

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO
RIO GRANDE DO SUL - *CAMPUS* OSÓRIO
LICENCIATURA EM LETRAS - HABILITAÇÃO PORTUGUÊS/INGLÊS
NÍVEL GRADUAÇÃO

KAREN AIRES DA SILVA CINCA

**O ENSINO DE CULTURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA ANÁLISE DE
PRÁTICAS DOCENTES**

OSÓRIO
2020

KAREN AIRES DA SILVA CINCA

**O ENSINO DE CULTURA NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA
ANÁLISE DE PRÁTICAS DOCENTES**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *campus* Osório como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciada em Letras - Português/Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Mateus da Rosa Pereira

Osório

2020

AGRADECIMENTOS

Para chegar até aqui, tive apoio de algumas pessoas importantes na minha vida e não posso deixar de agradecê-las.

Primeiramente, agradeço à minha família. Sem o suporte dos meus pais, irmão e avós, nada disso seria possível.

Agradeço, especialmente, aos meus pais, que acreditam no meu potencial mais do que eu mesma acredito e que nunca mediram esforços para me dar apoio.

Agradeço ao meu namorado, Max, que sempre me incentiva a evoluir e ir atrás dos meus objetivos.

Agradeço aos meus amigos e ex-colegas Natally e Ezequiel, com quem tive momentos de muitas risadas, estudos e desabafos e que continuamos nos apoiando mesmo cada um seguindo caminhos diferentes após a graduação.

Agradeço ao meu orientador, professor Mateus, que me oportunizou participar de projetos durante a graduação e que me deu suporte durante todo o processo de elaboração deste trabalho.

Agradeço a todos os professores que em algum momento fizeram parte dessa trajetória e que contribuíram para a minha formação profissional.

Agradeço aos meus colegas, pela união que tivemos ao longo dos últimos cinco anos e que a cada aula e discussão contribuíram para o meu aprendizado.

Por último, agradeço ao IFRS – Campus Osório, por me oportunizar ter um ensino superior público, gratuito e de qualidade.

RESUMO

Tendo em vista que a Língua Inglesa é considerada a língua franca mundial, torna-se necessário seu ensino para as relações interculturais entre as pessoas, incluindo, então, questões culturais, sem excluir as habilidades linguísticas. Entretanto, essas questões culturais podem ser abordadas de diferentes maneiras, podendo ser aprofundadas ou não. Há uma grande diferença entre trabalhar com cultura de forma estereotipada e fixa e trabalhar considerando sua complexidade em diferentes contextos. O presente estudo tem como objetivo investigar como o ensino de cultura está sendo abordado nas aulas de Língua Inglesa em práticas de estágio realizadas por professores em formação. Para isso, foram utilizados como aporte teórico estudos sobre questões de identidade e cultura e suas relações com a língua, trazendo teóricos como Hall (2005), Anderson (2008), Bhabha (2012), Pratt (1991) e Kramsch (1998). Já em relação às abordagens mais adequadas a serem contempladas no ensino de cultura nas aulas de L2, levando em conta seu caráter dinâmico e suas relações com a língua, trabalham-se, então, autores como Brown (2015), Dema e Moeller (2012) e Liddicoat e Crozet (1997). Para este estudo, foram coletados seis relatórios de estágio que foram analisados a partir de revisão bibliográfica. Com isso, foi possível concluir que a maioria dos projetos contemplaram aspectos culturais adequadamente, mesmo que de maneira não explicitada, trazendo temáticas e discussões pertinentes de diferentes contextos culturais.

Palavras-chave: ensino; Língua Inglesa; cultura.

ABSTRACT

Having in mind that English is considered the world's lingua franca, its teaching to the intercultural relations among people becomes necessary, including, then, cultural issues, without excluding the linguistic skills. However, these cultural issues can be approached in different ways, whether in a deep way or not. There is a big difference between working with culture in a stereotyped and fixed way and working considering its complexity in different contexts. This study aims to investigate how the teaching of culture is being approached in English Language classes taught by pre-service teachers. To this end, studies about identity and cultural issues and their relations with language were used as theoretical background, bringing theorists such as Hall (2005), Anderson (2008), Bhabha (2012), Pratt (1991) and Kramsch (1998). In relation to the most appropriate approaches to be considered in teaching culture in L2 classes, taking into account its dynamic characteristic and its relations with language, authors such as Brown (2015), Dema and Moeller (2012) and Liddicoat and Crozet (1997) were used. For this study, six practicum reports were collected, which were analyzed based on a bibliographic review. Therefore, it was possible to conclude that the majority of the projects took cultural aspects into consideration properly, even if not in an explicit way, bringing relevant topics and discussions from different cultural contexts.

Keywords: teaching; English language; culture.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1 A NOÇÃO DE IDENTIDADE E CULTURA NA CONTEMPORANEIDADE	9
1.1 A formação da identidade cultural.....	9
1.2 Diferenças culturais e as zonas de contato.....	17
1.3 Relações entre língua e cultura.....	19
2 O PAPEL DOS ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	26
2.1 Os documentos oficiais e o ensino de cultura.....	26
2.2 O inglês como língua franca ou língua internacional.....	29
2.3 Abordagens para o ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira.....	30
3 O ENSINO DE CULTURA NAS PRÁTICAS DOCENTES	40
3.1 O material analisado.....	40
3.2 Procedimentos metodológicos.....	41
3.3 Resultados e discussão.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS	53
REFERÊNCIAS	55

INTRODUÇÃO

A globalização e o avanço da tecnologia têm proporcionado maior encontro entre diferentes culturas, o que faz com que o ensino de língua tenha um novo foco. Assim, o ensino da competência comunicativa foi substituído pelo ensino da competência comunicativa intercultural (RODRÍGUEZ, 2015), tendo como objetivo permitir que os estudantes consigam interagir com pessoas de outras culturas.

Sendo a Língua Inglesa considerada a língua franca mundial, torna-se necessário seu ensino para as relações interculturais entre as pessoas, incluindo, então, questões culturais, sem excluir as habilidades linguísticas. Entretanto, essas questões culturais podem ser abordadas de diferentes maneiras, podendo ser aprofundadas ou não. Há uma grande diferença entre trabalhar com cultura de forma estereotipada e fixa, e trabalhar considerando sua complexidade em diferentes contextos. A Base Nacional Comum Curricular (2017) propõe seis diferentes competências a serem desenvolvidas no componente curricular Língua Inglesa, entre as quais consta a identificação do lugar de si e do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, bem como a identificação de similaridades e diferenças entre a Língua Inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando com aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação entre língua, cultura e identidade.

Ainda assim, no ensino de língua estrangeira nas escolas regulares, a cultura é geralmente ensinada de forma superficial, abordando características gerais e estáticas de uma nação. Os tópicos trabalhados incluem datas comemorativas, artistas famosos, lugares e eventos turísticos e comidas típicas. No entanto, essas informações superficiais de cultura não são suficientes para os estudantes entenderem a cultura-alvo, visto que assim eles apenas acumulam informações gerais e fixas, não havendo a oportunidade de abordar questões socioculturais subjacentes que ocorrem em diferentes contextos (GÓMEZ RODRÍGUEZ, 2015).

Com isso, percebeu-se uma necessidade de analisar se os professores em formação estão trabalhando com aspectos culturais nas aulas de Língua Inglesa, a fim de fazer com que os alunos compreendam que o conhecimento de uma segunda

língua vai muito além de decorar regras gramaticais e vocabulário para conseguirem trocar informações. É preciso que os alunos entendam que a língua representa uma posição no mundo e com isso cumpre um papel identitário. Esse conhecimento possibilita o acesso não somente a uma nova estrutura sintática, mas a diferentes possibilidades e culturas.

Considerando isso, neste trabalho, busca-se pesquisar como o ensino de cultura está sendo abordado nas aulas de Língua Inglesa nas práticas docentes de professores em formação da disciplina de Estágio supervisionado em Língua Inglesa de um curso de Licenciatura em Letras, analisando os relatórios de estágio em que se relatam as práticas dos projetos trabalhados em diferentes escolas públicas da região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Para isso, será feita uma revisão bibliográfica acerca do assunto para maior conhecimento de teorias que contemplam a temática e que sirvam como embasamento teórico para as análises dos relatos.

No primeiro capítulo, será feito um panorama dos conceitos de identidade e cultura, bem como suas relações com a língua. Para tanto, entre os teóricos estudados, estão Stuart Hall (2005) para a contextualização da trajetória da formação da identidade do sujeito pós-moderno, Benedict Anderson (2008) para maior aprofundamento sobre grupos formados por práticas culturais em comum, chamados de comunidades imaginadas, Homi Bhabha (2012) para esclarecimento do conceito de “diferença cultural”, Mary Louise Pratt (1991) para explicação do espaço onde acontece o encontro entre diferentes culturas, chamado de zonas de contato, e Kramsch (1998) para traçar as relações diretas entre língua, cultura e identidade.

No segundo capítulo será mostrado o que dizem os documentos oficiais sobre a abordagem cultural no componente curricular Língua Inglesa na educação básica. Como as práticas foram elaboradas durante o período de transição dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) para a Base Nacional Comum Curricular (2017), foi considerado o que ambos mencionam. Além disso, foi explicado o que torna o inglês uma língua franca e o que isso implica no seu ensino, para em seguida trazer o que

estudiosos da área defendem em relação ao ensino de cultura, considerando quais abordagens aparentam ser mais efetivas para um ensino intercultural.

Por último, serão retomados os conceitos estudados no primeiro e no segundo capítulo para verificar se e como estão presentes nos projetos de estágio analisados. A partir disso, será feita uma reflexão com base nos resultados, explicando como cada aspecto cultural aparece (quando aparece) e se estão sendo trabalhados de forma efetiva, considerando nossa realidade precária de tempo e de recursos no ensino público.

1 A NOÇÃO DE IDENTIDADE E CULTURA NA CONTEMPORANEIDADE

Neste primeiro capítulo serão apresentados conceitos acerca de identidade e cultura e suas relações com a língua. Esses conceitos são importantes para o embasamento do ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira e serão utilizados na construção do trabalho, além de servirem como referência para as reflexões das análises posteriores.

1.1 A formação da identidade cultural

Quando falamos sobre identidade, logo pensamos sobre como nos identificamos em determinado grupo. Para Weeks (1990), identidade é sobre pertencer, sobre o que você tem em comum com outras pessoas e o que o diferencia dos outros. Assim, a identidade está relacionada com o reconhecimento de pertencer a determinada cultura, não sendo algo unitário, tampouco estável. Cultura, portanto, Kramsch (1998, p. 127, tradução minha) conceitua como “um conjunto de membros em uma comunidade discursiva que compartilha de um mesmo espaço e história, bem como de um sistema padrão de percepção, crenças, avaliação e ação.”

Stuart Hall (2006), entretanto, argumenta que a identidade cultural na modernidade está em crise, e distingue três diferentes concepções de identidade ao longo da história, sendo elas o sujeito do Iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A primeira baseava-se em uma concepção da pessoa como um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação; na segunda, a identidade é formada na “interação” entre o eu e a sociedade, processo que produz a terceira concepção de identidade — a do sujeito pós-moderno —, que não tem mais uma identidade fixa, essencial ou permanente:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de

nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Sesentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora 'narrativa do eu'. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. (HALL, 2006, p. 13).

A sociedade moderna é marcada por mudanças constantes, rápidas e permanentes. Além disso, há quem argumente que o sujeito moderno, na modernidade tardia, passa a ser não somente desagregado, mas também deslocado. Hall cita, então, cinco grandes avanços na teoria social e nas ciências humanas que contribuiriam para o descentramento final do sujeito.

A primeira descentração refere-se às tradições do pensamento marxista e às novas leituras de Marx feitas no século XX. Louis Althusser (1918-1989) afirmou que as proposições-chave da filosofia moderna de que há uma essência universal de homem e de que essa essência é o atributo de cada indivíduo singular foram deslocadas quando Marx colocou as relações sociais como centro de seu sistema teórico, e não uma noção abstrata de homem. A segunda vem da descoberta do inconsciente por Freud. Apesar de seus estudos serem atualmente bastante questionados, Freud trouxe a ideia de que a identidade é realmente algo formado ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não de algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. O terceiro descentramento está associado com o linguista Ferdinand de Saussure, que argumentava que não somos autores do que expressamos na língua, sendo ela um sistema social que preexiste a nós. Sendo assim, falar uma língua não significa apenas expressar nossos pensamentos mais interiores e originais; significa, também, ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. O quarto descentramento ocorre no trabalho de Michel Foucault com a produção da genealogia do sujeito moderno. Nele se destaca o poder disciplinar, que se preocupa com a regulação, a vigilância e o governo da espécie humana ou de populações inteiras, e tendo o indivíduo e o corpo como segunda preocupação. Por último, temos o impacto do feminismo como crítica teórica e movimento social. Esse movimento teve relação direta com o descentramento do sujeito ao questionar a clássica distinção entre "público" e "privado"; ao abrir para contestação política

áreas novas de vida social, como a família, a sexualidade, o trabalho doméstico e etc; ao politizar a forma como somos formados, a identidade e o processo de identificação; e ao questionar que homens e mulheres são parte da mesma identidade (HALL, 2006).

Hall questiona como a globalização está afetando as identidades culturais nacionais. Na era pré-moderna e em sociedades mais tradicionais, a identificação era dada a tribos, ao povo, à religião e à região. Essa identificação foi sendo transferida, então, à cultura nacional, que contribui para criar padrões de alfabetização universais, generalizar uma única língua vernacular, criar uma cultura homogênea e manter instituições culturais nacionais (HALL, 2006).

As culturas nacionais, além de serem compostas por instituições culturais, também são símbolos e representações.

Uma cultura nacional é um discurso — um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos. As culturas nacionais, ao produzir sentidos sobre “a nação”, sentidos com os quais podemos nos identificar, constroem identidades. Esses sentidos estão contidos nas histórias que são contadas sobre a nação, memórias que conectam seu presente com seu passado e imagens que dela são construídas. (HALL, 2006, p. 50-51).

A cultura nacional, portanto, é contada utilizando diversos elementos. Entre eles, encontram-se a narrativa da nação contada nas histórias, na literatura, na mídia e na cultura popular; a ênfase nas origens, na continuidade, na tradição e na intemporalidade; a invenção da tradição, em que tradições que parecem ser antigas na verdade são recentes; o mito fundacional, e a ideia de um povo puro e original. Essas práticas culturais, de acordo com Benedict Anderson (2008), formam as chamadas “comunidades imaginadas”. Assim, os membros de um grupo possuem atitudes e características que fazem com que eles tenham uma identidade, trazendo, então, o sentimento de pertencimento. Sobre essas comunidades, o autor afirma que:

são imaginadas porque mesmo os membros da mais minúscula das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles. [...] Na verdade, qualquer comunidade maior que a aldeia primordial do contato face a face (e talvez mesmo ela) é imaginada. As comunidades se distinguem não por sua falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas. (ANDERSON, 2008, p. 32 - 33).

Na era do Iluminismo, o pensamento racional foi tomando o lugar dos pensamentos religiosos, entretanto o sofrimento que até o momento era apaziguado pela religião continuou existindo. Para isso, era necessária uma transformação em que a fatalidade desse lugar à continuidade e, no lugar da contingência, surgisse o significado. Considerando isso, a ideia de nação foi uma das poucas coisas que se mostraram mais adequadas a essa finalidade. As nações sempre assomam a um passado imemorial e, também, seguem rumo a um futuro ilimitado, convertendo o acaso em destino. Contudo, não significa que o surgimento do nacionalismo no século XVIII foi produzido tendo em vista o desgaste das ideias religiosas e a ascensão do pensamento racional, nem que um substituiu o outro, mas que se propõe um alinhamento do nacionalismo com os grandes sistemas culturais que o precederam, já que sob o declínio das comunidades, línguas e linhagens sagradas estava ocorrendo uma transformação nos modos de apreender o mundo, possibilitando “pensar” a nação (ANDERSON, 2008).

Anderson (2008) faz uma analogia exata da ideia de nação, comparando-a com um organismo sociológico atravessando cronologicamente um tempo vazio e homogêneo. A nação também pode ser vista como uma comunidade sólida percorrendo constantemente a história, assim “um americano nunca vai conhecer, e nem sequer saber o nome, da imensa maioria de seus 240 milhões de compatriotas. Ele não tem ideia do que estão fazendo a cada momento. Mas tem plena confiança na atividade constante, anônima e simultânea deles” (ANDERSON, 2008, p. 56-57).

O elemento que talvez mais tenha catalisado a busca pela união entre fraternidade, poder e tempo foi o capitalismo editorial. O jornal, por exemplo, ao possibilitar que réplicas idênticas fossem vistas em diferentes ambientes, como no metrô, no barbeiro ou no bairro em que mora, fez com que as raízes do mundo imaginado fossem visíveis na vida cotidiana. Além disso, o capitalismo editorial permitiu que as pessoas, em números sempre maiores, viessem a pensar sobre si mesmas e a se relacionar com as demais de maneiras radicalmente novas. Também, todas as nações e estados nacionais possuem “línguas impressas

nacionais”, algumas das quais são usadas pela população, porém, em certos casos, poucas pessoas usam ou têm acesso a elas, tanto na forma escrita quanto falada. Assim, uma nova forma de comunidade imaginada foi possível devido à convergência do capitalismo com a tecnologia de imprensa (ANDERSON, 2008).

Um outro marco histórico decisivo em relação às comunidades imaginadas foi as peregrinações religiosas, já que elas foram, provavelmente, as jornadas mais comoventes e grandiosas da imaginação (ANDERSON, 2008, p. 94). De acordo com Anderson:

Numa época anterior à imprensa, a realidade da comunidade religiosa imaginada dependia profundamente de viagens incontáveis e incessantes. O que mais impressiona na cristandade ocidental, nos seus dias de glória, é o fluxo desimpedido de fiéis de toda a Europa com destino a Roma, passando pelos famosos “centros regionais” de ensino monástico. Essas grandes instituições de língua latina reuniam o que hoje chamaríamos de irlandeses, dinamarqueses, portugueses, alemães e assim por diante, formando comunidades cujo significado sagrado era decifrado diariamente a partir da justaposição de seus membros no refeitório, a qual, de outra maneira, seria inexplicável. (ANDERSON, 2008, p. 93-94).

Os novos nacionalismos tiveram dois traços que os diferenciaram de seus predecessores. Um deles corresponde aos modelos de nacionalismo que já haviam acontecido na história, como na época da Revolução Francesa. O segundo foram as línguas impressas nacionais, de fundamental importância ideológica e política. Assim, “desde logo a ‘nação’ se tornou objeto de uma aspiração consciente, e não uma perspectiva de mundo que ganhava foco aos poucos” (ANDERSON, 2008, p. 107). Além disso, as ideias europeias sobre as línguas foram sofrendo alterações devido aos descobrimentos e conquistas, visto que era necessário criar espécies de dicionários elementares com listas de palavras não europeias, por razões práticas, como navegação, catequização, comércio e guerra. Com isso, ocorreu um progresso nos estudos da linguística semítica, o que levou a descobertas sobre como a língua era um campo interno criado e usado mutuamente pelos usuários, e não mais somente uma continuidade entre um poder externo e o falante humano. A língua, também, teve função fundamental na formação de comunidades imaginadas na burguesia. Para Anderson, a burguesia, diferentemente da nobreza:

era uma classe que, em termos figurados, nasceu como classe apenas por múltiplas repetições. O dono de uma fábrica em Lille estava ligado ao dono de uma fábrica em Lyon apenas por reverberação. Não precisavam se conhecer, não precisavam casar seus filhos, não precisavam herdar os bens um do outro. Mas esses industriais de fato enxergaram genericamente a existência de milhares e milhares de outros parecidos com eles, através da língua impressa. Pois uma burguesia iletrada é praticamente inconcebível. Assim, em termos histórico-mundiais, a burguesia foi a primeira classe a construir uma solidariedade a partir de uma base essencialmente imaginada. (ANDERSON, 2008, p. 119).

A revolução lexicográfica difundiu a ideia de que a língua pertencia a grupos específicos (no caso, seus usuários), imaginados como comunidades, tendo, então, esses grupos, o direito de ocupar uma posição autônoma dentro de uma confraria de iguais. Depois disso, passaram a surgir os “nacionalismos oficiais”, que eram reações dos grupos de poder contra a ameaça de exclusão e marginalização nas comunidades imaginadas populares (ANDERSON, 2008).

Relacionada com a ascensão do capitalismo, estava a multiplicação das funções do estado, tanto na metrópole, quanto nas colônias, gerando sistemas educacionais a fim de gerar quadros subordinados e necessários para as burocracias do Estado e das grandes empresas, geralmente se concentrando na esfera administrativa. Esses sistemas educacionais criaram novos tipos de peregrinações, assim “o entrosamento entre determinadas peregrinações educacionais e administrativas dava base territorial para novas ‘comunidades imaginadas’, onde nativos poderiam se enxergar como ‘nacionais’” (ANDERSON, 2008, p. 198). Isso fez com que os primeiros e principais porta-vozes do nacionalismo colonial fossem intelectuais bilíngues, sendo, assim, possível difundir a comunidade imaginada para massas iletradas e massas que liam outras línguas.

A tentativa de unificar as diferenças em uma única identidade cultural está sujeita a dúvidas, já que “uma cultura nacional nunca foi um simples ponto de lealdade, união e identificação simbólica. Ela é também uma estrutura de poder cultural” (HALL, 2006, p. 59). A maioria das nações consiste de diferentes culturas que foram unificadas por processos de conquista violenta. Outrossim, as nações são compostas de diferentes classes sociais e diferentes grupos étnicos e de gênero.

Além disso, as nações ocidentais modernas foram centros de impérios ou de esferas neoimperiais de influência, tendo poder cultural sobre as culturas dos colonizados.

Em relação a isso, Homi Bhabha (2012) defende que, por conta do grande número de imigrantes, é possível encontrar diferentes contextos dentro de uma mesma nação, como diferentes mitos, fantasias e experiências. Com isso, criam-se as já referidas “comunidades imaginadas”, em que diferentes pessoas, mesmo sem terem contato entre elas, consideram-se como pertencentes a um grupo, a uma nação. Segundo Bhabha (2012), isso se dá devido à necessidade de preenchimento do vazio deixado pelo desenraizamento de comunidades e parentescos. Dessa forma, a construção cultural de uma nacionalidade é complexa devido à sua instabilidade. Para o autor, a nacionalidade acaba sendo, então:

uma forma de vida que é mais complexa que “comunidade”, mais simbólica que “sociedade”, mais conotativa que “país”, menos patriótica que *patrie*, mais retórica que a razão de Estado, mais mitológica que a ideologia, menos homogênea que a hegemonia, menos centrada que o cidadão, mais coletiva que “o sujeito”, mais psíquica do que a civilidade, mais híbrida na articulação de diferenças e identificações culturais do que pode ser representado em qualquer estruturação hierárquica ou binária do antagonismo social. (BHABHA, 2012, p. 199).

Homi Bhabha, ao tratar de cultura, de certa forma está falando sobre ele mesmo e suas experiências como um cidadão indo-britânico, sendo ele, então, plural, híbrido e marcado pela dupla inscrição cultural. Entretanto, ele considera que a cultura vai além da lógica dos binarismos, como se ele fosse indo ou britânico, incluído ou excluído.

O século XX foi marcado pela intensificação dos processos de mudanças em escalas globais, também chamados de globalização. Com ela, tem-se a compressão espaço-tempo, isto é, sente-se que o mundo é menor e as distâncias são curtas. Assim:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas — desalojadas — de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’. Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos

fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha. (HALL, 2005, p. 75).

Esse fenômeno chama-se “homogeneização cultural”, que é uma visão simplista sobre a suposta ameaça de ocultamento das identidades e “unidades” das culturas nacionais por conta da globalização. Porém ela conta com três contratendências: (a) Há, juntamente com o impacto do “global”, um novo interesse pelo “local”. A globalização (na forma da especialização flexível e da estratégia de criação de “nichos” de mercado), na verdade, explora a diferenciação local. Assim, ao invés de pensar no global como “substituindo” o local, seria mais acurado pensar numa nova articulação entre “o global” e o “local”. Assim, parece improvável que a globalização vá simplesmente destruir as identidades nacionais. É mais provável que ela vá produzir, simultaneamente, novas identificações “globais” e novas identificações “locais”. (b) A globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões. (c) Uma vez que a direção do fluxo é desequilibrada, e que continuam a existir relações desiguais de poder cultural entre “o Ocidente” e o “Resto”, pode parecer que a globalização — embora seja, por definição, algo que afeta o globo inteiro — seja essencialmente um fenômeno ocidental (HALL, 2006).

Outras possíveis consequências da globalização são o fortalecimento das identidades locais e a produção de novas identidades. A primeira se dá como uma reação defensiva dos grupos étnicos dominantes que se sentem ameaçados pela presença de outras culturas. A segunda acontece por conta do tratamento que determinadas culturas recebem da cultura dominante, sendo as culturas não dominantes tratadas como o “outro” de forma unificada, sem considerar suas diferenças e especificidades.

A globalização, portanto, parece contestar e deslocar as identidades centradas e “fechadas” de uma cultura nacional, tendo efeito pluralizante sobre as identidades, tornando-as mais políticas, mais plurais e menos fixas.

1.2 Diferenças culturais e as zonas de contato

David Nunan e Julie Choi (2010) exemplificam que, geralmente, em conversas casuais com amigos, colegas ou até mesmo pessoas desconhecidas, é possível perceber que “cultura” e “identidade” estão penetradas nas pessoas, mas são invisíveis até que sejam apontadas, e usam como exemplo um peixe que não está ciente da presença da água até que ele seja retirado do ambiente aquático. Assim, muitas pessoas não estão cientes de sua cultura e identidade até que sejam confrontadas com outras culturas e identidades.

Com isso, é possível relacionar essa diversidade cultural com a mudança de nomenclatura proposta por Homi Bhabha (2012). O autor propõe um deslocamento na nomenclatura de “diversidade cultural”, passando, então, a chamar de “diferença cultural”. Com essa mudança, destaque-se o enfoque no espaço cultural híbrido, não podendo ser compreendida como um jogo de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional.

O objetivo da diferença cultural é rearticular a soma do conhecimento a partir da perspectiva da posição de significação da minoria, que resiste à totalização — a repetição que não retornará como o mesmo, o menos-na-origem que resulta em estratégias políticas e discursivas nas quais acrescentar não soma, mas serve para perturbar o cálculo de poder e saber, produzindo outros espaços de significação subalterna. O sujeito do discurso da diferença é dialógico ou transferencial ou transferencial à maneira da psicanálise. Ele é constituído através do locus do Outro, o que sugere que o objeto de identificação é ambivalente e ainda, de maneira mais significativa, que a agência de identificação nunca é pura ou holística, mas sempre constituída em um processo de substituição, deslocamento ou projeção. (BHABHA, 2012, p. 228).

Sendo assim, ao invés de considerar somente culturas antagônicas e suas tradições como coexistentes no mundo, na diferença cultural destaca-se o choque que existe entre essas diferentes culturas, considerando suas diferenças. Em outras palavras, determinada cultura é considerada diferente porque ela difere e se choca com outra, precisando, então, do Outro para representar-se.

Esse espaço onde acontece o encontro, o choque e a luta entre diferentes culturas é chamado, por Pratt (1991), de zonas de contato. Nesse espaço

geralmente acontece uma relação assimétrica de dominação e subordinação, como o colonialismo e a escravidão. Uma consequência disso é o que Pratt chama de “transculturação”, termo utilizado para descrever como grupos subordinados ou marginais selecionam e utilizam os materiais que são passados pela cultura dominante. Apesar de não conseguirem ter controle sobre esses materiais, esses grupos subjugados podem apropriar e adaptar esses materiais, de modo que utilizem na própria cultura.

Assim, a perspectiva de zonas de contato enfatiza como os indivíduos são constituídos através das relações com os outros. Dessa forma, tratam-se as relações entre povos subjugados e dominantes levando em consideração a copresença e a interação, geralmente com relações assimétricas de poder.

Outra consequência das zonas de contato, citada por Pratt, é a “autoetnografia”, ou “expressão autoetnográfica”. Quando um grupo precisa passar uma mensagem ou dialogar com o grupo dominante, é preciso que se utilizem recursos que sejam compreendidos tanto pelo dominante, quanto pelo próprio grupo. Assim, textos autoetnográficos são, em sua maioria, heterogêneos, utilizando, geralmente, características de diferentes culturas.

De acordo com o antropólogo nigeriano-americano John Ogbu, as diferenças culturais podem ser separadas entre diferenças primárias e secundárias. As diferenças culturais primárias são as diferenças culturais que já existiam antes das duas populações entrarem em contato. Já as diferenças culturais secundárias são os aspectos que passaram a existir depois que as duas populações entraram em contato, especialmente quando acontece de um grupo ser subordinado a outro. As consequências das diferenças secundárias são vivenciadas por muitas pessoas, já que a subordinação histórica acabou fazendo com que pessoas de determinadas culturas sejam tratadas de formas diferentes (CAZDEN, 2001).

Nas relações assimétricas de poder das zonas de contato, a cultura dos grupos dominantes geralmente se identifica com o eurocentrismo, um modelo de mundo do colonizador, naturalizado como “senso comum”. Os estudos, como a filosofia e a literatura, são considerados como filosofia e literatura europeias. Isso é

algo tão incorporado que geralmente nem percebemos. Os traços residuais de séculos de dominação europeia informam qual é a cultura geral, a língua corrente, e a mídia, fazendo com que haja um senso inato de superioridade das culturas europeias. O eurocentrismo considera a história ocidental como superior às que não são ocidentais, bifurcando o mundo em “ocidente e o resto”, valorizando seus avanços na ciência, e se referindo ao “resto” por suas deficiências, reais ou imaginadas. Isso está presente, inclusive, de forma implícita na linguagem cotidiana ao considerar o que é europeu como “nações”, “religiões”, “cultura”, “arte” e “defesa” e o que não é europeu, respectivamente, como “tribos”, “superstições”, “folclore”, “artefatos” e “terrorismo”. Essa visão, entretanto, não é representativa em um mundo que há muito tempo tem sido multicultural, ou seja, a história mundial e a vida social contemporânea são vistas da perspectiva da equidade de povos, não somente no que diz respeito a artefatos culturais — cânones literários, museus e filmes — mas também no que diz respeito a relações de poder entre comunidades (SHOHAT; STAM, 1994).

1.3 Relações entre língua e cultura

A realidade é expressa através da língua que utilizamos como ferramenta de comunicação. A maneira como utilizamos essa ferramenta cria significados que são compreendidos pelo grupo ao qual pertencemos. Cabe ressaltar que isso não inclui somente a língua falada ou escrita, mas todos os aspectos que fazem com que a comunicação seja efetiva, como as expressões faciais, o tom de voz, gestos, sotaque¹. Em todos esses aspectos, a realidade cultural, de alguma forma, está inserida. Além disso, as pessoas atribuem suas identidades à língua que usam, tendo a língua, então, como um símbolo da identidade social a qual pertencem. Caso haja proibição da língua que determinado grupo utiliza, isso é visto como uma

¹ Nesse caso, a autora mencionou características das línguas faladas, mas as línguas gestuais-visuais, como a Libras, também podem ser consideradas, adaptando para as características dessa modalidade.

rejeição ao grupo social e sua cultura. Essas pessoas que se identificam como membros de um determinado grupo social (como família, vizinhança, trabalho, etnia, nação) adquirem formas semelhantes de enxergar o mundo, já que compartilham de interações entre os membros do mesmo grupo. Essas atitudes e crenças em comum são refletidas na forma como essas pessoas escolhem o que dizem, o que não dizem e como dizem, ou seja, a forma como a língua é utilizada. Essa identidade também está associada com o fato de que os membros de uma sociedade compartilham de uma mesma história, fazendo com que tenham um passado coletivo, interferindo na atenção para o presente e antecipando o futuro (KRAMSCH, 1998).

Essa noção de um passado compartilhado remete ao que Benedict Anderson (2008) chama de “comunidades imaginadas”, já mencionado anteriormente. Ele afirma que as práticas culturais tradicionais de determinado grupo compõem a identidade dos membros, fazendo com que desenvolvam um sentimento de pertencimento ao grupo, o que está intimamente ligado com o que Kramsch (1998) menciona ao abordar a noção de comunidades discursivas:

Comunidades discursivas são caracterizadas não apenas pelos fatos e artefatos, mas pelos sonhos e imaginações em comum, realizados ou não. Essas imaginações são mediadas pela língua que, ao longo da vida da comunidade, reflete, modela, e é uma metáfora para a sua realidade cultural.[...] Língua é intimamente ligada não apenas à cultura que é e que foi, mas também à cultura da imaginação que governa as decisões e ações das pessoas, mais do que imaginamos.² (KRAMSCH, 1998, p. 8, tradução minha).

O estudo da língua, quando se trata de outra cultura, sempre teve que lidar com a dificuldade de representação e representatividade, já que devemos nos questionar quem tem a autoridade para dizer o que é representativo de uma determinada cultura. Nas dimensões sociais, históricas e imaginadas, a cultura é

² “Discourse communities are characterized not only by facts and artifacts, but by common dreams, fulfilled and unfulfilled imaginings. These imaginings are mediated through the language, that over the life of the community reflects, shapes, and is a metaphor for its cultural reality. [...] Language is intimately linked not only to the culture that is and the culture that was, but also to the culture of the imagination that governs people’s decisions and actions for more than we may think.”

heterogênea, visto que diferentes membros de uma mesma comunidade apresentam histórias de vida diferentes. Entretanto, quando essas pessoas, por qualquer motivo que seja, deixam esse lugar, elas continuam com alguns padrões de ações, crenças e modos de percepção que carregam da cultura a que pertencem. Alguns dos aspectos da cultura são: ela é sempre o resultado da intervenção humana em processos biológicos da natureza; ela coloca significado, ordem e racionalidade em aleatoriedades da natureza, fornecendo proteção contra o caos, ao mesmo tempo que impõe uma estrutura na natureza, limitando a gama de significados criados pelo indivíduo; ela é um produto das comunidades discursivas situadas socialmente e historicamente, criadas e moldadas pela língua; a comunidade de linguagem e seus alcances materiais representam um patrimônio social e um capital simbólico que servem para que se perpetuem as relações de poder e dominação; como as culturas são heterogêneas e mutáveis, elas são constantemente locais de conflitos pelo reconhecimento e legitimação (KRAMSCH, 1998).

Com isso, surge o questionamento: até que ponto a visão de mundo e as atividades mentais são moldadas pela língua que utilizamos? Assim, surge a teoria da “relatividade linguística”, que defende que as línguas afetam nossos processos mentais. De acordo com os estudiosos alemães Johann Herder (1744-1803) e Wilhelm von Humboldt (1762-1835), os quais foram os primeiros a sustentar essa teoria, “as pessoas falam de maneiras diferentes porque elas pensam de maneiras diferentes, e elas pensam de maneiras diferentes porque a língua que elas usam oferece diferentes formas de expressar o mundo” (KRAMSCH, 1998, p. 11). Os americanos Franz Boas (1858-1942), Edward Sapir (1884-1939) e Benjamin Lee Whorf (1897-1941) retomaram essa teoria, alegando que havia uma interdependência entre a língua e o pensamento, dando origem à hipótese Sapir-Whorf. Essa teoria foi criticada como sendo racista e preconceituosa, visto que se for aprofundada, ela considera que pessoas falantes de determinadas línguas não conseguiriam, ou teriam mais dificuldade, de chegar a pensamentos que pessoas de outras línguas conseguem, o que não é verdade. Entretanto, a ideia de que há diferenças culturais nas associações semânticas em conceitos aparentemente

semelhantes é aceita atualmente. A forma como determinada língua nos faz experienciar alguns sentidos não fazem com que isso seja exclusivo dessa língua, mas apenas mais saliente para seus usuários. Assim, interagir com pessoas usuárias de diferentes línguas pode enriquecer nossa bagagem de significados culturais (KRAMSCH, 1998).

Ao relacionar língua e cultura, vale mencionar que o signo linguístico é arbitrário. O significante “porta”, por exemplo, não tem nenhuma relação direta com seu significado. Entendemos o signo devido a uma convenção adotada pelos usuários de uma determinada língua. Ao procurarmos no dicionário o significado de uma palavra, encontramos a definição denotativa; entretanto, as palavras também podem ter significados conotativos. Além da denotação e conotação, as palavras podem ser associadas a imagens ou ícones, como acontece com “uau!” e “opa”, já que imitam a reação a emoções. Esses três tipos de signos correspondem a como os membros de determinada comunidade discursiva codificam suas experiências. Porém, essas diferenças existentes na codificação não devem ser limitadas a apenas diferenças dos códigos, mas diferenças semânticas que são atribuídas a diferentes códigos pelos usuários. Essas diferenças semânticas fazem com que o signo linguístico se torne, também, um signo cultural. Além disso, os signos linguísticos não são materializados no vácuo, ou seja, as práticas de linguagem são feitas motivadas por um desejo e uma necessidade dos falantes de influenciar pessoas, agir ou apenas fazer com que o mundo ao redor tenha sentido. Com esse desejo, surge também a vontade de ser escutado, de ser levado em consideração, de ser acreditado e de influenciar as crenças de outras pessoas. Dessa forma, o signo linguístico é, também, um signo motivado (KRAMSCH, 1998).

Com o passar do tempo, os signos se tornam convencionados. Assim, tirados de seu contexto histórico original, pode acontecer de o seu significado ser alterado, como em “democracia” e “liberdade”; essas duas palavras, quando utilizadas por políticos, podem perder seu significado denotativo e conotativo, e se tornar símbolos políticos. A recorrência desses signos cria uma acumulação de significados que, além de moldar a memória dos usuários, confere validação a esses signos. Quando

os signos ficam estagnados e não sofrem alterações através do tempo e do uso, pode acontecer de gerar estereótipos culturais, afetando tanto quem os utiliza, quanto os que estão sendo caracterizados. Kramersch afirma que a língua está em constante mudança:

Os significados das palavras, na medida em que estão ligados ao mundo e a outras palavras, estabelecem um conjunto de recursos semânticos de uma comunidade de fala; mas esse conjunto semântico é constantemente enriquecido e alterado pelo uso que é feito em contextos sociais. (KRAMSCH, 1998, p. 23, tradução minha).³

Outro fator importante no que diz respeito à relação entre língua e cultura é a “structure of expectation” (estrutura de expectativa). Ao entrarmos em algum ambiente, nós cumprimentamos as pessoas que estão no local, e essas pessoas também esperam um cumprimento, assim como acontece ao deixar o local. Considerando culturas diferentes, a forma como isso acontece também pode mudar. Em algumas culturas, o cumprimento se dá através de palavras, em outras, pode ser através de um aperto de mãos. Também, a entonação que utilizamos nas palavras pode afetar no entendimento quando a comunicação acontece entre pessoas de culturas diferentes, já que elas podem ter interpretações diferentes sobre o que significa ser verdadeiro, relevante, breve ou claro, tendo diversas interpretações para o ato de fala. Assim,

O uso da linguagem é um ato cultural não apenas porque reflete as maneiras pelas quais um indivíduo age sobre outro através de discursos como agradecimento, cumprimento e elogio, que são realizados de várias maneiras em diferentes culturas. O uso da linguagem é um ato cultural porque seus usuários constroem os papéis sociais que os definem como membros de uma comunidade discursiva. (KRAMSCH, 1998, p. 35, tradução minha).⁴

3 “The meanings of words as they are linked both to the world and to other words establish a speech community's pool of semantic resources; but this semantic pool is constantly enriched and changed through the use that is made of it in social contexts.”

4 “Language use is a cultural act not only because it reflects the ways in which one individual acts on another individual through such speech acts as thanking, greeting, complimenting, that are variously accomplished in various cultures. Language use is a cultural act because its users co-construct the very social roles that define them as members of a discourse community.”

Outro fator relevante é o cruzamento de línguas que surge com pessoas em situação de imigração. Cada vez mais pessoas estão vivendo, falando e interagindo em espaços onde há diferentes línguas ou diferentes variações da mesma língua, como latinos vivendo em Los Angeles, paquistaneses em Londres, árabes em Paris, que escolhem a forma como falam, dependendo do contexto situacional. Assim, os falantes podem decidir, no decorrer da conversa, como irão se posicionar e se serão solidários ou se manterão distância em relação à outra comunidade, dependendo da língua que é utilizada. Com isso, os falantes utilizam a língua como atos de identidade (KRAMSCH, 1998).

Enfim, não há dúvidas de que língua, cultura e identidade estão estreitamente relacionadas. Com a defesa da noção de cultura nacional, a identificação era transferida à ideia de nação, o que contribuiu para a generalização de uma única língua vernacular e criação de uma suposta cultura homogênea. Com isso, surgiu o sentimento de pertencimento e formas semelhantes de enxergar o mundo, que caracterizam as comunidades imaginadas. Todavia, com o avanço da globalização, as identidades “fechadas” da cultura nacional foram sendo deslocadas, tornando-as mais pluralizantes e menos fixas. Consequência disso foi o surgimento do sujeito pós-moderno, que não possui mais uma identidade permanente. Assim, a cultura e a identidade são reafirmadas a partir do confronto com o outro, nas chamadas zonas de contato, precisando, então, do outro para que haja representação.

Aliando esses conceitos ao ensino de língua estrangeira, passa-se a se questionar os elementos culturais que são trabalhados em sala de aula. Muitas vezes a abordagem cultural na escola é feita tendo em vista a noção de cultura nacional, como acontece quando as informações sobre determinado grupo são muito genéricas e superficiais. Ainda, quando se trata de ensino de língua, é imprescindível o trabalho com a relação entre língua e cultura, visto que a forma de comunicação é variável e construída socialmente, sendo de extrema importância, então, que os alunos estejam cientes que a língua, além de seguir uma estrutura, também é uma ferramenta de afirmação cultural e identitária. Portanto, esses conceitos servem para embasar as abordagens para o ensino de cultura, que serão

trabalhadas no capítulo seguinte e que servirão de referência para as análises dos relatórios de estágio.

2 O PAPEL DOS ASPECTOS CULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Como visto no capítulo anterior, a cultura e a identidade, além de estarem totalmente relacionadas com a língua, não são mais conceitos fixos, e são reafirmados a partir do confronto com o outro, por isso a importância de uma educação que contemple a diversidade cultural dos falantes da Língua Inglesa. Neste capítulo será mostrado o que dizem os documentos oficiais da educação básica em relação ao ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira, bem como a função social da Língua Inglesa tendo em vista seu caráter de língua franca. Além disso, serão apontados meios práticos de abordar questões culturais em sala de aula de maneira que não sejam tratadas de forma superficial, unificando, assim, com conceitos de identidade e cultura vistos no capítulo anterior e que servirão como diretrizes para as análises das práticas de ensino.

2.1 Os documentos oficiais e o ensino de cultura

Até o ano de 2019, prevaleceram os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) como um referencial comum para a formação escolar no Brasil. São diretrizes formuladas pelo Governo Federal, tendo como objetivo auxiliar o trabalho dos professores em relação ao planejamento das aulas. Ao abordar as questões a respeito do ensino de língua estrangeira, os PCNs defendem que o ensino nas escolas não deve se limitar ao ensino metalinguístico focado em normas. Em vez disso, recomenda-se que se trabalhe com temas transversais, o que inclui a pluralidade cultural e a consciência de que vivemos em um mundo globalizado, havendo interação entre diversas culturas. Ao tratar essas temáticas, contribui-se para a construção da cidadania dos alunos, que é o objetivo da escola:

O acesso a essa língua, tendo em vista sua posição no mercado internacional das línguas estrangeiras, por assim dizer, representa para o

aluno a possibilidade de se transformar em cidadão ligado à comunidade global, ao mesmo tempo que pode compreender, com mais clareza, seu vínculo como cidadão em seu espaço social mais imediato. (BRASIL, 1998, p.49).

Dessa forma, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) defendem que a aprendizagem de língua estrangeira é a possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão. Assim, o aluno, além de conseguir se comunicar utilizando diferentes códigos linguísticos, também terá acesso à ciência e a tecnologias modernas, ao mundo dos negócios e, principalmente (devido ao objeto de pesquisa deste trabalho), à comunicação intercultural.

Também, tendo a pluralidade cultural em seu currículo, desmistificam-se crenças estereotipadas e às vezes preconceituosas de certas culturas, colaborando para o enriquecimento da bagagem cultural dos alunos e o respeito à diferença:

O tema transversal Pluralidade Cultural merece um tratamento especial devido ao fato de o ensino de Língua Estrangeira se prestar, sobretudo, ao enfoque dessa questão. Esse tema pode ser focalizado a fim de desmistificar compreensões homogeneizadoras de culturas específicas, que envolvem generalizações típicas de aulas de Língua Estrangeira do tipo, por exemplo, os ingleses ou os franceses são assim ou assado. É extremamente educativo expor o aluno à diversidade cultural francesa, por exemplo, ao observar a vida em uma cidade como Paris, em que grupos de nacionalidades diferentes tais como franceses, argelinos, portugueses, senegaleses, e de outros tipos de minorias coexistem, nem sempre de forma pacífica, na construção de natureza multifacetada do que é a cultura francesa. Trata-se de algo extremamente enriquecedor para o aluno, que constrói uma compreensão mais real do que é a complexidade cultural de um país e também uma percepção crítica das tradicionais visões pasteurizadas e unilaterais de uma cultura (por exemplo, as visões tradicionais de que os ingleses tomam chá às cinco horas da tarde ou de que são todos extremamente polidos). (BRASIL, 1998, p. 48).

Como os objetos de análise deste estudo foram elaborados até 2019, o referencial que estava em vigor eram os PCNs. Entretanto, vale ressaltar que a partir de 2020, a Base Nacional Comum Curricular (2018) passou a ser utilizada como referência normativa. Nela, não há muitas diferenças em relação aos PCNs no que se refere às questões culturais. No documento atual, há um questionamento sobre qual inglês é ensinado nas escolas, já que o mundo social e globalizado faz com que passemos a rever as relações entre língua, território e cultura, visto que os falantes de inglês já não se encontram apenas nos países em que essa língua é oficial. Também, destaca que o foco está na função social e política da Língua Inglesa,

tratando-a em seu *status* de língua franca. Tratando-a dessa forma, desvincula-se a noção de pertencimento a um determinado território e culturas típicas de comunidades específicas, favorecendo uma educação linguística voltada para a interculturalidade. Com isso, trabalha-se com o respeito às diferenças e a compreensão de que elas são produzidas nas diversas práticas sociais de linguagem (BRASIL, 2018).

Cabe ressaltar que a BNCC contempla o eixo da dimensão intercultural, bastante semelhante com o que os PCNs chamam de “pluralidade cultural” como tema transversal:

A proposição do eixo Dimensão intercultural nasce da compreensão de que as culturas, especialmente na sociedade contemporânea, estão em contínuo processo de interação e (re)construção. Desse modo, diferentes grupos de pessoas, com interesses, agendas e repertórios linguísticos e culturais diversos, vivenciam, em seus contatos e fluxos interacionais, processos de constituição de identidades abertas e plurais. Este é o cenário do inglês como língua franca, e, nele, aprender inglês implica problematizar os diferentes papéis da própria língua inglesa no mundo, seus valores, seu alcance e seus efeitos nas relações entre diferentes pessoas e povos, tanto na sociedade contemporânea quanto em uma perspectiva histórica. Nesse sentido, o tratamento do inglês como língua franca impõe desafios e novas prioridades para o ensino, entre os quais o adensamento das reflexões sobre as relações entre língua, identidade e cultura, e o desenvolvimento da competência intercultural. (BRASIL, 2018, p. 245).

Com isso, percebe-se que a BNCC continua com o mesmo princípio de contemplar o ensino de cultura como um aspecto importante na formação da cidadania dos estudantes, visto que estamos vivendo em um mundo social globalizado e plural. Alguns conceitos estão diferenciados, mas a essência continua a mesma. Logo, considerando que o ensino de cultura está presente nas leis que regem nossa educação básica, é válido analisar se os professores em formação estão adotando práticas culturais no planejamento de suas aulas.

2.2 O inglês como língua franca ou língua internacional

Uma língua atinge o *status* de global quando desenvolve um papel que é reconhecido em todos os países. Crystal (2003) argumenta que, quando isso acontece, uma das consequências é que a língua passa a não ter mais um dono, assim, todos que a aprendem também a possuem e podem usá-la da forma que quiserem. Para que se determine qual língua será a internacional, há quem acredite que se leve em consideração suas propriedades estruturais, o léxico, a literatura ou a associação a alguma cultura ou religião. Entretanto, para que uma língua seja internacional, considera-se, principalmente, uma única grande motivação: o poder das pessoas que a usam. A língua não possui uma vida independente, assim, quando seus falantes alcançam o sucesso, a língua também alcança um nível de prestígio social. Nos séculos XVII e XVIII, o inglês era a língua do Reino Unido, a principal nação colonial e que, no século seguinte, ficou na liderança da Revolução Industrial. No século XX, os Estados Unidos se tornaram o poder econômico mundial e, mais uma vez, a Língua Inglesa estava como língua oficial da potência do momento. Como resultado, o inglês passou a afetar todos os aspectos da sociedade, como a imprensa, a publicidade, a televisão, os filmes, o transporte e a comunicação.

A Língua Inglesa é, sem dúvidas, a mais usada no mundo atualmente. É utilizada em todos os continentes e tem a importante função de “segunda língua”, além de servir como uma língua mediadora para pessoas que precisam se comunicar mas possuem línguas maternas diferentes. Dessa forma, ela funciona como uma “língua de contato” entre pessoas que não compartilham da mesma língua materna, tampouco da mesma cultura. Por conta disso, a Língua Inglesa é conhecida como a “língua franca” (SEIDLHOFER, 2005). Ao mesmo tempo que o inglês é utilizado como uma forma de “língua internacional”, facilitando a comunicação entre pessoas de origens diferentes, esse idioma também contempla funções locais importantes, assim pessoas passaram a utilizar formas autênticas da língua. Nesse sentido, o ensino de Língua Inglesa passa a ser mais desafiador, visto que, ao trabalhar com questões culturais, privilegiar somente os principais países

(ainda mais se for de maneira superficial) pode limitar um trabalho que poderia abarcar inúmeras reflexões e discussões acerca do papel da Língua Inglesa no mundo.

2.3 Abordagens para o ensino de cultura nas aulas de língua estrangeira

Cultura é um estilo de vida, é o contexto no qual existimos, pensamos, sentimos e nos relacionamos com os outros. Ao aprender uma língua estrangeira, devemos estar cientes da relação complexa e dinâmica entre língua, costumes culturais, crenças e valores que fazem parte da língua em uso (BROWN; LEE, 2015). Durante o século XX, o ensino de língua estrangeira significava apenas trabalhar com produção e compreensão oral e produção e compreensão escrita, o que corresponde, no ensino de inglês, às quatro habilidades: *speaking* (produção oral), *listening* (compreensão auditiva), *reading* (compreensão escrita) e *writing* (produção escrita). Acreditava-se que assim que os estudantes adquirissem conhecimento suficiente nessas quatro habilidades, eles teriam domínio da cultura. Isto é, a questão cultural, nesse caso, era pouco percebida. Além disso, quando se trata do ensino tradicional de cultura em contexto de língua estrangeira, trabalha-se com literatura, assim, os estudantes já esperam aprender sobre as obras do cânone literário da sociedade em que a língua-alvo é falada. Essa visão define a cultura como os artefatos valorizados de uma determinada sociedade, fazendo com que o ensino de língua traga esses artefatos, como romances, peças teatrais, poemas, entre outros, já que eles são criados através da língua. A partir do século XX, os professores de línguas começaram a perceber que restringir o ensino de cultura ao ensino da cultura de prestígio de um determinado local não abrangia o conhecimento necessário para os alunos, assim, começou a se levar em consideração o ensino sobre um país e seu povo, sendo a literatura apenas uma parte disso. A abordagem cultural passou, então, a contemplar elementos como instituições sociais, eventos típicos, jornais, televisão, entre outros (CROZET; LIDDICOAT, 1997).

Com o avanço dos estudos sobre a relação entre língua e cultura, um aspecto começou a ser colocado em questão: a base cultural que compõe a forma como as pessoas se comunicam. Isto é,

A cultura está subjacente a todas as partes da comunicação, desde pedir a alguém que lhe empreste uma caneta a escrever um romance. Também, isso demonstra claramente que os estudantes de línguas precisam ter acesso às regras culturais usadas nos tipos de interações nas quais eles provavelmente se envolverão.⁵ (CROZET; LIDDICOAT, 1997, p. 02, tradução minha).

Isso significa que a cultura deve ser integrada junto ao ensino de todas as habilidades linguísticas, assim os estudantes aprenderão a se comunicar utilizando formas culturalmente apropriadas de acordo com o propósito. Dessa forma, o professor precisa ensinar mais do que formas linguísticas. A essência da competência intercultural é saber como se relacionar com o outro, tirando o foco exclusivo nas normas do falante nativo, e voltando para o contexto da comunicação, tendo, então, o professor o papel de preparar o aluno para se comunicar fora das suas limitações culturais. Com isso, cabe ao docente mostrar como a cultura da língua-alvo está relacionada com a cultura da língua materna, descartando uma possível visão monocultural de mundo e podendo explorar questões de relações de poder, por exemplo. Contudo, o ensino de cultura é mais complexo, já que não há como trabalhar com uma estrutura fixa e descontextualizada como pode acontecer ao se trabalhar com tópicos gramaticais. Outra questão importante a se levar em conta é que cultura é variável — por fatores geográficos, socioculturais e circunstanciais —, ou seja, a forma como determinada pessoa utiliza o léxico ou gesticula depende do lugar geográfico, do grupo socioeconômico e da circunstância em particular da situação. A cultura é dinâmica e é criada a todo momento na comunicação. Para facilitar o ensino de algo tão complexo, muitas vezes é utilizada uma abordagem minimalista que não contempla essa característica multifacetada, o que pode acarretar ideias estereotipadas, incorretas e, às vezes, enganosas (CROZET; LIDDICOAT, 1997).

Na língua falada, a construção sociocultural é feita de normas culturais que servem como filtros internos que os falantes utilizam na fala. Com isso, foi

5 T.M.: "Culture underlies every part of communication, from asking someone to lend you a pen to writing a novel. It also demonstrates quite clearly that language learners need to have access to the sorts of cultural rules which are used in the sorts of interactions in which they are likely to engage."

estabelecida uma relação entre a análise do discurso, a pragmática e o ensino de língua. Com as análises das falas é possível identificar as normas de interação entre os falantes, ou seja, a organização das sequências de uma conversação, permitindo a identificação de elementos relacionados a questões culturais. A pragmática, por outro lado, contribui no que diz respeito à forma como um ato de fala é performedo em determinada língua, já que isso pode ser uma característica bastante específica culturalmente. Como contribuição para o ensino de línguas, Crozet (1996 *apud* CROZET; LIDDICOAT, 1997) identificou sete componentes para o ensino de interação verbal e cultural: normas de interação, normas pragmáticas, elementos cinésicos e prosódicos, gramática da fala, léxico coloquial e características de pronúncia. Barraja-Rohan (1997 *apud* CROZET; LIDDICOAT, 1997) argumenta que, muitas vezes, os professores de línguas não possuem abordagens teóricas que identificam o que precisa ser ensinado, o que acaba resultando em um ensino baseado apenas em “fazer os alunos falar”. Além disso, ela defende que os alunos sejam expostos a materiais autênticos, a fim de garantir que o conhecimento adquirido esteja de acordo com o mundo real.

Na língua escrita, a cultura está presente em diferentes níveis. O aprendiz de uma língua estrangeira está em uma posição de decodificar e analisar o conteúdo cultural do texto como parte integral da leitura. Esse conteúdo cultural pode dificultar a leitura até mesmo onde a língua é familiar, visto que este é um processo em que o conhecimento prévio é de extrema importância para que possamos entender o conhecimento que o autor espera que tenhamos ao fazermos a leitura, e esse processo é construído culturalmente. Textos escritos, até mesmo os mais simples, são repositórios de ideais e práticas culturais, e o estudante precisa acessar a base cultural da mesma forma que precisa acessar a língua que a codifica. Também vale considerar que, apesar de o texto possuir grande conteúdo cultural, é nas diferenças de valores e pressupostos entre as duas culturas que surgem as oportunidades de percepção e entendimento. Um caso conhecido que exemplifica as diferentes maneiras de pensar e que ficam evidentes na escrita é o caso do estudante japonês que escreveu um artigo comparando as ideias de dois economistas, explicando possíveis motivos por que duas autoridades da economia chegaram a diferentes conclusões sobre determinado assunto. Em uma entrevista com o estudante, foi

mostrado que ele não poderia criticar as ideias de dois escritores renomados na área. Isso mostra como a escrita reflete os valores de uma sociedade, bem como mostra a maneira como ideias e atitudes são percebidas por ela. Em determinadas culturas, o ato de criticar algo diretamente está relacionado com causar desarmonia, o que é um problema em sociedades onde a harmonia é altamente valorizada. No trabalho com a leitura, pode acontecer algo semelhante ao caso do japonês. Se a comunidade acredita que o que autores renomados escreveram não pode ser questionado, o ensino de leitura se baseia em extrair informações do texto sem avaliá-las criticamente. Contudo, ao fazermos uma leitura, relacionamos o texto com nosso conhecimento prévio, bem como focamos em detalhes que são mais salientes na nossa cultura (CROZET; LIDDICOAT, 1997).

A ideia de incorporar questões culturais no ensino de língua estrangeira não é algo novo, mas a forma como os materiais sobre cultura são entendidos precisa ser avaliada. A abordagem comunicativa prega que as línguas sejam ensinadas como mensagens que precisam ser comunicadas. Dessa forma, é preciso que as maneiras de comunicação mais apropriadas culturalmente também sejam ensinadas, considerando que quando uma pessoa se comunica em outra língua, ela não está apenas utilizando sua função linguística, mas está participando do contexto cultural daquela língua. Muitos materiais não contemplam o conhecimento cultural que prepara os estudantes para que eles saibam o que dizer e para quem, na língua estrangeira. É comum que um material mostre diferentes formas de fazer um pedido utilizando a Língua Inglesa, mas é possível que não explique quais formas são mais formais ou quais são coloquiais (CROZET, LIDDICOAT, 1997).

Oxford e Gkonou (2018) apontam que, nas últimas três ou quatro décadas, mais livros sobre estratégias para o ensino e aprendizagem de língua têm sido publicados do que sobre ensino e aprendizagem de cultura. Percebe-se, então, que esta última área é ainda muito recente, e muitos profissionais talvez não tenham tido uma formação em que esse assunto fosse contemplado.

Para ilustrar a relação entre língua e cultura, as autoras utilizam um tapete como exemplo, com diferentes fios de cores vibrantes, sombras e destaques. Para que se aprenda língua e cultura, é preciso incluir diferentes “fios” com estratégias de aprendizagem nesse “tapete”, como a consciência do aprendido e atitudes que

contribuam para o desenvolvimento de habilidades específicas que levem à proficiência. Assim como os fios de um tapete, esses elementos não podem ser separados (OXFORD; GKONOU, 2018).

Um modelo citado é o do *iceberg*, havendo, assim, a cultura visível e a cultura invisível. A cultura visível, que seria a ponta do *iceberg*, consiste em conhecimentos como gastronomia, celebrações e vestimentas, por exemplo. Já a invisível constitui-se de crenças, atitudes e sentimentos inconscientes. Vale ressaltar que qualquer aspecto visível geralmente possui seu correspondente de forma aprofundada, com elementos invisíveis. Como exemplo, as autoras mencionam os “burkinis”, uma roupa de natação utilizada por mulheres árabes. Ao abordar somente a vestimenta, trabalha-se com a cultura visível. Entretanto, ao explorar porque as mulheres usam essa vestimenta, qual o papel da mulher em uma sociedade patriarcal, qual o comportamento do homem em relação ao empoderamento feminino, entre outras questões relacionadas a uma simples roupa de banho, consegue-se lidar com problemáticas culturais profundas, além de tirar o enfoque de ideias estereotipadas. Além disso, pode fazer com que os estudantes desenvolvam interesse em explorar características culturais profundas de outras culturas e até mesmo da própria (OXFORD; GKONOU, 2018).

Três competências culturais básicas merecem maior enfoque, quais sejam: flexibilidade cognitiva, empatia étnico-cultural e entendimento intercultural. A flexibilidade cognitiva está relacionada com a habilidade de ver através de outras perspectivas culturais. Para isso, o professor pode promover atividades que encorajem os alunos a iniciarem sua própria aprendizagem, identificando suas forças e fraquezas e aperfeiçoando-as. Além disso, enfatizar a importância do trabalho em grupo e da variedade de perspectivas que isso proporciona.

A empatia étnico-cultural refere-se à capacidade de entender e se importar com os sentimentos de pessoas que possuem etnias e/ou culturas diferentes. Essa característica pode ser desenvolvida quando o professor dá atenção a essa diversidade cultural e cria um ambiente favorável para que se pense a respeito das diferenças existentes. Para isso, pode-se utilizar atividades em que os alunos tenham que contar histórias, praticar a comunicação, trabalhar em duplas, refletir sobre outras culturas e sobre a própria, usufruir da literatura e criar um ambiente de

empatia em que os alunos vejam as diferentes culturas como diferentes portas para novos conhecimentos.

Finalmente, o entendimento intercultural é a habilidade de estar aberto a entender e apreciar os diferentes aspectos da diversidade social e cultural. O professor, para fazer com que os alunos desenvolvam essa habilidade, pode enfatizar as conexões entre língua e valores culturais, bem como respeitar as diferenças entre diferentes línguas e culturas, ajudando os alunos a identificar as possíveis situações negativas que podem ocorrer devido à falta de tolerância e entendimento intercultural (OXFORD; GKONOU, 2018).

De acordo com as Normas para o Aprendizado de Língua Estrangeira (*Standards for Foreign Language Learning*, 1999), os objetivos a serem alcançados com o ensino de cultura são o entendimento das relações entre as práticas e perspectivas da cultura estudada, bem como das relações entre os produtos e as perspectivas. Assim, o ensino se dá de forma triangular, com o ensino dos 3Ps: práticas, produtos e perspectivas. As práticas culturais são os comportamentos aceitos pela sociedade. Os produtos culturais são os que podem ser tangíveis, como esculturas, pinturas, entre outros, ou intangíveis, como o sistema político, o sistema educacional, entre outros. O diferencial está nas perspectivas culturais, em que se encontram os valores, as crenças, as atitudes e as presunções dos membros da cultura-alvo. Ao trabalhar somente com os produtos e as práticas culturais, o assunto pode parecer desconectado e talvez levar a ideias estereotipadas. Entretanto, ao usar a estrutura dos 3Ps, qualquer documento pode ser utilizado como material didático, desde que se explorem as perspectivas culturais que, por não serem tangíveis, não são fáceis de ser introduzidas pelo professor (DEMA; MOELLER, 2012).

Por muitas décadas existiu o mito de que um falante nativo seria o professor ideal, visto que ele teria fluência e vivência na língua-alvo, ou seja, usaria o modelo “correto” da língua. Porém, de acordo com Kramsch (1998, p. 80), o falante nativo é uma abstração criada a partir da ideia de que ele saberia a respeito da pronúncia, gramática e léxico, e teria as características estereotipadas de aparência e comportamento. Contudo, o falante nativo é uma abstração monolíngue e monocultural.

Devemos considerar que a Língua Inglesa está sendo uma ferramenta de interação entre falantes não nativos. Também, muitos professores de inglês pelo mundo não são nativos de países de Língua Inglesa, o que significa que a norma não é mais o monolinguismo, mas o multilinguismo. Além disso, a Língua Inglesa não está mais sendo estudada como uma forma de aprender e ensinar os valores culturais exclusivamente norte-americanos e britânicos. Em vez disso, o aprendizado dessa língua se tornou uma ferramenta para a comunicação internacional no transporte, no comércio, no turismo, no entretenimento, na tecnologia e etc. Com isso, os “donos” da língua não se limitam apenas aos falantes nativos e seus respectivos países de origem (cf. BROWN; LEE, 2015, p. 163).

Brown e Lee (2015, p. 165-167) listam seis vantagens existentes quando o ensino de língua estrangeira se dá por um falante não nativo: (1) serve como exemplo satisfatório de um usuário da segunda língua; (2) tem conhecimento a respeito da cultura da língua materna dos estudantes, facilitando o entendimento sobre as diferenças culturais, bem como as diferentes maneiras pelas quais um idioma pode afetar o outro; (3) familiaridade em como é aprender a língua-alvo, havendo, então, mais empatia com os alunos no que diz respeito às suas necessidades e seus desafios; (4) promove explicações eficientes sobre formas, significados e usos; (5) habilidade de simplificar a língua-alvo para melhor compreensão; e (6) entendimento do papel da língua-alvo e avaliar os materiais e as abordagens de ensino de acordo com o que é mais adequado no local. Todos esses aspectos colaboram para que seja desenvolvida a competência intercultural. Pessoas com essa competência são capazes de perceber as relações entre as culturas, além de conseguirem interpretar determinada cultura pela perspectiva de outra. Assim, a pessoa consegue ter uma visão crítica tanto da própria cultura quanto de outras, tendo consciência de como a sua vivência cultural determina até mesmo sua forma de pensar.

Embora não haja dúvida de que a maneira de maior preferência para a aprendizagem de uma outra cultura é a total imersão no país onde a língua é falada, é possível que o professor propicie um ambiente com atividades comunicativas que tragam questões culturais. Oxford (1994 *apud* DAI, 2011) usou o termo “textura cultural” para descrever os aspectos culturais que os professores devem ensinar a

seus alunos, para isso, os professores precisam variar entre três diferentes parâmetros: fontes de informação, tipos de atividades e interações positivas.

As fontes de informação correspondem às diferentes alternativas possíveis de consulta na prática de ensino-aprendizagem. Com esses recursos, os professores podem encorajar os alunos para que eles consultem materiais como enciclopédias, *softwares*, e *internet*, fazendo com que eles busquem o conhecimento, analisando e selecionando as informações. Alguns exemplos de fontes de informação são: excertos de textos literários, *internet*, filmes e televisão, enciclopédias, literatura, informações contextuais, anedotas, trabalho de campo, *softwares* multimídia, ilustrações, vídeos, jornais, revistas, entrevistas, fotografias, jogos e músicas. Todos esses recursos podem ser utilizados no ensino de cultura e atendem aos diferentes estilos de aprendizagem, visto que são materiais que combinam o visual, o áudio e o tato. Em vista disso, cabe ao professor manter-se atualizado em relação às mídias tecnológicas para que, assim, seja capaz de trazer conteúdo de qualidade e mediar o aprendizado utilizando recursos que possam despertar o interesse dos alunos (DAI, 2011).

Dentre os tipos de atividades, listam-se cinco que são eficazes para o ensino de língua — o que inclui cultura —, quais sejam: realização de tópicos, registro de atividades, seleção de materiais autênticos, utilização da adivinhação e pesquisa baseada na aprendizagem. O primeiro corresponde ao trabalho com o uso de tópicos em aula, com o objetivo de fazer os alunos discutirem, tendo em vista a cultura na qual estão inseridos. Com isso, o professor pode interferir, fazendo com que os alunos reflitam, também, do lugar da cultura da língua-alvo. Já o registro de atividades refere-se às anotações feitas pelos estudantes para relatar as experiências dentro e fora da sala de aula, bem como as reações em relação ao aprendizado cultural. Outro tipo de atividade é o uso de materiais autênticos que, graças à tecnologia, podem ser facilmente acessados. O uso dessa ferramenta enriquece o conteúdo de aprendizado, além de ser atrativo para os alunos. Uma sub-habilidade já conhecida no ensino de língua é a adivinhação. Utilizada muitas vezes como atividade de pré-leitura, tanto no ensino de língua materna quanto de língua estrangeira, também serve para trabalhar com o conhecimento cultural dos alunos, visto que a falta de determinada bagagem cultural pode afetar na

compreensão do objeto de estudo. Com o fornecimento de informações a respeito dos principais recursos contextuais, os alunos podem construir as relações entre as informações e a cultura estrangeira, facilitando a predição. Por último, temos a pesquisa baseada na aprendizagem, que nada mais é do que completar uma tarefa por meio de pesquisa, seja a curto ou longo prazo. Assim, os estudantes ficam sob responsabilidade de pesquisar sobre determinado tópico e apresentar, tendo a opção, também, de fazer atividades diferenciadas, como jogos, dramatização, saída de campo, entre outras. Com criatividade, muitas das atividades mais comuns no ensino de língua estrangeira podem ser integradas com o ensino de cultura (DAI, 2011).

Junto ao que foi mencionado anteriormente, unem-se as interações positivas na sala de aula. De acordo com Dai (2011), uma abordagem interacional pode contribuir no aprendizado autônomo e natural de uma segunda língua, já que passa a visar a seu caráter social. Com essa interação, é possível trabalhar com diferentes pontos de vista, referências, valores, experiências e contexto cultural, além de não focar somente nos aspectos agradáveis, deixando para trás a ideia de cultura como algo monolítico. Uma maneira de trabalhar com diferentes visões é trazer contrastes. Com isso, o autor utiliza o seguinte quadro para exemplificar algumas atividades que podem ser desenvolvidas:

Quadro 1 – Exemplos de possibilidades para o ensino através de contrastes

Atraente	Vs.	Chocante
Similaridades		Diferenças
Aspectos culturais negativos		Aspectos culturais positivos
Fatos		Comportamentos
Histórico		Moderno
Idosos		Jovens
Vida na cidade		Vida no campo
Crenças definidas		Real comportamento

Fonte: DAI, 2011, p. 1034, tradução minha.

No quadro, é possível perceber que o autor coloca opostos sendo trabalhados juntos, tendo características como similaridades em contraponto com diferenças, ou histórico em oposição ao moderno, entre outros. Ele não mostra exatamente como trabalhar com essas oposições em sala de aula, sendo apenas uma sugestão e, então, ficando a critério do professor definir como elaborar uma atividade utilizando o exemplo.

É necessário que o professor saiba lidar com essa abordagem de ensino, visto que o respeito à pluralidade cultural, bem como a relação entre língua, território e cultura estão previstos nos documentos oficiais federais que regem a educação básica. Ainda, apenas trabalhar com questões culturais não significa que o estudo está sendo efetivo, visto que se trabalhada de forma rasa, sem aprofundamento e sem contemplar a função social da Língua Inglesa (como língua franca e língua internacional), a abordagem pode levar a ideias estereotipadas e preconceituosas. É preciso, então, que a cultura seja integrada às práticas das habilidades linguísticas, e inserida de maneira que o respeito e a empatia étnico-cultural sejam considerados. Deste modo, o capítulo seguinte visa analisar os relatórios de estágio de professores em formação para verificar se os aspectos culturais estão presentes nos projetos realizados nas escolas.

3 O ENSINO DE CULTURA NAS PRÁTICAS DOCENTES

Nos capítulos anteriores foram estudados conceitos de identidade e cultura e suas relações com a língua, bem como aspectos culturais que podem ser contemplados nas aulas de Língua Inglesa para que o ensino intercultural seja efetivo. Neste capítulo haverá uma retomada desses conceitos a fim de verificar como, e se, estão presentes nos projetos de estágio realizados por alunos do curso de Letras, observando se os professores em formação estão trabalhando com questões culturais no ensino de língua estrangeira.

3.1 O material analisado

O estágio supervisionado em Língua Inglesa faz parte da dimensão prática da formação inicial do professor, oferecendo conhecimento da realidade do ambiente de trabalho e proporcionando a oportunidade de colocar em prática, em situações reais, os aprendizados adquiridos ao longo do curso. Para isso, os discentes cumprem quatro períodos de observação de aula, para que observem a turma, a prática do professor e idealizem um projeto que será trabalhado com a turma ao longo de oito semanas consecutivas. Ao final, os estagiários elaboram um relatório da prática docente, dos quais as informações aqui contidas foram retiradas. Para esse trabalho, foram analisados seis relatórios de práticas realizadas na disciplina de Língua Inglesa no Ensino Médio em escolas públicas da região do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, sendo três referentes ao segundo semestre do ano de 2018 e três do segundo semestre de 2019.

Em todos os relatórios analisados, há a informação de que as escolas se localizam em zona urbana, sendo nenhuma dessas de difícil acesso. Em todas as práticas, a carga horária da disciplina de Língua Inglesa era de dois períodos semanais, com algumas variações em relação à distribuição dos períodos. A quantidade de alunos de cada turma variava entre 20 e 30 alunos, sendo a faixa

etária média entre 15 e 16 anos. O tópico gramatical de maior predomínio foi o *Simple Past*, mas também houve trabalhos com *Simple Present*, *pronouns* e *possessive adjectives*. Para contextualizar o ensino do *Simple Past*, foi bastante utilizado o gênero biografia, entretanto, também houve projetos com diversos gêneros textuais e temas variados, como o gênero notícia, e temas como cultura de países de Língua Inglesa, como tornar o mundo um lugar melhor, tecnologias, aquecimento global e sustentabilidade.

3.2 Procedimentos metodológicos

Este estudo constitui-se como uma pesquisa qualitativa a partir da revisão bibliográfica e análise dos relatórios coletados. Para fins metodológicos e preservação da identidade dos participantes, os relatórios utilizados para análises serão nomeados como R1, R2, R3, R4, R5 e R6, todos pertencentes a indivíduos diferentes e escolhidos de forma aleatória, sendo os três primeiros da turma de 2018 e os outros três da turma de 2019. Para verificar quais aspectos culturais encontram-se presentes nos relatórios, foi elaborado um quadro com os seguintes itens: noções de identidade e cultura, relações entre língua e cultura, inglês como língua franca/internacional, cultura em atividades de *listening* e/ou *speaking*, cultura em atividades de *reading* e/ou *writing*, formalidade/informalidade, flexibilidade cognitiva, empatia étnico-cultural, materiais autênticos, relações com a cultura materna, contrastes culturais, práticas culturais, produtos culturais (tangíveis e intangíveis), perspectivas culturais/cultura invisível, cultura norte-americana e britânica e cultura de outros países. Assim, os itens mencionados serão analisados a partir dos seguintes critérios:

- 1 Noções de identidade e cultura: será observado se as noções de identidade e cultura estão permeando o planejamento das aulas e se o professor trabalha com questões identitárias e de pertencimento a um determinado grupo.
- 2 Relações entre língua e cultura: será observado se o professor trabalha com a língua como uma ferramenta que cria significados compreendidos por

- determinado grupo e qual o papel disso na formação de uma identidade social. Nisso, entra o trabalho com “*structure of expectation*” e variações.
- 3 Inglês como língua franca/internacional: será observado se o trabalho com a Língua Inglesa considera que ela é utilizada para comunicação entre pessoas de diferentes origens e culturas, não havendo mais um “dono” da língua.
 - 4 Cultura em atividades de *listening* e *speaking*: será observado se o mediador traz menção aos elementos relacionados a questões culturais na fala, através de análises a fim de identificar características-padrão nas interações entre os falantes, aliando análise do discurso e pragmática.
 - 5 Cultura em atividades de *reading* e *writing*: será observado se o mediador traz menção aos conteúdos culturais que servem de base tanto para o entendimento de um texto quanto para a escrita.
 - 6 Formalidade/informalidade: será observado se o professor contempla as variadas formas como utilizamos a língua em diferentes contextos.
 - 7 Flexibilidade cognitiva: será observado se há trabalho com atividades que exploram a variedade de perspectivas culturais, como em algumas atividades em grupo.
 - 8 Empatia étnico-cultural: será observado se há trabalho com a capacidade de se colocar no lugar do outro, entendendo e respeitando pessoas de outros contextos culturais.
 - 9 Materiais autênticos: será observado se são utilizados materiais como notícias, anúncios, vídeos, músicas, entre outros, (que atualmente podem ser facilmente acessados pela Internet) para que o conhecimento cultural esteja de acordo com a realidade.
 - 10 Relações com a cultura materna: será observado se há atividades que fazem com que os alunos reflitam sobre as diferenças e semelhanças entre a cultura a qual pertencem e outras culturas.
 - 11 Contrastes culturais: será observado se há atividades que trazem características de determinada cultura de forma contrastada, como a comparação entre pontos positivos e pontos negativos.

- 12 Práticas culturais: será observado se há o trabalho a respeito dos comportamentos aceitos por uma sociedade. Entretanto, se esses comportamentos forem trabalhados de forma isolada, podem levar a estereótipos.
- 13 Produtos culturais (tangíveis e intangíveis): será observado se há trabalho com produtos que são criados por uma sociedade e que fazem parte de seu funcionamento e de sua cultura. Os produtos tangíveis podem ser esculturas e pinturas, por exemplo, enquanto os intangíveis podem ser o sistema educacional e o sistema de saúde.
- 14 Perspectivas culturais/cultura invisível: será observado se valores, crenças, atitudes e presunções de uma cultura são trabalhados em aula.
- 15 Cultura norte-americana e britânica: será observado se há menção aos países que geralmente são os mais lembrados quando se pensa a respeito de países falantes de Língua Inglesa.
- 16 Cultura de outros países: será observado se é tirado o foco do eixo Estados Unidos X Inglaterra e se passa a haver valorização de outras culturas, talvez menos prestigiadas, que também fazem uso da Língua Inglesa.

Todos esses itens já foram mencionados de forma mais aprofundada nos capítulos anteriores, não havendo necessidade de fazer maiores explicações neste capítulo. Para que as análises não se limitem a informar apenas se há ou não presença dos itens mencionados (o que pode fazer com que as análises fiquem rasas), a menção a isso será feita através de uma escala de 0 a 3, sendo:

- 0 → Não contemplou este aspecto.
- 1 → Contemplou este aspecto em uma ou duas aulas.
- 2 → Contemplou este aspecto entre três a cinco aulas.
- 3 → Contemplou este aspecto em mais de cinco aulas.

As aulas, nesse caso, correspondem ao número total de oito aulas, sendo considerada uma aula por semana. Como as práticas tiveram duração de oito

semanas consecutivas, foram contabilizadas oito aulas consecutivas, independente da disposição dos períodos semanalmente.

3.3 Resultados e discussão

O quadro a seguir mostra o resultado das análises de seis relatórios considerando os aspectos culturais estudados.

Quadro 2 – Resultado das análises dos aspectos culturais nos relatórios de estágio

Aspecto cultural	R1	R2	R3	R4	R5	R6
1 - Noções de identidade e cultura	0	3	0	0	0	0
2 - Relações entre língua e cultura	1	1	0	0	0	0
3 - Inglês como língua franca/internacional	0	0	0	0	0	0
4 - Cultura em atividades de <i>listening</i> e/ou <i>speaking</i>	2	1	1	1	1	0
5 - Cultura em atividades de <i>reading</i> e/ou <i>writing</i>	2	2	1	2	2	0
6 - Formalidade/informalidade	0	1	0	0	0	0
7 - Flexibilidade cognitiva	0	1	0	0	1	0
8 - Empatia étnico-cultural	0	1	0	0	1	0
9 - Materiais autênticos	1	1	2	2	2	2
10 - Relações com a cultura materna	0	2	1	0	0	0
11 - Contrastes culturais	0	1	0	0	0	0
12 - Práticas culturais	0	2	0	0	0	0
13 - Produtos culturais (tangíveis e intangíveis)	2	2	0	3	2	0
14 - Perspectivas culturais/cultura invisível	1	2	1	1	0	0
15 - Cultura americana e britânica	0	1	0	3	2	0
16 - Cultura de outros países	3	3	1	0	0	0

Fonte: elaborado pela autora.

As noções de identidade e cultura não foram muito abordadas nos relatórios. Apenas o R2 trouxe conceitos relacionados à cultura, visto que trabalhou com os aspectos de *surface culture* (cultura superficial) e *deep culture* (cultura profunda). A *surface culture* foi conceituada como as normas tangíveis que estamos cientes da existência ou que podemos ver, como tipos de comida, arte, música, dialetos, enquanto a *deep culture* se refere às normas que não são tangíveis ou óbvias, como crenças, ideias e sentimentos. Esses aspectos foram trabalhados durante todo o projeto relatado no R2.

As relações entre língua e cultura não aparecem explicitamente em nenhum relatório. O que aparecem são formas de uso da língua apropriadas para determinados contextos de comunicação, o que está relacionado com questões culturais. No R1 isso aparece na primeira aula ao se trabalhar com *speaking* e haver um trabalho com a forma correta de se apresentar na Língua Inglesa e em como perguntar a profissão de alguém adequadamente. Assim, não somente ensina as perguntas, mas as mostra de forma contextualizada e considerando uma “structure of expectation” na conversação. No R2, esse aspecto aparece na habilidade escrita ao se trabalhar com o gênero cartão postal, em que são ensinados quais cumprimentos são mais adequados para esse tipo de comunicação. Entretanto, em nenhum dos casos há uma especificidade ou menção sobre variações que possam existir entre diferentes culturas, já que consideram apenas a Língua Inglesa de forma geral.

No R1, como já foi mencionado, foi trabalhado com *speaking* já na primeira aula. Além disso, houve atividades de *listening* a respeito do Apartheid na África do Sul, tratando-se da vida e da importância de Nelson Mandela. Também houve um trabalho com uma música da cantora Beyoncé, levantando questões sociais alinhadas à temática da África do Sul presentes na canção. No R2, o trabalho com *listening* envolvendo questões culturais aconteceu através de um vídeo sobre turismo em Antígua e Barbuda, enfatizando o comportamento das pessoas do vídeo e em como a questão racial está presente, a fim de traçar relações com o Brasil. O *speaking* foi trabalhado em uma atividade em grupo, na qual os alunos ficaram

responsáveis por apresentar, em inglês, questões de *deep* e *surface culture* de diferentes países de Língua Inglesa. No R3 apenas uma atividade de *listening* contemplou questões culturais por abordar a ativista paquistanesa Malala Yousafzai e sua luta por uma educação igualitária e para todos. O R4 trabalha com um TED Talk da desenvolvedora de software americana Mariana Budnikova, problematizando a falta de representatividade feminina na área da tecnologia. Já a temática do R4 foi toda voltada para os super-heróis da Marvel, consequentemente as atividades de *listening* foram sobre o Stan Lee, explorando o mundo das histórias em quadrinhos norte-americanas.

Em relação às atividades de *reading/writing*, as temáticas continuaram as mesmas. No R1 foi solicitado que os alunos expusessem como eles falam sobre outra pessoa e como escreveriam uma biografia. Em outros momentos, tiveram atividades de *reading* utilizando linha do tempo e biografia de Nelson Mandela e música da cantora Beyoncé, sempre explorando questões sociais. No R2, houve trabalho com questões culturais em atividade de *reading* já na primeira aula para introduzir os conceitos de *surface* e *deep culture*, utilizando, para isso, um texto exemplificando o impacto cultural causado numa interação entre um americano e um japonês, em que até o fato de deixar ou não restos de comida no prato após uma refeição pode ser algo conflitante. No que se refere à prática de *writing*, foi trabalhado com o gênero cartão postal, e foram ensinadas maneiras adequadas para se comunicar dentro desse gênero utilizando a Língua Inglesa que, por ser uma escrita direta para alguém em específico, torna-se importante saber como dirigir-se a essa pessoa. O R3 foi voltado para a discussão de como fazer o mundo um lugar melhor, trazendo diversos anúncios publicitários a fim de explorar a venda de ideias. Dentro desses anúncios, havia temáticas de racismo, educação, igualdade de gênero, direito das crianças, entre outros, e o *writing* era a produção de um anúncio publicitário. Assim, o trabalho com questões culturais aconteceu de forma menos explícita e específica. O R4 abordou questões culturais nas práticas de *reading* ao trazer nomes importantes para a tecnologia, como Steve Jobs, Mark Zuckerberg e Ada Lovelace, trabalhando com suas biografias e o impacto que causaram no mundo. O R5, por ser voltado aos super-heróis da Marvel, trouxe um texto sobre

diversidade para introduzir a temática e que depois serviu como tema para a produção escrita.

O ensino das questões de formalidade e informalidade no uso da língua foi bastante escasso. Somente um relatório contemplou este aspecto e foi de uma forma superficial. O R2, ao trabalhar com a escrita de um cartão postal, mostrou exemplos de frases que são utilizadas como cumprimentos e fechamentos da escrita, e nisso citou um exemplo que seria mais formal para finalizar (“*yours sincerely*”). Entretanto, nos outros exemplos não havia indicação de nível de formalidade.

A flexibilidade cognitiva e a empatia étnico-cultural também foram pouco exploradas, podendo ser encontradas em apenas dois relatórios. No R2 foi possível perceber esses aspectos no trabalho em grupo no qual os alunos deveriam pesquisar e apresentar sobre culturas de outros países, o que motiva o conhecimento e o respeito a essas culturas. No R5 isso foi trabalhado no contexto da diversidade que, apesar de não mencionar nenhuma cultura específica, tratava sobre o respeito a outras crenças e valores. Para isso foi feita uma dinâmica em grupo em que cada aluno deveria desenhar uma árvore para depois compará-la com as dos colegas, concluindo que, apesar de todos os desenhos representarem uma árvore, nenhuma era igual, e isso acontece com as pessoas. Em seguida, foi trabalhado um texto com a mesma temática.

Em relação aos materiais autênticos, estes foram utilizados em todos os relatórios, mas nem sempre de forma que explorassem questões culturais. No R1, foi exibido um vídeo sobre Nelson Mandela, bem como a página oficial da Organização das Nações Unidas. No R2, foram levados dois vídeos sobre turismo em Antígua e Barbuda, os dois utilizados para divulgação do país, disponibilizados no Youtube. O R3 trouxe diversos materiais autênticos, como a capa de um livro, anúncios publicitários diversos, anúncios do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e um vídeo de um discurso da Malala Yousafzai. O R4 também trouxe materiais autênticos, como um vídeo do Steve Jobs, um vídeo do *The New York Times* sobre Mark Zuckerberg e um episódio da série britânica *Black Mirror*. O R5 trouxe vídeos do Stan Lee e partes originais de HQ da Marvel, utilizando histórias

em quadrinhos para o trabalho com *reading*. Já o R6 foi totalmente voltado para o gênero notícia, trazendo, então, notícias sobre mudanças climáticas retiradas de *websites* como *Climate Change News*, *UN News* e *The Guardian*, com as devidas adaptações para as atividades, quando necessárias. Também houve um trabalho com uma paródia de uma música do cantor Ed Sheeran, retirada do Youtube, a respeito do desperdício de comida. Nos cinco primeiros relatórios, houve trabalho com questões culturais a partir dos materiais autênticos, unindo o tópico gramatical e o estudo de gênero com questões contextuais e problematizações. Já o R6 focou mais no gênero notícia e em informações específicas de cada texto, sem explorar aspectos fora do texto. A paródia, por exemplo, foi utilizada somente para uma atividade de preencher lacunas, sem um debate sobre o desperdício de comida e qual o possível impacto disso em diferentes culturas. Aqui, também, é possível fazer uma relação com o R2 ao trabalhar com um texto em que um estudante norte-americano hospedado na casa de uma família no Japão não pode deixar nenhum resto de comida no prato após a refeição, pois esse ato é considerado ofensivo a quem cozinhou. Apesar de o motivo não ser necessariamente o desperdício de comida, vale a reflexão sobre como diferentes culturas lidam com o alimento.

O aspecto sobre relação com a cultura materna foi bem explorado no R2 e, inclusive, a primeira aula planejada já tem como abertura um questionamento sobre as diferenças culturais entre o Brasil e os Estados Unidos, comparando nossa cultura materna com a do primeiro país a vir em nossa mente ao pensarmos em países de Língua Inglesa. Em outro momento, há um trabalho com um diálogo escrito sobre a confusão entre *England*, *Great Britain* e *United Kingdom*, visto que muitos não sabem diferenciar esses três, e foi solicitado que os alunos criassem um diálogo semelhante, mas com algo da própria cultura, novamente traçando relações com a língua materna. Em outra aula, foram mostrados vídeos sobre Antígua e Barbuda, nos quais foi problematizado o protagonismo de pessoas negras e pessoas brancas em cada vídeo, novamente pedindo para que fizessem uma relação com o que acontece no Brasil. No R3 o aspecto aparece, mas não tanto quanto aparece no relatório anterior. A única menção sobre relação com a cultura materna no R3 é em uma aula em que é mostrado um vídeo da Malala Yousafzai,

explorando questões sociais voltadas para a educação no Paquistão, e em seguida é pedido para que os alunos relacionem com a situação no Brasil.

Os contrastes culturais, no R2, aparecem também no trabalho com os vídeos sobre turismo em Antígua e Barbuda. No primeiro, são mostradas as praias paradisíacas e os hotéis luxuosos, onde pessoas negras são vistas como garçons e massagistas, ou seja, aparecem como segundo plano servindo aos brancos. Já no segundo vídeo é possível ver uma comemoração do carnaval onde apenas pessoas negras estão presentes, não havendo nenhum hotel ou luxo. A partir desses dois vídeos, foi feita uma leitura e discussão sobre as relações étnicas no país, explicando com dados históricos a diferença social existente entre pessoas negras e brancas em Antígua e Barbuda.

As práticas culturais foram trabalhadas somente no R2 que, ao mostrar os vídeos sobre turismo, levantou questões sobre como são as pessoas de lá e o que elas fazem. Além disso, no trabalho em grupo em que os alunos tiveram que apresentar sobre a cultura de um país, foi solicitado que eles levassem informações que correspondessem tanto a *deep* quanto a *surface culture*, o que inclui os comportamentos das pessoas do país.

Já os produtos culturais, tanto tangíveis quanto intangíveis, foram mais contemplados nos projetos. No R1 foi visto um pouco da política da África do Sul ao trazer a questão do Apartheid, bem como personalidades como Nelson Mandela e Martin Luther King. No R2, ao abordar o país Antígua e Barbuda, a discussão inicial era sobre os conhecimentos básicos do país, questionando aos alunos se eles sabiam quais eram as principais celebrações, qual a localização, se o país é independente, qual o principal esporte e qual é o principal grupo étnico presente lá. Além disso, na apresentação do trabalho em grupo sobre outros países, produtos culturais também faziam parte dos tópicos que eles deveriam pesquisar, já que entra no conceito de *surface culture*. O R4 trabalhou com produtos culturais ao haver estudo sobre Steve Jobs, Mark Zuckerberg, Elon Musk, Ada Lovelace e Mariana Budnikova, personalidades no que tange à tecnologia, principalmente a norte-americana, além de trabalhar com a conhecida série britânica *Black Mirror*, trabalhando, então, com produtos culturais americanos e britânicos. O R5 traz a

Marvel, uma das principais referências americanas no que corresponde a super-heróis de HQs, explorando suas características e temáticas.

As perspectivas culturais (ou cultura invisível, dependendo do teórico), foram trabalhadas no R1 ao fazer maior aprofundamento no que foi o Apartheid na África do Sul, trazendo questões como a quem esse regime mais beneficiou e a quem mais prejudicou, levantando discussões e pedindo para que os alunos definissem o que foi essa política de segregação racial que causa impactos até nos dias atuais. Além disso, houve um aprofundamento da biografia de Nelson Mandela, explorando seu papel na política da África do Sul e na luta contra o Apartheid. O R2 trabalhou com perspectivas culturais ao trazer os conceitos de *surface* e *deep culture*, exemplificando com um texto mostrando como atitudes básicas do dia a dia podem ser conflitantes quando duas (ou mais) culturas diferentes estão em convívio, o que remete ao já referido conceito de *contact zones*, sendo este um traço que define a identidade da África do Sul, podendo ser percebido no sotaque e em escolhas lexicais. Também, no trabalho em grupo que os alunos deveriam apresentar sobre cultura de outros países, eles deveriam levantar aspectos de *deep culture* do país em questão, o que inclui perspectivas culturais. Infelizmente, o relatório não menciona se os alunos realmente conseguiram trazer esses aspectos de forma satisfatória (menciona apenas que um dos grupos fez um bom trabalho), mas como foi solicitado e fazia parte da avaliação, acredita-se que isso foi contemplado nas apresentações. O R3 traz pautas importantes e discussões aprofundadas sobre questões que não deixam de ser culturais, como racismo e educação para meninas em países onde a educação é seletiva. Entretanto, não especifica a cultura de determinado país, trazendo esses temas de forma mais ampla. O único momento em que explora um país, é quando traz o vídeo da Malala Yousafzai falando sobre a educação no Paquistão, e faz isso de forma aprofundada e pedindo para relacionar com o Brasil. O R4 tem grande parte do projeto sem abordar questões de perspectivas culturais, focando mais nos produtos culturais. Porém, esses produtos estudados servem como base para a discussão que acontece em uma das últimas aulas, em que os alunos precisam lembrar que a maioria das personalidades estudadas é homem, e, com isso, surge a reflexão do porquê de haver poucas

mulheres na área da tecnologia. Novamente não há um país específico mencionado, mas é um tema que está na nossa cultura, seja no Brasil, seja nos Estados Unidos ou na Europa (considerando a nacionalidade das pessoas estudadas).

Considerando a supremacia da cultura norte-americana e britânica nas aulas de inglês, é importante verificar se o professor contempla apenas essas culturas mencionadas ou se abrange o ensino de diferentes culturas considerando o caráter intercultural da Língua Inglesa. Assim, o R1 foi focado inteiramente na África do Sul, país com o inglês como língua oficial. O R2 teve aprofundamento sobre Antígua e Barbuda, também de Língua Inglesa, além de trazer outros países no trabalho em grupo sobre *surface* e *deep culture*. Infelizmente o R2 não menciona quais países os alunos estudaram para a apresentação, mas no relato da prática o professor comentou que o grupo que apresentou sobre a Nova Zelândia fez um bom trabalho, sendo possível perceber, então, que foram estudadas outras culturas além das mais conhecidas. O R3, como já foi mencionado, não abordou um país específico, mas trouxe um pouco sobre o Paquistão. Já o R4 e o R5 foram somente sobre cultura americana e britânica, o primeiro trazendo personalidades da tecnologia norte-americanas e britânicas, além de um episódio de uma série britânica, e o segundo explorando a Marvel, produto dos Estados Unidos. O R6 foi o que menos contemplou aspectos culturais, e não focou em nenhum país. Houve mais aprofundamento em notícias sobre mudanças climáticas e estudo do gênero e tópico gramatical, sem mencionar aspectos culturais.

Como é possível perceber, nenhum relatório contemplou o aspecto de inglês como língua franca. O mais perto disso foi no R3, em que a abertura da prática foi com um questionamento aos alunos sobre qual a importância do aprendizado de inglês e se eles usam inglês na vida deles, mas em nenhum momento foi mencionado sobre a Língua Inglesa ser considerada a língua franca. Uma hipótese para isso é que, possivelmente, por se tratar de Ensino Médio, os professores tenham presumido que esse aspecto já tenha sido trabalhado em anos anteriores. De qualquer forma, essa ausência é preocupante.

Considerando o número de períodos por semana, a duração do estágio supervisionado, o conhecimento básico da Língua Inglesa por parte dos alunos, a

necessidade de contemplar quatro habilidades linguísticas, o tópico gramatical, o tópico de vocabulário, mais o estudo do gênero textual escolhido, consideramos que os aspectos culturais foram trabalhados de maneira efetiva na grande maioria dos projetos. Dentre os relatórios analisados, o que houve maior destaque dos aspectos culturais foi o R2, tendo em vista que o tema gerador do projeto foi conceitos de cultura, mas os outros também conseguiram de alguma forma incrementar questões relacionadas à cultura, de maneira direta ou indireta. Com isso, percebe-se que, por mais que ainda se tenha o que melhorar, a formação docente está preparando os futuros professores de língua a trabalhar com a interculturalidade da Língua Inglesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com este trabalho espera-se contribuir para a formação de professores de Língua Inglesa, buscando fazer uma reflexão sobre as práticas no que diz respeito à abordagem cultural no ensino. Assim, foi possível perceber a partir do material analisado que os relatórios contemplam temáticas bastante pertinentes e, apesar de muitas vezes não mencionarem sobre a cultura especificamente, os temas englobam aspectos culturais de maneira geral e que despertam o senso crítico dos alunos, tornando o ensino de inglês significativo e de grande importância para a formação cidadã, indo muito além de simples decodificação de um novo idioma. À vista disso, percebe-se a importância de disciplinas, nos cursos de licenciatura em Letras, que abordam tópicos culturais, para que seja possível problematizar as definições simplistas que muitas vezes são repetidas sem maiores aprofundamentos, bem como propor aplicações para o contexto educacional.

É muito interessante o trabalho com cultura de outros países sem ser Estados Unidos e Inglaterra, e sim África do Sul, Antígua e Barbuda, lugares que geralmente são pouco citados (quando são) nas aulas de inglês. Assim tira-se um pouco o foco dos países que já são prestigiados, e volta-se para países que pouco se sabe de sua cultura, mas que também merecem atenção e respeito. Além disso, o trabalho com questões humanitárias e sociais é de extrema importância para a formação cidadã, e na aula de inglês existe o gancho de trabalhar com essas questões em relação a outros países. Ainda, há a oportunidade de propor um projeto sobre tecnologia, explorando as relações que temos com as redes sociais. Também, um projeto totalmente voltado para super-heróis de HQs é crucial para chamar a atenção dos alunos e torna-se um aliado para fazer com que os jovens reflitam sobre questões sociais e culturais subjacentes a isso e que muitas vezes não são percebidas, como a falta de mulheres na área da tecnologia e a diversidade e as minorias sociais espelhadas no mundo dos super-heróis. O que foi surpreendente, entretanto, foi que nenhum projeto mencionou nas práticas a característica do inglês como língua franca, item que justifica a necessidade do aprendizado dessa língua e,

também, responde por que não se limitar somente ao ensino da cultura norte-americana e britânica.

Vale ressaltar que o período de prática docente do estágio supervisionado tem duração de oito semanas consecutivas, e a maioria das escolas tem uma carga horária de dois períodos semanais de Língua Inglesa, com cerca de 45 a 50 minutos cada. Nisso, considera-se que cerca de 10 minutos (sendo bastante otimista) de cada aula são utilizados para organização da sala de aula, chamada, recados, etc. Além disso, se a aula for nos últimos períodos, há a possibilidade de muitos alunos precisarem sair mais cedo por conta do transporte escolar (o que inclusive foi mencionado em alguns relatórios). Somado a isso, entra o que o professor precisa trabalhar: a prática das quatro habilidades, os conteúdos gramaticais que o professor precisa vencer, o estudo do gênero textual trabalhado, o tópico de vocabulário e, ainda, os aspectos culturais englobados nas atividades.

Além disso, percebe-se que o que os documentos oficiais propõem sobre o ensino intercultural não está de acordo com a realidade que temos, pois o tempo de aula é insuficiente para se trabalhar com tudo o que precisa ser contemplado. Não suficiente, no ano de 2020 foi implantada a Reforma do Ensino Médio no Rio Grande do Sul, em que a carga horária da disciplina de Língua Estrangeira Moderna passou a ser dividida com a língua espanhola, ficando apenas um período semanal reservado para Língua Inglesa, o que dificulta ainda mais o trabalho.

Por fim, ressalta-se que com essa pesquisa foi possível verificar que a abordagem cultural nas práticas de estágio foi bastante trabalhada, considerando as circunstâncias. Obviamente, sempre há o que melhorar e, quando se trata de ensino, a reflexão sobre a prática é constante. Por isso é importante que na carreira como professores de Língua Inglesa sempre se busque aperfeiçoamento, já que, como foi visto, a cultura não é fixa, então tampouco deve ser o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

BHABHA, Homi. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://download.basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 02/05/20.

_____. **Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROWN, Douglas H; LEE, Heekyeong. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco State University; Heekyeong Lee, Monterey Institute of International Studies - Fourth Edition. 2015.

CAZDEN, Courtney B. **Classroom discourse: the language of teaching and learning**. Heinemann. Portsmouth, NH. 2nd ed. 2001.

CROZET, Chantal. LIDDICOAT, Anthony J. Teaching languages, **Teaching culture**. **Applied Linguistics Association of Australia**, Vol. 14, nº 1, p. 1-146, 1997.

CRYSTAL, David. **English as a global language**. Cambridge, CUP, 2003, 2nd edition.

DAI, Lili. Practical Techniques for Cultural-based Language Teaching in the EFL Classroom. **Journal of Language Teaching and Research**, Finland, Vol. 2, Nº 5, pp. 1031-1036, September, 2011.

DEMA, Oxana; Moeller, Aleidine Kramer. Teaching culture in the 21st century language classroom. **Department of Teaching, Learning and Teacher Educationat Digital Commons University of Nebraska** – Lincoln, 181, p. 75-91, Lincoln, 2012.

GÓMEZ RODRÍGUEZ, Luis Fernando. The cultural content in EFL textbooks and what teachers need to do about it. **Issues in Teachers' Professional Development**, Bogotá, Colombia, Vol. 17, nº 2, p. 167-187, dezembro, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11ª Edição. São Paulo: DP&A, 2006.

KRAMSCH, Claire. **Language and Culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

NUNAN, David; CHOI, Julie. **Language and Culture: reflective narratives and the emergence of identity**. ESL & applied linguistics professional series, Routledge, 2010.

OXFORD, Rebecca; GKONOU, Christina. Interwoven: Culture, language, and learning strategies. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. Department of English Studies, Faculty of Pedagogy and Fine Arts, Adam Mickiewicz University, Kalisz, Vol. 8, nº 2, p. 403-426, 2018.

RODRÍGUEZ, Antonio R. Raigón. ESPINAR, Ángela M^a Larrea. **General and specific culture learning in EFL textbooks aimed at adult learners in Spain**. Studia Anglica Posnaniensia, 2015.

SEIDLHOFER, Barbara. **ELT Journal**, Vol. 59, Issue 4, 339–341, <https://doi.org/10.1093/elt/cci064>, 2005.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Unthinking eurocentrism: Multiculturalism and the Media**. Psychology Press, 1994.