mais culturalmente sensível às diferenças assim como o entendimento da existência de múltiplas identidades.

Cena 5 (temporada 2 episódio 2- O beijo)

Nesse episódio, enquanto Gloria decide homenagear sua falecida avó ao cozinhar refeições tradicionais da Colômbia, Claire descobre que Alex, sua filha, está interessada em um menino; Mitchell tem aversão a demonstrações públicas de afeto. A cena seguinte mostra um diálogo na cozinha entre Glória, seu marido Jay e Manny, enquanto ela prepara um prato típico da Colômbia. Gloria se chateia com os comentários preconceituosos de Jay sobre questões culturais colombianas relacionadas à religião e à culinária.

³⁸ 5. **Professora formadora:** então, Como vocês veem tudo isso ?

6. **Maria:** Para mim é a mesma coisa.

7. **Raquel:** Nós conversamos sobre isso e nós achamos que não é muito importante se você é enterrado em uma cripta ou se vai para debaixo da terra

8. **Professora formadora:** Então, como você relaciona essa situação a nossa cultura brasileira?

9. **Miguel:** Eu acredito que no Brasil nós raramente encontramos esse tipo de situação

10. **Professora formadora:** A situação americana?

11 **Miguel:** Sim [...] no Brasil há ambas as situações.

12. **Professora formadora:** Então, você acredita que ambas as situações acontecem no Brasil?

13. **Miguel:** Sim.

14. **Maria:** Na nossa comunidade [...] nós levamos o cadáver para o cemitério, uma procissão mostrando a sociedade que alguém morreu.

Excerto 5:

[1] **Jay:** I'm home! What smells so good?

[2] **Gloria:** I'm making chunchullo, a traditional Colombian dish - for dinner with the family tonight.

[3] **Jay:** Chunchullo. What is that, like tacos?

[4] **Gloria:** - Yes, like tacos.

[5] **Manny:** No, it isn't. It's the small intestine of a pig.

[6] **Jay:** Oh, geez. Why can't we eat regular food like normal people?

[7] **Gloria:** - I told you, Jay. My grandmother who rest in peace has been coming to me in my dreams telling me that I'm losing touch with my roots.

[8] **Jay:** See, this is awkward, because my dead uncle Joe told me to have steak tonight.

[9] **Gloria:** No, no, no, Jay. Have some respect. My grandmother can hear you.

[10] **Manny:** What do you mean, she can hear us?

[11] **Gloria:** Well, in our culture, we believe that the dead are all around us.

[12] **Jay:** She's right, Manny. She could be right here, her bony fingers reaching out from the grave.

[13] **Gloria:** Yeah, keep it up, Jay. There's already one dead person in this room. You wanna make it two?

[14] **Jay:** I'm sorry. I've got a printer to install. Oh, Gloria. Have your grandmother run me up an iced tea in about 10 minutes.

[15] **Gloria:** Yeah, she has a better chance of making that work than you. Why don't you save us the stomping and the swearing and call Phil? - He's good at that stuff.

[16] **Jay:** - Better than me? Phil is not better than me at anything, except maybe making that stupid sound with his mouth.³⁹

³⁹ [1] **Jay:** Cheguei! Mmm. O que está cheirando tão bem?

[2] **Gloria:** Estou fazendo chunchullo, um prato colombiano tradicional para o jantar com a família esta noite.

[3] **Jay:** Chunchullo. O que é isso, como tacos?

[4] **Gloria:** - Sim, como tacos.

[5] **Manny:** Não, não é. É o intestino do porco.

[6] **Jay:** Oh, credo. Por que não podemos comer comida comum como pessoas normais?

A seguir, transcrevo os posicionamentos dos professores em formação:

Nesse trecho, mais uma vez, a professora formadora procura guiar os professores em formação para uma conscientização crítica sobre valores culturais e crenças que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira. Além disso, essa iniciativa promove uma reflexão sobre as próprias crenças, um olhar introspectivo sobre a cultura nativa, permitindo, assim, uma avaliação objetiva sobre a cultura alvo. De início, a professora formadora deseja conhecer a reação dos professores sobre a postura do personagem Jay em relação à cultura de Gloria. Sarah afirma que Jay teve uma atitude esnobe frente à cultura de sua esposa colombiana, o que comprova que Sarah está desenvolvendo a sua capacidade crítica, no sentido de construir um espaço cultural diversificado. Maria, por sua vez, relata que Jay não acredita em espíritos, porém ainda não se sente segura em se aprofundar em sua análise como se vê no seguinte trecho.

Professora formadora: So, how does Jay react to Gloria's culture?

Sarah: He is snobbish about her culture.

Maria: He doesn't believe in spirits.⁴⁰

[7] **Gloria:** - Eu te disse, Jay. Minha avó, que Deus a tenha, tem aparecido em meus sonhos dizendo que estou perdendo contato com minhas raízes.

[8] **Jay:** Estranho, porque meu falecido tio Joe me disse que eu iria comer bife hoje à noite.

[9] **Gloria:** Não, não, não Jay. Tenha respeito. Minha avó pode ouvir vocês.

[10] **Manny:** Então, ela pode nos ouvir?

[11] **Gloria:** Bem, em nossa cultura, acreditamos que os mortos estão ao nosso redor.

[12] **Jay:** Sua mãe tem razão, Manny. Ela poderia estar aqui com os ossos ossudos saindo da tumba.

[13] **Gloria:** É, vai brincando, Jay. Já tem uma pessoa morta nesta sala. Quer que tenha duas?

[14] **Jay:** Desculpe, tenho que instalar a impressora. Oh, Gloria. Sua avó podia me levar um chá gelado daqui a 10 minutos.

[15] **Gloria:** Tá, é mais fácil ela fazer isso aí funcionar do que você. Por que não poupa a gente da braveza e gritaria? Ela entende disso.

[16] **Jay:** - Melhor que eu? Phil não é melhor que eu em nada, exceto talvez fazer aquele som estúpido com a boca.

40

Professora formadora: Então, como Jay reage à cultura de Gloria?

Sarah: Ele é esnobe sobre a cultura dela.

Em seguida, a professora formadora lança duas perguntas, objetivando saber se os professores em formação já tinham sofrido alguma falta de respeito. Após a negativa de Miguel, Maria resolve enriquecer a discussão sobre cultura trazendo à baila o exemplo da Semana Santa no Brasil. Nesse feriado nacional, os católicos comem peixe, diferentemente de outras pessoas que não comungam da mesma crença, como no caso de Sarah, cuja religião permite comer carne, uma decisão que ela respeita. Podemos ver nessas falas o entendimento de que as culturas variam de lugar para lugar e até dentro de um mesmo grupo social.

Professora formadora: Have you ever experienced this kind of insult?

Miguel: No.

Professora formadora: Have you ever seen such a lack of respect?

Maria: In Semana Santa catholic people eat fish [...] in others religions react different.

Professora formadora: Yes, very well considered this situation in Brazil. Some people go to barbecue. Some people, uh, my family is catholic [...] they go to barbecues, they prepare barbecues during the holiday.

Sarah: In my religion there isn't this habit of don't eat meat and I respect. In my religion we eat meat, don't eat fish [...] but my father, for example, he how can I say? He follows this habit of eating fish, but I don't eat meat, it's normal.⁴¹

Maria: Ele não acredita em espíritos.

41

4. **Professora formadora:** Você já alguma experiência desse tipo de insulto?

5. **Miguel:** Não.

6. **Professora formadora:** Você já viu tamanha falta de respeito?

7. **Maria:** Na Semana Santa os católicos comem peixe [...], em outras religiões eles reagem de forma diferente.

8. **Professora formadora:** Sim, uma situação bem considerada no Brasil. Algumas pessoas comem churrasco. Algumas pessoas, uh, minha família é católica [...], eles vão para churrascos, eles preparam churrascos durante o feriado.

9. **Sarah:** Na minha religião não há esse hábito de não comer carne e eu respeito. Na minha religião nós comemos carne, não comemos peixe [...] mas meu pai, por exemplo, ele, como posso dizer? Ele segue este hábito de comer peixe, mas eu não como, eu como carne, é normal.

Na sequência, a professora formadora traz para a discussão a situação em que a personagem Gloria afirma que, de acordo com a cultura colombiana, as pessoas que já morreram estão por toda parte. Então, ela pergunta se o mesmo acontece no Brasil, na cidade de Coité ou nas cidades vizinhas. Sarah observa que algumas pessoas acreditam que aqueles que já faleceram estão por perto. Para ela, algumas pessoas são espiritualistas, porém não fica claro qual é o seu real posicionamento. Já Maria revela ser católica e, portanto, não acredita em espíritos, o que nos leva a pensar que tal afirmativa implica em uma não aceitação natural do valor cultural que algumas religiões dão à existência de espíritos como podemos observar a seguir.

Professora formadora: Any other comments? Let's go to the second question. Gloria thinks that people who have died are everywhere around according to her culture in Colombia. Is this the same in Brazil? What about Coité and its surroundings? In Coité, do you have the same belief that dead people are all around us?

Sarah: Some people believe that who have died is all around [...] some people are spiritist.

Maria: My grandmother recebe spirits [...] I'm today catholic, I can't believe in the spirits.⁴²

Em seguida, a professora formadora pergunta se os sujeitos da pesquisa tinham mais comentários sobre tudo que havia sido discutido sobre a cena acima. Raquel decide relatar sua predileção por filmes de horror, e diz que nesse gênero de filmes sempre existe uma família americana que não acredita em espíritos e uma mulher mexicana que limpa a casa e reza. Esse fato a faz lembrar uma situação que ela vivenciou na infância, quando brincava com algo no telhado, pensando que estava interagindo com anjos. Além disso, ela coloca que outras pessoas pensam que assistir a filmes de horror atrai espíritos como podemos ver a seguir:

Professora formadora: You guys should have more comments about all this, Don't you have more comments?

⁴² 10. **Professora formadora:** Algum outro comentário? Vamos à segunda pergunta. Gloria acha que as pessoas que morreram estão por toda a parte de acordo com a cultura dela na Colômbia. É a mesma coisa no Brasil? E sobre Coité e seus arredores? Em Coité, vocês têm a mesma crença de que as pessoas mortas estão por toda a parte?

11. **Sarah:** Algumas pessoas acreditam que os mortos estão por toda parte [...] Algumas são espiritualistas.

12. **Maria:** Minha avó recebe espíritos [...] Eu sou católico hoje, não acredito em espíritos.

Raquel: I have, uh, I love horror movies and always have a family, American family that don't believe in spirits and always have a Mexican woman that believes, that cleans the house, she makes some prayer is like the scene, the woman believes but the man doesn't believe and when I see this scene I remember and one fact when I was a child my mom say to me that I play with something in the roof invisible to her but to me I think I saw angels. And the others people think that when you're seeing a horror movie attracts spirits.⁴³

Apesar de Sarah não se posicionar claramente sobre a cena em questão, Maria e Raquel têm atitudes de abertura para outras formas de leitura do mundo, fato que está em consonância como o pensamento de Walsh (1998, p.119-120) quando define interculturalidade como “um processo que pretende romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outra subordinada.” De modo geral, esses posicionamentos dos sujeitos da pesquisa observados nas duas aulas mostram um progresso em relação ao diálogo entre culturas. As cenas exibidas promoveram de algum modo, uma ambiência favorável à expressão das mais variadas ideias, permitindo assim sensibilidade intercultural cada vez mais significativa.

No próximo capítulo, trarei uma análise das entrevistas feitas com os cinco professores em formação e que objetivaram conhecer a sua opinião sobre a reflexão feita acerca das representações culturais abordadas nas aulas, assim como as possíveis implicações para sua formação.

5.3 Análises das entrevistas

Com o objetivo de averiguar a leitura dos cinco professores em formação nas discussões sobre representações culturais e as implicações para a sua formação acadêmica,

43

13. **Professora formadora:** Vocês devem ter mais comentários sobre tudo isso, não é?

14. **Raquel:** Eu tenho, uh eu amo filmes de horror e sempre tem uma família, uma família americana que não acredita em espíritos e sempre uma família mexicana que acredita, que limpa a casa, ela reza como na cena, a mulher acredita, mas o homem não acredita e quando eu vejo esta cena, eu lembro de um fato quando eu era criança: minha mãe me dizia que eu brincava com algo invisível no telhado para ela mas não para mim, eu acho que eu via anjos. E as outras pessoas achavam que quando eu assistia a filmes de terror eu atraía espíritos. Minha irmã viu outro filme comigo na noite passada e ela disse que viu um homem negro andando na casa e eu apenas dizia: você está imaginando coisas.

elaborei uma entrevista composta apenas de uma pergunta. A seguir, mostrarei as respectivas respostas, seguidas de análise e interpretação.

De modo geral, todos os entrevistados reagiram positivamente em relação à discussão de representações culturais na aula de língua inglesa. As falas revelam não só uma conscientização crítica do papel da escola para a formação de um aprendiz, mas também sinalizam a relevância do debate intercultural em sala de aula, a fim de promover tal conscientização. Além disso, os professores em formação pontuam que se deve evitar a concepção de hierarquização cultural e que o professor deve estar preparado para gerenciar questões de ordem cultural na sala de aula, uma vez que esse tipo de discussão permite que o professor possa ser o mediador dessas questões na sala de aula de língua inglesa.

Pergunta: Como você vê a discussão sobre representações culturais, tais como homoafetividade, adoção de criança, discriminação racial, religião, diferentes relações familiares etc., sob a perspectiva intercultural, para sua formação de professor de língua inglesa?

Entrevistado (a): Maria

Maria revelou uma reflexão bastante madura e rica quando discute representações culturais. Ela inicia sua fala pontuando a questão da homoafetividade, que na sua visão ainda é algo muito vago. Para ela, as pessoas ainda evitam tocar nesse assunto devido a um preconceito muito grande, uma dificuldade em aceitar a diferença. Ela chama a atenção para o livro didático, que não contempla, por exemplo, a questão de núcleos familiares diferentes, ou seja, o material didático nunca apresenta uma família que tenha como núcleo familiar duas mulheres e um filho ou dois homens e um filho, ou como ela mesma assinala:

Em relação à homoafetividade ainda é muito vago, apesar de que hoje tem mais uma aceitação, né? As pessoas falam que antes não se viam, não se tinha alunos ou pessoas que ficavam, que tinha casais que saíam de mãos dadas, se assumiam, mais ou menos isso. Ainda assim, eu acho que é muito vago porque você vê, principalmente, nos livros didáticos, eu ainda não vi algum livro didático que mostre uma família que tenha duas mulheres e um filho, dois homens e um filho, eu sempre até hoje ainda vejo é casal homem e mulher.

Ela pontua que os casais dos livros didáticos são sempre compostos por um homem e uma mulher e um filho, que o material didático ao reproduzir um discurso e um único comportamento reforça atitudes e falas pretensamente monoculturais e estereotipadas como bem coloca Siqueira (2012, p.326):

[...] apesar de significativas mudanças na maneira de se ensinar e aprender línguas planeta afora, o “mundo plástico” do livro didático de LE manteve (e ainda mantém) firmes laços de fidelidade a realidades que buscam se distanciar daquelas de grupos sociais marginalizados e/ou invisibilizados, evitando, assim, tratar de assuntos que possam desestabilizar o ambiente de “Disneilândia pedagógica” que muitos desses materiais ainda insistem em perpetuar.

Em seguida, Maria chama a atenção para o debate sobre essas representações culturais na escola e narra sua experiência na escola pública onde ela conviveu com casais homossexuais, encontrando assim a abertura necessária para a discussão da diversidade sexual como será observado no excerto seguinte:

[...] quando eu vou dar aula mesmo no, pelo PIBID, pela faculdade na turma em que eu ensino, se eu não me engano tem uns seis casais lá assumidos e não vejo problema nenhum quando eu levo algum tema ou atividade, é uma sala sem preconceito nenhum, então eu me sinto muito bem nessa sala, eu também sou uma pessoa que não tenho preconceito, então quando eu levo, eu me sinto bem. Já na outra escola que é particular e são crianças, geralmente você não pode falar, acho que nem pode tocar no assunto de *gay*, acho que também se eu defender também os alunos insultam uns aos outros, insulto a outro quando algum aluno, algum colega faz alguma coisa chama de ‘veado’, então esse tom de chamar o outro de ‘veado’ fosse uma coisa negativa, fosse uma coisa errada.

Esse posicionamento de Maria nos faz inferir que na escola pública essa discussão é mais fácil de acontecer em comparação com a escola privada, ainda retraída, preconceituosa e silenciosa, sobretudo no que se refere a relações homoafetivas. Para ela, a escola particular não permite ao professor que desempenhe atividades que guiem os alunos para esse tipo de reflexão. Vale ressaltar a instauração das relações de poder no ambiente da escola privada onde provavelmente os professores, de modo geral, sofrem uma pressão da direção da escola no sentido de coibir a discussão de questões culturais, sobretudo aquelas referentes às minorias geralmente silenciadas e/ou negadas. Sobre essa temática, os Estudos Culturais são um caminho para “ examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (NELSON *et all*, 1995,p.11).

Maria relata também que não vê no livro didático a presença de outras culturas, em especial, de países em desenvolvimento, o que impede a discussão sobre a diversidade cultural, característica do mundo contemporâneo. Ela constata a necessidade de se debater sobre as representações culturais em sala de aula para que os alunos adquiram uma visão mais crítica acerca da realidade cultural atual. Maria se mostra ainda contra a hierarquização

cultural estabelecida, por exemplo, pela pretensa superioridade da sociedade norte-americana como demonstra o excerto abaixo:

Na sala também não tem muito livros falando de cultura africana, países mais pobres, é sempre Estados Unidos, Reino Unido, Inglaterra, não varia não é sempre assim, essa regra, os Estados Unidos, a cultura que eles acham que é a melhor.

Com relação à Interculturalidade, para ela, é definida como a capacidade de um diálogo entre culturas. Maria finaliza sua narrativa pontuando que o professor deve trabalhar a cultura alvo em sala de aula, mas deve estabelecer sempre a conexão com a cultura local do aprendiz corroborando com Mendes (2004) que entende a perspectiva intercultural como uma oportunidade, para o aprendiz de língua estrangeira ou materna, de integração com a diferença e de uma valorização da sua própria cultura. A seguir o excerto da fala de Maria:

Em relação à interculturalidade, eu aprendi aqui na faculdade, por exemplo, quando eu vou dar uma aula pra algum aluno nesse livro tá falando de frio nas montanhas, pra eu fazer uma atividade vai ser difícil ele imaginar porque ele está aqui no Nordeste, tá na Bahia, aqui não tem frio muito menos montanhas gelosas então minha professora falou que quando a gente fosse dar um tema desses a gente devia trazer esse mesmo tema mas pra a realidade do aluno, entendeu?

Entrevistado (a): Raquel

Bom, eu acredito que sejam questões muito relevantes de serem tratadas na sala de aula no nosso caso, nosso contexto de sala de aula de língua inglesa, porque a gente vê, infelizmente, em nossa realidade, que a maioria das aulas de língua inglesa na escola pública, que é o contexto no qual a gente tá inserido, que esse ensino está focado apenas em gramática, a gente vê na maioria das escolas professores que não têm essa preocupação, esse interesse em tratar de cultura, de costumes diferentes, as aulas são basicamente gramática, o aluno, quase nunca ele aprende na escola sobre a cultura, digamos assim de forma geral, porque na verdade língua é cultura, não é? Mas assim os alunos não aprendem outros aspectos relacionados a costumes, hábitos, né, daquele país do qual ele está estudando a língua, no nosso caso a língua inglesa, ele não aprende sobre, ele aprende a língua, a gramática, as regras.

No excerto acima, Raquel revela também uma reflexão crítica sobre a discussão de representações culturais na sala de aula de língua inglesa, sobretudo na escola pública. Para ela, o ensino de língua inglesa atualmente, na maioria das escolas públicas, está focado no aspecto gramatical e o professor não se interessa em tratar de questões culturais, deixando uma grande lacuna nesse processo, além de contribuir para a formação de aprendizes menos

críticos em relações aos acontecimentos globais e locais. Sua fala revela que ela está consciente de que o ensino e aprendizagem de língua não deve se restringir ao entendimento de língua apenas como estrutura, como um instrumento de comunicação e de interação social, mas também como uma entidade impregnada de cultura. Para ela, a inclusão de cultura na pedagogia de línguas, principalmente, quando se trata de formação geral de um professor de língua inglesa é uma demanda da contemporaneidade. Nesse sentido, Giroux (1995) enfatiza que os Estudos Culturais insistem que os professores devam ir além da postura tradicional de meros transmissores/as de informação uma vez que o entendimento é de que esses profissionais são também produtores de cultura e que devem fomentar a discussão de questões dessa natureza em sala de aula de língua inglesa atrelada as relações de poder.

Vale ressaltar a visão de Raquel de língua como cultura, tal como defendido por Mendes (2012, p.103) ao afirmar que “a dissociação entre língua e cultura, ou entre a língua e o modo como ela dá sentido a uma determinada realidade social, parece absurda”. Essa atitude revela um posicionamento mais maduro sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa que valoriza cultura e as relações interculturais.

No excerto seguinte, sobre as relações homoafetivas, ela coloca que, no contexto de escola pública, é comum o professor se deparar com alunos oriundos de famílias tradicionais, preconceituosas com relação a gênero e orientação sexual. Essa reflexão nos faz crê que ela coloca a escola como a instituição que deve, além da família, possibilitar a discussão sobre representações culturais uma vez que nem sempre há um espaço na convivência familiar para a abordagem de fatos dessa natureza.

Sobre essas questões de discriminação, homoafetividade, a gente vê em nosso contexto de escola pública, principalmente, a questão de alunos que vêm de famílias muito tradicionais, famílias na maioria muito preconceituosas, tanto na questão de gênero, orientação sexual, também das questões raciais.

Por isso, ela acredita que o professor deve ter uma formação acadêmica que possa gerenciar essa questão, que possibilite orientar os alunos para uma reflexão maior sobre questões culturais, geralmente silenciadas como demonstra o excerto abaixo:

Então eu vejo que o professor, ele sendo preparado pra aula com relação a essas questões, ele vai poder transmitir pro aluno esses conhecimentos, essas digamos assim, influências de como, essas instruções, de como o aluno se comportar em situações diferentes, as quais ele não vê no seu dia a dia, como a relação de casais homoafetivos, da adoção de crianças, que é uma questão

bem atual e bem polêmica na atualidade, então eu vejo assim, o professor saindo da universidade preparado e indo pra sala de aula transmitindo isso pros alunos. Eu acho que os alunos vão saber mais, com certeza, a se posicionarem diante das situações que, na maioria das vezes, eles não aprendem isso em casa, eles não falam sobre isso em suas casas com seus pais, com sua família, então, eu acho assim, se eles não veem isso em casa, eles tendo um professor preparado, né, sobre essas questões sobre essa temática, talvez até eles mudem seus conceitos em relação a tais temas e talvez aprendam a se posicionar diante de situações parecidas.

Entrevistado (a): Sarah

Sarah também entende que a discussão sobre representações culturais em sala de aula é significativa para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa e para a formação de alunos mais críticos e culturalmente mais sensíveis como demonstra o excerto abaixo:

[...] mas são temas que devem sim ser discutidos em sala de aula, porque isso ajuda na formação pessoal dos alunos, ajuda [...] a focar seu conhecimento próprio pra quando eles chegarem lá fora e surgir um tema, surgir um assunto sobre isso eles vão ter argumentos a favor ou contra.

A escola, na visão de Sarah, deve estar vigilante em relação a essa realidade cultural da sociedade atual, para que possa conduzir o aprendiz a incorporar uma visão crítica sobre as diferentes culturas como será observado no excerto seguinte:

[...] é a escola que deve está sempre atenta a isso, atualizada em termos desses assuntos para que ajudem na formação crítica desses alunos.

Podemos depreender dessa fala de Sarah que ela acredita que é na escola onde realmente acontece uma formação crítica sobre aspectos culturais se comparado com a educação recebida na família. Para ela é na sala de aula onde crenças, preconceitos, atitudes etnocêntricas etc. geralmente, herdadas na família, podem ser desconstruídas através de discussões sobre temáticas culturais à luz da perspectiva intercultural. Para ela, um dos locais mais apropriados para abordagem de representações culturais, um lugar intercultural que “pode se tornar um espaço para o engajamento com as diferenças de crença e ideologia [...] com o intuito de promover um genuíno entendimento e respeito”. (CORBETT, 2010, p.5)⁴⁴ como será observado no excerto seguinte:

A sala de aula é um dos lugares mais apropriados para abordar esse tipo de tema que em casa a gente tem uma formação que nossos pais [...], através dos pais deles, então a gente vem carregando um pouco das crenças antigas e

⁴⁴ (Tradução do autor) [...] can become a safe space for engagement with differences in belief and ideology [...] in order to promote genuine understanding and respect.

a gente vai evoluindo ao decorrer do tempo, a gente vai conhecendo coisas novas [...]

No entanto, ela menciona que uma discussão mais substancial sobre relações homoafetivas, discriminação racial, por exemplo, ainda são muito lacunares e na maioria das vezes banidas da prática pedagógica uma vez que como ela própria coloca:

Até os próprios alunos ainda se sentem inseguros a se expor, porque já acham que vão ser discriminados por conta da visão mais anteriores das pessoas e de realmente ter essa discriminação com o outro e, assim, também com a discriminação racial, como foi vista ali no livro, uma família toda branca com uma pessoa negra, isso aos olhos da sociedade ainda causa um estranhamento, apesar de tanto tempo depois ainda causa um estranhamento.

Essa reflexão nos levar a conclusão da real necessidade de uma mudança de paradigma em relação ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, de uma mudança de foco na forma de tratar representações culturais no mundo contemporâneo na pedagogia de língua como bem salienta Mendes (2007, p.119):

As discussões que têm sido travadas no âmbito do ensino/aprendizagem de língua em uma perspectiva intercultural objetivam empreender uma mudança de foco e, sobretudo, de postura, que incorpore as questões culturais ao conjunto de práticas pedagógicas de professores, mais diretamente, e de pesquisadores da linguagem de uma maneira geral.

Com relação à perspectiva intercultural, vale ressaltar a consciência de Sarah como professora de que o contato com a cultura do outro, a cultura, inicialmente, estrangeira, corrobora para uma melhor compreensão da sua cultura materna como se pode vê no excerto a seguir:

E em relação à interculturalidade na sala de aula, como professora, eu vejo que a cultura do outro é importante para que, muitas vezes eu possa entender a minha.

Parece que ela já compreende claramente um dos objetivos da perspectiva intercultural referentes ao relativismo cultural que:

Implica desenvolvimento e crescimento, pois a valorização de outras culturas também implica o melhor conhecimento da nossa própria cultura, assim como o desenvolvimento de estratégias de convivência e aprendizado em outros ambientes e mundos culturais. (MENDES, 2007, p.122)

Além disso, Sara mostra conhecer a importância da relação dialógica entre culturas defendida por Mendes (2007) quando diz que “é importante agente conhecer a cultura do outro, mas trazendo sempre pro nosso convívio do dia a dia.” Ela já entende que o contato com a cultura alvo deve servir, também, como parâmetro para um entendimento da realidade cultural local, a cultura do aprendiz, ou seja, concebe a cultura do outro como muito relevante para um conhecimento e entendimento da cultura nativa do aluno.

No excerto a seguir, Sarah revela sua consciência sobre a potencialidade da discussão sobre as representações culturais para sua formação de professora de inglês. Ela faz uma reflexão sobre sua visão de língua pautada na aprendizagem de gramática no início da formação acadêmica com o seu novo olhar crítico sobre a relação língua e cultura ressaltando, assim, a importância de se pensar o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa para além da perspectiva estrutural.

Essas discussões ajudam na minha formação. Quando eu entrei aqui eu tinha uma cabeça em relação a isso, eu achava que aprender a língua inglesa era aprender a gramática, mas não tanto o contexto histórico, ao decorrer da minha formação acadêmica eu vim aprender, eu comecei a aprender aspectos daquela localidade que me respondiam a questões gramaticalmente, de uma certa forma que eu desconhecia, o porquê que isso é assim, porque essa regra é totalmente diferente da regra gramatical do meu país, então eu acho que através desse conhecimento me ajudou a entender o porquê de algumas regras

Entrevistado (a): Rafael

Eu vou falar da importância delas, elas têm um impacto na identidade do indivíduo quando você trabalha com crianças principalmente. Hoje em dia eu acho que o que mais a gente tem que levar em consideração é o jeito que essa criança é, a identidade, em que ela acredita como ela se desenvolveu, o que as pessoas já ensinaram a ela, o que ela pensa sobre o mundo e tudo isso que no final de uma maneira ou de outra vai interferir nisso.

No excerto acima, Rafael, por sua vez, também se mostrou bem crítica na sua resposta, ao mencionar logo de início que toda essa discussão sobre representações culturais provoca um impacto na identidade do indivíduo, sobretudo no mundo contemporâneo, onde o sujeito tem sua identidade fragmentada como postula Hall (2011), com vários papéis, de acordo com a situação, o que o faz pensar de maneira diversa sobre várias questões, inclusive as de ordem cultural uma vez que:

[...] à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos temporariamente. (HALL, 2011, p.13)

No excerto seguinte, Rafael se posiciona em relação às questões interculturais da seguinte maneira:

Questões interculturais é você vê o que é diferente, no caso você tem que ensinar as crianças a ver o que é diferente, como fosse normal para elas e não algo pra ser colocado em outro nível, por exemplo, não vê a outra cultura nem como melhor nem como pior, mas como igual, portanto, deve ser respeitada

Diante do exposto, percebo que ele já compreende uma das propostas da perspectiva intercultural pautada no reconhecimento, valorização e respeito às diferenças evitando assim algum tipo de hierarquização cultural. Essa atitude “é o esforço para a busca da interação, da integração e da cooperação entre os indivíduos de diferentes referências culturais.” (MENDES, 2012, p.360)

Vale ressaltar, também, a observação feita por esse informante, no excerto seguinte, sobre a diminuição de ocorrências de discriminação racial na comunidade onde ele mora, a partir de uma relação da discussão sobre as representações culturais com a sua realidade local. Esse fato nos faz pensar que ele já tem uma visão mais reflexiva e crítica sobre cultura global e local.

Homoafetividade, discriminação racial é complicado, porque eu não vejo muito no meu contexto, discriminação racial embora hoje se fale muito, mas eu acho que hoje não tem mais aquele índice alto, não tem aquela incidência daquelas pessoas falando, injúria racial, nunca mais eu vi por aqui, nem jornal nem televisão no Brasil quanto mais por aqui por perto, até porque eu acho que a cultura da gente nem permite mais, é muita coisa misturada.

Entrevistado (a): Miguel

Miguel também entende que discutir temáticas culturais tem grande relevância para o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Para ele, é papel do professor formar pessoas, capacitá-las para que tenham uma visão crítica sobre representações culturais, visto que nem sempre a família ou a própria orientação religiosa viabilizarão a discussão de questões polêmicas como o homossexualismo e outras como será observado no excerto seguinte:

Eu acho muito importante essa discussão, pois abre a mente do ser humano, no caso do formando, para sim poder formar pessoas melhores, que esse é o trabalho do professor, formar pessoas, capacitá-las a ter opinião própria ou ter uma opinião melhor do que aquela que foi formada em casa.

Além disso, ele pontua que a discussão sobre representações culturais deve acontecer na sala de aula da universidade, pois ele acredita que, dessa forma, a sociedade poderá contar com professores de inglês mais aptos para dirimir preconceitos e intolerância com a diferença cultural. Miguel afirma que o acesso a esse tipo de informação na universidade permitirá que o aprendiz possa confrontar a cultura da família, criando, assim, uma ambiência para novas reflexões.

Eu acho super importante essa discussão em sala de aula de universidade, pois capacita o universitário a ser um profissional melhor, a formar opiniões melhores, pois é isso que eu vejo que nós professores acabamos nos tornando, formadores de opiniões.

5.4 Análise e interpretação do questionário II

O segundo questionário, composto por cinco perguntas, foi aplicado após as entrevistas e objetivou conhecer as possíveis implicações das discussões sobre representações culturais para a formação geral dos professores em formação, a partir da perspectiva intercultural. Além disso, esse segundo questionário também permitiu conhecer as impressões do sujeito acerca do uso de material didático autêntico, tais como seriados de TV na aula de língua inglesa. As perguntas são apresentadas em cinco blocos elencados da seguinte forma: Implicações da discussão sobre representações culturais para a formação em língua inglesa; A perspectiva intercultural e o ensino aprendizagem de língua inglesa; Material autêntico na aula de língua inglesa; Uma reflexão sobre a cultura alvo e a própria cultura e Um olhar crítico sobre a pesquisa apresentada.

5.4.1 Implicações da discussão sobre representações culturais a formação em língua inglesa

Pergunta 1: Qual é a avaliação que você faz da discussão sobre representações culturais para a sua formação de professor de língua inglesa?

As respostas a essa primeira pergunta revelam uma unanimidade sobre a relevância da inserção de cultura na aula de língua inglesa. Os professores em formação demonstram isso quando reconhecem a presença de diferenças culturais na sala de aula, a necessidade da discussão sobre cultura para a formação do professor de língua inglesa e a relação de cultura

com ensino e o planejamento das aulas. Raquel pontua que sua experiência é oriunda das discussões sobre representações culturais e de outras aulas que teve durante a sua formação acadêmica e que contribuíram para que ela elaborasse planos de aula contemplando, além dos aspectos estruturais da língua inglesa, a cultura alvo. Sua fala mostra também que a abordagem de cultura foi essencial para sua formação acadêmica, uma vez que ela se tornou uma professora mais crítica e consciente sobre a necessidade de ser sensível à cultura do outro.

Outro ponto que merece destaque é quando ela diz "Eu não sabia muito da cultura de outros países, como me portar diante de hábitos e costumes, não tinha opinião." Isso mostra que, anteriormente, seu conhecimento sobre cultura era lacunar e que ela não conseguia se posicionar criticamente. No entanto, com essa nova experiência, ela mudou de postura e agora ela pode produzir suas opiniões sobre cultura, fato que nos leva a concluir que todo esse processo teve implicações positivas para sua formação profissional. (cf. Quadro 14, abaixo).

Já Rafael tem um posicionamento positivo sobre a relação língua e cultura e enfatiza que no ambiente de sala aula de língua inglesa sempre haverá diferenças culturais, por conseguinte, o professor deve ser capacitado durante o período de formação acadêmica para gerenciar essas questões. Sua fala se alinha ao pensamento de Ortiz (2010) que confere ao conteúdo cultural na sala de aula uma proeminência a ser considerada, pois ele tem a capacidade de colocar em diálogo comunidades linguísticas distintas. Para essa mesma autora, esse movimento permite também a abolição de estereótipos, a desmistificação de diferenças culturais, a atenuação de choque cultural assim como promove a possibilidade do indivíduo refletir sobre sua própria matriz cultural. Vimos que Sarah mencionou que seu contato com questões culturais lhe proporcionou uma atuação mais atualizada como professora de língua inglesa, diferentemente de sua prática anterior. Ela reconhece que seu nível de conscientização sobre representações culturais foi potencializado, exatamente a partir da inserção das questões aqui tematizadas ainda durante a sua formação acadêmica. Concluo, então, que as representações culturais abordadas através do seriado de TV *Modern Family* de fato enriqueceram a formação em língua inglesa de todos os sujeitos desta pesquisa.

O relato de Miguel também aponta positivamente para a discussão de representações culturais, uma vez que, para ele, a cultura alvo constitui um de seus objetivos de estudo na qualidade de futuro professor em língua estrangeira, que lança seu olhar para além das questões estruturais da língua. Com relação à fala de Maria, ela valoriza a inserção de cultura

na aula de língua inglesa, porém ela se refere apenas à cultura norte americana, fato que demonstra uma reprodução de um discurso de cultura hegemônica que ainda está muito cristalizado nas aulas de muitos professores de língua inglesa. A seguir, apresento o quadro que sintetiza as respostas dos cinco professores sujeitos deste estudo:

Quadro 14- Implicações da discussão sobre representações culturais para a formação em língua inglesa

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|--|
| Rafael | Os professores de língua inglesa, mais do que os outros, têm uma certa "obrigação" em relação às diferenças existentes nas culturas, pois durante suas aulas, essas divergências sempre se encontrarão presentes. |
| Sarah | Durante minha formação acadêmica, diversas vezes foram abordadas temáticas culturais e através delas comecei a ter uma visão diferente de como ensinar uma língua inglesa. |
| Raquel | Eu não sabia muito da cultura de outros países, como me portar diante de hábitos e costumes, não tinha opinião. Hoje, depois desses quase quatro anos de graduação aprendi muita coisa importante e que me ajuda muito quando preparo e leciono aulas de inglês. |
| Maria | É importante discutir a cultura americana na formação de um professor de inglês, principalmente para que ele saiba distinguir e usar isso a favor em suas aulas futuras. Há muito o que aprender ainda... |
| Miguel | Avalio de forma positiva, pois como estou na formação de professor de língua estrangeira, a cultura do outro é o meu objeto de trabalho. |

5.4.2 A perspectiva intercultural e o ensino aprendizagem de língua inglesa

Pergunta 2: Qual é a sua opinião sobre o ensino aprendizagem de língua inglesa, a partir de uma perspectiva intercultural?

Quadro 15- A perspectiva intercultural e o ensino aprendizagem de língua inglesa

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|--|
| Rafael | Sou completamente a favor, na minha concepção não existe dissociação entre língua e cultura, logo o estabelecimento, principalmente, das culturas envolvidas, de visões interculturais é um dos principais e primeiros passos. |
| Sarah | O ensino e aprendizagem torna-se mais significativo, pois além do conhecimento da língua, vem o conhecimento do outro, que está inserido na língua. |
| Raquel | É quase impossível ensinar inglês e não abordar sobre interculturalidade. |
| Maria | Parece-me aceitável, pois podemos comparar as culturas e aprender ainda mais e claro, reconhecer preconceitos e superá-los a partir de um estudo intercultural. |
| Miguel | Bom, aprender um idioma é lidar com todas as questões culturais que envolvem o idioma em questão, então é importante olhar a cultura do outro de forma respeitosa. |

Em relação à perspectiva intercultural, posso observar, a partir das falas dos professores em formação, que eles compreendem, estão conscientes e acreditam que a interculturalidade é uma forma mais adequada de lidar com o outro na sala de aula de língua inglesa. Dentre os vários pontos relevantes, expostos nessas falas, está a questão da dissociação entre língua e

cultura, o respeito à cultura alvo, o diálogo cultural e a superação de preconceitos, que fazem parte dos princípios básicos da interculturalidade. Rafael entende que língua e cultura estão intrinsecamente interligadas e que essa relação deve ser a primeira preocupação do professor de língua inglesa na contemporaneidade. Vale ressaltar que essa reflexão de Rafael sobre a inter-relação entre língua e cultura dialoga com Kramersch (1998) que diz que a cultura codifica os significados materializados através da língua. Sarah, por sua vez, pontua que o ato de ensinar e aprender inglês se torna mais expressivo a partir dessa perspectiva intercultural porque é possível, dessa maneira, contemplar o conhecimento da cultura do outro, da matriz cultural alvo em um movimento que vai além da abordagem das estruturas linguísticas. Maria se refere a uma abordagem comparativa entre as culturas envolvidas, defende o diálogo cultural, além de conceber o estudo intercultural como uma possibilidade de reconhecimento e superação de preconceitos. Já Miguel ao enfatizar a obrigatoriedade de respeito à cultura alvo, mostra um amadurecimento sobre diálogo cultural e um distanciamento de uma possível postura etnocêntrica. Por fim, Raquel, de forma objetiva e sucinta, sublinha a impossibilidade de se evitar a perspectiva intercultural no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, ou seja, falar sobre diálogo intercultural, respeito à cultura do outro, evitar comportamentos etnocêntricos e ter uma visão de língua e cultura interligada entre si é fundamental em um mundo globalizado, quando se trata de formação de professores de inglês mais culturalmente sensíveis.

5.4.3 Material autêntico na aula de língua inglesa

Pergunta 3: Qual é a sua concepção sobre o uso de material autêntico, tais como seriados de TV, para a discussão de representações culturais na aula de língua inglesa?

Quadro 16- Material autêntico na aula de língua inglesa

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|---|
| Rafael | Material autêntico, no geral, permite um dinamismo maior nas aulas, principalmente em discussões. |
| Sarah | Sou adepta ao uso de materiais autênticos, pois expor os alunos à realidade proporciona uma reflexão crítica verdadeira sobre o assunto abordado. |

| | |
|---------------|--|
| Raquel | Eu acho bom até porque uma aula sem vídeos, só com livros e caderno, torna-se monótona e, às vezes, pode não interessar tanto aos alunos, uma aula baseada em um seriado é interessante, até porque poderemos discutir o que cada um pensa sobre determinados assuntos. |
| Maria | Seriados de TV trazem a língua inglesa de forma divertida e real aos alunos, então é bem interessante criar uma discussão em sala com alunos a partir de um seriado. Se tratando de assuntos culturais, fica mais interessante ainda por poder abranger uma grande escala e gerar uma discussão acalorada com termos a favor e contra. |
| Miguel | É uma forma de ver fatos baseados na realidade, ou seja, um seriado é formado absorvendo a cultura, explorando seus aspectos. Assim é muito importante o uso de seriados na aprendizagem e discussões. |

De acordo com as respostas acima, a receptividade do material autêntico, a exemplo de um seriado de TV, foi positiva. Rafael, por exemplo, ressalta que a inclusão desse tipo de material na prática pedagógica do professor contribui para aulas mais dinâmicas, sobretudo quando se trata de promover discussões sobre aspectos culturais da língua envolvida. Sarah defende a inserção de materiais autênticos para que o aprendiz tenha contato com a realidade cultural e possa desenvolver uma visão crítica sobre as diferenças entre a cultura alvo e a cultura do aluno. Raquel também enfatiza o dinamismo das aulas em consequência do uso de material autêntico, dando especial visibilidade ao seriado de TV como meio de geração de pontos de vista diferentes sobre determinada temática. Já Maria chama a atenção para o fato de que os seriados de TV ao mostrarem a realidade cultural como acontece no cotidiano das pessoas, contribui de forma positiva para o surgimento de posicionamentos contra e a favor, em relação, principalmente, à reflexão sobre cultura. Miguel também concorda com as ideias de Maria, ao expor que o seriado de TV permite a visualização de fatos baseados no mundo real, já que é possível vê ali a cultura materializada

na língua alvo, além de possibilitar aprendizagem e discussões sobre cultura mais significativas.

Pergunta 4: A discussão sobre representações culturais te motivou de alguma maneira a pensar sobre sua matriz cultural?

Essa pergunta teve como objetivo saber dos professores em formação se a discussão sobre representações culturais os fez, de alguma maneira refletir sobre sua própria matriz cultural. As respostas foram positivas e confirmaram o êxito do trabalho realizado em sala de aula. Rafael pontua as diferenças culturais em cada discussão em sala de aula, enquanto que Sarah entende que ela faz parte de uma determinada matriz cultural repleta de diversidades e que pensar sobre isso implica rever a qualidade de sua formação acadêmica. Vale ressaltar nessa fala a consciência de Sarah do seu pertencimento a uma matriz cultural reforçado a partir do contato com a cultura alvo. Raquel alerta para o aspecto positivo dos seriados de TV e para a possibilidade de através deles perceber a existência de diferenças e semelhanças culturais. Miguel se mostra bem motivado pela pluralidade cultural do mundo que pode ser comparada à sua realidade local, a partir do uso e do contato com a língua inglesa. Fica claro, nesse posicionamento, que discutir cultura sempre permite um movimento de mergulho e entendimento da própria matriz cultural. Maria, por outro lado, percebe o aspecto relativo a cada cultura, quando menciona que um determinado aspecto da cultura A pode ser estranho para a cultura B e vice-versa. Além disso, reforça sua argumentação pontuando o respeito à cultura do outro, a não hierarquização cultural e a necessidade de se colocar no lugar do outro para melhor aceitar a diferença, ainda que seja uma atitude de difícil execução. A seguir, o quadro ilustrativo das repostas dos cinco professores em formação:

Quadro 17- Uma reflexão sobre a cultura alvo e a própria cultura

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|--|
| Rafael | Sim, as comparações entre as diferenças existentes entre a minha cultura e a cultura da língua inglesa apareceram em cada aspecto estudado. Organização social, pontos de vista etc. |
| Sarah | Sim, pois dentro da matriz cultural, na qual sou inserida, existem diversidades e isso influencia a |

| | |
|---------------|--|
| | minha formação. |
| Raquel | Sim. É sempre bom e necessário. Através dos seriados que assisti nesse trabalho de mestrado, pude comparar que a cultura de alguns países são diferentes, mas com muita coisa em comum também. |
| Maria | Sim, me imaginei naquela situação, se fosse com minha cultura, algo que é estranho ou inaceitável para os outros, que seria normal para mim. Eu pensei em defender a minha cultura diante dessa situação, porém sem rebaixar a cultura do outro. É meio difícil, mas possível. |
| Miguel | Sempre me motiva pelas variedades culturais que encontramos mundo afora, e principalmente porque através do inglês posso analisar e comparar com minha realidade local. |

5.4.4 Um olhar crítico sobre a pesquisa apresentada

Pergunta 5: Você gostaria de opinar sobre as atividades ou sobre este trabalho?

Essa pergunta final teve como objetivo obter dos cinco professores em formação suas impressões do processo de discussão sobre representações culturais para a sua formação de professor de inglês. Sarah foi bem objetiva e relatou a grande contribuição dessas discussões para a sua formação acadêmica, enquanto que Miguel sugeriu mais reflexões sobre a cultura do outro que, na sua visão, não podem ser desconsideradas, sobretudo pelo professor de língua inglesa. Já Raquel ratifica o valor qualitativo deste trabalho quando revela que evoluiu em termos de conhecimento sobre questões de ordem cultural sobre as quais ela não tinha ainda opinião formada. Maria expõe sua grande satisfação em ter participado dessa experiência e reforça que mais práticas dessa natureza deveriam fazer parte do repertório de atividades de todo professor de língua inglesa. Além disso, ela valoriza o uso de seriados de TV porque eles trazem uma diversidade cultural substancial, que pode ser usada para a

discussão sobre representações culturais em sala de aula. A seguir, o quadro ilustrativo das respostas dos cinco professores em formação.

Quadro 18- Um olhar crítico sobre a pesquisa apresentada

| Professor em formação | Respostas |
|-----------------------|---|
| Rafael | O professor de inglês, talvez mais do que qualquer outro, está formando alunos de uma maneira, através da qual eles podem ver outras pessoas com respeito, uma vez que as diferenças estão sempre em foco. Essas diferenças estão em todos os aspectos da socialização, relações interpessoais e contam com as mais variadas questões que foram tratadas durante essas atividades. |
| Sarah | É um tema interessante a ser estudado e as atividades abriram discussões que contribuiriam ainda mais para a minha formação acadêmica. |
| Raquel | Sim, gostei muito, interessante conhecimento, é sempre bom. Através desse trabalho pude refletir sobre muitas coisas e ter opiniões sobre assuntos que eu não entendia ou não saberia o que comentar. |
| Maria | Achei bem legal o trabalho com séries que misturam culturas para a discussão em sala de aula de inglês, não só por dar oportunidade de expressar-se em inglês, mas também por poder falar sobre algo diferente dos assuntos de sala de aula e, assim, conhecer as opiniões dos alunos. Deveríamos ter mais aulas assim, quem sabe até uma matéria porque isso, além de ajudar no <i>speaking</i> , também reforça o senso crítico dos alunos que serão futuros professores, e essa é uma qualidade que todo professor deveria ter, o senso crítico aguçado para se posicionar diante de |

| | |
|---------------|--|
| | qualquer situação. |
| Miguel | Este trabalho e suas atividades me forneceram mais reflexões sobre a cultura do outro, a qual é o objeto de aprendizagem de todos nós professores de língua inglesa. |

5.5 Retomando os dados

Considerando que este estudo é de caráter qualitativo e que prevê, portanto, uma análise subjetiva dos dados gerados, apresento, a seguir, a triangulação dos dados, visando à validação científica, uma vez que segundo o pensamento de Denzin e Lincoln (2006, p.19), tal procedimento "reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenômeno em questão". Assim, tecerei algumas considerações com base nas diversas informações provenientes das três fontes principais de geração de dados utilizadas a saber Questionários, Entrevistas e Anotações de campo durante as minhas observações das aulas assistidas.

A partir dos dois questionários aplicados aos professores em formação, dos registros etnográficos das duas aulas observadas e da análise das entrevistas, foi possível chegar a conclusões relevantes em torno das discussões sobre representações culturais, à luz da perspectiva intercultural. As respostas dadas pelos professores em formação aos dois questionários, seus relatos nas entrevistas e respectivos posicionamentos durante as observações de aula, possibilitaram elencar alguns pontos de relevância para este estudo.

Inicialmente, a professora formadora buscou incessantemente criar uma ambiência favorável para as discussões sobre representações culturais. Ela mostrou um alto nível de articulação aproveitando as opiniões dos professores em formação e ampliando as questões, com o intuito de problematizar alguns dos tópicos exibidos pelo seriado *Modern Family*. Essa atitude da professora formadora além de motivá-los a desenvolver um olhar crítico sobre a sua realidade cultural, ratifica a relevância do enfoque cultural na formação de professores de língua inglesa uma vez que uma abordagem dessa natureza permite “desmitificar diferenças de costumes e reduzir choques culturais [...] ao indivíduo refletir sobre sua própria matriz cultural.” (ORTIZ, 2002, *apud*, ALVAREZ; SANTOS, 2010, p.204).

Outro ponto de destaque foi o reconhecimento dos professores em formação do papel fundamental da perspectiva intercultural para a aula de língua inglesa e para a sua formação acadêmica. Eles constataram a relevância do diálogo intercultural para o respeito à cultura do outro e, também, para uma reflexão crítica sobre sua própria matriz cultural, fato que está em consonância com o pensamento de Mendes (2012, p 360) sobre a perspectiva intercultural no ensino e aprendizagem de língua inglesa quando menciona que a interculturalidade representa “um esforço, uma ação integradora[...] para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural”. Esse posicionamento crítico sobre a realidade local dos professores demonstra seu engajamento junto às questões de ordem cultural, e o desejo de uma formação acadêmica mais voltada para uma formação de professores de inglês culturalmente mais sensíveis. Além disso, os resultados mostram o entendimento de língua como cultura dos sujeitos da pesquisa, quando defendem a indissociabilidade entre língua cultura, a não hierarquização cultural e entendem que toda essa reflexão sobre representações culturais permite-lhes construir uma forma diferente de ensinar língua inglesa.

Percebi também que a receptividade ao material autêntico e, em especial, ao seriado de TV *Modern Family* foi muito expressiva. Os professores em formação observaram que, a partir desse recurso audiovisual, é possível ter um contato com a cultura alvo e que, dessa forma, há a possibilidade do desencadeamento de uma reflexão crítica, sobretudo com relação às representações culturais silenciadas no material didático.

As entrevistas também pontuaram questões sobre relações homoafetivas que, na visão dos futuros professores, não aparecem no livro didático. Para eles, a heteronormatividade ainda é soberana nos livros didáticos de língua inglesa na escola, prática perpetuada pelas editoras de livros para o ensino de língua estrangeira (SCHEYERL 2012).

Há nos dados desta pesquisa relevantes indícios que apontam para professores em formação que estão potencialmente abertos para a compreensão de representações culturais e da perspectiva intercultural no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. Retomarei as perguntas de pesquisa que fundamentam este estudo nas **CONSIDERAÇÕES FINAIS**, a seguir.

.CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta etapa de conclusão da pesquisa sinaliza, sem dúvida, uma necessidade de mais estudos no que tange a ensinar e aprender língua inglesa à luz da perspectiva intercultural.

O ensino e aprendizagem de língua inglesa na contemporaneidade demanda a inserção do diálogo intercultural nas aulas como parte da agenda dos professores e pesquisadores na área de pedagogia de línguas. O *status* de língua franca alcançado pela língua inglesa e o advento da globalização têm contribuído para o contato entre culturas, o que justifica a relevância da perspectiva intercultural na prática pedagógica do professor de inglês.

A pedagogia dialógica busca promover uma maior interação em sala de aula e desconstruir a prática tradicional que, na maioria das vezes, foca apenas em padrões estruturais da língua alvo, ou seja, na competência comunicativa, deixando a abordagem sobre cultura em segundo plano. Acredito que através do diálogo entre culturas é possível que sujeitos de matrizes culturais diversas possam desenvolver uma atitude humanística, que suas experiências possam dialogar entre si, que o preconceito, o conflito, o etnocentrismo sejam substituídos por comportamentos que visem a formar cidadãos mais culturalmente sensíveis e, assim, poderem eliminar barreiras que tornam as relações interpessoais mais difíceis. O caminho pautado na interculturalidade me parece uma prática mais ética e fornece uma orientação mais responsável para a educação linguística.

Acredito que a escolha pela prática intercultural impacta na qualidade de formação acadêmica do professor de inglês em formação. A verdade é que a formação de profissionais nessa área do conhecimento deve, inevitavelmente, contemplar o ensino de cultura, a partir de uma visão humanizadora, através da qual os sujeitos aprendem a lidar com a diversidade cultural de cada grupo social. Assim, um curso de formação de professores de inglês não deve descartar essa perspectiva na prática docente, sob a pena de formar cidadãos que concebem a língua apenas como estrutura ou que credite à cultura um papel de coadjuvante. Nesse sentido, me alinho com a perspectiva de que:

O aprendizado de uma língua estrangeira(LE) concorre para o desenvolvimento social do aprendiz, através do contato com a língua e cultura estrangeiras, o que amplia a sua visão de cidadania, os valores culturais de seu país e de sua própria língua. Ela é um instrumento vivo e constantemente em desenvolvimento que sofre influência da cultura, e é um dos sistemas de expressão de uma cultura. O desenvolvimento cultural se dá

através do contraste entre o conhecido e o novo representado pela cultura do aprendiz e pela cultura onde está inserida a LE estudada. É a partir desse contraste que o pensamento crítico se desenvolve, permitindo-lhe avaliar a sua cultura e a estrangeira, nascendo daí o respeito às diferenças culturais e a valorização da própria cultura naquilo que lhe é peculiar. (ALVAREZ; SANTOS, 2010, p.17)

Vale ressaltar que a sala de aula é o locus privilegiado para as relações interculturais, pois nesse espaço surgem os choques culturais, os conflitos ideológicos, as posturas que se abrem ou se fecham aos diálogos e os comportamentos etnocêntricos. Nessa linha de pensamento, esta dissertação se valeu do seriado de TV *Modern Family* que, por se tratar de um material autêntico, contextualizou a realidade cultural de uma determinada sociedade, permitindo que os professores em formação relacionassem o mundo da sala de aula ao mundo real, servindo, assim, de catalizador de experiências e de gatilho para discussões sobre representações culturais em sala de aula, sob a luz da interculturalidade.

Ainda sobre esse tipo de material, posso afirmar que a inserção de um seriado contribuiu para que o professor em formação tivesse contato com cultura de uma maneira diferente da prática tradicional, na qual os conteúdos culturais são difundidos como aspectos estanques da cultura, sem nenhum tipo de dialogismo entre culturas, uma visão diferente da Mendes (2004, p.51-52) que considera cultura como não estática, mas “um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si”. Dentro dessa perspectiva é que este trabalho foi desenvolvido. Isso posto, retomo, em seguida, a seguir, os pontos principais do estudo.

Defendo a ideia que, pensar criticamente sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa, considerando a introdução de cultura e das relações interculturais, é base fundamental para uma prática pedagógica que almeje desenvolver no indivíduo uma sensibilidade cultural no contato com matrizes culturais distintas. Sendo assim, busquei, inicialmente, refletir sobre os vários conceitos de ‘cultura’, revisitando diferentes teóricos sobre o tema, observando como a sua percepção influencia a forma de pensar e agir do homem. A busca por esse entendimento epistemológico serviu de base para a investigação e compreensão do fenômeno da interculturalidade e para discussões sobre representações culturais. Além disso, o contato com as diferentes concepções de cultura me guiou para a compreensão de língua e sua relação com cultura até chegar à conclusão de que a noção de língua como cultura nortearia todo o trabalho, sobretudo pelo fato de que essa indissociabilidade tem feito parte do repertório temático de professores e pesquisadores quando se pensa na relação ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Em seguida, discuti sobre possíveis motivações para a inserção de língua-cultura na aula de língua inglesa e o papel desempenhado pelo professor na contemporaneidade quando se trata de questões de ordem cultural. Entendo que as relações interpessoais são marcadas pelas diferenças culturais, em especial em sala de aula, e que a partir da língua como cultura o indivíduo consegue fazer a sua leitura de mundo. Essa concepção me direcionou para o contato com a literatura disponível sobre a perspectiva intercultural que, dentre outros pontos, nos alerta para atitudes que estejam em consonância com os princípios de respeito à diversidade cultural, para um comportamento que aceite e naturalize a diferença. Apresentei o referencial teórico sobre material didático autêntico e do uso do seriado de TV *Modern Family* com sua potencialidade na sala de aula de língua inglesa para o fomento de discussões sobre representações culturais. Após o desenho da metodologia para a pesquisa, foram gerados dados a partir de dois questionários, uma entrevista e duas observações de aula. A partir análise e discussões desenvolvidas, foi possível identificar uma conscientização por parte dos sujeitos sobre as implicações das representações culturais para a sua formação acadêmica. Diante desse cenário, se faz necessária a retomada das perguntas de pesquisa, respondidas abaixo com as devidas considerações.

- a) Quais as implicações da discussão sobre as representações culturais abordadas no seriado de TV “*Modern Family*” na formação geral desses professores, a partir de uma perspectiva intercultural?
- b) Como os professores em formação se posicionam quanto ao uso de uma perspectiva intercultural na aula de língua inglesa?
- c) Quais as concepções de cultura desses futuros professores?

Uma prática de ensino e aprendizagem de língua inglesa pautada na perspectiva intercultural pressupõe, com já observei na fundamentação teórica, que sujeitos com diferentes identidades culturais e providos de suas crenças, podem, a partir do contato com a cultura alvo, pensar sua própria matriz cultural e, assim, desenvolver um diálogo cultural. As experiências acontecidas em sala de aula durante a pesquisa foram positivas e colocaram em prática o diálogo entre culturas. Os professores puderam, dessa forma, emitir as suas próprias representações culturais, após refletirem sobre aquelas presentes no seriado de TV *Modern Family*, e se voltaram para discutir essas mesmas questões, levando em consideração sua realidade local. Esse movimento de respeito à diferença cultural, valorização e análise crítica

de sua própria cultura indicam, a meu ver, promoveu uma interação verdadeira que possibilitou que os sujeitos participantes verbalizassem suas próprias opiniões.

Vale ressaltar, também, que toda essa reflexão sobre culturas contribuiu para que os professores em formação desenvolvessem sua própria concepção de cultura, manifestada, sobretudo, nas aulas observadas e nas entrevistas. Esse cenário, então, favoreceu uma reflexão crítica sobre a sua prática e para uma formação acadêmica mais voltada a questões que extrapolem o treinamento meramente linguístico. Esse dado positivo revela que esses professores em formação se tornaram mais culturalmente sensíveis, conscientes das diferenças culturais, perceberam a necessidade de se evitarem comportamentos etnocêntricos e uma hierarquização cultural. Por fim, as falas de Raquel, destacadas abaixo, colocam em foco a intenção real desta dissertação: a de sensibilizar professores em formação a pensarem além da língua:

Raquel:

"Bom, eu acredito que seja questões muito relevantes de serem tratadas na sala de aula no nosso caso, nosso contexto de sala de aula de língua inglesa, porque a gente vê, infelizmente, em nossa realidade, que a maioria das aulas de língua inglesa na escola pública que é o contexto no qual a gente tá inserido, que esse ensino está focado apenas em gramática."

"Sobre essas questões de discriminação, homoafetividade, a gente vê em nosso contexto da escola pública, principalmente, a questão de alunos que vêm de famílias muito tradicionais, famílias, na maioria muito preconceituosas, tanto na questão de gênero, orientação sexual, também nas questões raciais, então eu vejo que o professor, ele indo preparado pra aula com relação a essas questões, ele vai poder transmitir pro aluno esses conhecimentos, essa, digamos assim, influência de como, essas instruções de como o aluno se comportar em situações diferentes, as quais ele não vê no seu dia a dia, como a relação de casais homoafetivos, da adoção de crianças, que é uma questão bem atual e bem polêmica na atualidade."

Houve muitos desafios no caminhar desta pesquisa, a maioria deles relacionados com o pouco tempo disponível dos participantes em atenderem às demandas do pesquisador. Dadas as limitações de praxe desta pesquisa, pretendo, em futuros estudos, mapear as crenças dos professores sobre sua própria formação de um modo geral, através da observação de sua prática de sala de aula, a exemplo de sua participação em estágios, tendo em vista que os professores em formação, apesar de inseridos em um contexto que privilegia a formação crítica, se mostram mais voltados para aspectos técnicos do ensino de língua inglesa. Valeu, no entanto, a semente crítica aqui colocada.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. **Language shock**. 1. ed. Nova York: Perennial, 2002.

AKKARI, A. **Introdução às perspectivas interculturais em Educação**. Salvador: EDUFBA, 2010.

ANDRE, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 2008 (Série Prática Pedagógica).

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Introdução: dimensionar a cultura nos processos de adquirir e ensinar línguas. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 11-14.

ALVAREZ, M. L. O. Uma nova visão e atitude pedagógica com relação ao material didático de língua estrangeira (LE) In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 499-522.

BANDEIRA, D. **Materiais didáticos**. Curitiba, PR: IESDE, 2009.

BARROS C. S.; COSTA, E. G. de M. Elaboração de material didático para o ensino de espanhol. In: BARROS C. S.; COSTA E. G. de M. (Coord.). **Espanhol: ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 85-118. (Coleção Explorando o Ensino, v. 16).

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BOTELHO, I. Dimensões da cultura e políticas públicas. **São Paulo em perspectiva**, São Paulo, v. 15, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v15n2/8580.pdf>> Acesso em: 06/08/2016.

BRASIL. **Lei no. 9.394** de 20 de dezembro de 1996, referente às diretrizes e bases da educação nacional, Senado Federal, Brasília, 2005.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Ano 2006, p. 1-240. Disponível em [Http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf). Acesso em 12 de Dezembro de 2016.

BRASIL. (PCN) **Parâmetros Curriculares Nacionais**, (2000). Disponível http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acesso em 02 de fevereiro de 2017.

BRINTON, D.M. The use of media in language teaching in: Celce-Murcia, M. (Ed.), **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 2001, p. 459-476.

BRITO, I. A. **Conceitos de cultura e competência**: contribuições para um ensino de inglês no contexto brasileiro. 1999.161 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. 1999.

BYRAM, M. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 1997.

BYRAM, M. **Cultural studies in foreign language education**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 1989.

CANÇADO, M. Um estudo sobre a pesquisa etnográfica em sala de aula. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 23, p. 55 - 69 1994.

CANDAU, V. M. **Direitos humanos, educação e interculturalidade**: as tensões entre igualdade e diferença. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2008, vol.13, n.37, pp.45-56. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100005>. Acesso em 30 de setembro de 2016.

Castilho, T. **Família e relacionamentos de gerações**. Painel apresentado no Congresso Internacional Coeducação de Gerações. Sesc São Paulo, out, 2003.

“Competência.” **Dicionário de língua portuguesa Aurélio**. (2008). <HTTPS://dicionariodoaurelio.com/competencia> (25/09/2016).

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge, Mass: MIT Press, 1965.

CLYNE, Michael. **Inter-cultural communication at work**: cultural values in discourse. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

CORBETT, J. **Intercultural language activities**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2010.

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

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOURADO, M.R. POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P. ALVAREZ, M.L. O. (Org.) **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33-52.

DURANTI, Alessandro. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997. 398 p.

EASTERMANN, J. **Interculturalidad**: vivir la diversidad. La Paz: ISEAT, 2010.

FLEURI, R. M. Prefácio: O desafio da transversalidade e da reciprocidade entre culturas na escola. In: PADILHA, P. R. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004, p 14.

FLEURI, R.M. Intercultura e educação. **Revista Brasileira de Educação**, vol.23, p.16-35. Rio de Janeiro, 2003.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Artmed, 2009.

FONTES, Susana Maria. Um lugar para a cultura. In: CUNHA, Maria Jandira C.; SANTOS, Percília. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília-D.F: EDUNB, 2002, p. 175-183.

FREITAS, Olga. **Equipamentos e materiais didáticos**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa - Tipos Fundamentais. ERA - **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n. 3, maio - jun, p. 20-29, 1995. Disponível em: <http://rae.fgv.br/rae/vol35-num3-1995/pesquisa-qualitativa-tipos-fundamentais>. Acesso em 25 de abril de 2016.

GRIGOLETTO, M. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, M. J. (Org.). **Identidade e discurso; (des) construindo subjetividades**. 1 ed. Campinas/Chapecó: Ed. da Unicamp e Argos, Editoria Universitária, 2003. p. 351-362.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. Etnografia: métodos de investigación. Barcelona: Paidós, 1994. In: SANTOS, P. ALVAREZ, M.L. O. (Org.) **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33-52.

HINKEL, E. Building awereness and practical skills to facilitate cross-cultural communication in Celce-Murcia, M. (Ed.), **Teaching English as a second or foreign language**. Boston: Heinle and Heinle Publishers, 2001, p. 443-458.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LARAIA, R. de B. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2009.

LEVI-STRAUSS, C. **Raça e história**. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

LIMA, D. C. de. A construção de crenças sobre materiais didáticos em narrativas de aprendizagem e a formação do professor de LE. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 140-164.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A; CAVALCANTI, M. do C. (Org.). **Linguística aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, S: Mercado de Letras, 2007, p. 255-270.

MARTINS JUNIOR, J. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções para planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. 3. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre - culturas”. In: ALVAREZ, M. L. O; SILVA, K. A. (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas (SP): Pontes, 2007, p.119-139.

MENDES, E. **Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas**. 2004. 440 f. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. Instituto de Estudos da Linguagem.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 357- 378.

NELSON, Cary et. al. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. da (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.7-38.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 31 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MITCHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

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

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo- novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004, p.37-60.

OLIVEIRA, A. O. O desenvolvimento da competência comunicativa intercultural: na fronteira com a prática de ensino. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 191- 212.

ORTIZ ALVAREZ, M. L.. Os fraseologismos como expressão cultural: aspectos de seu ensino em PLE. In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). **Tópicos em Português Língua Estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SANTOS, P. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L.; SANTOS, P. (Orgs.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

PAULA CARVALHO, J. C. de. Etnocentrismo: inconsciente, imaginário e preconceito no universo das organizações educativas. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, Botucatu, v. 1, n.1, p. 181-185, 1997.

PERRENOUD, P. Construindo Competências. Entrevista com Philippe Perrenoud, Universidade de Genebra. Paola Gentile e Roberta Bencini. Disponível em: http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2000/2000_31.html. Último acesso em 25/09/2016.

RANGEL, E. de O.: **educação e livros didáticos sobre sujeitos, situações e materiais didáticos no processo de ensino-aprendizagem**. 2002. Disponível em <http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/130812MateriaisPedagogicos.pdf>

ROCHA, E. P. G. **O que é etnocentrismo**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SANTOS, P. ALVAREZ, M. L. Aspectos culturais relevantes no ensino de português para falantes de espanhol: as expressões idiomáticas e a carga cultural compartilhada. In: SANTOS, P. ALVAREZ, M.L. O. (Org.) **Língua e Cultura no Contexto de Português Língua Estrangeira**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 33-52.

SAVILLE-TROIKE, M. **The ethnography of communication**. The third edition. MA: Basil Blackwell, 2003.

SEIDLHOFER, B. Closing a conceptual gap: **the case for a description of English as a língua franca**. International Journal of Applied Linguistics, Oslo, v. 11, n. 2, p. 133-158, 2001.

SCHEYERL, D. O novo “eu” sob a perspectiva ecosófica e como ele pode atuar em aula de língua estrangeira. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004, p.65-72.

SCHEYERL, D. Práticas ideológicas na elaboração de materiais didáticos para a educação linguística. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 37-56.

SIQUEIRA, S. Se o inglês está no mundo, onde está o mundo nos materiais didáticos de inglês? In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (Org.). **Materiais didáticos para o ensino de**

línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 312- 356

TELLES, J. “É pesquisa é? Ah, não quero, não, bem!” – Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem e Ensino**, Universidade Católica de Pelotas - RS, v. 5, n. 2, p. 91 - 116, 2002.

TOMLINSON, Brian. **Materials development in language teaching**. Cambridge: CUP, 2011.

TOMLINSON, B. Materials Development. In: CARTER, R. NUNAN. D. (Ed.). **Teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: Cambridge, 2001.

WALSH, C. La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: propuestas para la reforma educativa. **Procesos: revista ecuatoriana de historia**. Quito, n. 3, p.119-120, 1998. Disponível em: <http://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/1364/1/RP-12-AA-Walsh.pdf>. Acesso em 26 de abril de 2016.

WATSON-GECEO, K. A. Ethnography in ESL: defining the essentials. **Tesol Quartely**, v. 22, n.4, p.575-593, Dec. 1988.

XAVIER ALBÓ, S. J. **Cultura, interculturalidade, inculturação**. Colección Programa Internacional de Formación de Educadores Populares. Formação Sociopolítica e Cultural. Edições Loyola, 2005.

APÊNDICES- INSTRUMENTOS DE PESQUISA

APÊNDICE A- Questionário aplicado na primeira etapa da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA Mestrado em Língua e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Denise Scheyerl

Pesquisador: Fernando Sodré

Caro (a) estudante:

Estou realizando uma pesquisa cuja meta principal é contribuir para a formação de futuros professores de Língua Inglesa. Para tanto, peço a sua colaboração nesse trabalho, respondendo ao questionário abaixo, que será utilizado em minha pesquisa de mestrado intitulada: REPRESENTAÇÕES CULTURAIS EM *MODERN FAMILY*: UM ESTUDO COM FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOB O PRISMA DA INTERCULTURALIDADE. Desde já, agradeço a sua participação!

Dados pessoais:

Nome: _____

Sexo: ()M ()F

Faixa etária: ()18 – 25 () 25 – 35 () 35 – 45

Escolaridade:

() Graduação incompleta Semestre em curso: _____

() Graduação completa Especificar: _____

() Pós-graduação Especificar: _____

1. Você estudou inglês antes de ingressar na Universidade?

2. Em caso afirmativo para a pergunta anterior, informe como você estudou (Em curso livre de língua inglesa, com aula particular etc.).

3. Você já teve contato com a língua inglesa em um país fora do Brasil?

4. O que motivou você a fazer o curso de formação de professores em língua inglesa na Uneb, *campus XIV*?

5. O que você destacaria como positivo e negativo até agora nesse curso?

6. Para você, qual o nível de importância em relação ao conhecimento gramatical no contato com a língua inglesa em sua formação?

7. Em sua experiência com a língua inglesa até hoje, seus professores têm abordado aspectos culturais? Sim? Não? Por quê?

8. Para você, qual é o nível de importância dos aspectos culturais na aprendizagem de língua inglesa? Justifique a sua resposta.

9. Como você definiria cultura?

10. Você está atuando no ensino de língua inglesa?

11. Em caso afirmativo para a pergunta anterior, informe um pouco sobre sua experiência de ensinar inglês.

12. O que significa ensinar uma língua estrangeira (LE) para você?

13. Como você avalia o processo de ensino / aprendizagem desse idioma para a sua formação de professor de inglês na Uneb?

14. Como você avalia o seu inglês hoje?

APÊNDICE

APÊNDICE B- Questionário aplicado na segunda etapa da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Mestrado em Língua e Cultura

Orientadora: Profa. Dra. Denise Scheyerl

Pesquisador: Fernando Sodré

Caro (a) estudante:

Estou realizando uma pesquisa cuja meta principal é contribuir para a formação de futuros professores de língua inglesa. Para tanto, peço a sua colaboração nesse trabalho, respondendo ao questionário abaixo, que será utilizado em minha pesquisa de mestrado intitulada: REPRESENTAÇÕES CULTURAIS EM MODERN FAMILY: UM ESTUDO COM FUTUROS PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA SOB O PRISMA DA INTERCULTURALIDADE. Desde já, agradeço a sua participação!

Nome: _____

1. Qual avaliação você faz de toda a discussão sobre temáticas culturais para sua formação de professor de língua inglesa?

2. Qual sua opinião sobre o ensino/aprendizagem de língua inglesa a partir de uma perspectiva intercultural?

3. Qual sua concepção sobre o uso de material autêntico tais como um seriado de TV para a discussão de aspectos culturais na aula de língua inglesa?

4. A discussão sobre temáticas culturais te motivou de alguma maneira a pensar sobre sua matriz cultural?

5. Você gostaria opinar brevemente sobre as atividades ou sobre esse trabalho?

ANEXOS

ANEXO A: Transcrição das cenas

Cenas completas do seriado Modern Family

Cena 1 (temporada 1 episódio 1)

Excerto 1:

[1] **Mitchell:** Who's a good girl? Who's that? Who's that?

[2] **Passenger 1 (an old woman):** Oh, she's adorable.

[3] **Mitchell:** Oh, thank you.

[4] **Passenger 1 (an old woman):** Hi, precious, hello!

[5] **Mitchell:** Oh, we just adopted her from Vietnam.

[6] **Mitchell:** And we're bringing her home for the first time, huh?

[7] **Passenger 2 (an old man):** She's an angel, you and your wife must be thrilled.

[8] **Cameron:** Sorry, sorry, sorry. Daddy needed snacks. Hi! (grunts) So, what are we talking about?

[9] **Mitchell:** You saw that, right? Everybody fawning over Lili and then you walk on and suddenly it's all Ooh, Skymall, I gotta by a motorized tie rack. All right, you know, I'm gonna give the speech.

[10] **Cameron:** You are not giving the speech. You're gonna be stuck with these people for next five hours.

[11] **Mitchell:** You're right, you're right. Okay, I'm sorry!

[12] **Passenger 3 (a young woman):** Look at that baby with those cream puffs.

[13] **Mitchell:** Okay, excuse me, excuse me but this baby would have grown up in a crowded orphanage if it wasn't for us "cream puffs". And you know what? Note for all of you who judge.

[14] **Cameron:** Mitchell!

[15] **Mitchell (standing up):** Hear this; love knows no race, creed or gender!

[16] **Cameron:** Mitchell!

[17] **Mitchell (standing up):** And shame on you, you small-minded, ignorant few.

[18] **Cameron:** Mitchell!

[19] **Mitchell (standing up):** What?

[20] **Cameron:** (Whispers) Mitchell, she's got the cream puffs.

[21] **Mitchell (sitting down):** Oh!

[22] **Cameron:** We would like to pay for everyone's headsets!

Cena 2 (temporada 1 episódio 1-)

Excerto 2:

[1] **Mitchell:** I still don't believe you did this to me.

2] **Cameron:** Would you get in the spirits of things? It's a celebration.

[3] **Mitchell:** Oh, God!

[4] **Cameron:** Okay. I'm gonna go get Lily ready.

[5] **Mitchell:** Okay.

[6] **Cameron:** And I want you to just come straight out with it.

[7] **Mitchell:** All right!

[8] **Cameron:** Okay. You can do it!

[9] **Mitchell:** Yeah!

[10] **Cameron:** Sports guys' chest bump! Sports guys chest bump!

[11] **Mitchell:** No!

[12] **Cameron:** Sports guys chest bump! Sports guys chest bump!

[13] **Mitchell:** Cam, all right!

[14] **Cameron:** Do it! Go!

[15] **Mitchell (answering the door):** Hey, Hi! How are you? Hi guys!

[16] **Phill (handing out a bottle of Champagne):** That looks good.

[17] **Mitchell:** Oh thank you, thanks.

[18] **Claire:** Don't thank us. Open it. Dad's coming right behind.

[19] **Jay:** Knock Knock We're here, coming in.

[20] **Mitchell:** Don't worry dad, nothing gay going on here. May I take your multicolored coat and bejeweled cap?

[21] **Jay:** Yeah!

[22] **Jay (looking at Mitchell):** So how was your trip?

[23] **Mitchell:** It was good. It was good actually. But Hum about that I have something that I need to tell you guys. Ah, hum, we didn't just go to Vietnam for pleasure. We uh kind of have some big news.

[24] **Jay:** Oh God. If Cam comes out here with boobs, I'm leaving.

[25] **Claire:** Dad!

[26] **Haley:** I hope he didn't embarrass you, mom.

[27] **Claire:** Oh don't mind her. Haley had her first boy over today and Phil shot him.

[28] **Mitchell:** Anyway uh, so about, about a year ago Cam and I started feeling this longing you know for something more like uh maybe a baby?

[29] **Jay:** Uh, that's a bad idea.

[30] **Mitchell:** What do you mean "bad idea"?

[31] **Jay:** Well, kids need a mother. I mean if you two guys are bored get a dog.

[32] **Mitchell:** Ok, we're not bored dad.

[33] **Gloria:** I support you Mitchell, even though you're not my son.

[34] **Claire:** I think that what dad is trying to say is that, Mitchell, you're a little uptight. Kids bring chaos and you don't know handle it well.

[35] **Mitchell:** Oh, that's not what dad is saying. That's what you're saying, and it's insulting in a whole different way.

[36] **Alex:** Hey, where's uncle Cameron?

[37] **Mitchell:** Thank you, thank you. Someone who's not insulting me notices he's not here.

[38] **Jay:** So, that's the biggest announcement, huh? You two broke up. Well, well a baby wasn't gonna help that anyway. And let me tell you. You're better off because he was a bit of a drama queen.

[39] **Mitchell:** No, no, no, stop, no. You come into my house and you insult me and my boyfriend who, by the way is not that dramatic

[40] **Cameron (entering the room carrying a baby):** Hi!

[41] **Mitchell:** We adopted a baby. Her name is Lily.

[42] **Claire:** Oh!

[43] **Cameron (carrying a baby) :** Exciting.

[44] **Mitchell:** Just turn it off

[45] **Cameron (carrying a baby)** : I can't turn it off It's who I am

[46] **Mitchell**: The music.

[47] **Cameron (carrying a baby)**: Oh! Yes the music.

[48] **Jay**: Excuse-me. I know that I said I thought this was a bad idea. But I uh, what do I know? I mean it's not like I wrote the book on fatherhood. Been trying all my life to get it right. I'm still screwing up. Right Manny?

[49] **Manny**: I wrote a song about it in the car.

[50] **Jay**: of course, you did. Uh, anyway I'm happy for you. And you should know that uh I'm not here to spit in your face. I'm here to blow at your back.

Aula 2

Cena 3 (temporada 1 episódio 2- Run for your wife)

Excerto 3:

[1] **Gloria**: I can't believe my little boy is going into the fifth grade. He used to hold my finger with his little hand and look at me with those big eyes. Mi niño pequeño, Jay.

[2] **Jay**: Yup! They grow up. Come on Manny, let's get going.

[3] **Manny**: How's my hair?

[4] **Jay**: Hold on! What are you wearing there? That looks like an old Christmas tree skirt.

[5] **Manny**: It's a traditional Colombian poncho. I want my new classmates to know I'm proud of my heritage.

[6] **Gloria**: I think you look very handsome, lindo.

[7] **Jay**: Oh really? Am I driving him to school or is he gonna ride his burro?

Cena 4 (temporada 2 episódio 17- Two monkeys and a Panda)

Excerto 4:

[1] **Jay**: This is it, ta- da!

[2] **Gloria**: What is ta- da?

[3] **Jay**: I'm just saying this is it, ta- da.

[4] **Gloria**: Ta- da is when you do a flip or where the magician cuts the pretty lady in half not when you show someone where you want to shove their dead body.

[5] **Jay**: I'm not gonna argue the proper use of "ta-da". This is it.

[6] **Gloria:** Seriously, in the file cabinet?

[7] **Jay:** It's called a crypt and how are you not getting how great this is? We're four down from Buggy Siegel.

[8] **Gloria:** I'm not going into any wall. I'm going into the ground.

[9] **Jay:** Sorry, not me. There is not to like about death without adding dirt and worms. The whole thing gives me the willies.

[10] **Gloria:** You die, you go to the ground. It's natural, and you go back to the earth. Here you're just a mushy bag of bones rotting away for all eternity. Sorry for your loss (looking at an old woman possibly talking to a relative in the crypt.) Can we get the hell out of here?

[11] **Jay:** What am I supposed to tell the guy?

[12] **Gloria:** Tell them we don't want our bodies inside these drawers where God cannot find us.

[13] **Jay:** These are not like our drawers at home. People can find things in these.

Cena 5 (temporada 2 episódio 2- The kiss)

Excerto 5:

[1] **Jay:** I'm home! Mmm. What smells so good?

[2] **Gloria:** I'm making chunchullo, a traditional Colombian dish - for dinner with the family tonight.

[3] **Jay:** Chunchullo. What is that, like tacos?

[4] **Gloria:** - Yes, like tacos.

[5] **Manny:** No, it isn't. It's the small intestine of a pig.

[6] **Jay:** Oh, geez. Why can't we eat regular food like normal people?

[7] **Gloria:** - I told you, Jay. My grandmother who rest in peace has been coming to me in my dreams telling me that I'm losing touch with my roots.

[8] **Jay:** See, this is awkward, because my dead uncle Joe told me to have steak tonight.

[9] **Gloria:** No, no, no, Jay. Have some respect. My grandmother can hear you.

[10] **Manny:** What do you mean, she can hear us?

[11] **Gloria:** Well, in our culture, we believe that the dead are all around us.

[12] **Jay:** She's right, Manny. She could be right here, her bony fingers reaching out from the grave.

[13] **Gloria:** Yeah, keep it up, Jay. There's already one dead person in this room. You wanna make it two?

[14] **Jay:** I'm sorry. I've got a printer to install. Oh, Gloria. Have your grandmother run me up an iced tea in about 10 minutes.

[15] **Gloria:** Yeah, she has a better chance of making that work than you. Why don't you save us the stomping and the swearing and call Phil? - He's good at that stuff.

[16] **Jay:** - Better than me? Phil's not better than me at anything, except maybe making that stupid sound with his mouth.

ANEXO B: Transcrição das entrevistas

Entrevistado (a): Maria

Em relação à homoafetividade ainda é muito vago, apesar de que hoje tem mais uma aceitação, né? As pessoas falam que antes não se viam, não se tinha alunos ou pessoas que ficavam, que tinha casais que saiam de mãos dadas, se assumiam, mais ou menos isso. Ainda assim, eu acho que é muito vago porque você vê, principalmente, nos livros didáticos, eu ainda não vi algum livro didático que mostre uma família que tenha duas mulheres e um filho, dois homens e um filho, eu sempre até hoje ainda vejo eh casal homem e mulher, então quando, quando eu vou dar aula mesmo no, pelo PIBID, pela faculdade na turma em que eu ensino, se eu não me engano tem uns seis casais lá assumidos e não vejo problema nenhum quando eu levo algum tema ou atividade, é uma sala sem preconceito nenhum, então eu me sinto muito bem nessa sala, eu também sou uma pessoa que não tenho preconceito, então quando eu levo, eu me sinto bem. Já na outra escola que é particular e são crianças, geralmente você não pode falar, acho que nem pode tocar no assunto de gay, acho que também se eu defender também os alunos insultam uns aos outros, insulto a outro quando algum aluno, algum colega faz alguma coisa chama de ‘veado’, então esse tom de chamar o outro de ‘veado’ fosse uma coisa negativa, fosse uma coisa errada. Na sala também não tem muito livros falando de cultura africana, países mais pobres, é sempre Estados Unidos, Reino Unido, Inglaterra, não varia não é sempre assim, essa regra, os Estados Unidos, a cultura que eles acham que é a melhor. Em relação à interculturalidade, eu aprendi aqui na faculdade, por exemplo, quando eu vou dar uma aula pra algum aluno nesse livro tá falando de frio nas montanhas, pra eu fazer uma atividade vai ser difícil ele imaginar porque ele está aqui no Nordeste, tá na Bahia, aqui não tem frio muito menos montanhas gelosas então minha professora falou que quando a gente fosse dar um tema desses a gente devia trazer.

Entrevistado (a): Rafael

Eu vou falar da importância delas, elas têm um impacto na identidade do indivíduo quando você trabalha com crianças principalmente. Hoje em dia eu acho que o que mais a gente tem que levar em consideração é o jeito que essa criança é, a identidade, em que ela acredita como ela se desenvolveu, o que as pessoas já ensinaram a ela, o que ela pensa sobre o mundo e tudo isso que no final de uma maneira ou de outra vai interferir nisso. O jeito como ela se relaciona com os outros principalmente quando falo de homoafetividade, muitas pessoas, por exemplo, homoafetivas são mais tímidas de forma geral exatamente por preconceito, outras questões como os pais lhes tratam em casa afeta no seu rendimento de forma geral. Por exemplo, crianças agressivas, muitas vezes você como professor, você ah aquele menino é muito danado, você não sabe o que acontece na casa dele. Questões interculturais é você vê o que é diferente, no caso você tem que ensinar as crianças a ver o que é diferente, como fosse normal para elas e não algo pra ser colocado em outro nível, por exemplo, não vê a outra cultura nem como melhor nem como pior, mas como igual, portanto, deve ser respeitada. Homoafetividade, discriminação racial é complicado, porque eu não vejo muito no meu contexto, discriminação racial embora hoje se fale muito, mas eu acho que hoje não tem mais aquele índice alto, não tem aquela incidência daquelas pessoas falando, injúria racial nunca mais eu vi por aqui, nem jornal nem televisão no Brasil quanto mais por aqui por perto, até porque eu acho que a cultura da gente nem permite mais, é muita coisa misturada

Entrevistado (a): Raquel

Bom, eu acredito que sejam questões muito relevantes de serem tratadas na sala de aula no nosso caso, nosso contexto de sala de aula de língua inglesa, porque a gente vê, infelizmente, em nossa realidade, que a maioria das aulas de língua inglesa na escola pública, que é o contexto no qual a gente tá inserido, que esse ensino está focado apenas em gramática, a gente vê na maioria das escolas professores que não têm essa preocupação, esse interesse em tratar de cultura, de costumes diferentes, as aulas são basicamente gramática, o aluno, quase nunca ele aprende na escola sobre a cultura, digamos assim em forma geral, porque na verdade língua é cultura, não é? Mas assim os alunos não aprendem outros aspectos relacionados a costumes, hábitos, né, daquele país do qual ele está estudando a língua, no nosso caso a língua inglesa, ele não aprende sobre, ele aprende a língua, a gramática, as regras. Sobre essas questões de discriminação, homoafetividade, a gente vê em nosso contexto de escola pública, principalmente a questão de alunos que vêm de famílias muito tradicionais, famílias na maioria muito preconceituosas, tanto na questão de gênero, orientação sexual, também das questões raciais. Então eu vejo que o professor, ele sendo preparado pra aula com relação a essas questões, ele vai poder transmitir pro aluno esses conhecimentos, essas digamos assim influências de como, essas instruções, de como o aluno se comportar em situações diferentes, as quais ele não vê no seu dia a dia, como a relação de casais homoafetivos, da adoção de crianças, que é uma questão bem atual e bem polêmica na atualidade, então eu vejo assim, o professor saindo da universidade preparado e indo pra sala de aula transmitindo isso pros alunos. Eu acho que os alunos vão saber mais, com certeza, a se posicionarem diante das situações que, na maioria das vezes, eles não aprendem isso em casa, eles não falam sobre isso em suas casas com seus pais, com sua família, então, eu acho assim, se eles não veem isso em casa, eles tendo um professor preparado, né, sobre essas questões sobre essa temática, talvez até eles mudem seus conceitos em relação a tais temas e talvez aprendam a se posicionar diante de situações parecidas.

Entrevistado (a): Sarah

Bom, hoje em dia, trazendo o tema de cultura em sala de aula é bastante importante e dentro desses temas aqui como vêm relacionados à relação homoafetiva, a discriminação racial, é evidente esses aspectos na nossa cultura, mas muitas pessoas ainda se sentem constrangidas ou intimidadas para falar a respeito, principalmente sobre homoafetividade, até os próprios alunos ainda se sentem inseguros a se expor, porque já acham que vão ser discriminados por conta da visão mais anteriores das pessoas e de realmente ter essa discriminação com o outro e, assim, também com a discriminação racial, como foi vista ali no livro, uma família toda branca com uma pessoa negra, isso aos olhos da sociedade ainda causa um estranhamento, apesar de tanto tempo depois ainda causa um estranhamento, mas são temas que devem sim ser discutidos em sala de aula, porque isso ajuda na formação pessoal dos alunos, ajuda [...] a focar seu conhecimento próprio pra quando eles chegarem lá fora e surgir um tema, surgir um assunto sobre isso eles vão ter argumentos a favor ou contra, então a sala de aula é um dos lugares mais apropriados para abordar esse tipo de tema que em casa a gente tem uma formação que nossos pais [...], através dos pais deles, então a gente vem carregando um pouco das crenças antigas e a gente vai evoluindo ao decorrer do tempo, a gente vai conhecendo coisas novas [...] surgindo coisas novas, a gente não tem como parar no tempo, a gente tem que avançar no tempo e é a escola que deve estar sempre atenta a isso, atualizada em termos desses assuntos para que ajudem na formação crítica desses alunos. E em relação à interculturalidade na sala de aula, como professora, eu vejo que a cultura do outro é importante para que, muitas vezes eu possa entender a minha e que eu possa entender o

porquê daquela linguagem. Eu acho que são duas coisas que estão interligadas, assim como gírias mesmo, a gente tem as nossas gírias de acordo a nossa cultura e a língua que a gente tá aprendendo, aquela cultura tem aspectos que interferem na língua, então é importante a gente conhecer a cultura do outro, mas trazendo sempre pro nosso convívio do dia a dia. Eu não vou tá aprendendo uma língua a toa, sendo que aquilo não vá influenciar nada na minha localidade, que não vá servir de referência pra minha localidade. Então, tem que ter essa relação em sala de aula do que você aprende da cultura do outro, mas que também é importante pra sua cultura, que interfere também na sua cultura. Essas discussões ajudam na minha formação. Quando eu entrei aqui eu tinha uma cabeça em relação a isso, eu achava que aprender a língua inglesa era aprender a gramática, mas não tanto o contexto histórico, ao decorrer da minha formação acadêmica eu vim aprender, eu comecei a aprender aspectos daquela localidade que me respondiam a questões gramaticalmente, de uma certa forma que eu desconhecia, o porquê que isso é assim, porque essa regra é totalmente diferente da regra gramatical do meu país, então eu acho que através desse conhecimento me ajudou a entender o porquê de algumas regras, por que que a linguagem funciona dessa maneira, então eu acho que os alunos se perguntam algumas vezes, ah aprender inglês é difícil, porque é assim assim, não consigo entender porque que é assim, muitas vezes não conhecem a história por trás disso tudo, a cultura por trás dessa gramática, desse ensino que eles têm, então eu acho interessante essa abordagem do tema durante a formação acadêmica.

Entrevistado (a): Miguel

Eu acho muito importante essa discussão, pois abre a mente do ser humano, no caso do formando, para sim poder formar pessoas melhores, que esse é o trabalho do professor, formar pessoas, capacitá-las a ter opinião própria ou ter uma opinião melhor do que aquela que foi formada em casa, porque às vezes o aluno vem de uma família preconceituosa, de uma família com lendas, com costumes diferentes, com uma religião que não aceita certos tipos de coisa e, então, quando um aluno chega em uma sala de aula que está discutindo um assunto sobre orientação sexual, preconceito racial, o aluno absorve aquilo. Eu acho super importante essa discussão em sala de aula de universidade, pois capacita o universitário a ser um profissional melhor, a formar opiniões melhores, pois é isso que eu vejo que nós professores acabamos nos tornando, formadores de opiniões, pois quando um aluno vem de uma família preconceituosa, uma família religiosa ao extremo que não aceita eh orientações sexuais diferentes, ele chega na sala de aula com a opinião da família e aí ele recebe essa informação passada de forma cautelosa para o aluno, de uma forma que ele se sinta bem, que ele questione porque ele foi criado daquele jeito, chegando em casa ele converse com os pais e acabe questionando também os pais sobre esse tipo de orientação que ele está tendo em casa, esse tipo de informação que ele está tendo em casa, então é importante sim, em sala de aula nós termos uma formação intercultural sobre orientação sexual, sobre preconceito racial pra nos prepararmos pra debater isso em sala de aula, eu acho muito importante sim.

ANEXO C - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

PROJETO DE PESQUISA

Representações culturais em *Modern Family*: Um estudo com futuros professores de língua inglesa sob o prisma da interculturalidade

Mestrando: Fernando da Conceição Sodré

Orientadora: Profa. Dra. Denise Chaves de Menezes Scheyerl

Objetivo Geral: Relatar as implicações da discussão sobre as representações culturais abordadas no seriado de TV “*Modern Family*” na formação geral de futuros professores de língua inglesa a partir de uma perspectiva intercultural.

Justificativa: Essa proposta de pesquisa se justifica por sua contribuição para uma reflexão sobre a perspectiva intercultural no processo de formação de professores de língua inglesa e pela incorporação de temáticas, geralmente, silenciadas na pedagogia de língua inglesa tais como questões étnico-raciais e de gênero, sexualidade e outros.

Procedimentos: Aplicação de questionário, observação de aulas e entrevistas com os sujeitos da pesquisa.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pelo presente documento, declaro ter conhecimento dos objetivos e dos métodos deste estudo, que me foram apresentados pelo pesquisador abaixo assinado e conduzido pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura – Mestrado da Universidade Federal da Bahia – PPGLL/UFBA.

Estou informado (a) de que, se houver qualquer dúvida a respeito dos procedimentos adotados durante a condução da pesquisa, tenho total liberdade para questionar ou mesmo me recusar a continuar participando da investigação.

Meu consentimento, fundamentado na garantia de que as informações apresentadas serão respeitadas, assenta-se nas seguintes restrições:

- a) não serei obrigado (a) a realizar nenhuma atividade para a qual não me sinta disposto (a) /apto (a)/capaz;
- b) não participarei de qualquer atividade que possa me trazer qualquer prejuízo;
- c) o meu nome e o dos demais participantes da pesquisa não serão divulgados;
- d) todas as informações individuais terão o caráter estritamente confidencial;
- e) os pesquisadores estão obrigados a me fornecer, quando solicitados, as informações coletadas;

f) posso, a qualquer momento, solicitar aos pesquisadores que os meus dados sejam excluídos da pesquisa.

Ao assinar esse termo, passo a concordar com a utilização das informações para os fins a que se destina, salvaguardando as diretrizes universalmente aceitas da ética na pesquisa científica, desde que sejam respeitadas as restrições acima elencadas.

O pesquisador responsável por este projeto de pesquisa é o mestrando Fernando da Conceição Sodré, que pode ser contatado pelo telefone (71) 98787-0721 e/ou pelo e-mail fsodre20@gmail.com

Salvador, _____ de _____ de _____.

R. G.: _____

Nome:

Assinatura:
