

Educação intercultural e ensino de línguas estrangeiras

Nos capítulos anteriores, procuramos situar nosso tema – o ensino de línguas estrangeiras modernas – no contexto mais amplo da Educação Brasileira, considerando o histórico da presença dessa disciplina em nossos currículos escolares até os atuais *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que propõem um ensino de idiomas estrangeiros a partir de uma perspectiva intercultural. Constatamos a hegemonia da língua inglesa no mundo globalizado bem como nas escolas brasileiras promovida por, entre outros fatores, a indústria de ELT.

Buscamos, em seguida, situar nossa questão em um arcabouço teórico que define a linguagem como fenômeno social (Hymes; Bakhtin), um dos sistemas simbólicos que compõem a cultura de um grupo, expressando, incorporando e simbolizando seus valores culturais (Kramsch, 1998), atravessada por assimetrias e lutas de poder (Fairclough, 2000). Procuramos também inventariar e definir diferentes conceitos que perpassam nossa discussão tais como *língua materna*, *língua estrangeira*, *bilingüismo*. A seguir, examinamos a conexão entre língua e identidade (individual/ nacional/ cultural) que definimos como um dos eixos teóricos centrais a nossa análise da educação em língua/ cultura estrangeira.

A partir desses modelos teóricos, formulamos um número de questões que direcionarão nosso trabalho: considerando a tradição apontada por Chaves de se fazer do “domínio da língua dominante o elemento norteador do ensino de línguas no Brasil” (2004: 4), como lidar com a predominância do inglês nos currículos escolares brasileiros? Seria melhor eliminar de vez a língua do “inimigo”? Seria possível ensinar-se inglês de forma contra-hegemônica? Considerando a vinculação existente entre o desenvolvimento de um senso de cidadania nacional e mundial e a afirmação do sentimento de pertença à comunidade em que nascemos, como estão sendo tratadas nas salas de aula de língua estrangeira – de inglês, em particular - a identidade e a língua brasileira dos alunos? Que processos de aculturação estão ocorrendo? O estranhamento natural ao processo de aprendizagem de uma segunda língua está sendo compreendido, respeitado, valorizado? De modo especial, o ensino/ aprendizagem de inglês estaria contribuindo como sugere Graddol (2006) para acentuar os processos de exclusão de nossa sociedade já tão injusta? De que maneira o ensino de inglês (ou de

qualquer outra língua estrangeira) poderia contribuir para uma educação intercultural?

Essas são as questões que pretendemos considerar no contexto de nossa pesquisa. Por razões bastante simples escolhemos focá-la no ensino/aprendizagem de língua inglesa: (1) pela predominância desse idioma nos currículos escolares brasileiros como constatado acima e por sua presença nas discussões de alguns de nossos temas como globalização, língua e identidade, língua e poder; (2) devido a nossa atuação de mais de trinta anos no magistério de língua inglesa e na formação de professores de inglês.

No entanto, como última etapa de nossa fundamentação teórica, consideramos essencial investigar as propostas já existentes de educação intercultural, tanto na área específica de educação em língua/ cultura estrangeira como no contexto educacional mais amplo. A partir delas, acreditamos ser possível melhor avaliar até que ponto o ensino de língua estrangeira na Educação Brasileira pode, de fato, favorecer uma experiência intercultural.

4.1.

Modelos de educação intercultural no ensino de língua estrangeira

A partir de meados da década de 70, predominou no ensino de línguas estrangeiras a *abordagem comunicativa*, que estabelecia como objetivo principal o desenvolvimento de habilidades lingüísticas¹ que permitissem ao aprendiz compreender e expressar-se no idioma estudado. Esta visão dos objetivos de ensino/ aprendizagem de idiomas tinha por base as teorias lingüísticas mais difundidas no período, inclusive a sociolingüística, que forneceu as bases para o desenvolvimento do conceito de *competência comunicativa*.

O conceito de *competência comunicativa*, desenvolvido no contexto norte americano por Canale e Swain (1980) e no europeu por van Ek (1986), incluía entre seus componentes não apenas o conhecimento do código lingüístico, mas também habilidades discursivas, estratégicas e sociolingüísticas. Entre estas,

¹ Nas teorias de ensino/ aprendizagem de língua estrangeira fala-se do desenvolvimento das quatro habilidades: compreensão oral, leitura, fala e escrita.

constavam a consideração do contexto e da situação da interação, bem como noções de propriedade e registro lingüístico.

A abordagem comunicativa teve por mérito propor um ensino/aprendizagem de língua em seu contexto de uso, focando os significados que os usuários do idioma buscavam expressar. No entanto, para alguns autores (Byram, 1997; Corbett, 2003), a ênfase na linguagem como meio de comunicação foi um dos fatores que atuaram como mola propulsora à expansão global da língua inglesa. Esta expansão tomou ímpeto no mesmo período em que se desenvolveu a abordagem comunicativa, apresentando a língua inglesa como língua neutra de comunicação internacional. Durante esta fase, a preocupação com o contexto cultural da língua estrangeira nunca desapareceu completamente das salas de aula e materiais didáticos, mas sua importância foi minimizada, chegando-se a argumentar que uma língua de comunicação internacional poderia ser livre de cultura. O ensino de cultura permaneceu sobretudo como elemento motivacional, focalizando especialmente as instituições e tradições da cultura dominante dos países de origem da língua alvo.

A partir da década de 90, o trabalho de alguns teóricos, tais como Alastair Pennycook (1994), Claire Kramsch (1993) e Michael Byram (1997), voltou a debruçar-se sobre a questão cultural a partir de uma visão crítica de alguns aspectos da abordagem comunicativa. Buscando, entre outras coisas, situar o ensino de língua/ cultura estrangeira no contexto educacional mais amplo, esses autores desenvolveram críticas a alguns dos princípios básicos da abordagem comunicativa tais como: o modelo do falante nativo como o objetivo a ser alcançado pelos aprendizes; o uso exclusivo da língua alvo na sala de aula; uma visão da comunicação como se limitando à troca de informações. Assim, Byram (1997) vem propor a expansão do conceito de *competência comunicativa* para incluir uma dimensão cultural, transformando-se assim em *competência comunicativa intercultural*. Mais recentemente, Guilherme (2002) desenvolveu, a partir de uma base teórica em pensadores críticos e pós-modernos bem como na Pedagogia Crítica de Freire e Giroux, uma proposta mais detalhada de educação em língua estrangeira de uma perspectiva intercultural. Esta proposta engloba os conceitos de *consciência cultural crítica* e de *falante intercultural* (em contraposição ao de falante nativo), tanto da língua materna como da língua

estrangeira. São essas propostas que examinaremos a seguir, com o objetivo de arrematar a fundamentação teórica de nosso trabalho.

4.1.1.

O modelo de Pennycook (1994)

Pennycook (1994), como vimos acima, encontra-se entre os primeiros teóricos a desenvolver uma crítica da indústria de ELT e da ênfase na visão da linguagem como instrumento de comunicação, à qual ele se refere como o “palrar vazio” (1994: 311) da sala de aula comunicativa. Ele situa a questão do ensino/aprendizagem do inglês como língua internacional no centro de embates culturais e discursivos (ver Capítulo 1) – os discursos que circulam *sobre* o inglês e *em* inglês. Propõe também um ensino/aprendizagem de língua/cultura estrangeira que possibilite os aprendizes a expressar seus próprios significados culturais e pessoais.

Tentando esboçar uma pedagogia que dê conta desses objetivos, Pennycook resgata de teóricos da educação (Henry Giroux, bell hooks e Catherine Walsh) o conceito de voz. Este conceito, argumenta o autor, articula três dimensões centrais à aprendizagem de língua estrangeira, do inglês em particular: a *discursiva*, a *lingüística* e as *subjetividades*. A *dimensão discursiva* diz respeito à busca da compreensão de como “o inglês está implicado em uma gama de relações sociais, culturais, econômicas e políticas” (op.cit.: 312); diz respeito também a esforços para compreender os diferentes discursos acadêmicos, culturais, sociais e políticos que perpassam a sala de aula de língua estrangeira. A *dimensão lingüística* engloba considerações sobre o status da língua estrangeira, sobre a escolha da variedade lingüística a ser ensinada e sobre como encorajar os alunos a se apropriarem do novo código lingüístico.

Finalmente, a terceira dimensão faz referência às *subjetividades* de alunos e professores, à necessidade de se desenvolver uma escuta genuína do outro que evite qualquer imposição cultural. Citando Walsh, Pennycook caracteriza o *bilingüismo crítico* como “a habilidade não apenas de falar duas línguas, mas de ter consciência dos contextos sócio-culturais, políticos e ideológicos nos quais as línguas (e, conseqüentemente, seus falantes) estão posicionadas e funcionam” (Walsh, 1991 apud. Pennycook, op. cit.: 311).

Para Pennycook, um diálogo verdadeiramente intercultural envolve uma reversão nas posições tanto do indivíduo “pós-colonizado” como no do “pós-colonizador”: o primeiro torna-se empoderado e o segundo “descentrado e redefinido”, “necessitando encontrar uma nova identidade dentro de um novo tipo de relacionamento” (Guilherme, 2002: 145).

4.1.2.

O modelo de Kramsch (1993)

Kramsch (1993) chama atenção para o fato de que a aprendizagem de uma língua e, por consequência, de uma cultura estrangeira realça no aprendiz a experiência de estranhamento, deslocamento, de estar na *fronteira*. Mas, acrescenta Kramsch, esta experiência, apesar de reforçada pela necessidade de expressar seus significados em um novo código, não é particular ao sujeito bilíngüe. Ela acontece a todos aqueles que atravessam *fronteiras* dentro de sua própria cultura, classe social, gênero. De fato, esta é a experiência da *diferença*, não apenas com relação ao Outro, mas também com relação a si mesmo dentro de sua própria história de vida. Para a autora, a relevância educacional da aprendizagem de língua estrangeira encontra-se na possibilidade de se criar este *terceiro lugar* ou *terceira posição* de onde falar de si mesmo e do mundo.

Kramsch busca descrever as características do *terceiro lugar* a partir de três perspectivas complementares – *sociológica, educacional e política*. Da perspectiva *sociológica*, a autora considera que aprender uma língua/ cultura estrangeira vai além de aprender “uma nova maneira de se comunicar”: envolve também fazer uma “afirmação cultural”(op.cit.: 237). Ela descreve o atrativo do aprendizado da língua/ cultura estrangeira de modo semelhante aos pesquisadores da área de Análise de Discurso: o prazer de aprender a língua do Outro, de expressar seus próprios significados usando ferramentas lingüísticas e culturais que, em princípio, não lhe pertencem. O prazer deriva, afirma ela, da sensação de empoderamento ao se superar as limitações impostas pelo novo código e do sucesso em se criar um novo espaço para auto-expressão. Kramsch também realça o papel do professor de língua/ cultura estrangeira como facilitador deste processo.

Do ponto de vista *educacional*, Kramersch considera que apenas dentro de um modelo de Pedagogia Crítica (e aqui ela cita Paulo Freire, Henry Giroux e Pennycook) os professores de língua e cultura estrangeira poderão apoiar seus alunos no processo de encontrar seu *terceiro lugar*. Do ponto de vista *político*, a autora descreve esforços bem sucedidos nos Estados Unidos e em diferentes países africanos de “táticas de resistência” (Kramersch, 1993: 247) e apropriação utilizadas no ensino de língua e cultura estrangeira em diferentes contextos educacionais.

Kramersch define o *terceiro lugar* de onde falar a língua estrangeira como “um lugar que preserva a diversidade de estilos, objetivos e interesses entre os aprendizes e a variedade de culturas educacionais locais. Este lugar precisa ser talhado contra as tendências hegemônicas que lutam por co-optar o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras em nome de conceitos mal-definidos tais como o ‘interesse nacional’ ou ‘competitividade econômica’” (op.cit.: 247). À semelhança do conceito de *voz* proposto por Pennycook, Kramersch concebe o *terceiro lugar* como espaço de luta e resistência pela apropriação do novo código lingüístico e cultural e pela expressão de significados próprios.

4.1.3.

O modelo de Byram (1997)

Byram vê na sala de aula de língua estrangeira um *locus* privilegiado para uma aprendizagem intercultural pois ela “tem a experiência da alteridade como centro de suas preocupações” (1997: 3), na medida em que demanda dos aprendizes o engajamento com experiências tanto familiares como estranhas através do meio de outro idioma. O autor ressalta que, além da troca de informações, a linguagem tem sobretudo a finalidade de criar e manter relacionamentos humanos. Assim,

...o resultado mais desejável [do ensino de língua/ cultura estrangeira] é um aprendiz com a habilidade de perceber e administrar o relacionamento entre ele e suas próprias crenças, comportamentos e significados culturais expressos na língua estrangeira, e o de seus interlocutores, expressos na mesma língua – ou mesmo em uma combinação de línguas – que podem ser a do interlocutor ou não (op.cit.: 12).

Para que esses objetivos possam ser atingidos, é necessário levar-se em conta um conceito de cultura mais amplo do que o da cultura nacional associada à língua alvo. Este conceito mais amplo define a cultura de um grupo social como as crenças, valores e significados compartilhados por seus membros e em constante processo de reavaliação e negociação. Este processo envolve disputas de poder visando a aceitação/ imposição de significados e valores. Portanto, as culturas não são nunca monolíticas, homogêneas ou estáveis.

Diante deste quadro, uma educação lingüística intercultural deve, segundo Byram, focalizar mais *processos* do que *conteúdos*. O objetivo seria o de “equipar os aprendizes com os meios de acessar e analisar quaisquer práticas ou significados culturais com que se deparem” (1997: 19), independente do status dessas práticas ou significados em sua sociedade de origem. Os aprendizes estariam assim capacitados a analisar criticamente tanto a(s) cultura(s) de seu próprio grupo social como a(s) de outros. Byram também sugere que essa abordagem da dimensão cultural deve encorajar os aprendizes a “identificar as maneiras pelas quais práticas e crenças culturais específicas mantêm a posição social e o poder de grupos específicos” (op.cit.: 20).

O modelo a ser atingido pelo ensino de língua estrangeira deixaria de ser o *falante nativo* e passaria a ser o *falante intercultural*, com habilidades de estabelecer relacionamentos, gerenciar diferenças e mediar entre culturas. Nesse sentido, o falante intercultural não se distinguiria do *falante intracultural*, capaz de atitudes semelhantes no contexto das diferentes culturas que compõem a cultura de sua língua materna.

Ainda segundo Byram, esta abordagem intercultural do ensino de língua/ cultura estrangeira recolocaria essa disciplina no contexto de preocupações educacionais mais amplas, focalizando o desenvolvimento de uma *consciência cultural crítica* (op.cit.: 33). Citando Doyé (1993), Byram estabelece paralelos entre uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira e uma educação política transdisciplinar. Segundo Doyé, a congruência entre as duas se daria em três níveis: de conteúdos – conhecimento de outras sociedades, outras culturas; de avaliação – envolvendo a habilidade de observar, comparar, avaliar criticamente

aspectos da própria cultura bem como de outras; de ação – envolvendo a disposição para a interação e engajamento com os outros.

Em seu livro de 1997, Byram não se propõe a entrar em considerações de como uma abordagem intercultural no ensino de língua/ cultura estrangeira poderia ser implementada na sala de aula, limitando-se a afirmar que esta implementação deve responder às especificidades do contexto educacional e das necessidades dos aprendizes. No entanto, ele coloca como objetivo claro dessa abordagem o desenvolvimento nos aprendizes de uma *competência comunicativa intercultural*, mais abrangente do que a competência comunicativa a que almeja o ensino de línguas estrangeiras nos moldes atuais.

4.1.4.

O Modelo de Guilherme (2002)

A tentativa mais recente e mais abrangente de definir um modelo de educação intercultural no ensino/ aprendizagem de língua estrangeira foi desenvolvida por Manuela Guilherme (2002). A autora parte de uma base teórica bastante ampla para desenvolver seu modelo. Em primeiro lugar, de uma perspectiva educacional, particularmente com base na obra de Paulo Freire e Henry Giroux, Guilherme busca definir as características de uma Pedagogia Crítica que possa inspirar uma abordagem intercultural do ensino de língua/ cultura estrangeira. De uma perspectiva filosófica, a autora focaliza a filosofia crítica, em particular o pensamento de Habermas, assim como alguns conceitos chave da filosofia pós-moderna na fundamentação de sua proposta. Em seguida, ela busca descrever a dimensão crítica no ensino de língua estrangeira passando em revista as propostas de Byram, Kramsch e Pennycook bem como de alguns outros autores que os antecederam.

A partir dessa base conceitual, Guilherme resitua algumas das noções propostas originalmente por Byram tais como *consciência cultural crítica*, *competência comunicativa intercultural* e o papel do/a *falante intercultural*, termo ao qual ela acrescenta a adjetivação *crítico/a*. Para Guilherme, o/a *falante intercultural crítico/a* tem o papel de mediar entre “duas ou mais identificações culturais”, de negociar as próprias “identificações e representações culturais, sociais e políticas” com a dos outros (Guilherme, 2002: 125). Ele/ela deve por em

questão as noções de cultura nacional e étnica, consciente de que “as identidades nacionais e étnicas são feitas de componentes ao mesmo tempo persistentes e mutáveis, cuja articulação adota formas e significados particulares em circunstâncias específicas” (op.cit.: 127). Além disso, afirma a autora

O/a falante intercultural crítico/a tem consciência da natureza múltipla, ambivalente, cheia de recursos e elástica das identidades culturais em um encontro intercultural....Ele/ela estão conscientes de que eventualmente um encontro intercultural diz respeito à maneira em que cada cultura vê a outra no espelho de si mesma e à negociação das próprias identificações e representações culturais, sociais e políticas com as dos outros (op.cit.: 125).

No entanto, é impossível controlar-se todos os fatores em uma interação, seja ela intra- ou intercultural. Haverá sempre algo que nos escapa, nos transcenda, áreas desconhecidas, inatingíveis. A habilidade especial do/a *falante intercultural crítico/a* será reconhecer esses pontos obscuros, aceitá-los, lidar com eles de forma positiva. Conviver com as tensões, os conflitos em potencial, mas buscando sempre áreas de aproximação, de entendimento.

A *consciência cultural crítica* não nos leva a refletir apenas sobre a complexidade da(s) cultura(s) do Outro ou sobre os conflitos/ contradições interculturais, mas também sobre nossa(s) própria(s) cultura(s). A contemplação de nosso reflexo no espelho do Outro “gera um processo de (auto) reflexão na medida em que não podemos ‘ver’ ou ‘ouvir’ o familiar até que se tenha tornado estranho” (op.cit.: 155). Nesse sentido, a caracterização de Guilherme da experiência intercultural nos remete à noção de *estranhamento* que a perspectiva da Análise de Discurso discutida anteriormente coloca no cerne da aprendizagem de uma língua/ cultura estrangeira.

Guilherme enfatiza também bastante a dimensão *política* da educação em língua/ cultura estrangeira. Partindo de suas bases na Pedagogia Crítica, a autora afirma que “a educação é sempre política” (op.cit.: 154), mas uma aprendizagem de línguas de uma perspectiva intercultural o é de modo especial, na medida em que traz necessariamente à tona as assimetrias entre culturas e, consequentemente, as relações de poder entre elas. É dessa perspectiva que a autora procura definir o potencial da educação em língua/ cultura estrangeira em constituir-se em uma *educação para a cidadania*, não apenas definida dentro dos parâmetros tradicionais de cidadania de um estado-nação em particular, mas uma cidadania

para um mundo global e multicultural. Assim, Guilherme define a tarefa da educação em língua / cultura estrangeira como sendo a de

Interrogar ideologias dominantes e subordinadas, dar “voz” aos discursos que foram silenciados e às narrativas particulares dos alunos, e fazer conexões entre diferentes narrativas tanto em nível local como global (op.cit.: 158).

Neste particular, Guilherme ressalta o papel crítico dos professores de língua/ cultura estrangeira no atingimento desses objetivos e a conseqüente importância de sua formação e preparação para uma educação intercultural. Por reconhecer a importância do professor, ela dedica parte de seu trabalho a uma pesquisa realizada entre professores portugueses de língua inglesa sobre sua visão de uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira. Retomaremos mais adiante suas principais conclusões a partir dessa pesquisa empírica.

Guilherme define sua abordagem de uma educação intercultural em língua estrangeira a partir de três perspectivas. Ela a caracteriza como uma abordagem de *múltiplas perspectivas, interdisciplinar e crítica*.

A caracterização da abordagem como adotando *múltiplas perspectivas* faz referência à necessidade de situar a educação em língua/ cultura estrangeira em contextos educacionais mais amplos. Levando em consideração a dimensão intercultural, Guilherme sugere que dois modelos educacionais são particularmente relevantes: a educação em direitos humanos e a educação para uma cidadania democrática. Esses modelos são importantes porque fornecem os conceitos e valores fundamentais a uma educação intercultural, conceitos e valores que se referem tanto a aspectos de culturas específicas bem como a aspectos culturais mais universais. O diálogo e a discussão sobre esses valores e conceitos deveriam estar no cerne de uma educação em língua/ cultura estrangeira, reforçando sua dimensão política e contribuindo para o desenvolvimento da *consciência cultural crítica*. Operando dentro desse modelo, professores e alunos terão a oportunidade de confrontar a noção de

...direitos iguais... com o direito à diferença, a busca pelo consenso com a inevitabilidade do dissenso, a luta pelo progresso como contínuo linear com as potencialidades do relativismo que opera dentro de redes de poder, e o vigor da emancipação individual com a força motivadora da solidariedade (op.cit.: 209).

A perspectiva *interdisciplinar* aponta para a natureza interdisciplinar do estudo de línguas/ culturas estrangeiras e para a necessidade de se fazer recurso a uma série de áreas disciplinares para o desenvolvimento de uma *consciência*

cultural crítica. Nesse contexto, Guilherme realça em particular as contribuições da Pedagogia Crítica, dos Estudos Culturais e da Comunicação Intercultural.²

Segundo a autora,

...essas três principais áreas interdisciplinares se sobrepõem e se afetam mutuamente em diversos aspectos. Isso significa que as fronteiras entre elas estão abertas e que o desenvolvimento da consciência cultural crítica resulta de sua interação intrínseca (op.cit.: 209).

Finalmente, a autora propõe que uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira deve fundamentar-se em uma abordagem *crítica*, envolvendo uma série de *operações* de natureza intelectual e afetiva – questionar, avaliar, experimentar, explorar, comparar, analisar, refletir, negociar, decidir, apreciar, agir – com relação a nossas próprias crenças, valores e atitudes culturais bem como as dos outros. Estas operações devem se processar com relação à(s) cultura(s) local(ais), nacional(ais) e global(ais). Elas não se dão de forma linear – do menos crítico ao mais crítico, mas de forma *cíclica*, de acordo com os diferentes momentos de envolvimento com a(s) cultura(s) em questão: quando o indivíduo se “aproxima e responde a uma cultura”; quando ele/ela se engaja na “observação, pesquisa e interpretação (inter) cultural”; quando ele/ ela “realiza um ato (inter) cultural e transforma a vida cultural” (op.cit.: 221).

Em conclusão, Guilherme define a *consciência cultural crítica* como

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

A nosso ver, essa é a principal contribuição de Guilherme para uma reflexão sobre uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira: o esforço em operacionalizar o conceito de consciência crítica, descrevendo as ações envolvidas nesse processo e enfatizando o *agir* como parte integrante e essencial do mesmo.

² Com relação a esta última área interdisciplinar, Guilherme apresenta diferentes modelos desenvolvidos no contexto de treinamento profissional para indivíduos que trabalham em contato com mais de uma cultura, por exemplo, o modelo de Brislin e Yoshida e o de Bennet (Guilherme, op.cit.: 133 – 136). Não incluímos uma análise destes modelos em nossa discussão por não os considerarmos diretamente relevantes a nosso tópico.

4.1.5.

Conclusão

Em suma, a reflexão de diferentes autores sobre a educação em língua/ cultura estrangeira como uma forma de educação intercultural vem progressivamente incorporando os seguintes elementos:

- A tentativa de se restabelecer os vínculos da disciplina de ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira com o contexto educacional mais amplo mediante (1) a busca de uma maior interdisciplinaridade, ou seja, uma maior aproximação do ensino de língua/ cultura estrangeira com outras disciplinas do currículo; (2) o recurso a conceitos da Pedagogia Crítica (em particular o pensamento de Paulo Freire e de Henry Giroux) para informar uma abordagem crítica deste processo de ensino/ aprendizagem. Mais especificamente Byram (1997) e Guilherme (2002) fazem referências ao potencial do ensino de língua/ cultura estrangeira em se integrar a uma educação para a cidadania democrática.
- Uma visão ampliada do conceito de cultura que expande a convencionalmente adotada no ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira, ou seja, cultura entendida como a cultura nacional da língua alvo, particularmente dos grupos dominantes dessa cultura. Esse conceito ampliado abrange valores, crenças e atitudes de diferentes grupos sociais/ culturais ligados à língua alvo bem como a(s) cultura(s) dos próprios aprendizes. Byram e Guilherme chamam também a atenção para as assimetrias inerentes aos encontros (inter)culturais e para os possíveis conflitos e incongruências decorrentes delas.
- A ênfase na negociação e no diálogo que permitam superar diferenças e conflitos. Guilherme reforça também a noção de que alguns conflitos e diferenças são incomensuráveis e, portanto, não podem ser totalmente superados. Nestes casos, a negociação e o diálogo podem contribuir para a aceitação da diferença e do direito ao dissenso.
- A experiência da aprendizagem de língua/ cultura estrangeira como um cruzar de fronteiras, como construção de um novo espaço entre culturas a

partir do qual o aprendiz possa encontrar novas formas de auto-compreensão e expressão.

- A *consciência cultural crítica* como conduzindo à ação (Byram e Guilherme) que vise a transformação social.

Estas são, a nosso ver, algumas das principais características de uma educação intercultural apontadas por especialistas que se debruçaram sobre a questão do ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira. Complementando essa análise, consideraremos a seguir alguns aspectos destacados por teóricos do campo da educação.

4.2.

A visão educacional

Após passar em revista diferentes propostas de educação multicultural – de McLaren, Banks, Forquin e Bartolomé Pina - Candau e equipe (2002) concluem que, devido a sua abrangência e complexidade, o conceito de educação multicultural deve ser abordado de forma bastante criteriosa para evitar “reducionismos e interpretações simplistas” (2002: 96). Cada uma das propostas de educação multicultural deve ser considerada em seu contexto sociocultural e político específico. No entanto, afirmam, “se existe algum consenso, este seria o reconhecimento da importância da diversidade cultural na promoção de uma educação democrática na sociedade atual” (op.cit.: 96). De fato, os denominadores comuns às diferentes propostas são: (1) a afirmação da necessidade de uma postura crítica com relação à diversidade cultural para situá-la do ponto de vista histórico e social, para identificar assimetrias de poder e evitar posições assimilacionistas; (2) a necessidade de se desenvolver práticas pedagógicas que fomentem uma atitude de diálogo entre as culturas. É esta perspectiva dialógica que sugere a adoção do termo educação *intercultural*, preferivelmente à educação *multicultural*.

As autoras listam algumas das principais características de uma educação *intercultural* (2002: 99-100):

- “A educação intercultural é sempre histórica e socialmente situada”, ou seja, ela só pode ser desenvolvida com relação a uma sociedade concreta em um momento específico de sua existência.

- Ela busca articular tanto do ponto de vista de políticas educacionais como de práticas pedagógicas a diversidade cultural com questões de igualdade e democracia.

- Ela constitui-se em uma prática global que “deve afetar a cultura escolar e a cultura da escola como um todo”, não podendo reduzir-se a áreas ou práticas educativas isoladas.

- Ela questiona todo tipo de etnocentrismo, tanto do ponto de vista dos conteúdos como das práticas pedagógicas.

- A educação intercultural deve informar não apenas as dimensões explícitas da educação escolar – objetivos educacionais, currículo, materiais didáticos, práticas pedagógicas – como também aspectos do “currículo oculto” e “as relações entre os diferentes agentes do processo educativo – professores (as), alunos (as), coordenadores (as), pais, agentes comunitários, etc”.

Em trabalho posterior (2006), Candau e Koff retornam a uma definição de educação intercultural, salientando outras dimensões: o direito à diferença e a luta contra todas as formas de discriminação e desigualdade social; as “relações dialógicas e igualitárias” entre indivíduos pertencentes a diferentes grupos culturais; o reconhecimento das “relações de poder” e dos “conflitos” inerentes à vida em sociedade e a busca de resolvê-los pela via do diálogo (2006: 101).

Educar na perspectiva intercultural implica...uma clara e objetiva intenção de promover o diálogo e a troca entre diferentes grupos, cuja identidade cultural e dos indivíduos que o constituem são abertas e estão em permanente movimento de construção, decorrente dos intensos processos de hibridização cultural (op.cit.: 101)

As autoras situam sua visão de uma educação intercultural na linha do multiculturalismo crítico e revolucionário de Peter MacLaren que define essa visão como envolvendo “uma agenda política de transformação” comprometida com a luta por justiça social (op.cit.: 101–102). De fato, em seu *Multiculturalismo Revolucionário* (2000), MacLaren dá ênfase especial à dimensão política e transformadora da educação, pregando uma pedagogia que contribua para a desconstrução de posições hegemônicas (por exemplo, a supremacia branca), para a luta em prol de maior justiça social, dando voz aos grupos oprimidos. Esta pedagogia

deve também resgatar o papel fundamental de educadores e da escola para estes processos.

Assim, podemos, a nosso ver, identificar vários pontos de convergência entre as propostas de uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira e aquelas desenvolvidas por teóricos atuando no campo educacional mais amplo. Alguns desses pontos são:

- A noção de que uma educação intercultural não pode se restringir a uma área ou disciplina, mas deve abarcar o processo educacional como um todo. Byram e Guilherme falam em situar a educação em língua/ cultura estrangeira dentro de contextos mais abrangentes como a educação para direitos humanos e educação para a cidadania democrática. Os teóricos educacionais enfatizam a necessidade de uma abordagem intercultural que perpassasse todos os aspectos do processo educacional e envolva todos os seus participantes.
- A ênfase na negociação e o diálogo como instrumentos de aproximação e entendimento entre diferentes culturas, respeitando-se as diferenças e o direito ao dissenso.
- A necessidade de se definir práticas pedagógicas que visem a interculturalidade. O modelo de Guilherme caminha nessa direção quando propõe uma série de *operações* que possibilitem o desenvolvimento de uma consciência cultural crítica.

Vale também ressaltar as aproximações entre as propostas para uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira e o debate sobre as identidades culturais. Em ambos os casos nos deparamos com a noção de que a experiência intercultural é enriquecedora das identidades individuais, ampliando horizontes e permitindo um melhor entendimento de si mesmo e dos outros. O desenvolvimento de “múltiplas pertencas” (Marin et al., 2000: 241) não acarreta necessariamente uma rejeição ou abandono da lealdade ao(s) grupo(s) cultural(ais) de origem. Pode, sim, provocar um questionamento/ entendimento mais profundo dos valores, crenças e atitudes desse(s) grupo(s).

Talvez a dimensão de uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira que necessita ser mais explorada é a dimensão política e de transformação social. Guilherme aborda especificamente essa questão quando define *consciência cultural crítica* como “uma empreitada cognitiva e emocional que tem por objetivo a emancipação individual e coletiva, a justiça social e o compromisso político”

(Guilherme, 2003: 219). Antes dela, Phillipson (1992) e Pennycook (1994) buscaram desconstruir a hegemonia do inglês como língua internacional investigando suas origens em interesses econômicos e políticos específicos; Pennycook investiga a atividade de *writing back*, a apropriação do inglês por indivíduos das ex-colônias para expressar seus próprios significados, possibilitando a reformulação das posições de colonizado e colonizador.

Falta, no entanto, explorar com mais detalhes estratégias e táticas que levem a essas transformações. Um aspecto importante a ser considerado é, por exemplo, a sugestão de Graddol (2006) de que a expansão do inglês vem contribuindo para a redefinição das linhas de inclusão/ exclusão. Uma educação intercultural em língua estrangeira deveria questionar e tentar reverter esse processo. No contexto brasileiro, Moita Lopes (2003) levanta essa questão:

Como se pode usar essa língua que dá acesso a tantos discursos que circulam globalmente, para construir outros discursos alternativos que possam colaborar na luta política contra a hegemonia, pela diversidade, pela multiplicidade da experiência humana, e, ao mesmo tempo, colaborar na inclusão de grande parte dos brasileiros excluídos dos tipos de habilidades/ competências necessárias para a vida contemporânea, estando entre elas o acesso a discursos em inglês? (op.cit.: 43).

Segundo Moita Lopes, o objetivo da educação lingüística é o envolvimento do aluno na construção de significados que a aprendizagem do idioma possibilita para que ele possa “pensar tais significados em relação ao mundo em que se vive” (op.cit.: 45). Como os demais autores considerados por este trabalho, Moita Lopes propõe uma abordagem crítica do fenômeno da linguagem no contexto do ensino/ aprendizagem do idioma. Segundo ele, a aprendizagem de um idioma hegemônico como o inglês dá acesso aos discursos que circulam nesta língua, permitindo que os alunos se posicionem com relação a eles a partir de sua situação sócio-histórica.

A formação de cidadãos críticos é certamente um dos principais objetivos da educação em geral e da educação em língua/ cultura estrangeira em particular. Resta-nos investigar até que ponto esses objetivos estão sendo alcançados e que estratégias estão sendo utilizadas com sucesso nessa direção.

Todos os autores estudados são unânimes em enfatizar o papel fundamental dos professores de língua/ cultura estrangeira no desenvolvimento de uma educação intercultural. Enfatizam também a importância da formação desses

professores que precisam estar bem preparados para levar a cabo sua tarefa. É por este motivo que escolhemos realizar nossa pesquisa de campo junto a professores brasileiros de língua inglesa, investigando o que eles pensam sobre os objetivos do processo de ensino/ aprendizagem pelo qual são responsáveis; interessa-nos também entender como esses professores compreendem sua tarefa no contexto da educação brasileira e do mundo contemporâneo onde atuam.

Como última etapa de revisão da literatura relevante a nosso tema, consideraremos a seguir as pesquisas as quais tivemos acesso, desenvolvidas junto a professores de inglês investigando suas representações a respeito de sua disciplina bem como sobre a língua alvo e suas culturas. As duas primeiras pesquisas foram desenvolvidas com professores brasileiros; a terceira é a pesquisa desenvolvida por Guilherme (2002) com professores de língua/ cultura inglesa em Portugal. Pensamos que os resultados obtidos por esses pesquisadores servirão de contraponto para quaisquer observações que pudermos deduzir de nossa própria investigação.

4.3.

Estudos anteriores

4.3.1.

Pesquisas no contexto brasileiro

Em texto de 1982 (republicado em 1996 e em edições posteriores no livro *Oficina de Lingüística Aplicada*), Moita Lopes relata uma pesquisa realizada com 125 professores de inglês através da qual busca identificar seu posicionamento com relação à língua alvo e sua cultura – principalmente a variedade dos Estados Unidos – e a língua e cultura brasileira. A pesquisa consistiu na aplicação de questionários a professores de inglês com formação diferenciada (cursos livres; bacharelado; mestrado/ doutorado), buscando identificar sua posição com relação a esses aspectos de sua disciplina, bem como suas práticas pedagógicas.

Foram analisados 100 questionários válidos e, a partir dessa análise, o pesquisador tirou algumas conclusões sobre o perfil dos entrevistados tais como “uma percentagem considerável” (op.cit.: 55) prefere expressar-se em inglês (33% contra 66% que preferem expressar-se em português) ou demonstra uma “atitude

altamente positiva...em relação à cultura da língua estrangeira e negativa em relação a sua própria cultura” (op.cit. : 54), atitude elicitada mediante a marcação de adjetivos para descrever cada cultura, por exemplo, “formal”, “preguiçoso”, “trabalhador”, etc. Com base nestas análises, Moita Lopes chega a sua conclusão de que os professores brasileiros de língua inglesa apresentam uma atitude que descreve como “colonizada”, de “quase adoração” pela língua e cultura dos Estados Unidos (2005: 37). Em seguida, Moita Lopes traça uma série de sugestões sobretudo com relação à formação desses profissionais com o objetivo de reverter essa situação.

Em texto mais recente, o próprio Professor Moita Lopes (2003) busca relativizar um pouco as conclusões deste seu trabalho de 1982, situando-o em um contexto de Guerra Fria “quando o mundo era outro e quando eu também era outro” (2003: 30). Ressalta, no entanto, sua contribuição para deixar clara a “pertinência de o professor de inglês se preocupar com aspectos sociopolíticos relativos ao mundo em que vive” (op.cit.: 30).

A segunda pesquisa, bem mais recente, foi desenvolvida por duas professoras da Universidade Federal de Mato Grosso, Maria Inês Pagliarini-Cox e Ana A. Assis-Peterson (1999) com o objetivo de detectar a conscientização de professores de inglês com relação à dimensão político-social do ensino deste idioma no contexto brasileiro. Levando em consideração a literatura crítica sobre a indústria de ELT que questiona a naturalização da expansão internacional do inglês como neutra e benéfica (ver acima, Capítulo 1), o artigo busca detectar o grau de familiaridade dos professores brasileiros com a Pedagogia Crítica, tendo em vista que um de seus principais representantes é o também brasileiro Paulo Freire e que as diretrizes curriculares nacionais (PCNs) estabelecem que “a aprendizagem de inglês, tendo em vista o seu papel hegemônico nas trocas internacionais..., pode colaborar na formulação de contra-discursos em relação às desigualdades entre países e entre grupos sociais” (Secretaria de Educação Fundamental, 1998, apud. Pagliarini-Cox e Assis-Peterson, 1999: 434).

As pesquisadoras fizeram recurso a dois instrumentos diferentes: (1) uma entrevista gravada e transcrita levantava questões sobre a abordagem pedagógica adotada pelo professor, visão da pedagogia crítica, e visão política de si mesmo enquanto professor de inglês atuando no Brasil; a entrevista permitia que os

entrevistados introduzissem seus próprios tópicos quando relevantes; (2) os participantes na pesquisa comentavam dois textos em inglês, um sobre motivação integrativa e outro sobre motivação política.

Foram entrevistados ao todo quarenta professores atuando em diferentes segmentos do ensino de inglês: seis professores universitários, doze professores de cursos de idiomas, e vinte e dois professores de escolas primárias e secundárias no estado de Mato Grosso. Todos os professores selecionados eram formados em inglês. Para análise dos dados coletados, as pesquisadoras adotaram categorias da Análise de Discurso da linha francesa.

A grande maioria dos professores entrevistados nunca havia ouvido falar na Pedagogia Crítica; dos cinco que mencionaram trabalhar com uma abordagem crítica, apenas dois davam a este termo o mesmo significado das entrevistadoras, reconhecendo a dependência econômica, política e cultural do Brasil com relação aos EUA, a natureza global do inglês e a necessidade de se questionar as ideologias subjacentes à atividade de ELT. Os demais professores interpretavam “Pedagogia Crítica” como “ensino que envolve constante avaliação e reflexão”.

Após explicarmos o significado de pedagogia crítica para eles, os professores tenderam a interpretá-la como sendo um tipo de ensino contextualizado que leva em consideração a cultura do aprendiz e a cultura da língua objeto e considera a diferença entre culturas de uma maneira relativa (as culturas são diferentes, mas não são inferiores ou superiores)...Os professores entenderam cultura como hábitos, costumes, e comportamento sem julgamento de valor, isto é, sem considerar as relações de força que têm lugar quando as culturas interagem. Elas concebiam a língua e a cultura como um corpo de conhecimento consciente a ser transmitido através de instrução explícita (op.cit.: 442)

À questão de como percebiam seu papel político, os professores responderam que não se consideravam “colonizados” ou “colonizadores”; a análise dos dados mostra que eles se percebem como “agentes altruístas do bem”, na medida em que preparam seus alunos para serem bem sucedidos em um mundo internacionalizado. A missão do professor de inglês foi comparada a do professor de alfabetização: “Há três tipos de analfabetos: o que não sabe ler nem escrever, o que não sabe informática e o que não sabe inglês” (op.cit.: 442).

De acordo com Pagliarini-Cox e Assis-Peterson, a segunda parte da pesquisa teve por objetivo investigar “a questão do conflito entre identificação e

dissociação, aproximação e estranhamento, atração e repulsão, e amor e ódio na relação com a cultura da L2³ e a maneira como os professores lidam com isso na sala de aula” (op.cit.: 444). Em resposta à leitura dos textos apresentados, os professores foram encorajados a tecer comentários e a exemplificar suas colocações com episódios e situações ocorridos em suas salas de aula.

Muitos respondentes revelaram que frequentemente surgem conflitos quando os alunos questionam porque o inglês é matéria obrigatória do currículo. No entender das pesquisadoras, os professores pesquisados tendem a ignorar a dimensão política da reclamação dos alunos que remete à assimetria no jogo de forças internacionais e à hegemonia do inglês, procurando respondê-la com os argumentos pragmáticos sobre a necessidade de se saber inglês no mundo contemporâneo, sobre a importância dessa língua para o crescimento pessoal dos alunos.

Analisando os dados, as pesquisadoras concluem que, no campo de ELT, existe um conflito entre dois tipos de discurso: o primeiro, que elas denominam *discurso integrativo* (DI), é o discurso do inglês como língua internacional denunciado por Phillipson, Pennycook e outros autores (por exemplo, a aprendizagem de inglês é necessária, benéfica, possibilitando o acesso a bens materiais tangíveis e intangíveis); o segundo, as autoras denominam *discurso de empoderamento* (DE), que questiona a suposta neutralidade de inglês e vê o processo de ensino/ aprendizagem da língua como “essencialmente um ato político” (op.cit.: 446).

Usando categorias do teórico Michel Pêcheux, Pagliarini-Cox e Assis-Peterson categorizam seus entrevistados em *bons* ou *maus sujeitos*, de acordo com a maneira como se relacionam com

...as formações discursivas ideológicas dominantes... O discurso do bom sujeito caracteriza-se pela sobreposição do sujeito da enunciação com o sujeito da ideologia dominante (o sujeito universal) na forma de *concordância*. O discurso do mau sujeito caracteriza-se pelo afastamento entre o sujeito da enunciação e o sujeito da ideologia dominante (sujeito universal) na forma de *insurreição* (op.cit.: 446).

³ L2 ou segunda língua; língua alvo.

Segundo as autoras, a grande maioria dos professores de inglês entrevistados é de *bons sujeitos*, identificando-se com o discurso integrativo do inglês como língua internacional. Em seguida, as autoras especulam sobre as possíveis razões desta alienação dos professores de inglês e apontam como fator altamente significativo a presença maciça entre esses profissionais da indústria de ELT, principal divulgadora do *discurso integrativo*, através de materiais didáticos, cursos e seminários. Entre as soluções para esta situação, Pagliarini-Cox e Assis-Peterson, de forma semelhante às conclusões de Moita Lopes, propõem, entre outras ações, a revisão do currículo de cursos de formação de professores de inglês para integrar debates sobre a presença do inglês no mundo contemporâneo, sobre a Pedagogia Crítica, bem como sobre a dimensão política do ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

4.3.2.

Pesquisa no contexto português

Guilherme desenvolveu pesquisa para tese de doutorado, eventualmente publicada sob o título *Critical Citizens for an Intercultural World: Foreign Language Education as Cultural Politics*⁴ (2002), junto a professores portugueses de língua/ cultura inglesa com o objetivo de

...descobrir se, porque e como professores de língua/cultura estrangeira abordam a cultura criticamente, como definem consciência cultural crítica e que tipo de desenvolvimento os ajudaria a melhorar seu desempenho profissional nesta área (op.cit.: 172).

Guilherme colheu seus dados através de uma dupla abordagem: quantitativa e qualitativa. Os dados quantitativos foram coletados por meio de dois questionários de múltipla escolha, solicitando os respondentes a opinar sobre: (1) em que consiste uma *abordagem crítica* do ensino de língua/cultura estrangeira; (2) sua relevância na sala de aula, bem como as práticas pedagógicas que encorajam esta abordagem; (3) aspectos da formação para o magistério que possibilitem aos professores a desenvolvê-la em seus contextos. De acordo com as informações da autora, que apresenta os resultados da análise estatística dos dados coletados, foram analisados 75 questionários válidos do tipo A e 101 do tipo B.

⁴ Cidadãos Críticos para um Mundo Intercultural: Educação em Língua Estrangeira como Política Cultural

Os dados qualitativos foram obtidos através da realização de grupos focais com alguns respondentes dos questionários (a autora não informa especificamente quantos grupos focais/ número de participantes envolvidos foram realizados), buscando estender/ esclarecer os conceitos e idéias obtidos através dos questionários.

Tanto os questionários como o roteiro para a discussão nos grupos focais foram elaborados com base na revisão da literatura e, segundo a autora, em sua experiência como professora de língua/ cultura inglesa e de formadora de professores. Em ambos os casos – os questionários e o roteiro os grupos focais – Guilherme introduz explicitamente os conceitos de uma abordagem crítica no ensino de língua/ cultura estrangeira, de consciência cultural crítica, e de interculturalidade.

De modo geral, Guilherme constatou entre os professores pesquisados uma consciência bastante forte de sua função de *educadores* (além da função óbvia de ensinar um novo código lingüístico) e, como tal, um comprometimento com a formação de cidadãos críticos. Os professores concordaram com a relevância do ensino da(s) cultura(s) da língua alvo, tanto como fator motivacional como para o desenvolvimento de uma consciência intercultural. De um modo geral, não partilham da opinião de que o ensino da(s) cultura(s) alvo interfira negativamente na identidade cultural dos alunos (op.cit.: 174), mas reforçam a importância dos professores trabalharem a auto-estima de seus alunos⁵, ajudando-os a questionar/ desconstruir estereótipos e preconceitos culturais, mas respeitando suas opiniões e lealdades.

Apesar dessa opinião favorável ao ensino da cultura, um número significativo de respondentes aos questionários (60%) mostrou preocupação com o fato dessa abordagem interferir com a aprendizagem da língua. E apenas 54% dos professores concordaram que *todas* as diferentes culturas da língua alvo deveriam estar representadas na sala de aula. Para esses professores, algumas culturas não teriam a mesma relevância que outras para seus alunos portugueses.

Analisando o mundo contemporâneo onde vivem seus alunos adolescentes, os professores percebem a importância de eles virem a ser também cidadãos

⁵ Este ponto também foi bastante mencionado em nossa pesquisa, como veremos adiante.

europeus e cidadãos globais, sem com isso abandonarem ou desprezarem sua identidade portuguesa. Não temem, de um modo geral, a forte presença de outras culturas (principalmente a americana) no universo adolescente, preocupando-se mais com a *qualidade* da informação que chega até eles através da mídia e da Internet e com o desenvolvimento de sua capacidade crítica para analisar/ avaliar essas informações.

Os professores portugueses também constataram fortes preconceitos/ estereótipos entre seus alunos jovens, sobretudo em um Portugal a caminho de se tornar uma sociedade multicultural via imigração de pessoas das ex-colônias. No entanto, como vimos acima, consideram sua função ajudar seus alunos a superar esses preconceitos, sem destruir sua auto-estima. Essa superação se daria principalmente pelo desenvolvimento nos alunos da tolerância e compreensão e da noção de uma convivência pacífica entre os diferentes.

A abordagem geralmente adotada pelos professores para desenvolver a consciência cultural crítica de seus alunos é a de comparação/ contraste entre as culturas. Para alguns deles, essa comparação/ contraste não deveria envolver juízos de valor; para outros a avaliação é inevitável, e é natural que a discussão de sala de aula leve a definições de positivo/ negativo em cada uma das culturas, a(s) nativa(s) dos alunos e a(s) estrangeira(s). A aprendizagem intercultural envolve, portanto, operações cognitivas (analisar/ criticar) e afetivas (avaliar/ julgar).

Segundo Guilherme, o elemento ausente da fala dos professores é o compromisso com a transformação social. De acordo com sua análise, o item do questionário que elicitou mais respostas evasivas (“não tenho opinião”) foi o que perguntava sobre a dimensão política do ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira. A idéia de uma cidadania ativa, diz a pesquisadora foi “compreendida pela maior parte dos educadores como sendo limitada à capacidade de usar mecanismos institucionais para participação democrática” tais como votar em eleições (op.cit.: 202).

De um modo geral, os professores entrevistados não fizeram referência ou demonstraram familiaridade com as pedagogias críticas no ensino de língua/ cultura estrangeira, que parecem estar completamente ausentes de sua formação. Talvez por esta razão, conclui a autora, os professores no estudo adotem uma

visão “predominantemente eurocêntrica das culturas de língua inglesa” e não demonstrem uma compreensão “suficientemente crítica” das implicações do inglês como língua hegemônica (op.cit.: 204). Segundo ela, suas análises dos dados coletados revelam que

...os conceitos que eles [os professores] apresentam para definir consciência cultural crítica não são suficientemente teorizados ou problematizados e eles não demonstraram consciência das complexidades mais profundas da comunicação intercultural nem escrutinizam os desequilíbrios de poder entre diferentes grupos culturais ou a interação entre os contextos macro e micro (op.cit.: 204)

Em conclusão, Guilherme observa que os professores participantes de sua pesquisa demonstraram interesse e atitude positiva com relação ao desenvolvimento da consciência cultural crítica de seus alunos, bem com uma preocupação com a educação para a cidadania, com a eliminação do preconceito e de atitudes xenofóbicas, mas não se dão conta do potencial de uma educação intercultural para a transformação da realidade social onde eles e seus alunos estão inseridos.

Parece-nos, portanto, que as três pesquisas reportadas com professores de língua/ cultura inglesa apontam para a ausência de percepção da dimensão política do ensino/ aprendizagem de idiomas. Os diferentes pesquisadores indicam também falhas na formação dos professores que focalizaria preferencialmente questões lingüísticas e metodológicas em detrimento do desenvolvimento de uma consciência crítica e intercultural que viesse a permitir que eles atuassem de forma semelhante junto a seus alunos. Ao analisarmos nossos dados, procuraremos traçar paralelos com as observações desses pesquisadores, sobretudo com a pesquisa de Guilherme que mais se aproxima em seus interesses e embasamento teórico com o trabalho que procuramos realizar.

4.4.

Conclusão

Vimos, assim, como na visão de alguns pesquisadores, o ensino/ aprendizagem de língua/ cultura estrangeira se afirma como possuindo grande potencial para desenvolver nos aprendizes uma consciência cultural crítica. Vimos também como existe considerável congruência entre as reflexões sobre uma educação intercultural em língua/ cultura estrangeira e as desenvolvidas no campo educacional mais amplo.

No entanto, as pesquisas realizadas entre professores de língua/ cultura inglesa sugerem que essas reflexões ainda não penetraram o âmago da profissão, possivelmente porque a grande maioria dos professores não tiveram acesso a elas no decorrer de sua formação, inicial ou continuada. Isso não significa que alguns deles não se preocupem em desenvolver em seus alunos uma reflexão crítica sobre a língua e a(s) cultura(s) alvo, bem como sobre a(s) própria(s) cultura(s).

Passaremos a seguir a relatar nosso trabalho empírico que buscou levantar algumas dessas questões entre um grupo de professores brasileiros de língua/ cultura inglesa.