



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

**PATRÍCIA ARGÔLO ROSA**

**A PERSPECTIVA INTERCULTURAL  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SERVIÇO**

**SALVADOR  
2017**

**PATRÍCIA ARGÔLO ROSA**

**A PERSPECTIVA INTERCULTURAL  
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES  
DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SERVIÇO**

Trabalho de tese apresentado ao Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia – UFBA, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Língua e Cultura.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia Paraquett

SALVADOR  
2017

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Rosa, Patrícia Argôlo  
A perspectiva intercultural na formação de professores de  
língua estrangeira em serviço / Patrícia Argôlo Rosa. -- Salvador,  
2017.

208 f.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia Paraquett.

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

1. Perspectiva intercultural. 2. Formação de professores em  
língua estrangeira. 3. Educação intercultural. 4. Práticas de  
ensino de línguas interculturais. 5. Parfor. I. Paraquett,  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Márcia. II. Título.



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

Tese defendida em 30 de junho de 2017 e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos seguintes professores:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Márcia Paraquett  
Universidade Federal da Bahia  
Orientadora

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Denise Aparecida Brito Barreto  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Examinadora Externa (Primeira Titular)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Suzane Lima Costa  
Universidade Federal da Bahia  
Examinadora Externa (Segunda Titular)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Edleise Mendes  
Universidade Federal da Bahia  
Examinadora Interna (Primeira Titular)

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Simone Bueno Borges da Silva  
Universidade Federal da Bahia  
Examinadora Interna (Segunda Titular)

E os seguintes suplentes:

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Nair Floresta Andrade Neta  
Universidade Estadual de Santa Cruz  
Primeiro Suplente Externo

---

Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Cristiane Maria Campelo Lopes Landulfo de Souza  
Universidade Federal da Bahia  
Segundo Suplente Externo

---

Prof. Dr. Domingos Sávio Pimentel Siqueira  
Universidade Federal da Bahia  
Primeiro Suplente Interno

---

Prof. Dr. Antonio Messias Nogueira da Silva  
Universidade Federal da Bahia  
Segundo Suplente Interno

**Dedico este trabalho a:**

Deus, que permitiu que tudo pudesse ser realizado

Meus pais amados Nilton e Glorinha,

Minha dinha e mãe amada Stela e Madrinha Helena (*in memoria*),

Meus Irmãos amados: Alberto, Valéria e Eduardo,

Aos Professores que marcaram minha vida

A todos os meus alunos (de ontem, de hoje e do amanhã)

Marlon, marido muito amado, companheiro de todas as horas,

presente de Deus no meu viver.

## AGRADECIMENTOS

A gratidão nos faz seres melhores,  
faz seres verdadeiramente humanos e divinos  
A gratidão!  
(Yanayat, 2017)

Envolvida no sentimento que justifica minha existência – o amor – expresso neste momento toda minha gratidão por todos e todas que direta e indiretamente contribuíram para hoje eu escrever estas linhas.

Gratidão...

A **Deus**, pelas bênçãos concedidas; pela oportunidade de agradecer; pela guiança; por tudo.

A minha querida e muito amada orientadora Profa. Dra. **Márcia Paraquett**, minha inspiração como pessoa e como educadora, que impregnou de sentido o meu fazer acadêmico. Gratidão pela sua presença mais que inspiradora – uma presença amiga e parceira. Estão gravados na minha memória afetiva todos os encontros de orientação que fizeram com que eu olhasse para tudo ao meu redor de forma diferente. Hoje posso dizer – estou melhor do que ontem!

Às Professoras Doutoradas **Denise Barreto, Suzane Lima, Edleise Mendes e Simone Bueno**, que prontamente aceitaram o convite para participar da Banca, toda minha admiração por suas singulares trajetórias profissionais e minha gratidão por contribuírem para o aprimoramento desta pesquisa

Aos colegas e professores egressos do curso LEMI/PARFOR/UESC que foram participantes desta pesquisa, pela disponibilidade, comprometimento e interesse em participar desta empreitada.

Aos Professores do Curso de Doutorado, **Alicia Lose, Américo Machado Filho, Edleise Mendes, Florentina Souza, Márcia Paraquett, Marisa Pérez Cañado, Sávio Siqueira, Simone Bueno e Suzane Lima** pelas contribuições teóricas e conversas que me conduziram ao crescimento acadêmico e pessoal.

Aos Professores **Sávio Siqueira e Rosaide Ramos**, pela disponibilidade, contribuições e importantes sugestões na minha banca de qualificação.

À minha tia de coração, **Báisa Nora**, presença marcante na minha caminhada pessoal e profissional. Seu carinho e suas valiosas contribuições para com este trabalho fizeram a diferença.

A **Milton Ferreira**, amigo muito querido e orientador dos meus primeiros passos nessa jornada, por cada palavra, ensinamento, orientação, motivação, disponibilidade, contribuições, enfim, pela presença amiga desde o início, minha eterna gratidão!

Aos professores que marcaram minha trajetória de estudante no Curso de Letras: **Lizete Mujaes de Mendonça** (*in memoriam*), **Margarida Cordeiro Fahel**, **Maria de Lourdes Netto Simões** (Tica) e **Ruy do Carmo Póvoas**.

Aos colegas e Professores Formadores do Curso LEMI/PARFOR/UESC, em especial aos Professores do Núcleo Estrutural que, prontamente, aceitaram participar da pesquisa: **Angela Cabala**, **D'Ajuda Alomba**, **Elaine Frossard**, **Isaías Carvalho**, **Jorge Onodera**, **Lúcia Netto**, **Neidiane Sá**, **Rodrigo Aragão**, **Samuel Mattos** e **Tatiany Pertel**.

Aos irmãos que Deus me deu de presente, **Josane Souza** e **Raulino Neto**, pela presença afetuosa e constante, pelos momentos compartilhados durante esta caminhada e em futuras, e pelo apoio, contribuições e motivação imprescindíveis.

Aos amigos da turma de 2013 do PPGLinC, **Aninha Santos**, **Ana Paula Samavi**, **Anna Karyna Côrtes**, **Arthur Vargens**, **Bárbara Cristina**, **Camila Gusmão**, **Claudio Gusmão**, **Claudio Muzzio**, **Cristiane Landulfo**, **Cristiane Pereira**, **Josane Souza**, **Laureci Silva**, **Lorena Gonçalves**, **Leila Schultz**, **Luísa Damulakis**, **Maranhão Moreira**, **Marília Leite**, **Michel Guimarães**, **Michelle Veloso**, **Mirella Lima**, **Monica Borges**, **Nete Freire**, **Polyanna Rocha**, **Rochele Magalhães**, **Rose Cunha**, **Raimundo Moraes**, **Raulino Neto**, **Samylye Souza**, **Sandra Roza da Cruz**, **Sérgio Muniz**, **Sueli Fontes** e **Tatiany Pertel**, pelo companheirismo e constante troca de experiências, conversas, risadas e comilanças. Vocês tornaram cada momento da realização das disciplinas mais leve e divertido.

Às amigas conquistadas na trajetória do doutorado, especialmente, **Cristiane Pereira**, **Michelle Veloso**, **Polyanna Rocha** e **Rochele Magalhães**. Amigas que a distância não conseguiu separar. Gratidão pela presença afetuosa e generosa em momentos cruciais da jornada.

Às minhas amigas queridas, **Cristiane Landulfo** e **Nair Floresta**, pela amizade, carinho e por todas as contribuições.

Aos colegas e amigos do Grupo de Pesquisa PROELE, em especial, **Deise Viana** e **Joziane Ferraz**, pelo companheirismo, afeto e incentivo mútuo.

Às Meninas do Outono, amigas amadas e colegas de sonho, **Luciana Mariano**, **Gabriela Luna** e **Ann Marie Moreira**, pelo prazer da convivência (perto ou longe), da partilha e da amizade que se fortaleceu durante o percurso dos estudos. Gratidão e todo meu afeto!

Às Meninas Fantásticas, **Lúcia Netto**, **Angela Cabala**, **Lílian Brito** e **Olívia Franco**, pela linda amizade que perdura e se fortalece através do tempo.

Às Meninas Polis, **Malu Santos**, **Josefina Fontes** e **Eurisa Santana**, pela amizade, carinho, incentivo e companheirismo.

À **Tatiany Pertel**, pela presença amiga e por todo apoio não só nesta caminhada, mas em todas que vivemos e que iremos viver.

À **Elaine Frossard**, amiga que foi e é anja muito amada de todas as horas. Sua presença amiga e profissional, desde o início desta jornada, foi fundamental para a concretização do meu sonho.

À **Arlete Vieira** (*in memoria*), pelo exemplo de ser humano e profissional, que lutou por uma formação mais afetiva, humanizadora e libertadora e pela amiga que sempre me incentivou e muito colaborou para essa conquista.

A **Décio Torres, Diógenes Lima, Rosinda Guerra e Sávio Siqueira**, pela presença amiga e acolhedora, que tanto contribuiu e contribui para a minha caminhada profissional e acadêmica.

A **Isaías Carvalho, Jorge Onodera, Marcelo Pires e Eduardo Lopes**, colegas e amigos sempre dispostos a ajudar.

Aos amigos e colegas, **Betânia Vilas Boas, Frederic Garcia, Lenilza Theodoro, Reheniglei Rehem, Rita Virgínia, Rodrigo Bonfim, Siomara Castro Nery, Verbena Córdula e Wolney Gomes**, pelo apoio, confiança e torcida pela minha vitória.

Às amigas da Energização no Chá das 5, **Daiane Simões, Laís Lemos, Núbia Souza e Suellen Thomaz**, pelo apoio e presença afetuosa e fortalecedora durante esta caminhada.

Aos meus colegas, amigos e ex-alunos do LEMI/PARFOR/UESC, **Adina dias, Ana Paula Cardoso, Antonio Júnior, Angelita Bruno, Arley silva, Catiúscia Silva, Carmelia de Oliveira, Fabio Peixoto, Fabrizia Santos, Flávia Oliveira, Francenalva Silva, Gilberto Fernandes, Helen Silva, Igor Braz, Ivna Pires, Juliano Ferreira, Juzania de Souza, Laysi Rebouças, Lidijones Miranda, Lívia Batista, Marcio Mendes, Mônica Gomes, Narjara Campos, Ramille Roque, Reinaldo Filho, Rosana Miranda, Sérgio Machado, Simone Soares, Sinara Ribeiro, Sirleide Cardoso, Solange Reimberg, Tatiana Piraja, Vania Quinto e Valeska Pellegrine**, pela vontade de aprender e ensinar. Vocês foram minha fonte de inspiração e aprendizado para este trabalho.

Aos alunos, **Amanda Costa, Amanda Gomes, André Gonçalves, Arlene Santos, Bárbara Lago, Carla Santos, Clarissa Melo, Elisabete Silva, Isadora Assis, Jhonatan Santos, Joeline Correia, Kaliane Silva, Luan Guanaes, Lucimara Oliveira e Valdeir Serafim**, pelas orações e pela oportunidade de compartilhar os momentos finais da tese.

A todos os meus alunos que me permitiram e permitem cruzar seus caminhos e me ensinaram e ensinam que sempre tenho muito para aprender.

À Universidade Federal da Bahia (UFBA), à secretaria do PPGLinC, seus funcionários, em especial, a **Ricardo Luiz dos Santos Junior**, um amigo muito querido que ganhei nesta jornada.

À Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), pelo apoio institucional e financeiro a esta pesquisa.

Aos colegas do Departamento de Letras e Artes da UESC pela presença amiga na minha trajetória profissional e pessoal.

Aos funcionários do Departamento de Letras e Artes da UESC, em especial, **Telma Brito e Fernanda Vilas Bôas**.

Aos amigos e médicos queridos, **Cláudia Tess, Luís Jesuíno, Marcílio Ferreira, Rosângela Melo, Ronaldo Netto e Sabrina Calmon**, pelo apoio, incentivo e presença decisiva nos momentos que mais precisei.

Aos amigos queridíssimos **Quionat Tosta, Tiago Fernandes e Manuela Miná**, que desde o início desta caminhada estiveram presentes, apoiando, incentivando e fazendo com que o meu percurso ficasse mais leve.

Ao meu amado esposo e companheiro de todas as horas, **Marlon Bomfim**, pela paciência, pelo apoio incondicional, pela presença amiga e pela compreensão de que um dia a tese ia terminar e a nossa vida voltaria ao normal.

Aos meus pais amados, **Nilton e Glorinha**, exemplos de pais. Gratidão por tanto amor e carinho! Gratidão pela dedicação, apoio, cuidado, orações, enfim, por serem os meus pais. O que eu sou devo ao senhor, meu pai e a senhora, minha mãe!

À minha amada dinha e mãe **Stela**, pelo seu imenso amor, carinho, cuidado e orações diárias, que me fazem cada dia mais forte e esperançosa de um mundo sempre melhor.

Aos meus amados irmãos **Beto, Val e Edú**, pelo amor, carinho, apoio, amizade e presença constante no meu viver.

Aos meus amados enteados, **Rick e Ingrid Bomfim**, pela presença amiga, companheira, afetuosa que tanto acarinha meu coração.

Ao meu cunhado **Rodrigo Queiroz** (apoio inesquecível no início da jornada) e cunhadas **Jaqueline Salgado e Suzana Queiroz**, pelo apoio amigo e afetuoso.

À minha concunhada **Claudia Tess Gally**, por todo apoio e carinho desde o início desta jornada.

À família **Gally, Kátia e Leda**, pelo apoio carinhoso.

À família **Nunes, Ednólia (Nolinha, minha anja), Idelbrando, Patrícia, Larissa e Rodrigo**, por todo carinho, apoio, cuidado, amizade e orações.

À minha amiga-irmã, **Neide Viana**, presença amorosa muito especial nos bons e maus momentos.

À **Cosmira Sousa**, pela afetividade, orações e compartilhamento das rotinas domésticas.

Ao meu sogro **Filó**, minha sogra **Augusta** e aos meus cunhados **Marcone, Marcelo e Márcio**, pelas orações e apoio afetuoso.

À **Aryadne Araújo, Chris Urish, Gracinha Argôlo, Jeane Carvalho, Laurenci Esteves, Lorena Nery, Rívia Barreto, Shalon Rocha, Stelinha Montargil, Tarcilia Santana e Tatiana Tedesco**, pelas orações, apoio e muito carinho.

A todas aquelas pessoas que direta ou indiretamente contribuíram para a concretização deste trabalho.

E finalmente, a todos e todas que, como eu, acreditam que é possível fazer a diferença.

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência *intencionada* ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Paulo Freire (1987, p. 38, grifos do autor)

Ninguém é sujeito na solidão e no isolamento,  
sempre se é sujeito entre outros sujeitos:  
o sentido da vida humana não é um monólogo,  
mas provém do intercâmbio de sentidos,  
da polifonia coral.  
Antes de mais nada,  
a educação é a revelação dos outros,  
da condição humana  
como um concerto  
de cumplicidades inevitáveis.

Fernando Savater (1998, p. 44)

## RESUMO

Levando em consideração a emergência de um contexto educacional que se quer plural, equitativo, heterogêneo, questionador dos aspectos monoculturais, hegemônicos, homogeneizadores e unilaterais do currículo, esta pesquisa qualitativa de cunho etnográfico coloca em pauta o curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês – LEMI, do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, ministrado no período de 2010 a 2014. Este curso seguiu as orientações dos documentos curriculares oficiais e destacou, dentre as características de egresso elencadas, a de um profissional interculturalmente competente (UESC, 2009, p. 17). Nesse contexto, no intuito de verificar como a perspectiva intercultural foi configurada e quais são as implicações na prática dos seus egressos, foram analisados o projeto pedagógico e os programas dos componentes curriculares, assim como, as concepções de dez professores egressos, participantes da pesquisa, sobre língua, cultura e interculturalidade, além da materialidade dessas concepções nas suas práticas pedagógicas. Assim sendo, com o escopo de responder as questões norteadoras da pesquisa dois instrumentos de geração de dados (questionário e entrevistas semiestruturadas) e registros etnográficos foram utilizados, além da análise dos documentos (projeto pedagógico do curso e os programas dos componentes curriculares). Os resultados trazem implicações para a formação de professores na contemporaneidade, sinalizando a necessidade de ‘outros olhares’ para uma educação e prática pedagógica que se quer intercultural.

**Palavras-chave:** Perspectiva intercultural. Formação de professores em língua estrangeira. Educação intercultural. Práticas de ensino de línguas interculturais. Parfor.

## ABSTRACT

Taking into account the arousal of a pluralistic educational setting, context of equity, heterogeneity, and inquiries on the unilateral, hegemonic and monocultural aspects of the curriculum, the present research, a qualitative undertaking with an ethnographic basis, brings forward the Modern Foreign Language course/English – LEMI – of the National Plan for the Training of Basic Education Teachers – PARFOR, from the State University of Santa Cruz – UESC, a program that took place from 2010 to 2014. This course was guided by the official curricular guidelines and pointed out, among the listed graduate's characteristics, that of an interculturally competent professional (UESC, 2009, p. 17). In this context, with the aim of verifying the configuration of the intercultural perspective and the implications in the graduate's practices, we examined the pedagogical project, curricular component programs and the conceptions of ten graduates (in-service teachers) participants of the research, about language, culture, and interculturality, as well as the materiality of these conceptions in their pedagogical practices. Therefore, with the purpose of answering the research guiding questions, we resorted to two generation data tools (questionnaire and interview) and ethnographic notes, besides the documental analysis (pedagogical project and the curricular content programs). The results bring about some implications for the contemporaneous education of teachers, pointing out to the necessity of 'different looks' towards a desired intercultural pedagogical practice.

**Keywords:** Intercultural Perspective. Foreign Language Teacher Education. Intercultural Education. Intercultural practice in language teaching. Parfor.

## RESUMEN

Teniendo en cuenta el emerger de un contexto educacional que se quiere plural, equitativo, heterogéneo, que cuestiona los aspectos monoculturales, hegemónicos, homogeneizados y unilaterales del currículo, esta investigación cualitativa de corte etnográfico pone en cuestión el curso de Lengua Extranjera Moderna/Inglés - LEMI, del Plan Nacional de Formación de Profesores de la Educación Básica - PARFOR -, de la Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) impartido en el período de 2010 a 2014. Este curso siguió las orientaciones de los documentos curriculares oficiales y destacó, entre las características del egreso enumeradas, la de un profesional interculturalmente competente (UESC, 2009, p. 17). En este contexto, con la intención de verificar cómo la perspectiva intercultural fue configurada y cuáles son las implicaciones en la práctica de sus egresos, fueron analizados el proyecto pedagógico y los programas de los componentes curriculares, así como, las concepciones de diez profesores egresos, participantes de la investigación, sobre lengua, cultura e interculturalidad, además de la materialización de esas concepciones en sus prácticas pedagógicas. Y, con el objetivo de responder a las preguntas que orientan la investigación, se utilizaron, además del análisis de los documentos (proyecto pedagógico del curso y los programas de los componentes curriculares), dos instrumentos de generación de datos (cuestionario y entrevistas semiestructuradas) y registros etnográficos. Los resultados traen implicaciones para la formación de profesores en la contemporaneidad, señalando la necesidad de 'otras formas de ver' una educación y práctica pedagógica que se quiere intercultural.

**Palabras clave:** Perspectiva intercultural. Formación de profesores en lengua extranjera. Educación intercultural. Prácticas de enseñanza de lenguas interculturales. Parfor.

**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1	Particularidades dos Cursos de Formação Inicial/PARFOR	41
Quadro 2	Relação de municípios da área de abrangência da UESC, segundo a região	43
Quadro 3	Respostas dos professores egressos sobre ingresso no LEMI/PARFOR/UESC	44
Quadro 4	Dados sobre evasão no Curso LEMI/PARFOR/UESC	46
Quadro 5	Núcleos, eixos temáticos e suas disciplinas	47
Quadro 6	Definições da Palavra ‘Formação’	49
Quadro 7	Grelha de análise do PP do Curso LEMI/PARFOR/UESC	83
Quadro 8	Grelha de análise dos Componentes Curriculares do Curso LEMI/PARFOR/UESC	90
Quadro 9	Conteúdo programático do componente curricular de Sociologia da Educação	93
Quadro 10	Objetivo Geral do componente curricular de Comunicação e Cultura	95
Quadro 11	Objetivos Específicos do componente curricular de Comunicação e Cultura	95
Quadro 12	Conteúdo Programático do componente curricular de Comunicação e Cultura	96
Quadro 13	Ementa do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I	97
Quadro 14	Ementa do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II	97
Quadro 15	Ementa do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas VI	97
Quadro 16	Conteúdo Programático do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas VI	98
Quadro 17	Ementa do componente curricular de Metodologia do Ensino de Literatura de Língua Inglesa	99
Quadro 18	Grelha de análise do tópico 1 selecionado da Entrevista Semiestruturada	102
Quadro 19	Grelha de análise do tópico 2 selecionado da Entrevista	105

Semiestruturada		
Quadro 20	Grelha de análise do tópico 1 selecionado do Questionário	107
Quadro 21	Grelha de análise do tópico 2 selecionado do Questionário	111
Quadro 22	Você utiliza um livro didático? Caso a resposta seja afirmativa, responda como você o utiliza	127
Quadro 23	Síntese dos posicionamentos dos professores egressos e das análises das notas etnográficas	141
Quadro 24	Ementas dos Componentes Curriculares do Núcleo Estrutural que apresentam possíveis inferências de como a 'língua' e a 'cultura' podem ser concebidas	151
Quadro 25	Objetivos Específicos do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II	153
Quadro 26	Objetivos do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I	153
Quadro 27	Metodologia do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I	154
Quadro 28	Parte do Conteúdo Programático do Componente Curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I	155
Quadro 29	Parte do Conteúdo Programático do Componente Curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II	156
Quadro 30	Grelha de análise do tópico de 'língua' selecionado do Questionário	158
Quadro 31	Como você define 'cultura'?	161
Quadro 32	Síntese das concepções dos participantes da pesquisa e das análises das notas etnográficas	166

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
<b>CEP</b>	Comitê de Ética em Pesquisa
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CTE</b>	Compromisso Todos pela Educação
<b>CONSEPE</b>	Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
<b>DEB</b>	Diretoria de Educação Básica Presencial
<b>DED</b>	Diretoria de Educação a Distância
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>IAT</b>	Instituto Anísio Teixeira
<b>IES</b>	Instituições de Ensino Superior
<b>IPES</b>	Instituições Públicas de Educação Superior
<b>LA</b>	Linguística Aplicada
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>LE</b>	Língua Estrangeira
<b>LEMI</b>	Língua Estrangeira Moderna Inglês
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>PARFOR</b>	Plano Nacional de Formação de Professores
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDE</b>	Plano de Desenvolvimento da Educação
<b>PE</b>	Professor Egresso
<b>PPC</b>	Projeto Pedagógico do Curso
<b>PROAÇÃO</b>	Programa de Formação em Atuação na Educação Básica
<b>PROFORMAÇÃO</b>	Programa de Formação de Professores em Exercício
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UFRPE</b>	Universidade Federal Rural de Pernambuco
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 – PALAVRAS INICIAIS</b>	21
1.1 Introdução	21
1.2 Percurso metodológico	26
1.2.1 Quem é a pesquisadora?	26
1.2.2 O percurso	28
1.2.3 Participantes e contexto da pesquisa	29
1.2.4 Procedimentos de pesquisa	31
1.3 Organização da tese	34
<b>CAPÍTULO 2 – PARFOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LÍNGUA ESTRANGEIRA</b>	36
2.1 O curso LEMI/PARFOR/UESC – Contexto nacional e local	36
2.1.1 O que é o PARFOR?	40
2.1.2 O PARFOR na UESC	42
2.1.3 O curso LEMI	44
2.2 Formação de professores de língua estrangeira em serviço	49
<b>CAPÍTULO 3 – INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO</b>	54
3.1 Por que falar sobre a interculturalidade? Qual é a sua importância?	54
3.2 O que é interculturalidade? Conceitos e perspectivas	57
3.2.1 Entre os prefixos e os sufixos – Cultura	57
3.2.2 Diferenças entre multi-, pluri- e intercultural	61
3.2.3 Multiculturalismo(s) e interculturalidade(s): Tendências, abordagens, modelos e perspectivas	65
3.2.4 Interculturalidade na educação	71
<b>CAPÍTULO 4 – COMO O PROJETO PEDAGÓGICO E OS PROGRAMAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO LEMI/PARFOR/UESC CONCEBEM A PERSPECTIVA INTERCULTURAL?</b>	78
4.1 O projeto pedagógico do curso e o currículo: Dois lados de uma mesma moeda	78
4.2 Índícios de uma perspectiva intercultural no PPC LEMI/PARFOR/UESC	81
4.3 Índícios de uma perspectiva intercultural nos programas dos componentes curriculares do curso LEMI/PARFOR/UESC	89
<b>CAPÍTULO 5 – QUAIS SÃO AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EGRESSOS DESSE CURSO SOBRE A TEMÁTICA DA INTERCULTURALIDADE?</b>	101
5.1 Respondendo a questão	101

<b>CAPÍTULO 6 – AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EGRESSOS SOBRE A TEMÁTICA DA INTERCULTURALIDADE SE MATERIALIZAM NO COTIDIANO DA SALA DE AULA? COMO?</b>	121
6.1 Respondendo as questões	121
6.1.1 O fazer em sala de aula	123
6.1.2 O conviver em sala de aula	132
<b>CAPÍTULO 7 – INTERCULTURALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS</b>	143
7.1 Língua e cultura no ensino-aprendizagem de línguas	143
7.2 Como se vislumbram as concepções de língua e cultura no projeto pedagógico e nos programas dos componentes curriculares do curso LEMI/PARFOR/UESC?	148
7.3 Quais são as concepções dos professores egressos desse curso sobre língua e cultura?	158
7.4 As concepções dos professores egressos sobre língua e cultura se concretizam nas suas práticas de sala de aula?	162
<b>CAPÍTULO 8 – PALAVRAS FINAIS</b>	169
8.1 Como a perspectiva intercultural se configurou no curso LEMI/PARFOR/UESC, ministrado no período de 2010 a 2014?	170
8.2 Quais foram as implicações dessas perspectivas na prática dos egressos?	175
8.3 Quais são as limitações da pesquisa?	176
8.4 Quais são as problematizações?	177
<b>REFERÊNCIAS</b>	181
<b>APÊNDICES</b>	199
Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	200
Apêndice B - Roteiro de Perguntas para a Entrevista Semiestruturada	202
Apêndice C - Questionário Professores Egressos LEMI/PARFOR/UESC	203
<b>ANEXOS</b>	204
Anexo 1 - Parecer de Aprovação Comitê de Ética	205
Anexo 2 - Questionário de Sondagem	208
Anexo 3 - Programas dos Componentes Curriculares analisados	CD-ROM
Anexo 4 - Perguntas e respostas das Entrevistas Semiestruturadas	CD-ROM
Anexo 5 - Perguntas e respostas dos Questionários	CD-ROM
Anexo 6 - Áudio das Entrevistas Semiestruturadas	CD-ROM

## 1 PALAVRAS INICIAIS

Ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra. O professor, assim, não morre jamais.

(ALVES, 2000, p. 4)

Neste primeiro capítulo, exponho sobre o percurso percorrido no desenvolvimento desta tese, com uma breve introdução, seguida da justificativa. Finalizo com a descrição da organização da tese com um pequeno resumo de cada capítulo que a compõe.

### 1.1 INTRODUÇÃO

Como professora formadora, intenciono ajudar a formar professores mais abertos para os encontros entre distintas culturas, conscientes de que, nesses encontros, estão implicadas as tensões decorrentes de visões diferentes de mundo; e que, ao invés de apenas se disporem a tolerar a diferença, queiram eliminar seus preconceitos e estereótipos e comecem a perceber no outro um amigo que não receia compartilhar angústias, desejos, inseguranças, emoções, incertezas (PARAQUETT, 2010; MENDES, 2007).

Nessas minhas primeiras palavras trago as vozes de duas professoras pesquisadoras que ao problematizarem sobre a interculturalidade na formação de professores nos convidam a refletir sobre os atores desta formação e o contexto multicultural e multilíngue que exige práticas pedagógicas menos omissas e mais comprometidas.

Tenho ciência de que falar de formação docente pelo viés da interculturalidade é, também, falar de uma conjuntura de transformações culturais, sociais, políticas, ideológicas e tecnológicas que clamam outros olhares para os projetos pedagógicos e seus currículos. Entendo que perpassa pela formação de um professor crítico e culturalmente sensível à construção de uma educação para a cidadania solidária, crítica, criativa, ativa e que busca, ao reconhecer e dialogar com as diferenças (históricas e culturais), um mundo mais equitativo. Ademais, para que minha intencionalidade seja concretizada, faz-se necessário assumir uma postura (um modo de ser e agir) intercultural e “trabalhar em prol não só do reconhecimento da diversidade, mas da integração e diálogo entre as diferenças” (MENDES, 2012, p. 360). Nesse sentido, estarei apta a ser agente da interculturalidade e mediadora cultural, aquela que

considera os conflitos identitários e as contradições sociais na linguagem da sala de aula (SERRANI, 2005).

Com essa compreensão comecei a pensar no desenvolvimento da pesquisa, que foi motivada, primeiramente, pelos estudos e pesquisas na área de Linguística Aplicada (MENDES, 2004, 2007, 2008, 2011, 2012, 2013, 2015; PARAQUETT, 2010; SIQUEIRA, 2008, LIMA, 2009; KRAMSCH, 1993, 1996, 1998; SERRANI, 2005; só para citar alguns) e na área de Educação (WALSH, 2002, 2005, 2006, 2010, 2011, 2012; AZIBEIRO, 2003; FLEURI, 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008; CANDAU, 2008, 2009, 2013, 2016; MOREIRA, 2002, 2003, 2007; TUBINO, 2005, 2012, 2016; CANEN, 2008; CANEN; XAVIER, 2011; dentre outros). Através desses estudos e pesquisas fui instigada a pensar na postura intercultural tão necessária na formação de professores. Por sua vez, a minha experiência como professora formadora e uma das elaboradoras do projeto pedagógico do curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês – LEMI da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC, que atendeu o Plano Nacional de Formação de Professores – PARFOR, me levou a questionar como este curso configurou a perspectiva intercultural.

O curso LEMI teve início em 13 de dezembro de 2010, com 49 estudantes-professores das seguintes localidades de abrangência da UESC: Barro Preto, Camamu, Eunápolis, Ibirapitanga, Ibirataia, Ipiaú, Itapé, Jussari, Marau, Mascote, Muritiba, Teolândia, e Ubatã. A oferta do referido curso foi de fundamental importância para a rede municipal e estadual de ensino das cidades acima listadas, tendo em vista um número elevado de professores que estavam atuando na Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio sem a formação superior exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN de n.º 9.394/96), que diz no Título VI, Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 25).

Com a formação superior, existe a expectativa de melhoria da atuação desse profissional e, como consequência, a melhoria da formação dos seus alunos. É esperado que o professor, com essa formação superior, construa conhecimentos, desenvolva competências e habilidades que permitam uma visão não fragmentada do ato de educar; que compreenda a sala de aula como um lugar onde cabem as diferentes formas de compreender o mundo; que

observe a realidade para revelar, nas suas práticas, o suporte teórico que as precedeu, incorporando novos horizontes em suas ações pedagógicas. Além disso, o professor precisa estar atento aos avanços tecnológicos e às mudanças que a contemporaneidade exige, buscando, para isto, uma reavaliação constante de suas crenças e das ações que pratica. O que os alunos, há 10 anos atrás, precisavam saber difere do que os estudantes de hoje precisam para participar da sociedade em que vivem. Por essa razão, no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira (doravante LE), devem-se levar em consideração as necessidades dos estudantes, seus sentimentos e as questões conflituosas da sociedade. Em um processo dialógico, o professor pode estimular o pensamento crítico do seu aluno, fazendo com que este analise suas próprias experiências e repense a sua realidade. Nessa perspectiva, Giroux (1995, p. 88) explicita que:

Os/as educadores/as não poderão ignorar, no próximo século, as difíceis questões do multiculturalismo, da raça, da identidade, do poder, do conhecimento, da ética e do trabalho que, na verdade, as escolas já estão tendo de enfrentar. Essas questões exercem um papel importante na definição do significado e do propósito da escolarização, do que significa ensinar e da forma como os/as estudantes devem ser ensinados/as para viver em um mundo que será amplamente mais globalizado, high tech e racialmente diverso que em qualquer outra época da história.

Quanto à formação de professores, partilho da opinião de Nóvoa (1995, p. 18), de que é “mais que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, [...] é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”, e essa formação deve estar relacionada “com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (NÓVOA, 1995, p. 15). Ainda, nas palavras desse autor:

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal (p. 27).

E assim, na construção e reconstrução dessa identidade pessoal, ambiciona-se que o professor se questione acerca de quem ele é, revele sua história, sua identidade, que são reflexos da definição desse sujeito social e histórico. Corroborando com essa assertiva, Hall (2003, p. 433) diz que,

[...] é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela

pode constituir um "posicionamento", ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades.

Levando para o contexto de sala de aula, Rajagopalan (2001) ressalta as negociações e renegociações de identidades que acontecem a partir da constante alternância de posições. São várias as situações que fazem com que a pessoa mude constantemente, e com isso enriqueça sua identidade continuamente. Conforme Rajagopalan (2001, p. 88), “[a] sala de aula de línguas estrangeiras é uma arena onde o que devemos esperar normalmente é um choque de identidades”. É na sala de aula que os encontros entre pessoas e entre culturas acontecem; desse modo, é necessário levar em conta a diversidade cultural e os desafios que as mudanças culturais impõem à identidade. Em vista disso, Maher (2007, p. 89) afirma que,

[...] Além de as identidades culturais não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é simples justaposição de culturas. Ao contrário: as identidades culturais nela presentes (tanto de professores, quanto de alunos) esbarram, tropeçam umas nas outras o tempo todo, modificando-se e influenciando-se continuamente, o que torna a escola contemporânea não o lugar de biculturalismos, mas de interculturalidades.

Educar o aprendiz para ser interculturalmente sensível é permitir-lhe compreender e aceitar as pessoas de outras culturas como indivíduos com perspectiva, valores e comportamentos distintos (BYRAM, 2002). Nesse sentido, considerando a realidade brasileira, onde se vive um ambiente multicultural e plurilíngue, torna-se cada vez mais preponderante a formação de professores que venham respeitar à diversidade dos seus aprendizes.

Por seu turno, compreender a sala de aula como um lugar onde as diferenças se encontram e onde se estabelecem trocas de diálogos de forma intercultural requer um ensino em que o estudo da língua e da cultura seja um “[...] processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura” (MOTA, 2010, p. 48). Ao promover este processo, o professor de LE estará, conseqüentemente, permitindo que o seu estudante reflita criticamente sobre o conhecimento adquirido e busque significados em um mundo onde os encontros comunicativos socioculturalmente diferentes se tornaram tão comuns. Sob esse contexto, chamo a atenção para a prática pedagógica de muitos professores que acreditam que o único objetivo na sala de aula é ensinar a estrutura da língua. Contudo, como destaca Mendes (2007, p.126), “[...] a língua e a cultura são dois fenômenos estruturantes do viver e

da ação social dos indivíduos e, por isso mesmo, não podem ser separados quando se pretende ensinar uma LE ou L2 em situação formal de ensino”.

Quando o professor de LE é sensível culturalmente e respeita a língua, a cultura, a história de vida do aprendiz e a da língua que leciona, ele pode fazer com que este aprendiz tome consciência da realidade que o rodeia. Quando o aprendiz se vê como cidadão e não como objeto da aprendizagem, ele aprende a ler o mundo dele e o do outro. E é através da troca de diálogos que novos conhecimentos são construídos. Sob essa perspectiva, o Conselho da Europa<sup>1</sup> (2008, p. 40) declara:

As instituições de formação dos educadores devem criar instrumentos que assegurem a qualidade inspirados na educação para uma cidadania democrática, tendo em conta a dimensão intercultural, e desenvolver indicadores e ferramentas de autoavaliação e de desenvolvimento pessoal a utilizar nos estabelecimentos educacionais. As instituições de formação dos educadores devem reforçar a educação intercultural e a gestão da diversidade no quadro da formação em exercício.

Face ao exposto, sinalizo que o curso LEMI/ PARFOR/ UESC, em seu Projeto Pedagógico, quer “[...] formar um profissional autônomo, reflexivo, crítico, sensível e interculturalmente competente para tomar decisões, resolver problemas e conviver com o outro” (UESC, 2009, p. 9). E ressalta que os conteúdos devem favorecer os conhecimentos que propiciem a inserção do professor no debate mais amplo, envolvendo questões culturais, sociais, econômicas e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência.

Observo que o referido curso reconhece a importância de formar um profissional crítico e sensível, capaz de educar de forma consciente, em prol de uma educação para a cidadania e do respeito pela diferença. Entretanto, como será que o Projeto Pedagógico e seus componentes curriculares configuraram a perspectiva intercultural, a língua e a cultura? Quais são as concepções dos professores egressos desse curso sobre a temática da interculturalidade, da língua e da cultura? Essas concepções se materializaram nas suas práticas de sala de aula? Como?

Com as análises e interpretações desses questionamentos, espero responder às perguntas centrais da investigação: **Como a perspectiva intercultural se configurou no**

---

<sup>1</sup> Livro publicado pelos Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho da Europa por ocasião da sua 118ª reunião ministerial em Estrasburgo, lançado no dia 7 de Maio de 2008, com o objetivo de promover o diálogo intercultural entre as sociedades europeias e entre a Europa e seus vizinhos (CONSELHO DA EUROPA, 2008, p. 3-4).

## **curso LEMI/PARFOR/UESC, ministrado no período de 2010 a 2014, e quais são suas implicações na prática dos seus egressos?**

E assim, este estudo tem a sua justificativa, primeiramente, apoiada na importância de responder às questões levantadas, visto que a formação intercultural de professores em exercício constitui-se em elemento fundamental em prol de uma educação para a diversidade cultural. E, segundo, por considerar que o professor é responsável “[...] pelos conteúdos, procedimentos e experiências desenvolvidas pelos alunos com e na língua, [...] pelas relações que se estabelecem entre os sujeitos que interagem na situação de aprendizagem” (MENDES, 2008, p. 2).

Esclareço que a razão de buscar no curso LEMI/ PARFOR/ UESC as respostas para essas questões consiste na possibilidade de problematizar a formação intercultural nos cursos de licenciatura e, em especial, nos cursos destinados aos professores em serviço. Mas como buscar essas respostas? No intuito de explanar como se desenvolveu a pesquisa, passo, a seguir, para a seção do percurso metodológico.

### **1.2 PERCURSO METODOLÓGICO**

Antes de discorrer sobre o percurso, não posso deixar de considerar quem é o pesquisador.

#### **1.2.1 Quem é a pesquisadora?**

Qual é minha história de vida, minha trajetória, meus pertencimentos identitários, culturais, sociais, econômicos, políticos, religiosos e ideológicos? A importância de o pesquisador iniciar a pesquisa consciente do lugar que ele ocupa e das escolhas que elege, no ato da pesquisa, vai fazer a diferença na escolha do objeto de estudo, no tratamento das informações e na análise que produz (SILVA; CABRERA, 2013). Segundo esses autores, tomar consciência e assumir a identidade (quem sou eu como pesquisadora?) contribui muito para o trabalho com a perspectiva intercultural.

Entendo o pesquisador como um sujeito social, autocrítico, que possui uma historicidade, que está em uma contínua construção, transformação, que interage e se integra com os outros numa relação dialética, que se assume como sujeito porque é capaz de se

reconhecer como objeto (FREIRE, 2002, p. 19). Como sujeito social, este pesquisador vai pensar ou produzir conhecimento a partir de sua “história local” e do modo como ele lê ou vive sua história local (ACHUGAR, 2006, p. 29). Com isso, ele não pode ignorar seu próprio lugar e o do outro.

Nesse caminho, vislumbro a necessidade de compreender quem sou “eu” (quem é a pesquisadora?), quem é o “outro” (quem é o pesquisado?) para experienciar sair do meu lugar para/e olhar o outro, mas tendo consciência da minha presença na pesquisa. E, assim, conforme nos diz Canen (2008, p. 302):

Compreender o pesquisador como sujeito multicultural, que se afina com visões epistemológicas e ontológicas inerentes a paradigmas plurais de pesquisa, significa superar a ingenuidade sobre uma falsa neutralidade ou universalidade no ato de pesquisar e de ensinar, condição central para a abertura para culturas e visões plurais, presentes na escola.

Ao trabalhar com a perspectiva intercultural tenho que estar atenta para ver o que está em meu entorno e saber que compreender o “outro” dá trabalho, é sofrido. Não posso construir uma história única (CHIMAMANDA ADICHIE, 2009<sup>2</sup>). Preciso estar aberta para as “diferentes formas e práticas culturais” (CANEN, 2008). Destarte, o pesquisador não pode ignorar sua historicidade.

Isto posto, posso dizer, primeiramente, que, neste trabalho, meu lugar como pesquisadora não é neutro, pois o modo como vejo o mundo (HUGHES, 1983) e como vejo e leio minha “histórica local” (ACHUGAR, 2006) vão ser afetados pelo meu ser e estar em uma sociedade e cultura. Segundo, ressalvo que o meu lugar como pesquisadora vai estar atrelado à minha definição do que é ser linguista aplicada.

Tendo em mente minha formação (licenciada em Letras, especialista em língua inglesa, mestre em ensino de língua inglesa e doutoranda em língua e cultura), posso afirmar que é na Linguística Aplicada (doravante LA) que eu encontro a minha filiação. Para explicar esta filiação, apresento, inicialmente, a minha concepção de língua, posto que não existe um só conceito de língua, mas sim teóricos e suas concepções (distintas e, às vezes, até mesmo contraditórias). Ao lidar com conhecimentos culturais e sociais dos falantes (para que esses falantes possam usar e interpretar as formas linguísticas), a língua deixa de ser apenas o código, um produto acabado, que não depende do seu usuário. A língua é uso e, assim, não

---

<sup>2</sup> Palestra ministrada pela romancista Chimamanda Adichie na conferência TED (Tecnologia, Entretenimento e Design), em outubro de 2009. “Ela conta a história de como encontrou sua voz cultural autêntica – e adverte que, se nós ouvimos apenas uma única história sobre outra pessoa ou país, corremos o risco de um mal-entendido” (<https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>).

pode estar fora dos seus contextos (social e cultural), e estes abrangem pessoas em interação (MENDES, 2008). Diante disso, concebo um entendimento de língua-cultura dentro de uma perspectiva real de uso, dentro de um contexto social que envolve pessoas em contato, mesmo que para alguns, a língua não seja formatada pelos traços culturais das comunidades que a utilizam. Com essa compreensão de língua, acredito que explico minha filiação, já que a LA é o estudo da língua em uso, e o seu objeto é a língua como prática social.

Através desse contexto, pergunto: E qual é o impacto da Linguística Aplicada nesta pesquisa? Considero que o impacto da LA, não somente sobre esta pesquisa, mas sobre todas as demais, recai em cada intervenção que responde aos problemas da linguagem; em cada ação que exerce uma influência positiva; em cada problematização e em cada reflexão que se faz repensar e desconstruir a vida no contexto social.

Reconheço que, através da pesquisa, posso me engajar no trabalho de transformar a realidade social, mas, para isso, é preponderante a desvinculação de uma “visão de linguagem como apolítica e a-histórica” (PENNYCOOK, 1998, p.26), para que eu possa assumir uma postura crítica e política, reflexiva e sensível quanto à maneira como conduzo a investigação. Nesse tocante, exponho mais uma pergunta: Qual percurso escolher?

### **1.2.2 O percurso**

“Como linguistas aplicados, queremos produzir conhecimento sobre as ações dos membros de uma espécie social que atua em grupos sociais e em comunidades de práticas situadas” (GARCEZ; BULLA; LODER, 2014, p. 260). Com essa citação justifico a escolha da pesquisa qualitativa, primeiro, porque é do meu interesse, como pesquisadora, investigar o problema no local onde ele acontece e, assim, verificar como ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Segundo, porque a pesquisa qualitativa utiliza processos diversos que são interativos e humanísticos; porque é emergente e não pré-configurada, ou seja, a pesquisa poderá ser alterada e/ou refinada durante o seu processo; porque é interpretativa, e isto significa que os dados serão interpretados para que se possam identificar temas ou categorias (CRESWEL, 2007). Ademais, a pesquisa em pauta não podia estar dissociada do seu contexto social e cultural, pois, ao avaliar e interpretar como a perspectiva intercultural se configurou no curso LEMI/PARFOR/UESC e quais são suas implicações na prática dos seus egressos, foi importante levar em conta os contextos nos quais os participantes estavam inseridos. Assim sendo, dentro dos diversos tipos de abordagens e

técnicas de pesquisa que abrangem o paradigma qualitativo, optei pela etnografia de sala de aula, tendo em vista que “[...] a etnografia é o estudo do comportamento das pessoas em contextos naturais e dinâmicos, com foco especial na interpretação cultural do comportamento [...]” (WATSON-GECEO, 2010, p. 519).

Dentre os princípios que norteiam a pesquisa etnográfica, Watson-Gegeo (2010) relaciona: 1) a etnografia enfoca o comportamento de pessoas em um grupo e os seus padrões culturais que geram esse comportamento. No caso de uma sala de aula, o estudo etnográfico se preocupa com o grupo de alunos desta sala como um todo, e não com características individuais. Contudo, como diz a autora: “quando os relatos etnográficos focalizam comportamentos individuais, o indivíduo é geralmente tratado como representativo do grupo” (p. 520); 2) a etnografia é holística, isto é, qualquer aspecto da cultura ou do comportamento (por exemplo do grupo de uma sala de aula estudada) precisa ser descrito e explicado considerando todo o sistema do qual faz parte; 3) o levantamento dos dados etnográficos se inicia com o referencial teórico que orienta o pesquisador para certos aspectos que abarcam a situação e para determinados tipos de perguntas de pesquisa. A importância da teoria é orientar os etnógrafos a decidir que tipos de evidências são mais significativos para responder as perguntas de pesquisa estabelecidas no princípio do estudo e desenvolvidas no campo.

Com esses princípios em mente, a presente pesquisa estabeleceu os participantes e o contexto, assim como os instrumentos de geração de dados e os procedimentos da pesquisa, que passamos a descrever em seguida.

### **1.2.3 Participantes e contexto da pesquisa**

Os participantes da pesquisa foram os professores egressos do Curso LEMI/PARFOR/UESC, ministrado no período de 2010 a 2014. Dos 34 (trinta e quatro) professores egressos, 10 (dez) foram selecionados.

A seleção baseou-se no interesse e na disponibilidade desses professores egressos. Após explanação verbal sobre a pesquisa (aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – CEP da UESC – Anexo 1), realizada em sala de aula, no mês de maio de 2014, foi solicitado que, dentre os 34 professores egressos, 10 se inscrevessem para participar. Em atendimento ao CEP, todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), e com isso os procedimentos éticos foram cumpridos.

Dos 10 (dez) professores egressos selecionados, 02 (dois) são homens e 08 (oito) são mulheres; estavam na faixa etária entre 23 e 50 anos; todos cursaram o Ensino Fundamental I e II e o Ensino Médio em escolas públicas; 02 (dois) não possuíam graduação e 8 (oito) possuíam as seguintes graduações: (01) Bacharelado em Educação Física; (01) Bacharelado em Turismo; (05) Pedagogia a distância e (01) Letras Vernáculas em uma universidade estadual.

Todos moram no estado da Bahia, nos seguintes municípios: 03 (três) moram em Eunápolis (112.032 habitantes); 03 (três) moram em Mascote (15.131 habitantes); 02 (dois) moram em Itapé (10.448 habitantes); 01 (um) mora em Camamu (36.321 habitantes) e 01 em Barro Preto (6.627 habitantes); No período em que a pesquisa foi realizada, todos estavam lecionando a disciplina Língua Inglesa nas seguintes etapas da Educação Básica: 08 (oito) no Ensino Fundamental I e II, e 02 (dois) estavam lecionando no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio.

Quanto ao tempo de experiência, dos 10 (dez) participantes 02 (dois) possuíam 18 (dezoito) anos no magistério; 03 (três) se encontravam no intervalo entre 14 (quatorze) e 12 (doze) anos; 03 (três) faziam 10 (dez) anos que estavam lecionando e 02 (dois) com 05 (cinco) anos de exercício no magistério.

Em depoimentos informais, ao longo do convívio com esses professores, constatei que a maioria (80% oitenta por cento) começou a lecionar a disciplina de Língua Inglesa para complementar a carga horária e os demais (20% vinte por cento) foram convidados a ensinar a referida disciplina por terem algum conhecimento deste idioma. Independente da forma como iniciaram e de suas diferentes vivências e trajetórias todos os professores egressos participantes declararam o aprimoramento docente após o Curso LEMI/PARFOR/UESC e o interesse em estarem sempre se requalificando.

Apesar das dificuldades enfrentadas (sobrecarga de trabalho, tempo para estudar o idioma, escola com infraestrutura precária, vulnerabilidade social, turmas grandes, entre outras) esses professores relataram que gostam do que fazem.

Ressalto, neste momento, que ter como participantes os professores egressos do curso LEMI/ PARFOR/ UESC me faz registrar que o método escolhido foi o mais adequado por entender que o contexto sociocultural em que eles estão inseridos permite interpretações possibilitadas pela passagem do pesquisador da perspectiva ética<sup>3</sup> para a êmica<sup>4</sup>, gerando extensões e generalizações.

---

<sup>3</sup> O termo ético se refere ao “enquadre ontológico ou interpretativo do pesquisador” (WATSON-GEGEO, 2010, p. 523).

Ao longo da tese, os nomes dos participantes e das escolas onde foram observados não serão identificados, para resguardar as identidades dos profissionais e das instituições onde trabalham. Desse modo, cada professor egresso (doravante PE) participante recebeu um número. Assim, depois da sigla PE seguirá um número equivalente ao participante da pesquisa.

#### **1.2.4 Procedimentos de pesquisa**

Com o intuito de responder às perguntas norteadoras da pesquisa, realizei a análise documental e utilizei dois instrumentos para a geração de dados etnográficos: entrevistas semiestruturadas e questionário individual; e a observação de aulas como procedimento metodológico.

Na análise documental, inicialmente, identifiquei, verifiquei e apreciei os seguintes documentos: o projeto pedagógico do curso (doravante PPC) em estudo e os programas dos seus componentes curriculares.

Para analisar e interpretar as questões relacionadas ao PPC, atentei para as orientações de Cellard (2008) e percorri duas etapas. A primeira, análise preliminar, onde avaliei criticamente o documento em cinco dimensões, a saber: o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto. A segunda etapa foi a análise propriamente dita, momento em que retornei ao documento para proceder a interpretação das informações obtidas.

Quanto aos programas dos componentes curriculares, optei pela análise de conteúdo referendada por Bardin (1977, p. 38), que “consiste num conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”. Entretanto, para essa análise não existe um modelo fixo, apenas algumas regras básicas, pois, segundo a autora, a análise de conteúdo tem que ser permanentemente reinventada, mas recomendando que se leve em conta os seus objetivos e os problemas investigados.

---

<sup>4</sup> De acordo com Watson-Gegeo (2010, p.524), “o termo *ênico* refere-se às perspectivas, interpretações e categorias culturalmente baseadas e que são usadas pelos membros do grupo estudado para conceitualizar e codificar conhecimento, além de guiar o próprio comportamento”.

Bardin (1977) considera três etapas básicas para o desenvolvimento desta técnica: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (a inferência e a interpretação). Cada etapa será detalhada no decorrer desta seção.

Quanto aos instrumentos, o primeiro a ser aplicado foi a entrevista. Dentre os tipos de entrevistas, decidi pelo de caráter semiestruturado, por considerar a mais apropriada para esta pesquisa, visto que, “[...] ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 2008, p. 146). E assim, foram realizadas as entrevistas semiestruturadas e individuais (que foram gravadas) com os 10 (dez) professores egressos, antes das observações das aulas (no final do mês de maio e início do mês de junho do ano de 2014). Com o objetivo de captar os modos de pensar e sentir desses professores egressos, elaborei um roteiro de perguntas (Apêndice B) previamente estabelecido. Contudo, não me limitei a este roteiro, o que permitiu que outras perguntas fossem geradas durante a entrevista. À medida que cada entrevista acontecia, se fazia a transcrição e um número era designado para identificar o professor egresso por todo o trabalho (PE1, PE2, PE3, e assim por diante). Todos os áudios e as transcrições foram numerados e constam no CD-ROM.

Outro instrumento utilizado foi o questionário individual, contendo 20 (vinte) perguntas abertas, por julgar necessários mais detalhes nas respostas. Sobre isso Abrahão (2006, p. 222) assevera que:

[...] os questionários construídos com itens abertos têm por objetivo explorar as percepções pessoais, crenças e opiniões dos informantes. Buscam respostas mais ricas e detalhadas do que aquelas obtidas por meio de questionários fechados ou em escala; as perguntas abertas requerem tratamento mais sofisticado na análise dos dados.

O referido questionário foi encaminhado por meio de correio eletrônico, para os 10 (dez) professores egressos participantes, após todas as observações de todas as aulas, ou seja, no final de novembro de 2015. À medida que cada PE devolvia o questionário respondido, recebia seu número já registrado anteriormente.

Com as observações etnográficas, me aproximei do ambiente natural (salas de aula dos professores egressos) em que o fenômeno ocorre, com a intenção de chegar mais perto da perspectiva dos participantes investigados. A observação pode ser ‘participante’ – quando o pesquisador se relaciona com o grupo observado, ou ‘não participante’ – no momento em que o investigador “atua como espectador atento”, sem interagir com o grupo (RICHARDSON,

1999, p. 260). Esse mesmo autor explica, também, que a observação pode ser sistemática – sempre que são anotados os fatos ocorridos e sua frequência, ou assistemática – quando a tarefa de observar é mais livre, sem fichas ou listas de registro.

Nesta pesquisa, optei por uma observação não participante e sistemática de 40 (quarenta) aulas dos professores egressos, de duração variável, que perfeitamente totalizou aproximadamente 60 horas/aula, procurando registrar as informações (atenta aos efeitos da minha subjetividade) e buscando ouvir e ver atentamente para levar para esses registros as reflexões sobre minhas próprias impressões, sentimentos, atitudes etc.

Para a análise e interpretação dos dados das entrevistas semiestruturadas e do questionário com questões abertas, elegi a análise categorial temática de Bardin (1977), que concebe as mesmas etapas da análise de conteúdo (citadas anteriormente): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, as quais descrevo a seguir:

Primeiro, pré-análise – nesta fase organizei o material, fiz a leitura flutuante e selecionei os tópicos que estavam diretamente relacionados com as categorias da pesquisa (perspectiva intercultural, língua e cultura no ensino-aprendizagem da língua). Na segunda etapa, exploração do material, o estudo foi aprofundado e procedi a codificação (recorte e escolha das unidades de contexto), classificação (refere-se ao processo de agregar as palavras repetidas e de mesmo significado) e categorização (significação das mensagens e ratificação das categorias), que foram realizadas após a transcrição e releitura exaustiva das entrevistas e dos questionários. Por fim, o tratamento das informações, com as fases de interpretação e inferência.

Apoiada no arcabouço teórico que alicerça o presente estudo, as categorias da pesquisa: perspectiva Intercultural, língua e cultura são analisadas e estão devidamente registradas nos capítulos 4, 5, 6 e 7, que respondem às perguntas norteadoras da pesquisa: Como o Projeto Pedagógico e seus componentes curriculares configuraram a perspectiva intercultural, a língua e a cultura? Quais são as concepções dos professores egressos desse curso sobre a temática da interculturalidade, da língua e da cultura? Essas concepções se materializaram nas suas práticas de sala de aula? Como?

A seguir, apresento a organização da tese.

### 1.3 ORGANIZAÇÃO DA TESE

Esta tese está organizada em oito capítulos, além das referências, dos anexos e apêndices. No Capítulo 1, intitulado *Palavras iniciais*, faço uma breve introdução ao tema e justifico com concisão os motivos que me levaram a sua realização, assim como os objetivos e as perguntas que nortearam a investigação. Em linhas gerais, apresento, com objetividade, no percurso metodológico, quem é a pesquisadora, os aspectos metodológicos do estudo, os participantes e o contexto que foram foco da pesquisa, além dos procedimentos que orientaram a análise, interpretação e inferência dos dados gerados. Concluo com a seção referente à organização desta tese.

No Capítulo 2, *PARFOR e a formação de professores em língua estrangeira*, discorro, inicialmente, sobre o curso LEMI/ PARFOR/ UESC, nos contextos nacional e local, apresentando uma pequena digressão das políticas educacionais para relatar como tudo começou. Apresento o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e como este plano se institui na UESC. Em seguida, exponho o curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês – LEMI e na última seção contextualizo formação de professores em serviço, compartilhando meu entendimento sobre formação.

*Interculturalidade na educação* é o título do Capítulo 3, que inicialmente fala sobre a importância da interculturalidade, dissertando sobre seus conceitos e perspectivas. Em seguida, faço uma revisão na literatura sobre o conceito de cultura e depois apresento as tendências e abordagens dos multiculturalismo(s) e interculturalidade(s) e, em tempo, externo minha definição. Para finalizar o capítulo destaco, o conceito de interculturalidade na educação, explanando o que entendo por educação intercultural.

A partir do Capítulo 4, começo a responder as questões orientadoras da investigação. Com o título *Como a perspectiva intercultural se configura no projeto pedagógico e nos programas dos componentes curriculares do curso LEMI/PARFOR/UESC?* passo a analisar a primeira categoria da pesquisa – Perspectiva Intercultural. Na seção 4.1, faço considerações sobre o projeto pedagógico e o currículo. Em seguida, na seção 4.2, verifico os indícios da referida perspectiva no projeto pedagógico do curso em estudo, e na seção 4.3, examino os programas dos componentes curriculares deste projeto.

No Capítulo 5, *Quais são as concepções dos professores egressos desse curso sobre a temática da interculturalidade?* analiso através dos instrumentos de geração de dados, a entrevista semiestruturada e o questionário com questões abertas, as concepções dos professores egressos, participantes da pesquisa, sobre a temática da interculturalidade.

O Capítulo 6 apresenta as seguintes perguntas: *As concepções dos professores egressos sobre a temática da interculturalidade se materializam no cotidiano da sala de aula? Como?* Para respondê-las recorro aos registros etnográficos e elenco duas categorias empíricas (o fazer em sala de aula e o conviver em sala de aula) para nortear a discussão sobre a materialização ou não das concepções dos professores egressos sobre a temática da interculturalidade na sala de aula.

*Interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas* é o título do Capítulo 7, no qual analiso as categorias da pesquisa: língua e cultura. Para tanto, primeiramente, faço algumas considerações que irão embasar as análises dos dados sobre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem de línguas e, em seguida, respondo as perguntas norteadoras da pesquisa.

No último capítulo, *Palavras finais*, respondo as perguntas centrais da pesquisa, expondo minhas interpretações e inferências. Em seguida, apresento as limitações da pesquisa e trago para finalizar o estudo as problematizações que considero instigadoras para a educação intercultural crítica ou as práticas de ensino-aprendizagem de línguas interculturais críticas, fomentando reflexões sobre a formação de professores de línguas estrangeiras que se quer intercultural.

## 2 PARFOR E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM LINGUA ESTRANGEIRA

Neste capítulo, apresento o curso LEMI/PARFOR/UESC, descrevendo o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR e como este plano se instituiu na UESC. Em seguida, exponho o curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês – LEMI e na última seção contextualizo formação de professores em serviço, compartilhando meu entendimento sobre formação.

### 2.1 O CURSO LEMI/PARFOR/UESC - CONTEXTO NACIONAL E LOCAL

Com a intenção de apresentar o Curso LEMI/PARFOR/UESC em ambos os contextos, nacional e local, faço a seguir uma pequena digressão histórica das políticas educacionais para relatar como tudo começou.

Início essa volta no tempo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (n.º 9.304/96, Art. 62), quando passa a exigir o nível superior para atuação dos docentes na educação básica.

Essa Lei, nas suas disposições transitórias, instituiu no caput do Artigo 87 a Década da Educação, com princípio em 20.12.97 e encerramento em 19.12.2007. Nesse mesmo artigo, no parágrafo 3º, inciso III, observa-se a pretensão de universalizar a formação superior dos professores da educação básica ao dizer que “cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá: realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Essa pretensão é confirmada no 4º parágrafo do artigo, quando estabelece que “até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”.

Na Bahia, após a publicação da LDBEN, ocorreram parcerias/convênios/consórcios entre as Instituições de Ensino Superior – IES públicas e privadas e os governos estaduais e municipais, através das Secretarias de Educação, para formar/qualificar os professores em exercício. Dentre elas, destaco o Programa REDE UNEB 2000, desenvolvido em 1998, com a parceria entre a Universidade do Estado da Bahia – UNEB e várias prefeituras municipais<sup>5</sup>; e o Programa de Formação em Atuação na Educação Básica – PROAÇÃO, aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão – CONSEPE da UESC, em 22 de julho de

---

<sup>5</sup> Disponível em: < <http://www.uneb.br/prograd/programas-especiais-de-graduacao/>>. Acesso em: 10 mai 2015.

1999, ofertando o curso de Pedagogia, fora da sede, aos professores das cidades de Camacã, Jussari, Santa Luzia, Mascote, Arataca, Pau Brasil e Porto Seguro.

Ainda em 1999, o Ministério da Educação (MEC) institui o Programa de Formação de Professores em Exercício – PROFORMAÇÃO, na modalidade de educação a distância. Conforme Cunha (2000, p. 11), “[...] é um curso de nível médio com habilitação em Magistério, destinado aos professores sem habilitação mínima que atuam nas quatro séries iniciais, classes de alfabetização e pré-escola”. O referido programa foi concebido para as regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, tendo em vista o grande número de professores leigos (sem qualificação pedagógica)<sup>6</sup>.

Em 9 de janeiro de 2001, após três anos do prazo estabelecido pela LDBEN (n.º 9.304/96, Art. 87 § 1.º<sup>7</sup>), a Lei n.º 10.172 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Essa Lei apresenta a ‘qualificação docente’ como um dos maiores desafios e destaca que:

A implementação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade e, portanto, para o desenvolvimento do País, uma vez que a produção do conhecimento e a criação de novas tecnologias dependem do nível e da qualidade da formação das pessoas (BRASIL, 2001, p. 48-49).

Nesse sentido, sinaliza-se o reconhecimento do governo federal quanto à importância da formação de professores para melhorar a qualidade da educação e, com isso, o crescimento da nação, ao mesmo tempo em que retoma o acordado (conforme solicitado no Art. 87 § 1º da LDBEN) na conferência promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, em março de 1990, em Jomtien, na Tailândia, que resultou na ‘Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem’<sup>8</sup> e no Marco de Ação de Dakar – Declaração sobre Educação para Todos<sup>9</sup>, compromisso firmado em abril de 2000, na cidade de Dakar, no Senegal.

Ainda no tocante à Lei 10.172/2001, no item 10, a formação dos professores é diagnosticada e são traçadas diretrizes, objetivos e metas. Dentre os 28 objetivos e metas listados, ressaltos os números 5, 12 e 14, que têm como foco os professores que atuam no ensino básico sem a habilitação exigida pela Lei. O objetivo/meta de número cinco diz:

---

<sup>6</sup> Disponível em: < <http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp?id=92>>. Acesso em: 10 mai 2015.

<sup>7</sup> “A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (Lei n.º. 9.304/96, Art. 87 § 1º).

<sup>8</sup> Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf> >. Acesso em: 10 mai 2015.

<sup>9</sup> Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf> >. Acesso em: 10 mai 2015.

Identificar e mapear, a partir do primeiro ano deste plano, os **professores em exercício em todo o território nacional, que não possuem, no mínimo, a habilitação de nível médio para o magistério**, de modo a elaborar-se, em dois anos, o diagnóstico da demanda de habilitação de professores leigos e organizar-se, em todos os sistemas de ensino, programas de formação de professores, possibilitando-lhes a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 87 (BRASIL, 2001, p. 50; grifo meu).

Nos objetivos/metapas de números 12 e 14, citados abaixo, verificam-se as orientações para ampliar e universalizar programas/cursos de formação em serviço.

**Ampliar**, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, **os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares (BRASIL, 2001, p. 51; grifo meu).

**Generalizar**, nas instituições de ensino superior públicas,  **cursos regulares noturnos e cursos modulares de licenciatura plena** que facilitem o acesso dos **docentes em exercício** à formação nesse nível de ensino (BRASIL, 2001, p. 51; grifo meu).

Constato que o Governo do Estado da Bahia cumpre os objetivos cinco e doze quando institui, através do Decreto nº 8.523, de 14 de maio de 2003, o Programa de Formação para Professores na modalidade de educação presencial. Com essa iniciativa, o governo assina parceria com as quatro universidades estaduais: Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC; Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB; Universidade Estadual da Bahia – UNEB e Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS, e com a Universidade Federal da Bahia – UFBA, para atendimento às demandas de todas as unidades escolares da rede estadual de ensino.

No período de 2003 a 2007, percebe-se o empenho de todas as IES baianas na implantação dos cursos de licenciatura para professores em exercício. Citemos alguns: na UESC, o curso de Pedagogia do PROAÇÃO é ofertado na sede, recebendo professores das cidades de Aiquara, Almadina, Aurelino Leal, Barra do Rocha, Coaraci, Ibirapitanga, Ilhéus, Itabuna, Itaju do Colônia, Itajuípe, Santa Cruz da Vitória, Ubaitaba, Una e Uruçuca. Na UNEB é criado, em 2004, o Programa de Formação de Professores do Estado – PROESP (convênio entre a Secretaria da Educação do Estado da Bahia, com a interveniência do Instituto Anísio Teixeira – IAT, e a UNEB), para implementação de cursos de licenciatura em Letras, Letras com Inglês, História, Geografia, Matemática, Biologia, Física, Química,

Educação Física e Artes para os professores da rede estadual de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Além dos cursos presenciais ofertados pelos Programas de Formação para Professores, as universidades públicas baianas também ofertaram cursos a distância através de convênios com os governos federal e estadual e com outras instituições de ensino, a exemplo do Curso de Licenciatura em Física – Modalidade a Distância, oferecido mediante a Cooperação Técnico-administrativa e Financeira entre a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e a Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE).

Em 24 de abril de 2007, o Governo Federal decreta o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, definindo, em seu Artigo 1º, que este “(Compromisso) é a conjugação dos esforços da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em regime de colaboração, das famílias e da comunidade, em proveito da melhoria da qualidade da Educação Básica” (DECRETO nº. 6.094/2007). No parágrafo 3º do Artigo 8º, a ‘Formação de Professores e Profissionais de Serviço e Apoio Escolar’ constitui-se um dos quatro eixos de ação que será expresso nos programas educacionais do plano plurianual da União. E esta ação tem como objetivo a melhoria da qualidade da Educação Básica, e será diagnosticada pelos estados e municípios através do Plano de Ações Articuladas – PAR (Artigo 9º do referido Decreto), que “[...] é o conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do Compromisso e a observância das suas diretrizes”. Dentre as diretrizes elencadas no Artigo 2º, evidencio a décima segunda, que fala sobre a instituição de “programa próprio ou em regime de colaboração para formação inicial e continuada de profissionais da educação”.

Simultaneamente ao Decreto nº 6.094/2007, o Ministério da Educação lança o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Segundo o documento "PDE - Razões, Princípios e Programas<sup>10</sup>", o Plano é executivo, compreende mais de 40 programas e tem como um dos principais pontos a formação de professores e a valorização dos profissionais da educação.

Em 11 de julho do mesmo ano, a Lei 11.502 atribuiu à CAPES a responsabilidade de auxiliar o Ministério da Educação na elaboração de políticas para a formação de profissionais para a educação básica, assim como de induzir e fomentar a formação inicial e continuada desses profissionais e estimular a valorização do magistério em todos os níveis e modalidades de ensino.

---

<sup>10</sup> Disponível em: < <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/pde.pdf>>. Acesso em: 08 mai 2015.

Ainda no ano de 2007, de acordo com o Ministério da Educação<sup>11</sup>, com a implantação do Educacenso<sup>12</sup>, foi possível identificar um número considerável de professores (cerca de 600 mil) atuando na educação básica pública sem a formação adequada às exigências da LDB, ou lecionando em áreas distintas daquelas que se licenciaram.

Em anuência com o livro disponibilizado no sítio do Ministério da Educação<sup>13</sup> em julho de 2008, o citado Ministério envia aos estados o Ofício circular de nº 118/08 como uma estratégia para estimular arranjos educacionais no âmbito do estado, no sentido de concretizar o proposto pelo PAR, no que se refere à formação inicial de professores em exercício da rede pública de educação básica, para que esta aconteça de forma dinâmica e eficiente.

É nesse contexto que, em 29 de janeiro de 2009, o governo federal, através do Decreto nº. 6755, constitui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação e das Diretorias de Educação Básica Presencial (DEB) e de Educação a Distância (DED) da CAPES. Por meio de planos estratégicos formulados em Fóruns Permanentes de Apoio à Formação Docente, instituídos em cada Estado e no Distrito Federal, esta Política Nacional tem como base, em seus princípios e objetivos, a organização e fomentação da formação inicial e continuada dos profissionais do magistério das redes públicas da educação básica, em regime de colaboração entre a União, os Estados, Distrito Federal e Municípios.

Com o intuito de atender ao referido Decreto de nº. 6.755/2009, cujas diretrizes estão apoiadas pelo Decreto nº. 6.094/2007 (Plano de Metas/ Compromisso Todos pela Educação), foi criado em 28 de maio de 2009, o PARFOR.

### **2.1.1 O que é o PARFOR?**

O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR, segundo o Relatório de Gestão da CAPES/DEB (2013, p. 11)<sup>14</sup>:

---

<sup>11</sup> Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&Itemid=970](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=13583:plano-nacional-de-formacao-dos-professores-da-educacao-basica&Itemid=970) >. Acesso em: 12 mai 2015.

<sup>12</sup> Educacenso é uma ferramenta do Ministério da Educação que permite obter dados individualizados de cada estudante, professor, turma e escola do país, tanto das redes públicas (federal, estaduais e municipais) quanto da rede privada. Todo o levantamento é feito pela internet. A partir dos dados do Educacenso, é calculado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e planejada a distribuição de recursos para alimentação, transporte escolar e livros didáticos, entre outros. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=271&Itemid=339](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=271&Itemid=339)>. Acesso em: 08 mai 2015.

<sup>13</sup> Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livro.pdf> >. Acesso em: 08 mai 2015.

<sup>14</sup> Disponível em: < <https://www.CAPES.gov.br/images/stories/download/bolsas/2562014-relatorio-DEB-2013-web.pdf> >. Acesso em: 08 mai 2015.

É uma ação emergencial que visa estimular a formação em nível superior de professores em exercício nas redes públicas de educação básica, proporcionando-lhes oportunidades de acesso à qualificação profissional exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

O PARFOR é orquestrado pelo Ministério da Educação, por intermédio da CAPES, de Instituições Públicas de Educação Superior – IPES, e das Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, no âmbito do PDE/CTE (Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação) – que estabeleceu no País um novo regime de colaboração da União com os Estados e Municípios, respeitando a autonomia dos entes federados. A DEB é a responsável pela modalidade PARFOR-presencial e se incumbem da modalidade a distância.

O referido Plano promove cursos de educação superior públicos, gratuitos e de qualidade, cuja oferta cobre os Municípios de vinte e um (21) estados da federação, por meio de setenta e seis (76) IPES, sendo quarenta e oito (48) federais e vinte e oito (28) estaduais e com a colaboração de catorze (14) universidades comunitárias.

As ofertas de turmas especiais em cursos regulares das IES são destinadas, exclusivamente, aos professores em exercício na rede pública de educação básica, conforme o que especifica o Quadro 1:

**Quadro 1 – Particularidades dos Cursos de Formação Inicial/PARFOR**

<b>PÚBLICO</b>	<b>CURSO</b>	<b>MODALIDADE</b>
Professores que ainda não têm formação superior.	Primeira licenciatura	Presencial regular (modular, parcelado etc. em <i>campi</i> de IES e/ou centros estratégicos) ou a distância(semipresenciais no sistema UAB).
Professores já formados, mas que lecionam em área diferente daquela em que se formaram	Segunda licenciatura	Presencial regular (modular, parcelado, etc. em <i>campi</i> de IES e/ou centros estratégicos).
Bacharéis sem licenciatura, que necessitam de estudos complementares que os habilitem ao exercício do magistério.	Formação pedagógica	Presencial regular (modular, parcelado etc. em <i>campi</i> de IES e/ou centros estratégicos) ou a distância(semipresenciais no Sistema UAB).

Fonte: Elaboração própria, com base no Relatório de Gestão da CAPES/DEB (2013, p. 11).

A participação das IPES e das Secretarias de Educação Municipais e Estaduais foi formalizada por intermédio do Termo de Adesão aos respectivos Acordos de Cooperação, nos quais se estabeleceu a forma de implantação e execução dos cursos e programas do Plano

Nacional de Formação de Professores, com programação e quantitativos expressamente definidos para as entradas de estudantes-professores pelas IPES e Secretarias de Educação dos Estados, conforme quantitativos discriminados nos planos estratégicos elaborados pelos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente, de que trata o Art. 4º do Decreto 6.755/2009, do MEC.

As despesas decorrentes das ações e programas são consignadas nas dotações orçamentárias anuais do Ministério da Educação, da CAPES e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, conforme estabelecido na Portaria Normativa nº 09, de 30 de junho de 2009, do Ministério da Educação.

### **2.1.2 O PARFOR na UESC**

Atentando para a sua missão de oferecer a jovens e adultos acesso ao ensino superior, a Universidade Estadual de Santa Cruz desempenha papel social relevante na Região e no Estado, integrando o esforço nacional pela melhoria da qualidade do ensino e pela valorização do magistério. A finalidade dessa Instituição é definida através do Artigo 2º, da Lei nº. 6.344, de 5 de dezembro de 1991<sup>15</sup>, que diz:

A Universidade Estadual de Santa Cruz tem por finalidade desenvolver, de forma harmônica e planejada, a educação superior, promovendo a formação e o aperfeiçoamento acadêmico, científico e tecnológico dos recursos humanos, a pesquisa e extensão, voltadas para a questão do meio ambiente e do desenvolvimento sócio-econômico e cultural, em consonância com as necessidades e peculiaridades regionais (BAHIA, 1991, p. 1).

Com jurisdição em toda a Região Sul, que corresponde às regiões do Litoral Sul e do Extremo Sul do Estado da Bahia, essa Universidade possui uma área de abrangência composta por 74 municípios, sendo 53 relativos à Região Sul e 21 ao Extremo Sul (Quadro 2).

---

<sup>15</sup> Disponível em: < [http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/86166/lei-6344-91?ref=topic\\_feed](http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/86166/lei-6344-91?ref=topic_feed)>. Acesso em: 15 mai 2015.

**Quadro 2 – Relação de municípios da área de abrangência da UESC, segundo a região**

<b>Região Litoral Sul</b>			
01 – Aiquara	16 – Gandu	31 – Itapé	44 – Santa Luzia
02 – Almadina	17 – Gongogi	32 – Itapitanga	45 – São José da Vitória
03 – Apuarema	18 – Ibicaraí	33 – Ituberá	46 – Taperoá
04 – Arataca	19 – Ibirapitanga	34 – Jitaúna	47 – Teolândia
05 – Aurelino Leal	20 – Ibirataia	35 – Jussari	48 – Ubaitaba
06 – Barra do Rocha	21 – Igrapiuna	36 – Marauá	49 – Ubatã
07 – Barro Preto	22 – Ilhéus	37 – Mascote	50 – Una
08 – Buerarema	23 – Ipiaú	38 – Nilo Peçanha	51 – Uruçuca
09 – Cairu	24 – Itabuna	39 – Nova Ibiá	52 – Valença
10 – Camacã	25 – Itacaré	40 – Pau Brasil	53 – Wenceslau Guimarães
11 – Camamu	26 – Itagi	41 – Piraí do Norte	
12 – Canavieiras	27 – Itagiba	42 – Presidente Tancredo Neves	
13 – Coaraci	28 – Itajú do Colônia	43 – Santa Cruz da Vitória	
14 – Dário Meira	29 – Itajuípe		
15 – Floresta Azul	30 – Itamari		
<b>Região Extremo Sul</b>			
01 – Alcobaça	07 – Itabela	13 – Lajedão	19 – Santa Cruz Cabralia
02 – Belmonte	08 – Itagimirim	14 – Medeiros Neto	20 – Teixeira de Freitas
03 – Caravelas	09 – Itamaraju	15 – Mucuri	21 – Vereda
04 – Eunápolis	10 – Itanhém	16 – Nova Viçosa	
05 – Guaratinga	11 – Itapebi	17 – Porto Seguro	
06 – Ibirapõã	12 – Jucuruçu	18 – Prado	

Fonte: Elaboração própria, com base no sítio da UESC<sup>16</sup>.

É nesse espaço geográfico, de características sociais, econômicas e ambientais tão distintas, que a UESC desenvolve políticas educacionais que visam ao melhor cumprimento de seu objetivo institucional. No que concerne à formação de professores em exercício, como foi dito anteriormente, desde 1999, esta Universidade desenvolve ações através dos programas Proação e Proformação.

Em dezembro de 2009, a UESC adere ao Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, com a implantação dos cursos de Licenciatura em Educação Física e Pedagogia. Em 2010, são introduzidos os cursos de História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa. Em 2011, o curso de Ciências Sociais se inicia. Em 2012, a UESC oferta 18 turmas de formação inicial, totalizando 510 profissionais matriculados nos 08

<sup>16</sup> Disponível em: < [http://www.uesc.br/cpa/index.php?item=conteudo\\_avaliacaouesc\\_municipios.php](http://www.uesc.br/cpa/index.php?item=conteudo_avaliacaouesc_municipios.php)>. Acesso em: 15 mai 2015.

diferentes cursos. Atualmente, a UESC está oferecendo apenas cinco turmas em quatro cursos (Educação Física (01), Pedagogia (02), História (01) e Matemática (01)) de formação inicial.

Dentre os cursos oferecidos, destaco a licenciatura em Língua Estrangeira Moderna/Inglês – LEMI, objeto de estudo desta pesquisa, para detalhar a seguir.

### 2.1.3 O Curso LEMI

A autorização de funcionamento do Curso LEMI/PARFOR/UESC foi formalizada pela Resolução CONSEPE da UESC, n.º 03, de 13 de dezembro de 2010<sup>17</sup>. O Curso de Língua Estrangeira Moderna/Inglês – Primeira Licenciatura atende, essencialmente, às Diretrizes Curriculares de Cursos de Licenciatura, definidas pelos Pareceres CNE/CP 01/2002 e CNE/CP 02/2002, às Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Letras CNE/CES 18/2002 e ao Parecer CNE/CES 492/ 2001. De acordo com o Projeto Pedagógico, o Curso foi elaborado em consonância com as condições educacionais, políticas e sociais do contexto atual, com a finalidade de atender às demandas educacionais, cumprindo uma determinação legal e uma função social na preparação de cidadãos para o exercício intelectual, crítico e o compromisso ético-político com a vida em sociedade.

O referido curso atendeu a uma clientela de adultos – professores que exercem a profissão nas redes públicas municipal e estadual da Região Sul da Bahia – que buscavam uma formação para atender seus desejos e necessidades profissionais e pessoais. Conforme as respostas à pergunta: O que o levou a ingressar no PARFOR – LEMI? (Quadro 3), do questionário de sondagem (Anexo 2) de uma das disciplinas do curso, pode-se observar que os dez professores egressos participantes da pesquisa tinham como objetivo maior a aprendizagem do idioma e a obtenção do diploma.

**Quadro 3 – Respostas dos professores egressos sobre ingresso no LEMI/PARFOR/UESC**

<b>Pergunta PE</b>	<b>O que o levou a ingressar no curso PARFOR – LEMI?</b>
PE1	“A Secretaria Municipal de Educação do Município em que mora estava convocando professores que se interessassem pelo curso”.
PE2	“A motivação maior foi o, de entender melhor a estrutura da língua que ministrava em sala de aula”.
PE3	“A necessidade de professores de língua inglesa em meu município”.

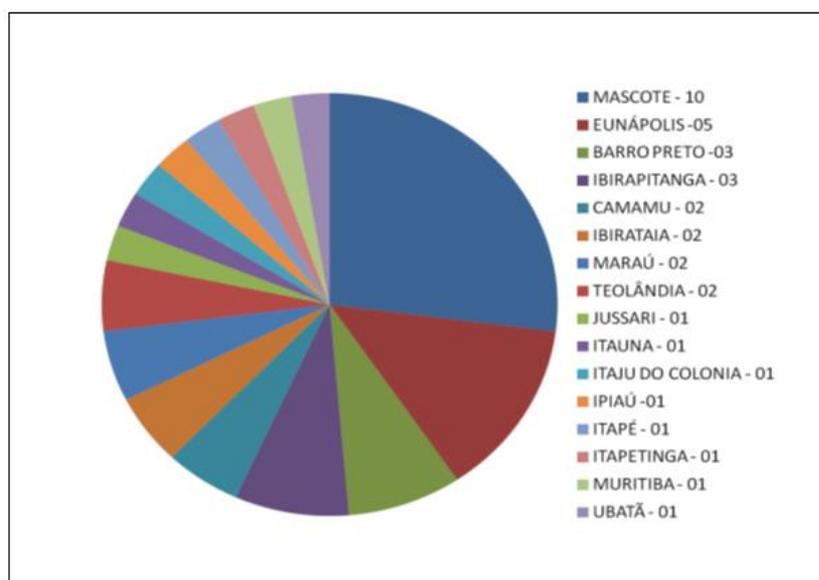
<sup>17</sup> Disponível em: <[http://www.uesc.br/conselhos/consepe/atuais/consepe\\_2010.pdf](http://www.uesc.br/conselhos/consepe/atuais/consepe_2010.pdf)>. Acesso em: 12 mai 2015.

PE4	“A necessidade de me capacitar e o desejo de aprender a língua inglesa como também começar a construir minha carreira (especializar na área)”.
PE5	“Ter a graduação na área que atuava e atuo.”
PE6	“Eu já lecionava há algum tempo, mas ainda não possuía a licenciatura”.
PE7	“Além de sair do Fundamental I, aprender também a língua inglesa”.
PE8	“Desejo de obtenção de diploma do curso superior ministrado por uma universidade pública e por já atuar 20h na área”.
PE9	“A oportunidade de estudar uma disciplina que gosto muito”.
PE10	“Oportunidade de sistematizar meus conhecimentos numa entidade bem conceituada”.

Fonte – Elaboração própria, com base no Questionário de Sondagem (Anexo 2).

O Curso LEMI iniciou suas atividades com 50 vagas e 49 estudantes-professores matriculados, pertencentes às seguintes cidades de circunscrição da UESC – Gráfico 1.

**Gráfico 1 – Relação dos estudantes-professores e das cidades de origem**



Fonte – Elaboração própria, com base em dados da Secretaria do PARFOR/UESC.

Em 2011, dos 49 estudantes-professores matriculados, 06 abandonaram o curso. Em 2012, foram contabilizadas 08 desistências e em 2013 apenas uma.

Segundo dados da Secretaria do PARFOR, os cursos de Pedagogia, Educação Física, Geografia, História, Matemática, Língua Portuguesa, Ciências Sociais e Língua Inglesa, ofertados por esse Plano na UESC, têm apresentado um alto índice de evasão, devido à falta de apoio logístico, parcial ou em sua totalidade, dos municípios que possuem estudantes-professores neles inseridos. Assim sendo, os cursos do PARFOR/UESC apresentam uma

evasão de, aproximadamente, 32%, e o curso LEMI de aproximadamente 30%, conforme Quadro 4.

**Quadro 4 – Dados sobre evasão no Curso LEMI/PARFOR/UESC**

<b>Instituição/Curso</b>	<b>Nº de alunos matriculados</b>	<b>Nº de alunos evadidos</b>	<b>Percentual</b>
UESC / PARFOR	689	221	32,07
Língua Estrangeira Moderna / Inglês	49	15	30,60

Fonte – Elaboração própria, com base em dados da Secretaria do PARFOR/UESC.

Ainda em conformidade com o referido Projeto Pedagógico, o LEMI adotou o sistema de ensino presencial para creditação das disciplinas que foram oferecidas em 08 (oito) semestres, com carga horária total de 3.200 horas. O seu currículo foi organizado para formar profissionais da educação básica a partir de quatro eixos norteadores. O primeiro eixo articulador das Competências Pedagógica, Sociológica e Filosófica incluiu as competências pedagógicas, sociológicas e filosóficas da educação, que em articulação com as demais competências fundamentam a ação educativa. O segundo eixo articulador da Competência Linguístico-Comunicativa abarcou os conteúdos das áreas dos Estudos da Língua e da Literatura na Formação Profissional e nos Estudos Literários. O terceiro eixo articulador da Competência Teórico-Aplicada abrangeu, em conformidade com o Parecer CNE/CP 28/2001, os conteúdos que têm como principal objetivo promover a articulação entre teoria e prática a partir de um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão e solução de situações próprias do ambiente da educação escolar. Por fim, o quarto eixo articulador da Competência Profissional compreendeu os conteúdos relacionados à prática docente e ao estágio curricular supervisionado de ensino.

Esses eixos temáticos compõem os seguintes núcleos: a) Núcleo Contextual – Eixo articulador da Prática Pedagógica, Sociológica e Filosófica; b) Núcleo Estrutural – Eixo articulador da competência Linguístico-comunicativa; c) Núcleo Integrador – Eixo articulador da Competência Teórico-aplicada e Eixo articulador da competência profissional.

Para uma visão geral dos núcleos, dos eixos e das disciplinas que os compõem, apresento, a seguir, o Quadro 5.

Quadro 5– Núcleos, eixos temáticos e suas disciplinas

NÚCLEOS	EIXOS TEMÁTICOS	DISCIPLINAS
<b>Núcleo contextual</b>	<b>Eixo articulador das competências pedagógica, sociológica e filosófica</b>	Sociologia da Educação
		Filosofia e Educação
		Psicologia da Aprendizagem
		História da Educação
		Educação Inclusiva
		Libras
		Planejamento Curricular e Avaliação da Aprendizagem
		Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar
		Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação
		Políticas Públicas da Educação
<b>Núcleo estrutural</b>	<b>Eixo articulador da competência linguístico-comunicativa</b>	Aquisição de Segunda Língua 1
		Aquisição de Segunda Língua 2
		Linguística Aplicada e Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira no contexto Brasileiro
		Inglês como Língua Estrangeira e a Pesquisa Científica
		Linguagem e Cognição
		Língua Inglesa - Habilidades Integradas I
		Língua Inglesa - Habilidades Integradas II
		Língua Inglesa - Habilidades Integradas III
		Língua Inglesa - Habilidades Integradas IV
		Língua Inglesa - Habilidades Integradas V
		Língua Inglesa - Habilidades Integradas VI
		Fonética, Fonologia e Variação da Língua Inglesa
		Morfologia da Língua Inglesa
		Síntaxe da Língua Inglesa
		Aspectos Pragmáticos e Semânticos da Língua Inglesa
		Literatura de Língua Inglesa I
		Literatura de Língua Inglesa II
		Literatura de Língua Inglesa III
		Comunicação e Cultura
		Língua Inglesa e Gêneros Textuais
		Inglês: Discurso Oral
		Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de textos científicos
		Estudos sobre letramento

<b>Núcleo integrador</b>	<b>Eixo articulador da competência teórico-aplicada e Eixo articulador da competência profissional</b>	Metodologia do ensino de Língua Inglesa I
		Metodologia do ensino de Língua Inglesa II
		Metodologia do ensino de Literatura de Língua Inglesa
		Recursos Midiáticos no Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa
		Introdução à Tradução: teoria e prática
		Seminário Interdisciplinar I
		Seminário Interdisciplinar II
		Seminário Interdisciplinar III
		Seminário Interdisciplinar IV
		Estágio Supervisionado I
		Estágio Supervisionado II
		Estágio Supervisionado III
		Estágio Supervisionado IV

Fonte – Elaboração própria, com base no Projeto Pedagógico do curso LEMI/PARFOR/UESC.

Através dessas disciplinas, o referido curso pretendeu formar o estudante/professor com o seguinte perfil:

1. Profissional interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, nos contextos oral, escrito, visual e gestual, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro;
2. Profissional com o domínio do uso da língua objeto de estudo, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais;
3. Profissional capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente;
4. Profissional com capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários;
5. Profissional capaz de agir como sujeito de mudança no ambiente escolar regional, identificando as necessidades dessa escola para promover o seu desenvolvimento social, político, econômico e cultural;
6. Profissional que se articule com outros ramos do saber, evidenciando o domínio de competências e habilidades inter e multidisciplinares;
7. Profissional que respeite a diversidade cultural e promova a inclusão social;

8. Profissional que em todas as suas atividades mantenha uma postura ética, o respeito à natureza e um comportamento condizente com o correto exercício da cidadania.

Nesse contexto, em que se vislumbra um perfil desejado para um estudante que já é professor, pergunto a mim mesma O que é formação de professores em serviço? Como vejo a formação de professores de LE em serviço?

## 2.2 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA EM SERVIÇO

Para discorrer sobre Formação em Serviço, preciso, preliminarmente, entender os significados de ‘formação’ e ‘em serviço’, para que, com este entendimento, eu possa responder ao questionamento: Como vejo a formação de professores de LE em serviço?

Procurando nos dicionários (nos idiomas Português, Espanhol e Inglês), encontro as seguintes definições (Quadro 6).

**Quadro 6 – Definições da Palavra ‘Formação’**

DICIONÁRIO	DEFINIÇÃO DA PALAVRA FORMAÇÃO
Dicionário do Aurélio <i>online</i> <sup>18</sup>	SIGNIFICADO DE FORMAÇÃO 1 Ato ou efeito de formar ou formar-se. 2 Disposição. 3 Constituição. 4 Formatura (de tropas). 5 Camadas que constituem o solo.
<i>Diccionario de la lengua española da Real Academia Española online</i> <sup>19</sup>	<i>formación.</i> (Del lat. <i>formatio</i> , - <i>ōnis</i> ). 1. f. <i>Acción y efecto de formar o formarse.</i> 2. f. <i>forma</i> (   <i>configuración externa</i> ). <i>El caballo es de buena formación.</i> 3. f. <i>Perfil de entorchado con que los bordadores guarnecen las hojas de las flores dibujadas en la tela.</i> 4. f. <i>Geol. Conjunto de rocas o masas minerales que presentan caracteres geológicos y paleontológicos semejantes.</i> 5. f. <i>Mil. Reunión ordenada de un cuerpo de tropas o de barcos de guerra.</i> ~ <i>vegetal.</i> 1. f. <i>Conjunto de vegetales en los que domina una determinada especie, al cual deben su fisonomía; p. ej., la pradera, el pinar, el robledal, etc.</i>

<sup>18</sup> Disponível em: < <http://dicionariodoaurelio.com/formacao>>. Acesso em: 15 mai 2015.

<sup>19</sup> Disponível em: < <http://lema.rae.es/drae/?val=formaci%C3%B3n>>. Acesso em: 15 mai 2015.

<p><i>Dictionary Merriam-Webster online</i><sup>20</sup></p>	<p><i>formacion</i>  <i>noun for-ma-tion \fôr- 'mā-shən\</i>  <i>: the act of forming or creating something</i>  <i>: something that is formed or created</i>  <i>: an orderly arrangement or group of people, ships, or airplanes.</i>  <b>1:</b> <i>an act of giving form or shape to something or of taking form : <u>DEVELOPMENT</u></i>  <b>2:</b> <i>something that is <u>formed</u> &lt;new word formations&gt;</i>  <b>3:</b> <i>the manner in which a thing is formed : <u>STRUCTURE</u> &lt;the peculiar formation of the heart&gt;</i>  <b>4:</b> <i>a major kind of plant growth (as forest, grassland, or tundra) characteristic of a broad ecological region</i>  <b>5a :</b> <i>any igneous, sedimentary, or metamorphic rock represented as a unit</i>  <b>b :</b> <i>any sedimentary bed or consecutive series of beds sufficiently homogeneous or distinctive to be a unit</i>  <b>6:</b> <i>an arrangement of a body or group of persons or things in some prescribed manner or for a particular purpose &lt;flying in formation&gt;</i></p>
--	---

Fonte – Elaboração própria, com base nos Dicionários.

Consoante as definições expostas no Quadro 6, constato que nos três idiomas o termo ‘Formação’ está associado ao verbo formar - Ato ou efeito de formar ou formar-se. Por sua vez, ‘Formar’ expressa oito sentidos<sup>21</sup>: fazer, conceber, constituir, educar, diplomar-se, esculpir, alinhar, originar-se.

Esses sentidos levam a perceber que ‘Formação’ alude a uma ação contínua do fazer. Este fazer remete ao que se cria e se recria. Institui-se para fluir no tempo e no espaço, pois ‘Formação’ está sempre no processo de vir a ser. Contudo, “[...] vir-a-ser não é tributário da neutralidade, pelo contrário, revela uma posição, uma direção, enfim o lugar de onde se fala” (BATISTA, 2002, p. 136).

E é desse lugar de onde se fala que se encontra o ‘ser’ (sujeito histórico, social e cultural) que está em uma contínua construção, transformação; que interage e se integra com os outros ‘seres’ numa relação dialética.

Por esse ângulo, concordo com Batista (2002, p. 137) quando concebe ‘Formação’ “[...] como processo plural e singular, social e pessoal, permanente e vivido em momentos,

<sup>20</sup> Disponível em: < <http://www.merriam-webster.com/dictionary/formation>>. Acesso em: 15 mai 2015.

<sup>21</sup> Segundo o sítio Sinônimos.com, Disponível em: < <http://www.sinonimos.com.br/formar/>>. Acesso em: 15 mai 2015.

humanamente presidido pelos valores, crenças e saberes, humanamente transformador dos conhecimentos”.

É sabido que a noção de ‘Formação’ está vinculada ao desenvolvimento humano (biológico e cognitivo) e à capacitação (aquisição de conhecimentos específicos), ou seja, Formação Humana e Formação Profissional. Esta última está associada aos estudos acadêmicos ou aos conhecimentos necessários para o exercício de uma determinada função.

Nessa perspectiva, passo a discorrer sobre Formação de Professores, em especial, de Línguas Estrangeiras.

Como disse no capítulo anterior, entendo a formação de professores como “mais que um lugar de aquisição de técnicas e conhecimentos, [...] é o momento-chave da socialização e da configuração profissional” (NÓVOA, 1995, p.18), e que essa formação deve ser relacionada “com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (p. 15).

Nesse seguimento, trago as palavras de Ramos (2011, p. 85), quando cita Garcia (1999), ao dizer que:

[...] a formação de professores não pode ser considerada como ação de treinamento para a prática do ensino, mas deve ser lembrada como ação voltada para o desenvolvimento das capacidades *personais e profissionais* dos que buscam exercer o papel de agente social mediante o exercício da docência. (grifo da autora).

Sobre a diferença entre treinamento e formação, Leffa (2008) esclarece que treinamento é uma preparação para realizar uma tarefa que gere resultados imediatos. Ou seja, restringe-se ao aqui e ao agora. Tem um começo, um meio e um fim. Inicia e termina com a prática. Em contrapartida, formação é compreendida como uma preparação para o futuro; busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita; existe uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor, e é um processo contínuo.

Corroborando o pensamento de Leffa (2008), Kumaravadivelu (2001, p. 552) já afirmava que:

A formação de professores deve, portanto, ser concebida não como a experiência e interpretação de uma prática pedagógica pré-determinada, prescrita, mas sim como uma entidade permanente, dialogicamente

construída, envolvendo dois ou mais interlocutores criticamente reflexivos<sup>22</sup>.  
(tradução minha).

É nesse cenário que vislumbro a formação do sujeito que é professor - histórico, social e cultural; que está em uma contínua construção, transformação; que interage e se integra com os outros numa relação dialética; e que tem na linguagem o fator predominante para estabelecer contato com outros homens, com o mundo e com ele mesmo.

Sobre a definição de ‘Formação em Serviço’, o Conselho Nacional de Educação – CNE, no Parecer nº 8 de 2009<sup>23</sup>, expõe que os cursos de formação ou treinamento em serviço:

São cursos desenvolvidos simultaneamente à jornada de trabalho do docente, procurando o contínuo aperfeiçoamento da sua prática, muitas vezes com formato próprio, que atenderam a milhares de docentes e para os quais houve a devida autorização do CNE e/ou do MEC. (...) Vale registrar que, nessa mesma linha de raciocínio, o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica prevê uma série de cursos de formação “em serviço” para que docentes em exercício nas redes públicas de ensino iniciem sua graduação e até uma segunda licenciatura, no caso de estarem atuando em componentes curriculares distintos daquele para o qual já obtiveram a formação inicial (p. 06 - grifo dos autores).

Ainda sobre ‘Formação em Serviço’, Placco (2010, s/n) diz que:

A formação então supõe uma visão de sujeito integrado, em que o afetivo, o social, o cognitivo e o volitivo se constituem de maneira imbricada. Diz respeito ao desenvolvimento contínuo e permanente do sujeito professor, em uma perspectiva que contempla o individual e o profissional, no coletivo, de maneira que um âmbito não se sobreponha ao outro, mas em que o compromisso e a responsabilidade com a profissão estejam no centro de todas as ações desenvolvidas na formação.

Assim sendo, compreendo que a ‘Formação de Professores de LE em serviço’ descreve uma ação (Formar/Fazer) que está sempre a se completar – inacabada, e por isso contínua. Essa ação está vinculada ao desenvolvimento do processo sócio-histórico-cultural do sujeito que já é professor, e que, por consequência, deve envolver um trabalho crítico e reflexivo. A trajetória de vida desse sujeito vai expressar uma maneira de intervir no mundo. Desse modo, essa ação (Formar/Fazer) não pode ser vista como uma ação modelar, e o

<sup>22</sup> Tradução minha do original: “Teacher education must therefore be conceived of not as the experience and interpretation of a predetermined, prescribed pedagogic practice but rather as an ongoing, dialogically constructed entity involving two or more critically reflective interlocutors”.

<sup>23</sup> Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pcp008_09.pdf) >. Acesso em: 17 mai 2015.

formando (o sujeito professor) não pode ser visto como um ser maleável e passivo (FERRY, 1990).

Atentando para o exposto, considero que a ‘Formação de Professor de LE em serviço’, apesar de ser um tema recorrente nas discussões acadêmicas, precisa, ainda, ser muito questionada.

Frente a este professor de LE em serviço existe um mundo que é plural e complexo. Este mundo é um espaço coletivo de construção, transformação e integração. Por conseguinte, a educação é um ato político, de construção conjunta. É a ferramenta para o desenvolvimento, para a transformação e para o respeito à diversidade. Neste contexto, saliento que educar numa perspectiva intercultural é uma necessidade e uma exigência da sociedade atual. Mas, o que é mesmo Interculturalidade?

### 3 INTERCULTURALIDADE NA EDUCAÇÃO

Neste capítulo, inicio falando sobre a importância da interculturalidade, dissertando sobre seus conceitos e perspectivas. Em seguida, faço uma revisão na literatura sobre o conceito de cultura e depois apresento as tendências e abordagens dos multiculturalismo(s) e interculturalidade(s), externando minha definição. Para finalizar o capítulo destaco o conceito da interculturalidade na educação, esclarecendo o que entendo por educação intercultural.

#### 3.1 POR QUE FALAR SOBRE A INTERCULTURALIDADE? QUAL É A SUA IMPORTÂNCIA?

As complexidades, os desafios e as demandas das sociedades multiculturais e multifacetadas vêm, ao longo do tempo, se intensificando – seja pela (des)colonização ou pelas crises econômicas e suas recessões; seja pelas consequências das guerras ou, mais recentemente, pelas revoluções e inovações da tecnologia e da comunicação digital/virtual. De uma forma ou de outra, vivenciamos a expansão dos meios de produção, circulação e troca cultural (HALL, 1997) e as consequências da interação global e/ou local, presencial e/ou virtual no nosso dia a dia em sociedade.

Ao ver na interação os encontros humanos em seus vários propósitos e circunstâncias, entendo que nestes encontros o ser humano se constitui através das relações que são estabelecidas com o outro. Essas relações são permeadas pela heterogeneização própria de cada ser humano (histórico, social e cultural) que é único, mas que também possui características comuns que o identificam a outros grupos sociais. Elas, também, são atravessadas pelas significações sociais/culturais que faz em esse ser humano se posicionar frente ao outro.

Partindo desse cenário, compreendo que, nas interações, a diversidade se exterioriza cotidianamente de forma complexa, conflituosa e problemática, pois, embora a diversidade seja o cerne na constituição das relações sociais, o que se percebe é uma resistência, uma hostilidade e até mesmo uma violência ao estranho, ao outro. E quem é esse outro? Para Silva (2000, p. 97), “[o] outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente”. Acrescento que o outro é aquele que faz o sujeito - histórico, social e cultural - se reconfigurar todo tempo.

Com o ritmo crescente das transformações culturais e, mais recentemente, com o processo de globalização<sup>24</sup> e suas implicações (positivas e/ou negativas) sobre as maneiras de agir e ser das pessoas, observo, por um lado, a universalização e as novas concepções de fronteiras tornando o mundo menor e as pessoas mais parecidas e, por outro lado, o particularismo, a diversidade cultural, as identidades plurais, a ênfase nas diferenças e o regresso ao comunitarismo (SANTOS, 2002, p. 26).

Verifico que esses dois lados fazem parte das tendências constitutivas da realidade planetária que se configura, segundo Appadurai (1996, p. 32), no problema central da interação global – a tensão entre homogeneização cultural e heterogeneização cultural. De um ângulo vê-se a homogeneização e padronização do comportamento e dos costumes dos indivíduos, e de outro a heterogeneização cultural com a disseminação, divulgação e intermediação dos valores e costumes locais sobre os globais. Assim como Hall (1997, p. 211), vejo, nesse último ângulo, que a mistura cultural não significa necessariamente a extinção do velho pelo novo, mas alternativas híbridas, condensando elementos dos dois, contudo sem reduzi-los a nenhum deles. É o que acontece nas sociedades multiculturais e diversificadas culturalmente, concebidas pelas grandes migrações decorrentes de guerras, miséria e das dificuldades econômicas do final do século XX, nas palavras desse autor.

Transcendendo o debate sobre homogeneização e heterogeneização cultural, sugerido por Robertson (1995, p. 27), o que se procura ressaltar é como essa tensão se configura nas experiências da vida cotidiana. Para Bhabha (2013, p. 19), existe uma sensação de desorientação, tendo em vista o momento em que nos encontramos – “de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e identidade, passado e presente, interior e exterior, inclusão e exclusão”.

A essa sensação de desorientação soma-se o impacto das revoluções culturais sinalizadas por Hall (1997, p. 213). Como ele mesmo diz, “A vida cotidiana das pessoas comuns foi revolucionada”<sup>25</sup>. Esse impacto na vida das pessoas perpassa por todos os acontecimentos que vivenciamos. E ao perpassar vai implicar na constituição da subjetividade<sup>26</sup> e, conseqüentemente, na formação das nossas identidades. Em outras palavras,

---

<sup>24</sup>Entendo o processo de globalização segundo Boaventura de Souza Santos (2002, p. 26, 27, 94) quando diz que este processo é um fenômeno multifacetado com dimensões econômicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas de modo complexo e longe de ser consensual. Esse processo pode ser visto (pela leitura paradigmática) quer como altamente destrutivo de equilíbrios e identidades insubstituíveis, quer como a inauguração de uma nova era de solidariedade global ou até mesmo cósmica.

<sup>25</sup> Todas as traduções são de minha responsabilidade: “*The everyday life of ordinary folk has been revolutionized*”.

<sup>26</sup> Segundo Kathryn Woodward (2014, p. 55-56) a “subjetividade sugere a compreensão que temos sobre o nosso eu. O termo envolve os pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas

através da cultura a identidade do sujeito é construída. Essa construção se elabora em um contexto social, discursivo e dialógico, por meio das práticas de significações e da subjetividade, que permite explorar os sentimentos e pensamentos que envolvem o processo de produção da identidade e das posições que escolhemos assumir para nos identificar (WOODWARD, p. 56).

Coadunando com a conjuntura de desorientação e revoluções culturais, estão as transformações mundiais que acontecem de maneira diversa e sincrônica com os processos de globalização elencados por Santos (2002):

[...] o aumento dramático das desigualdades entre países ricos e países pobres e, no interior de cada país, entre ricos e pobres, a sobre população, a catástrofe ambiental, os conflitos étnicos, a migração internacional massiva, a emergência de novos Estados e a falência ou implosão de outros, a proliferação de guerras civis, o crime globalmente organizado, a democracia formal como uma condição política para a assistência internacional, etc (p. 26).

Reconheço, através do panorama exposto, questões de deslocamento cultural, discriminação social, fronteiras culturais deslizantes e espaços híbridos (BHABHA, 2013) entre outras que são materializadas nos confrontos que se fazem presentes por meio da intolerância, rejeição, xenofobia, imperialismo, racismo etc. Em contrapartida, essas questões também são visibilizadas nos entendimentos por meio dos intercâmbios pacíficos, da solidariedade, da inclusão, das aprendizagens mútuas, só para citar algumas. Seja pelo confronto ou pelo entendimento, essas questões refletem a materialidade das diferenças que se fazem presentes nas interações culturais, que ao serem externadas nas identidades plurais distinguem os membros das sociedades. Nessa perspectiva, o tema da interculturalidade é aludido nos mais variados domínios e contextos.

Para destacar o exposto, trago o relatório mundial da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) – Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural (2009, p. 1), onde, na sua introdução, declara que “[...] a globalização aumentou os pontos de interação e fricção entre as culturas, originando tensões, fraturas e reivindicações relativamente à identidade”. Ainda diz que um dos objetivos do referido relatório é “[...] mostrar a importância da diversidade cultural nos diferentes domínios de intervenção (línguas, educação, comunicação e criatividade)”. Além de “[...] convencer os gestores públicos e as

---

concepções sobre ‘quem nós somos’. (...) Entretanto, nós vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos e no qual nós adotamos uma identidade”. (Grifos do autor)

diferentes partes intervenientes sobre a importância em investir na diversidade cultural como dimensão essencial do diálogo intercultural”.

Destarte, justifico falar sobre a interculturalidade e a sua importância na reflexão sobre os processos de reconhecimento das diferenças (históricas e culturais); sobre os espaços de negociações para garantir as mesmas oportunidades sociais, econômicas e políticas a todos; sobre outras formas de percepção dos saberes produzidos pela humanidade; sobre as políticas públicas e suas implicações na educação.

Tendo em vista os diferentes conceitos e perspectivas da interculturalidade, esta não pode ser reduzida a uma única definição. Assim sendo, é sobre esses diferentes conceitos e perspectivas que me deterei a seguir.

### 3.2 O QUE É INTERCULTURALIDADE? CONCEITOS E PERSPECTIVAS

Na literatura de diversas áreas do conhecimento (antropologia, sociologia, psicologia, filosofia, linguística aplicada, comunicação, só para citar alguns) pode-se obter um vasto e complexo campo de significados para o termo interculturalidade. A compreensão desse conceito é, por vezes, ampla e difusa; polissêmica e intrincada na variedade de perspectivas (relacional, funcional, crítica, cultural, estético, entre outras) em que o termo é utilizado (WALSH, 2010; ESTERMANN, 2010).

Observam-se, também, nessa temática, a multiplicidade de propostas, abordagens e concepções para abordar questões vinculadas com a diversidade cultural/linguística/identitária: multiculturalidade, pluriculturalidade, interculturalidade (só para nomear os mais proeminentes). Nesse sentido, Fleuri (2003; 2005) acautela para que essa multiplicidade não seja reduzida a uma única asserção ou a esquemas simplificadoros, pois a riqueza desses vários sentidos está na complexidade dos debates que se tornam paradigmáticos, abertos e criativos.

#### 3.2.1 Entre os prefixos e os sufixos – Cultura

Como falar de multi-cultura-lidade, pluri-cultura-lidade e inter-cultura-lidade, no entanto, sem remeter à cultura? Para discorrer sobre os conceitos dessas terminologias, faz-se necessário o entendimento do que seja cultura. Embora já se saiba que o termo é complexo, aberto a diversas definições, enfoques e ideologias, desnaturalizá-lo, mesmo que brevemente,

se torna pertinente por ser este um conceito historicamente construído e que, ao longo do tempo, se (res)significa.

Na genealogia social da palavra e da ideia de cultura, Cuche (1999) reporta que no final do século XIII, na França, a palavra ‘cultura’, que expressava uma parcela de terra cultivada (cultura significando estado) passa a designar cultivar a terra (cultura significando ação) no início do século XVI. Já no século XVIII, a palavra começa a ser veiculada no sentido figurado e quase sempre seguida de um complemento: ‘cultura das artes’, ‘cultura das letras’, ‘cultura das ciências’. Contudo, é nesse mesmo século que os complementos caem em desuso e ‘cultura’ passa a ser empregada como ‘formação’, ‘educação do espírito’. Posteriormente, o movimento inverso acontece e a palavra deixa de ser empregada como ação (de instruir) e passa a ser entendida como estado (do espírito cultivado pela instrução; estado do indivíduo que tem cultura).

Ainda no século XVIII, ‘cultura’ é concebida, pelos pensadores do Iluminismo, como um caráter distintivo da espécie humana. É “[...] a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade” (CUCHE, 1999, p. 21), e é empregada no singular por ser entendida como única e escrita com letras maiúsculas por ocupar um *status* elevado (VEIGANETO, 2003, p. 7). Ou seja, a palavra ‘cultura’ passa a refletir o caráter de universalidade e uniformização, associada às ideias de progresso, evolução e razão. É, também, neste século, que a palavra ‘civilização’ vai refletir as mesmas concepções de ‘cultura’, mas como expressa Cuche (1999, p. 21), apesar de pertencerem ao mesmo campo semântico elas não são equivalentes. Enquanto ‘cultura’ evoca os progressos individuais, a ‘civilização’ evoca os progressos coletivos.

O significado de civilização incorpora a ideia de progresso e de melhoria das instituições, da legislação e da educação, e acentua as diferenças entre as sociedades quando mensura as mais e menos avançadas e classifica os povos em mais ou menos selvagens.

Segundo Cuche (1999, p. 24), na segunda metade do século XVIII, a burguesia intelectual alemã passa a usar ‘Kultur’ em sentido mais restritivo do que a palavra ‘cultura’ francesa, e esta vai ser adotada em oposição aos valores ‘cortesês’, considerados superficiais da aristocracia. E assim, os valores ‘espirituais’ que tinham base nas ciências, artes, filosofia e religião eram entendidos como autênticos e como parte da cultura. Sob essa ótica, os intelectuais alemães Kant, Herder, Goethe, Schiller, Fichte, entre outros, vão diferenciar ‘cultura’ de ‘civildade’. Para eles, ‘civildade’ se refere às atitudes e ações humanas que condizem ao comportamento (gesticulação, cortesia, recato, elegância, boas maneiras, *savoirfaire*, amabilidade, delicadeza, cavalheirismo e até afetação, maneirismo e simulação),

enquanto ‘cultura’ se refere às produções e representações atribuídas aos saberes, à sensibilidade e ao espírito. (VEIGA-NETO, 2003, p. 9). A esse respeito, Elias (1989, p. 57) sublinha que:

"Civilização", porém, não significa a mesma coisa para diferentes países do Ocidente. Em especial, existe uma grande diferença entre o uso francês e inglês da palavra por um lado e, por outro, o uso alemão. Na Inglaterra e na França, o conceito resume no orgulho que inspira a importância que tem suas nações para o progresso do Ocidente da humanidade. Já no emprego que lhe é dado pelos alemães “civilização” significa algo muito útil, mas, apesar disso, apenas um valor de segunda classe, ou seja, compreendendo apenas a aparência externa de seres humanos, a superfície da existência humana. A palavra pela qual os alemães se interpretam, a palavra com que se expressa o orgulho em suas próprias realizações e na própria essência é “cultura”<sup>27</sup>. (Grifos do autor).

No século XIX, de acordo com Cuche (1999, p. 27), a noção alemã de cultura vai delimitar e consolidar cada vez mais as diferenças nacionais. O pensamento alemão vai destacar o caráter de distinção e particularidade em contraponto com o pensamento universalista de ‘civilização’ francesa.

Ao longo do século XIX, duas disciplinas científicas – sociologia e etnologia – são criadas como consequência da preocupação com a reflexão sobre o homem e a sociedade. A etnologia tenta dar uma resposta à questão da diversidade humana e elege o conceito de cultura como instrumento para sua reflexão. Na busca de um conceito de cultura cientificamente válido, a etnologia vai encontrar no britânico Edward Burnett Tylor seu proponente. Esse antropólogo no primeiro parágrafo de sua obra *Primitive Culture* (que é considerada como o momento fundador da etnologia como ciência autônoma), define pela primeira vez ‘cultura’. Tylor (1871) escreve:

Cultura e civilização, tomadas em seu sentido mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, os costumes, e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem

---

<sup>27</sup> Pero «civilización» no significa lo mismo en distintos países de Occidente. En especial, hay una gran diferencia entre el uso francés e inglés de la palabra por un lado y, por otro, el que de ella hacen los alemanes. En Inglaterra y en Francia, el concepto resume el orgullo que inspira la importancia que tiene la nación propia en el conjunto del progreso de Occidente y de la humanidad en general. En el ámbito germano-hablante, «civilización» significa algo muy útil, pero con un valor de segundo grado, esto es, algo que afecta únicamente a la exterioridad de los seres humanos, solamente a la superficie de la existencia humana. La palabra con la que los alemanes se interpretan a sí mismos, la palabra con la que se expresa el orgullo por la contribución propia y por la propia esencia es «cultura». (Grifos do autor).

enquanto membro da sociedade (TYLOR, 1871, *apud.* CUCHE, 1999, p. 35).

Através dessa definição, muda-se o paradigma vigente de cultura como inata e a cultura passa a ser compreendida como todo conhecimento adquirido/aprendido (LARAIA, 2001, p. 25). Essa definição marca o início de uma discussão conceitual que toma novas direções, percepções e definições. E assim, transpõe-se a concepção universalista de cultura, de Tylor, para a concepção particularista de cultura, de Franz Boas.

Nas palavras de Laraia (2001, p. 36) “[...] Boas desenvolveu o particularismo histórico (ou a chamada Escola Cultural Americana), segundo a qual cada cultura segue os seus próprios caminhos em função dos diferentes eventos históricos que enfrentou”. Boas, em toda sua obra, desenvolve o tema da diferença. Para esse antropólogo é a ordem cultural e não a racial que fundamenta a diferença entre os grupos humanos. Ao contrário de Tylor, de quem ele havia tomado a definição de cultura, Boas tinha como objetivo o estudo ‘das culturas’ e não ‘da Cultura’ (CUCHE, 1999, p. 40-42).

Desde Tylor e Boas o conceito de cultura vem sendo reformulado, discutido e debatido no interior de várias áreas do conhecimento. A título de ilustração, cito a obra ‘*Culture a critical review of concepts and definitions*’, de 1952, dos antropólogos americanos Alfred Louis Kroeber e Clyde Kluckhohn, que reuniu 164 definições de cultura, mais de meio século atrás. Nos dias atuais, as concepções universalistas e particularistas de cultura estão presentes nos debates acadêmicos, assim como as concepções simbólicas (GEERTZ, 2008; WHITE, 2009), estruturais (THOMPSON, 2009) e os aspectos substantivos e epistemológicos da centralidade da cultura introduzida por Paul du Gay, Stuart Hall, Linda James, Hugh Mackay e Keith Negus.

Em face de tantas possibilidades, elejo o viés dos Estudos Culturais e Teóricos da Linguística Aplicada e da Educação para entender o conceito de cultura como um modo de vida que abrange todo o âmago da sociedade (WILLIAMS, 1979); condição constitutiva da vida social (HALL, 1997); que compreende:

[...] uma teia complexa de significados os quais são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social [...] ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que moldam e definem os fenômenos culturais [...] que se transformam num movimento contínuo através do tempo e do espaço [...] e que se constroem e se renovam de maneira heterogênea através dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas (MENDES 2015, p. 218).

Nesse contato com outras culturas significamos o mundo, numa relação dialógica do eu com o outro, através dos encontros e desencontros, numa sociedade multi-, pluri-, trans- e intercultural.

### 3.2.2 Diferenças entre multi-, pluri- e intercultural

Conforme foi dito anteriormente, a multi-, pluri- e interculturalidade evidenciam a diversidade cultural, mas as maneiras como a definem e como trabalham esta diversidade nas sociedades são distintas. Vejamos, brevemente, como alguns teóricos consideram o assunto.

Para alguns pesquisadores, a terminologia ‘multicultural’ é qualificativo, descritivo e designa a coexistência/ vivência lado a lado de múltiplos grupos sociais (origens e etnias) diferentes dentro de uma área geográfica (seja local, regional, nacional, ou internacional), sem que, necessariamente, interajam entre si – sem que haja um encontro, um intercâmbio ou diálogo (KRAMSCH, 1998; FORQUIN (2000); FLEURI, 2001; HALL, 2003; WALSH, 2005; ESTERMANN, 2010).

Fleuri (2001) e Estermann (2010) atribuem esse mesmo sentido ao termo pluricultural. Não obstante, Walsh (2005) diz que este termo é mais usado na América Latina<sup>28</sup> e vai apontar uma distinção entre pluricultural e multicultural, que embora seja sutil e mínima, como ela mesma diz, o primeiro termo assinala o convívio de culturas no mesmo espaço territorial sem que haja uma inter-relação justa, enquanto o segundo sinaliza a existência de grupos culturais distintos, mas na prática social e política esses grupos continuam divididos, separados e vivendo em lados opostos.

Ainda sobre multiculturalidade, Walsh (2005) expõe que esta terminologia é mais usada nos Estados Unidos<sup>29</sup>, e seu conceito pode ser estabelecido a partir de dois contextos políticos distintos. O primeiro é o multiculturalismo baseado na busca de algo sob o lema de justiça e igualdade. Ou seja, são desenvolvidos programas, projetos, tratamentos e direitos

---

<sup>28</sup>O termo pluriculturalidade é mais utilizado na América Latina por este representar a característica da região “[...] onde os povos indígenas e povos negros têm convivido por séculos com brancos mestiços e onde a mestiçagem tem sido parte da realidade, como também da resistência cultural e, recentemente, a revitalização das diferenças” (WALSH, 2005, p. 6).

<sup>29</sup>A utilização do termo multiculturalidade “[...] se dá no contexto de países ocidentais como os Estados Unidos, onde as minorias nacionais (negros e indígenas) coexistem com vários grupos de imigrantes, minorias involuntárias como os porto-riquenhos e chicanos, os brancos, todos descendentes de outros países principalmente europeus [...]” (WALSH, 2005, p. 5, grifos da autora).

especiais como resposta à exclusão para os grupos sociais que se encontram minorizados<sup>30</sup>. O segundo contexto, nas palavras da autora, tem no Estado liberal sua base, ao dizer que todos participam dos mesmos direitos. Mas esta participação só é visualizada através das atitudes de tolerância, que mascara as desigualdades e injustiças sociais. Este multiculturalismo, na verdade, fecha os olhos para as relações e participações, ativas e equitativas, do(s) outro(s) (pessoa/grupos culturais) na sociedade, provocando *apartheids* e guetificações sociais e culturais. Com isso, as estruturas e instituições que privilegiam uns em detrimento de outros permanecem intactas e a sociedade nacional (e monocultural) funcionando sem maiores conflitos, problemas ou resistências (WALSH, 2005).

Por outro lado, a interculturalidade, termo mais utilizado na Europa, vai além do reconhecimento, descoberta ou tolerância do ‘outro’ como o multiculturalismo alude. Ao contrário deste, a interculturalidade incentiva os processos de intercâmbio que, através das intervenções sociais, políticas e comunicativas, possibilitam a construção de espaços de encontro, diálogo e agregação entre as pessoas e seus conhecimentos e suas práticas (WALSH, 2005).

Assim como essa autora, Jordan (1996), Forquin (2000), Candau (2000), Fleuri (2001), Paraquett (2010), Giménez (2012), entre outros, sinalizam para os limites do multiculturalismo quando este se faz insuficiente para promover projetos/processos que transformem as formas segregadoras e monoculturais de pensar e organizar as sociedades em suas dimensões – cultural, social, política, econômica e educacional.

Para Walsh (2006, p. 21), a interculturalidade é mais do que um simples conceito de inter-relação, é uma forma de pensar e agir diferente no que concerne (contra) à modernidade/colonialidade; é um paradigma pensado através da prática política e que constitui processos de desconstrução.

Assim sendo, segundo a mesma, a interculturalidade é:

- Um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade.

---

<sup>30</sup>O termo “Grupos minorizados” tem o sentido conceitual de segmentos sociais que, independente da quantidade, têm pouca representação social, econômica (inserção no mercado de trabalho, ocupação de cargos de poder e outros) e política. Estes grupos, muitas vezes, estão à margem dos interesses sociais. No entanto, o termo começou a provocar confusão semântica já que muitas pessoas atribuíam a estes grupos características de serem poucos indivíduos, o que seria uma incoerência, uma vez que no Brasil, por exemplo, a população negra corresponde a 44% dos brasileiros e, mesmo assim, este grupo é considerado minorizado. Estão neste bojo conceitual os negros, os homossexuais, as mulheres, os nordestinos, os portadores de necessidades especiais, os obesos e outros (FERREIRA, 2013, p. 655).

- Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimento, saberes e práticas culturalmente distintas, buscando desenvolver um novo sentido de convivência de estar em sua diferença.
- Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos, e sim, reconhecidos e confrontados.
- Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade.
- Uma meta por alcançar<sup>31</sup> (WALSH, 2005, p. 10-11).

Aliam-se a este pensamento os autores García Martínez, Escarbajal Frutos e Escarbajal de Haro (2007), quando definem a interculturalidade:

[...] como o conjunto de processos políticos, sociais, jurídicos e educativos gerados pela interação das culturas em uma relação de intercâmbios recíprocos provocados pela presença, em um mesmo território, de grupos humanos com origens e histórias diferentes. Ela implicará o reconhecimento e compreensão de outras culturas, seu respeito, o aumento da capacidade de comunicação e interação com pessoas culturalmente diferentes e o fomento de atitudes favoráveis à diversidade cultural<sup>32</sup> (p. 90).

Abordando de forma distinta, Giménez (2012, p. 51) versa sobre multiculturalidade e interculturalidade levando em conta que ambas as perspectivas têm em comum os pilares da pluralidade cultural quando propõe “[...] valoração positiva da diversidade, críticas para a perda ou subtração cultural, igualdade e não discriminação por razões de diferença étnico cultural das pessoas, respeito ao diferente, etc”<sup>33</sup>.

Para esse autor, o pluralismo cultural é uma proposta contra as amplas e, muitas vezes, sutis formas de exclusão (racismo, xenofobia, antissemitismo, *apartheid*, holocausto etc) que faz – na prática – com o ‘Outro’ quando o discrimina tanto legalmente quanto socialmente (leis e práticas discriminatórias); quando o segrega nos espaços e instituições (guetos

---

<sup>31</sup> *Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad. Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas, buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia de éstas en su diferencia. Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder de la sociedad no son mantenidos ocultos sino reconocidos y confrontados. Una tarea social y política que interpela al conjunto de la sociedad, que parte de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad. Una meta por alcanzar.*

<sup>32</sup> [...] como el conjunto de procesos políticos, sociales, jurídicos y educativos generados por la interacción de culturas en una relación de intercambios recíprocos provocados por la presencia, en un mismo territorio, de grupos humanos con orígenes e historias diferentes. Ello implicará el reconocimiento y comprensión de otras culturas, su respeto, el aumento de la capacidad de comunicación e interacción con personas culturalmente diferentes y el fomento de actitudes favorables a la diversidad cultural.

<sup>33</sup> [...] valoración positiva de la diversidad, crítica de las propuestas de pérdida o resta cultural, igualdad y no discriminación por razones de diferenciación etnocultural de las personas, respeto al diferente, etc.

residenciais, delimitações de espaços públicos, guetos nas escolas e na saúde); quando o elimina culturalmente e fisicamente (etnocídio, fundamentalismo cultural, genocídio, limpeza étnica). Acrescentando, Giménez (2012, p. 55) expõe que além de ser uma proposta para superar a exclusão do outro, o pluralismo cultural precisa, também, superar a ‘inclusão aparente’. Ou seja, aquela inclusão que promove a homogeneização através da assimilação (anglicização, arabização, etc) e fusão cultural (*melting pot*<sup>34</sup>). Para tanto, sugere a ‘inclusão real’ com o pluralismo cultural (aceitação da diversidade cultural como positiva<sup>35</sup>) através das modalidades multiculturalidade/multiculturalismo e interculturalidade/interculturalismo.

Para conceituar essas modalidades, o referido autor propõe dois planos – o factual (dos processos e situações da realidade social e política das relações – do que é de fato) e o normativo (concepções ideológicas e propostas sociopolíticas e éticas de como devem ou deviam ser as coisas). Assim sendo, enquanto o sentido factual da multiculturalidade vai apenas falar da diversidade cultural, linguística, religiosa, étnica, etc, o sentido normativo fala “[...] do multiculturalismo como práxis que parte do reconhecimento ativo, social e institucional da diferença e que fundamenta, a partir dele, determinados modelos de política pública, de sistema educativo, etc”<sup>36</sup> (p. 51). Esse último sentido se aproxima do que Hall (2003, p.52) chama de termo substantivo<sup>37</sup> e Candau (2008, p. 19) chama de abordagem propositiva<sup>38</sup>.

---

<sup>34</sup> Segundo Solange Martins Couceiro de Lima (1997, p. 262), ‘*melting pot*’ foi a expressão usada para designar o “[...] modelo assimilacionista adotado nos Estados Unidos da América nas primeiras décadas deste século, quando naquele país predominou a imigração europeia, que prega a integração entre os grupos, a mistura cultural e a diluição das diversidades numa única identidade”. Em outras palavras, de acordo com a autora, significa: “[...] cadinho onde várias culturas se fundem para formar uma só, perdendo características próprias em favor de uma nova unidade – no caso, a americana, predominantemente anglo-saxã”.

<sup>35</sup> Para Giménez (2012, p. 53) “[...] no pluralismo cultural se revela que a diversidade cultural é positiva por ser enriquecedora. Que não se deve rejeitá-la na tentativa de tornar a sociedade homogênea, mas, ao contrário, deve ser respeitada, aproveitada e celebrada – na denominada e defendida “celebração da diferença”. Nessa linha, é uma proposta de adição e não de subtração: todas as expressões linguísticas, culturais, étnicas, religiosas são chamadas a estar presentes na comunidade sociopolítica, para desenvolvê-las sem repressão, livremente”.

<sup>36</sup> [...] *de multiculturalismo como praxis que parte del reconocimiento activo, social e institucional de la diferencia y que fundamenta, a partir de ello, determinados modelos de política pública, de sistema educativo, etc.*

<sup>37</sup> Para Hall (2003, p. 52), o multiculturalismo é um termo substantivo que se refere “às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados pelas sociedades multiculturais”.

<sup>38</sup> A perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade, de conceber políticas públicas na perspectiva da radicalização da democracia, assim como de construir estratégias pedagógicas nesta perspectiva. A autora distingue três abordagens que considera como base das diversas propostas: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo, também denominado interculturalidade.

Na modalidade denominada de interculturalidade, o sentido factual vai ser a referência, descrição ou análise que se fazem das relações que se dão de fato no dia a dia entre grupos e pessoas culturalmente diferentes. Exemplificando ele cita as relações interétnicas, interlinguística, inter-religiosas. No sentido normativo, se fala do interculturalismo enquanto posição ou proposta de como devem ser essas relações. Em outras palavras, uma determinada ação concreta sobre como tratar e gerir a diversidade cultural (GIMÉNEZ, 2012, p. 52).

Ao apresentar os termos multiculturalismo/interculturalismo e multiculturalidade/interculturalidade distinguindo-os pelos planos factual e normativo, Giménez (2012) sinaliza que essas terminologias são modalidades existentes dentro do pluralismo cultural, que é entendido como “[...] uma determinada concepção da diversidade cultural e uma determinada proposta sobre a forma legislativa, institucional etc, em que deveria abordá-la na prática”<sup>39</sup> (p. 53). Dessa forma, contemplo aqui outra percepção de pluralismo cultural que avança para além da conotação da presença de populações com distintas culturas coexistindo em um mesmo espaço geográfico e social.

Observo, também, que assim como a proposta dos planos acima referidos, outros autores procuram esclarecer os diversos significados de multiculturalismo(s) e de interculturalidade(s) apresentando diferentes tendências, abordagens, modelos e perspectivas para essas terminologias, como veremos a seguir.

### **3.2.3 Multiculturalismo(s) e Interculturalidade(s): tendências, abordagens, modelos e perspectivas**

Hall (2003, p. 53) nos fala que assim como existem distintas sociedades multiculturais, existem também diversos multiculturalismos. Acrescento, de modo consequente, a existência ainda de outras interculturalidades.

Dentre as diferentes concepções e vertentes de multiculturalismos, Peter McLaren, em 1997, relaciona quatro tendências que descrevem essas concepções enquanto posturas ideológicas, processos, estratégias e projetos políticos: multiculturalismo conservador; multiculturalismo liberal humanista; multiculturalismo liberal de esquerda e multiculturalismo crítico. Em 1998, ele expõe mais uma tendência que intitula de multiculturalismo revolucionário.

---

<sup>39</sup> [...] una determinada concepción de la diversidad cultural y una determinada propuesta sobre la forma legislativa, institucional, etc., en que debería abordarse en la práctica.

O multiculturalismo conservador é aquele que reconhece as outras culturas, porém como inferiores. Ao defender uma cultura eurocêntrica, este multiculturalismo sinaliza uma política de assimilação e toma como meta a homogeneização cultural. Santos (2003) entende como uma das formas ‘conservadoras ou reacionárias’ do multiculturalismo, em contraposição às formas ‘progressistas e inovadoras’. Walsh (2005) interpreta como um dos contextos políticos bem distintos, como foi visto anteriormente. Coadunando com esta autora, Candau (2008) vai chamar esse multiculturalismo de ‘abordagem assimilacionista’, pois propõe os mesmos direitos a todos, contudo não se faz nada para que a sociedade legitime as diferenças. Ao contrário, procura moldar os grupos marginalizados e discriminados à cultura hegemônica. É nesse sentido que o multiculturalismo liberal humanista de McLaren (1997, p. 119) é descrito. Segundo este autor, com o objetivo de se alcançar uma igualdade relativa, acredita-se que as restrições econômicas e socioculturais existentes podem ser modificadas e reformadas. Entretanto, o que se busca é “[...] integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseado em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado” (HALL, 2003, p. 53; grifo do autor).

Enquanto o multiculturalismo conservador e o liberal humanista enfatizam concomitantemente a homogeneidade e a igualdade universal, o multiculturalismo liberal de esquerda reconhece as diferenças. Mas, nesse reconhecimento evidenciam-se as diferenças grupais. Um determinado grupo é privilegiado, concedendo-lhe direitos dentro de uma ordem política que tem como consequência negativa a elitização de certos grupos em detrimento de outros. Desse modo, McLaren (1997, p. 120) chama atenção para essa tendência que considera a diferença como uma “essência que existe independentemente de história, cultura e poder”. Hall (2003) denomina esse multiculturalismo de pluralista, enquanto Candau (2008) de multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural.

Nos próprios termos de McLaren (1997, p.123), o multiculturalismo crítico é a tendência que “[...] compreende a representação da raça, classe e gênero como resultado de lutas sociais sobre signos e significações, e enfatiza não apenas o jogo textual, mas a tarefa de transformar as relações sociais”. Em outras palavras, a diferença não pode ser vista apenas como simples textualidade, mas como uma ideia de emancipação social e cultural, com o compromisso político de justiça e transformação das relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. A distinção entre esta tendência e as anteriores consiste exatamente nesse compromisso político de transformação, que supera os reducionismos da conservadora, da humanista liberal e da liberal de esquerda. Já o multiculturalismo

revolucionário vai além do reconhecimento das identidades plurais ao analisar e questionar como as diferenças são produzidas, mantidas, segregadas e reforçadas na sociedade. Identifica que nossas experiências de vida, por serem mediadas através de configurações ideológicas do discurso, economias políticas de poder e privilégio e divisão social do trabalho, se constituem mais do que em valores, crenças e compreensões subjetivas. (McLAREN, 1998, p. 289)

Como ele mesmo diz:

[...] o multiculturalismo revolucionário é um multiculturalismo feminista-socialista que desafia os processos historicamente sedimentados, através dos quais identidades de raça, classe e gênero são produzidas dentro da sociedade capitalista. Conseqüentemente, o multiculturalismo revolucionário não se limita a transformar a atitude discriminatória, mas é dedicado a reconstituir as estruturas profundas da economia política, da cultura e do poder nos arranjos sociais contemporâneos. Ele não significa reformar a democracia capitalista, mas transformá-la, cortando suas articulações e reconstruindo a ordem social do ponto de vista dos oprimidos.<sup>40</sup>

Ao propor uma prática de emancipação e de resistência, o multiculturalismo crítico e revolucionário se aproxima do multiculturalismo progressista/emancipatório e pós-colonial de Santos (2003). Para ele, esta forma de multiculturalismo busca uma política que se fundamenta numa tensão dinâmica e complexa entre a política de igualdade (que tem como base a luta contra as diferenças de classe) e a política da diferença (que tem como base a redistribuição e o reconhecimento). Assim sendo, como relata o próprio pesquisador, este multiculturalismo é o que faz jus a ser objeto de luta, por procurar uma equação política, científica, intelectual e cultural complexa e que assenta os objetivos da redistribuição social-econômica e do reconhecimento de diferença cultural sem colidi-los. Nas palavras de Santos (2003, p. 13),

É fundamental que o multiculturalismo emancipatório [...] parta do pressuposto de que as culturas são todas elas diferenciadas internamente e, portanto, é tão importante reconhecer as culturas umas entre as outras, como reconhecer a diversidade dentro de cada cultura e permitir que dentro da cultura haja resistência, haja diferença.

---

<sup>40</sup> [...] *el multiculturalismo revolucionario es un multiculturalismo socialista-feminista que pone en tela de juicio esos procesos históricamente sedimentados mediante los cuales se producen las identidades de raza, clase y género dentro de la sociedad capitalista. Por ello el multiculturalismo revolucionario no se limita a transformar la discriminación mediante actitudes, sino que se dedica a reconstituir las estructuras profundas de la economía política, la cultura y el poder en los arreglos sociales contemporâneos. No trata de reformar la democracia capitalista sino de transformarla cortándola de raíz y luego reconstruyendo el orden social desde la posición ventajosa de los oprimidos.*

Consoante com esses últimos multiculturalismos, aponto a terceira abordagem de Candau (2008) – o multiculturalismo interativo (também denominado interculturalidade) – pelo qual ela se situa e acredita ser o mais adequado para a articulação de políticas de igualdade com políticas de identidade. Segundo a autora, esse multiculturalismo acentua a interculturalidade quando: 1) agencia deliberadamente a inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade, rompendo com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais e valorizando a riqueza das diferenças culturais; 2) compreende que as culturas estão em um processo contínuo de elaboração, construção e reconstrução, não fixando as pessoas em determinado padrão cultural; 3) afirma que os processos de hibridização cultural, nas sociedades atuais, são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas e em construção permanente; 4) é consciente dos mecanismos de poder que atravessam as relações culturais; e, 5) afirma que a relação ente as questões da diferença e da desigualdade são conflitivas, complexas e reconhece diferentes configurações em cada realidade, sem restringir um polo ao outro.

Assim como o termo multiculturalismo, que abrange uma polissemia de compreensões, o termo interculturalidade também apresenta vários pontos de vista com interesses sociopolíticos distintos e contextualizações diversas. Dentre os vários sentidos que o termo ‘interculturalidade’ pode apresentar, relaciono os três modelos básicos de Estermann (2010) e as três perspectivas de Walsh (2011) com o intuito de diferenciar seus usos e significados, mas sem a pretensão de esgotar essa discussão.

Interculturalidade como sinônimo de multiculturalismo é o primeiro modelo elencado por Estermann (2010, p. 47-53), que evidencia a multiplicidade de culturas como ilhas, sem focar nas inter-relações. Essa compreensão é vista por Walsh como “interculturalidade funcional”, termo cunhado por Fidel Tubino (2005; 2012), que também pode ser chamado de “interculturalismo neoliberal”. Conforme este filósofo, o termo não é outra coisa se não o multiculturalismo anglo saxão da ação afirmativa (discriminação positiva). Nessa perspectiva, são promovidos o diálogo e a tolerância, mas não se questionam as causas da assimetria social e cultural, e com isso, se torna funcional ao sistema vigente. Em outras palavras, pode-se dizer que o conceito funcional está sendo empregado quando o discurso da interculturalidade (direta ou indiretamente) é utilizado de uma maneira que se ignora a compreensão das relações interculturais que questionam as relações de poder, as injustiças distributivas, as desigualdades socioeconômicas e culturais (TUBINO, 2012).

O segundo modelo de Estermann (2010) trata a interculturalidade a partir de uma abordagem culturalista estética, ou seja, como um espaço em que as diferentes manifestações

culturais – música, literatura, filosofia, religião, etc – são concebidas como entidades relativamente autônomas e fechadas, propensas a definições essencialistas. As distintas culturas são tratadas como se estivessem em condições de simetria, sem levar em conta as relações existentes de poder, domínio e marginalidade. Este modelo apresenta similaridades com a “interculturalidade relacional” proposta por Walsh (2011), quando esta oculta ou minimiza os conflitos e contextos de poder, dominação e colonialidade contínua, e encobre ou deixa de lado as estruturas da sociedade (sociopolíticas, econômicas e epistêmicas) que colocam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade. Para a autora, a relacional pode ser entendida basicamente como o intercâmbio ‘entre’ culturas, que pode acontecer em condições de igualdade ou desigualdade.

O terceiro modelo apresentado por Estermann (2010) é a interculturalidade como uma abordagem crítica descolonizadora, que intenta fazer a articulação entre os enfoques ‘culturalista’ e ‘etnocêntrica’ com uma análise socioeconômica, política e de gênero, crítica e desconstrutiva. Os participantes do diálogo intercultural devem estar cientes de seus lugares (epistêmico e cultural) como também de todas as implicações de poder (econômico, político, militar, religioso, simbólico) e as assimetrias existentes.

Walsh (2002; 2005; 2006; 2011) também entende “interculturalidade crítica” como projeto político, social, epistêmico e ético dirigido à transformação estrutural e sócio-histórica. Processos de dessubalternização e decolonização<sup>41</sup>, que se destinam a substanciar as estratégias contra a violência simbólica e estrutural através de ações para construir outro projeto de sociedade com novas formas de pensar, saber, poder, natureza e ser. Por ter como base o referencial de luta, projeto e processo, essa interculturalidade estará sempre em um contínuo – uma meta a alcançar. Assim sendo, distinto dos usos e sentidos das perspectivas relacional e funcional, que invisibilizam os conflitos interculturais para atender aos interesses da ordem global de poder, a perspectiva crítica, nomeada tanto por Walsh (2002), Estermann (2010), como por Tubino (2005), tem suas raízes nas discussões políticas encabeçadas pelos

---

<sup>41</sup> Segundo Walsh (2012, p.18) A decolonialização em si, é algo definido por horizontes de possibilidades, criatividade e construção, bem como outros modos de poder, ser, saber, viver; um projeto, processo e aposta insurgente propositiva – não é simples reativação – sempre em movimento, caminho e construção. E é nisso que se enlaça e entrelaça com o projeto, processo, aposta – e também horizonte para encaminhar e construir – da interculturalidade. Assim sendo, a interculturalidade sem descolonialidade não tem o mesmo senso crítico e transformador. Juntos, eles se esforçam para tornar visível, desafiar e subverter os projetos de poder e dominação, enquanto incitam, apelam e incentivam horizontes, metas e estratégias de intervenção. Portanto, eles devem ser considerados como verbos para: "interculturalizar" e "descolonizar" chamando a atenção não só pelo seu sentido para acionar, mas também para o dever, compromisso e responsabilidade humana de agenciar e atuar.

movimentos sociais e se configura como um processo para visibilizar esses conflitos e promover mudanças estruturais e sistêmicas.

É sabido, que além das tendências expostas acima, existem muitas outras para explicar os usos e sentidos do multiculturalismo e da interculturalidade. Ao trazer as explicações de alguns autores, pretendi aqui chamar a atenção para o universo conceitual em que estes termos são identificados e descritos. Com isso, foi possível constatar que o reconhecimento da diversidade cultural, tanto pelo olhar multicultural como intercultural, passa por distintas interpretações da folclorização para a assimilação cultural, entre outras, até a crítica. Observo, também, que a interculturalidade vai superar o multiculturalismo quando alude à relação entre todas as culturas, não se restringindo apenas a evidenciá-las, aceitá-las, tolerá-las e respeitá-las despolitizadamente. A interculturalidade, ao enfatizar processos de intercâmbio, cooperação e aprendizagem mútua, vai atuar impulsionando a promoção de espaços de tradução e negociação – um terceiro espaço<sup>42</sup>, que propicia relações culturais fluidas e dialéticas, mas também conflitantes, contraditórias e tensas. Neste terceiro espaço da interculturalidade, conforme Walsh (2005), se constrói uma articulação social entre pessoas/grupos culturais diferentes, que dialogam sem erradicar ou supervalorizar suas diferenças; se constroem novas estratégias, iniciativas, sentidos e práticas para romper e descentralizar estruturas que ocultam desigualdades, conhecimentos, saberes e conflitos da sociedade.

Nesse trabalho, evidencio a interculturalidade como a escolha mais coerente com as finalidades desta tese, e a entendo – no âmbito individual – como uma atitude, uma maneira de ser e comportar-se (TUBINO, 2012); como esse terceiro espaço de tradução e negociação, que possibilita no “encontro-confronto dialógico entre as várias culturas” (AZIBEIRO, 2003, p. 93), questionar, analisar e intervir nas relações assimétricas de poder; propondo, gerando e orientando – no âmbito social – posturas/propostas éticas, projetos e processos socioculturais e políticos permanentes que eliminem todas as formas de discriminação e desigualdade e que promovam novos modos de agir e estar no mundo com criatividade, solidariedade e criticidade.

Dentre os variados domínios em que a interculturalidade como projeto/processo pode intervir para a construção de ‘outra sociedade’, a educação aparece como um dos mais

---

<sup>42</sup> Em entrevista a Jonathan Rutherford (1990, p. 211), Homi Bhabha define o “terceiro espaço” como hibridização, que permite a emersão de outras posições. Segundo este antropólogo indiano, “[este] terceiro espaço desloca as histórias que o constituem e gera novas estruturas de autoridade, novas iniciativas políticas, que são inadequadamente compreendidas através do saber recebido”. Em outras palavras, toda gama contraditória e conflitante de elementos linguísticos e culturais que interagem e constituem o hibridismo é o que Bhabha chama de “terceiro espaço” (SOUZA, 2004, p. 119).

importantes, visto que esta se encontra no alicerce da formação humana e se inscreve como ferramenta para a manutenção, desenvolvimento, crescimento e transformação de uma sociedade. Mas, o que vem a ser ‘interculturalidade na educação’?

### **3.2.4 Interculturalidade na Educação**

As expressões educação multicultural e educação intercultural estão presentes no âmbito educacional (nacional e internacional) assumindo diferentes leituras a partir de distintos contextos sociais, que tendem para uma reforma da prática educativa ao tentar responder à diversidade cultural das sociedades contemporâneas (AGUADO, 1998).

Ainda que as expressões possam estar se referindo ao mesmo enfoque, de acordo com a literatura da área, o termo educação multicultural é mais usado nos Estados Unidos (entre os autores expoentes, podemos citar: James A. Banks e Peter McLaren) ao passo que o termo educação intercultural tem encontrado na Europa (entre os importantes autores elenco: Abdeljalil Akkari, Alain Touraine, Alfonso García Martínez, Andrés Escarbajal Frutos e Andrés Escarbajal de Haro, Carlos Giménez Romero, Jean-Claude Forquin, Luísa Cortesão, Martine Abdallah Pretceille, Stephen R. Stoer, Teresa Aguado e Xavier Besalú) e na América Latina (dentre os vários autores cito: Catherine Walsh, Fidel Tubino, Gunther Dietz, José Antonio Jordán, Josef Estermann, José Marín, Vera Maria Candau, Reinaldo Matias Fleuri e Ana Canen) sua consolidação. Não obstante, encontram-se, também, na literatura, outras expressões como pedagogia intercultural (AGUADO, 2003) e pedagogia inter/multicultural (STOER, S.; CORTESÃO, 1999).

Coadunando com os pensamentos de Fleuri (2004), Walsh (2005), Aguado (2005), Banks (2010) e Candau (2013, 2016), compreendo que a interculturalidade na educação precisa ser mais que uma ideia ou conceito, e sim – um movimento de reforma educativa, como também, um processo contínuo que aciona a relação dialógica e crítica entre as pessoas (docentes, discentes, pais de família, etc.) e os grupos diversos, movendo-os para encontros/interações (intensos e tensos) dentro dos mais variados contextos e dimensões das práticas educativas; oportunizando o intercâmbio de saberes, conhecimentos e aprendizagens culturalmente distintos em bases igualitárias e equitativas; fortalecendo e valorizando as identidades culturais de todos(as) envolvidos(as); promovendo ações (processos e políticas) para o questionamento, a reflexão e superação de todas as formas de opressão e depreciação da diversidade cultural; desenvolvendo a criticidade, a criatividade e os meios para o

empoderamento<sup>43</sup> e a possibilidade de vislumbrar um mundo melhor, por meio de uma sociedade mais justa, com direitos e oportunidades iguais para todos.

Recorrendo às ideias de autores como Fleury (2000), Walsh (2005), Aguado e Del Olmo (2009), Banks, (2010), Mendes (2007, 2012) e Candau (2013), esclareço, abaixo, o que compreendo como uma educação intercultural, relacionando que a educação intercultural implica:

- 1- em/nas mudanças profundas nas práticas educativas, que se configuram dentro de um processo contínuo contextualizado e não pontual;
- 2- na transformação do ambiente educacional como um todo e não somente na alteração curricular (BANKS, 2010). Dito de outra forma, não se pode reduzir a educação intercultural a determinadas áreas curriculares (ciências sociais, filosofia, língua materna, atividades artísticas, etc) ou a programas ou ações eventuais (CANDAU, 2013). Nas palavras de Aguado (2005, p. 4), a educação intercultural não é “celebrar isoladamente as diferenças, por exemplo as chamadas ‘semanas interculturais’, ‘dias gastronômicos’, ‘dias da paz’, etc”<sup>44</sup> (grifos da autora);
- 3- na promoção de oportunidades educativas para todos(as), em que os(as) alunos(as), independentemente do seu sexo, classe social e características étnicas, raciais ou culturais, respeitam suas diversidades e pontos de vista;
- 4- na oferta de um currículo intercultural para todos(as) e não para determinados grupos e/ou escolas que são consideradas diferentes. Candau (2013) salienta que, nestes casos, a diferença é interpretada como déficit e, conseqüentemente, a educação compensatória é adotada;
- 5- no desenvolvimento de “[...] processos educativos, metodologias e instrumentos pedagógicos que dêem conta da complexidade das relações humanas entre indivíduos e culturas diferentes [...]” (FLEURI, 2000, p. 78), assim como processos educativos que impulsionem a prática da reflexão e do pensamento crítico;

---

<sup>43</sup> Entendo ‘empoderamento’ segundo a concepção de Paulo Freire (2000). Para este autor o sentido de empoderamento vai além do individual, do comunitário ou do meramente social. Ele nos fala do empoderamento de classe social. O empoderamento é mais do que “um invento individual ou psicológico”. A sensação de mudança (ser mais livre – falar e fazer por si mesmo) não é suficiente para o processo de transformação social, apesar de o desenvolvimento crítico ser fundamental para essa transformação. Como diz Freire (2000, p. 135): “Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social”. A nossa liberdade precisa ser usada para ajudar os outros a se libertarem. Caso contrário, o empoderamento cai na noção que tem a sociedade americana, ou seja, uma noção individualista.

<sup>44</sup> *Celebrar aisladamente las diferencias, por ejemplo las llamadas “semanas interculturales”, “dias gastronômicos”, “dias de la Paz”, etc.*

- 6- na pesquisa, no questionamento, na reflexão crítica sobre as causas do racismo, sexismo e outras formas de opressão institucional, e como o sistema educacional e as instituições da sociedade trabalham para mantê-las e perpetuá-las (BANKS, 2010);
- 7- na resignificação do papel do professor como agente da interculturalidade e agenciador de conhecimento, e para isso fazem-se necessárias a construção e reconstrução de seus conhecimentos, valores e atitudes como ser humano e como docente em relação à diversidade cultural (WALSH, 2005; MENDES, 2007);
- 8- na urgência de reelaborar os currículos de formação inicial e continuada de professores(as).

A orientação para uma educação intercultural varia muito, de acordo com o contexto do Estado-Nação. Enquanto na Europa as propostas e os estudos para essa educação estão vinculados à presença de imigrantes (FLEURI, 1999), na América do Norte ela vai enfatizar a convivência entre múltiplas culturas (AZIBEIRO, 2003). Na América Latina, muitos estudiosos afirmam que as propostas para esta educação foram direcionadas às escolas indígenas. De fato, no Brasil vamos encontrar proposições para uma educação intercultural na Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, de 1996 (LDBEN), em seus artigos 78 e 79 (quando afirma que a educação escolar para os povos indígenas deve ser intercultural e bilíngue), no parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 14/99, que institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Escolar Indígena e nos cursos de formação superior indígena, denominados de licenciaturas interculturais ou educação intercultural.

Nesse sentido, trago as considerações de Tubino (2012, p. 357-358) sobre a interculturalidade que se apresenta nos discursos oficiais. Para este autor, ela tem a feição de um enfoque pedagógico que perpassa pela educação bilíngue para os povos indígenas como uma estratégia de intervenção unilateral. A interculturalidade, nesses discursos, favorece, direta ou indiretamente, a invisibilização dos problemas de assimetrias sociais, de desníveis sociais e de problemas socioeconômicos e culturais que excluem os grupos subalternizados (“os outros” / “os diferentes”) das sociedades. Deste modo, verifica-se a utilização do conceito funcional de interculturalidade, que “[...] não questiona o sistema vigente e facilita sua reprodução” (p. 360).

Em pesquisa aos documentos acima citados, observei que essas considerações são procedentes. Não percebemos as relações de poder entre os diferentes grupos socioculturais

sendo colocadas em questão. Assim, concordando com Tubino (2012) e Candau (2009, p. 4), a interculturalidade através desse conceito funcional tende a abrandar as tensões e os conflitos entre os diversos grupos e movimentos sociais que focalizam questões sócio-identitárias, e não compromete as estruturas e as relações de poder existentes. No contexto das universidades que oferecem as licenciaturas interculturais, observei que a maioria delas não especifica, nas suas propostas curriculares, o que estão entendendo por interculturalidade, levando-me a inferir que essa ausência deixa margem a pensar na interculturalidade apenas como um adendo que se insere na educação bilíngue, sem nenhuma pretensão de diálogos (encontro-confronto); de questionamentos; de análises e intervenções nas relações assimétricas de poder. Mas, para acalentar as esperanças, encontro na proposta curricular do curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás (2014) a seguinte explicação:

A interculturalidade está sendo entendida aqui não apenas como um meio que reconhece o valor intrínseco de cada cultura e defende o respeito recíproco entre elas, mas que propõe também enfrentar os conflitos oriundos desse relacionamento, como também as suas riquezas. Nesse sentido, **a discussão sobre a desigualdade social deverá vir antes da discussão da diferença e da especificidade cultural. Caso contrário, podemos estar mais uma vez contribuindo com a reprodução de uma estrutura social discriminatória e desigual.** Nesse sentido, pluralidade é entendida apenas como identificação quantitativa de sociedades e não como diálogo entre culturas. [...] Os estudos sobre relações interétnicas têm demonstrado que, na prática, as diferenças entre essas distintas culturas não são tratadas como legítimas, gerando, em consequência disso, situações de sujeição e de dominação das sociedades minoritárias frente às majoritárias, quando não de conflitos abertos. Preconceito, discriminação, segregação, entre outros, são mecanismos sociais comumente utilizados para eliminar a diversidade em contextos nos quais predominam jogos de interesses econômicos e políticos contraditórios. Um exemplo disso são as disputas por terras indígenas e pelas riquezas existentes nelas. **O reconhecimento da diversidade cultural implica, pois, necessariamente, no reconhecimento de que existem interesses contraditórios que levam à negação dessa diversidade, muitas vezes manifesta até em políticas públicas de condenáveis processos de assimilação, integração, etc.** O curso de Licenciatura Intercultural prioriza a autonomia e o fortalecimento das identidades étnicas nesse contexto de confronto e interesses opostos. Prioriza também a sustentabilidade de políticas econômicas, linguísticas, de manutenção cultural e de defesa das terras indígenas (UFG, 2014, grifos meu).

Essa instituição apresenta, no seu discurso, o conceito de uma interculturalidade que quer promover a visibilidade das causas das assimetrias sociais e dos problemas socioeconômicos, políticos e culturais que promovem as situações de sujeição. Ou seja, uma

interculturalidade crítica que possibilita o reconhecimento da diversidade cultural numa dimensão dialógica, reflexiva e questionadora. Dessa forma, vislumbro, nesse cenário, a superação do conceito funcional da interculturalidade para o conceito da interculturalidade crítica.

No que se diz respeito à diversidade cultural na educação, posso dizer, de acordo com os estudos na área, que as primeiras preocupações surgem em 1960, com o Movimento de Cultura Popular<sup>45</sup> que, ao realizar uma ação comunitária de educação, possibilitou a articulação de ações pedagógicas com os contextos socioculturais das populações envolvidas. Depois, nas décadas de 1970 e 1980, as articulações da sociedade civil, através dos movimentos sociais, colaboraram de maneira decisiva (por meio de pressões organizadas) para o fim da ditadura militar e conquista de direitos sociais que estão assegurados na Constituição de 1988 (GOHN, 2011). Isto pode ser ilustrado no artigo 215, ao reconhecer a diversidade étnica e regional. Dessas lutas entre o estado e os diversos movimentos sociais (étnicos, religiosos, de gênero e geracionais) observam-se, nas décadas seguintes, ações, políticas e programas (educativos e sociais) do governo federal, direcionados para uma sociedade mais inclusiva. Entretanto, é importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que se estabelecem essas medidas de inclusão, o governo, através das políticas de flexibilização<sup>46</sup>, privação e competitividade, contribui para que novas exclusões surjam no cenário do país.

Em 1997, com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) postula-se, no sistema educacional do país, o reconhecimento da diversidade cultural – respeito às diferenças e compromisso com a equidade (BRASIL, 1997). A pluralidade cultural é também reconhecida, apesar de ter sido apenas no contexto de temas transversais. Esse panorama aciona a importância da multiculturalidade, superando a visão do monoculturalismo, e pleiteia, através da educação intercultural (embora nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM se utilize a terminologia ‘perspectiva multicultural’), o conhecimento e a reflexão

---

<sup>45</sup> Segundo Gaspar (2008), o Movimento de Cultura Popular (MCP) do Recife foi criado no dia 13 de maio de 1960, por estudantes universitários, artistas e intelectuais e tinha como objetivo realizar uma ação comunitária de educação popular, a partir de uma pluralidade de perspectivas, com ênfase na cultura popular, além de formar uma consciência política e social nos trabalhadores, preparando-os para uma efetiva participação na vida política do País. O MCP serviu de modelo e exemplo para muitos outros movimentos de cultura e educação populares. Este movimento foi extinto com o golpe militar, em março de 1964.

<sup>46</sup> David Harvey (1992, p. 140), em sua obra “Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural”, nos fala que a flexibilização – dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo – é o suporte para um regime de acumulação denominado ‘flexível’. Segundo este autor, a acumulação flexível é caracterizada “pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional”. Esta acumulação “envolve rápidas mudanças nos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas [...]”, que evidencia, como algumas das consequências, o aumento do desemprego, a diminuição média dos salários e a desregulamentação das leis trabalhistas.

sobre o outro; o desenvolvimento da interação entre pessoas/grupos; a reflexão consciente e profunda das noções de cidadania, identidade, plurilinguismo e multiculturalismo (BRASIL, 2006). Assim sendo, temos com os PCN e as OCEM, as possibilidades de trabalhar com a perspectiva intercultural na educação direcionada para toda a sociedade brasileira. Todavia, o que se constatou foi o direcionamento tanto das orientações como dos temas transversais, para com essa perspectiva, dependendo do compromisso e interesse dos agentes (docentes, coordenadores pedagógicos, diretores). Como destaca Cury (1998), a adesão (aceitação assentida) pelo corpo docente vai influenciar diretamente na possibilidade de uma lei da educação ‘pegar’. Dito de outro modo, se os agentes não vivenciarem as orientações na sua prática em/para sala de aula, as leis da educação podem até ser aceitas, mas não serão assumidas. Com isso, muito do que poderia ser realizado fica no papel, sem possibilitar as possíveis transformações que essas orientações ocasionariam.

Dando continuidade a esse panorama, destaco que os projetos pedagógicos dos cursos de Letras são orientados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, de 03 de abril de 2001, “[...] a formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (BRASIL, 2001, p. 30). Contudo, o que se percebe é que muitas universidades não privilegiam esta formação. Através de um estudo onde foram analisados os perfis de egressos dos cursos de Letras de 15 universidades brasileiras, Silva (2011, p. 168) verifica que a interculturalidade não é prioridade nas licenciaturas em língua inglesa de nenhuma delas, embora seja um dos objetivos prescrito nas Diretrizes para esses cursos. Essa situação merece nossa atenção, visto a emergência de um contexto educacional que se quer plural, equitativo, heterogêneo, questionador dos aspectos monoculturais, hegemônicos, homogeneizadores e unilaterais do currículo. Seguindo essa mesma linha de advertência, saliento a importância de examinar se o perfil do egresso desejado nos cursos que propõem essa formação é o mesmo que se encontra nas salas de aula do cotidiano escolar.

Nessa perspectiva, a presente tese coloca em pauta o curso LEMI/PARFOR/UESC, ministrado no período de 2010 a 2014, que seguindo as orientações dos documentos curriculares oficiais, pontuou, dentre as características de egresso elencadas, a de um profissional interculturalmente competente (UESC, 2009, p. 17). Deste modo, no intuito de verificar como a perspectiva intercultural foi configurada no referido curso e quais são as implicações na prática dos seus egressos, questiono: Como o projeto pedagógico e os programas dos componentes curriculares do curso LEMI/PARFOR/UESC concebem a

perspectiva intercultural? Quais são as concepções dos professores egressos desse curso sobre a temática da interculturalidade? Essas concepções se concretizam nas suas práticas de sala de aula?

Com a finalidade de responder essas questões orientadoras da investigação, passo a analisar a primeira categoria da pesquisa – **Perspectiva Intercultural**.

#### **4 COMO O PROJETO PEDAGÓGICO E OS PROGRAMAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO LEMI/PARFOR/UESC CONCEBEM A PERSPECTIVA INTERCULTURAL?**

Neste capítulo, começo a responder as questões orientadoras da investigação fazendo considerações sobre o projeto pedagógico e o currículo. Em seguida, verifico, na seção 4.1, os indícios da perspectiva intercultural no projeto pedagógico do curso em estudo e, na seção 4.2, examino os programas dos componentes curriculares deste projeto.

##### **4.1 O PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO E O CURRÍCULO: DOIS LADOS DE UMA MESMA MOEDA**

Pensar no PPC nos remete a pensar no currículo. Mas, como observo os(as) estudantes e até mesmo muitos(as) professores(as) desconhecem seus conceitos e muitas vezes não atentam para o liame que existe entre ambos. Partilho da opinião de Oliveira (2012, p. 7), de que existe (inconscientemente ou espontaneamente) uma dissociação entre o PPC e o currículo no âmbito da educação nacional. Enquanto os(as) estudantes acessam facilmente o currículo através das disciplinas e conteúdos, o PPC é pouco divulgado, ou mesmo esquecido, como se eles (PPC + currículo) não se complementassem. Não obstante, o currículo é um dos elementos constitutivos do PPC (BRASIL, 2006b). O currículo manifesta o projeto pedagógico que, por sua vez, abrange as “[...] principais ideias, fundamentos, orientações curriculares e organizacionais de uma instituição educativa ou de um curso” (VEIGA, 2003, p. 271).

No texto *Do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*, o Fórum de Pró-Reitores de Graduação das Universidades Brasileiras (ForGRAD) apresenta a concepção, os princípios, características e finalidades do PPC, bem como os aspectos subjetivos e objetivos para sua construção e as estratégias para sua implantação. Para este Fórum, o Projeto Pedagógico de Curso é entendido como um instrumento que, ao balizar o fazer universitário, norteia tanto a Instituição no todo como cada curso em particular; centra-se no ensino, mas o articula com os processos de pesquisa e extensão; caracteriza-se no que deseja (embasada na análise crítica do período que se vive) efetivando, refletindo e avaliando as ações pretendidas e inserindo novos desafios. No que tange às suas características, são ressaltadas as dimensões – global, específica e particular como base para a construção do PPC, levando em consideração o

caráter plural e ao mesmo tempo identitário de cada curso de qualquer Instituição de Ensino Superior (IES). Na dimensão global do PPC são expostas as demandas sociais, econômicas e políticas confiadas à universidade brasileira, provenientes da Constituição Federal, da LDBEN e do Plano Nacional de Educação (PNE), tal como dos movimentos sociais e das demandas produtivas, articuladas à vocação/resposta que as IES têm produzido para responder a esse contexto. Na específica, devem ser garantidas as singularidades da(s) área(s) de conhecimento(s) de cada curso de graduação. Na dimensão particular se estabelece o espaço, da história, da vocação, das diferenças culturais, dos vínculos regionais da IES, que configura a sua identidade institucional (FORGRAD, 1999, p. 9).

De forma reduzida, mas não menos esclarecedora, o PPC é descrito no glossário do Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância da seguinte forma:

É o documento orientador de um curso que traduz as políticas acadêmicas institucionais com base nas DCNs. Entre outros elementos, é composto pelos conhecimentos e saberes necessários à formação das competências estabelecidas a partir de perfil do egresso; estrutura e conteúdo curricular; ementário; bibliografia básica e complementar; estratégias de ensino; docentes; recursos materiais; laboratórios e infraestrutura de apoio ao pleno funcionamento do curso (BRASIL, 2016, p. 63).

Nos estudos sobre o assunto, encontramos definições similares, assim como uma diversidade de terminologias que correspondem ao PPC. São elas: projeto político-pedagógico, projeto institucional, projeto educacional, projeto acadêmico curricular, proposta pedagógica. Todos esses termos são utilizados para explicitar a intencionalidade de projetar (lançar para diante<sup>47</sup>) em direção a um processo pedagógico que orienta, organiza, regula e conduz uma determinada prática educativa. Nessas ações de – orientar, organizar, regular e conduzir – fundamentam-se as intenções, escolhas, compromissos que devem ser articulados para os reais interesses de uma sociedade. Embora essas ações possam coadunar um interesse coletivo, não podemos desvinculá-las das escolhas que são feitas por uma determinada lei, por um determinado grupo, ou, mesmo, por uma determinada pessoa. Dito de outra maneira, assim como uma lei, o PPC apresenta concepções, interesses e posicionamentos políticos que expressam a vontade de alguns e não de todos. Nessa lógica, cumpre-nos sempre interrogar com quais concepções – de homem, mundo, sociedade, educação, universidade, cidadão, profissional, conhecimento e currículo – o projeto pedagógico desenvolve suas ações.

---

<sup>47</sup> No sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante (VEIGA, 2002, p. 12).

As interrogações não param por aí, pois o currículo como parte integrante do PPC, é resultado, também, de uma seleção. Como nos diz Silva (1999), os conhecimentos e saberes que vão constituir o currículo são selecionados dentre um universo mais amplo. A depender do tipo de ser humano que se deseja (para um determinado tipo de sociedade), são escolhidos e justificados os conhecimentos mais os saberes e, conseqüentemente, o currículo. Nos próprios termos desse autor,

Será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizadora e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada aos ideais de cidadania do moderno estado-nação? Será a pessoa desconfiada e crítica dos arranjos sociais existentes, preconizada nas teorias educacionais críticas? A cada um desses “modelos” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo (SILVA 1999, p. 15).

Optar entre um modelo e outro é se valer do ‘poder’ de selecionar, privilegiar, destacar e decidir o tipo de profissional que nossos(as) estudantes poderão se tornar. Isto é, suas identidades e subjetividades serão construídas, também, pelo currículo, que no discurso “[...] ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares” (SILVA, 2005, p. 195). Concordando com este autor, penso que mais importante do que buscar uma definição de currículo é buscar, no seu discurso, as respostas para as questões: Qual conhecimento deve ser ensinado? (discussões sobre: a natureza do(a) – ser humano/ aprendizagem/ conhecimento/ cultura/ sociedade); O que eles ou elas devem saber? (conhecimento ou saber que serão considerados válidos para fazerem parte do currículo); O que eles ou elas devem ser? (que modelo de ser humano pretende formar) (SILVA, 1999). Ainda penso que, pelo fato de o currículo não ser neutro, e por ser um meio de regular e controlar as transmissões de conhecimentos, informações e saberes, ele abriga, no seu cerne, as questões de poder, que são articuladas no domínio abrangente do enlace da cultura com o econômico e o político. Esse entendimento parte do pressuposto de que a cultura é central no processo de desenvolvimento humano, atuando em consonância com as dimensões políticas e econômicas.

Nesse sentido, atento para as relações do currículo com a cultura, compreendendo, assim como Moreira e Candau (2007, p. 28), que:

O currículo é um campo em que se tenta impor tanto a definição particular de cultura de um dado grupo quanto o conteúdo dessa cultura. O currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno dos significados. O currículo não é um veículo que transporta algo a ser

transmitido e absorvido, mas sim um lugar em que, ativamente, em meio a tensões, se produz e se reproduz a cultura.

Ao deslocar minha atenção para essas relações, tenho a intenção de problematizar a perspectiva intercultural na formação de professores em Língua Estrangeira. Para tanto, busco, primeiramente, indícios dessa perspectiva ao analisar o projeto pedagógico e os componentes curriculares do curso LEMI/PARFOR/UESC.

#### 4.2 INDÍCIOS DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NO PPC LEMI/PARFOR/UESC

No âmbito desta pesquisa qualitativa, a análise documental constitui um importante método para investigar, através do PPC LEMI/PARFOR/UESC, os indícios de uma perspectiva intercultural. Para esse fim, com base nas orientações de Cellard (2008), o estudo foi realizado em duas etapas: análise preliminar e análise propriamente dita. A primeira etapa, análise preliminar, teve como objetivo avaliar criticamente o documento em cinco dimensões (o contexto; o autor ou os autores; a autenticidade e a confiabilidade do texto; a natureza do texto; os conceitos-chave e a lógica interna do texto), que passo a examinar, a seguir.

O PPC, em pauta, nasceu no contexto de uma ação de política educacional que teve como principal objetivo promover o acesso dos professores em serviço à formação superior. Essa ação, denominada PARFOR, foi fundamentada na constatação de uma quantidade significativa de professores em atuação na educação básica sem a formação exigida pela LDBEN de 1996. Nessa conjuntura, o referido PPC apresenta a motivação para sua confecção. É possível perceber, através da justificativa de atender o Plano Nacional de Formação de Professores, o caráter burocrático de sua implantação. Em pesquisa realizada com os coordenadores institucionais do PARFOR, das universidades públicas baianas, ficou claro para as pesquisadoras Mororó e Couto (2015) que as adesões aos programas do governo federal, por parte dessas instituições, são interpretadas como função e compromisso social e de um modo pouco crítico. Nessa realidade, pode-se depreender que os projetos pedagógicos, ao atenderem o Plano de Ações Articuladas (PAR) da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, nascem de cima para baixo, como frutos de um poder central e da legislação, em contraposição aos projetos que nascem de baixo para cima, como frutos de uma prática social coletiva, de reflexões e debates (VEIGA, 2000). Mediante essas considerações, posso inferir que o PP do curso LEMI se enquadra sob a ótica

do modismo<sup>48</sup> (VEIGA, 2000), ao se configurar como ideia de novidade em relação ao curso de Letras que já existia; como documento estratégico e cumpridor das orientações legais; como construção sem a participação do coletivo na sua elaboração.

Contrariando o pressuposto do trabalho coletivo, que requer o envolvimento de docentes, discentes e técnicos participantes do processo educativo da universidade, duas docentes<sup>49</sup>, uma responsável e outra colaboradora, do Departamento de Letras e Artes da UESC, a convite da Pró-Reitoria de Graduação, conceberam o PPC que, ao ser aprovado pelo Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), passou a ser um documento institucional através da Resolução CONSEPE nº. 3 de 2010. Esta Resolução, disponibilizada no endereço eletrônico da instituição, já citada anteriormente, não dispõe de todas as informações presentes no PP do curso LEMI. Com isso, alerta para o fato deste documento somente ser encontrado, na íntegra, na coordenação geral do PARFOR/UESC.

Por se tratar de um instrumento de regulamentação institucional, o documento, em discussão, possui uma natureza que comporta três diferentes vieses – acadêmico/pedagógico/administrativo. Sua escrita formal é desenvolvida em 14 seções. Nas primeiras seções são apresentadas as propostas do PARFOR e do curso LEMI. Nas seções subsequentes encontram-se as concepções de homem, mundo, educação e aprendizagem, assim como os elementos norteadores para a formação do professor, seguido da organização curricular, e, por fim, referências e anexos.

A fim de fazer a análise propriamente dita do documento, retornei ao documento para identificar em que lugar a perspectiva intercultural aparece de forma explícita ou implícita<sup>50</sup>. Para isso, construí uma grelha de análise considerando cada parte do PPC, que especifico no quadro a seguir.

---

<sup>48</sup> Modismo e Inovação são duas conotações de projeto político-pedagógico concebidas por Veiga (2000, p. 188-193). Na ótica do modismo – o projeto tem uma concepção estreita e imediatista; é um trabalho individual e solitário; nasce do centro para periferia, de cima para baixo; tem um caráter regulador e normativo e costuma ser implantado pelo sistema burocrático educativo. Na ótica da inovação – o projeto tem uma concepção ampla e aprofundada; é um trabalho coletivo e cooperativo; nasce da periferia para o centro, de baixo para cima; traz a ideia de ruptura com o *status quo*; tem um caráter transgressor para acertar e reconfigurar as práticas pedagógicas em torno de seu potencial inovador e das possibilidades coletivas.

<sup>49</sup> Essas duas docentes, uma responsável e outra colaboradora, mestres em Língua Inglesa e em Educação, respectivamente, possuíam, na época de sua confecção, mais de dez anos de serviços prestados à UESC e já tinham assumido os cargos de direção de departamento e coordenação de colegiado.

<sup>50</sup> Estou considerando ‘forma explícita’ a(as) parte(s) do documento onde um dos termos interculturais/intercultural/idade/mente/ismo são utilizados declaradamente. A ‘forma implícita’ é considerada quando no documento se revelam preocupações ou questões referentes à diversidade cultural sem a nomenclatura dos termos interculturais/intercultural/idade/mente/ismo.

Quadro 7 – Grelha de análise do PP do Curso LEMI/PARFOR/UESC

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO LEMI/PARFOR/UESC			
Estrutura do documento		Perspectiva intercultural explícita	Perspectiva intercultural implícita
Seção	Título		
1.	O plano nacional de formação dos professores da educação básica	-----	-----
2.	Apresentação da proposta	-----	-----
3.	O curso de língua estrangeira moderna/inglês – sua concepção	-----	-----
3.1	Quais são as concepções de homem, mundo, educação e aprendizagem que norteiam o currículo e refletem o projeto pedagógico?	-----	X
3.2	Que tipo de profissional o curso quer formar?	X	-----
3.3	Quais são os elementos norteadores para a formação do professor a serem observados na organização curricular	X	X
4.	O perfil do formando	X	X
5.	Objetivos do curso	-----	-----
6.	A estruturação do curso (organização curricular)	-----	X
7.	Núcleos, eixos temáticos e suas disciplinas	-----	X
8.	Elenco de disciplinas por semestre	-----	X
9.	Quadro resumo da carga horária das disciplinas	-----	-----
10.	Organização do curso	-----	-----
11.	Fluxograma	-----	X
12.	Ementário e bibliografia	X	X
13.	Referência bibliográfica	-----	-----
14.	Anexos	-----	-----

Fonte: Elaboração própria, com base no Projeto Pedagógico do curso LEMI/PARFOR/UESC.

Como se observa, a perspectiva intercultural se encontra de forma explícita e implícita em mais de 50% da estrutura do documento, embora a forma implícita se apresente em maior proporção.

Explicitamente a perspectiva intercultural é constatada em quatro das quatorze partes elencadas. Primeiro, na descrição da concepção do curso, em sua subseção que contextualiza o tipo de profissional que o curso quer formar, diz-se com clareza que:

[...] o Projeto, em pauta, quer ‘Formar’ um profissional autônomo, reflexivo, crítico, sensível e **interculturalmente competente** para tomar decisões, resolver problemas e conviver com o outro (UESC, 2009, p. 9, grifos do autor e meu).

Segundo, na subseção dos elementos norteadores para a formação do professor na organização curricular, dentre as habilidades listadas, encontra-se:

Investigar sobre a linguagem (linguística e literária) e sua relação com os problemas condizentes ao ensino-aprendizagem de língua, percebendo os diferentes **contextos interculturais** (UESC, 2009, p. 11, grifo meu).

Terceiro, na parte que apresenta o perfil do formando, dentre uma relação de oito itens, expõe, inicialmente, que espera que o profissional:

Seja um profissional **interculturalmente competente**, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, nos contextos oral, escrito, visual e gestual e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro (UESC, 2009, p. 17, grifo meu).

Na quarta e última parte, o termo intercultural aparece de modo claro na ementa do componente curricular Comunicação e Cultura, quando informa: “Definição de Comunicação e Cultura. Estudo dos **aspectos interculturais da comunicação**” (UESC, 2009, p. 47, grifo meu) e nos títulos de dois livros da bibliografia deste componente que versam sobre comunicação intercultural. São eles: *Intercultural communication in contexts*<sup>51</sup>, de Judith Martin e Thomas Nakayama, e *Intercultural communication: a reader*<sup>52</sup>, de Larry Samovar e Richard Porter.

Através desses indícios posso constatar uma intencionalidade no PPC para a formação de professores numa perspectiva intercultural. Os termos ‘interculturalmente competente’, ‘contextos interculturais’ e ‘aspectos interculturais da comunicação’ são revelados no perfil, nas habilidades e em um componente curricular. Ainda que sejam partes significativas do texto, não posso deixar de atentar, primeiramente, para a fragilidade dessa intenção, quando redigem um projeto sem explicar o que entendem por interculturalidade (tendo em vista os seus vários sentidos). Segundo, os indícios explícitos listados acima têm como referência as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (integrantes do Parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior - CNE/CES 492/2001, que orientam a formulação do projeto pedagógico do referido curso), quando se referem ao perfil e às Competências e Habilidades. Contudo, ainda é precipitado configurar a interculturalidade nesse projeto. Preciso considerar os desdobramentos de uma perspectiva que quer romper com as relações assimétricas de poder e lutar contra todas as formas de discriminação. Para isso,

<sup>51</sup> Comunicação intercultural em contextos.

<sup>52</sup> Comunicação intercultural: um leitor.

busquei identificar referências indiretas dessa perspectiva. Ou seja, elementos, no texto, que denotam preocupações com a diversidade cultural ou revelam questões ligadas a essa diversidade, tais como cultura, identidade, diferença, gênero, sexualidade, raça, etnia, inclusão, exclusão, dentre outras.

Conforme o Quadro 7, os primeiros indícios implícitos estão na subseção 3.1, ao referenciar a cultura, a interação com o ‘outro’ e a diversidade nas concepções de homem, mundo, educação e aprendizagem. No documento são pontuados:

O Homem é um sujeito histórico, social e cultural. O Homem é um ser moldado pela cultura que ele próprio cria (...). É um ser que está em uma contínua construção, transformação; que interage e se integra com os outros numa relação dialética. (...) o mundo é plural e complexo. É um espaço coletivo de construção, transformação e integração. (...) a Educação é um ato político, de construção conjunta. É ferramenta para o desenvolvimento, para a transformação e para o respeito à diversidade. (...) A aprendizagem é social e é resultante da interiorização da cultura e das relações sociais (UESC, 2009, p. 7-8).

Por meio dessas concepções percebo uma posição pós-estruturalista do currículo (com possíveis tendências críticas ou pós-críticas), quando pensa o ‘homem’ como “resultado de um processo de produção cultural e social” e o ‘significado’ como “cultural e socialmente produzido” (SILVA, 1999, p. 120;123). Uma maior compreensão acerca desta percepção pode ser deflagrada no final dessa subseção, na qual traz o entendimento de currículo como um documento de identidade. Ao citar o pensamento Silva (1999), que enfatiza o currículo como lugar/espço/território e que envolve relações de poder e produções de identidades sociais, o referido projeto sinaliza que transpõe o sentido de currículo como um conjunto de matérias e amplia o conceito apresentado pelo parecer do CNE/CES, 492/ 2001<sup>53</sup>. Por esse ângulo, conjecturo que esse afastamento das teorias tradicionais (técnico ou progressistas) de currículo (onde não se situam as questões de poder) me parece condizente com a perspectiva da interculturalidade. Entretanto, ainda é preciso examinar outros indícios para ter mais clareza de como essa perspectiva se apresenta no PP do Curso LEMI.

Dando prosseguimento às seções seguintes, considereirei como possíveis elementos que podem fomentar aspectos interculturais, os termos ‘questões culturais, sociais e econômicas’, ‘diversidades’, ‘identidade’, ‘diversidade cultural’, ‘inclusão social’, ‘educação inclusiva’ e ‘comunicação e cultura’ nos contextos das seções e subseções abaixo listadas.

---

<sup>53</sup> Segundo o Parecer nº. 492/2001 do Conselho Nacional de Educação/Câmara Superior de Educação: “[...] define-se currículo como todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integram um curso” (p. 29).

Na subseção que responde quais são os elementos norteadores para a formação do professor a serem observados na organização curricular, encontra-se a seguinte escrita:

[...] segundo a legislação os conteúdos caracterizadores básicos devem estar integrados aos conteúdos caracterizadores de formação profissional em letras. dessa forma, ressalta-se e entende-se que os conteúdos devem favorecer aos conhecimentos que propiciem a inserção do futuro professor no debate mais amplo, envolvendo **questões culturais, sociais, econômicas** e o conhecimento sobre o desenvolvimento humano e a própria docência (uesc, 2009, p. 12, grifo meu).

Percebo, nessa parte do texto, as orientações que se encontram no Parecer nº. 09 de 2001, do Conselho Nacional de Educação, homologado em 08 de maio de 2001. Apesar de não fazer menção às questões e aos conhecimentos contemplados nesse parecer, o PPC/LEMI deixa claro o intento de considerar, através dos conteúdos escolhidos, conhecimentos que irão envolver as questões culturais, sociais e econômicas.

Nesse sentido, posso inferir indicativos da perspectiva intercultural, caso esse projeto atente (através dessas questões) para as relações de poder que são constituídas nas interlocuções entre os vários saberes/conhecimentos/práticas produzidos pelo sistema escolar e por outros âmbitos - social e econômico. Em outras palavras, esses indicativos serão detentores de potencialidades interculturais caso esse PPC possibilite que seu egresso compreenda que alguns saberes/conhecimentos/práticas podem ser legitimados e outros podem ser estigmatizados, reforçando as “[...] relações de poder favoráveis à manutenção das desigualdades e das diferenças que caracterizam nossa estrutura social” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 25). Assim sendo, somente poderei asseverar sobre esses indícios após averiguar as demais questões orientadoras da pesquisa, ou seja, relacionar os indícios que estão escritos no PPC com as posições dos egressos frente à perspectiva intercultural e as suas práticas no cotidiano escolar.

Continuando com a identificação dos indícios implícitos, localiza-se, nessa mesma subseção, a palavra ‘diversidades’ ao falar sobre o estágio supervisionado.

A partir do 5º semestre, o aluno inicia as atividades do estágio supervisionado, que compreenderá quatro disciplinas, a saber: Estágio supervisionado I, II, III e IV, que se encontram em consonância com as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras elaboradas pelo MEC em 2001. O professor/aluno é estimulado a observar uma problemática, refletir criticamente sobre a mesma, e propor um projeto de intervenção na realidade observada. Os resultados concorrem para respostas às **diversidades** encontradas no cotidiano de uma sala de aula de língua estrangeira de uma

escola pública de ensino básico das cidades de abrangência da UESC (UESC, 2009, p. 13, grifo meu).

Compreendo que no contexto em que a palavra ‘diversidades’ aparece se fazem presentes outros termos, como: ‘observar uma problemática’, ‘refletir criticamente’ e ‘intervenção da realidade observada’ que me fizeram pensar em uma das premissas sobre a interculturalidade, elencadas por Walsh (2005), que sinaliza a importância da investigação, da ação, da reflexão e do pensamento crítico. Nos próprios termos da autora:

A investigação e a ação são dois pilares fundamentais da aprendizagem e do conhecimento, do saber e do desenvolvimento do indivíduo e, portanto, deve ser parte integrante do tratamento da interculturalidade na sala de aula. Ou seja, a interculturalidade requer uma aprendizagem ativa resultante da experiência dos estudantes e da sua comunidade, que envolva os estudantes no processo de descobrir e construir o conhecimento, e que promova uma prática – a reflexão, o pensamento crítico e a ação dirigida a transformar a sociedade para todos (WALSH, 2005, p. 26)<sup>54</sup>.

Tendo essa premissa como indicador, consigo vislumbrar, no texto do PPC acima registrado, sinais mais concretos da interculturalidade, quando este menciona componentes essenciais para o trabalho com essa perspectiva em sala de aula, isto é, a observação, a reflexão crítica, a proposição e a intervenção. Aliando-se a esses componentes, o termo ‘diversidades’ é mencionado prognosticando realidades que serão encontradas no dia a dia de uma sala de aula de LE. Salientar as ‘diversidades’ que estão presentes na escola me leva a crer numa visão heterogênea, plural e complexa de educação, em contraposição à almejada homogeneidade das salas de aula. Esse entendimento corrobora com a perspectiva que se deseja – intercultural.

Ainda, na mesma subseção, falando sobre estágio supervisionado, outra palavra que acena para as questões interculturais é ‘identidade’, conforme o que segue:

As discussões nos encontros entre o professor/supervisor e os alunos/professores servem como momentos de reflexão acerca de questões que auxiliarão os alunos/professores a pensarem mais sistematicamente sobre sua formação profissional e a construir sua prática pedagógica. A **identidade** do professor de inglês, a relação da sua atuação pedagógica com

---

<sup>54</sup> La investigación y la acción son dos pilares fundamentales del aprendizaje y conocimiento, del saber y del desarrollo de la persona, y por eso deberían formar parte integral del tratamiento de la interculturalidad en el aula. Es decir, la interculturalidad requiere un aprendizaje activo que derive de la experiencia del alumno y su comunidad, que involucre al alumno en el proceso de descubrir y construir conocimiento, y que impulse una praxis - la reflexión, el pensamiento crítico y la acción dirigida a transformar la sociedad para todos.

a educação global e o seu entendimento sobre a questão social do seu objeto de ensino no contexto sócio-histórico em que atua são algumas das reflexões que deverão ser feitas nesses encontros (UESC, 2009, p.14, grifo meu).

Refletir sobre identidade oportuniza pensar sobre a relação do “eu” com o “outro” (que faz com que este “eu” se reconfigure todo tempo) e desconstruir a noção de identidade “[...] plenamente unificada, completa, segura e coerente [...]” (HALL, 2005, p. 13). Assim, ao considerar que a identidade do professor se constitui na relação com o outro, em sua cotidianidade (demarcando seu posicionamento), vai ser possível sensibilizar esse professor para o fato de que a identidade não é pronta nem acabada, mas que está sempre em processo de transformação (ROSA; PARAQUETT, 2014) e evitar “[...] congelamentos identitários e discursos preconceituosos contra aquele percebido como ‘diferente’ (CANEN; XAVIER, 2011, p. 644, grifo dos autores).

No contexto da sala de aula, como destaca Maher (2007), as identidades culturais (seja dos professores como dos alunos) estão sempre nesse processo contínuo de transformação, modificação e influência ao se esbarrarem e/ou tropeçarem umas nas outras. Essas identidades culturais, que não são fixas e estáveis, ao interagirem se constituem em um dos grandes desafios para a escola contemporânea, que deixa de ser um lugar de biculturalismos para se tornar um lugar de interculturalidade (MAHER, 2007).

Nessa lógica, um questionamento é suscitado: Os encontros mencionados no PPC propiciaram as reflexões citadas? E, caso o tenham feito, será que foram sob a ótica da perspectiva intercultural da educação? Perspectiva essa que, segundo Fleuri (2002),

[...] reconhece o caráter multidimensional e complexo (MORIN, 1985, 1996; BATESON, 1986) da interação entre sujeitos de identidades culturais diferentes e busca desenvolver concepções e estratégias educativas que favoreçam o enfrentamento dos conflitos, na direção da superação das estruturas socioculturais geradoras de discriminação, de exclusão ou de sujeição entre grupos sociais (p. 407).

Com a expectativa de responder essa questão em momento futuro, passo, agora, para a seção seguinte, que arrola o perfil do formando.

Dentre a relação que compõe as características do profissional almejado, vislumbra-se o seguinte perfil: “Seja um profissional que respeite a **diversidade cultural** e promova a **inclusão social**” (UESC, 2009, p.17, grifos meu).

Embora os dois termos – diversidade cultural e inclusão social – fomentem aspectos interculturais, estes podem significar discursos esvaziados de sentidos políticos, históricos e

sociais caso não se questione sobre a construção das diferenças e estereótipos e as relações assimétricas de poder.

Como foi dito anteriormente, o fato de o PPC não explicitar esses questionamentos configura, no meu entendimento, fragilidades que podem ser canalizadas para uma visão funcional da interculturalidade. No entanto, ainda é cedo para tal assertiva, tendo em vista a análise de outros indícios.

Prosseguindo, nas seções subsequentes (Estruturação do curso; Núcleos, eixos temáticos e suas disciplinas; Elenco de disciplinas por semestre; Fluxograma; Ementário e bibliografia), os termos que sinalizam indícios da perspectiva intercultural são ‘Educação Inclusiva’ e ‘Comunicação e Cultura’, que fazem parte dos componentes curriculares que analisarei a seguir.

#### 4.3 INDÍCIOS DE UMA PERSPECTIVA INTERCULTURAL NOS PROGRAMAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO LEMI/PARFOR/UESC

Com o intuito de verificar os indícios de uma perspectiva intercultural nos programas dos componentes curriculares do curso LEMI/PARFOR/UESC, busquei em Bardin (1977) os procedimentos para a análise do referido conteúdo.

Seguindo a fase da pré-análise, explicitada pela citada autora, relacionei cada componente curricular de cada núcleo (contextual, estrutural e integrador)<sup>55</sup>, conforme o Quadro 8, abaixo, especificando, através de termos encontrados nas ementas e bibliografias, a existência ou não de indicativos para um ensino-aprendizagem que leve em consideração a perspectiva intercultural.

Posteriormente, com a exploração e o tratamento desse material foi possível averiguar como os programas dos componentes que apresentam esses indicativos exploram essa perspectiva, de acordo com o que se segue.

---

<sup>55</sup> Tendo como base a Resolução CNE/CEB nº 02/1997, o curso LEMI/PARFOR/UESC optou por estruturar o seu currículo nos núcleos: Contextual (núcleo de componentes curriculares que visa à compreensão do processo de ensino-aprendizagem referido à prática da escola, considerando tanto as relações que se passam no seu interior, com seus participantes, quanto as suas relações, como instituição, com o contexto imediato e o contexto geral onde está inserida); Estrutural, (núcleo de componentes curriculares que aborda conteúdos curriculares, sua organização sequencial, avaliação e integração com outras disciplinas, os métodos adequados ao desenvolvimento do conhecimento em pauta, bem como sua adequação ao processo de ensino-aprendizagem); Integrador – (núcleo de componentes curriculares que centra nos problemas concretos enfrentados pelos alunos na prática de ensino, com vistas ao planejamento e reorganização do trabalho escolar, discutidos a partir de diferentes perspectivas teóricas, por meio de projetos multidisciplinares, com a participação articulada dos professores das várias disciplinas do curso).

Quadro 8 – Grelha de análise dos Componentes Curriculares do Curso LEMI/PARFOR/UESC

NÚCLEOS	DISCIPLINAS	TERMOS QUE APONTAM INDÍCIOS DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL	
		EMENTA	BIBLIOGRAFIA
<b>Núcleo Contextual</b>	Sociologia da Educação	Projetos socioculturais	Educação e dominação cultural; Os intelectuais e a organização da cultura; Cultura: Um conceito antropológico.
	Filosofia e Educação	----	----
	Psicologia da Aprendizagem	----	----
	História da Educação	----	Movimentos Sociais, Educação Popular e Escola: a favor da diversidade.
	Educação Inclusiva	Inclusão social	Educação inclusiva; Educação e diversidade.
	Libras	----	O Outro da Educação: Pensando a surdez com base nos temas identidade/diferença, currículo e inclusão; A Surdez: um olhar sobre as diferenças.
	Planejamento Curricular e Avaliação da Aprendizagem	----	----
	Projeto Pedagógico, Organização e Gestão do Trabalho Escolar	----	----
	Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação	----	----
	Políticas Públicas da Educação	----	----
<b>Núcleo Estrutural</b>	Aquisição de Segunda Língua 1	----	----
	Aquisição de Segunda Língua 2	----	----
	Linguística Aplicada e Ensino/Aprendizagem de Língua Estrangeira no contexto	----	----

<b>Núcleo Estrutural</b>	Brasileiro		
	Inglês como Língua Estrangeira e a Pesquisa Científica	-----	-----
	Linguagem e Cognição	-----	-----
	Língua Inglesa - Habilidades Integradas I	O eu e o outro	-----
	Língua Inglesa - Habilidades Integradas II	O eu e o mundo	-----
	Língua Inglesa - Habilidades Integradas III	-----	-----
	Língua Inglesa - Habilidades Integradas IV	-----	-----
	Língua Inglesa - Habilidades Integradas V	-----	-----
	Língua Inglesa - Habilidades Integradas VI	Discussão sobre aspectos socioculturais	-----
	Fonética, Fonologia e Variação da Língua Inglesa	-----	-----
	Morfologia da Língua Inglesa	-----	-----
	Sintaxe da Língua Inglesa	-----	-----
	Aspectos Pragmáticos e Semânticos da Língua Inglesa	-----	-----
	Literatura de Língua Inglesa I	-----	-----
	Literatura de Língua Inglesa II	-----	-----
	Literatura de Língua Inglesa III	-----	-----
	Comunicação e Cultura	Estudo dos aspectos interculturais da comunicação	Intercultural communication in contexts; A questão cultural no processo ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.
Língua Inglesa e Gêneros Textuais	-----	-----	
Inglês: Discurso Oral	-----	-----	
Oficina de Língua Portuguesa: leitura e produção de textos científicos	-----	-----	
Estudos sobre letramento	-----	-----	
<b>Núcleo Integrador</b>	Metodologia do ensino de Língua Inglesa I	-----	-----
	Metodologia do ensino de Língua Inglesa II	-----	-----
	Metodologia do ensino de Literatura	Reflexão	

<b>Núcleo Integrador</b>	de Língua Inglesa	crítica da cultura	-----
	Recursos Midiáticos no Ensino/Aprendizagem de Língua Inglesa	-----	-----
	Introdução à Tradução: teoria e prática	-----	-----
	Seminário Interdisciplinar I	-----	-----
	Seminário Interdisciplinar II	-----	-----
	Seminário Interdisciplinar III	-----	-----
	Seminário Interdisciplinar IV	-----	-----
	Estágio Supervisionado I	-----	-----
	Estágio Supervisionado II	-----	-----
	Estágio Supervisionado III	-----	-----
	Estágio Supervisionado IV	-----	-----

Fonte: Elaboração própria, com base no Projeto Pedagógico do curso LEMI/PARFOR/UESC.

Consoante o Quadro 8, pode-se ressaltar que dos quarenta e cinco componentes curriculares apenas oito apresentam indícios que conotam uma perspectiva intercultural e um que, explicitamente, expõe essa perspectiva ao pautar na sua ementa o estudo dos aspectos interculturais da comunicação. Considero um percentual muito baixo perante um PPC que quer formar um profissional interculturalmente competente. Mas, o que dizem os programas desses nove componentes?

Passando para a análise desses nove programas<sup>56</sup> constato, inicialmente, que os do núcleo contextual – Sociologia da Educação, História da Educação, Educação Inclusiva e Libras – oportunizam discussões a respeito da interculturalidade quando trazem em suas bibliografias livros que fazem referência a questões relacionadas à cultura, diversidade, diferença, inclusão e identidade.

Ao analisar cada programa do referido núcleo, verifico que, dentre esses quatro componentes, o programa de Sociologia da Educação é o que tem maior potencial para problematizar algumas dessas questões, uma vez que, além de apresentá-las na bibliografia, ementa e objetivos, estão presentes no conteúdo programático, como mostra o Quadro 9.

<sup>56</sup> Os programas se encontram no Anexo 3, no *CD-ROM*.

**Quadro 9 - Conteúdo programático do componente curricular de Sociologia da Educação**

<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>
<p>1. Sociologia e educação</p> <p>1.1. Conceitos básicos: sociologia e educação</p> <p>1.1.1. Sociologia educacional</p> <p>2. Sociedade: fundamentos econômico e sociocultural</p> <p>2.1. Estratificação e desigualdade social</p> <p>2.2. Grupos, organizações e instituições sociais</p> <p>2.3. Comportamento social e cultura</p> <p>2.4. Diversidade cultural e diferenciação social</p> <p>3. Cultura e educação</p> <p>3.1. A educação como processo social</p> <p>3.2. Educação e comunicação social</p> <p>3.2. Educação e escola</p> <p>3.2.1. Educadores, educandos e outros grupos</p> <p>3.3. Educação e trabalho</p> <p>4. As bases sociológicas da educação</p> <p>4.1. Principais abordagens: E. Durkheim, M. Weber, k. Marx, Gramsci, Althusser.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Sociologia da Educação.

Através dos conteúdos dos itens 2 e 3 podemos depreender que este componente curricular revela os elementos que podem promover debates/discussões que potencializam a perspectiva intercultural. No entanto, a metodologia<sup>57</sup> adotada e a postura/abordagem do docente frente às questões da diversidade/diferença/cultura vão ser alguns dos aspectos determinantes para que se privilegie, ou não, a referida perspectiva.

Quanto ao programa de História da Educação, percebi que além da bibliografia é possível assinalar indicações para aspectos interculturais em seus objetivos específicos, os quais são reportados a seguir:

- Discutir os temas da educação escolar, considerando as relações que se estabelecem entre os aspectos sociopolíticos, econômicos e culturais nos diferentes períodos históricos;

<sup>57</sup> De acordo com o programa de Sociologia da Educação do LEMI/PARFOR/UESC, a metodologia compreende: “Aulas expositivas dialogadas, leitura e análise de textos previamente indicados e seminários”.

- Analisar de forma crítica os diferentes aspectos que caracterizaram o ensino e os movimentos sociais que motivaram as reformas educacionais nos diferentes períodos históricos;
- Formar profissionais que pensem de forma crítica os processos históricos de constituição da sociedade e se posicionem diante da realidade do seu tempo na busca de mudanças no ambiente escolar em que atua.

Embora nestes objetivos estejam presentes elementos que podem deflagrar debates interculturais, não se apontam na ementa, no objetivo geral e no conteúdo programático sinais que os propiciem. Assim sendo, mais uma vez, demanda-se a ação docente, visto que é no diálogo (docentes-discentes), no confronto de pontos de vista, ao desnudar a realidade através das variadas perspectivas, enfoques e intenções que vêm à tona revelações dos silenciamentos e exclusões, das disputas e das relações de poder.

No programa de Libras, as questões da diferença, identidade e inclusão são evidenciadas na bibliografia complementar e nos seguintes objetivos específicos: “Desmitificar questões sobre a Libras e sobre os surdos; Compreender a cultura surda em seus aspectos comunicativos”. Dessa forma, deduzo, que discussões pertinentes à temática intercultural sejam prováveis, embora a ementa, o objetivo geral, o conteúdo programático e a bibliografia básica estejam direcionados para o estudo dos processos linguísticos, cognitivos e metodológicos que visam à capacitação de profissionais que irão atuar na educação de pessoas com surdez.

Assim como Libras, o programa de Educação Inclusiva revela, na bibliografia, um livro que trata sobre educação e diversidade. Todavia, nas demais partes desse programa o que sobressai é o estudo da história e dos aspectos legais da inclusão. Saliento que a ausência de termos que possam referendar as questões interculturais não exclui a possibilidade de debatê-las, pois ao estudar a história e os aspectos legais da inclusão pode-se examinar e questionar como esse conhecimento foi produzido no mundo ocidental, assim como, quem e de que forma foram produzidos. Destarte, traz-se para discussão e compreensão o contexto social do conhecimento que se estuda.

Passando para as ementas e bibliografias dos 23 (vinte e três) componentes curriculares do núcleo estrutural, listadas no Quadro 8, registro que apenas 4 (quatro) destes componentes apontam indícios para a perspectiva intercultural. Dentre esses, apenas um elucida, explicitamente, em sua ementa, a intencionalidade de trabalhar a referida perspectiva,

como já foi dito anteriormente. Com o título Comunicação e Cultura, o seu programa apresenta, como mostra o Quadro 10, o seguinte objetivo geral:

#### Quadro 10 – Objetivo Geral do componente curricular de Comunicação e Cultura

<b>OBJETIVO GERAL</b>
<p>Ao estudar a cultura como um conjunto de símbolos, sentidos, expressões de um povo, incluindo suas diversas linguagens e expressões, e a própria língua, com suas particularidades idiomáticas e suas intercessões com a cultura de outros povos, a disciplina Comunicação e Cultura <b>objetiva contribuir com o processo de capacitação pessoal para a comunicação, para reconhecer, entender o outro e valorizá-lo, e, simultaneamente, para reconhecer-se, entender-se e valorizar-se.</b> Particularmente, <b>o estudo se dá pelo entendimento das diferenças e semelhanças culturais entre Brasil e Estados Unidos.</b> A disciplina objetiva também o entendimento da cultura nos seus aspectos simbólico, econômico e cidadão, com base nas políticas públicas brasileiras e internacionais, implementadas a partir de 2003, perpassando pela relação cultura-comunicação.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Comunicação e Cultura.

A leitura desse objetivo geral, bem como do programa, me leva a evidenciar alguns pontos. O primeiro é que a relação cultura-linguagem-comunicação me remeteu a Taylor (2001) quando diz que tudo que reconhecemos como essencial da natureza humana é mediado pela cultura, linguagem e autocompreensão. Nesse sentido, o objetivo de contribuir para reconhecer, entender e valorizar o ‘outro’ e o ‘eu’ me leva a pensar na possibilidade de se trabalhar essa autocompreensão e conscientização das identidades culturais que se misturam, se cruzam, se silenciam em contextos socioculturais diversos. O segundo ponto se refere à contradição entre um dos objetivos específicos com o objetivo geral e o conteúdo programático, a qual descrevo após apresentação dos Quadros 11 e 12, que listam esses objetivos e conteúdos, respectivamente.

#### Quadro 11- Objetivos Específicos do componente curricular de Comunicação e Cultura

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Entender os estudos culturais como forma importante para a comunicação intercultural;</li> <li>• Identificar aspectos comunicacionais no âmbito das relações interculturais;</li> <li>• Caracterizar a influência dos valores culturais na comunicação;</li> <li>• Caracterizar conflitos na comunicação em função de classe social;</li> <li>• <b>Identificar diferenças culturais entre o Brasil e os países de língua inglesa como sendo importantes para a comunicação intercultural;</b></li> </ul>

- Caracterizar dificuldades da comunicação no âmbito da educação como elementos a serem trabalhados nas relações interculturais.

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Comunicação e Cultura.

#### Quadro 12 - Conteúdo Programático do componente curricular de Comunicação e Cultura

<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. O que é Cultura? O que é comunicação?</li> <li>2. Porque estudar Comunicação e Cultura?</li> <li>3. Relação entre Cultura e Comunicação.</li> <li>4. Como a cultura influencia a comunicação.</li> <li>5. Como a comunicação influencia a cultura.</li> <li>6. Conflitos entre cultura popular e erudita.</li> <li>7. Identidade e Comunicação Intercultural.</li> <li>8. Códigos não verbais.</li> <li>9. Diversidade cultural e auto expressão.</li> <li>10. <b>Assuntos Culturais no Brasil e nos EUA.</b></li> <li>11. Língua e Comunicação Intercultural.</li> <li>12. Cultura e comunicação em sala de aula.</li> <li>13. Relações Interculturais.</li> </ol>

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Comunicação e Cultura.

Como se pode averiguar, no objetivo geral o estudo abarcará o entendimento das diferenças e semelhanças culturais entre Brasil e Estados Unidos, enquanto em um dos objetivos específicos expõe que identificará diferenças culturais entre o Brasil e os países de língua inglesa como sendo importantes para a comunicação intercultural. Essa inconsistência pode ser realçada no item 10 do conteúdo programático, ao especificar tão somente os países Brasil e Estados Unidos para os estudos de assuntos culturais. Com isso, ficam as interrogações: Qual dos objetivos foi trabalhado? Porque o país privilegiado foi os Estados Unidos e não a África do Sul ou qualquer outro país anglófono? O que existe por trás dessa escolha?

Ainda no objetivo geral é sinalizado o estudo para se entender a cultura com base nas políticas públicas brasileiras e internacionais, entretanto não há menção dessa temática nos itens dos objetivos específicos nem dos conteúdos programáticos. Os possíveis indícios para essa proposta se encontram na bibliografia complementar que relaciona os seguintes títulos: Legislação de Proteção e Estímulo à Preservação do Patrimônio Cultural do Estado da Bahia; Plano Nacional de Cultura: Diretrizes Gerais do Ministério da Cultura; Políticas Públicas de Cultura do Conselho Estadual de Cultura.

Mediante o exposto, mais uma vez, fica claro que a elaboração de um programa que pretende trabalhar pelo viés da perspectiva intercultural vai além de eleger conteúdos, “[...] envolve modos de ser e agir ao ensinar e aprender uma nova língua” (MENDES, 2004, p. 138) e implica proporcionar o encontro/confronto de diferentes abordagens e interpretações em prol da reescrita do conhecimento (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Quanto aos demais componentes curriculares do núcleo estrutural (Língua Inglesa - Habilidades Integradas I, Língua Inglesa - Habilidades Integradas II, Língua Inglesa - Habilidades Integradas VI) é possível perceber alguns indícios dos aspectos investigados em suas ementas, como se vê, abaixo, nos Quadros 13, 14 e 15.

#### Quadro 13 – Ementa do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I

<b>EMENTA</b>
Prática integrada das habilidades linguístico-discursivas da Língua Inglesa. Dimensões do engajamento discursivo: <b>o eu e o outro</b> .

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I.

#### Quadro 14– Ementa do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II

<b>EMENTA</b>
Prática integrada das habilidades linguístico-discursivas da Língua Inglesa. Dimensões do engajamento discursivo: <b>o eu e o mundo</b> .

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II.

#### Quadro 15 – Ementa do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas VI

<b>EMENTA</b>
Aprimoramento da competência comunicativa: estímulo à expressão da opinião e a capacidade de argumentação, interpretação e produção de textos. <b>Discussão sobre aspectos socioculturais</b> . Reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de LE.

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Língua Inglesa - Habilidades Integradas VI.

Embora na ementa do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I o termo ‘o eu e o outro’ reporte a potenciais questões identitárias e/ou de compreensão e respeito às diversidades e/ou de inter-relações em contextos socioculturais, não se observa nas demais partes desse programa, nenhum referimento a essas questões. O

que se contempla nesse programa é o trabalho com aspectos estruturais, comunicacionais e com as dimensões linguístico-discursivas da língua, além do objetivo de promover a prática e reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. A mesma situação acontece com o componente curricular de Língua Inglesa – Habilidades Integradas VI, onde os aspectos socioculturais só são aludidos na ementa. Como se confere no Quadro 16, a ênfase se encontra nas habilidades linguísticas da língua alvo.

**Quadro 16 – Conteúdo Programático do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas VI**

<b>CONTEÚDO PROGRAMÁTICO</b>
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apresentação do programa, dos objetivos, da metodologia, da avaliação e da bibliografia, bem como discussão geral sobre as expectativas dos alunos e do professor em relação à disciplina;</li> <li>2. Language work:</li> <li>3. Vocabulary: Money collocations</li> <li>4. Reading: questionnaires about money</li> <li>5. Listening: Talking about money</li> <li>6. Idioms: I suppose/ I guess</li> <li>7. Speaking and reading: Famous brands and their histories</li> <li>8. Language focus: Passive voice</li> <li>9. Language focus Practice</li> <li>10. <b>Debate: Anti-globalization</b></li> <li>11. Vocabulary: Make and Do expressions</li> <li>12. Listening Practice</li> <li>13. Language Focus: Present Perfect with Just, Already, Yet</li> <li>14. Language Focus Practice</li> <li>15. Phonetics and Phonology tips</li> <li>16. Speaking and Listening Practice</li> <li>17. Writing: Adverts</li> </ol>

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Língua Inglesa - Habilidades Integradas VI.

Nesse cenário, se perde a oportunidade de aprofundar questões de relevância dado o contexto multi-pluricultural em que vivemos. Como nos concebemos/compreendemos? Como concebemos/compreendemos o outro? Como nos relacionamos com esse ‘outro’? Como concebemos/compreendemos o mundo? São questões que podem promover a desconstrução de compreensões tácitas que aprisionam nossas perspectivas e nos impossibilitam de conhecer outras (TAYLOR, 2001).

Quanto ao componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II, verifiquei na parte do conteúdo programático o enfoque do ‘eu e o mundo’ sendo trazido à

tona através das lições que abordam temáticas sobre as formas de hospitalidade, entretenimentos, roupas típicas, regras e costumes em situações cotidianas no Brasil e em diferentes países; comportamento e maneiras em diferentes situações sociais no Brasil e em diferentes países, dentre outros temas. Percebe-se com isso o trabalho com os aspectos socioculturais que atentam para o engajamento discursivo do ‘eu’ e os outros povos/nações.

O último núcleo a ser analisado contempla 13 (treze) componentes curriculares, como se visualiza no Quadro 8. Este núcleo, intitulado integrador, possui apenas um componente curricular – Metodologia do Ensino de Literatura de Língua Inglesa – que fomenta aspectos da perspectiva em questão, na sua ementa, ao referendar o uso da literatura como instrumento de reflexão crítica da cultura.

**Quadro 17 – Ementa do componente curricular de Metodologia do Ensino de Literatura de Língua Inglesa**

<b>EMENTA</b>
A disciplina trabalha as possibilidades metodológicas do uso de textos literários em sala de aula. Em um primeiro momento será privilegiada a análise e a reflexão de textos teóricos. Em seguida, serão trabalhados textos literários, através dos quais se pretende mostrar de que forma o uso da literatura na escola secundária pode ser um elemento facilitador do aprendizado da língua inglesa bem como um instrumento de <b>reflexão crítica da cultura</b> .

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Metodologia do Ensino de Literatura de Língua Inglesa.

Por meio do programa foi possível constatar que esse componente curricular tem como prioridade incorporar os estudos proporcionados pelos componentes de literatura de língua inglesa e de metodologia do ensino dessa língua à prática de textos literários em sala de aula e à confecção de materiais didáticos que envolvem a literatura de língua inglesa. Embora não se faça nenhuma alusão ao que investigo, penso que a intenção de utilizar a literatura como instrumento de “reflexão crítica da cultura” não deixa de ser uma forma de desencadear discussões sobre questões que retratem diferenças socioculturais, identitárias e outras que levem a pensar e refletir sobre as diferentes e diversas manifestações culturais. Para referendar essa assertiva recorro às palavras de Moreira e Candau (2007) quando dizem que é na atividade intelectual que está centrada a crítica da cultura em que estamos imersos.

Tendo em vista que os indícios encontrados no PPC e nos componentes curriculares ainda não me oferecem subsídios suficientes para verificar como a perspectiva intercultural se

configurou no referido curso, passo, a seguir, para a análise das concepções dos professores egressos sobre a temática da interculturalidade.

## **5 QUAIS SÃO AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EGRESSOS DESSE CURSO SOBRE A TEMÁTICA DA INTERCULTURALIDADE?**

Neste capítulo, analiso através dos instrumentos de geração de dados: a entrevista semiestruturada e o questionário com questões abertas, as concepções dos professores egressos, participantes da pesquisa, sobre a temática da interculturalidade.

### **5.1 RESPONDENDO A QUESTÃO**

Para responder a esta pergunta utilizei, como instrumentos de geração de dados, a entrevista semiestruturada e o questionário com questões abertas. Esses foram escolhidos por possibilitar o levantamento e aprofundamento dessa e de outras questões, que, em geral, são mais difíceis de obter por outros meios. Sendo assim, após o recolhimento das informações através desses instrumentos, atentei para os procedimentos da análise categorial temática de Bardin (1977) nas fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados.

Na pré-análise selecionei os tópicos que estavam diretamente relacionados com a categoria da pesquisa ‘Perspectiva Intercultural’ para codificação, que foi realizada após a transcrição e releitura exaustiva das entrevistas e dos questionários.

Dentre as perguntas do roteiro para a entrevista (Apêndice B) elegi os seguintes questionamentos:

1. Sente-se informado(a) sobre o tema ‘interculturalidade’?
2. No que se refere à ‘interculturalidade’, este conhecimento foi adquirido durante sua formação no LEMI/PARFOR/UESC ou você já o tinha antes?
3. Como você trabalha a diversidade cultural em sala de aula?

Com relação aos tópicos do questionário (Apêndice C) escolhi as perguntas:

1. Na sua formação acadêmica, você teve alguma disciplina e/ou evento que fez você refletir sobre as questões interculturais? Quais?
2. Como você define ‘interculturalidade’?

Ao codificar os dados encontrados, transformei-os em Unidades de Registro<sup>58</sup> e de Contexto<sup>59</sup>, que se apresentam nas grelhas de análise explicitadas abaixo, nos Quadros 18, 19, 20 e 21.

Essas grelhas foram divididas em 4 (quatro) colunas: Categoria, Subcategoria, Unidade de Registro e Unidade de Contexto. A categoria de pesquisa ‘Perspectiva Intercultural’ é situada na coluna que recebe o nome de ‘Categoria’, e os tópicos selecionados da entrevista e do questionário encontram-se na coluna ‘Subcategoria’.

Enquanto na coluna ‘Unidade de Registro’ estão presentes frases (extraídas das entrevistas Quadros 18 e 19, e dos questionários Quadros 20 e 21) que se tomam por indicativo de uma determinada ocorrência, na coluna ‘Unidade de Contexto’ encontram-se os fragmentos dos textos que englobam a unidade de registro e que, deste modo, a contextualizam.

Seguindo as fases sugeridas por Bardin (1977), passo para o tratamento dos resultados, inferindo e interpretando os dados dos tópicos selecionados.

**Quadro 18 – Grelha de análise do tópico 1 selecionado da Entrevista Semiestruturada.**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Perspectiva Intercultural	1- Sente-se informado(a) sobre o tema ‘interculturalidade’?	Mais ou menos	<p><b>PE2</b> – “Eu acredito que as informações que eu tenho adquirido... não... não vou dizer que são suficientes. Mas, que elas me deram uma base, para <b>mais ou menos</b> conseguir passar para o outro, no caso meu aluno, a respeito sobre essa... E, a importância de se valorizar e de se estudar, ou de se informar para saber o que seja interculturalidade [...]”.</p> <p><b>PE7</b> – “<b>Mais ou menos</b> (risos) [...]”.</p> <p><b>PE9</b> – “<b>Mais ou menos</b>. Não profundamente, mas é como eu te disse a poucos instantes, eu vejo dessa forma,</p>

<sup>58</sup> **Unidade de Registro** “é uma unidade de significação a ser codificada e corresponde ao menor segmento de conteúdo a ser considerado como unidade de base, visando à categorização, podendo ser de natureza e dimensões variadas” (BARDIN, 1977, p. 104-105). A unidade de registro é o segmento do texto que pode ser caracterizado como uma ocorrência de evento de interesse para o objetivo da pesquisa.

<sup>59</sup> **Unidade de Contexto** contribui para a compreensão de sentidos a fim de codificar as unidades de registro que, agrupando-as, lhes atribui um sentido engajado, ou seja, corresponde ao segmento da mensagem que, pela dimensão superior, propicia entender o significado de registro (BARDIN, 1977, p. 107). A unidade de contexto é um segmento da mensagem, de dimensão maior que a extensão da unidade de registro, que ajuda a compreender a significação desta.

			você passar para o aluno o que nós vivenciamos aqui no país e o que eles vivenciam no dele, nos Estados Unidos”.
		Preciso buscar mais	<p><b>PE1</b> – “Ainda preciso <b>buscar mais</b>”.</p> <p><b>PE3</b> – “[...] no momento eu não me sinto totalmente habilitado pra falar sobre interculturalidade, mas me sinto com a necessidade de <b>buscar mais</b> conhecimento a cerca dessa temática para que seja algo garantido nas aulas de língua inglesa [...]”.</p> <p><b>PE7</b> – “[...] eu preciso <b>buscar mais</b> informações”.</p> <p><b>PE8</b> – “Que nada! <b>Ainda tem muito que caminhar</b>. Ainda é muito pouco para o que eu quero”.</p> <p><b>PE10</b> – “[...] mas é aquela coisa, eu nunca acho que estou pronta pra nada; <b>Eu sempre estou pesquisando</b> [...]”.</p>
		Sim	<p><b>PE4</b> – “Agora <b>sim!</b> [...] através das disciplinas que foram estudadas no LEMI/PARFOR eu adquiri um conhecimento necessário para distinguir o que é interculturalidade”.</p> <p><b>PE5</b> – “<b>Sinto</b>. Tenho lido muito sobre o tema, tenho me interessado bastante sobre esse assunto”.</p> <p><b>PE6</b> – “[...] Então, eu consigo mais falar a língua deles e passar pra eles, ahhh coisas do tipo, sabe, de cultura, interculturalidade [...]”.</p> <p><b>PE10</b> – “Eu <b>tenho</b> informação [...]”.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas (ANEXO 4).

A grelha de análise acima exposta leva-me a inferir, em primeiro lugar, que todos os professores egressos, participantes da pesquisa, são conhecedores do tema, embora, em diferentes dimensões. Como se observa, dos 10 (dez) participantes da pesquisa, 4 (quatro) se sentem informados sobre ‘interculturalidade’; 3 (três) mais ou menos e 3 (três) precisam buscar mais conhecimento/informação. Ainda na mesma grelha, nota-se que 2 (dois) participantes expressam que, independentemente de sentir-se informados, como é o caso de PE10, e pensar que sabe mais ou menos, como diz PE7, precisam buscar mais informações.

Em segundo lugar, depreendo que essas diferentes dimensões (sim; mais ou menos; buscar mais) quanto ao sentir-se informado sobre a temática, estão atreladas: a) ao processo

de construção do conhecimento<sup>60</sup>, que se desenvolve “[...] da interpretação pessoal que, pela experiência, confere um significado ao objeto do conhecimento” (WERNECK, 2006, p. 183); b) a intencionalidade<sup>61</sup> do sujeito “[...] que faz com que o mesmo conteúdo seja apreendido diferentemente por cada um, resguardando-se, no entanto, a identidade do objeto” (WERNECK, 2006, p. 185); c) ao trabalho, explícito ou não, sobre ‘interculturalidade’ desenvolvido em sala de aula (ALVAREZ, 2013).

Isto posto, percebo que as frases elencadas na unidade de registro e contextualizadas na unidade de contexto retratam os sentidos que cada informante da pesquisa atribuiu ao conhecimento que tem sobre ‘interculturalidade’, adquirido através do trabalho desenvolvido, em sala de aula do curso LEMI/PARFOR/UDESC, que pode ter sido de forma explícita ou não.

Diante dessa assertiva, duas perguntas se fazem pertinentes: O que se entende por trabalho explícito sobre ‘interculturalidade’ em sala de aula? O conhecimento sobre essa temática foi adquirido durante esse curso ou eles (os informantes) já o tinham antes?

Na visão de Alvarez (2013), o trabalho explícito sobre a interculturalidade em sala de aula requer a promoção da:

[...] superação do medo ou da indiferença diante de outra cultura, sendo possível adotar um processo de diálogo, de comunicação entre pessoas ou grupos pertencentes a culturas diferentes, quer relacionadas a regiões, origem social, gênero, ocupação ou a qualquer outro aspecto (p. 198).

As palavras da mencionada autora procedem, mas compreendo que, para trabalhar a interculturalidade em sala de aula, o professor precisa ser e agir de modo intercultural (MENDES, 2004). Como já explicitarei anteriormente ao definir ‘interculturalidade’, entendo que a maneira de ser e de se comportar em um terceiro espaço de tradução e negociação vai possibilitar não somente a promoção da superação do medo ou da indiferença diante de outra cultura, bem como o diálogo/encontro (tenso e intenso) entre várias culturas, questionando, analisando e intervindo nas relações assimétricas de poder.

Na minha percepção, trabalhar a interculturalidade explicitamente em sala de aula é se valer de “[...] uma *força potencial* que orienta um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo

<sup>60</sup> “A noção de “construção do conhecimento” é entendida como constituição de saberes aceitos em determinado tempo histórico e/ou como processo de aprendizagem do sujeito” (WERNECK, 2006, p. 193).

<sup>61</sup> Segundo Werneck (2006, p. 187), a intencionalidade “[...] é o modo de a consciência visar ao seu objeto, sendo diferente em cada um, embora com uma base comum”.

intercultural” (MENDES, 2004, p. 155, grifos da autora). Ou seja, é valer-se da orientação da Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN) proposta por Mendes (2004), observando seus princípios que fundamentam o significado de ser e agir de modo intercultural.

Mas precisamos estar atentos ao fato de que:

[...] ser agente da interculturalidade não se reduz a elaborar currículos, planejamentos e materiais didáticos com conteúdos centrados nas características culturais de um determinado país, grupo de falantes ou local geográfico específicos; ou eleger aspectos ou temas relacionados à cultura para este fim (MENDES, 2004, p. 155).

Como argumenta a autora, podemos ser culturalmente sensíveis ao agir e elaborar cursos, planejamentos e materiais didáticos interculturais com qualquer conteúdo da aprendizagem, independente de ser na língua estrangeira ou na língua materna. Alinhada a esse pensamento, posso dizer, também, que um professor sensível culturalmente pode, sem enfocar explicitamente sobre a interculturalidade, “[...] trabalhar com situações que levam os alunos à reflexão, à interação com as línguas-culturas presentes na sua aula de LE” (ALVAREZ, 2013, p. 198).

Para verificar se o conhecimento sobre ‘interculturalidade’ foi adquirido ou não no curso LEMI/PARFOR/UESC, passo, a seguir, para a análise do tópico 2, selecionado da Entrevista Semiestruturada.

**Quadro 19 – Grelha de análise do tópico 2 selecionado da Entrevista Semiestruturada**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Perspectiva Intercultural	2- No que se refere a ‘interculturalidade’, este conhecimento foi adquirido durante sua formação no LEMI ou você já tinha antes?	Foi adquirido no LEMI	<p><b>PE1</b> – “[...] Então, foi no LEMI”.</p> <p><b>PE2</b> – “Interculturalidade a nível de ensino de língua inglesa eu não tinha nenhuma. Eu adquiri durante o curso. [...]”.</p> <p><b>PE3</b> – “[...] Então, eu posso dizer que o curso LEMI me deu uma visão sobre o que é e como fazer interculturalidade em sala de aula”.</p> <p><b>PE4</b> – “Foi adquirido no LEMI através de algumas disciplinas que foram ministradas, minicursos e palestras”.</p> <p><b>PE5</b> – “[...] a partir do curso que eu tive a real noção que trabalhar a interculturalidade não é você só dar as</p>

			<p>curiosidades do outro país. [...]”.</p> <p><b>PE6</b> – [...] Então, depois que eu comecei a ter minhas aulas aqui no LEMI. Eh! a minha visão foi mudando completamente [...].</p> <p><b>PE9</b> – “Aqui no PARFOR é que aprendemos isso aí. Eu tenho uma vaga lembrança realmente, sobre o que significa interculturalidade”.</p>
		Foi adquirido antes do LEMI	<p><b>PE7</b> – “ok! Eh! Eu já trabalhava antes a interculturalidade, certo? [...] Só que estudando aqui, no curso do LEMI, eh! pude enriquecer o meu trabalho, ainda mais o meu trabalho [...]”.</p> <p><b>PE8</b> – “Eu já tinha antes (...) depois daquelas palestras que a gente teve no seminário aí eu falei: É por aqui mesmo que eu vou. Aí fui... E aí, meu trabalho de TCC também é sobre interculturalidade, que isso me fascina muito [...]”.</p> <p><b>PE10</b> – “Eu não vou falar que foi durante. Mas, foi o LEMI que me deu coragem de botar em prática, um querer pesquisar mais [...]”.</p>

Fonte: Elaboração própria, com base nas entrevistas (ANEXO 4).

Esse quadro mostra que, dos 10 (dez) participantes da pesquisa, 7 (sete) adquiriram informações sobre ‘interculturalidade’ durante o referido curso, e 3 (três) anteriormente a este. Isso indica que a citada formação foi determinante para o conhecimento a respeito do tema em questão, pois, mesmo aqueles que já tinham alguma informação antes do curso, reconhecem sua importância para ampliar esse conhecimento.

Após saber que o curso contribuiu para que esse conhecimento fosse alcançado, busquei questionar o ‘como’ foi adquirido. Para tanto, as respostas das perguntas “Na sua formação acadêmica você teve algum(ns) componente(s) curricular(es) e/ou evento(s) que fez(fizeram) você refletir sobre as questões interculturais? Quais?” remeteram-me aos componente curriculares e eventos que exponho no Quadro 20, conforme a grelha de análise para tal fim.

Quadro 20 - Grelha de análise do tópico 1 selecionado do Questionário

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Perspectiva Intercultural	1- Na sua formação acadêmica você teve algum(ns) componente(s) curricular(es) e/ou evento(s) que fez(fizeram) você refletir sobre as questões interculturais? Quais?	Componentes curriculares Seminário Interdisciplinar	<b>PE1</b> – “Sim, <b>Seminário Interdisciplinar</b> , habilidades integradas, literatura de língua inglesa, etc.”. <b>PE3</b> – “A disciplina estágio e <b>seminário interdisciplinar</b> me fez produzir e repensar em minhas práticas em contextos interculturais”. <b>PE6</b> – “Sim, principalmente nas disciplinas <b>Seminário Interdisciplinar</b> , Habilidades Integradas, Literatura e Introdução à Tradução”.
		Componentes curriculares Habilidades Integradas	<b>PE1</b> – “Sim, <b>Seminário Interdisciplinar</b> , <b>habilidades integradas</b> , literatura de língua inglesa, etc.”. <b>PE4</b> – “Sim, várias. Nas áreas de linguagens e também nas <b>habilidades de língua inglesa</b> ”. <b>PE5</b> – Sim, <b>Habilidades Integradas</b> . <b>PE6</b> – “Sim, principalmente nas disciplinas <b>Seminário Interdisciplinar</b> , <b>Habilidades Integradas</b> , Literatura e Introdução à Tradução”.
		Componentes curriculares Literatura de Língua Inglesa	<b>PE1</b> – “Sim, <b>Seminário Interdisciplinar</b> , habilidades integradas, <b>literatura de língua inglesa</b> , etc.”. <b>PE6</b> – “Sim, principalmente nas disciplinas <b>Seminário Interdisciplinar</b> , Habilidades Integradas, <b>Literatura</b> e Introdução à Tradução”.
		Componentes curriculares Estágio Supervisionado	<b>PE3</b> – “A disciplina <b>estágio</b> e <b>seminário interdisciplinar</b> me fez produzir e repensar em minhas práticas em contextos interculturais”.
		Componente curricular Introdução à Tradução: teoria e prática	<b>PE6</b> – “Sim, principalmente nas disciplinas <b>Seminário Interdisciplinar</b> , Habilidades Integradas, Literatura e <b>Introdução à Tradução</b> ”.
		Componente curricular Comunicação e Cultura	<b>PE7</b> – “Sim. Disciplina <b>Comunicação e Cultura</b> e <b>Seminário</b> sobre Interculturalidade [...]”.

		Seminário sobre Interculturalidade <sup>62</sup>	<b>PE7</b> – “Sim. Disciplina Comunicação e Cultura e <b>Seminário sobre Interculturalidade [...]</b> ”. <b>PE8</b> – “Sim. <b>Seminário sobre Interculturalidade</b> ”.
		Seminário Fulbright <sup>63</sup>	<b>PE2</b> – “Uma vez que participei de um bate-papo ou seminário, não me lembro ao certo do que era o evento. Mas foi quando o pessoal do <b>Fulbright</b> contou sua rotina, a diferença entre o modo de viver de nós brasileiros e eles, americanos no caso”.
		Não recorda	<b>PE9</b> – <b>Não lembro.</b> <b>PE10</b> – <b>Infelizmente não recordo.</b>

Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários (ANEXO 5).

Com base nessas respostas, constato, inicialmente, que os professores egressos reconhecem em seis componentes curriculares e dois eventos aqueles que os fizeram refletir sobre as questões interculturais. Pode-se notar que não houve um componente curricular e/ou evento sequer citado por todos os professores egressos. Nenhum foi referência comum para todos os participantes da pesquisa. Além disso, pode-se ressaltar que dois participantes não citaram nenhum componente(s) e/ou evento(s) por não recordarem. Intrigada com estas ocorrências, fui averiguar, nos tópicos anteriores, pistas para explicar esses esquecimentos. Encontrei a seguinte situação, declarada por um desses participantes, como nos mostra o excerto a seguir:

**Tópico 2: No que se refere à ‘interculturalidade’, este conhecimento foi adquirido durante sua formação no LEMI ou você já o tinha antes?**

<sup>62</sup> O Seminário sobre Interculturalidade que os professores citam aconteceu no período de 02 a 04 de maio de 2013, com o título II Seminário de Língua Inglesa do PARFOR/UESC, conforme os dados obtidos pela secretaria do Programa Nacional de Formação de Professores da UESC. Com o objetivo de oportunizar a discussão sobre temas relevantes e atuais para a informação e formação continuada dos profissionais, pesquisadores e estudantes de Língua Estrangeira, o referido evento ofereceu dois minicursos e duas conferências. A temática de um dos minicursos foi o “Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras na perspectiva intercultural”, ministrado pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Paraquett Fernandes, da UFBA.

<sup>63</sup> O Seminário do Fulbright fazia parte do Projeto “Língua Inglesa e seus aspectos culturais: a recepção do Outro na construção de si”, do Departamento de Letras e Artes da UESC. Este projeto fazia parte do Programa de Assistente de Ensino de Língua Inglesa para Projetos Institucionais. Uma parceria entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e a Comissão para o Intercâmbio Educacional entre os Estados Unidos da América e o Brasil (Comissão Fulbright), que contempla a inserção de um falante nativo, na condição de assistente de ensino, no período de quatro anos. Na UESC, o projeto com o convênio Fulbright – Brasil / Capes aconteceu durante os anos de 2011 a 2014. Nesse período, foram realizados vários eventos interculturais com os Assistentes de Ensino de Língua Inglesa. Entre os eventos, listam-se: *Music and Dance in the USA* (Música e Dança nos EUA); *U.S. Politics and Current Events* (A política nos EUA e eventos atuais); *Road trip in the USA* (Viajando pelas estradas dos EUA); *American Food* (Comida Americana), entre outros.

Aqui no PARFOR é que aprendemos isso aí. Eu tenho uma vaga lembrança realmente, sobre o que significa interculturalidade (PE9).

Como se percebe através da declaração do Professor Egresso 9, o fato de o mesmo ter apenas uma vaga lembrança sobre o que significa ‘interculturalidade’, justifica, logicamente, o ‘não recordar’ o componente e/ou evento que o fez refletir sobre a referida temática. Quanto ao outro professor, não foi possível verificar sinais para o lapso de memória, e com isso fica em aberto, a questão, para as inferências.

Entre os componentes e eventos citados, Habilidades Integradas foi o mais listado, com quatro menções. Em seguida, Seminário Interdisciplinar, com três; Literatura de Língua Inglesa e Seminário sobre Interculturalidade com duas; Estágio Supervisionado, Introdução à Tradução: teoria e prática, Comunicação e Cultura e Seminário Fulbright com apenas uma alusão.

Esse panorama me levou às seguintes considerações: 1) Não foi surpresa encontrar Comunicação e Cultura na lista dos componentes curriculares que refletiram sobre as questões interculturais, considerando que, no seu programa, os indícios para o ensino-aprendizagem na perspectiva intercultural estão explícitos. Mas ser citado apenas por um informante me levou a suscitar possíveis explicações, que vão desde a possibilidade do professor formador não ter abordado o conteúdo em uma perspectiva intercultural, até o fato de tê-lo abordado, entretanto interpretando esta perspectiva como comparação de sociedades. Esta ponderação tem como base o seguinte trecho do objetivo geral do referido componente: “[...] Particularmente, o estudo se dá pelo entendimento das diferenças e semelhanças culturais entre Brasil e Estados Unidos [...]” (COMUNICAÇÃO E CULTURA, UESC, 2013); 2) Assim como Comunicação e Cultura, os componentes curriculares de Língua Inglesa – Habilidades Integradas I, II e VI já tinham sido analisados, por apresentarem indícios implícitos de um ensino-aprendizagem no viés de uma perspectiva intercultural em suas ementas, contudo não foram encontrados sinais nos demais componentes, digo Língua Inglesa – Habilidades Integradas III, IV e V. Os professores egressos, ao citarem Habilidades Integradas, não discriminaram a qual dos componentes eles estariam se referindo, levando-me a deduzir que em todos eles as questões interculturais foram contempladas de alguma forma; 3) Quanto aos componentes de Seminário Interdisciplinar, Literatura de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado, ressalto, primeiramente, que esses professores egressos, também, não determinaram a qual dos componentes eles faziam referência, dando-me a entender que aludem ao conjunto desses componentes que estão relacionados aos seus respectivos títulos. Segundo, que tanto os

componentes de Seminário Interdisciplinar quanto os de Literatura de Língua Inglesa, Estágio Supervisionado e Introdução à Tradução não fornecem vestígios de aspectos interculturais em suas ementas e bibliografia. No entanto, na análise do PPC, analisei a possibilidade de as atividades mencionadas no Estágio Supervisionado I, II, III e IV, oportunizarem a reflexão sob a ótica da perspectiva intercultural da educação. Vejo que essa possibilidade foi concretizada, uma vez que o componente é citado por um dos professores egressos.

Depreendo, com essa exposição à dinamicidade do currículo, que ao ser oficial (GOODLAD, 1979), prescrito (SACRISTÁN, 2000) e pré-ativo (GOODSON, 1995) institui previamente a sua organização de acordo com as instâncias normativas, indicando seus conteúdos, esperando que sua operacionalização seja dentro do prescrito, do desejável. É deste modo que o PPC do LEMI/PARFOR/UESC se configura. Todavia, a interpretação que dá quem faz o currículo é diferente da de quem o aplica e, com isso, o currículo passa do oficial/prescrito/pré-ativo para o currículo percebido (GOODLAD, 1979) ou, como diz Sacristán (2000), do currículo apresentado aos professores. Dessa interpretação vem a configuração da prática, e como agente ativo o professor vai moldar “[...] a partir de sua cultura profissional, qualquer proposta que lhe é feita, seja através da prescrição administrativa, seja do currículo elaborado pelos materiais, guias, livros-texto etc”. (SACRISTÁN, 2000, p. 105) E, assim, de percebido e moldado esse currículo se transforma em ação (SACRISTÁN, 1998), ou, como considera Goodlad (1979), é no currículo operacional, ou mesmo no currículo ativo (GOODSON, 1995), onde a prática é concretizada, ultrapassando “[...] os propósitos do currículo, devido ao complexo tráfico de influência, às interações, etc. que se produzem na mesma” (SACRISTÁN, 2000, p. 106). Mas não termina por aqui, pois a percepção e reação dos estudantes ao conjunto de aprendizagem efetuado vai fazer com que o currículo em ação seja reelaborado mais uma vez para se tornar um currículo experienciado (GOODLAD, 1979).

Através dessas fases, constato que as consonâncias e dissonâncias entre o que prescreve o Projeto Pedagógico do Curso LEMI, seus componentes curriculares (currículo oficial) e os depoimentos dos professores egressos (currículo experiencial) perpassam pelas “[...] modificações que o professor introduz pessoalmente, o que ele realiza, a transformação que ocorre no próprio processo de ensino e, por último, o que realmente os alunos aprendem” (SACRISTÁN, 2000, p. 104).

Isto dito, entendo que pensar no currículo é como pensar numa arena onde “[...] estão em luta visões de mundo e onde se produzem, elegem e transmitem representações, narrativas, significados sobre as coisas e seres do mundo” (COSTA, 2005, p. 41).

Nessa perspectiva, é importante trazer as concepções dos professores egressos sobre ‘interculturalidade’ para assim decifrar como perceberam e reagiram aos conhecimentos/saberes<sup>64</sup> que foram oferecidos e realmente efetuados.

**Quadro 21 - Grelha de análise do tópico 2 selecionado do Questionário**

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Perspectiva Intercultural	2- Como você define ‘interculturalidade’?	Respeitar	<b>PE1</b> – “A interculturalidade para mim é <b>respeitar</b> a cultura do outro sem discriminação ou preconceitos”.
		Troca/ Agregação/ Fusão	<b>PE2</b> – “Quando acontece <b>troca</b> ou <b>agregação</b> de saberes e valores oriundos de outros povos ou culturas distintas”. <b>PE6</b> – “É o processo de <b>troca</b> e/ou de conhecimento de uma nova cultura, podendo haver uma <b>fusão</b> ou não”. <b>PE7</b> – “É a <b>fusão</b> de uma cultura à outra, onde há elementos que se interagem”.
		Diálogo/ Integração	<b>PE3</b> – “A capacidade de <b>diálogo</b> que uma cultura pode desenvolver com outra ao mesmo tempo que permite a <b>integração</b> e conhecimento de suas particularidades”.
		Encontro/ Vivência	<b>PE4</b> – “ <b>Encontro</b> de várias culturas e <b>vivência</b> delas”.
		Convivência pacífica / Interação	<b>PE5</b> – “ <b>Convivência pacífica</b> de culturas distintas entre si, mas que podem ter pontos semelhantes, sem que uma se sobreponha sobre a outra, ou uma se julgue mais adiantada que a outra”. <b>PE8</b> – “Interculturalidade é a <b>interação</b> entre duas ou mais culturas de forma harmônica e sinestésica, onde ambas não se sobrepõe, mas há sempre a busca da equidade”.
		Não respondeu	<b>PE9</b> – <b>Não respondeu.</b> <b>PE10</b> – <b>Não respondeu.</b>

Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários (ANEXO 5).

<sup>64</sup> Trago o entendimento de Mota (2005) sobre conhecimento e saber. Para essa autora, “[...] quando a relação com o objeto é predominantemente ou apenas cognitiva, estamos desenvolvendo um processo de ‘conhecimento’ sobre o objeto. E quando a relação se dá num nível de interação experimental acompanhada da relação cognitiva, entendemos como ‘saber’. O conhecimento promove uma relação muito mais cognitiva do que experimental. E o saber muito mais uma relação experiencial com o mundo. (...) Saber e conhecimento são formas e resultados de se relacionar com a ‘realidade’. Formas de dizer, de pensar. De ser e de estar no mundo e com o mundo” (p. 30-45).

Na concepção dos professores egressos, a interculturalidade pode ser entendida como respeito à cultura, troca, agregação, diálogo, integração, encontro, vivência, convivência, fusão e interação.

Dadas a complexidade do assunto e as muitas possibilidades de conceituá-lo, percebo que todos os termos acima listados remetem a diferentes sentidos atribuídos à interculturalidade, que passo a analisar e interpretar com base nas minhas opções teóricas e filosóficas.

Conforme o Quadro 21, os termos ‘troca’ e ‘fusão’ chamam a atenção por retratarem o pensamento de mais de um professor respondente. Ademais, me levaram a inferir que o que esses egressos estão entendendo por interculturalidade é o que muitos titulam de aculturação, quando esta é entendida como o processo de adaptação a outra cultura (BROWN, 2000), em um ou vários traços (ULLMANN, 1991). Entendo, também, que esse conceito de aculturação remete à interculturalidade na perspectiva relacional, quando faz referência, apenas, ao contato e intercâmbio entre sujeitos/culturas, que pode acontecer em condições de igualdade ou desigualdade. Ao compreender a interculturalidade nessa perspectiva, o indivíduo não visualiza os conflitos e os contextos de poder e dominação que estarão, conseqüentemente, ocultados ou minimizados (WALSH, 2010).

Por sua vez, a interculturalidade pensada como “Encontro de várias culturas e vivência delas” (PE4) repercute, também, como um enunciado simplista, que parece não reconhecer as relações de poder que se fazem presentes nesses encontros. Com isso, “[...] a exploração e aceitação da condição de subalternos podem estar camufladas no termo interculturalidade” (PAIXÃO, 2010, p. 66).

Ao utilizar interculturalidade para “[...] respeitar a cultura do outro sem discriminação ou preconceitos”, o professor egresso 1 sinaliza um dos termos-chave da temática em estudo, visto que esse termo pode assumir uma conotação vazia, que ignora e anula a diferença. Nesse sentido, Pardo (1996, p. 154), citado por Silva (2000, p. 101), nos diz que:

Respeitar a diferença não pode significar ‘deixar que o outro seja como eu sou’ ou ‘deixar que o outro seja diferente de mim tal como eu sou diferente (do outro)’, mas deixar que o outro seja como eu *não sou*, deixar que ele seja esse outro que *não pode* ser eu, que eu não posso ser, que não pode ser um (outro) eu; significa deixar que o outro seja diferente, deixar ser uma diferença que não seja, em absoluto, diferença entre duas identidades, mas diferença *da* identidade, deixar ser uma outridade que não é outra ‘relativamente a mim’ ou ‘relativamente ao mesmo’, mas que é absolutamente diferente, sem relação alguma com a identidade ou com a mesmidade (grifos do autor).

Assim sendo, ao assumirmos o ponto de vista da interculturalidade como respeito à cultura do outro, precisamos refletir que lidar com a diferença não assinala o respeito que a invalida e a desconhece, mas que ativa “[...] o potencial criativo e vital da conexão entre diferentes agentes e entre seus respectivos contextos” (FLEURI, 2005, p. 91).

Vejamos, a seguir, as concepções dos professores egressos 3, 5 e 8:

*A capacidade de diálogo que uma cultura pode desenvolver com outra ao mesmo tempo [em] que permite a integração e conhecimento de suas particularidades (PE3).*

*Convivência pacífica de culturas distintas entre si, mas que podem ter pontos semelhantes, sem que uma se sobreponha sobre a outra, ou uma se julgue mais adiantada que a outra (PE5).*

*Interculturalidade é a interação entre duas ou mais culturas de forma harmônica e sinestésica, onde ambas não se sobrepõe, mas há sempre a busca da equidade (PE8).*

Como se pode observar, esses professores ampliam o conceito de interculturalidade ao compreender que a dimensão dialógica entre culturas, a convivência e interação pacífica com o diferente possibilitam a superação de práticas e visões etnocêntricas. Isso me leva a pensar que a interculturalidade requer no encontro/interação entre sujeitos-culturas a abertura ao outro, em um diálogo verdadeiro para que, independentemente de idade, sexo, religião, etnia, etc., possam expressar suas leituras de mundo. A posição de Mendes (2007, p.138) representa este pensar, com o qual me identifico:

[...] promover o diálogo de culturas significa estarmos abertos para aceitar o outro e a experiência que ele traz para o encontro a partir do seu ponto de vista; é permitir que as nossas próprias experiências possam dialogar com as do outro de modo intersubjetivo; é colocarmo-nos junto ao outro quando interpretamos o mundo à nossa volta, o mundo que nos abriga; é, finalmente, recebermos o outro tal como se recebêssemos um amigo com o qual não temos receio de partilhar as nossas dúvidas, incertezas, emoções, desejos, inseguranças.

Isto posto, ao analisar as concepções dos professores egressos cheguei às seguintes considerações:

1. Os professores egressos que associam interculturalidade aos conceitos de troca, fusão e encontro parecem não considerar as relações de poder que se fazem presentes nessas

trocas, fusões e encontros. E, como advoga Walsh (2005, p. 9), “[a] interculturalidade não pode ser reduzida a uma simples mescla, fusão ou combinação híbrida de elementos, tradições, características ou práticas culturalmente distintas”<sup>65</sup>. Pensar interculturalidade sob esse prisma vai, conseqüentemente, favorecer que as causas da assimetria social e cultural não sejam questionadas; que os grupos socioculturais subalternizados continuem assimilando a cultura hegemônica; e que o modelo sociopolítico vigente, marcado pela lógica neoliberal, não seja afetado (CANDAU, 2009);

2. Os professores participantes que relacionam interculturalidade à ideia de diálogo, convivência e interação parecem se aproximar das propostas de interculturalidade que desafiam as estruturas da sociedade (sejam as políticas, econômicas, sociais etc.) que colocam a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade;
3. Dos dez respondentes, dois não conceituaram o termo ‘interculturalidade’. Este fato corrobora as informações colhidas nas questões anteriores, as quais expressam o desmemoramento da temática;
4. As concepções dos oito respondentes se afastam da perspectiva crítica da interculturalidade por não expressarem as implicações de poder (econômico, político, militar, religioso, simbólico) e as assimetrias existentes (ESTERMANN, 2010);
5. Considerando que o conceito de interculturalidade não se desassocia das questões de identidade, diferença, discriminação e desigualdade, observei que a diversidade cultural e os marcadores sociais da diferença (de classe, de gênero, de geração, de etnia, de orientação sexual, etc.) não são sinalizados nas referidas definições.

Mediante esse cenário e levando em conta que a escola é um dos espaços em que as diferenças se encontram, se esbarram, se estranham e se cruzam, busquei na pergunta ‘Como você trabalha a diversidade cultural em sala de aula?’ respostas que revelassem como esses professores pensam, sentem e agem sobre a diversidade no contexto escolar. E assim, na análise das respostas, o que de imediato me chamou a atenção foi a dificuldade de alguns tratarem a questão, como revelam os excertos abaixo:

*[...] Eu mostro para eles através das aulas, por exemplo: É...! Uma aula de profissões, por exemplo, eu tento mostrar para eles assim... Que existem, que existem diferentes profissões. Que existem diferentes ah... Me*

---

<sup>65</sup> La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas.

*embananei. É...! Eu busco mostrar assim situações reais que eles vivenciam, né? (PE1).*

*É...! A diversidade cultural em minha sala de aula. Eu trabalho através dos assuntos dados de alguma forma. E, eu procuro primeiro fazer uma sondagem, um teste, né? Com meus alunos, o que eles querem aprender; aquilo que eles trazem de bagagem. E, pego a cultura que eles gostariam de aprender, estudo e me informo e passo pra eles através de pesquisas, trabalho e apresentações oral, tanto individual, quanto em grupo (PE4).*

*Ok (risos) é! Mostrando que cada cultura é diferente da outra (PE7).*

*[...] Então, como é que eu trabalho? Eu tento passar o máximo de informações na questão assim e tem que ter muito cuidado também, por exemplo, se eu estou mostrando, não é mostrar uma verdade, é tentar mudar, tentar mudar uma opinião, uma ideia, uma já construída por informações que ele teve ou não, mas também não influenciar pelo meu modo de pensar, porque meu modo de pensar pode não está certo. Certo? Então eu tento que eles construam as próprias opiniões para tentar diminuir a questão de um pensamento negativo (PE10).*

Essa dificuldade pode ser decorrente de várias conjunturas que levam o indivíduo a não saber lidar com a diversidade cultural, que é parte integrante da formação humana (GOMES, 2003). Dentre essas conjunturas, saliento:

- A antiga ideia de nação (uma só raça, uma só língua, uma só cultura), de um Brasil sem diferenças, de um Brasil não racista (o mito da democracia racial), que ainda persiste no imaginário (social, cultural, político e educacional) brasileiro (MUNANGA, 2012; GOMES, 2008). E é com essas mesmas ideias que encontramos, ainda hoje, muitas escolas públicas, bem como as encontrávamos no século XX, como já dizia Emilia Ferreiro:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX e herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade à homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. (O uniforme escolar contribuiu, em vários lugares, para tornar visível esta homogeneidade aparente.) Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças<sup>66</sup> (FERREIRO, 1994, p. 6-7).

---

<sup>66</sup> La escuela pública, gratuita y obligatoria del siglo XX es heredera de la del siglo pasado, la cual fue encargada de misiones históricas de suma importancia: crear un solo pueblo, una sola nación, liquidando las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales delante de la ley. La tendencia principal fue equiparar igualdad

- O não reconhecimento e tomada da consciência da construção da identidade cultural pessoal e coletiva, que ao invés de situá-la nos processos socioculturais do contexto em que se vive, na história do país e no cruzamento de culturas, a posiciona na ideia homogeneizadora e estereotipada (CANDAU, 2008);
- As influências do pensamento cartesiano-newtoniano, das regras metodológicas de Descartes e da filosofia positivista de Comte continuam latentes na área educacional, “[...] gerando padrões de comportamento preestabelecidos, com base em um sistema de referência que nos ensina a não questionar, a não expressar o pensamento divergente, a aceitar passivamente a autoridade, a ter certeza das coisas” (MORAES, 2001, p. 50). Coadunando com esse cenário, vislumbro o eurocentrismo<sup>67</sup> como perspectiva de conhecimento comprometendo a nossa visão de mundo e, conseqüentemente, nossas atitudes, pois como Kabengele Munanga (2005, p. 15) nos adverte: “[...] não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade”;
- Muitos cursos de formação de professores preservam, até hoje, nos seus currículos, a tradição monocultural e homogeneizante, desconsiderando a pluralidade de culturas e desconhecendo os diferentes sujeitos socioculturais presentes em seu contexto (MOREIRA; CANDAU, 2003);
- A educação para a diferença se encontra mais nas dimensões teóricas do que nas práticas acadêmicas e escolares. E como nos diz Corrêa (2005/2006, p. 7), “[...] nós não fomos educados para a diferença. A escola desconsidera o pensamento, a sensação, o sentimento e a intuição, a extroversão e a introversão, como também o

---

con homogeneidad. Si los ciudadanos eran iguales delante de la ley, la escuela debía contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando a los niños, independientemente de sus diferencias iniciales. (El uniforme escolar contribuyó, en varios lugares, a hacer visible esa aparente homogeneidad.) Encargada de homogeneizar, de igualar, mal podía esta escuela apreciar las diferencias.

<sup>67</sup> Entende-se, nesta tese, eurocentrismo como “[...] o nome de uma perspectiva de conhecimento cuja elaboração sistemática começou na Europa Ocidental antes de mediados do século XVII, ainda que algumas de suas raízes sejam sem dúvida mais velhas, ou mesmo antigas, e que nos séculos seguintes se tornou mundialmente hegemônica percorrendo o mesmo fluxo do domínio da Europa burguesa. Sua constituição ocorreu associada à específica secularização burguesa do pensamento europeu e à experiência e às necessidades do padrão mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, estabelecido a partir da América. Não se trata, em consequência, de uma categoria que implica toda a história cognoscitiva em toda a Europa, nem na Europa Ocidental em particular. Em outras palavras, não se refere a todos os modos de conhecer de todos os europeus e em todas as épocas, mas a uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo” (QUIJANO, 2005, p. 126).

literal e o abstrato, a palavra e a imagem, a expressão ativa e o silêncio, o corpo, a emoção e a fantasia”.

Considero que essas são algumas das muitas circunstâncias que dificultam (ou até mesmo impedem) o pensar, o tratar, o refletir, o questionar e se o posicionar diante da diversidade cultural na sala de aula. Ainda podemos verificar, nas respostas dos professores PE1 e PE7, situações em que a diversidade cultural se apresenta como o ‘diferente’. E, a meu ver, a ‘cultura diferente’ pode ser interpretada como a cultura que não é parecida com a minha ou como a cultura fora do comum (exótica, estranha). De uma forma ou de outra, o sentido que é dado à diversidade cultural é superficial e distante. Para referendar essa visão, trago as palavras de Silva (2000) quando fala sobre a questão da identidade e da diferença culturais na pedagogia e no currículo escolar. Ele nos diz que uma das estratégias mais utilizadas consiste em:

Apresentar aos estudantes e às estudantes uma visão superficial e distante das diferentes culturas. Aqui, o outro aparece sob a rubrica do curioso e do exótico. Além de não questionar as relações de poder envolvidas na produção da identidade e da diferença culturais, essa estratégia as reforça, ao construir o outro por meio das categorias do exotismo e da curiosidade. Em geral, a apresentação do outro, nessas abordagens, é sempre o suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância (SILVA, 2000, p. 99).

Esse ‘outro’ construído na esfera do exótico e do curioso, na distância temporal e espacial pode ser ilustrado nos trechos dos depoimentos dos professores PE1, PE2 e PE6:

*É...! Eu busco mostrar, para os alunos, que é necessário eles conhecerem outras turmas ou outras culturas, né! [...] (PE1).*

*[...] Eu passo muita pesquisa, principalmente essa questão de interculturalidade, eu passo muita pesquisa, né? Vamos pesquisar... é! é! O que o outro come, né? O que o outro assiste? Será que tem telenovelas lá? O que está no lugar das telenovelas? Né? Que no caso são os seriados. Mais ou menos isso (PE2).*

*Pois bem, como eu já falei anteriormente... Bem, certa vez eu promovi né? Ah esse seminário dos países que falava a língua inglesa. Foi assim bastante divertido e proveitoso. Ah certa vez também eu promovi o encontro de uma pessoa estrangeira com os meus alunos. E, lá nesse encontro, além deles falarem exclusivamente em inglês, ah a pessoa estrangeira também apresentou sua família, o local onde morava e eles puderam ver, fazer até assim, comparações, foi bem interessante (PE6).*

*Diversidade cultural. Bem, nós trabalhamos em relação ah... Nós pegamos textos, de conversações, dentre eles americanos e geralmente eu faço essa comparação com nós aqui do Brasil. Quando você começa dar uma aula você começa a fazer os conhecimentos prévios e utiliza essa técnica aí (PE9).*

Nesses trechos, vejo, também, que a relação com esse ‘outro’ se estabelece nas diferenças e semelhanças. Em outras palavras, nas comparações. E como salienta Gomes (2003, p. 72):

[...] ao considerarmos alguém ou alguma coisa diferente, estamos sempre partindo de uma comparação. E não é qualquer comparação. Geralmente, comparamos esse outro com algum tipo de padrão ou de norma vigente no nosso grupo cultural ou que esteja próximo da nossa visão de mundo.

Com esse panorama surgem as inquietações: Será que trabalhar a diversidade cultural em sala de aula se restringe a lecionar assuntos sobre o ‘outro’? Versa apenas reconhecer esse ‘outro’ como diferente ou semelhante ao nosso padrão, aos nossos valores, à norma vigente, à nossa visão de mundo? É comparar esse ‘outro’ com algum padrão (seja de linguagem, gênero, raça, idade, classe social etc.), elegendo um discurso etnocêntrico, isto é, situado somente nas nossas próprias lógicas?

Podemos notar, no excerto abaixo, mais uma resposta que ratifica minhas inquietações.

*Bom, eu estou começando a trabalhar essa questão agora. Então, agora no último mês a gente começou a trabalhar sobre a Copa, sobre os países que participaram da Copa. A gente fez uma seleção dos países que tinham o inglês como idioma principal; outros que tinham como segundo idioma, né. Os dialetos que também se falavam nos países, as variações e agora na volta da escola eles vão me entregar esse trabalho e aí a gente vai fazer uma discussão também. Vamos fazer uma mesa aberta para discutir sobre o que eles descobriram sobre esses aspectos. Então, eu acho que a partir de agora já está surgindo várias ideias na minha cabeça de trabalhar a interculturalidade com os meus alunos (PE5).*

Compreendo que trabalhar a diversidade em sala de aula é mais que tratar um assunto ou um tema transversal. É como Gomes (2003, p. 73) enfatiza: “Muito mais do que um tema, a diversidade cultural é um componente do humano. Ela é constituinte da nossa formação humana. Somos sujeitos sociais, históricos, culturais e por isso mesmo diferentes”. Desse modo, torna-se imprescindível a compreensão de que ‘todos somos diferentes’. Quando nos habituamos a reconhecer, somente, o diferente no ‘outro’, transformando-o em um desigual, deixamos de nos enxergar, e nessa relação o ‘eu’ fica invisível. Dessa forma, precisamos

promover relações do ‘eu’ com o ‘outro’, que favoreçam o autoconhecimento (das nossas atitudes, valores, crenças, pensamentos e sentimentos); o (re)conhecimento de outros pontos de vista, de outras formas/maneiras de viver e atribuir sentido ao mundo; a consciência da diversidade que nos constitui e que nos faz singulares.

Ainda concordando com o pensamento de Gomes (2003), se faz necessário discutir sobre a diversidade cultural, porque “[...] ela diz respeito às relações estabelecidas entre os grupos humanos e por isso mesmo não está fora das relações de poder. Ela diz respeito aos padrões e aos valores que regulam essas relações”. Nesse sentido, essa discussão não pode ser limitada ao simples reconhecimento do outro como diferente num determinado assunto em sala de aula, pois, assim sendo, se perde a oportunidade de pensar nas relações entre o ‘outro’ e ‘eu’ nas suas totalidades (sujeitos sociais, históricos, culturais e diferentes) e se deixa de questionar, desnaturalizar e desestabilizar atitudes/visões, enfim, todas as formas de discriminação e desigualdade social. Em outras palavras, deixamos de ver “[...] a identidade e a diferença como processos de *produção* social, como processos que envolvem relações de poder” (SILVA, 2000, p. 96, grifos do autor), e com isso não questionamos como a diferença é produzida; não desestabilizamos o caráter construído e artificial das identidades existentes e não desnaturalizamos a desigualdade.

Na sequência, exponho trechos das respostas de dois informantes que desenvolvem um trabalho com a diversidade cultural diferenciado dos anteriores:

*[...] Essa diversidade cultural ela deve ser trabalhada em sala de aula como algo comum. Ou seja, a religião tem que ser trabalhada em sala de aula como algo comum. Como um aluno, ele tem a religião dele por diversos motivos. Ou algo pessoal, algo familiar, e por aí se vai. A religião, a sexualidade e dentre outros elementos que cercam a diversidade cultural. Então, se eu trabalho ou não? Eu trabalho. Eu não posso é... Fundamentar o meu trabalho em diversidade cultural 100%, não é? Agora, tem que ser trabalhado de uma forma sábia já que em uma sala de aula mesmo que sejam todos falantes de uma mesma língua, são indivíduos totalmente diferentes, que vem de famílias diferentes. Que apesar de falar a mesma língua, os pensamentos são diferentes, então eu trabalho. Mas, eu preciso saber que deve haver um certo cuidado ao trabalhar essa diversidade cultural (PE3).*

*Quando eu preparo o material para o meu aluno, hoje em dia, principalmente hoje em dia, eu tenho mais cuidado para que esse assunto não se torne só interessante para um e não pra o outro. Então, a diversidade cultural para mim nesse momento é buscar desmistificar com o meu aluno que aquilo ali dentro daquela cultura tem uma certa normalidade, tem uma certa tradição, entendeu? Eu tenho que ter um certo cuidado caso não seja uma prática de ambas. Então, essa diversidade cultural eu procuro trazer a tona pra que a gente busque criar respeito por*

*isso; pra que a gente busque uma consciência crítica antes disso aí, ou pra que a gente pelo menos entenda aquele trabalho que está sendo feito por outro, porque ele vive daquela forma ou porque ele se desenvolve daquela maneira (PE8).*

Embora apresentem, em suas declarações, uma prática pedagógica mais sensível e crítica, que extrapola o tratamento da diversidade como um simples assunto a ser dado em sala de aula, esses professores, a meu ver, não discutem a diferença e, conseqüentemente, a identidade como processos de produção social, que implicam relações de poder. Para Silva, (2000),

Ver a identidade e a diferença como uma questão de produção significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder (p. 96).

Nesse entendimento, as respostas de PE3 e PE8 me levaram a concluir que para esses professores as diferenças não são traduzidas como construções elaboradas pelos sujeitos sociais, históricos e culturais no contexto das relações de poder, mas como uma constatação de que todos são diferentes. Contudo, faz-se necessário ir além dessa constatação. É urgente situar a diversidade como produção social para que se possa atenuar as estruturas produtoras da desigualdade.

Percebo que essa inferência, assim como as demais, não podem se restringir às respostas de um questionário e de uma entrevista. Elas precisam ser contextualizadas na prática, onde os encontros/interações acontecem subordinados pelas subjetividades e relações de poder. Face ao exposto, passo à terceira questão da investigação: Como a interculturalidade se materializa no cotidiano da sala de aula?

## 6 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EGRESSOS SOBRE A TEMÁTICA DA INTERCULTURALIDADE SE MATERIALIZAM NO COTIDIANO DA SALA DE AULA? COMO?

Neste capítulo recorro aos registros etnográficos e elenco duas categorias empíricas (o fazer em sala de aula e o conviver em sala de aula) para nortear a discussão sobre a materialização ou não das concepções dos professores egressos sobre a temática da interculturalidade na sala de aula.

### 6.1 RESPONDENDO AS QUESTÕES

Antes de discorrer sobre as respostas a essas perguntas, esclareço que entendo a sala de aula para além dos limites físicos (paredes, sala com mesa e carteiras etc.) para situá-la como um universo (meio em que acontece alguma coisa) onde a prática pedagógica dialógica<sup>68</sup> atua. Essa prática, por sua vez, é:

[...] a prática intencional de ensino e aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à *educação como prática social* e ao conhecimento como *produção histórica e social*, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares (FERNANDES, 2008, p. 159, grifos da autora).

Sob esse enfoque, a interculturalidade pode se materializar no cotidiano<sup>69</sup> da sala de aula através das diversas práticas pedagógicas que se propõem dialógicas ou não.

Com a intencionalidade de verificar se as concepções, manifestadas pelos professores egressos, sobre a temática da interculturalidade foram materializadas nas suas práticas pedagógicas cotidianas (e, em caso positivo, como ocorreram essas materializações), observei as aulas dos dez professores egressos, participantes desta pesquisa, no período de julho de 2014 a novembro de 2015, perfazendo o total de aproximadamente 60 horas/aula.

<sup>68</sup> Segundo Fernandes (2008), a ‘prática pedagógica dialógica’ se dispõe “[...] a provocar um ensinar e um aprender indissociados da marca da pesquisa – *a dúvida* – e do mundo da vida e do trabalho – *a leitura da realidade com a realidade*” (p. 159, grifos da autora).

<sup>69</sup> O cotidiano é entendido neste trabalho com base em Certeau (1994; 1996), quando diz que é “[...] aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. [...] O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível [...]” (CERTEAU; GIARD; MAYOL, 1996, p. 31). É nessa compreensão que me integrei no cotidiano das salas de aula observadas para tentar revelar esse invisível.

Como já foi explicitado anteriormente (Capítulo I), limitei-me ao papel de observadora ‘não’ participante (embora consciente de que a situação estudada me afeta e, conseqüentemente, eu a afete levando de alguma forma a se ter um grau de interação) atentando para os efeitos que minha subjetividade pudesse ter nos dados gerados (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 68). Fundamentada nos estudos desses autores, durante o processo de escrita das notas etnográficas, sempre me perguntava se o que estava a registrar era o que eu queria ver ou era de fato o que se passava, pois, como relata Mendes (2004, p. 224):

Essa não é uma tarefa fácil, sobretudo porque, como sujeitos históricos e culturais que somos, levamos também para a sala de aula as nossas visões particulares de mundo [...]. Além disso, somos constantemente "traídos" pelas ideias que acreditamos, as quais, não sem prejuízo, às vezes tomam a dianteira e não nos deixam enxergar o que precisamos enxergar.

Assim, imbuída dos princípios básicos da etnografia (o êmico, o holístico, a descrição densa, entre outros explicitados anteriormente) levei para o registro das observações não estruturadas da sala de aula as reflexões sobre minhas próprias impressões, sentimentos, atitudes etc, pois estava ciente que não poderia alcançar um nível de compreensão e reflexão que resultasse em notas puras, ou seja, notas que não refletissem as minhas influências como observadora (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dito de outra forma, a minha interpretação da realidade/descrição etnográfica da sala de aula não é isenta de valoração. Contudo, sabendo que o meu envolvimento e subjetividade são os grandes desafios dessa tarefa, observei o distanciamento (que não é sinônimo de neutralidade) requisitado pelo trabalho científico, valendo-me do ‘estranhamento’ que segundo, André (1995, p. 48), é:

Um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos, como por exemplo a triangulação.

Muitas situações foram vivenciadas nas salas de aula de pesquisa, por isso trarei para a análise, a seguir, apenas as descrições que apontam de alguma forma para possíveis inferências das questões em pauta. Ressalto que essas descrições não obedecerão necessariamente à ordem dos acontecimentos, visto que, ao proceder à análise adotei a seguinte metodologia: após o registro de todas as aulas observadas (recolha não estruturada, sem pré-estabelecer categorias) iniciei a primeira etapa de análise que consistiu na leitura flutuante e depois na leitura interpretativa desses registros. Nesses momentos busquei não só

os pressupostos teóricos como também as minhas intuições e sensibilidade (ANDRÉ, 1995). Ao longo desse processo, no movimento de idas e vindas entre as teorias e os registros (considerando os sentidos explícitos e implícitos) foi possível elencar as categorias empíricas que norteariam a discussão sobre a materialização ou não das concepções dos professores egressos sobre a temática da interculturalidade na sala de aula. Então, com base nos dados obtidos e nos estudos teóricos de Banks (1993), André (1995), UNESCO (1996), Forquin (2000), Souza e Fleuri (2003), Mendes (2004; 2011), Walsh (2005), Candau (2008), Siqueira (2008), Banks e Banks (2010), e Paraquett (2010) nomeei as seguintes categorias: o fazer em sala de aula e o conviver em sala de aula. Embora as analise isoladamente, essas categorias se integram, se relacionam entre si, influenciando uma na outra. Para cada categoria busquei, nas notas etnográficas, os trechos que oferecessem indícios para reflexões, provocações e questionamentos sobre a concretude (ou não) da temática em questão que, em seguida, passo a narrar.

### **6.1.1 O fazer em sala de aula**

Esse fazer em sala de aula está relacionado ao agir do professor com o estudante sobre o objeto de estudo (língua inglesa) nesse universo (sala de aula) e engloba os elementos da prática pedagógica, aqui entendidos como os conteúdos de aprendizagem<sup>70</sup> (conhecimento escolar) trabalhados, as atividades executadas, o livro didático manuseado e a prática de avaliação escolhida.

Ao me debruçar sobre as anotações de campo, atentei para esses elementos da prática pedagógica observados nas salas de aula dos professores egressos, sujeitos da pesquisa, focalizando: se nesses elementos estavam refletidas ou preteridas as opiniões expressas por esses participantes nas duas outras fontes de coleta de dados (questionário e entrevista) e se foi considerada a “[...] diversidade dos pertencimentos e das referências culturais dos grupos

---

<sup>70</sup> O termo ‘conteúdos de aprendizagem’ pode assumir conotações distintas: uma restrita e outra ampla. A primeira utiliza o termo “[...] para expressar aquilo que deve se aprender, mas em relação quase exclusiva aos conhecimentos das matérias ou disciplinas clássicas e, habitualmente, para aludir àqueles que se expressam no conhecimento de nomes, conceitos, princípios, enunciados e teoremas”. Enquanto este sentido é estritamente disciplinar e de caráter cognitivo a outra conotação entende ‘conteúdos de aprendizagem’ como “[...] tudo quanto se tem que aprender para alcançar determinados objetivos que não apenas abrangem as capacidades cognitivas, como também incluem as demais capacidades. Deste modo, os conteúdos de aprendizagem não se reduzem unicamente às contribuições das disciplinas ou matérias tradicionais. Portanto, também serão conteúdos de aprendizagem todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social” (ZABALA, 1998, p. 30). Sendo assim, neste trabalho, ao analisar os conteúdos levarei em consideração suas conotações.

de alunos [...]” desses universos (salas de aula) em contraposição às práticas discriminatórias e excludentes (FORQUIN, 2000, p. 61); se os conteúdos funcionaram “[...] como pontes e passaporte de acesso a novas experiências e significados construídos em conjunto” (MENDES, 2004, p. 165); e se “[...] o caráter histórico e construído dos conhecimentos escolares e sua íntima relação com os contextos sociais em que são produzidos” foram revelados, questionados, negociados ou discutidos (CANDAUI, 2008, p. 33).

Sob a orientação do arcabouço teórico estudado foi possível constatar que das aulas dos professores egressos observadas, muitos desenvolveram os conteúdos escolares de uma forma restrita, abordando apenas os aspectos gramaticais e lexicais da língua alvo. Essa constatação assinala que esses aspectos continuam tendo lugar garantido nas salas de aula de língua estrangeira (SARMENTO, 2001; SIQUEIRA; ANJOS, 2012). Na maioria das aulas, o assunto gramatical e o vocabulário são expostos no quadro ou *datashow* e copiados pelos(as) estudantes em seus cadernos, como mostram os excertos de algumas das aulas registradas:

***Aula do dia 08 de agosto de 2014, 7º ano/6ª série (PE9):***

*[...] PE9 diz que é o início da 3ª unidade. Após organizar sua mesa e fazer a chamada, escreve no quadro com letra legível e usa canetas com cores diferentes para destacar o nome do assunto. (...) Em seguida, faz perguntas aos alunos antes de começar a explicação do assunto: Pronomes demonstrativos. Escreve a sentença em inglês e depois em português. [...].*

***Aula do dia 10 de junho de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE10):***

*[...] PE10 fez a chamada e deu uma explicação no quadro sobre cores, dias da semana e materiais escolares. A mesma colocou no quadro branco uma lista das cores, outra de materiais escolares e outra coluna com os dias da semana. Mandou os alunos copiarem e, em seguida, entregou exercício em folha impressa para responderem na sala. [...].*

***Aula do dia 15 de julho de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE1):***

*[...] PE1 foi ao quadro fazer a revisão para a prova. Explicou sobre o verbo ‘to be’ e os pronomes possessivos. A explicação é bem ilustrativa [...].*

***Aula do dia 26 de novembro de 2015, 2º ano do ensino médio (PE7):***

*[...] PE7 disse que iria fazer uma revisão sobre comparação. Utilizou o ‘powerpoint’ para explicar a aula. Os ‘slides’ tinham a explicação do assunto em português e os exemplos em inglês – utilizando os nomes dos alunos nos exemplos. (...) As alunas escrevem no caderno o que está escrito nos ‘slides’. Depois da explicação oral entregou a cada aluna a atividade impressa sobre comparativo em inglês. [...].*

Correções e exercícios de gramática e de vocabulário também foram atividades observadas nas aulas. Vejamos alguns fragmentos:

***Aula do dia 16 de outubro de 2014, 6º ano/ 5ª série (PE4):***

*[...] PE4 estava escrevendo no quadro um exercício. Depois observei que eram as respostas. Após a correção, a professora pediu que os alunos dessem continuidade aos exercícios do livro. [...].*

***Aula do dia 17 de abril de 2015, 8º ano/ 7ª série (PE2):***

*[...] PE2 diz bom dia e me apresenta. Todos ficam bem quietos. PE2 pede para que abram os cadernos para a correção dos exercícios sobre 'futuro will'. PE2 perguntava a resposta e colocava no quadro. Os alunos respondiam. (...) Depois PE2 escreveu o exercício de revisão no quadro e perguntou como se escrevia a data em inglês. [...].*

Esse panorama, segundo Siqueira (2008), é comum. Impulsionado pelo cumprimento de um programa institucional ou pelo conteúdo programático do livro didático, ou mesmo por outras razões (que podem englobar as crenças, as vivências passadas, a limitação da hora/aula etc.), “[...] o docente se engaja nessa prática que basicamente se consolida em detrimento de uma exploração mais crítica e mais livre dos desdobramentos políticos e ideológicos que, natural e corriqueiramente, se fazem presentes na sala de aula” (p. 245). A implicação desse panorama, a meu ver, é que essa ou esse docente, ao trabalhar exclusivamente os conteúdos com o foco na estrutura e léxico da língua, deixa de ajudar o(a) estudante a compreender, investigar e perceber os pressupostos culturais implícitos, as referências, as perspectivas e os vieses intrínsecos da disciplina que está ensinando (BANKS; BANKS, 2010). Em outras palavras, deixa de fazer com que o estudante entenda “[...] que o conhecimento sistematizado está contextualizado, é histórico, dinâmico, portanto, não é neutro, possui aspectos éticos e políticos” (CANDAU; ANHORN, 2000, p. 11).

Nas exposições dos conteúdos que abordaram os aspectos gramaticais e lexicais da língua alvo, verifiquei que o conhecimento escolar fica reduzido ao processo de transmissão de informação descontextualizada por parte do professor e ao processo de memorização dessa informação por parte do estudante. Este, por sua vez, se torna ‘ser’ passivo, receptor de informações que, muitas vezes são esquecidas, por não as compreenderem ou por não as conectarem com a realidade. Corroborando com este pensamento, Luckesi (1994) vai dizer que esse conhecimento:

*[...] na maior parte das vezes, significa para a escola transmissão e retenção de pequenas "pílulas" de informação. Decoram-se essas porções de informação e a realidade, em si, permanece obscura e não compreendida. Na maior parte das vezes, os professores estão mais preocupados com os textos a serem lidos e estudados, do que com a própria realidade que necessita ser desvendada (p.130).*

Mesmo no caso dos professores egressos que trabalharam os conteúdos de aprendizagem de uma forma ampla e diferenciada (evidenciando não só questões gramaticais e lexicais), o conhecimento escolar não foi desenvolvido em prol dos diferentes universos culturais que poderiam ser apresentados/questionados/discutidos/analizados, nem tão pouco possibilitou o desvelamento da realidade (como ela é entendida/compreendida), como revelam as passagens abaixo:

**Aula do dia 26 de agosto de 2014, 1º ano do ensino médio (PE6):**  
 [...] PE6 me apresentou em inglês. Fez as saudações, também, em inglês e depois explicou que eles teriam de fazer uma atividade em grupo de 3 e/ou 4 pessoas. PE6 me falou que eles já tinham estudado sobre o assunto. Após a arrumação da sala em grupos, PE6 entregou um envelope para cada grupo. Esses envelopes continham sentenças para ordenar um diálogo. Os estudantes iriam arrumar as tiras na ordem do diálogo e depois colar numa cartolina. PE6 avisou que caso eles observassem que estava faltando alguma frase eles teriam que procurar em outro grupo. Eram mais de 35 alunos na sala. (...) PE6 diz que na próxima aula eles iriam apresentar o diálogo. Foi possível observar que os estudantes estavam motivados. A maioria entendia as frases. PE6 passava de grupo em grupo dando explicações e tirando as dúvidas em português. [...].

**Aula do dia 16 de abril de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE3):**  
 [...] PE3 trabalhou com música da seguinte forma: 1º- colocou uma música que falava sobre as tarefas diárias e pediu que ouvissem com atenção, e falou: “Listen, please!”; 2º - pediu que repetissem as sentenças do diálogo sobre “daily chores”. Os alunos prestavam atenção e se divertiam. Uns pediam para repetir e PE3 repetia, enquanto outros ficavam brincando e PE3 entrava na brincadeira e fazia com que eles falassem em inglês. PE3 circulava por entre as fileiras fazendo perguntas sobre os diálogos da música.[...]

**Aula do dia 27 de novembro de 2015, 7º ano/ 6ª série (PE5):**  
 [...]PE5 fez a chamada e pediu que só deixassem na carteira uma caneta vermelha. Quem não tivesse vermelha, PE5 emprestaria. Em seguida, distribuiu as provas, mas cada estudante recebia a prova do colega. Quando eles percebiam, eles gritavam: “Tia, essa não é minha!” PE5 falou: “Como vocês perceberam, vocês estão com a prova de um/uma colega. Vocês agora vão assumir a responsabilidade de corrigir uma prova. Então, precisam prestar muita atenção. Eu vou juntamente com vocês corrigir e colocar no quadro as respostas, mas antes vocês irão verificar cuidadosamente o que seus colegas acertaram e/ou deixaram de fazer”. Os alunos ficaram em euforia. Depois, PE5 foi ao quadro e fazendo perguntas aos estudantes foi colocando as respostas e explicando o que eles deveriam fazer. Alguns perguntavam: “Coloco a resposta certa do lado?” Outros queriam saber se a resposta do colega poderia ser considerada certa. Foram duas aulas bem dinâmicas. Foram 4 questões e um caça-palavras. As questões eram para completar os diálogos. (...) Durante a correção, PE5 pedia que os alunos dessem as respostas antes de colocar no quadro. [...].

Como se observa nos excertos acima, PE6, PE3 e PE5 se desvencilham da prática descontextualizada com a apresentação fragmentada dos aspectos gramaticais e lexicais, ao propiciar, através das atividades com diálogos e música, novas experiências e talvez novos significados. Contudo, o conhecimento escolar continuou sendo tratado como “[...] produto a ser transferido e não como um processo de construção dinâmica” (CATAPAN, 1994, p. 123). Em outras palavras, os diálogos e a música não funcionaram como meios para o trânsito de construções de sentidos<sup>71</sup>.

Na continuidade da análise do fazer em sala de aula, a ausência do livro didático (doravante LD), na maioria das aulas, me chamou muito a atenção. Embora tenha presenciado sua utilização em apenas três momentos de todas as aulas observadas, os dados do questionário em relação à pergunta ‘Você utiliza um livro didático? Caso a resposta seja afirmativa, responda como você o utiliza’ nos informam que os participantes da pesquisa o utilizam como complemento das aulas; como um auxílio; para leitura de textos e exercícios; como principal instrumento de trabalho; selecionando as atividades; etc., conforme podemos verificar no Quadro 22:

**Quadro 22 - Você utiliza um livro didático? Caso a resposta seja afirmativa, responda como você o utiliza.**

<b>Participantes</b>	<b>Respostas abertas</b>
<b>PE1</b>	Sim, utilizo, tento utilizar o conteúdo do livro e sempre levando uma atividade que não se encontra no mesmo, mas que esteja relacionada ao conteúdo abordado.
<b>PE2</b>	Faço um diagnóstico no início do ano, procuro seguir o livro didático, mas não na sua totalidade. Vai depender do resultado da atividade diagnóstica ou da reposta da turma durante o desenrolar do ano letivo.
<b>PE3</b>	Não o uso com muita frequência, em todas as aulas, mas faço dele o complemento das minhas aulas, uso os textos e atividades práticas, mas priorizo a minha explicação em sala de aula com a interação dos alunos.
<b>PE4</b>	Os módulos e livros. Como um auxílio no preparo das minhas aulas.
<b>PE5</b>	Infelizmente o livro didático não chegou em quantidade suficiente para atender a todos os alunos.
<b>PE6</b>	Sim, principalmente para leitura de texto e exercícios.
<b>PE7</b>	O livro didático é um importante instrumento de apoio ao trabalho em sala de aula. O livro didático não é o principal instrumento do meu trabalho, e o utilizo para auxílio de algumas atividades da classe e extraclasse.
<b>PE8</b>	Sim. Selecionando dentro dos conteúdos/atividades propostos os que favorecerão a vivência local e global do aluno.

<sup>71</sup> A construção de sentidos é entendida aqui como “[...] uma construção social, um empreendimento coletivo por meio do qual as pessoas lidam com as situações e fenômenos a sua volta” (RIOS, 2008, p. 51).

<b>PE9</b>	(Não respondeu).
<b>PE10</b>	Faço uso do livro, apenas nas turmas do 6º ano e 7º ano. Isso ocorre de forma sempre acompanhada, já que os enunciados das questões são todos em inglês e estes alunos ainda não têm autonomia para tal tarefa.

Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários (ANEXO 5).

Nestas respostas, oito dos dez participantes dizem que utilizam o LD, com exceção de PE9, que não respondeu o questionário, e PE5, que declarou não ter recebido a quantidade necessária para atender toda a turma. Apesar de não ter presenciado o uso do LD na maioria das aulas, nas que tive a oportunidade de observar, os alunos o utilizaram para responder aos exercícios, como relato a seguir:

***Aula do dia 16 de outubro de 2014, 6º ano/ 5ª série (PE4):***

*[...] Após a correção, PE4 pediu que os alunos dessem continuidade aos exercícios do livro. (...) PE4 perguntou várias vezes se estavam compreendendo o exercício e se eles precisavam de ajuda. Os alunos faziam os exercícios e conversavam. As carteiras estavam em fileiras. Para fazer os exercícios muitos colocavam a carteira ao lado do colega. A aula terminou e PE4 disse que continuariam em casa e que na próxima aula iriam corrigir.*

***Aula do dia 16 de outubro de 2014, 1º ano do ensino médio (PE7):***

*[...] PE7 trouxe o aparelho de som e um livro para eu acompanhar. PE7 pediu que abrissemos o livro na página 51. Pediu em inglês: “Read the text”. Um aluno grita: “Mas eu não estou entendendo nada!” Outro diz: “Eu também”. PE7 diz: “Vejam as palavras que vocês acham conhecidas e sublinhem”. Foi ao quadro branco e fez uma lista de vocabulário desse texto. Depois de escrever uma exaustiva lista, pediu que os alunos dissessem o que sabiam. Poucos responderam e aí PE7 falava e colocava ao lado a tradução. Foram duas aulas nessa atividade. Quando terminou a aula, PE7 pediu que fizessem a leitura, já que agora tinham o vocabulário, e que respondessem os exercícios da página 52. [...]*

***Aula do dia 15 de julho de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE10):***

*[...] PE10 solicitou que abrissem o livro na página 49. Nesta página tem duas fotografias apresentando dois tipos de estrutura familiar. PE10 diz que na aula anterior já tinham falado da família de todos da sala. Disse que viram aqueles que moram com avó, aqueles que adotam filhos. PE10 pede que façam os exercícios da página 49. PE10 pergunta e os alunos completam o exercício. O exercício utiliza informações sobre as famílias para trabalhar o verbo “to have”. Todas as instruções são dadas em português. PE10 fala a sentença do livro em inglês e logo em seguida traduz para o português. [...]*

Por meio desses registros e das respostas dos questionários, percebi que o LD não é adotado como componente central na prática pedagógica, mas como um auxílio, um complemento, conforme alguns dos depoimentos. Nesse sentido, surgem as interrogações:

esse auxílio é para tão somente trabalhar os aspectos formais da língua? Quando o LD possibilita discussões sobre questões interculturais, esses professores promovem o engajamento dos estudantes para que estes atuem de forma crítica e reflexiva? Esses professores, ao trabalharem no LD com textos, fotografias, gravuras, tirinhas e outras materialidades, possibilitam a aproximação ou o distanciamento da realidade e experiências dos estudantes? Não tenho as respostas para estas interrogações, mas tenho o entendimento de que elas precisam ser analisadas. Nos momentos acima relatados, onde os conteúdos do texto e das fotografias poderiam suscitar o foco no sentido e operar como elos para novos conhecimentos (que não são neutros e, sim, contextualizados, históricos e dinâmicos), o que se observou foi o direcionamento para atividades dos itens gramaticais e lexicais.

Dando prosseguimento, outro elemento da prática pedagógica que trago para a análise é a avaliação. Ao verificar que em muitas das aulas observadas o ‘teste’ estava sendo utilizado como instrumento/meio de se avaliar, procurei atentar para o olhar que os professores tinham sobre estes testes. Notei que alguns foram para examinar e outros para avaliar<sup>72</sup>, como mostram as notas de campo:

***Aula do dia 08 de agosto de 2014, 7º ano/6ª série (PE9):***

*[...] Logo após essa explicação colocou no quadro branco uma atividade para nota (de 0 a 10 pontos). (...) Quando PE9 termina, fala: “Para ficar com a consciência tranquila e dormir de noite, pergunto: como vocês vão responder?” Um aluno diz: “Traduzindo!” PE9 diz: “Vamos responder a letra ‘a’ das primeiras e segundas questões”. [...].*

***Aula do dia 07 de abril de 2015, 7º ano/6ª série (PE10):***

*[...]PE10 estava explicando, através de um exemplo, sobre “presente continuous”. Fez uma explanação bem rápida sobre a forma do referido tempo verbal. Depois pediu que guardassem o material e aplicou um teste valendo 5 pontos. O teste tinha 3 questões sobre “simple present” e “presente continuous”. A 1ª. questão era para completar com “Am, Is, Are”; a 2ª. era para ligar as colunas, e a última questão era para completar usando o “presente continuous”. A turma conversava muito e PE10 chamava a atenção. À medida que terminavam e entregavam os testes eles saíam da sala. [...].*

---

<sup>72</sup> Segundo Luckesi (2002, p. 84) “[a]valiar é o ato de diagnosticar uma experiência, tendo em vista reorientá-la para produzir o melhor resultado possível; por isso, não é classificatória nem seletiva; ao contrário, é diagnóstica e inclusiva. O ato de examinar, por outro lado, é classificatório e seletivo e, por isso mesmo, excludente, já que não se destina à construção do melhor resultado possível; tem a ver, sim, com a classificação estática do que é examinado. O ato de avaliar tem seu foco na construção dos melhores resultados possíveis, enquanto o de examinar está centrado no julgamento de aprovação ou reprovação. Por suas características e modos de ser, são atos praticamente opostos; no entanto, professores e professoras, em sua prática escolar cotidiana, não fazem essa distinção e, deste modo, praticam exames como se estivessem praticando avaliação.”

***Aula do dia 16 de abril de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE4):***

*Ao nos dirigir para sala de aula, PE4 disse que iria aplicar um teste para saber se os alunos aprenderam o assunto gramatical e o vocabulário da aula anterior. PE4 disse que é mais um exercício para checar a aprendizagem, mas chamava de teste para fazer os alunos estudarem. PE4 disse: “Você sabe né! Se não for assim eles não estudam!” Complementou dizendo que dá pontinhos e que ao somar, no final da unidade, vira uma nota. PE4 disse que aprendeu isso no PARFOR, com um professor que dava pontos para quem apresentasse um texto oral em inglês. [...].*

***Aula do dia 15 de julho de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE1):***

*[...] Quando tocou a sirene da 2ª aula, PE1 pediu que guardassem o material e deixassem sobre a carteira somente a caneta, o lápis e a borracha. Pediu ajuda para arrumar a sala e distribuiu o teste com três questões. PE1 explicou cada uma: na 1ª, o estudante iria completar o diálogo, com palavras que estavam em uma caixa/“box”; a 2ª era para o aluno criar o seu próprio diálogo e a 3ª era para fazer a ligação da primeira coluna com a segunda, sendo que na 1ª coluna existiam frases com espaços para colocar o pronome e o verbo, e na 2ª coluna, os pronomes e verbos correspondentes para cada frase da 1ª coluna. Quando algum aluno tinha dúvida, PE1 ia prontamente à carteira explicar. [...].*

Pelos momentos vivenciados posso relatar que as funções tanto classificatórias como diagnósticas<sup>73</sup> do ato de avaliar estavam presentes nas aulas observadas. Constatei que para alguns dos professores egressos, participantes da pesquisa, lhes cabia apenas à responsabilidade de ensinar, enquanto era encargo dos estudantes aprender ou não. Esse cenário me reportou ao que Perrenoud relatou em 1999:

A escola conformou-se com as desigualdades de êxito por tanto tempo quanto elas pareciam ‘na ordem das coisas’. (...) a escola ensinava e, se tivessem vontade e meios intelectuais, os alunos aprendiam. A escola não se sentia responsável pelas aprendizagens, limitava-se a oferecer a todos a oportunidade de aprender: cabia a cada um aproveitá-la! (PERRENOUD, 1999, p. 14, grifos do autor).

Mas, também, verifiquei que para outros professores egressos pesquisados a valorização do percurso traçado pelos estudantes para alcançar os objetivos propostos na avaliação eram levados em consideração, como podemos ver no excerto que segue:

<sup>73</sup> “Com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento; com a função diagnóstica, ao contrário, ela constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência etc. Como diagnóstica, ela será um momento dialético de “senso” do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente. A função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto à ação, quando ela está avaliando uma ação” (LUCKESI, 2008, p. 35).

***Aula do dia 17 de abril de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE8):***

*[...] Os alunos são educados e recém-chegados do fundamental I. Entre 10 a 12 anos, eles expressavam nos rostos o interesse pelo que a professora dizia. PE8 pediu que eles formassem duplas. (...) PE8 entrega a folha e fala com eles em voz baixa e com muito carinho. Eles fazem muitas perguntas e chamam PE8 o tempo todo. PE8 vai de carteira em carteira explicando a atividade, que consta de duas questões: A primeira é para escrever um texto usando as 11 palavras em inglês que se encontravam entre barras. O enunciado estava em inglês. O segundo é para encontrar os doze meses do ano em inglês em um caça-palavras. O enunciado deste quesito estava em português. (...) um aluno perguntou se a atividade era para nota, visto que estavam fazendo em dupla e com o livro e o caderno na carteira. PE8 responde: “Não se preocupem com nota, mas em mostrar o que você e .... aprenderam”. [...].*

Percebi, na atitude do PE8, características de uma avaliação que não está interessada em medir, mas em diagnosticar o que foi apreendido e o que precisa ser feito em prol do crescimento do estudante. Por esse ângulo, vislumbro as palavras de Mendes (2004, p. 200) quando diz que:

O que importa na avaliação não é a meta final que devemos alcançar, mas o desenvolvimento da aprendizagem em todas as suas etapas, o qual inclui também a reflexão sobre as atuações dos sujeitos envolvidos e os acontecimentos em sala de aula com o objetivo de promover mudanças.

Entendo com essas palavras a necessidade de uma participação conjunta (professor e estudante) em um processo de avaliar que tenha como base a reflexão e o respeito de si e do outro. E é nessa base que o professor e o estudante constroem conhecimentos e promovem mudanças. Acredito, assim como Mendes (2004), que avaliar “[...] é estarmos atentos para o que fazemos e como fazemos quando aprendemos, e para o que devemos fazer para que possamos avançar” (p. 200, grifos da autora). Por esse ângulo, deduzo que a escolha do professor por examinar ou avaliar (classificar ou diagnosticar) vai estar atrelada a como este professor concebe sua prática pedagógica. Ou seja, para ele qual é(são) o(s) objetivo(s) dessa prática; qual é a visão de homem e sociedade; qual é a concepção de conhecimento, educação, língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa conjuntura, cheguei às seguintes inferências sobre ‘o fazer em sala de aula’ dos professores egressos da pesquisa: encontrei professores que desenvolveram os elementos da prática pedagógica vinculados a um modo de agir centrado numa pedagogia tradicional, em que os conteúdos de aprendizagem, as atividades, a utilização do livro didático e a forma de avaliar não são contextualizados com as realidades socioculturais do estudante, nem tão pouco com o seu cotidiano. Observei que esses professores, ao direcionarem suas práticas para a

tendência tradicional, transmitiram um conhecimento a-histórico e inquestionável, de modo linear e uniforme, enfatizando os exercícios, a repetição e a memorização (LIBÂNEO, 2006). Mas, também, contemplei professores com uma compreensão mais ampla das suas práticas, buscando outras maneiras ‘do fazer’ em sala de aula. Esses professores se propuseram a ir além do ensino de regras gramaticais e das listas de vocábulos, optando por usar a linguagem para a interação através das atividades com diálogos e músicas. Embora não tenha presenciado, nessas atividades, a produção dos estudantes, onde estes tivessem a chance de criar seus próprios diálogos retratando suas próprias experiências e conhecimentos, percebi que ao saírem de uma prática descontextualizada, eles (os professores) oportunizaram, através de um contexto, outros entendimentos/interpretações que foram construídos em conjunto.

### 6.1.2 O conviver em sala de aula

Ao trazer à baila o conviver dos professores-estudantes observados, coloco para análise as seguintes questões: como esses professores percebiam seus estudantes? E como essas percepções influenciaram nas suas relações? Esses professores promoveram diálogos interculturais ao enfrentarem situações de conflitos e desafios? Esses professores foram agentes de interação<sup>74</sup>? Através destas questões procuro vislumbrar se as opiniões expressas por esses participantes nos questionários e nas entrevistas são concretizadas na sala de aula.

Com base em Souza e Fleuri (2003), depreendo que a sala de aula, ao se constituir em espaço de encontro de diversas culturas, propicia relações que são configuradas nas complexas teias de significações e interpretações tecidas entre os pontos de vista dos sujeitos (professores e estudantes) que fazem parte desse espaço com seus padrões culturais diferentes e específicos. Nessa perspectiva, se o professor não compreende os sentidos das ações/posições que os estudantes assumem no contexto de seus respectivos padrões culturais, ele reduz estes estudantes ao que pensa e quer deles, estabelecendo processos de exclusão através da “[...] adoção de mecanismos culturais hegemônicos que perpassam a escola e transformam em *estrangeiros* muitos dos sujeitos sociais que não se ajustam aos padrões predominantes de nacionalidade, língua, idade, sexo etc” (p. 70, grifo dos autores). No caso contrário, ao mudar da perspectiva de representação desses estudantes para o olhar que não os

---

<sup>74</sup> Estou entendendo ‘agente de interação’ como aquele que “contribui para a criação de oportunidades de interação entre ele, os alunos e os materiais de ensino, fazendo da interação o centro do processo de aprendizagem” (MENDES, 2004, p. 182).

reduz ao que pensa e quer deles, o professor reconhece não só os diferentes modos dos estudantes com quem ele interage, assim como o ‘outro’ que habita nele.

Analisando as anotações de campo verifiquei que na maioria das aulas pesquisadas, havia um clima amistoso e a interação entre professor-estudante era positiva. Constatei atitudes de carinho e respeito, como pode ser observado nos trechos a seguir:

***Aula do dia 16 de abril de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE4):***

*Eram 22 alunos, todos sentados em carteiras boas e colocadas em fileiras. Não existe indisciplina. O convívio entre eles é harmônico. Eles obedecem PE4. Conversam entre si, mas quando pedi silêncio eles obedecem.*

***Aula do dia 15 de julho de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE1):***

*[...] Quando chegamos à sala, PE1 cumprimentou os alunos em inglês e depois me apresentou. (...) a professora interage muito bem com os alunos incentivando-os a responderem e a perguntar quando tivessem dúvidas. (...) Quando algum aluno tinha dúvida, PE1 ia prontamente à carteira explicar. (...) Eram alunos atenciosos, carinhosos, educados e respeitavam muito a professora. Alguns chamavam de tia e outros de professora.*

Todavia, independentemente das aulas transcorrerem em clima amistoso e harmônico, a assimetria nas relações professores-estudantes era preservada. Alguns professores mantinham uma posição que caracterizava o quadro de interação institucional<sup>75</sup> e estilo formal de falar<sup>76</sup>, além de uma visão dicotômica que olhava para os outros (estudantes) como objetos, excluindo a reciprocidade desses olhares (FLEURI, 2008). Essa situação pode ser observada nos excertos abaixo:

***Aula do dia 17 de abril de 2015, 8º ano/ 7ª série (PE2):***

*[...] Ao entrar na sala PE2 pedi para os que estão fora da sala entrem. As carteiras (muitas em péssimo estado) estavam em fileiras. PE2 diz “Bom dia!” e me apresenta. Todos ficam bem quietos. (...) PE2 colocava a resposta no quadro e perguntava. Os alunos respondiam. A sala toda em silêncio. Os alunos respeitavam muito PE2. (...) Quando ela terminou de escrever, ficou sentada e os alunos iam até PE2 para receber o visto. Observei o quanto PE2 era exigente e autoritária [...].*

***Aula do dia 31 de julho de 2015, 8º ano/ 7ª série (PE2):***

*[...] Tanto eu como PE2 fizemos as saudações em inglês. Muitos responderam em português. PE2 disse que dar visto no caderno em todas as aulas ao fazer a chamada. PE2 senta e chama um por um. (...) A arrumação e distribuição das duplas acontece sem barulho e bagunça. PE2 é muito*

<sup>75</sup> De acordo com Rech (1992), o ‘quadro de interação institucional’ é aquele “[...] caracterizado por um alinhamento tradicionalmente assumido pelos professores, que é fruto das expectativas institucionais no que se refere ao papel do professor em sala de aula” (p. 47).

<sup>76</sup> Rech (1992) denominou ‘estilo formal’ o alinhamento tradicionalmente assumido pelos professores que é composto pela sua estrutura de participação e maneira de falar.

*respeitada. Os alunos ficam quietos e respondem somente ao que PE2 solicita.*

***Aula do dia 09 de setembro de 2015, 7º ano/ 6ª série (PE10):***  
*[...] Os alunos do fundo ficaram brincando e PE10 pediu que parassem. (...) Enquanto escreve o exercício no quadro alguns alunos conversam. (...) Um aluno grita: “É muito!” PE10 não responde e olha com reprovação.*

Com essa visão dicotômica os professores percebiam seus estudantes como bons e maus, uns melhores que outros e examinavam seus desempenhos valorizando aspectos pautados em expectativas e objetivos que já estavam preestabelecidos, desconsiderando outros fatores que extrapolam o olhar para o ‘outro’ como objeto. Foi visível a predominância da ‘autoridade que silencia’ nas relações dos professores egressos que centravam seu fazer em sala de aula numa prática pedagógica tradicional. Nessa prática, o professor, ao transferir o conhecimento se torna a autoridade máxima, que detém o saber e, conseqüentemente, o poder. E assim, o estudante, como receptor passivo deste conhecimento, é tolhido, apenas responde o que lhe é perguntado, não questiona, não tem voz nem palavra, ocupa o papel de ouvinte. Infelizmente, observei aulas que retratavam essa prática, em que o relacionamento professor-estudante se configurava da forma como Libâneo (2006) descreve em seu livro *Democratização da escola pública* ao falar dessa relação sob a ótica da tendência liberal tradicional na prática escolar:

Predomina a autoridade do professor que exige atitude receptiva dos alunos e impede qualquer comunicação entre eles no decorrer da aula. O professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio (LIBÂNEO, 2006, p. 24).

Como é possível perceber, esse cenário não oportuniza a interação entre professor, estudantes e material de ensino, ou seja, os professores que atuaram nesse cenário não conseguiram ser agentes de interação, como preconiza a abordagem de ensino que se pretende intercultural. No entanto, averigüei que muitos dos professores investigados que tinham uma prática pedagógica tradicional não tinham atitudes arrogantes nem cerceavam a participação e comunicação dos estudantes no decorrer da aula, apesar de que estes ficavam esperando apaticamente que seus professores impusessem as regras e comesçassem a narrar o que eles deveriam memorizar (FREIRE; SHOR, 2000). Esses professores apresentavam

particularidades do quadro interacional conversacional<sup>77</sup> e estilo informal de falar<sup>78</sup>, conduzindo a aula com menos formalidade e rigidez, contrariando as posturas que são características da pedagogia tradicional, como mostram os excertos:

**Aula do dia 16 de outubro de 2014, 1º ano do ensino médio (PE7):**  
 [...] Observei que PE7 é muito dinâmica e procura ajudar a todos. (...) as carteiras em fileiras. (...) A interação da professora com eles era muito boa. Eles conversavam entre si, mas bem baixinho, sem causar problemas. A aula transcorreu de forma bem tranquila [...].

**Aula do dia 18 de novembro de 2015, 9º ano/8ª série (PE9):**  
 Entramos na sala e cumprimentamos em inglês. Os alunos já me conhecem. (...) PE9 arruma a sala, mas os alunos dizem que preferem daquela forma – carteiras coladas na parede e umas três carteiras juntas no meio. (...) Enquanto PE9 escreve o assunto no quadro, os alunos conversam entre eles. A relação do professor com os alunos é de amizade. (...) Alguns alunos faziam perguntas pessoais sobre PE9 ou algo que aconteceu na escola e PE9 respondia. (...) PE9 se despede em inglês falando: “Have a nice day!” “See you!” – uns respondem e outros não.

Essas passagens refletem alguns dos vários momentos de entrosamento/integração/empatia entre os professores e os estudantes. Era visível que esses professores não se mantinham distantes de seus estudantes e buscavam um discurso mais simétrico, incentivando a participação e desenvolvendo a autoestima deles, conforme o exemplo:

**Aula do dia 08 de agosto de 2014, 7º ano/6ª série (PE9):**  
 [...] Cumprimentou em inglês e uns 3 responderam. O tempo todo o professor usa palavras de incentivo: “Vocês sabem! Mostrem o que aprenderam! Vocês são capazes!”. A convivência com os alunos é harmoniosa. A sala é arrumada em fileiras desorganizadas, ou seja, são fileiras, mas umas próximas das outras e outras distantes. Os meninos ficam de um lado e as meninas de outro. Não existe lugar marcado. Enquanto escreviam, conversavam. PE9 o tempo todo interage com os alunos, respondendo perguntas que não são sobre o assunto. Apesar das conversas paralelas, do levantar e sentar, não existiu a indisciplina. Todo este movimento acontece com o professor copiando o exercício no quadro e os alunos copiando no caderno. [...]

<sup>77</sup> O quadro interacional conversacional “[...] foi assim denominado devido a sua proximidade com uma conversa informal, cotidiana. Nele, a projeção de identidade ou de alinhamento e orientação dos participantes em relação uns aos outros (...) é mais simétrica (...). Tal simetria e flexibilidade lembram uma conversa do dia a dia, em que os participantes têm direitos iguais para determinar o tópico, tomar a palavra e dirigir a conversa para um determinado intento ou tópico” (RECH, 1992, p. 58).

<sup>78</sup> O estilo informal é concebido pela combinação do alinhamento informal/conversacional com as estruturas de participação e maneiras de falar (RECH, 1992).

Porém, ao mesmo tempo em que reparei a busca dos professores por um clima afetivo, que estimulava e valorizava a participação e interação de seus estudantes, atentei para situações em que a discriminação e o preconceito foram ignorados e/ou interpretados como brincadeiras. Vejamos os fragmentos a seguir:

***Aula do dia 21 de novembro de 2014, 7º ano/6ª série (PE9):***

*[...] PE9 fala que eles devem aproveitar para fazer o exercício e revisar. PE9 explica a pergunta e qual é a resposta. Depois faz outra pergunta do exercício e espera a resposta dos alunos. Um aluno fala e erra e um outro aluno grita: “burro”. O professor parece não ouvir e continua a responder o exercício. [...].*

***Aula do dia 15 de julho de 2015, 9º ano/8ª série (PE9):***

*[...] PE9 inicia a aula solicitando que arrumem a sala, pois as carteiras estão todas fora dos lugares habituais. Alguns arrumam, outros não. PE9 faz a saudação em inglês e alguns respondem: “Good morning!” (...) PE9 fala a maior parte do tempo em inglês. A maioria da sala é comportada, fazem os exercícios, respondem ao professor com cordialidade, mas 5 alunos falam alto e zombam dos colegas e de PE9. Acontece uma discussão entre 2 alunas. Uma diz que o cabelo da outra é igual a Bombril. Faz música para provocar. PE9 pede silêncio e não fala nada. Elas continuam a caçoar uma da outra e depois param. Alguns alunos dão risada. Outros ignoram. [...].*

Essas situações entre outras que revelam qualquer tipo de discriminação estão muito presentes no dia a dia das salas de aula. A reação de PE9 representa a reação de milhares de professores que negam e/ou não reconhecem, nessas situações, a oportunidade de trabalhar (seja através do diálogo interpessoal, ou seja, através da reflexão coletiva) questões de preconceito, diversidade, entre outras que se manifestam no cotidiano escolar (CANDAUI, 2008). Os motivos que levam esses professores a optar pela não intervenção podem estar atrelados a:

*[...] dificuldade e falta de preparo para lidar com estas questões, por considerar que a maneira mais adequada de agir é centrar-se no grupo “padrão”, ou, em outros casos, por, convivendo com multiculturalidade quotidianamente em diversos âmbitos, tender a naturalizá-la, o que leva a silenciá-la e não considerá-la como um desafio para a prática educativa (CANDAUI, 2008, p. 28).*

Associado aos motivos que levam os docentes a não se pronunciar diante de tais contextos está à percepção do eu/professor para com o outro/estudante, que, a meu ver, nas situações acima descritas tem uma visão do “outro como alguém a tolerar” (DUSCHATZKY;

SKLIAR, 2011). Digo isto por compreender na atitude de PE9 o desvencilhar de um possível mal-estar, e assim a indiferença se faz presente para evitar as polemizações e conflitos. Para referendar esta assertiva, trago as palavras de Duschatzky e Skliar (2011) sobre a tolerância:

[...] A tolerância tem uma grande familiaridade com a indiferença. (...) O discurso da tolerância corre o risco de transformar-se num pensamento da desmemória, da conciliação com o passado, num pensamento frágil, *light*, leviano, que não convoca à interrogação e que pretende livrar-se de todo o mal-estar. (...) A tolerância pode materializar a morte de todo diálogo e, portanto, a morte do vínculo social, sempre conflitivo. (...) A tolerância também é naturalização, indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar (p. 136-137, grifo dos autores).

Na contramão das percepções dicotômica e tolerante do outro, me deparei com o olhar dialógico. Isto é, um olhar que percebia o outro como sujeito e não como objeto. Um olhar que, através do diálogo, estabelecia uma relação horizontal do eu/professor com o outro/estudante (FREIRE, 1987), não se posicionando como únicos detentores do conhecimento e do poder, como mostram os excertos a seguir:

***Aula do dia 16 de outubro de 2014, 8º ano/ 7ª série (PE3):***

*[...] Ele entrou fazendo as saudações em inglês. Depois me apresentou, também, em inglês. (...) observei que a comunicação fluía naturalmente. Os alunos tratavam PE3 como um amigo (...) foi possível perceber a interação positiva entre os alunos e PE3 [...].*

***Aula do dia 26 de novembro de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE3):***

*[...] Na sala, ao chegar, PE3 pede que as crianças façam os cumprimentos em inglês. A sala estava arrumada em pequenos grupos de 3. (...) Os alunos maiores tentaram fazer bagunça misturando as fichas que tinham as sentenças, mas PE3 foi até o grupo, conversou com eles (não foi possível ouvir o que ele disse) e logo após estavam fazendo as atividades com atenção. (...) PE3 auxiliou o tempo todo, indo aos grupos. (...) Todos ficaram envolvidos com a atividade. Quando terminou, PE3 agradeceu em português a participação de todos e depois repetiu o que disse em inglês. Ao saírem as saudações foram em inglês [...].*

***Aula do dia 17 de abril de 2015, 7º ano/ 6ª série (PE5):***

*[...] Ao entrarmos na sala, PE5 me apresentou depois da saudação em inglês. Todos os 25 alunos me receberam com sorriso. Logo depois fiquei sabendo que eles já sabiam que eu vinha. Observei que a atuação de PE5, era diferente – permitia que os alunos assumissem a direção da aula [...]. A interação fluía com muita leveza e respeito. Percebi que PE5 ao passar a responsabilidade da tarefa para os alunos, fazia com que eles se empoderassem. [...].*

***Aula do dia 28 de julho de 2015, 2º ano do ensino médio (PE6):***

*[...]PE6 disse que esse texto foi uma oportunidade que encontrou para incentivá-los a escrever e expressar oralmente, e que minha presença estimulou a participação deles. Disse também que respeitou aqueles que não quiseram participar da atividade. (...) observei que existe uma interação muito positiva de PE6 com os alunos. A pouca idade de PE6, o fato de apreciar os mesmos gostos dos alunos podem ser fatores de aproximação, confiança e fazer de PE6 um exemplo para eles. (...) Disse que estimula os alunos a se expressarem em inglês, falando nos corredores da escola e quando os encontra nas ruas da cidade. Falou que eles gostam e que faz de tudo para que isso aconteça. [...].*

***Aula do dia 31 de julho de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE8):***

*[...] Já encontrei PE8 na sala. Os alunos são muito carinhosos e me receberam com “Good morning, tia!” (...) Durante a atividade, PE8 percorreu carteira por carteira, verificando se estavam fazendo corretamente, tirando dúvidas e explicando o que não tinham entendido. Era visível a relação de amizade e carinho entre PE8 e os alunos. Eles são pequenos e gostam muito de inglês e de PE8, segundo depoimentos deles na sala. [...].*

Não presenciei nenhuma situação de debate e/ou conflito nas observações das aulas desses professores, mas tive oportunidade de observar, através de seus gestos e atitudes, que uma relação embasada na comunicação dialógica se fazia presente quando paravam para escutar o estudante, e os estudantes, o colega; quando permitiam a discordância, a oposição e respeitavam os mais diversos posicionamentos; quando, nas atividades em grupo, se percebia solidariedade; quando, nas apresentações, o tempo do outro era respeitado. Enfim, constatei, através desses momentos, que esses professores contribuíram para que a interação entre eles, os estudantes e os materiais de ensino acontecessem. Com isso, posso dizer que eles foram agentes de interação.

Mediante as análises do ‘conviver em sala de aula’, cheguei às seguintes constatações:

1) Alguns professores egressos tinham uma visão dicotômica de seus estudantes, classificando-os em bons e maus, os que aprendem e os que não aprendem, os que passarão para a série seguinte e os que não passarão. Essa visão se coaduna com o estilo formal e institucional de interação que se alinha a uma relação assimétrica entre esses professores e seus estudantes. Por sua vez, este tipo de relação é característico de uma prática pedagógica tradicional, que centraliza a interação no professor autoridade que detém o poder de decidir tudo que se passa numa sala de aula. Nesse contexto, não se observa a promoção de diálogos interculturais nem, tão pouco, a atuação desses professores como agentes de interação. 2) Outros professores egressos se alinharam numa relação que procurava atenuar a assimetria entre eles e os estudantes, promovendo um clima afetivo e de amizade, valorizando as

participações espontâneas e desenvolvendo a autoestima de cada um. Contudo, esses mesmos professores, ao direcionarem a interação para um estilo informal e conversacional, não deixaram de limitar os estudantes a responderem seus questionamentos sobre aspectos gramaticais e lexicais da língua alvo. Percebi que existia, nesses docentes, a vontade de uma prática mais centrada no estudante, mas como isto seria possível se seus conhecimentos e desejos não eram considerados, se os conteúdos apresentados eram descontextualizados e sem significado? Ou seja, esses professores egressos continuavam vinculados a uma abordagem tradicional que propiciava posturas de aceitação do outro (estudante) sem questionamentos, sem desarmonias. Em outras palavras, com tolerância. Nesse sentido, o diálogo intercultural não foi promovido quando enfrentaram situações de conflitos e desafios. Também não posso considerá-los agentes de interação no contexto que aqui está sendo trabalhado, pois eles não fazem da interação o centro do processo de aprendizagem. O que apercebi foram relações menos assimétricas para o fomento de um ambiente amistoso e propício para a aprendizagem. Só que esta aprendizagem não é problematizadora, nem significativa, nem baseada nas estruturas cognitivas já estruturadas nos estudantes, e sim receptiva e mecânica/memorística.

3) Encontrei ainda professores egressos que construíam suas relações por meio de interações conversacionais e estilos informais de falar, mas estes estavam centrados nos estudantes, desenvolvendo um diálogo onde esses estudantes se sentiam sujeitos no processo em que estavam envolvidos. Ao mesmo tempo em que esses professores rompiam com uma pedagogia tradicional, procuravam, através de outras práticas, possibilitar a interação entre eles, os estudantes e os materiais de ensino. Assim, os considero agentes de interação, mas não tenho como dizer se promoveram diálogos interculturais, tendo em vista que não presenciei, nas suas aulas, nenhuma situação de conflito e/ou desafios.

Alicerçada nas categorias empíricas – o fazer e o conviver em sala de aula – analisadas através das notas etnográficas das observações das aulas dos professores egressos pesquisados, posso concluir respondendo que das dez concepções dos participantes da pesquisa sobre a temática da interculturalidade, nove se materializaram no cotidiano da sala de aula e uma se apresentou como exceção, conforme descrição a seguir.

Agregando os dados do fazer e do conviver dos professores participantes nas suas salas de aula, verifiquei que PE1, PE2, PE4, PE7, PE9 e PE10 tinham suas práticas concatenadas com a pedagogia tradicional ao enfatizarem as formas do sistema gramatical, as traduções de palavras e expressões isoladas; ao trabalharem com a língua alvo em momentos pontuais, como na leitura de textos e perguntas, as quais são traduzidas em seguida. Desses seis professores, dois (PE2 e PE10) possuíam um estilo formal de falar e as interações eram

enquadradas na assimetria professor-estudante. Ao olhar para o outro dicotomicamente, esses professores se situavam diante dos seus estudantes a partir de expectativas e estereótipos que os direcionavam a categorizá-los positivamente ou negativamente. Ao conferir essas informações e as concepções relativas às temáticas da interculturalidade, constatei que a ausência de resposta de PE10 e sua dificuldade em tratar a diversidade em sala, assim como o entendimento de interculturalidade de PE2 como troca/agregação e de ver o outro na esfera do exótico e da curiosidade endossam suas práticas e me fazem pensar como será que esses professores se identificam como pessoa e como coletivo, pois a possibilidade de não conhecerem, suficientemente, nem a si nem ao outro repercute no distanciamento do eu/professor que subalterniza o outro/estudante.

Os quatro professores egressos (PE1, PE4, PE7 e PE9) apesar de compactuarem com uma pedagogia tradicional, tinham um estilo informal de falar e as interações eram próximas às conversações que estabelecemos com os amigos. Aproximando-se de seus estudantes, esses professores procuraram buscar uma menor assimetria nessas relações. Mas como foi possível verificar, por ainda estarem presos a uma pedagogia que não possibilitava que seus estudantes criassem e construíssem, essas interações não construíram sentidos partilhados nem garantiram um conhecimento que promovesse a ponte entre os saberes escolares e os saberes da realidade vivida por esses estudantes. Mesmo em um ambiente afetivo e menos assimétrico, as relações ainda se centravam em um “[...] conjunto de vozes isoladas, estanques em si mesmas, vez que não atribuem e acrescentam significado umas às outras” (MENDES, 2004, p. 162). Nessa lógica, as dificuldades em trabalharem com a diversidade, sinalizadas nas entrevistas, foram justificadas quando esses professores desconheciam que cada estudante era um sujeito sócio-histórico-cultural diferente e quando apresentaram a esses estudantes visões superficiais e distantes das diferentes culturas. As concepções de interculturalidade como respeito, encontro/vivência, fusão e comparação se concretizam nas aulas quando esses participantes ocultaram ou minimizaram as situações de conflito e entenderam que na relação do eu com o outro a tolerância era a solução.

Os demais professores (PE3, PE5, PE6 e PE8) mostraram outro fazer em sala de aula e se desvencilharam da prática tradicional, embora o trânsito de construções de sentido não tenha sido uma constância. Com o estilo informal de fala e a conversação amigável, esses professores construíram uma interação que considero dialógica por caminharem (professor-estudante) numa direção mais solidária, abarcando um trabalho em conjunto. Com exceção de PE6, todos os demais conseguiram um fazer e conviver em sala de aula em consonância com suas concepções de interculturalidade (diálogo, integração, convivência e interação). No que

se refere ao trabalho com a diversidade, posso dizer que, através de indícios, como cartazes nas paredes e projetos culturais da escola, constatei que PE5 trata a diversidade como um assunto ou tema transversal, enquanto PE3 e PE8 divergem da posição de PE5, mas não questionam nem discutem a diferença e a identidade como processos de produção social que implicam relações de poder, ou seja, ratificam seus posicionamentos expressos nas entrevistas.

Destoando de sua compreensão de interculturalidade e tratamento da diversidade, PE6 atuou, na sua prática pedagógica, com sensibilidade para com o outro, dialogando e se colocando como parceira na construção de possíveis e novos significados. O Quadro 23, abaixo, permite a visualização da síntese dos posicionamentos dos professores egressos quanto às suas concepções sobre a temática da interculturalidade e quanto ao fazer e conviver, segundo as análises das notas etnográficas das observações das aulas.

**Quadro 23 - Síntese dos posicionamentos dos professores egressos e das análises das notas etnográficas**

O fazer na sala de aula	Centrado numa pedagogia tradicional					Maneiras outras 'do fazer' em sala de aula		
O conviver na sala de aula	Quadro de interação institucional		Quadro interacional conversacional			Quadro interacional conversacional		
Percepção do outro/estudante	Visão dicotômica		Visão tolerante			Visão dialógica		
Professor Egresso	Como define a interculturalidade	Como trabalha a diversidade	Professor Egresso	Como define a interculturalidade	Como trabalha a diversidade	Professor Egresso	Como define a interculturalidade	Como trabalha a diversidade
PE2	Troca / agregação	Outro na esfera do exótico e curioso	PE1	Respeito	Dificuldade em tratar a questão/ Outro na esfera do exótico e curioso	PE3	Diálogo Integração	Constatação de que todos são diferentes
			PE4	Encontro /vivência	Dificuldade em tratar a questão	PE5	Convivência pacífica	Reconhecimento do outro como diferente em temas transversais
PE10	Não respondeu	Dificuldade em tratar a questão	PE7	Fusão	Dificuldade em tratar a questão	PE6	Troca/fusão	Outro na esfera do exótico e curioso/comparação
			PE9	Não respondeu	Comparação	PE8	Interação	Constatação de que todos são diferentes

Fonte: Elaboração própria.

Ao analisar, nas notas etnográficas das observações das aulas dos professores pesquisados, a concretude das suas concepções sobre a temática da interculturalidade, compreendi que a prática exercitada decorre das concepções de língua e cultura evidenciadas

nas formações – escolar e acadêmica. Nesse sentido, é necessário que se revele como essas concepções estão situadas no ensino-aprendizagem desses professores para assim responder as perguntas da pesquisa: como se vislumbra a ‘língua’ e a ‘cultura’ nos componentes curriculares e documentos oficiais do curso LEMI/PARFOR/UESC? Quais são as concepções dos professores egressos desse curso sobre as temáticas língua e cultura? Essas concepções se concretizam nas suas práticas de sala de aula?

## 7 INTERCULTURALIDADE NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Neste capítulo, primeiramente, faço algumas considerações que irão embasar as análises dos dados sobre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem e, em seguida, respondo as perguntas norteadoras da pesquisa.

### 7.1 LÍNGUA E CULTURA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Ao entender que a formação de professores implica, dentre outras demandas, na orientação de um modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender para a construção de um diálogo intercultural, a ‘língua’ e a ‘cultura’ aparecem como elementos fundamentais e catalizadores das experiências desse ser e agir, ensinar e aprender (MENDES, 2011). Nesse contexto, não seria acertado concluir a investigação em pauta sem antes analisar as concepções de língua e cultura dos professores egressos, sujeitos da pesquisa, pois, como destaca Mendes (2012, p. 668), é importante saber como estas concepções “[...] estão na base de modos de pensar e de agir de sujeitos que, entre outros aspectos, estão imbuídos da tarefa de ensinar língua [...]”. Assim sendo, surgem novas categorias de pesquisa – língua e cultura – e outros questionamentos que, também, vão orientar a investigação: Como se configuram as concepções de língua e de cultura no projeto pedagógico e nos programas dos componentes curriculares do curso LEMI/PARFOR/UESC? Quais são as concepções dos professores egressos desse curso sobre língua e cultura? Essas concepções se concretizam nas suas práticas de sala de aula?

Para dissertar sobre essas indagações necessito, primeiramente, tecer algumas considerações que irão embasar as análises dos dados sobre língua e cultura no processo de ensino-aprendizagem<sup>79</sup> de línguas.

Começo por dizer que por trás de toda prática pedagógica do professor de línguas reside uma determinada concepção de língua, embora muitas vezes este nem saiba explicitá-la. Essa concepção, por sua vez, afeta todo o processo de ensino-aprendizagem dessa língua,

---

<sup>79</sup> Coadunando com o pensamento de Mendes (2004, p. 172) estou entendendo nesta tese ‘ensino-aprendizagem’ de línguas como “[...] um só conjunto de ações integradas, embora de diferentes naturezas. Isso quer dizer que, embora reconheçamos que cada um dos processos representa um conjunto de intenções e ações diferenciadas, eles são complementares, integrantes de uma ação maior de produção conjunta de conhecimentos. Aprendemos quando ensinamos e ensinamos quando aprendemos. Ensinar e aprender, desse modo, são instâncias de um processo maior, o qual tem lugar quando interagimos entre pessoas com o objetivo de adquirir competência linguístico-comunicativa numa nova língua-cultura”.

ou seja:

Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, conseqüentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e de aprendizagem (ANTUNES, 2003, p. 39).

Tendo em mente que o processo de ensino-aprendizagem de línguas em uma perspectiva intercultural tem como base uma concepção particular de língua e cultura (KOHLE, 2015), intento, através das respostas das perguntas acima lançadas, verificar se as relações entre o pensar e o agir dos sujeitos da pesquisa sobre língua e cultura se coadunam com essa perspectiva. Para tanto, busco, inicialmente, apresentar, com concisão, algumas concepções de pesquisadores nacionais e internacionais sobre língua e cultura no ensino-aprendizagem de línguas. Depois, com base nessas compreensões, passo a analisar o projeto pedagógico e os programas dos componentes curriculares do curso LEMI/PARFOR/UESC, as entrevistas, os questionários e as observações das aulas dos informantes da pesquisa.

Como vimos anteriormente, conceituar interculturalidade e cultura é uma tarefa complexa. O mesmo podemos dizer em relação à definição de língua. Essa heterogeneidade em torno dos conceitos pode ser vista atrelada a uma época/orientação, como, também, ao trabalho com a língua no ensino e aprendizagem de línguas.

À luz de autores como Kohler (2015), Liddicoat; Scarino (2013), Mendes (2012; 2011; 2004); Scarino; Liddicoat (2009), Koch (2004), Gimenez (2002), Lo Bianco; Liddicoat; Crozet (1999), Kransch (1993; 1996, 1998), Richards; Rodgers (1993) e Geraldi (1984) identifiquei três grupos de concepções que representam diferentes compreensões da língua no ensino-aprendizagem de línguas.

No primeiro grupo a língua é concebida como: ‘sistema estrutural’ (LIDDICOAT; SCARINO, 2013; RICHARDS; RODGERS, 1986); ‘código’ (SCARINO; LIDDICOAT, 2009; KOHLER, 2015); ‘expressão do pensamento’ (GERALDI, 1984); ‘representação “espelho” do mundo e do pensamento’ (KOCH, 2004) e ‘reflexo do pensamento / língua como dispositivo mental, de caráter inato’ (MENDES, 2012). Independentemente do termo utilizado, este grupo enfatiza uma visão estrutural e codificada de língua. Ou seja, é fixa e finita; uma entidade abstrata, separada de seus usuários e, conseqüentemente, desprovida de influências contextuais ou sociais. O ensino-aprendizagem de línguas, nesta visão, abrange o

estudo da gramática e do vocabulário, isto é, o conhecimento dos elementos estruturais do código (as formas sintática e lexical). Assim, aprender língua é dominar esses elementos que, estruturalmente relacionados, irão codificar o significado. Em outras palavras, exteriorizar um pensamento. Essa concepção de língua é a mais antiga e, como diz Geraldi (1984, p. 43), “[...] ilumina, basicamente, os estudos tradicionais”.

A língua como ‘sistema comunicativo’ (LIDDICOAT; SCARINO, 2013); ‘função’ (RICHARDS; RODGERS, 1986) e ‘instrumento de comunicação’ (GERALDI, 1984; KOCH, 2004; MENDES, 2012) são os termos utilizados no segundo agrupamento. A língua agora é vista como conjunto de signos (códigos imutáveis) que se combinam para a transmissão de informações. Essas informações, por seu turno, são transmitidas de um emissor para um receptor (isolados social e historicamente) que precisam dominar o código adequado a cada situação para que a comunicação aconteça. Deste modo, no ensino-aprendizagem de línguas a ênfase recai na dimensão comunicativa e não mais apenas nas estruturas gramaticais e lexicais da língua. No entanto, como na concepção anterior, a língua nesta visão continua separada de seus usuários e desconsidera a situação e o momento histórico.

No terceiro grupo, a língua é vista como ‘prática social’ (LIDDICOAT; SCARINO, 2013; SCARINO; LIDDICOAT, 2009); ‘semiótica social’ (KOHLENER, 2015); ‘interação’ (RICHARDS; RODGERS, 1986); ‘inter-ação’ (GERALDI, 1984); ‘lugar de ação ou construção de interação’ (KOCH, 2004); ‘lugar de interação e como atividade situada socioculturalmente’ (MENDES, 2012). De acordo com esse grupo, língua tem seu foco na interação humana. Ao contrário dos entendimentos antecedentes, nesta visão a língua é dinâmica, se modifica e evolui em seu uso diário e não existe separada de seus usuários, que estão situados social, histórica e culturalmente. Concebida como lugar de interação humana, o indivíduo, ao usar a língua expressa, cria e interpreta significados, interage e constitui relações sociais. No ensino-aprendizagem observa-se uma língua integrada, onde “[...] as estruturas linguísticas fornecem elementos para um sistema de comunicação que, por sua vez, se torna o recurso através do qual as práticas sociais são criadas e realizadas<sup>80</sup>” (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 16).

Entendo que essa terceira concepção, ao considerar que a língua não pode ser isolada do seu usuário nem dos seus contextos sociais e culturais, é a que se associa com uma orientação que defendo como intercultural no ensino e aprendizagem de línguas. Posto que nessa orientação a língua vai ser, como advoga Mendes (2011, p. 140), “[...] mais do que

---

<sup>80</sup> “[...] linguistic structures provide elements for a communication system that, in turn, becomes the resource through which social practices are created and accomplished” (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 16).

objeto de ensino, passa a ser a ponte, a dimensão mediadora entre sujeitos/mundos culturais, visto que o seu enfoque se dará nas relações de diálogo, no lugar da interação”. Portanto, nessa dimensão a língua reflete sua essência maior de mediar as ações sociais e culturais que o indivíduo realiza ao falar, escutar, ler ou escrever (ANTUNES, 2009). E é nesse lugar de interação, nas relações de diálogo, que a língua se confunde com a cultura, conferindo sentido às coisas e expressando esses sentidos.

Assim como a concepção que temos de língua, a concepção de cultura também influenciará nossa maneira de ensinar e aprender línguas. Nesse sentido, trago as abordagens de ensino de cultura elencadas por alguns pesquisadores que dissertam sobre o assunto. A maneira como essas abordagens são entendidas podem ser agrupadas em quatro perspectivas.

Na primeira perspectiva incorporei as seguintes abordagens: cultura como informação (KRANSCH, 1993); ‘abordagem tradicional da cultura no ensino’ (LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999); ‘alta cultura’ (LIDDICOAT; PAPADEMETRE; SCARINO; KOHLER, 2003); ‘abordagem estática da cultura’ (SCARINO; LIDDICOAT, 2009); ‘culturas como atributos nacionais’ (LIDDICOAT; SCARINO, 2013) e ‘cultura como fato e informação’ (KOHLER, 2015). A cultura, nessa perspectiva, está relacionada às informações encontradas nos textos escritos, em especial nos clássicos da literatura e das artes (uma visão da alta cultura). Essa maneira de abordar o ensino de cultura é estática e enfatiza os fatos em detrimento dos significados. Identificada como um produto acabado e associada às características de um grupo particular de pessoas que habitam uma mesma área geográfica, a cultura vai representar a geografia, a história, a sociedade e as instituições desse grupo. De acordo com Liddicoat; Papademetre; Scarino; Kohler, (2003, p. 6) esta perspectiva “[...] parece estar associada a uma visão da natureza da aprendizagem de línguas que tinha expectativas mínimas de usar a linguagem para a comunicação com falantes nativos<sup>81</sup>”. O contato com a outra cultura se faz através da observação, visto que o estudante, mesmo conhecendo o país, vai ficar externo a ele (LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999).

‘Cultura interpretativa’ (KRANSCH, 1993); ‘tradicional’ (GIMENEZ, 2002) e ‘cultura como sistemas simbólicos’ (LIDDICOAT; SCARINO, 2013) são as abordagens que integram a segunda perspectiva. A cultura aqui é posicionada no campo da interpretação/entendimento, que vai além do “[...] aprendizado sobre comportamentos (hábitos, costumes, comidas, vestuário) e produtos culturais (literatura, arte, música, artefatos)

---

<sup>81</sup> “This paradigm also seems to be associated with a view of the nature of language learning which had minimal expectations of using the language for communication with native speakers” (LIDDICOAT; PAPADEMETRE; SCARINO; KOHLER, 2003, p. 6).

[...]” (GIMENEZ, 2002, p. 110). Desse modo, os estudantes (receptores passivos do conhecimento cultural) precisam interpretar/entender a cultura do outro, que é sempre generalizada, para ter um bom desempenho ao usar a língua. Dito de outra forma, o estudante incorpora elementos culturais da língua alvo para se comportar como o outro. Embora as diferenças sejam percebidas, os conflitos e os paradoxos dessas diferenças não são abordados (KRAMSCH, 1993).

‘Cultura como normas sociais’ (LIDDICOAT; PAPADEMETRE; SCARINO; KOHLER, 2003; LIDDICOAT; SCARINO, 2013); ‘cultura como práticas’ (LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999) e ‘cultura como prática social’ (GIMENEZ, 2002) fazem parte da terceira perspectiva que traz a visão de cultura centrada na descrição de práticas e valores que a caracterizam. A competência cultural é identificada nesta abordagem como o conhecimento sobre “[...] o que as pessoas de um determinado grupo cultural são susceptíveis de fazer para compreender os valores culturais colocados sobre certas formas de agir ou sobre certas crenças<sup>82</sup>” (LIDDICOAT; PAPADEMETRE; SCARINO; KOHLER, 2003, p. 6). No ensino-aprendizagem de línguas, essa visão de competência cultural colabora para que o estudante permaneça dentro do seu próprio paradigma cultural enquanto observa e interpreta as ações e palavras de um interlocutor com outro paradigma cultural. Apesar de considerar as diferenças culturais, as culturas são apresentadas como estáticas e homogêneas, levando a “[...] uma possibilidade de estereotipação da cultura-alvo, especialmente em contextos em que a aprendizagem cultural e a aprendizagem de línguas são amplamente separadas e as possibilidades de interações entre falantes são limitadas<sup>83</sup>” (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 20).

Na quarta e última perspectiva estão englobadas as seguintes abordagens: ‘cultura como terceiro espaço’ (KRAMSCH, 1993); ‘ensino de língua intercultural’ (LO BIANCO; LIDDICOAT; CROZET, 1999); ‘abordagem intercultural’ (GIMENEZ, 2002); ‘cultura como prática’ (LIDDICOAT; PAPADEMETRE; SCARINO; KOHLER, 2003); ‘abordagem dinâmica da cultura’ (SCARINO; LIDDICOAT, 2009); ‘culturas como práticas’ (LIDDICOAT; SCARINO, 2013) e ‘cultura como práticas semióticas’ (KOHLER, 2015). Essas abordagens expressam a visão de cultura como prática social, dialógica, dinâmica e multifacetada. Nesse contexto, encontramos a cultura situada nas vivências diárias, quando os

---

<sup>82</sup> “[...] what people from a given cultural group are likely to do and understanding the cultural values placed upon certain ways of acting or upon certain beliefs” (LIDDICOAT; PAPADEMETRE; SCARINO; KOHLER, 2003, p. 6).

<sup>83</sup> “[...] a possibility of stereotyping the target culture, especially in contexts in which culture learning and language learning are widely separated and the possibilities for interactions between speakers are limited” (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 20).

indivíduos se comunicam, fazem sentido e interpretam seus mundos (KOHLEER, 2015). Logo, para aprender sobre cultura é preciso:

[...] engajar-se com as práticas linguísticas e não linguísticas da cultura e obter insights sobre a maneira de viver em um contexto cultural particular. O conhecimento cultural não é, portanto, só ter informação sobre a cultura; Trata-se de saber como se envolver com ela (a cultura)<sup>84</sup> (LIDDICOAT, 2001, p. 50).

Em outras palavras, o conhecimento cultural, nessa perspectiva, conduz o estudante a uma comunicação significativa em outra língua, negociando, entendendo, confrontando e compartilhando os significados dessa língua que é parte de uma cultura, e dessa cultura que é parte de uma língua (BROWN, 2000). Essa perspectiva de ensino de cultura é a que associo com o ensino-aprendizagem intercultural.

Ciente de que os nossos entendimentos de língua e cultura comprometem a maneira com a qual ensinamos a língua, debruço-me agora sobre o questionamento: Como se configuram as concepções de língua e de cultura no projeto pedagógico e nos programas dos componentes curriculares do curso LEMI/PARFOR/UESC?

## 7.2 COMO SE VISLUMBRAM AS CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E CULTURA NO PROJETO PEDAGÓGICO E NOS PROGRAMAS DOS COMPONENTES CURRICULARES DO CURSO LEMI/PARFOR/UESC?

Para tratar este questionamento, segui os mesmos procedimentos adotados anteriormente para a análise do projeto pedagógico e dos programas dos componentes curriculares, com a intenção de identificar quais concepções de ‘língua’ e ‘cultura’ o curso LEMI/PARFOR/UESC privilegia.

Ao fazer a análise do PPC, verifiquei que não estão explícitas, neste documento, as concepção de ‘língua’ e ‘cultura’, todavia, observei nas partes: habilidades, perfil do formando e objetivos do curso alusões implícitas que me permitiram conjecturar sobre esses conceitos. Para isso, relaciono, primeiramente, as habilidades que remetem à ‘língua/linguagem’:

---

<sup>84</sup>“[...] to engage with the linguistic and non-linguistic practices of the culture and to gain insights about the way of living in a particular cultural context. Cultural knowledge is not therefore a case of knowing information about the culture; it is about knowing how to engage with the culture” (LIDDICOAT, 2001, p. 50).

- compreender e produzir a fala e a escrita da língua inglesa, gerando sentido e entendendo o mundo, através da utilização de diferentes gêneros textuais;
- refletir analiticamente e criticamente sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- compreender os aspectos linguísticos da língua alvo (fonéticos, morfológicos, lexicais, sintáticos, semânticos, semióticos e pragmáticos) tendo em vista o desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa, teórico-prática e profissional;
- investigar sobre a linguagem (linguística e literária) e sua relação com os problemas condizentes ao ensino-aprendizagem de língua, percebendo os diferentes contextos interculturais (HABILIDADES DO EGRESSO, UESC, 2009, p. 11).

Depreendo desses segmentos um conceito de língua que transcende “[...] unidades isoladas, descontextualizadas, rígidas, exatas e uniformes [...]” (ANTUNES, 2009, p. 51), ao sinalizar o ‘texto’ como “unidade comunicativa” (BRONCKART, 2006, p. 22). Digo isto por entender que a utilização de diferentes gêneros textuais nos leva a considerar a língua em um âmbito mais abrangente e a situá-la como:

[...] um fenômeno social, como uma prática de atuação interativa, dependente da cultura de seus usuários, no sentido mais amplo da palavra. Assim, a língua assume um caráter político, um caráter histórico e sociocultural que ultrapassa em muito o conjunto de suas determinações internas, ainda que consistentes e sistemáticas. Dessa forma, todas as questões que envolvem o uso da língua não são apenas questões linguísticas; são também *questões políticas, históricas, sociais e culturais* (ANTUNES, 2009, p. 21, grifos da autora).

As palavras dessa autora sintetizam o conceito de língua que acredito estar subjacente às habilidades listadas, e essas, a meu ver, são ratificadas no perfil do formando quando se espera que:

- Seja um profissional interculturalmente competente, capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens, nos contextos oral, escrito, visual e gestual e consciente de sua inserção na sociedade e das relações com o outro;
- Seja um profissional com o domínio do uso da língua, objeto de estudo, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais;
- Seja um profissional capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente (PERFIL DO FORMANDO, UESC, 2009, p. 17).

Como se pode verificar, esse perfil aponta para um profissional com competência intercultural; criticidade frente aos eventos da língua/linguagem; reflexividade acerca da

língua/linguagem; competência linguístico-comunicativa, ou seja, que sabe sobre a língua e sabe usá-la na comunicação (ALMEIDA FILHO, 2006), dentre outros. Logo, esse perfil se torna coerente com as habilidades que traz, implicitamente, o conceito de língua como lugar de interação e prática social.

No que diz respeito à cultura, as menções tácitas se encontram nas seguintes partes do PPC:

-Seja um profissional com o domínio do uso da língua objeto de estudo, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais;

-Seja um profissional capaz de agir como sujeito de mudança no ambiente escolar regional, identificando as necessidades dessa escola para promover o seu desenvolvimento social, político, econômico e cultural (PERFIL DO FORMANDO, UESC, 2009, p. 17).

-Preparar o profissional para o exercício da prática do trabalho, da cidadania e da vida cultural;

-Preparar o profissional para que compreenda o processo de construção do conhecimento inserido em seu contexto social e cultural (OBJETIVOS DO CURSO, UESC, 2009, p. 18).

Através desses excertos, posso inferir que o conceito subentendido de cultura está atrelado, inicialmente, ao uso da língua/linguagem, pois se observa que o contexto cultural é apreciado em concomitância com as questões linguísticas. Em seguida, vejo a cultura posicionada na vivência diária, que se contrapõe a uma visão estática de cultura que não constrói significados, somente enfatiza os acontecimentos.

Volto a ressaltar que o projeto pedagógico do curso, em estudo, não explicita os conceitos de ‘língua’ e ‘cultura’. Apenas são mencionados termos-chave como: ‘diferentes gêneros textuais’, ‘linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico’, ‘desenvolvimento das competências linguístico-comunicativa, teórico-prática e profissional’, ‘investigar sobre a linguagem (linguística e literária) (...) percebendo os diferentes contextos interculturais’, ‘capaz de lidar, de forma crítica, com as linguagens (...) conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro’, ‘domínio do uso da língua (...) consciência das variedades linguísticas e culturais’, ‘preparar o profissional para o exercício (...) da vida cultural’, ‘construção do conhecimento inserido em seu contexto social e cultural’. Conforme relatei antes, esses termos me levaram a deduzir que a ‘língua’ é concebida como interação e prática social e a ‘cultura’ como prática (linguística e não linguística da cultura). Assim como as partes do PPC citadas, acima, são ecos de

discursos oficiais (precisamente do Parecer CNE/CES nº. 492/2001), a minha dedução encontra ressonância neste mesmo parecer, quando na apresentação dos conteúdos curriculares propõe que:

Os estudos linguísticos e literários devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como prática social e como forma mais elaborada das manifestações culturais. Devem articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática – essenciais aos profissionais de Letras, de modo a dar prioridade à abordagem intercultural, que concebe a diferença como valor antropológico e como forma de desenvolver o espírito crítico frente à realidade (BRASIL, 2001, p. 31).

Nesse momento surge a questão: será que os componentes curriculares em estudo corporificam essa proposta? Quais concepções de ensino de línguas e de cultura são privilegiadas nesses componentes? Para responder esses questionamentos passo a analisar os sete programas dos componentes curriculares do núcleo estrutural que apresentam termos que indicam possíveis inferências de como a ‘língua’ e a ‘cultura’ podem ser concebidas (Quadro 24).

**Quadro 24 Ementas dos Componentes Curriculares do Núcleo Estrutural que apresentam possíveis inferências de como a ‘língua’ e a ‘cultura’ podem ser concebidas**

COMPONENTES CURRICULARES	EMENTA
Língua Inglesa - Habilidades Integradas I	Prática integrada das <b>habilidades linguístico-discursivas</b> da língua inglesa. Dimensões do <b>engajamento discursivo</b> : o eu e o outro.
Língua Inglesa - Habilidades Integradas II	Prática integrada das <b>habilidades linguístico-discursivas</b> da língua inglesa. Dimensões do <b>engajamento discursivo</b> : o eu e o mundo.
Língua Inglesa - Habilidades Integradas III	Desenvolvimento sistemático da <b>competência comunicativa</b> em língua estrangeira: compreensão e produção orais e escritas em nível intermediário. Desenvolvimento e extensão do vocabulário do aprendiz. Desenvolvimento de projeto de ensino.
Língua Inglesa - Habilidades Integradas IV	Aprofundamento das <b>estruturas da língua</b> , enriquecimento do léxico e aperfeiçoamento da compreensão e produção orais e escritas em nível intermediário. Desenvolvimento de projeto de ensino.
Língua Inglesa - Habilidades Integradas V	Aprimoramento da <b>competência comunicativa</b> : estímulo à expressão da opinião e à capacidade de argumentação, interpretação e produção de textos.
Língua Inglesa - Habilidades Integradas VI	Aprimoramento da <b>competência comunicativa</b> : estímulo à expressão da opinião e à capacidade de argumentação, interpretação e produção de textos. Discussão sobre aspectos

	socioculturais. Reflexão sobre os processos de ensino e aprendizagem de LE.
Comunicação e Cultura	Definição de Comunicação e <b>Cultura</b> . Estudo dos aspectos interculturais da comunicação.

Fonte: Elaboração própria, com base no Projeto Pedagógico do Curso LEMI/PARFOR/UESC.

Através destas ementas compreendo que a língua é concebida como discurso/prática social/prática de interação dialógica, apoiada na abordagem comunicativa. O interagir com o outro e com o mundo acontece por meio dos textos (gêneros textuais), e “abarca outros elementos além do linguístico, pois abrange normas e convenções que são determinadas pelas práticas sociais que regem a troca efetivada pela linguagem” (ANTUNES, 2009, p. 54). Com esse entendimento posso afirmar que as ementas ressoam as propostas do Parecer CNE/CES nº. 492/2001 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (1998). Entretanto, ainda não posso depreender sobre a concepção de cultura; nem se os programas estão em consonância com essas ementas; nem tão pouco por qual vertente o ensino comunicativo envereda, uma vez que existem diferentes interpretações da abordagem comunicativa<sup>85</sup> presentes no ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, desloco a atenção para os programas desses componentes.

Após análise dos sete programas faço as seguintes considerações: os componentes curriculares de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I e II apontam, em suas ementas, para a prática integrada das habilidades linguístico-discursivas e para os engajamentos discursivos do eu com o outro e do eu com o mundo. Com isso, entendo que se pretende desenvolver as habilidades básicas (escutar, falar, ler e escrever) que nos possibilitam atuar socialmente no uso da língua, como também, compreender e contextualizar essa atuação através da interação pela linguagem (verbal ou outras), observando não somente os elementos linguísticos, bem como outros elementos (quem diz o quê; para quem; por quê / para quê; quando; onde; etc.),

---

<sup>85</sup>Segundo Bizón (1994), a abordagem comunicativa pode apresentar diferentes interpretações, a saber: comunicativizada, funcionalizada, inocente, ultra-comunicativos/espontaneístas e crítica. As interpretações comunicativizada “[...] tentaram dar ao estruturalismo uma roupagem nova, comunicativizando algumas tarefas, sem rediscutir as concepções fundamentais da abordagem. As configurações funcionalizadas, por sua vez, dizem respeito à primeira geração do movimento, até 1979, e consistem na organização do ensino em uma listagem de funções. A ‘inocente’ realiza o ideal da negociação da interação propositada, do encontro e da troca no discurso, mas não coloca como primordial a necessidade de tomar o discurso na sua dimensão histórico-crítica, de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da L-alvo. A configuração espontaneístas ou ultra-comunicativa refere-se às interpretações equivocadas de que ser comunicativo consiste em ser espontâneo, não havendo necessidade de planejamentos, apenas de bastante comunicação. A tendência crítica, por sua vez, preocupa-se com as reflexões teóricas acerca da abordagem considerando importantes todas as fases que envolvem o processo de ensino-aprendizagem; além de tomar o aluno como sujeito histórico e seus interesses e necessidades/objetivos como ponto de partida dentro do processo. O objetivo é promover o ensino-aprendizagem por meio de um discurso histórico e (politicamente) crítico” (Bizón, 1994, p. 60-61).

ou seja, considerar a dimensão discursiva atrelada à dimensão linguística e, em tempo, oportunizar que o estudante se envolva e envolva outros no discurso (BRASIL, 1998). Assim, subjaz que essas ementas direcionam para a concepção de língua como discurso/prática social/prática de interação dialógica (como já relatado anteriormente). Contudo, observei que enquanto os objetivos específicos de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II corroboram com essa visão de língua, os objetivos de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I apresentam outro entendimento, como podemos verificar a seguir:

**Quadro 25 - Objetivos Específicos do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II**

<b>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</b>
<p>Ao final do curso o aluno terá a capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar textos escritos e identificar gêneros textuais a partir da prática de leitura em língua inglesa;</li> <li>• Produzir textos escritos em nível elementar “elementary”, levando em consideração a diversidade de gêneros textuais, tipos de textos e funções da linguagem;</li> <li>• Compreender textos falados em nível elementar – “elementary” e reportar falas e ditos de outros interlocutores;</li> <li>• Produzir textos falados em nível elementar – “elementary”, levando em consideração a variedade de contextos em que a comunicação pode ser estabelecida;</li> <li>• Argumentar e defender suas ideias e propostas diante de uma audiência específica;</li> <li>• Ao final do curso o aluno terá enriquecido seu vocabulário em língua inglesa, bem como em assuntos relevantes à futura atuação profissional, como professor de língua inglesa.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II.

**Quadro 26 - Objetivos do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I**

<b>OBJETIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar e/ou revisar, em nível básico a intermediário, estruturas gramaticais e comunicacionais, nas várias habilidades linguísticas, da língua inglesa;</li> <li>• Promover a prática da leitura, da fala, da tradução, da audição e da escrita de textos e conteúdos autênticos e significativos, de nível básico a intermediário, em língua inglesa;</li> <li>• Promover a prática e a reflexão sobre o ensino de língua inglesa, em nível básico a intermediário de proficiência.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I.

Como se observa no Quadro 26, as habilidades linguísticas e comunicativas são ressaltadas em detrimento das discursivas. Analisando as demais partes do programa quanto a

esse componente, percebo a língua como sistema comunicativo e a configuração funcionalizada da abordagem comunicativa (ou seja, o ensino de língua através desta abordagem procura desenvolver a capacidade comunicativa do estudante a partir das funções – concernentes aos aspectos interacionais da língua/linguagem; das noções – concernentes aos aspectos semânticos da língua/linguagem; e das estruturas – concernentes aos aspectos linguísticos das funções (WILKINS, 1976)) transparecem na metodologia e no conteúdo programático desse componente, como veremos em seguida:

**Quadro 27 - Metodologia do componente curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I**

<b>METODOLOGIA</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso de recursos cibernéticos e <i>multimedia</i></li> <li>• Escrita processual de textos básicos</li> <li>• Colaboração e trabalhos em pares e grupos</li> <li>• Simulações e encenações</li> <li>• Participação constante e ativa dos alunos</li> <li>• Leitura, compreensão e interpretação de textos básicos autênticos e significativos</li> <li>• Tradução</li> <li>• Uso de materiais e atividades lúdicas, especialmente música</li> <li>• <i>Needs analysis</i></li> </ul>

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I.

Essa metodologia se ajusta ao ensino de funções comunicativas ao analisar as necessidades (*needs analysis*) dos estudantes; ao utilizar os diálogos para tentar descrever as situações vivenciadas por esses estudantes e, assim, contextualizar as funções comunicativas; ao engajar os estudantes nas práticas (orais e/ou escrita) das funções apresentadas nos diálogos através das simulações, encenações (*role play*) em pares ou grupos; e ao utilizar textos autênticos. Embora essa abordagem oportunize o uso da LE em contexto comunicativo, a língua não é vista como discurso, mas como componente do discurso, limitando o ensino da LE aos aspectos linguísticos das funções comunicativas. Nesse sentido, Widdowson (1979) chama atenção para o desacerto desse ensino no que se refere ao desenvolvimento da competência comunicativa do estudante. Para o referido autor, [...] a competência comunicativa não é uma compilação de itens na memória, mas um conjunto de estratégias ou

procedimentos para a realização dos elementos linguísticos nos contextos de uso [...]”<sup>86</sup> (p. 248, grifo do autor).

No tocante aos conteúdos programáticos desses componentes, averigui que Língua Inglesa - Habilidades Integradas I (Quadro 28) expõe itens gramaticais e funções comunicativas, confirmando a visão de língua como sistema comunicativo. Por seu lado, Língua Inglesa - Habilidades Integradas II (Quadro 29) mostra o trabalho com textos (apesar de não explicitar os gêneros) e os elementos linguísticos das funções. Percebo, neste último componente, o trabalho com a abordagem comunicativa com enfoque nos gêneros textuais, e este por sua vez, sob uma perspectiva funcional, ou como diz Bizón (1994), funcionalizada. Vejamos partes dos conteúdos programáticos desses dois componentes curriculares:

**Quadro 28 - Parte do Conteúdo Programático do Componente Curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I**

<b>Language / Grammar</b>	<b>Speaking</b>	<b>Listening</b>	<b>Reading</b>	<b>Writing</b>
<b>Learn how to use:</b> - the alphabet - to be - there is / there are; articles a, an, the, no article - the present simple tense for things that are always true; basic adverbs of frequency - the present continuous tense for things that are happening around now	<b>Learn to:</b> - introduce somebody and use basic greeting and leave-taking expressions - ask and answer simple questions on familiar topics and about personal details - Ask and tell the time - make simple purchases; talk about numbers, quantities, cost and time; make simple transactions in shops, post offices or banks	<b>Understand:</b> - the topic of conversation when people are speaking clearly and slowly; clear everyday speech with speakers able to adjust their language to help you - the main point in short, clear, simple messages and announcements - essential information in short recorded passages based on everyday matters	<b>Understand:</b> - simple personal e-mails, postcards, notes or letters about everyday life - short written messages from friends and colleagues - simple texts on everyday topics - basic information about people in the media - questionnaires asking for personal details	<b>Learn to:</b> - write short simple notes and messages - write a simple e-mail or letter including expressions for greeting, addressing, asking or thanking - fill in a questionnaire with your personal details - write a simple postcard or greeting card

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I.

<sup>86</sup> “[...] communicative competence is not a compilation of items in memory, but a set of strategies or procedures for realizing the value of linguistic elements in contexts of use [...]” (WIDDOWSON, 1979, p. 248, grifo do autor).

**Quadro 29 - Parte do Conteúdo Programático do Componente Curricular de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II**

1. Apresentação do programa, dos objetivos, da metodologia, da avaliação e da bibliografia, bem como discussão geral sobre as expectativas dos alunos e do professor em relação à disciplina;
2. *Needs analysis*: sondagem específica e holística sobre o nível médio da turma em termos da proficiência gramatical e comunicativa em língua inglesa;
3. Diagnostic test
4. Language work:
  - 4.1 Lesson: Hospitality customs in different countries  
Grammar and functions: Present simple (1) for customs and habits; Questions; Adverbs of frequency  
Vocabulary: Hospitality (verbs)  
Integrated Skills and sounds:  
Listening (listen to American native speakers talking about their customs and habits)  
Speaking (talking about suitable questions to ask people from different countries)  
Reading (Reading for main ideas about customs in different countries)  
Writing (writing a short text about customs in Brazil and customs in the USA)
  - 4.2 Lesson: Typical daily routines  
Grammar and functions: Present simple (2) for routines; Third person singular review; Expressions of time  
Vocabulary: Routine activities; Meals; Times of the day; Matching verbs and nouns  
Integrated Skills and sounds:  
Listening (listening for main ideas; listening for specific information)  
Speaking (talking about personal daily routines)  
Reading (reading about routines in different places)  
Writing (writing connected sentences about daily routines using *and* and *then*)

Fonte: Elaboração própria, com base no Programa do componente de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II.

Face ao exposto, infiro a existência de duas concepções de língua que se encontram subjacentes ao programa de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I. A primeira – língua como discurso/prática social, que pode ser observada na sua ementa. A segunda – língua como sistema comunicativo, que é ressaltada nas demais partes do referido programa. Quanto à Língua Inglesa - Habilidades Integradas II, entendo que a compreensão da língua como discurso, apoiada na abordagem comunicativa, permeia todo o programa, contudo, não foi possível perceber os gêneros textuais escolhidos, nem as prováveis problematizações que os textos trariam para alavancar as implicações sociais, culturais, históricas e ideológicas do discurso. Dessa forma, nota-se a ausência do discurso como prática social orientada para a compreensão e as produções oral e escrita.

Dando prosseguimento, constatei que o componente curricular Língua Inglesa - Habilidades Integradas III apresenta os mesmos objetivos (acrescentando o desenvolvimento

de um projeto de ensino) e a mesma metodologia de Língua Inglesa - Habilidades Integradas I. Por conseguinte, a mesma concepção de língua.

Os componentes de Língua Inglesa - Habilidades Integradas IV, V e VI exibem objetivos específicos e metodologias similares aos do componente Língua Inglesa - Habilidades Integradas II, embora as ementas se diferenciem. Isto é, ainda que se vislumbre nesses quatro componentes a ‘língua’ como discurso (tendo o texto como unidade comunicativa, apoiada na abordagem comunicativa, que por seu turno é interpretada na perspectiva funcional), suas ementas enfatizam três tópicos distintos, ou seja, nos componentes Língua Inglesa - Habilidades Integradas V e VI a ênfase recai na competência comunicativa; em Língua Inglesa - Habilidades Integradas IV o destaque incide na estrutura da língua e, por fim, no componente Língua Inglesa - Habilidades Integradas II evidenciam-se as habilidades discursiva e linguística.

Com referência à concepção de cultura, apurei apenas uma inferência na ementa do componente curricular Comunicação e Cultura. Em seu programa (visitado anteriormente), na parte do objetivo geral, é explícito o conceito que se privilegia de cultura: “[...] como um conjunto de símbolos, sentidos, expressões de um povo, incluindo suas diversas linguagens e expressões [...]” (UESC, Programa de Comunicação e Cultura, 2013). Considero que essa concepção de cultura a enquadra como sistemas simbólicos, pois vai ser configurada como “[...] um sistema de significados compartilhados que faz sentido na experiência coletiva, que permite que a experiência seja comunicada e interpretada como significativa<sup>87</sup>” (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 20). Ainda, ao explicitar, nesse objetivo, que “[...] particularmente, o estudo se dá pelo entendimento das diferenças e semelhanças culturais entre Brasil e Estados Unidos” (UESC, Programa de Comunicação e Cultura, 2013), certifico que essa compreensão de ‘cultura’ generaliza a cultura do outro e faz com que as diferenças (mesmo que constatadas) não sejam interpeladas. Nesse sentido, os estudantes vão, provavelmente, interpretar passivamente o conhecimento cultural.

Mediante todo esse cenário que procurou revelar as concepções de ‘língua’ e ‘cultura’ no PPC e nos componentes curriculares do LEMI/PARFOR/UESC, me pergunto: qual é o entendimento dos egressos desse curso quanto a essas concepções?

---

<sup>87</sup> “[...] as a system of shared meanings that make collective sense of experience, which allows for experience to be communicated and interpreted as being meaningful” (LIDDICOAT; SCARINO, 2013, p. 20).

### 7.3 QUAIS SÃO AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EGRESSOS DESSE CURSO SOBRE LÍNGUA E CULTURA?

No intuito de responder a essa pergunta, selecionei, dentre todos os tópicos da entrevista e do questionário, aqueles que se relacionavam com as categorias – Língua e Cultura – e contemplei todos os procedimentos da análise categorial temática de Bardin (1977). À vista disso, procedo, a seguir, com o tratamento dos resultados obtidos, inferindo e interpretando os dados dos tópicos elegidos, a saber: Como você define ‘Língua’? (Quadro 30); O que é a língua inglesa para você? Como você define cultura? (Quadro 31)

**Quadro 30 - Grelha de análise do tópico de ‘língua’ selecionado do Questionário.**

CATE- GORIA	SUBCATEGO- RIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Língua	1. Como você define “Língua”?	Língua como sistema comunicativo / Instrumento de comunicação	<p><b>PE1</b> – “É um <b>sistema</b> que permite estabelecer uma <b>comunicação</b> entre um emissor e um receptor”.</p> <p><b>PE2</b> – “<b>Código</b> linguístico utilizado por “determinado” povo para estabelecer <b>comunicação</b>”.</p> <p><b>PE3</b> – “Entendemos língua como uma <b>sequência de signos</b> que levam a <b>construção do sentido</b>”.</p> <p><b>PE6</b> – “A língua é o <b>mecanismo</b> pelo qual os seres humanos se <b>comunicam</b> e se representam, seja ela oral, escrita ou de sinais”.</p> <p><b>PE7</b> – “A língua é um <b>instrumento</b>, utilizada para <b>comunicarmos</b> uns com os outros”.</p> <p><b>PE8</b> – “Língua <b>instrumento comunicativo</b>, facilitador do entendimento humano que permite a alguém ou algum grupo situar-se ao meio para serem compreendidos”.</p>
		Língua como representação do mundo, pensamento e de uma nação (Estado político)	<p><b>PE4</b> – “Idioma utilizado por <b>determinado povo</b>”.</p> <p><b>PE5</b> – “Conjunto de sons e símbolos que <b>representam uma comunidade</b>, também posso dizer que através da língua uma comunidade expressa sua cultura, sua <b>nacionalidade</b>”.</p> <p><b>PE10</b> – “Língua é o idioma de <b>determinado lugar</b> pelo qual as pessoas se comunicam”.</p>

		Não respondeu	PE9 – Não respondeu.
--	--	---------------	----------------------

Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários (ANEXO 5).

Com essa grelha de análise visualiza-se que dos nove professores egressos, sujeitos desta pesquisa, apenas alguns, a minoria parecem possuir uma visão de língua como representação do mundo, do pensamento, de uma nação e, conseqüentemente, de uma identidade política e cultural. Os demais professores, ou seja, a grande maioria, têm uma visão de língua como sistema comunicativo/código linguístico/instrumento de comunicação. Nessa perspectiva a língua tem seu caráter social garantido e sua finalidade é de estabelecer/transmitir a comunicação, isto é, comunicar as intenções dos falantes, que, nesta situação, são apenas codificadores (MENDES, 2012a). Essa estimativa vem asseverar que:

[...] a concepção de língua como instrumento de comunicação (ou como conjunto de signos que se presta à comunicação) parece ser a mais operacional, pelo menos no âmbito das instituições que formam professores e também na esfera educacional de um modo geral. Digo isso porque é a concepção que, explicitamente, tem sido veiculada nos discursos de professores e alunos, bem como nos materiais instrucionais utilizados pelos professores da escola básica [...] (MENDES, 2012a, p. 670).

A conjuntura descrita me leva a pensar em como será que esses professores concebem seu objeto de ensino – a língua inglesa, uma vez que nossas ações em sala de aula com/sobre a língua, são determinadas pelas concepções que temos sobre o objeto do nosso ensino (MENDES, 2012a). Vejamos o que eles dizem:

*A concepção de língua inglesa que eu tenho... ah não... a língua inglesa pra mim... é... (...) Língua inglesa seria um meio de comunicação que faz com que o indivíduo transmita a mensagem através de signos, de códigos, de gestos e que vai além dessa transmissão da mensagem, que pode ser utilizada também para transmitir a cultura de um povo, pra conhecer a diversidade existente na... nos diferentes povos com relação aos seus credos, suas crenças, sua religião e outros aspectos também relacionados à interculturalidade (PE1).*

*A língua inglesa é, não só a língua inglesa, mas a língua, em geral, é um sistema, né, um código, e que a gente usa pra se comunicar. Então a língua inglesa nada mais é que a língua de um determinado povo, daquelas pessoas que foram colonizados por aqueles povos e que eles usam para estabelecer a comunicação (PE2).*

*A língua inglesa, para mim, é um sistema comunicativo que precede uma segunda língua, que é falada nos países, é... em outros países, em muitos países (PE4).*

*Bom, pra mim é um sistema no qual você pode se comunicar com outros povos (PE7).*

*A língua inglesa... Ela é uma representação de um povo. É a sua identidade daquele povo o qual ela representa. Entendeu?(PE8).*

Verifiquei que PE1, PE2 e PE7 vinculam a visão de língua inglesa a sistema comunicativo e acrescentam a essa visão a ideia de língua como identidade nacional, que reflete a cultura de um povo. Já PE4 sobrepõe seu conceito de língua como identificação de uma nação (estado político) a uma visão de língua inglesa como sistema comunicativo. Diferentemente deste olhar, PE6, PE9 e PE10 vêem língua inglesa vinculada à língua que oportunizará o crescimento profissional e pessoal, conforme se observa, a seguir:

*Bem, a língua inglesa é a língua estrangeira, atualmente, mais utilizada no mundo. Não é? Porque ela é a língua que é utilizada nos principais, é, digamos assim, meios de comunicação, negócios, na área de informática. Principalmente com o mundo globalizado, o mundo tem ficado mais e mais informatizado. Então é uma língua imprescindível, né? Para que seja aprendida e utilizada (PE6).*

*Antes de mais nada, eu gostaria de agradecer por estar participando da sua pesquisa. A língua inglesa pra mim, ela é tudo. Eu comecei a gostar da língua inglesa quando eu era ainda adolescente e hoje no mercado de trabalho, em qualquer lugar que você vá existe sempre alguma coisa relacionada com inglês. Então, tá na sua vida, a língua inglesa (PE9).*

*Língua inglesa para mim é uma oportunidade (PE10).*

Deduzo que esse entendimento se associa a uma nova ordem social, cultural, econômica e política que se constitui e reconstitui no cotidiano de uma geração informatizada, onde o conhecimento e a informação são fatores significativos para a economia de um país (ROSA, 2016). Que é ainda, nesse contexto que se encontra a estreita relação da aprendizagem da língua inglesa com a inserção no mercado de trabalho. Ampliando essa visão, PE3 e PE5 trazem para suas concepções, dentre outros aspectos, a questão cultural, como se verifica abaixo:

*É, em meu ponto de vista, como professor de língua inglesa, é a real globalização em sala de aula. Essa globalização ela é constituída por diversos elementos, diversos e diferentes elementos que vão desde a língua,*

*né, como sistema, como gramática, como signo em si, como a cultura, como aquilo que ela traz consigo, informações, informações diversas (PE3).*

*A língua inglesa, pra mim, ela envolve várias aspectos, porque nós não podemos ver a língua inglesa somente no seu aspecto linguístico, só dentro do sistema de signos, mas a gente tem de ver todo entorno cultural, sócio, político, histórico que ela traz (PE5).*

Ainda que PE3 considere a língua inglesa como a globalização que abarca vários domínios simultaneamente (sistema, gramática, signo, cultura) e PE5 atente para um conceito que ultrapassa o entendimento de língua como sistema de signos para abranger outros aspectos (cultural, sócio, político, histórico), sinalizo que ambos contemplam, em seus entendimentos, a ‘cultura’, fato não observado nas demais declarações. Mas, qual seria o entendimento de cultura para esses professores e para os demais egressos investigados?

Com base no arcabouço teórico, desta tese, sobre cultura, analisei as respostas referentes à pergunta do questionário: Como você define ‘cultura’? Vejamos o Quadro 31 a seguir:

**Quadro 31 - Como você define ‘cultura’?**

<b>Participantes</b>	<b>Respostas abertas</b>
<b>PE1</b>	A forma de expressar, pensar, agir e sentir de um povo.
<b>PE2</b>	Todo saber de um povo, transmitido de geração para geração.
<b>PE3</b>	Cultura é a relação do trabalho que os indivíduos mantêm entre si, levando a resultados de produção humana.
<b>PE4</b>	Costume cultivado por alguém (povo), tradição.
<b>PE5</b>	Conjunto de saberes de uma comunidade, saberes que formam os valores, crenças e regras dessa comunidade e se reconhecem como parte integrante dessa comunidade e que outras comunidades a reconhecem por sua cultura.
<b>PE6</b>	Cultura é toda produção de um determinado grupo de indivíduos, seus costumes, alimentação, mitos, história, arte, etc.
<b>PE7</b>	Cultura é um conjunto de manifestações populares transferidas de geração para geração.
<b>PE8</b>	Costumes, hábitos, crenças, tradições, conhecimento criados, adquiridos ou herdados de um povo, família, sociedade a qual pertence ou vivencia.
<b>PE9</b>	(Não respondeu).
<b>PE10</b>	Cultura é o conjunto de crenças, princípios, valores de um determinado povo, país, comunidade, grupo.

Fonte: Elaboração própria, com base nos questionários (ANEXO 5).

Compreendo que essas concepções podem ser relacionadas a três categorias: cultura como informação (1º perspectiva), cultura interpretativa (2º perspectiva) e cultura como práticas (3º perspectiva).

Deduzo que a primeira perspectiva – cultura como informação – pode ser vislumbrada nas respostas dos professores egressos PE2, PE3, PE5 e PE6, na medida em que consideram os saberes (informações) produzidos por um determinado povo/ grupo/ comunidade como produtos a serem transmitidos. Esses produtos (alimentação, mitos, história, arte, etc.) estão associados às características desse determinado povo/ grupo/ comunidade, que normalmente são apresentadas de forma estereotipada.

A resposta de PE1 me levou a perceber uma concepção de cultura associada à segunda perspectiva – cultura interpretativa – onde o modo de pensar, agir, expressar e sentir de um povo tem que ser interpretado, compreendido e, com isso, respeitado.

PE4, PE7, PE8 e PE10 concebem a cultura como tradição, costume, crença, hábito, ou seja, as práticas cotidianas de um povo (estado-nação). Por esse ângulo, a terceira perspectiva – cultura como práticas – parece caracterizar essas concepções, uma vez que a visão de cultura vai estar posicionada na descrição de práticas e valores que a distinguem.

Isto posto, dou sequência à interpretação dos dados com o seguinte questionamento: As concepções dos professores egressos sobre língua e cultura se concretizam nas suas práticas de sala de aula?

#### 7.4 AS CONCEPÇÕES DOS PROFESSORES EGRESSOS SOBRE LÍNGUA E CULTURA SE CONCRETIZAM NAS SUAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA?

Para a análise e interpretação dos registros das aulas observadas, saliento, mais uma vez, que meu olhar não foi neutro, ele foi direcionado para a questão da pesquisa, assim como os pressupostos teóricos escolhidos foram as lentes que propiciaram esta análise e interpretação.

Considerando as respostas dos questionários/entrevistas e as notas etnográficas, cheguei às seguintes constatações: PE1, PE2, PE3, PE6, PE7 e PE8 apresentam uma visão de língua como sistema comunicativo/instrumento de comunicação. Nessa dimensão comunicativa, o ensino-aprendizagem de língua inglesa pode ser abordado sob diferentes vertentes. Assim, verifiquei, através das observações registradas, que PE1, PE2, PE7 e PE8 concebem um trabalho com a língua “[...] como sistema estruturado que se presta à comunicação [...]” (MENDES, 2012a, p. 670-671). Vejamos os excertos a seguir:

***Aula do dia 15 de julho de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE1):***

*[...] PE1 foi ao quadro fazer a revisão para a prova. Explicou sobre o verbo 'to be' e os pronomes possessivos. A explicação é bem ilustrativa (...) PE1 praticou alguns diálogos com os alunos que queriam participar. [...].*

***Aula do dia 27 de novembro de 2015, 8º ano/ 7ª série (PE2):***

*[...] Quando termina de olhar os cadernos, PE2 se levanta e faz perguntas sobre o uso dos pronomes relativos 'which, what, who, that'. Sorteia o nome do aluno pela caderneta e este responde. Em seguida, copia no quadro o exercício: 1) Complete the sentences with the correct relative pronouns: ... [...].*

***Aula do dia 26 de novembro de 2015, 2º ano do ensino médio (PE7):***

*[...] Depois da explicação oral PE7 entregou a atividade sobre o comparativo em inglês. Após a correção desse exercício PE7 solicitou a formação de 6 duplas e um trio e passou outra atividade que constava na elaboração de um diálogo utilizando os comparativos estudados (...) Como o sino tocou não foi possível conferir o término da atividade. [...].*

***Aula do dia 31 de julho de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE8):***

*[...] Os alunos estavam fazendo uma atividade no caderno que teve início na aula da semana anterior. O assunto era o verbo 'to have' e o vocabulário de família. São três questões: a primeira, para falar da família desenvolvendo um pequeno texto; a segunda, para completar as sentenças com o verbo 'to have', e a última questão era para desenhar a família e colocar o vocabulário referente a cada membro da família. [...].*

Nesses trechos observam-se os procedimentos: apresentação do ponto gramatical, seguido da prática através dos exercícios e/ou produção de uma situação por meio de diálogos. Com isso, posso dizer que a interpretação comunicativizada da abordagem comunicativa está presente nessas aulas, isto é, os itens gramaticais com suas regras continuam sendo prioridade, pois existe o entendimento de que ao empregar esses itens corretamente a comunicação acontece. Dito de outra forma, as estruturas são ensinadas, depois praticadas/contextualizadas para o uso/para a comunicação eficaz (WIDDOWSON, 1978).

PE3 e PE6, por outro lado, enfatizaram o ensino-aprendizagem da língua inglesa através de noções e funções comunicativas, como se confere abaixo:

***Aula do dia 16 de outubro de 2014, 8º ano/ 7ª série (PE3):***

*[...] PE3 explicou que tinha ensinado como fazer perguntas em inglês e que agora iriam praticar. Com isso, a aula foi direcionada para incentivá-los a falar inglês comigo. Os alunos faziam perguntas utilizando os pronomes interrogativos e eu respondia. [...].*

**Aula do dia 28 de julho de 2015, 2º ano do ensino médio (PE6):**  
 [...]PE6 me apresenta depois de cumprimentá-los (os alunos) em inglês. Explicou que a aula seria sobre ‘introducing yourself’ – como se apresentar. PE6 pediu que cada aluno confeccionasse um pequeno texto de apresentação, onde iria dizer o nome, a idade, onde morava, quantos irmãos tinha, o que fazia, o que gostava de fazer e estudar e o que queria fazer no futuro. PE6 disse que essa atividade foi uma oportunidade que encontrou para incentivá-los a escrever e expressar oralmente, e que minha presença estimulou a participação deles. [...].

Como se pode notar, esses professores engajaram seus alunos em situações que promoveram o uso de funções comunicativas (como fazer perguntas, como se apresentar). A gramática e o vocabulário foram escolhidos de acordo com as funções que iriam ser ensinadas. Diante disso, a interpretação funcionalizada da abordagem comunicativa se manifesta. Nesta vertente o ensino-aprendizagem trabalha com os itens funcionais a serem aprendidos, ao passo que na vertente comunicativizada são os itens gramaticais. De uma forma ou de outra, o que se verifica é a versão fraca<sup>88</sup> da abordagem comunicativa, ou seja, “[...] os alunos aprendem sobre a língua e depois a usam<sup>89</sup>” (HALL, 2011, p. 94). Independente da vertente, esses seis professores egressos materializaram, nas práticas de sala de aula, suas concepções de língua.

Os entendimentos de língua como representação do mundo e expressão do pensamento dos professores PE4 e PE10 também são concretizadas nas suas práticas, conforme os fragmentos que seguem:

**Aula do dia 16 de abril de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE4):**  
 [...] Ao nos dirigirmos para a sala de aula, PE4 disse que iria aplicar um teste para saber se os alunos aprenderam o assunto gramatical e o vocabulário da aula anterior. PE4 disse que era mais um exercício para checar a aprendizagem, mas chamava de teste para fazer os alunos estudarem. [...].

**Aula do dia 09 de setembro de 2015, 7º ano/ 6ª série (PE10):**  
 [...] Depois da chamada, PE9 se levantou e foi ao quadro branco e escreveu: ‘How much/How many’, copiou sobre o assunto, deu a explicação e pediu que os alunos repetissem. (...) Em seguida, escreveu no quadro o exercício sobre o assunto. Exemplo do exercício colocado no quadro – Complete com ‘How much’ ou ‘How many’... [...].

<sup>88</sup> Segundo Hall (2011), na maioria dos relatos sobre o ensino comunicativo de línguas são reconhecidas duas versões da abordagem comunicativa: a versão forte e a versão fraca. Na versão forte a língua é aprendida ao usá-la e na versão fraca a língua precisa, primeiramente, ser aprendida pelo aluno para depois usá-la.

<sup>89</sup> “[...] learners learn the language, then use it” (HALL, 2011, p. 94).

Esses fragmentos ressaltam um ensino-aprendizagem de língua abarcando os elementos estruturais (gramática e vocabulário), ou melhor, a língua “[...] como conjunto de aspectos estruturais que tem existência e funcionamento independente de toda a rede social que a envolve” (MENDES, 2007, p. 119). Nessa mesma linha observei PE9:

***Aula do dia 10 de junho de 2015, 9º ano/ 8ª série (PE9):***  
 [...] PE9 faz a chamada e depois escreve no quadro: ‘Present continuous’. Faz a explanação do assunto com a participação dos alunos. (...) o professor escreve o exercício – exemplo do que ele colocou no quadro – 3º) Passe as frases abaixo para a forma interrogativa... [...].

Contudo, não posso fazer nenhuma inferência, visto que este professor não respondeu o questionário. PE5, apesar de conceber a língua como representação do mundo e expressão do pensamento, desenvolveu em suas aulas um trabalho na vertente comunicativizada, conforme o fragmento a seguir:

***Aula do dia 17 de abril de 2015, 7º ano/ 6ª série (PE5):***  
 [...] PE5 explicou sobre ‘Simple Present’ mostrando no quadro sua forma e o uso. Em seguida pediu que os alunos escrevessem no caderno o exercício do quadro e solicitou que em dupla fizessem diálogos utilizando esse tempo verbal. [...].

Quanto à concepção de língua inglesa, percebi que todos os professores egressos, de uma forma implícita (na maioria das vezes) ou explícita (algumas situações), deixaram transparecer (concretizaram) suas compreensões nas práticas das aulas observadas.

Implicitamente, infiro que PE1, PE2, PE4, PE7 e PE8, ao vincularem a ideia de língua inglesa como identidade nacional/cultural, estão concebendo esta língua como um dos elementos simbólicos e materiais que constitui uma nação e a faz diferente em relação às outras (FIORIN, 2009). Nesse contexto, o entendimento da língua inglesa aparece como uma entidade coesa e homogênea (todas as pessoas de uma determinada nação falam exatamente a mesma língua). Esse pensamento reflete o pensamento que esses quatro egressos têm de língua como sistema estruturado ligado à normatividade de uma gramática.

Explicitamente, é possível constatar que PE6, PE9 e PE10 associaram a língua inglesa à língua da oportunidade (profissional e pessoal) através dessas passagens:

***Aula do dia 21 de novembro de 2014, 7º ano/6ª série (PE9):***  
 [...]PE9 inicia falando que vai fazer uma revisão para prova. PE9 pergunta em inglês e depois pede para o aluno fazer a tradução. PE9 diz: “O assunto pode parecer chato, mas, se no futuro você encontrar na praia uma gatinha americana, você vai precisar saber. E, para encontrar um bom emprego é, também, preciso saber inglês”.

*Aula do dia 15 de julho de 2015, 6º ano/ 5ª série (PE10):  
[...] Ao terminarem as atividades, PE9 fala o quanto é importante aprender inglês para a vida profissional e me pede para falar sobre a importância do inglês. [...].*

Esses excertos corroboram o discurso midiático que associa o domínio de uma determinada língua, no nosso caso, o inglês, ao sucesso profissional (GRIGOLETTO, 2007).

Extrapolando as visões anteriores, PE3 e PE5 revelam, no meu entendimento, uma compreensão de língua inglesa mais abrangente ao mencionarem, além dos fatores linguísticos, outros aspectos/elementos (culturais, sociais, políticos, históricos etc.). No entanto, só posso dizer que observei esses conceitos no momento em que eles, de forma implícita, apresentaram outras maneiras de trabalhar a prática de sala de aula cotidiana.

No intuito de recapitular o que foi apreendido das análises sobre língua, elaborei um quadro síntese (Quadro 32) das concepções dos participantes da pesquisa e das análises das notas etnográficas.

**Quadro 32 - Síntese das concepções dos participantes da pesquisa e das análises das notas etnográficas**

PROFESSOR EGRESSO	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA INGLESA	NOTAS ETNOGRÁFICAS
PE1	Língua como sistema comunicativo	Sistema comunicativo/ ideia de língua como identidade nacional/ cultural	Visão de língua como sistema estruturado que se presta à comunicação
PE2	Língua como sistema comunicativo	Sistema comunicativo/ ideia de língua como identidade nacional/ cultural	Visão de língua como sistema estruturado que se presta à comunicação
PE7	Língua como sistema comunicativo	Sistema comunicativo/ ideia de língua como identidade nacional/ cultural	Visão de língua como sistema estruturado que se presta à comunicação
PE8	Língua como sistema comunicativo	Sistema comunicativo/ ideia de língua como identidade nacional/ cultural	Visão de língua como sistema estruturado que se presta à comunicação
PE3	Língua como sistema comunicativo	Traz para sua concepção, dentre outros aspectos, a questão cultural	Procura engajar os estudantes em situações que suscitam o uso de funções comunicativas
PE6	Língua como sistema comunicativo	Língua que oportunizará o crescimento profissional e pessoal	Procura engajar os estudantes em situações que suscitam o uso de funções comunicativas
PE4	Língua como representação do mundo/ expressão do pensamento	Língua como identificação de uma nação (estado político) e como sistema comunicativo	Língua como representação do mundo/ expressão do pensamento
PE10	Língua como representação do mundo/ expressão do pensamento	Língua que oportunizará o crescimento profissional e pessoal	Língua como representação do mundo/ expressão do pensamento
PE9	-----	Língua que oportunizará o crescimento profissional e pessoal	Língua como representação do mundo/ expressão do pensamento
PE5	Língua como representação do mundo/ expressão do pensamento	Traz para sua concepção, dentre outros aspectos, a questão cultural	Visão de língua como sistema estruturado que se presta à comunicação

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à materialização das concepções de cultura nas práticas das salas de aula dos sujeitos investigados, constatei apenas dois momentos em que os aspectos culturais foram promovidos. Assim sendo, não consegui detectar a concretização das concepções de cultura no fazer de todos os professores egressos pesquisados.

Desses dois momentos, no primeiro observei o tratamento da cultura como conjunto de conteúdos informativos, como nos mostra o exemplo abaixo:

***Aula do dia 10 de outubro de 2014, 7º ano/6ª série (PE9):***  
*[...]PE9 faz a chamada e diz que a aula vai ser sobre ‘Halloween’. (...) PE9 explicou sobre a festa de uma maneira bem interativa – perguntando aos alunos se eles conheciam sobre o assunto, o que eles sabiam sobre isso e se já tinham participado de alguma festa de ‘Halloween’ na escola. Eles disseram que já tinham estudado no ano anterior. PE9 explicou que a festa é comemorada no dia 31 de outubro e que no Brasil é conhecido como o ‘Dia das Bruxas’. Disse que nesse dia nos Estados Unidos e em outros países que comemoram o dia, as crianças saem pela rua, batendo nas portas dizendo: ‘tricks or treats’, que significa ‘doces ou travessuras’. Após essa explicação, PE9 colocou no quadro o vocabulário: ‘Halloween’s character’s’ – uma lista no quadro branco, onde em uma coluna colocou os nomes em português e numa outra colocou os vocábulos correspondentes em inglês. (...) Em seguida, copiou no quadro o trabalho para a 4ª unidade: ‘Em dupla, façam uma pesquisa sobre Halloween, colem sua pesquisa em uma cartolina e decorem ao seu estilo. (...) Disse que ia ter questionário e que eles precisariam estudar. Depois entregou aos alunos desenho do ‘Haloween’ (desenho de bruxa) para colorir”.*

Fica claro, nesse exemplo, a concepção de cultura como informação. PE9 destacou os fatos ao invés dos significados que essa data possui. Como se vê, não houve discussão, talvez por se pensar nessa informação cultural como uma verdade que não muda; que não se questiona. Nessa concepção o professor é o transmissor de informações (muitas vezes estereotipadas e/ou generalizadas), que desconsidera possíveis problematizações. Uma vez que PE9 não respondeu o questionário, não foi possível verificar se o seu conceito de cultura foi materializado na sua prática pedagógica.

No segundo momento verifiquei a cultura como prática (tradição, costume, crença, hábito). Vejamos o seguinte excerto:

***Aula do dia 16 de abril de 2015, 1º ano do ensino médio (PE7):***  
*[...] PE7 explicou sobre alimentação, expondo o que se deve comer. Fez comparações entre o que se come nos Estados Unidos e no Brasil. Colocou no slide um trecho da reportagem sobre comida nos Estados Unidos (...). Depois apresentou uma lista de frutas e vegetais em inglês (...) [...].*

Observa-se, novamente, a transmissão de informação (sobre comida) descrevendo e comparando (o que se come nos Estados Unidos e no Brasil). As diferenças culturais são consideradas, mas com o intuito de se estabelecer as semelhanças e diferenças entre esses dois países. Não foram levantadas questões sociais, econômicas, políticas e históricas que envolvem essas práticas culturais (alimentação, hábitos alimentares, o quê, como, onde se come etc.). Nessa perspectiva, ao ignorar a complexidade das culturas (interpretação da realidade), são ignoradas, também, as possibilidades de diálogo e as problematizações; os conflitos são silenciados e as práticas culturais são generalizadas e estereotipadas. Dito isto, verifico que o conceito de cultura de PE7 foi materializado na sua prática.

Finalizada as análises e as interpretações dos dados, parto agora para as considerações finais, em que responderei as perguntas centrais de pesquisa e trarei para o bojo das discussões problematizações que julgo necessárias.

## 8 PALAVRAS FINAIS

Esta tese teve como objetivo geral verificar como a perspectiva intercultural se configurou no curso LEMI/PARFOR/UESC, ministrado no período de 2010 a 2014, e suas implicações na prática dos seus egressos. Para tal escopo, analisei o projeto pedagógico e os programas dos componentes curriculares deste curso, assim como as concepções de dez professores egressos, participantes da pesquisa, sobre língua, cultura e interculturalidade, e a materialidade (ou não) dessas concepções nas suas práticas pedagógicas. À vista disso, no decorrer deste trabalho, procurei dar respostas às seguintes questões norteadoras da investigação: Como a interculturalidade, a língua e a cultura são concebidas no projeto pedagógico e nos programas dos componentes curriculares do curso LEMI/PARFOR/UESC? Quais são as concepções dos professores egressos desse curso sobre a temática da interculturalidade, língua e cultura? Essas concepções se concretizaram nas suas práticas de sala de aula? Como?

Nesse cenário foi importante levar em conta os contextos sociais e culturais nos quais os participantes estavam inseridos. Assim sendo, o paradigma qualitativo de cunho etnográfico com abordagem interpretativista foi escolhido pelo fato de que este estudo não poderia estar dissociado desses contextos, além de que, entre outros aspectos (natureza holística, perspectivasêmica-ética, comparação etc.) me permitiria lidar com questões importantes referentes à teoria e prática (WATSON-GEGEO, 2010).

Com vista a responder essas questões norteadoras, lancei mão de documentos relevantes (projeto pedagógico do curso e os programas dos componentes curriculares) e utilizei dois instrumentos de geração de dados: questionário, entrevistas semiestruturadas, além dos registros etnográficos. Conhecedora do meu papel como mediadora dos dados, busquei no referencial teórico a guiança significativa para responder essas questões, embora soubesse que este referencial não determinaria minhas observações e registros etnográficos.

Após uma gama de observações foi possível convergir os dados desses registros com os dos documentos oficiais e demais instrumentos (questionário e entrevistas semiestruturadas) para proceder às análises e interpretações pertinentes que, por sua vez, decorreram das codificações (dados recorrentes), segundo as categorias (perspectiva intercultural, língua e cultura no ensino-aprendizagem de línguas).

Uma vez analisadas e interpretadas as questões elencadas (capítulos 4, 5, 6 e 7) as perguntas centrais de pesquisa podem agora ser respondidas.

## 8.1 COMO A PERSPECTIVA INTERCULTURAL SE CONFIGUROU NO CURSO LEMI/PARFOR/UESC, MINISTRADO NO PERÍODO DE 2010 A 2014?

Por meio das análises e interpretações dos documentos oficiais do curso LEMI/PARFOR/UESC, assim como dos instrumentos de pesquisa, posso responder que, inicialmente, identifiquei a visão funcional da perspectiva intercultural se configurando no referido curso. Essa assertiva tem como base as seguintes ponderações:

O PPC foi implantado em atendimento ao Plano Nacional de Formação de Professores e, com isso, posso dizer que sua concepção foi imediatista, fruto de um trabalho solitário, que nasceu de cima para baixo. Essa concepção de projeto pedagógico retrata o pressuposto de um trabalho estratégico e cumpridor das orientações legais. No contexto desse projeto foi demonstrado que referências explícitas e implícitas à perspectiva intercultural se encontravam em mais de 50% da estrutura do referido documento, apesar da maior incidência ocorrer de forma implícita. Também foi exposto que as referências explícitas se encontravam atreladas ao Parecer CNE/CES 492/2001 (que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Letras) quando estas acenaram para o perfil e as Competências e Habilidades. Embora se perceba, tanto nessas diretrizes quanto no PPC, a transcendência de uma formação meramente técnica em direção à formação de um sujeito mais crítico e consciente do seu contexto e das relações/interações que se estabelecem em uma sociedade/comunidade, constatei que o fato de não se explicitar no PPC o que se está entendendo por interculturalidade sinalizava uma fragilidade desse projeto, que tinha a intencionalidade de formar profissionais interculturalmente competentes. Este fato poderia estar atrelado à mera observância às diretrizes, sem maiores pretensões aos postulados dessa perspectiva. E, assim, vislumbrei a primeira evidência de uma educação intercultural que é funcional (em relação ao sistema vigente) quando se pontua no perfil e nas competências e habilidades desse PPC a menção da interculturalidade sem contemplar e/ou problematizar processos de intervenção na realidade sociocultural dos estudantes e “[...] nas relações entre teoria e prática, entre os conceitos e suas múltiplas significações, oriundas do diálogo entre diferentes padrões culturais de que são portadores os sujeitos que vivenciam o processo educativo [...]” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 83). Contudo, precisava de mais informações para comprovar esse indício. Para tanto, debrucei-me sobre as ementas e bibliografias e apurei que dos quarenta e cinco componentes curriculares do curso, apenas nove apresentavam indicativos (explícitos e implícitos) de um trabalho na perspectiva intercultural. Considerei essa situação minha segunda evidência, tendo em vista um número pequeno de componentes para um PPC que pretendia promover o viés

intercultural. Mas não poderia me precipitar em tal afirmativa sem antes examinar os nove programas.

Após analisar esses programas, verifiquei que estava visível, em sua maioria, a presença de prováveis elementos para promoção de debates e discussões na perspectiva intercultural, mas em nenhum deles foi possível observar um projeto de intervenção construído intencionalmente para problematizar a realidade sociocultural em que os estudantes se inserem, e transformar “[...] o currículo em um espaço de vivências, de interlocução de saberes, de enfrentamentos e, também, de cruzamentos culturais [...]” (SILVA, 2006, P. 146). Mediante este cenário, mais uma vez os dados confluíram para a configuração de uma perspectiva intercultural funcional que “[...] não evidencia e desconstrói as causas estruturais e os processos históricos que estão na base da estigmatização cultural, oxigena o modelo social vigente, sem gerar alternativas viáveis” (TUBINO, 2016, p. 23).

Não obstante, ao me deparar com as respostas dos professores egressos, participantes desta investigação, sobre concepções referentes à temática da interculturalidade, outras configurações foram reveladas: a perspectiva intercultural representada pela troca/fusão/encontro, que pode ser remetida à relacional (onde muitas vezes se limita ao simples contato individual, ocultando ou minimizando os conflitos e os contextos de poder e dominação) e a perspectiva intercultural representada pelo diálogo/convivência/interação que, na minha percepção, se aproxima de uma proposta de interculturalidade que não coloca a diferença cultural em termos de superioridade e inferioridade, mas também não expressa as implicações de poder nos contextos econômico, político, social e cultural. Consequentemente, não questiona as causas das assimetrias existentes e, desse modo, se distancia de uma configuração crítica da interculturalidade.

Essas configurações da perspectiva intercultural refletem a dinamicidade do currículo que, desde a sua prescrição até a experiência, passa por modificações. Ademais, é importante ressaltar que as visões de mundo, seja dos professores seja dos estudantes, estão sempre em processo de significações e ressignificações, visto que estão continuamente sofrendo interferências das experiências e/ou contextos profissionais e pessoais. Assim sendo, fez-se necessário analisar se as vivências de sala de aula iriam corroborar ou refutar essas configurações, ou, mesmo, apresentar outras.

Apoiada nas categorias empíricas foi possível concluir que 99% dos professores egressos observados materializaram seus conceitos referentes à temática da interculturalidade em suas práticas. Em outras palavras, observei, no fazer e no conviver desses professores em sala de aula, a tendência maior (seis professores) para a perspectiva intercultural relacional.

Esta é a “[...] forma mais básica e geral do contato e intercâmbio entre culturas, isto é, *entre* pessoas, práticas, saberes, valores e tradições culturais distintas, as quais podem se dar em condições de igualdade ou desigualdade<sup>90</sup>” (WALSH, 2010, p. 77, grifo da autora). Averigüei essa perspectiva na prática desses egressos, conforme as notas etnográficas, quando olharam para o outro dicotomicamente e o categorizaram positivamente ou negativamente; quando desconhecaram o outro como um sujeito sócio-histórico-cultural diferente; quando apresentaram visões superficiais e distantes das diferentes culturas e quando ocultaram ou minimizaram as situações de conflito e entenderam que, na relação do eu com o outro, a tolerância era a solução. Com menor propensão (quatro professores), notei a perspectiva intercultural sendo configurada pelo diálogo/convivência/interação na sala de aula desses quatro egressos quando possibilitaram construções de sentidos (embora não tenha sido uma constância); quando construíram interações solidárias e trabalharam em conjunto. Entretanto, não constatei as possíveis problematizações em torno dos conflitos e dos contextos de poder e dominação existentes nas relações que são vivenciadas nas salas de aula.

Acredito que essas configurações da perspectiva intercultural encontradas no projeto pedagógico do curso, nas concepções e nas práticas pedagógicas dos professores egressos investigados refletem resquícios do caráter padronizador, homogeneizador, monocultural e monolíngue da educação, que ainda persistem no contexto escolar quando atuamos embasados nas representações genéricas e universalizantes, sem, muitas vezes, nos dar conta do “[...] microuniverso cultural da sala de aula, com seus diferentes mundos, com suas diferentes identidades individuais, sociais, linguísticas e culturais, de professores, alunos, da escola, da comunidade etc.” (MENDES, 2004, 88). É nesse contexto que vejo a importância e a necessidade de práticas de ensino-aprendizagem de línguas mais críticas e culturalmente sensíveis. Tenho consciência de que essas práticas decorrem de entendimentos, conceitos e/ou princípios que, por sua vez, demarcam seus fluxos, suas direções e seus objetivos. Mediante esta afirmativa, busquei mostrar como as concepções de língua e cultura estavam situadas no processo de ensino-aprendizagem desses educadores, que são egressos de um curso que pretendeu formar professores interculturalmente competentes. Minha intenção era entender como essas concepções se correlacionavam com as práticas de ensino-aprendizagem de línguas numa perspectiva intercultural.

---

<sup>90</sup> “[...] forma más básica y general al contacto e intercambio entre culturas, es decir, *entre* personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas, los que podrían darse en condiciones de igualdad o desigualdad” (WALSH, 2010, p. 77).

Primeiramente, reparei que o PPC não discrimina os conceitos de língua e cultura, assim como não o faz com o conceito de interculturalidade. As partes do documento que fazem inferências à ‘língua’ como interação e prática social e à ‘cultura’ como prática (linguística e não linguística da cultura) são ecos do Parecer CNE/CES nº. 492/2001. Destarte, essa visão se concatena com o ensino-aprendizagem de línguas que se quer intercultural.

No que se refere aos componentes curriculares, analisei sete programas do núcleo estrutural que apresentavam termos que indicavam possíveis inferências de como a língua e a cultura podiam ser concebidas. Os achados me levaram a inferir que as ementas referentes à língua a concebem como discurso, prática social e prática de interação dialógica, apoiada na abordagem comunicativa. Quanto à ‘cultura’ não foi possível fazer nenhuma dedução.

Ao explorar os programas, concluí que os componentes curriculares de Língua Inglesa – Habilidades Integradas I e III (em seus objetivos e metodologias) apresentam a concepção de língua como sistema comunicativo não coadunando com a concepção de língua que está nas suas ementas. Já, os programas dos componentes curriculares de Língua Inglesa - Habilidades Integradas II, IV, V e VI (em seus objetivos específicos e metodologias) vislumbram a língua como discurso, tendo o texto como unidade comunicativa, apoiada na abordagem comunicativa, que por seu turno é interpretada na perspectiva funcional. Contudo suas ementas apresentam ênfases distintas, ou seja, competência comunicativa, estrutura da língua e habilidades discursiva e linguística. Depreendo dessas análises a existência de percepções de língua que variam de língua como estrutura, para língua como comunicação e língua como discurso. Nas duas primeiras concepções (estrutura e comunicação), o enfoque cultural numa perspectiva intercultural me parece ter sido ignorado. No entanto, quando a ênfase recai no discurso percebido, através dos conteúdos ministrados, a possibilidade que se teve de criação de um “terceiro lugar” (KRAMSCH, 1993), onde se poderia falar de ‘si mesmo e do mundo’, oportunizando uma perspectiva intercultural de ensino-aprendizagem de línguas. No que tange à cultura, apenas o componente curricular Comunicação e Cultura salienta, em sua ementa, o conceito de cultura como sistemas simbólicos. Essa perspectiva não favorece uma visão intercultural das diferenças culturais. Ainda que estas culturas sejam percebidas, elas não são interpeladas. E com isso, o que era para ser discutido, problematizado, foi despercebido e/ou invisibilizado.

Passando para a concepção de língua e cultura dos professores investigados, conferi, através da análise de conteúdos, que poucos desses professores têm uma visão de língua como representação do mundo. A grande maioria entende língua como sistema comunicativo, código linguístico e instrumento de comunicação, e vincula a língua inglesa, objeto de ensino,

à identidade nacional (PE1, PE2 e PE7); como oportunidade e crescimento pessoal e profissional (PE6, PE9 e PE10); e como um conceito de língua que abarca outros domínios (cultural, sócio, político, histórico). Em tempo, esses professores concebem cultura como informação (PE2, PE3, PE5 e PE6); cultura como interpretação (PE1); e cultura como práticas (PE4, PE7, PE8 e PE10). Tais achados mostraram perspectivas de língua e cultura não condizentes com uma abordagem intercultural de ensino-aprendizagem de língua que entende que ensinar e aprender língua significa ensinar e aprender culturas em um processo de interação entre a língua-cultura-alvo e a língua-cultura de todos que estão no espaço (sala de aula) desse processo. Acredito, assim como Mendes (2004), que é desse modo que professores e estudantes podem compartilhar, nesse espaço, não somente entendimentos e experiências sobre a língua em estudo, mas toda uma rede de informações, conhecimentos e experiências que integram cada mundo cultural desses professores e estudantes.

Mas como essas concepções refletiram nas práticas desses professores? Esse questionamento me levou para a análise das notas etnográficas que revelaram a materialização das concepções de língua. Quanto às de cultura, só foi possível verificar sua materialização em dois dos professores pesquisados. Esse fato pode ser justificado pelas visões de língua que enfatizam o código linguístico e o sistema comunicativo, que desvinculam língua da cultura, portanto, dos contextos sociais e culturais nos quais os estudantes estão inseridos.

Com esse panorama, chego à seguinte inferência: a perspectiva intercultural no curso LEMI/PARFOR/UESC pode ser configurada, de acordo com as análises dos dados, através das seguintes perspectivas: a que representa uma funcionalidade ao sistema vigente (funcional) – ao prescrever a competência intercultural sem evidenciar e/ou considerar as demandas e problemáticas que precisam ser desveladas para que se construam educação e práticas de ensino-aprendizagem de línguas interculturais; a que representa troca/fusão/encontro (relacional) – ao considerar o intercâmbio entre sujeitos/culturas diferentes sem atentar para os conflitos e as relações de poder; e, a que representa diálogo/convivência/interação (que chamo de interacional) – ao construir na interação solidária possibilidades de entendimentos e descobertas sem problematizar os contextos e as relações assimétricas de poder.

Isto posto, verifico que essas perspectivas desencadearam implicações que refletiram na prática dos professores egressos investigados.

## 8.2 QUAIS FORAM AS IMPLICAÇÕES DESSAS PERSPECTIVAS NA PRÁTICA DOS EGRESSOS?

Como vimos anteriormente, sob o título ‘interculturalidade’ acomodam-se perspectivas que supõem fundamentos ideológicos diferentes. Nesse sentido, quando o curso LEMI/PARFOR/UESC deixou de desvelar, em seu PPC, o entendimento da interculturalidade que queria como projeto de formação, este, conseqüentemente, favoreceu a presença de perspectivas interculturais (funcionais, relacionais e interacionais) que não trouxeram para a base deste projeto (as ideias, os fundamentos, as orientações curriculares e organizacionais do curso) problematizações que contribuissem para estudos, reflexões e práticas sobre muitas questões instigadoras que envolvem a formação de professores para: o reconhecimento das diferenças (históricas e culturais); a visibilização e o enfrentamento dos conflitos de poder; o combate a todas as formas de discriminação e desigualdade sociais; a promoção de interações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos de distintos universos culturais, onde possam conviver mantendo suas diferenças e intercambiando conhecimentos, saberes e práticas distintas; a criação de diálogos nos diversos espaços da vida humana, promovendo, nestes espaços, a criatividade, a solidariedade e a criticidade; a garantia das mesmas oportunidades sociais, econômicas e políticas a todos; o questionamento da forma etnocêntrica e monocultural das práticas pedagógicas; a mudança do paradigma mecanicista para o paradigma da complexidade<sup>91</sup>; e, para serem sujeitos interculturais, agentes da interculturalidade e mediadores culturais.

Dentre essas questões instigadoras, considero quatro, especialmente, que julgo determinantes para a construção de uma educação intercultural crítica ou de práticas de ensino-aprendizagem de línguas interculturais críticas: diversidade cultural, conhecimentos sobre cultura, aprendizagem do professor quanto ao ensino sobre a diversidade cultural, e o compromisso do professor consigo mesmo e com o outro. A não problematização dessas e outras questões colaboraram, a meu ver, para o não questionamento das causas da assimetria social e cultural, para possibilidades de assimilação da cultura hegemônica; para o não saber lidar (pensar, tratar, refletir, questionar e posicionar) com a diversidade cultural em sala de aula; para o não pensar nas relações entre o ‘outro’ e ‘eu’ nas suas totalidades (sujeitos sociais, históricos, culturais e diferentes) propiciando, com isso, o não questionamento de

---

<sup>91</sup> Entendo o paradigma da complexidade com base nos postulados de Morin (1990; 1996). Para este autor: “[...] A um primeiro olhar, a complexidade é um tecido (complexus: o que é tecido junto) de constituintes heterogêneas inseparavelmente associadas: ela coloca o paradoxo do uno e do múltiplo. Num segundo momento, a complexidade é efetivamente o tecido de acontecimentos, ações, interações, retroações, determinações, acasos, que constituem nosso mundo fenomênico” (MORIN, 1990, p. 13, grifos do autor).

como a diferença é produzida; para não ver a diversidade como produção social; para a naturalização e o silenciamento dos preconceitos e discriminações; para um fazer em sala de aula descontextualizado das realidades socioculturais do estudante; para um agir centrado na pedagogia tradicional, que transmite conhecimentos a-históricos e inquestionáveis, lineares e uniformes; para visões dicotômicas dos estudantes; para aprendizagens mecânicas/memorísticas; para a concepção de língua dissociada de cultura; e para a concepção de cultura como informação e práticas de uma determinada realidade cultural e social.

Essas implicações expressam o entendimento de que um curso de formação de professores que se quer construir interculturalmente não pode perder de vista a sua perspectiva crítica, que requer da comunidade escolar/acadêmica novas posturas para desestabilizar visões homogeneizadora, monocultural, etnocêntrica e hegemônica de educação; e para promover ‘outros olhares’ em relação aos conhecimentos, saberes, objetivos, conteúdos, estratégias, avaliações, enfim, ‘outros olhares’ para uma prática pedagógica que se quer dialógica e crítica.

As inferências e implicações aqui expostas aprofundam a compreensão de como a perspectiva intercultural se faz presente em um curso de formação de professores em serviço ao analisar seu projeto pedagógico, como também, o pensar e o fazer de seus egressos. Ciente de que temática alguma pode ser esgotada, mas abre novas probabilidades e direcionamentos de estudo, pontuo a seguir suas limitações e problematizações.

### 8.3 QUAIS SÃO AS LIMITAÇÕES DA PESQUISA?

Analisar a configuração da perspectiva intercultural em um curso de formação de professores de línguas estrangeiras em serviço compreende contextos (projeto pedagógico e componentes curriculares), espaços (salas de aula) e sujeitos (coordenadores, professores formadores e professores egressos). Empreender uma investigação nesses contextos, espaços e com esses sujeitos é uma tarefa desafiadora. No que se refere aos sujeitos dessa investigação, exponho a primeira limitação, que diz respeito à escolha (intencional) de trabalhar apenas com os professores egressos. Tenho ciência de que ao privilegiar um grupo de sujeitos em detrimento dos demais, o presente estudo deixa de atentar para o olhar dos coordenadores e professores formadores do referido curso, que trariam para o referido estudo outras posições e outros questionamentos.

Outra limitação é observada ao limitar em dez professores egressos o grupo de participantes estudado. Entendo que em uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico o que se objetivou foi a interpretação de visões e práticas pedagógicas e assim justifico o número de participantes observados e analisados.

A escolha das perguntas das entrevistas e questionários para análise foi limitada a um recorte que considero propositado ao que se queria no momento do estudo, contudo, reconheço que, ao restringir, eu perdi a oportunidade de expandir considerações outras que, com certeza, enriqueceriam a discussão. Mas, como foi dito acima, trabalho algum pode ter a pretensão de encerrar suas discussões, pelo contrário, deixo sempre em aberto outras indagações e sujeitos de pesquisa, para que outros estudos sejam vislumbrados.

Embora tenha focado um curso e um grupo específico com um universo de dez participantes, acredito que os achados dessa pesquisa podem corroborar com outros contextos de formação de professores.

#### 8.4 QUAIS SÃO AS PROBLEMATIZAÇÕES?

A problematização das questões que considero instigadoras à educação intercultural crítica ou às práticas de ensino-aprendizagem de línguas interculturais críticas fomenta reflexões acerca dos cursos de formação de professores de línguas estrangeiras, bem como o papel do professor como sujeito histórico, social e cultural que se reconfigura o tempo todo.

Assim sendo, para problematizar essas questões dou um passo atrás e com um distanciamento necessário suspendo certas certezas e me desconstruo, pois acredito que:

Problematizar significa deformar seu trabalho até o ponto em que, em suas múltiplas conexões, ele se torna irreconhecível ao autor, embora inserido em uma rede de diálogos muito mais ampla do que previsto no início. Isso porque as questões que surgem, são postas, emergem do campo social no qual o autor está inserido – sendo este também um produto desse mesmo campo. Estamos imersos, assim, em um jogo de forças. A afirmação feita em um simples artigo tem ressonâncias incalculáveis em práticas sociais diversas (VINCE, 2015, p. 214).

Nessa perspectiva, começo minhas problematizações pela ‘diversidade cultural’. Ao pensar esta questão relembro o cenário das sociedades multiculturais e multifacetadas nas quais hodiernamente vivemos e todas as implicações (inquietações, conflitos, movimentos) que permeiam essas sociedades. É nesse contexto que a desigualdade social e econômica, a

discriminação, a injustiça, o preconceito, as diferenças entre culturas e outras temáticas marcadas pelas relações de poder estão no cerne de projetos e ações de instituições governamentais e não governamentais. Dentre essas instituições chamo a atenção para a escola/ universidade e questiono: Como essas instituições, trabalham com a diversidade cultural? Existe a preocupação, trabalho, ações em relação a essa diversidade? Estão sendo construídos projetos pedagógicos sob uma perspectiva em que se vislumbrem a diversidade cultural e todas as questões inerentes a essa diversidade? Como estão sendo construídos (se é que estão)? Ainda, como as questões relacionadas à diversidade cultural estão sendo entendidas e trabalhadas nos cursos de formação de professores? Como os professores entendem e lidam com essas questões? Tenho consciência de que essas inquietações e muitas outras referentes a esses temas já fizeram e ainda fazem parte de pesquisas, estudos, políticas públicas, programas e outros que deram e dão respostas ou se posicionam explícita ou implicitamente. Sei também que essas diferentes respostas e posicionamentos representam visões que podem considerar a diversidade cultural pelo prisma de uma deficiência ou pela ótica da assimilação ou pela valorização, preservação, reconhecimento, respeito ou pelo desejo de equidade atentando para as diferenças e necessidades dos sujeitos. Neste ponto, vislumbro os fundamentos que alicerçam o conhecimento sobre a formação de professores, pois estes podem direcionar essas respostas e posicionamentos, assim como podem alavancar outras interrogações: De quais conhecimentos os professores necessitam para trabalhar (inclui suas ações, atitudes, crenças) a diversidade cultural em sala de aula? Quais os conhecimentos que os professores precisam ter sobre cultura? Tendo em vista as proposições de Cochram-Smith (2003), saliento que estudos e pesquisas elencam, dentre várias considerações, que os professores precisam: compreender os vários significados de cultura; o seu impacto na aprendizagem; como a escola e a sala de aula são constituídas culturalmente; a natureza das diferentes culturas (sejam étnicas, raciais, urbanas etc.); o papel da cultura nos padrões de comunicação, interação e socialização, assim como o conhecimento sobre suas próprias culturas (pensar sobre si mesmo como ser cultural) e desenvolver a consciência cultural crítica ou consciência sociocultural. O tratamento dado à diversidade cultural vai estar, de alguma forma, atrelado aos conhecimentos que são priorizados na formação do professor e, conseqüentemente, na sala de aula desse professor. Por esse ângulo, Candau (2008, p. 33), Moreira e Candau (2007) e Moreira (2002) nos falam da ancoragem histórico-social dos conteúdos, alertando que os conhecimentos escolares possuem raízes históricas e culturais que estão vinculadas aos contextos sociais em que são produzidas. Esses autores apresentam a ancoragem histórico-social dos conteúdos como um dos elementos e princípios a serem

observados na construção de práticas pedagógicas e currículos que assumem a perspectiva intercultural. Assim, Candau (2008) ressalta que:

Ter presente a ancoragem histórico-social dos chamados conhecimentos curriculares é fundamental. Supõe analisar suas raízes históricas e o desenvolvimento que foram sofrendo, sempre em íntima relação com os contextos nos quais este processo se vai dando e os mecanismos de poder nele presentes. Trata-se de uma dinâmica fundamental para que sejamos capazes de desenvolver currículos que incorporem referentes de diferentes universos culturais, coerentes com a perspectiva intercultural. Nesta perspectiva, trabalhar o *cruzamento de culturas* presentes na escola constitui também uma exigência que lhe está intimamente associada (p.34, grifos da autora).

Nesse âmbito, considero que, ao desenvolver projetos pedagógicos, outra questão seja privilegiada: a aprendizagem do professor para o ensino sobre a diversidade cultural. Alinhada ao olhar de Abrahão (2012, p. 457), entendo a aprendizagem do professor “[...] como um processo dialógico de coconstrução de conhecimentos que é situado e emerge da participação em práticas e contextos socioculturais”. Com esse entendimento vêm os seguintes questionamentos: Como os professores aprendem a ensinar sobre a diversidade cultural? Quais são as pedagogias (princípios e métodos) de preparação desses professores? Como se concebe essa preparação? Compreendo que as respostas para essas perguntas vão estar amarradas às políticas públicas educacionais vigentes, bem como às concepções, práticas e experiências dos professores que, por seu turno, estão inter-relacionadas com os conhecimentos que se escreve, reescreve e se explica no currículo de formação inicial e continuada. Mas também compreendo que essa aprendizagem envolve o compromisso do professor consigo mesmo e com o ‘outro’.

Antes de ser professor, este é pessoa. E para que esta pessoa possa assumir um compromisso (um ato comprometido), ela precisa ter condições de agir, atuar, operar, transformar a realidade e refletir, tornando-se “um ser da práxis” (FREIRE, 1988, p. 17). Partilhando da mesma opinião deste autor, acredito que somente um ser histórico que se relaciona com o mundo e com o outro pode se comprometer com ele mesmo e com o outro, pois pode se objetivar, se reconhecer, se relacionar, sair do ‘eu’ e se ver no ‘outro’, e não ser neutro (FREIRE, 1988). Além dessas condições, é preciso o querer, o permitir, o predispor para que esse comprometimento assuma o verdadeiro ‘ato comprometido’, que interfere na maneira dessa pessoa estar no mundo e, conseqüentemente, na forma como atua na sala de aula. Com isso, o compromisso do professor (com ele mesmo e com o outro) se faz

fundamental para a promoção de uma educação intercultural crítica e práticas de ensino-aprendizagem interculturais.

Como se observa, ao trazer essas problematizações não tinha intenção de apresentar respostas ou soluções, mas sim, pensar, refletir e oferecer caminhos, deixando que esses escritos ganhem outros rumos e outros olhares. Dessa forma, saio mais rica ao concluir a pesquisa, pois estou sendo capaz, agora, de questionar mais, o que me levará, certamente, à busca de novas respostas. Afinal, o que é pesquisar, senão questionar?

## REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. Metodologia na investigação das crenças. In: BARCELLOS, A. M. F. & ABRAHÃO, M. H. V. *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes, 2006. p. 219-231.
- ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. A formação do professor de línguas de uma perspectiva sociocultural. *Signum: Estudos da Linguagem*, v. 15, n. 2, p. 457-480, 2012.
- ACHUGAR, Hugo. *Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre arte, cultura e literatura*. Belo Horizonte: UFMG, 2006.
- ALVES, Rubem. *A arte de ensinar*. Rio de Janeiro: Editora Papirus, 2000.
- AGUADO, Teresa. La Educación Intercultural: concepto, paradigmas y realizaciones. In: FERNÁNDEZ, C. J. (org.) *Lecturas de Pedagogía Diferencial*. 2ª ed. Madrid: Dykinson. 1998, p. 87-104.
- AGUADO, Teresa. *Pedagogía Intercultural*. Madrid: McGraw-Hill, 2003.
- AGUADO, Teresa. Investigación en Educación intercultural. *Education*, n.º 22, 2004.
- AGUADO, Teresa. La educación intercultural en la práctica escolar. Investigación en el ámbito español. *Revista de Educación*, 7. Universidad de Huelva, 2005.
- AGUADO, Teresa; DEL OLMO, Margarita. *Educación intercultural. Perspectivas y propuestas*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces/UNED, 2009.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Conhecer e Desenvolver a Competência Profissional dos Professores de LE. In: *Contexturas: Ensino Crítico de Língua Inglesa*. São Paulo, n.º 9, p. 9-19, 2006.
- ALVAREZ, Maria Luísa Ortiz. Re(conhecimento) da prática intercultural na formação do profissional de LE. *Acta Semiótica et Linguística*. Paraíba, v. 18, p. 28-52, 2013.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.
- ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.
- ANTUNES, Irandé. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- APPADURAI, Arjun. *Modernity at large: cultural dimensions of globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1996.

AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação intercultural e complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, R. M. (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 85-107.

BAHIA. Decreto nº 8.523 de 14 de maio de 2003. Institui o Programa de Formação para Professores e dá outras providências. *Diário Oficial* [do Estado da Bahia], Salvador, 14 mai. 2003. Disponível em: <<http://www.legislabahia.ba.gov.br/>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BAHIA, Lei nº. 6.344, de 5 de dezembro de 1991. Institui a Universidade Estadual de Santa Cruz e dá outras providências. *Diário Oficial* [do Estado da Bahia], Salvador, 5 dez. 1991. Disponível em: <<http://governo-ba.jusbrasil.com.br/legislacao/86166/lei-6344-91>>. Acesso em: 11 nov. 2014.

BANKS, James. Multicultural Education: Development, Dimensions, and Challenges. *The Phi Delta Kappan*, v. 75, n. 1. 1993, p. 22-28. Disponível em; <<http://www.jstor.org/stable/20405019>>. Acesso em: 23 jan. 2014.

BANKS, James; BANKS, Cherry. *Multicultural education: issues and perspectives*. 7ª ed., USA: Allyn and Bacon, 2010.

BATISTA, Sylvia Helena Souza da Silva. Formação. In: FAZENDA, Ivani. (Org.). *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Persona, 1977.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

BHABHA, Homi K. Culture's in-between. In: HALL, Stuart; DU GAY, Paul. *Questions of cultural identity*. London: SAGE, 1996. p 53-59.

BIZON, Ana Cecília Cossi. *Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um estudo comparativo*. 1994. 349 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Decreto nº. 6.094/2007, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 12 mai. de 2015.

BRASIL. Decreto nº. 6.755/2009, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial* [da

União], Brasília, 30 jan. 2009. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm)>. Acesso em:  
6 abr. 2015.

BRASIL. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. Brasília: MEC/Inep, 2016. Disponível em:  
<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/avaliacao\\_cursos\\_graduacao/instrumentos/2016/instrumento\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/avaliacao_cursos_graduacao/instrumentos/2016/instrumento_2016.pdf)>. Acesso em: 20 ago. 2016.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 04 nov. 2008.

BRASIL. Lei nº. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BRASIL. Lei nº. 11.502 de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 12 jul. 2007. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm)>. Acesso em: 5 abr. 2015.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual*. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, MEC/SEF, 1997a.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 009/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 18 jan. 2001. Seção 1, p. 31. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 25 mai 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº. 28/2001. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 18 jan. 2001. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 09 jul. 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2014.

BRASIL. Portaria n. 300, de 30 de janeiro de 2006 (2006b). Aprova, em extrato, o Instrumento de Avaliação Externa de Instituições de Educação Superior do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 31 jan.

2006. Disponível em:

<[http://www.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao\\_institucional/Portaria\\_n300\\_30\\_01\\_06.pdf](http://www.inep.gov.br/download/superior/2006/avaliacao_institucional/Portaria_n300_30_01_06.pdf)>. Acesso em 20 ago. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 02/97. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 15 de jul. de 1997. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE\\_CEB02\\_97.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/RCNE_CEB02_97.pdf) Acesso em: 25 mai 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 19 de fev. de 2002. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf)>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 4 mar. 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº. 18, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. *Diário Oficial* [da União], Brasília, 9 abr. 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2014.

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

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: linguagens códigos e suas tecnologias. Parte2*. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol. 1, Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2006.

BRONCKART, Jean Paul. Interacionismo Sócio-discursivo: uma entrevista com Jean Paul Bronckart. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem - ReVEL*. Vol. 4, n. 6, março de 2006. Tradução de Cassiano Ricardo Haag e Gabriel de Ávila Othero. Disponível em <[http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel\\_6\\_entrevista\\_bronckart\\_port.pdf](http://www.revel.inf.br/files/entrevistas/revel_6_entrevista_bronckart_port.pdf)> Acesso em 08 jun. 2015.

BROWN, Douglas. *Principles of language learning and teaching*. 4ªed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. 2000.

BROWN, Douglas. *Teaching by principles: na interactive approach to language pedagogy*. 2nd ed. White Plains, NY: Longman, 2001.

BYRAM, Michael. Foreign language education as political and moral education - an essay. *Language learning journal*, Winter, nº. 26, 2002, p. 43-47.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. Trad. Heloísa P. Cintrão e Ana Regina Lessa. 2. ed. São Paulo: Edusp, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria Ferrão. (Org.) *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 13-37.

CANDAU, Vera M. Educação Intercultural na América Latina: tensões atuais. In: IX Congresso Iberoamericano de História de educação latino-americana, 2009, UERJ, Rio de Janeiro. IX CIHELA *Educação, autonomia e identidades na américa latina*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. p. 1-12.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Interculturalidade e Educação Escolar. In: CANDAU, V. M. (Org.) *Reinventar a Escola*. 9ed. Petrópolis: Vozes, 2013, p. 47-60.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; ANHORN, Carmem Teresa Gabriel. A questão da didática e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. Trabalho apresentado na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 2000. Disponível em: <<http://23reuniao.anped.org.br/textos/0413t.PDF>>. Acesso em: 20 out 2014.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. 'Ideias força' do pensamento de Boaventura Sousa Santos e a Educação Intercultural. *Educação em Revista*, UFMG, v. 32, p. 15-34, 2016.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli. Formação Continuada de Professores para a Diversidade Cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, v. 16, p. 641-662, 2011.

CANEN, Ana. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. *Ensaio: Avaliação, Políticas e Educação*, Rio de Janeiro, 16, (59), 2008, 297-308. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v16n59/v16n59a08.pdf>>. Acesso em: 23 mai 2014.

CATAPAN, Araci Hack. Conteúdos escolares: simplificação ou construção do conceito. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 12, n. 21, jan. 1994, p. 120-141, Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10079/10295>>. Acesso em: 07 nov 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CERTEAU, Michel de; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano 2: morar, cozinhar*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis, Vozes, 2008.

COCHRAN-SMITH, Marilyn. The multiple meanings of multicultural teacher education: a conceptual framework. *Teacher Education Quarterly*, vol. 30, n. 2, p.6-26. Washington, DC, 2003.

CONSELHO DA EUROPA. *Livro branco sobre o diálogo intercultural: viver juntos em igual dignidade*. Estrasburgo, mai. 2008. Disponível em: <[http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_PortugueseVersion2.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_PortugueseVersion2.pdf)>. Acesso em: 20 Jan. 2014.

CORRÊA, Rosângela Azevedo. Educar para a diferença. *Universitas FACE* (substituída pela Universitas Humanas), v. 2, n. 2 – v. 3, n. 1, 2005/2006. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/face/article/view/127>> Acesso em:

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e Política Cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Lei de Diretrizes e Bases e perspectivas da educação nacional. *Revista Brasileira de Educação*, n. 8, 1998, p. 72-85.

CRESWELL, John. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas Ciências Sociais*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2ª. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 119-138.

ELIAS, Norbert. *El proceso de la civilización: investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1989.

ESTERMANN, Josef. *Interculturalidad. Vivir la diversidad*. La Paz, Bolívia: ISEAT, 2010.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. À procura da senha da vida – De-senha a aula dialógica? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Campinas: Papirus, 2008, p. 145-165.

FERREIRO, Emilia. Diversidad y proceso de alfabetización: de la celebración a la toma de consciência. Lectura y vida. *Revista Latinoamericana de lectusa*. Año 15, nº. 3, 1994, p. 2-11. Disponível em <[http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15\\_03\\_Ferreiro.pdf](http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a15n3/15_03_Ferreiro.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2016.

FERRY, Gilles. *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México: Paidós Mexicana, 1990.

FIORIN, José Luiz. A construção da identidade nacional brasileira. *Bakhtiniana*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 115-126, 1º. sem. 2009.

FLEURI, Reinaldo. Educação Intercultural: Desafios Emergentes na Perspectiva dos Movimentos Sociais. In: *Intercultura e Movimentos Sociais*. Florianópolis, Mover/NUP, 1998.

FLEURI, Reinaldo Matias. Educação Intercultural no Brasil: a perspectiva epistemológica da complexidade. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 80, n. 195, p. 277-289, mai./ago. 1999.

FLEURI, Reinaldo Matias. Multiculturalismo e interculturalismo nos processos educativos. Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino – ENDIPE. *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 67-81.

FLEURI, Reinaldo. Educação Intercultural: Desafios e Perspectivas da Identidade e da Diferença Cultural em Práticas Educativas e Movimentos Sociais no Brasil. *Projeto Integrado de Pesquisa* – CNPq. Florianópolis, UFSC, 2001.

FLEURI, Reinaldo; COSTA, Marisa Vorraber. *Travessia: Questões e Perspectivas da Pesquisa em Educação Popular*. Ijuí, Unijuí, 2001a.

FLEURI, Reinaldo (org.). *Intercultura: Estudos Emergentes*. Ijuí, Unijuí, 2001b.

FLEURI, Reinaldo. Educação intercultural: a construção da identidade e da diferença nos movimentos sociais. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 405-423, jan. 2002. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10410>>. Acesso em: 09 out 2016.

FLEURI, Reinaldo. Intercultura e Educação. *Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural*. Chapecó, Argos, 2003, pp. 17-48.

FLEURI, Reinaldo. Desafios de uma política intercultural de educação: a perspectiva desenvolvida pelo Núcleo Mover (UFSC). *Pedagogia (UNOESTE)*. São Miguel do Oeste/SC, v. 3, n.5, p. 07-40, 2004.

FLEURI, Reinaldo. Intercultura e educação (1.ed.portuguesa). *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, v. 23, 2005, p. 91-124.

FLEURI, Reinaldo. Educación intercultural y epistemología de la complejidad: implicaciones pedagógicas. *Enfoque Social - Revista de Historia, Política y Sociedad*, v. 1, p. 67-89, 2007.

FLEURI, Reinaldo. Rebeldia e democracia na escola. *Revista Brasileira de Educação* v. 13 n. 39 set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n39/05.pdf>>. Acesso em: 05 jan 2016.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Guine-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo*. 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 14ª edição. São Paulo: Cortez editora, 1988.

FREIRE, Paulo, SHOR, Ira. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 8ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FORGRAD. *Fórum de Pró-reitores de Graduação das Universidades Brasileiras: do pessimismo da razão para o otimismo da vontade: referências para a construção dos projetos pedagógicos nas IES brasileiras*; 1999 set 15-17; Curitiba (PR), Brasil. Curitiba (PR), 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. O Currículo entre o relativismo e o universalismo. *Revista Educação e Sociedade*, v. 21, n. 73, 2000. Disponível em: <<http://www.cedes-gru.unicamp.br/revista/index.html>>. Acesso em: 12 mar. 2016.

GARCEZ, Pedro de Moraes; BULLA, Gabriela da Silva; LODER, Letícia Ludwig. Práticas de pesquisa microetnográfica: geração, segmentação e transcrição de dados audiovisuais como procedimentos analíticos plenos. *DELTA*. vol.30, n.2. 2014, p. 257-288. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44502014000200257&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502014000200257&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 20 abr 2015.

GARCÍA MARTÍNEZ, Afonso; ESCARBAJAL FRUTOS, Andrés; ESCARBARAL DE HARO, Andrés. *La interculturalidad. Desafío para la educación*. Madrid: Dykinson, 2007.

GASPAR, Lúcia. Movimento de Cultura Popular. Recife: *Pesquisa Escolar Online*, Fundação Joaquim Nabuco, 2008. Disponível em: <<http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/>>. Acesso em: 6 ago 2016.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. 1ª. ed., 13ª reimpr. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de Linguagem e Ensino de Português. In: GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula – Leitura & Produção*. 3ª.ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984, p. 41-48.

GIMÉNEZ, Carlos. Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidade: ¿qué significa “intercultural” cuando hablamos de “educación intercultural”? In: DÍE, Luis (Coord.). *Aprendiendo a ser iguales: manual de educación intercultural*. Valencia: CEIMIGRA, 2012. p. 48-65.

GIMENEZ, Telma. Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: IX Encontro de Professores de Línguas Estrangeiras (EPL), 2002, Londrina. *Anais do IX EPL*. Londrina: APLIEPAR, 2002. p. 107-114.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação; In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 85-103.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos Sociais na Contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Minas Gerais, v.16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011. Acesso em: 01 set 2016.

- GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-cultural. In: RAMOS, Marise; ADÃO, Jorge; BARROS, Graciete (Coordenadores). *Diversidade na Educação: reflexões e experiências*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica/MEC, 2003, p. 68-76.
- GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e a educação brasileira. In: BARROS, José Marcio (Org.). *Diversidade Cultural – da proteção à promoção*, Belo horizonte: Autêntica, 2008.
- GOODLAD, John. *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw Hill, 1979.
- GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GRIGOLETTO, Marisa. Língua, discurso e identidade: a língua inglesa no discurso da mídia e a construção identitária dos brasileiros. *Filologia e Linguística Portuguesa*, Brasil, n. 9, p. 213-227, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59781/62890>>. Acesso em: 30 jan. 2017.
- HALL, Stuart. The centrality of culture: notes on the cultural revolutions of our time. In.: THOMPSON, Kenneth (ed.). *Media and cultural regulation*. London, Thousand Oaks, New Delhi: The Open University; SAGE Publications, 1997, p. 208-238.
- HALL, Stuart. *Da Diaspora: Identidades e Mediações Culturais*. Org. Liv Sovik; Trad. Adelaine La Guardia Resende et alii. Belo Horizonte/ Brasília, Editora UFMG/Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 7-46.
- HALL, Graham. *Exploring English Language Teaching: Language in Action*. New York: Routledge, 2011.
- HARVEY, David. Parte II: As transformações político-econômicas do capitalismo no final do século XX. In: \_\_\_\_\_. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. São Paulo: Loyola, 1992.
- HUGHES, Jonh. *A Filosofia da Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- JORDÁN, José Antonio. *Propuestas de Educación Intercultural*. Barcelona: CEAC, 1996.
- KOCH, Ingedore. *A inter-ação pela linguagem*. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- KOHLER, Michelle. *Teachers as mediators in the foreign language classroom*. Bristol: Multilingual Matters, 2015.
- KRAMSCH, Claire. *Context and culture in language teaching*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, Claire. *The cultural component of language teaching*. In: *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 1(2), 13 p. Texto apresentado

na Conferência sobre Trilingualismo em Haifa, Israel em 12.06.1994. Disponível em <[www.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg\\_01\\_2/beitrag/kramsch2.htm](http://www.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg_01_2/beitrag/kramsch2.htm)>. Acesso em: 10 mai. 2015.

KRAMSCH, Claire; SULLIVAN, Patricia. Appropriate pedagogy. *ELT Journal*, Oxford University Press, v. 50, n. 3, p.199-212, 1996.

KRAMSCH, Claire. *Language and culture*. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL QUARTERLY* Vol. 35, No. 4, Winter 2001. Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>>. Acesso em: 14 abr. 2015.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

LEFFA, Vilson. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson. (Org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. 2ª ed. Pelotas: EDUCAT, 2008.

LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 21ª. Ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

LIDDICOAT, Anthony J. Static and dynamic views. *The New Zealand Language Teacher*, 27, 47–58, 2001. Disponível em: <<https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/about/centres/lipis/docs/readings/liddicoat.pdf>> Acesso em: 31 mar. 2016.

LIDDICOAT, Anthony J.; PAPADEMETRE, Leo; SCARINO, Angela; KOHLER, Michelle. *Report on Intercultural Language Learning*. Canberra: Department of Education Science and Training. Australian Government, 2003.

LIDDICOAT, Anthony J.; SCARINO, Angela. *Intercultural language teaching and learning*. New York: Wiley & Sons, 2013.

LIMA, Solange Martins Couceiro. Multiculturalismo (1). In: COELHO, T. *Dicionário Crítico de Política Cultural*, São Paulo: Iluminuras. 1997.

LIMA, Diógenes Cândido. Ensino de língua inglesa e a questão cultural. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. p.179-190. \_\_\_\_\_. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona? uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011

LO BIANCO, Joseph; LIDDICOAT, Anthony; CROZET, Chantal. (Eds). *Striving for the third place: intercultural competence through language education*. Melbourne: Language Australia, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O conhecimento: elucidações conceituais e procedimentos metodológicos. In: LUCKESI, Cipriano Carlos. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *EccoS Revista Científica*. São Paulo: UNINOVE, v. 4, n. 2, dez. 2002, p. 79-88. Disponível em <<http://www4.uninove.br/ojs/index.php/eccos/article/viewFile/310/298>>. Acesso em: 02 mai. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação colocada em teste. Entrevista concedida à *Revista IP – Imprensa Pedagógica*. Curitiba, PR: Editora Gráfica Expoente, nº 36. 2004, p. 4-6. Disponível: <[http://www2.escolainterativa.com.br/canais/19\\_impresao\\_pedagogica//IP/IP\\_36.pdf](http://www2.escolainterativa.com.br/canais/19_impresao_pedagogica//IP/IP_36.pdf)>. Acesso em: 02 mai. 2016.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem: visão geral. Entrevista concedida ao Jornalista Paulo Camargo, São Paulo, publicado no *caderno do Colégio Uirapuru*, Sorocaba, estado de São Paulo, por ocasião da Conferência: Avaliação da Aprendizagem na Escola, Colégio Uirapuru, Sorocaba, SP, 8 de outubro de 2005. Disponível em: <[www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm](http://www.luckesi.com.br/artigosavaliacao.htm)>. Acesso em 02 mai. 2016.<sup>[1]</sup>

LUCKESI, CIPRIANO Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MACEDO, Elizabeth. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*, v.11, n.32, mai./ago., 2006, p. 285-372.

MAHER, T. M. Do Casulo ao Movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, Marilda C.; BORTONI-RICARDO, Stela Maris (orgs.). *Transculturalidade, Linguagem e Educação*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-96.

MARIN, José. “Globalización, Educación y Diversidad Cultural”. Perspectiva: *Revista do Centro de Ciências da Educação*, vol. 20, n. 2. Florianópolis, Editora da UFSC, jul./dez. 2002, p. 377-403.

MARIN, José. Dimensión Histórica de la Perspectiva Intercultural: Educación, Estado y Sociedad. *Revista Grifos: Dossiê Educação Intercultural*. Chapecó, Argos, 2004, p. 69-88.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo Crítico*. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías do disensión para el nuevo milenio*. México: Siglo XXI, 1998.

MENDES, Edleise. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN). Uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese Doutorado em Linguística aplicada. Campinas: UNICAMP, 2004.

MENDES, Edleise. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação "entre-culturas". In: SILVA, Kleber Aparecido da; ORTIZ, Maria Luisa. (Org.). *Linguística Aplicada: múltiplos olhares*. Campinas-SP: Pontes Editora, 2007, p. 119-139.

MENDES, Edleise. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, Edleise. CASTRO, M.L.S. *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2008. p. 57-77.

MENDES, Edleise. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, Edleise. (Org.). *Diálogos Interculturais - Ensino e Formação em Português Língua Estrangeira*. 1. ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2011, p. 139-158.

MENDES, Edleise. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. *Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições*. Salvador: EDUFBA. 2012.

MENDES, Edleise. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., and RIBEIRO, S. (Orgs). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012a, p. 667-678. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/16749>>. Acesso em: 05 jan. 2013.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. *Revista EntreLínguas*, v. Vol.1, 2015. p. 203-221.

MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 7ª ed. Campinas-SP: Papirus, 2001.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, diferença cultural e diálogo. *Educação & Sociedade*, n. 79, p. 15-38, 2002.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 23, p. 156-168, Aug. 2003. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mai. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. *Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MORORÓ, Leila Pio; COUTO, Elizabete Souza. As condições de formação do professor-discente do PARFOR na Bahia. *Revista Horizontes*, v. 33, n. 1, p. 29-38, jan./jun. 2015.

MOTA, Ednaceli Abreu Damasceno. *Saberes e conhecimentos docentes: experiências da formação e experiências da profissão*. 2005. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2005. Disponível em: <

file:///C:/Users/patty/Downloads/Ednacel-%20Abreu%20Damasceno%20Mota.pdf>. Acesso em: 31 mai. 2016.

MOTA, Kátia. 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, 2010. p. 36-60.

MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o Racismo na escola*. 2ª edição revisada/Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 204.

MUNANGA, Kabengele. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? *Revista da ABPN*, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out., 2012. Disponível em: <<http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/246/222>> Acesso em: 26 fev. 2015.

NÓVOA, Antonio. A Formação da profissão docente. In: NÓVOA, Antonio. (Org). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Porto Editora, 1995, p. 15-33.

OLIVEIRA, Terezinha. *Planejamento, projeto político pedagógico e organização curricular do ensino*. Maringá-PR: CESUMAR. 2012.

PAIXÃO, Antonio Jorge Paraense da. Interculturalidade e Política na Educação Escolar Indígena na Aldeia Teko Haw – Pará. Rio de Janeiro. 2010. 171 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <[http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0621143\\_10\\_pretextual.pdf](http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0621143_10_pretextual.pdf)>. Acesso em: 20 de out. de 2016.

PARAQUETT, Marcia. Multiculturalismo e ensino/aprendizagem de espanhol para brasileiros. In: BARROS, Cristiano Silva de; GOETTENAUER, Elzimar de Martins Costa (Coord.). *Espanhol: ensino médio*. Brasília: Ministério da Educação, secretaria de educação Básica, 2010, 292p. Coleção Explorando o Ensino, v. 16, p. 137-156.

PENNYCOOK, Alastair. A linguística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda. (Orgs.). *Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 23-47.

PÉREZ SERRANO, Glória. Aprender a conviver en sociedades multiculturales. Estrategias educativas. *Revista Pedagogía Social*. N. 14, dec., 1996. p. 205-220.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Sousa. Formação em Serviço. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga. (Orgs.). *Dicionário trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG, 2010. Disponível em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=17>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

QUIJANO, Anibal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y America Latina. In: LANDER, Edgardo (coord.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: CLACSO, 2000, pp. 201-46.

RAJAGOPALAN, Kanavallil. ELT Classroom as an arena for identity clashes. In: CARMAGNANI, A. M. G.; GRIGOLETTO, M. (Org.). *Inglês como língua estrangeira: identidade, práticas e textualidade*. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2001, p. 70-90.

RAMOS, Rosenaide Pereira dos Reis. *A formação inicial em serviço: lugar de encontro e de (re) significação do ser-saber-fazer de professores*. 2011. 274 f. Tese (Doutorado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

RECH, Márcia Dresch. *O Conflito de Expectativas na Interação de Sala de Aula*. 1992. Dissertação de Mestrado. UFSC. 1992. 158 f. Dissertação (mestrado em Linguística). Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1992

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis*. 9ª ed. Cambridge: Cambridge University, 1993.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RISAGER, Karen. Languaculture as a Key Concept in Language and Culture Teaching. In: Preisler, B; Fabricius, A; Haberland, H; Kjærbeck, S; Risager, K. (Eds.). *The consequences of mobility: linguistic and sociocultural contact zones*. Roskilde, Denmark: Roskilde Universitet, 2005.

RIOS, Jane Adriana Vasconcelos Pacheco. *Entre a roça e a cidade: identidades, discursos e saberes na escola*. 2008. 283f. Tese (doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2008.

ROBERTSON, Roland. Glocalization: time-space and homogeneity-heterogeneity. In: FEATHERSTONE, Mike; LASH, Scott; ROBERTSON, Roland. (Eds.). *Global Modernities*. London: Sage Publications, 1995. p. 25-44.

ROSA, Patrícia Argôlo. O inglês como língua franca na visão dos professores em exercício da educação básica. Fólio – *Revista de Letras*, v. 8, n. 1. Vitória da Conquista: UESB, 2016.

ROSA, Patrícia Argôlo; PARAQUETT, Marcia. Professores em exercício e a formação intercultural. In: SIMPÓSIO BAIANO DAS LICENCIATURAS – SEMINÁRIO BAIANO DO PIBID/IAT, 4, 2014, Ilhéus. *Anais...* Ilhéus: Universidade Estadual de Santa Cruz, 2014. 1 CD.

RUTHERFORD, Jonathan. The third space: na interview with homi Bhabha. In: RUTHERFORD, Jonathan (Ed.). *Identity: community, culture, difference*. Londres: Lawrence & Wishart, 1990. p. 207-221.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. Pérez. *Compreender e Transformar o Ensino*. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 155-172.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para um Novo Senso Comum: *A Ciência, o Direito e a Política na Transição Paradigmática*. Vol. I. A Crítica da Razão Indolente: Contra o Desperdício da Experiência. 4. ed. São Paulo, Cortez, 2002

SANTOS, Boaventura de Souza. *Reconhecer para Libertar: Os Caminhos do Cosmopolitismo Multicultural*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

SARMENTO, Simone. *O ensino de cultura na sala de aula de língua estrangeira: o discurso e a prática do professor*. Dissertação (mestrado em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

SAVATER, Fernando. *O Valor de Educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SCARINO, Angela; LIDDICOAT, Anthony J. *Teaching and learning languages: a guide*. Curriculum Corporation: Melbourne, 2009. Disponível em: <[www.tllg.unisa.edu.au](http://www.tllg.unisa.edu.au)>. Acesso em: 03 mai.2016.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. (Org.). *Discurso e cultura na aula de língua – Currículo, Leitura, Escrita*. Campinas, SP: Pontes, 2005, p.15-45.

SILVA, Gilberto Ferreira da. Culturas(s), currículo, diversidade: por uma proposição intercultural. *Contrapontos* (UNIVALI), Itajaí, v. 6, n.1, 2006, p. 137-148.

SILVA, Gilberto Ferreira da; CABRERA, Flor Ángeles. Formação de professores: perspectivas docentes para a construção intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, v. 61, n. 1, 2013. Disponível em: <<http://www.rieoei.org/expe/4677Ferreira.pdf>>. Acesso em: jun 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 185-201.

SILVA, Victor Ernesto Silveira. Consciência intercultural na formação do professor de inglês: o que sugerem as diretrizes curriculares para o curso de letras? *Educere et Educare – Revista de Educação*. Vol. 6, nº. 12, jul./dez. 2011, p. 163-171.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel. *Inglês como língua internacional: por uma pedagogia intercultural crítica*. 2008. 361 f. Tese (doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Estadual da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, Domingos Sávio Pimentel; ANJOS, Flávio Almeida dos. Ensino de inglês como língua franca na escola pública: por uma crença no seu (bom) funcionamento. *Revista Muitas Vozes*, Ponta Grossa, v.1, n.1, p. 127-149, 2012. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/3607/2561>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

SOUZA, Maria Izabel Porto de; FLEURI, Reinaldo Matias. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro:DP&A editora, 2003, p. 53-84.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. In: ABDALA JÚNIOR, Benjamin (Org.). *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004. P. 113-133.

STOER, Stephen; CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Afrontamento, 1999.

TAYLOR, Charles. A distorção objetiva das culturas. *Folha de S. Paulo*, Caderno Mais, 11/08, 2001.

THOMPSON, John B. *Ideologia e cultura moderna*. Teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 2009.

TRIVIÑOS, Augusto. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2008.

TUBINO, Fidel. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, enero 2005, p.24-28 <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>

TUBINO, Fidel. Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. In.: FERNÁNDEZ, S; SINNIGEN, J. H.(eds) *América para todos los americanos. Prácticas interculturales*. Mexico: UNAM. 2012, p. 355-366.

TUBINO, Fidel. Por que a formação cidadã é necessária na educação intercultural? In.: CANDAU, Vera Maria (Org.). *Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação outra?* Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016, p. 22-36.

UFG. Projeto *Político Pedagógico de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Goiás*. 2014. Disponível em: < <https://www.lettras.ufg.br/n/2026-lic-intercultural-7-proposta-curricular>>. Acesso em: 21 out. 2016.

UESC. *Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Estrangeira Moderna/Inglês - LEMI*, do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR. Coordenação Geral do PARFOR/UESC, 2009.

UESC. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Língua Estrangeira Moderna/Inglês - LEMI, do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR. *Resolução CONSEPE*, nº. 03, 2010.

ULLMANN, Reinholdo Aloysio. *Antropologia: o homem e a cultura*. Petrópolis: Vozes, 1991.

UNESCO. *Learning: the treasure within – report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights)*. Paris: UNESCO, 1996. Disponível em: < <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

UNESCO, Relatório Mundial da. *Investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural*. UNESCO: Paris, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755por.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão pra acertar? In: Castanho, Sérgio e Castanho, Maria E.L.M. *O que há de novo na educação superior*. Campinas: Papirus, 2000.

VEIGA, Ilma Passos A. Projeto político - pedagógico da escola: uma construção coletiva. In.: VEIGA, Ilma Passos A (org.). *Projeto político - pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª ed. Campinas: SP, Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória. *Cadernos do CEDES*, Dez; 23(61): 267-81. 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, n. 23, p. 5-15, Aug. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01.pdf>>. Acesso em: 13 jan 2014.

VINCE, Christian Fernando ribeiro Guimarães. A problematização e as pesquisas educacionais: sobre um gesto analítico foucaultiano. *Filosofia e Educação*, Campinas, v. 7, n. 2, p. 195-219, jun/set. 2015.

VITA, Álvaro de. Liberalismo igualitário e multiculturalismo: sobre Brian Barry, culture and equality. *Lua Nova*, 55-56, 2002. p. 5-27.

WALSH, Catherine. (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. In.: FULLER, N. (ed) *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*. Lima: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales, 2002, p 115-142.

WALSH, Catherine. *La interculturalidad en la educación*. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Internacional. Lima/Peru, 2005.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: um pensamiento y posicionamiento outro desde la diferencia colonial. In: WALSH, C.; LINERA, A.; MIGNOLO, W. *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Buenos Aires: Del Signo, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, Jorge; TAPIA, Luis ;WALSH, Catherine. *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96. Disponível em [www.aulaintercultural.org/Interculturalidad\\_C](http://www.aulaintercultural.org/Interculturalidad_C). Acessado em 10/06/12.

WALSH, Catherine. Desde adentro: etnoeducación e interculturalidad en el Perú y América Latina. Lima: CEDET, 2011.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y (de)colonialidad: ensayos desde Abya Yala. Quito: Abya-Yala, 2012.

WATSON-GECEO, Karen Ann. A etnografia na sala de aula de segunda língua: definindo o que é essencial. Trad. Heloísa Augusta Brito de Mello e Dilys Karen Rees. *Signótica*, v. 22, n. 2, 2010. p. 515-539.

WERNECK, Vera Rudge. Sobre o processo de construção do conhecimento: o papel do ensino e da pesquisa. Ensaio. *Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 14, p. 173-196, 2006.

WHITE, Leslie Alvin. *O conceito de cultura*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.

WIDDOWSON, Henry G. *The teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WIDDOWSON, Henry G. *Explorations in applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

WILKINS, David Arthur. *Notional Syllabuses*. London: Oxford University Press, 1976.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 7-72.

## **APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Título do Projeto:** O Curso LEMI/PARFOR/UESC e a Formação Intercultural de Professores em Exercício

**Pesquisador Responsável:** Patrícia Argôlo Rosa

**Telefones para contato:** (73) 9132-3565 / (73) 8844-7822

O presente termo, em atendimento à Resolução CNS 466/2012, tem por finalidade possibilitar, ao sujeito da pesquisa, o mais amplo esclarecimento sobre a investigação a ser realizada, para que a sua manifestação de vontade em participar da pesquisa seja efetivamente livre e consciente.

Dessa forma, você, professor(a), está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa do Doutorado em Língua e Cultura da Universidade Federal da Bahia acima denominado.

O objetivo da pesquisa é avaliar se o curso LEMI/PARFOR/UESC, ministrado no período de 2010 a 2014, possibilitou a formação intercultural de seus egressos, analisando a (re)construção teórica e a (re)significação da prática pedagógica. Iremos, também, caracterizar o perfil acadêmico dos professores-formadores que ministraram as disciplinas do Núcleo Estrutural. Assim como, identificar as concepções de língua e de abordagem intercultural no ensino-aprendizagem de Inglês adotadas pelo estudante-professor e verificar a aplicação do conhecimento da abordagem intercultural na sua prática profissional cotidiana.

Para tanto, a referida pesquisa utilizará o paradigma qualitativo de cunho etnográfico com abordagem interpretativista. A razão para esta escolha reside no fato de que a pesquisa não pode ser dissociada do seu contexto social e cultural, e ao analisar a formação intercultural de professores em exercício é importante levar em conta esses contextos nos quais os participantes estão inseridos. A sua participação, como **estudante-professor**, na pesquisa envolverá responder questões abertas (folha anexa a este termo), cujas respostas serão gravadas, transcritas e fichadas. Este material será guardado sob minha responsabilidade por 5(cinco) anos, após o qual será destruído. Além disso, você, estudante-professor terá sua aula observada, nas suas escolas de atuação, durante e após a finalização do curso na UESC, por 1(um) ano. E se você for **professor-formador** de uma das disciplinas do Núcleo Estrutural você irá preencher uma planilha que solicita dados sobre a formação acadêmica e procedimentos metodológicos em sala de aula. Concomitantemente aos procedimentos

elencados ocorrerá a análise documental que incluiu a consulta aos documentos oficiais do referido curso.

Com a sua participação nesta pesquisa, poderemos sugerir intervenções para que as iniciativas políticas dos governos e da comunidade acadêmica, na proposição de cursos de licenciatura em LE, possam assegurar ensino e aprendizagem que favoreçam o diálogo entre as culturas em seus diferentes aspectos e contextos.

No que se refere à confidencialidade do estudo, a sua identificação poderá aparecer em algum momento da divulgação da pesquisa, entretanto, será mantido em sigilo os seus dados durante todas as fases da pesquisa ou de qualquer informação que possa comprometer sua integridade moral e física. E, lhe asseguro, que qualquer dano decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

É importante deixar claro que você terá assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre a pesquisa e suas conseqüências a todo e qualquer momento, e que sua participação no projeto de pesquisa é voluntária e livre de qualquer forma de remuneração. Ressalto, também, que a participação nesta pesquisa não envolverá nenhum custo para você.

Salienta-se que a participação nesta pesquisa não é obrigatória e o(a) voluntário(a) participante pode recusar-se a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma.

**Patrícia Argôlo Rosa**  
**Pesquisadora responsável**

#### **Consentimento para participação:**

Eu, \_\_\_\_\_, RG n°. \_\_\_\_\_ declaro que concordo em participar, como voluntário(a), no projeto de pesquisa acima descrito. Eu fui devidamente esclarecido(a) quanto aos objetivos da pesquisa e aos seus procedimentos. A pesquisadora me garantiu disponibilizar qualquer esclarecimento adicional a que eu venha solicitar durante o curso da pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que a minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha pessoa e se necessário for, posso solicitar informações adicionais ao **Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UESC**, localizado no Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro: Salobrinho. Torre Administrativa - 3º andar - CEP: 45662-900. Ilhéus-Bahia, número de telefone (73) 3680-5319, e-mail: [cep\\_uesc@yahoo.com.br](mailto:cep_uesc@yahoo.com.br) e [cep\\_uesc@uesc.br](mailto:cep_uesc@uesc.br), que funciona de segunda a sexta-feira de 8:00 às 12:00h e de 13:30 às 16:00h. Este termo será impresso frente e verso, em duas vias, sendo-me garantido uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por ambas as partes.

## APÊNDICE B – Roteiro de Perguntas para Entrevista Semiestruturada

### ROTEIRO PARA A ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

**Título do Projeto:** O CURSO LEMI/PARFOR/UESC E A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES EM EXERCÍCIO

**Pesquisador Responsável:** PATRÍCIA ARGÔLO ROSA

**Instituição:** UESC/UFBA

**Introdução:** agradecer pela colaboração, esclarecer o objetivo da entrevista, pedir que no final da entrevista faça sugestões/comentários.

1.	O que é a língua inglesa para você? (Sistema? Cultura? É língua franca? etc)
2.	Como você concebe a língua que você ensina?
3.	Se você tivesse liberdade para organizar sua aula de inglês na educação básica, que conhecimentos você priorizaria?
4.	E que temáticas privilegiaria? E por que as privilegiaria?
5.	No que se refere a ‘interculturalidade’ – este conhecimento foi adquirido durante sua formação no LEMI ou você já tinha antes?
6.	Quando se fala em formação intercultural o que vem à sua mente?
7.	Sente-se informado sobre o tema interculturalidade?
8.	O que você entende por abordagem intercultural?
9.	Que importância você atribui à abordagem intercultural em comparação com o ensino da gramática e outras competências? Por quê?
10.	Como você trabalha a ‘diversidade cultural’ em sala de aula? Exemplifique.
11.	Descreva a relação língua e cultura na sua sala de aula?
12.	Como você vê a questão cultural em sala de aula de Língua Estrangeira?
13.	Você se preocupa com o ensino de cultura nas suas aulas? Justifique.
14.	Que aspectos da cultura você considera mais importante ensinar?
15.	Você acha que o estudo de cultura nas aulas de língua pode desviar o foco do aperfeiçoamento linguístico do aluno?
16.	Como você faz para evitar os mal entendidos culturais em sua sala de aula?
17.	Como você trata os conflitos identitários e as contradições sociais no ensino da Língua Estrangeira?
18.	Você acha que o ensino de cultura na sala de aula de Língua Estrangeira é essencial? Justifique.
19.	Você se considera um(a) professor(a) interculturalmente competente? Justifique.
20.	A sua formação acadêmica o/a preparou para adotar uma abordagem intercultural nas suas aulas de língua estrangeira?
21.	Você costuma discutir com seus colegas de trabalho maneiras como desenvolver a competência intercultural de seus alunos?
22.	Para você, em que consiste desenvolver a formação intercultural de seu aluno?

Obrigada pela sua colaboração!

**APÊNDICE C – Questionário Professores Egressos LEMI/PARFOR/UESC**

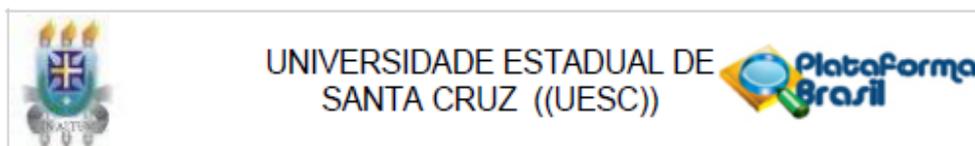
Prezado(a) Colega,

Com o propósito de elaborar um plano de estudo e um futuro artigo, solicito que você responda o questionário abaixo, procurando ser o mais fidedigno possível. Seus dados serão sigilosos. Conto com a sua importante participação e, desde já, agradeço seu pronto atendimento!

1. Como você define “Língua”?
2. Como você define “Cultura”?
3. Como você define “Interculturalidade”?
4. A escola onde você trabalha tem um projeto pedagógico?
5. Você conhece/ já fez a leitura o/do projeto pedagógico da escola onde trabalha?
6. Como é o trabalho da área de língua estrangeira na escola onde trabalha? Você segue um planejamento anual / semestral/ bimestral?
7. Você conhece o contexto sociocultural da escola e dos alunos?
8. Para você – qual é o papel da Língua Inglesa na Educação Básica?
9. Qual é o seu objetivo ao ensinar Língua Inglesa?
10. Você planeja a sua aula? Você se baseia no projeto pedagógico da sua escola ou nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para planejar suas aulas de inglês?
11. Como você planeja?
12. Você utiliza um livro didático? Caso a resposta seja afirmativa, responda: Como você o utiliza?
13. Na sua formação acadêmica você teve alguma disciplina e/ou evento que fez você refletir sobre as questões interculturais? Quais?
14. Você teve Professores Interculturais?
15. Você se considera um(a) Professor(a) Intercultural? Explique.
16. Para você qual é a importância de ser um Professor Intercultural?
17. Quais são as habilidades que você trabalha em sala de aula? Como você trabalha?
18. Como foi desenvolvido o trabalho com a Língua Inglesa na sua graduação?
19. O que você entende por “Inglês como Língua Franca - ILF”? Você trabalha com o ILF?
20. Você continua estudando a Língua Inglesa? Como você estuda?

**ANEXOS**

## ANEXO 1 – Parecer de aprovação do projeto no Comitê de Ética da UESC



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O CURSO LEMI/PARFOR/UESC E A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES EM SERVIÇO

**Pesquisador:** PATRICIA ARGOLO ROSA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 28259614.1.0000.5528

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Santa Cruz

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 650.727

**Data da Relatoria:** 14/05/2014

#### Apresentação do Projeto:

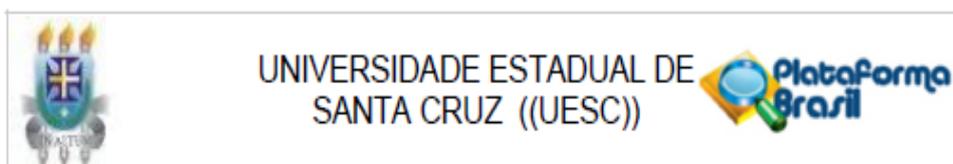
Projeto de cunho qualitativo etnográfico com abordagem interpretativista foi escolhido pelo fato de que esta pesquisa não pode estar dissociada do seu contexto social e cultural. Com intencionalidade de verificar se o curso Língua Estrangeira Moderna/Inglês – LEMI do Programa Nacional de Formação PARFOR, da Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC possibilitou a formação intercultural dos professores/estudantes da Educação Básica em exercício se leva em conta os contextos nos quais os participantes estão inseridos. Descrever de modo interpretativo-exploratório o que as pessoas fazem em determinado contexto, os resultados de suas interações e o modo como elas entendem o que estão fazendo. Estudo utilizará dos instrumentos: entrevistas semiestruturadas, observações de aulas e análise documental.

Este se justificativa, apoiada na importância da investigação, visto que a formação intercultural de professores em exercício constitui-se em elemento fundamental em prol de uma educação para a cidadania e respeito pela diferença.

#### Objetivo da Pesquisa:

Avaliar a formação intercultural dos egressos, possibilitada pelo curso LEMI/PARFOR/UESC, ministrado no período de 2010 a 2014;

**Endereço:** Campus Soane Nazarê de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho  
**Bairro:** CENTRO **CEP:** 45.662-900  
**UF:** BA **Município:** ILHEUS  
**Telefone:** (73)3680-5319 **Fax:** (73)3680-5319 **E-mail:** cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 650.727

Analisar se as disciplinas do Núcleo estrutural do PPP do curso LEMI/PARFOR/UESC proporcionou a (re)construção teórica e a (re)significação da prática pedagógica desse estudante, que é professor em pleno exercício, para uma perspectiva intercultural;

Constatar se o perfil acadêmico dos professores-formadores que ministraram as disciplinas do Núcleo estrutural do PPP do curso LEMI/PARFOR/UESC contribuiu para a formação intercultural dos estudantes-professores;

Identificar as concepções de língua e de abordagem intercultural no ensino-aprendizagem de Inglês adotadas pelos estudantes-professores do LEMI/PARFOR/UESC;

Observar se os estudantes-professores do LEMI/PARFOR/UESC aplicam o conhecimento da abordagem intercultural na sua prática profissional. E, em caso positivo, como o aplicam.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Nesta pesquisa qualitativa não existirá desconforto ou riscos físicos. Entretanto o desconforto que o sujeito poderá sentir é o de compartilhar informações pessoais ou confidenciais, ou em alguns tópicos que ele possa se sentir incômodo em falar. Contudo, a pesquisadora deixará claro para o(a) voluntário participante que o(a) mesmo(a) não precisará responder a qualquer pergunta na entrevista, se sentir que ela é muito pessoal ou sentir desconforto em falar.

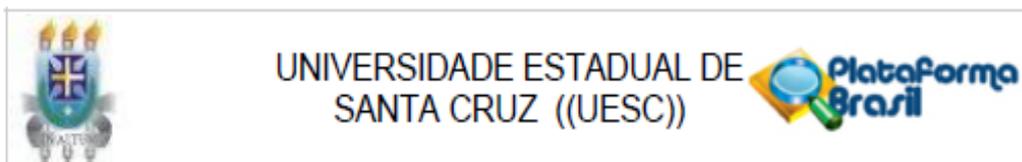
##### **Benefícios:**

Espera-se com a presente pesquisa, sugerir intervenções para que as iniciativas políticas dos governos e da comunidade acadêmica, na proposição de cursos de licenciatura em Língua Estrangeira, possam assegurar ensino e aprendizagem que favoreçam o diálogo entre as culturas em seus diferentes aspectos e contextos. Com isso, observa-se que poderá não haver benefícios diretos, contudo o estudo pretende contribuir para que a formação intercultural oficial seja direcionada para a população em geral.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa tem relevância acadêmica, por trazer de forma clara o processo da investigação.

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho  
 Bairro: CENTRO CEP: 45.662-900  
 UF: BA Município: ILHEUS  
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep\_uesc@uesc.br



Continuação do Parecer: 650.727

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Constam os seguintes termos:

- Folha de Rosto.
- 01 Carta de Anuência de pesquisa.
- TCLE estudantes-professores do PARFOR do curso de Língua Estrangeira da UESC
- Orçamento no Projeto de Pesquisa financiamento próprio.
- Cronograma de pesquisa.
- Não haverá retenção de material de pesquisa.

**Recomendações:**

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Agora atendeu todas as solicitações anteriormente listadas.

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O Comitê de Ética em Pesquisa da UESC avaliou as respostas ao parecer com pendências de número 632.960 e considerou que todos os aspectos atinentes foram respondidos. A decisão final para este protocolo é portanto favorável à APROVAÇÃO.

ILHEUS, 16 de Maio de 2014

---

**Assinado por:**  
**Aline Oliveira da Conceição**  
**(Coordenador)**

Endereço: Campus Soane Nazaré de Andrade, Rodovia Jorge Amado, Km 16, Bairro Salobrinho  
 Bairro: CENTRO CEP: 45.662-900  
 UF: BA Município: ILHEUS  
 Telefone: (73)3680-5319 Fax: (73)3680-5319 E-mail: cep\_uesc@uesc.br

## ANEXO 2 – Questionário de Sondagem



### QUESTIONÁRIO - SONDA GEM

1. Que disciplina(s) você ministrava antes de ingressar no curso Língua Estrangeira Moderna – Inglês (PARFOR)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
2. Em que séries atuava?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
3. Em que se respaldava sua prática pedagógica? (cursos realizados, professores marcantes...)  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
4. Que disciplina(s) você ministra no momento? Já ministrou Língua Inglesa em algum momento?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
5. Qual era seu contato com a língua inglesa antes do curso (PARFOR - LEMI)?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
6. O que o levou a ingressar no curso PARFOR - LEMI?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
7. Quais foram as maiores dificuldades encontradas durante esses 3 anos e meio de curso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
8. O que o motivou a não desistir do curso?  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_