

INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Márcio Carvalho Alonso
(PPGLinC/UFBA – Doutorado)

INFORMAÇÕES SOBRE O AUTOR
<p>Márcio Carvalho Alonso é doutorando em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia, possui mestrado em Letras e Linguística pela mesma universidade e licenciatura em Letras com Inglês pela Universidade Católica do Salvador – UCSal (2008). Dedicar-se a pesquisas sobre perspectivas interculturais e críticas para o ensino de língua estrangeira e atua como professor de Língua Inglesa na rede pública do estado da Bahia e do município de Salvador. E-mail: marciocarvalhoalonso@outlook.com</p>

RESUMO	ABSTRACT
<p>Vivemos em uma sociedade marcada pela globalização e pela heterogeneidade dos indivíduos. A escola é um ambiente que recebe pessoas com referenciais culturais distintos e identidades em “formação e transformação contínua” (HALL, 2005), logo precisa estar pronta para proporcionar a essas pessoas a oportunidade de quebra de paradigmas, no que diz respeito ao relacionamento com o diferente. Diante disso, partindo de uma perspectiva de educação linguística que contemple “experiências de exploração, de análise, de observação crítica de pessoas, situações e ações” (MENDES, 2004, p. 157), o presente ensaio busca refletir sobre o lugar que o ensino-aprendizagem de Inglês como língua estrangeira ocupa na empreitada de levar os estudantes a se apropriarem criticamente de uma língua hegemônica, transcenderem o patamar de simples tolerância em relação ao outro, rumo à compreensão das diferenças, e viabilizar o empoderamento de grupos minoritarizados que constituem a sala de aula.</p>	<p>We live in a society marked by globalization and diversity. The school is an environment that receives individuals with distinct cultural references, and identities in "formation and continuous transformation" (HALL, 2005), so it must be ready to give these people the opportunity to break paradigms in respect of relationship with the different. With this in mind, starting from a linguistic education perspective that contemplates "experiences of exploration, analysis, critical observation of people, situations and actions" (MENDES, 2004: 157), this article seeks to reflect on the place that Teaching-learning of English as a foreign language occupies in the work of taking the students to critically appropriate a hegemonic language, transcend the level of simple tolerance towards the other, into the comprehension of differences, and to make feasible the empowerment of minority groups that make up the classroom.</p>

PALAVRAS-CHAVE	KEY-WORDS
Globalização; Diversidade; Interculturalidade, Ensino-aprendizagem de língua inglesa.	Globalization; Diversity; Interculturality, Teaching-learning of english language.

INTRODUÇÃO

Quando me proponho a escrever sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa, minhas reflexões são majoritariamente inspiradas pelo meu ambiente de trabalho: a escola pública. As que aqui farei, versarão sobre alternativas para alívio das tensões sofridas pelos aprendizes dessa língua hegemônica, situados numa sala de aula atravessada pela globalização e marcada pela heterogeneidade dos indivíduos que dela fazem parte. O desafio posto diante da comunidade escolar é promover a apropriação crítica dessa língua e, além disso, não apenas fomentar a tolerância entre os grupos, mas também problematizar aquilo que os diferem, possibilitando o crescimento dos indivíduos. O professor de língua inglesa, ciente da impossibilidade de se furtar dessa responsabilidade, poderá encontrar suporte para sua empreitada nas reflexões propostas para a construção de uma educação intercultural. É sobre isso que discutirei nas linhas a seguir.

1 INÍCIO DE CONVERSA: EXPANSÃO DA LÍNGUA INGLESA

Há muito tempo, a língua inglesa deixou de ser uma língua nacional. A partir de 1500, começou o seu período de expansão geográfica, primeiro nas regiões vizinhas da Cornuália, Gales, Escócia e Irlanda, onde substituiu quase completamente o céltico, e nas ilhas Shetlands e Orçadas, substituiu o *Norn*, língua descendente do Norueguês Antigo.

A internacionalização da língua inglesa está ligada ao processo de globalização, o qual, apesar de comumente associado ao avanço tecnológico ocorrido nas últimas décadas, teve início, segundo Robertson (2003), durante o período das grandes navegações, iniciado em 1450, quando as então potências mundiais, Portugal e Espanha, buscavam rotas marítimas alternativas para o Oriente, devido à alta lucratividade que esse comércio geraria. A empreitada acabou propiciando o conhecimento de novas terras com as quais foram estabelecidas relações colonialistas para exploração das riquezas por parte das metrópoles. Em uma segunda fase da globalização, a Inglaterra se lançou no empreendimento colonizador. O império britânico e sua influência política e econômica atingiram seu ápice na primeira metade do século XX, com uma expansão territorial que alcançava 20% das terras do planeta, através de suas 50 colônias espalhadas pelo globo, ficando conhecido como “*The Empire where the Sun never sets*¹” devido à sua vasta abrangência geográfica. Na terceira fase da globalização, que começou em 1950 e dura até

¹ “O império onde o Sol nunca se põe”

os dias atuais, o mundo se dividiu em dois blocos de pensamentos distintos aos quais os países passariam a se associar: o socialista, liderado pela extinta União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), e o capitalista, liderado pelos Estados Unidos da América (EUA). O poderio político-militar dos EUA, surgido a partir da segunda guerra mundial, e a influência econômica e cultural que resultou disso, acabaram tirando o francês de seu lugar como língua de influência no meio diplomático e pondo a língua inglesa na posição de língua padrão das comunicações internacionais.

A ocupação dessa posição pela língua inglesa demonstra que ela acompanhou o processo de hegemonização dos EUA, tornando-se, por conseguinte, uma língua hegemônica, o que implica, segundo Fairclough (2001), “dominação nas esferas econômica, política, cultural e ideológica de uma sociedade”. De fato, o século XX foi o ‘século americano’, devido não apenas ao poder político e econômico dos EUA, mas também à influência e prestígio de sua produção. O dólar americano era o padrão de moeda universal, as universidades americanas tornaram-se centros mundiais de pesquisas e de estudos, os costumes, a música e a cultura popular americana foram copiados por pessoas de diversas partes do planeta.

Esse processo de exportação do “*American way of life*”² deu início ao que os pesquisadores definem como ‘globalização cultural’. De acordo com Converci (2010), de todas as formas de globalização, a globalização cultural é a forma mais visível e eficaz de se proceder para o apagamento das culturas dos povos subalternizados pelas nações hegemônicas. É a forma de globalização que melhor exemplifica o processo de dominação liderado pelos EUA. A autora acredita que, em sua forma atual, a globalização cultural pode ser entendida como uma via de exportação de bens culturais de um único país, no caso, os EUA, para grande parte da humanidade, sendo, portanto, sinônimo de ocidentalização e, mais precisamente, de americanização.

Kumaravadivelu (2008), ao discorrer sobre as escolas de pensamento debruçadas sobre a globalização cultural, identifica a existência de três vertentes: para os membros da primeira escola, representados por Benjamin Barber e George Ritzer, é possível conceber a existência de uma homogeneização cultural traduzida pela equação: globalização = ocidentalização = norteamericanização = mcdonaldização³; a segunda escola de pensamento, representada pelo sociólogo Anthony Giddens, acredita na emergência de uma heterogeneização cultural, a partir da qual a cultura local e as identidades religiosas estão sendo fortalecidas como resposta à ameaça da globalização. Eles acreditam que a idealizada “vizinhança global” não consegue provocar um sentimento de comunidade global, ou seja, as distâncias geográficas são diminuídas, porém não determinam um

² “Estilo de vida americano”

³ O termo ‘mcdonaldização’ faz referência à padronização da indústria de *fast-food* ao redor do mundo e funciona como metáfora da modelagem cultural exercida pelos EUA.

sentimento de partilha harmônica de valores, antes, gera um sentimento de defesa dos valores locais e de resistência a uma possível 'cultura global'; a terceira escola de pensamento é representada por Arjun Appadurai e acredita na existência simultânea da homogeneização e da heterogeneização culturais. Para esse pensador, o termo globalização pode ser facilmente substituído por 'glocalização', a partir do qual se concebe que "o global está localizado e o local, globalizado". As culturas locais passariam a assimilar a cultura global, adaptando-a à sua realidade.

Diante desse processo de globalização cultural, urge que ajamos antropofagicamente. Nosso trunfo, diante da necessidade de ensinar e aprender uma língua hegemônica, é fazê-la passar pelo filtro da criticidade. Alunos e professores precisam usar essa língua no processo de desconstrução da colonialidade do pensamento imposta pelas nações dominantes que emanam uma falsa ideia de propriedade de uma língua desnacionalizada e híbrida como a inglesa.

2 CULTURA E INTERCULTURALIDADE

Ensinar a língua inglesa de maneira antropofágica exige a construção de práticas pedagógicas que propiciem ao alunado uma experiência de aprendizado sem perda de sua identidade cultural. Estando língua e cultura amalgamadas, a língua inglesa carregará seus aspectos culturais para onde for e terá como ferramenta auxiliar nesse processo, os livros didáticos, os quais, não raro, estão recheados de representações estereotipadas e conduzem a um sentimento de idolatria à cultura estrangeira, sobretudo dos EUA. Pauwels (1997) nos traz a relação de alguns mitos fundadores da sociedade americana, os quais, de acordo com Oliveira (2005), podem ser encontrados subliminarmente em livros didáticos, são eles:

- a) liberdade e o *american dream* – a liberdade é um dos principais valores da sociedade americana. Os americanos enxergam seu país como uma nova terra prometida, uma terra de oportunidades e de condições iguais de ascensão social para qualquer pessoa. É o mito do sonho americano que leva tantas pessoas a se aventurarem tentando cruzar a fronteira, na esperança por dias melhores;
- b) *melting pot* – os EUA seriam o país da pluralidade e da multiculturalidade;
- c) pragmatismo e individualismo – os americanos seriam bastante práticos, objetivos e estariam sempre buscando suas próprias soluções para os problemas que surgem. É o caso da narrativa muitas vezes explorada em filmes, por exemplo, em

- que vemos crianças montando uma barraca de limonada, ou vendendo biscoitos de porta em porta para comprarem uma bicicleta nova;
- d) mobilidade – os americanos estariam sempre se movendo geograficamente e facilmente ascendendo socialmente;
 - e) destino manifesto – os americanos teriam o poder para salvar o mundo, seriam os predestinados guardiões da ordem mundial, capazes de resolver todo e qualquer conflito em qualquer parte do globo, além de levar seu modelo bem sucedido de organização social às outras nações “incapazes” do planeta.

Esses mitos, quando veiculados pelos livros didáticos, levam os estudantes a criarem uma ideia fantasiosa dos EUA como a terra mágica das oportunidades, e, inevitavelmente, a terem uma visão negativa de seu próprio país e cultura.

Diante de tal situação, é necessário que o professor empreenda uma desconstrução desses estereótipos culturais, porém a forma como a cultura será tratada em sala de aula de línguas vai depender diretamente do conceito de cultura que o professor possui. Mendes (2004) traz-nos algumas explicações para o termo ‘cultura’, que nos ajudam a reconfigurar o lugar do componente cultural em nossas práticas pedagógicas. De acordo com a autora, a cultura:

- a) engloba uma teia complexa de significados que são interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela; esse conjunto de significados inclui as tradições, os valores, as crenças, as atitudes e conceitos, assim como os objetos e toda a vida material;
- b) não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente, ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais e não o contrário;
- c) não é estática, um conjunto de traços que se transmite de maneira imutável através das gerações, mas um produto histórico, inscrito na evolução das relações sociais entre si, as quais transformam-se num movimento contínuo através do tempo e do espaço;
- d) não é inteiramente homogênea e pura, mas constrói-se e renova-se de maneira heterogênea dos fluxos internos de mudança e do contato com outras culturas (MENDES, 2004, p.51 e 52).

As reflexões trazidas pela autora nos fazem conceber que ensinar língua e cultura está longe de seguir um currículo de cunho turístico e folclórico, em nossas mãos está a responsabilidade de partilhar com nossos alunos a oportunidade de entrar em contato com ‘modos de ser e agir no mundo’. De acordo com Oliveira (2007, p. 120), “o tratamento

dado à cultura em sala de aula precisa passar da mera transmissão de informação sobre a cultura-alvo para uma abordagem que permita ao aluno refletir sobre ele próprio e a sua própria cultura” - o que compõe o cerne da perspectiva intercultural para ensino de línguas.

A autora supracitada segue a mesma linha de pensamento de Alfred e Byram (2002), os quais afirmam que a dimensão intercultural do ensino de línguas tem como objetivo colaborar com a formação de alunos mediadores interculturais capazes de se envolver em uma multiplicidade de identidades e, além disso, capazes de evitar o estereótipo que acompanha a atitude de perceber as pessoas como possuidoras de uma identidade única. É uma abordagem baseada na visão do interlocutor como indivíduo, cujas qualidades ainda serão descobertas, e não como representante de uma identidade atribuída externamente. Desse modo, o ensino das línguas a partir de uma perspectiva intercultural continua ajudando aos alunos a adquirir os conhecimentos linguísticos necessários para se comunicar, falando ou escrevendo, mas também desenvolve a sua competência intercultural.

De acordo com Walsh (2005):

[...] interculturalidade significa ‘entre as culturas’, mas não simplesmente um contato entre culturas, mas uma troca estabelecida em termos de equidade, igualdade. Além de ser uma meta a alcançar, a interculturalidade deve ser entendida como um processo permanente de relacionamento, comunicação e aprendizagem entre indivíduos, grupos, conhecimento, valores e tradições diferentes, destinadas a criar, construir e promover o respeito mútuo e um desenvolvimento pleno das capacidades dos indivíduos, acima de diferenças culturais e sociais. Em si, a interculturalidade tenta romper com a história hegemônica de uma cultura dominante e outras subordinadas e, dessa forma, fortalecer identidades tradicionalmente excluídas para construir, na vida diária, uma convivência de respeito e legitimidade entre todos os grupos sociedade (WALSH, 2005, p.4).

A autora nos leva a conceber que ensinar uma língua a partir da perspectiva intercultural demanda criar um ambiente favorável a trocas culturais e quebra do padrão dominador *versus* dominado, lógica a partir da qual os EUA subalternizam as demais nações, e propicia aos alunos um movimento de ida e vinda da sua cultura para a do outro, e vice versa, de modo que todos os envolvidos na dinâmica da sala de aula tenham a oportunidade de refletir sobre a cultura estrangeira e sobre sua própria cultura, reconfigurando seu olhar para o “diferente” e despiando-se de preconceitos.

Os alunos passam a transitar pelo “terceiro lugar” proposto por Kramsh (1993) no qual, através de um movimento de aproximação das culturas, serão quebradas as fronteiras existentes entre elas, e a partir de uma relação dialógica, os estudantes terão

uma nova perspectiva de análise da sua cultura e da cultura do outro.

Para que o professor fomente esse trânsito pelo “terceiro lugar”, é necessária uma reconfiguração de sua prática e dos materiais e recursos presentes na aula. O uso do material didático como ferramenta intercultural deve ser visto como parte de um propósito maior que motivou a sua seleção e utilização, pois a abordagem intercultural configura-se muito mais como uma postura a ser adotada pelo professor, do que como uma metodologia a ser aplicada. O professor deve estar seguro de que suas atividades e propostas devem conduzir os alunos ao conhecimento de que não existem relações hierárquicas entre as culturas, proporcionar abertura para os diferentes modos de agir e pensar de outros povos e dos grupos diversos que compõem a heterogeneidade da sala de aula, e conscientizá-los de que os valores do outro não devem ser julgados, seja esse outro o estrangeiro, ou o colega de classe que possui visões de mundo e escolhas de vida distintas.

3 IDENTIDADE E DIFERENÇA

A apropriação de uma língua estrangeira representa a oportunidade de fazer uso de mais um repertório a partir do qual o estudante poderá falar sobre si, suas verdades, seus conflitos e anseios, e, num movimento de ida e vinda de si para o outro, estabelecer pontes para realidades diferentes e crescer com o aprendizado propiciado por essa troca.

A escola é um espaço importante para o fomento dessa troca, pois recebe indivíduos com histórias de vida distintas, e identidades em “formação e transformação contínua” (HALL, 2005, p.13), precisando, portanto, estar pronta para proporcionar a essas pessoas a oportunidade de quebrar paradigmas e ampliar a visão de mundo. Para que isso aconteça, é necessário que o professor conscientize-se da tarefa política que constitui o ato de ensinar criticamente. O ensino de língua inglesa para promoção do respeito às diferenças demanda que professor e estudantes sejam conscientes de que ‘o outro’, ‘o diferente’ não é apenas aquele que se encontra em outro país, é preciso lidar positivamente com aquele diferente que está ao meu lado, na sala de aula.

De acordo com Silva (2005), o trabalho com as diferenças em sala de aula deve transcender o nível de promoção da tolerância, rumo a um patamar de questionamento da produção social da diferença. É preciso que o trabalho com a língua estrangeira (e com todas as outras disciplinas) conduza os estudantes a analisarem criticamente a posição que determinados grupos ocupam na esfera social, de modo que concebam as desigualdades ocasionadas pelas diferenças e possam agir sobre elas.

Louro (1997) afirma que

Currículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são, seguramente, *loci* das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe — são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão. É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem (LOURO, 1997, p.64).

O questionamento sobre o que ensinamos e como ensinamos proposto pelo autor leva-nos a romper com o conservadorismo e sair da posição cômoda de ignorar essas referidas diferenças na escolha das atividades que levamos para sala de aula, ou de seguir a forma sutil como elas são apresentadas no livro didático. Quando o professor deixa de abordar esses assuntos, acaba colaborando com o apagamento das vozes daqueles alunos que compõem as minorias desprestigiadas pela sociedade.

O educador deve utilizar o processo de ensino-aprendizagem da LE para levar os alunos a reconfigurarem seu pensamento, abandonando visões dicotômicas, como as de branco *versus* negro, heterossexual *versus* homossexual etc., e vá além do posicionamento de tolerância, o qual, segundo Moita Lopes, “coloca aquele que toma tal perspectiva como estando em um lugar certo ou correto e o que tem que ser tolerado como em uma posição errada, mas tolerada” (MOITA LOPES, 2013, p.242). Precisamos ampliar os horizontes dos estudantes para que eles possam enxergar a pluralidade de uma sociedade com identidades “definidas historicamente e não biologicamente” (HALL, 2006, p.12), sem as lentes do julgamento e do preconceito.

Os estudantes precisam usar a língua estrangeira para falar e escrever livremente sobre si, suas escolhas, suas identidades, com a certeza de que o outro estará aberto para participar dessa troca, visualizando a diversidade com naturalidade, e o professor tem papel fundamental na mediação desse processo, subsidiando esse processo com o material didático que leva, visto que os alunos precisam se sentir representados nele; e dos discursos que a aplicação desse material produzirá. Não é uma tarefa fácil, porém não pode ser negligenciada.

4 CONCLUSÃO

A atual fase da globalização é caracterizada pela posição hegemônica dos EUA e da língua inglesa como língua franca do mundo. A globalização cultural tem influência

direta nas salas de aula onde a língua inglesa é ensinada, abrindo caminho para o trânsito de discursos que fomentam a construção de visões estereotipadas acerca dos países anglo-saxões. Frente a isso, a perspectiva intercultural para o ensino-aprendizagem de línguas configura-se como caminho adequado a ser trilhado por aqueles que pretendem dar um tratamento sensível e reflexivo à cultura e às diferenças nas aulas de língua inglesa, pois a partir desta perspectiva é possível levar os estudantes a estabelecer pontes entre sua cultura e a cultura do outro, seja esse outro um estrangeiro, ou um colega com referenciais culturais distintos. A cultura do outro passa a ser vista como um modo de conceber a realidade e nela agir, promovendo a interação entre diversas visões de mundo que levam à modificação da própria capacidade de interpretar a realidade dos indivíduos. A partir do momento em que objetivamos formar aprendizes mediadores interculturais, os estudantes passam a tomar distanciamento suficiente de si para que possam analisar suas próprias escolhas e referenciais culturais, bem como proximidade suficiente do outro, para que possam compreender as dele. É nesse entrelugar, espaço da intercultura, que discursos preconceituosos e estereótipos culturais, até então naturalizados pela mídia, pela família e até pela escola, podem ser ressignificados e o aprendizado da língua inglesa passa a ser marcado pelo enriquecimento proporcionado pelo encontro das diferenças em sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ALFRED, G.; BYRAM, M. **Becoming an Intercultural Mediator: A Longitudinal Study of Residence Abroad.** *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, v. 23, n. 5, p. 339-352, ago. 2002.
- CONVERCI, D. **Americanization and the planetary spread of ethnic conflict: The globalization trap.** Disponível em: <http://www.planetabora.org/english/theme4_suj2_note.html>. Acesso em: set. 2016.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social.** Coord. trad. Izabel Magalhães. Brasília: Ed. UnB, 2001.
- HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP & A, 2006.
- KRAMSH, C. **Context and culture in language teaching.** New York: Oxford University Press, 1993.
- KUMARAVADIVELU, B. A Linguística Aplicada na era da Globalização. In: MOITA

LOPES, L. P. da (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 129-147.

OLIVEIRA, A. P. The five myths of American culture and their representation in the textbooks used at UNEB, UNIFACS, UEFS. **A Cor das Letras**, Feira de Santana, v. 6, p. 133-149, 2005.

_____. **O desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural no ensino de inglês como L2**. 2007. 237 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN): Uma proposta para aprender e ensinar línguas no diálogo entre culturas**. 2004. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

PAUWELS, M. **Civilisation des États-Unis**. Paris: Hachette Supérieur, 1997.

ROBERTSON, R. **The three waves of globalization**. New York: Zed Books, 2002.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da (Org.). **Identidade e diferença**. Petrópolis: Vozes, [2000] 2006, p. 73-102.

WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**. Ministerio de Educación de Perú, 2005.

TÍTULO EM INGLÊS

INTERCULTURALITY AND ENGLISH LANGUAGE TEACHING