

A perspectiva intercultural e crítica no ensino de inglês Instrumental: uma reflexão sobre língua, cultura e Identidade

Nadja Núbia Ferreira Leite Cardoso¹

RESUMO

Este artigo apresenta uma reflexão sobre o ensino de inglês para fins específicos, o qual chamamos de inglês instrumental, em uma abordagem intercultural e crítica; aponta princípios norteadores ao ensino que propõe cumprir objetivos específicos, mas que não deve ser puramente técnico, e discute o processo identitário na relação professor-aluno no ensino de línguas em uma perspectiva intercultural. Tomando-se como base uma relação dialética entre culturas, acredita-se que o ensino, além de colaborar para a desmistificação de algumas crenças, possa tornar o aprendizado dos alunos mais atrativo e consciente, numa partilha de conhecimentos novos em relação aos conhecimentos adquiridos ao longo de suas vidas. Esse estudo parte de uma experiência de ensino nessa proposta, por meio de múltiplas atividades de análise e de reflexão, onde foram selecionados materiais que instigassem o diálogo intercultural nas salas de aula das turmas da 2ª série dos cursos integrados do IFBA² da cidade de Valença, Bahia, onde o ensino de inglês para fins específicos é priorizado em função da formação média e profissional dos alunos. Os resultados evidenciaram maior criticidade nos diálogos interculturais, acentuado respeito às diferentes culturas e maior preparação para o exercício da cidadania na construção e valorização da própria identidade.

Palavras-chave: Interculturalidade. Cultura. Identidade. Ensino Instrumental de inglês.

¹ Professora do Instituto Federal da Bahia, Eunápolis, mestranda em Língua e Cultura pela UFBA, especialista em Língua Inglesa e em docência Superior. Contato: 73- 9137-9245 / 3281-2266. nadjanubiag@hotmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3662372052542841>

² Instituto Federal da Bahia

INTRODUÇÃO

Ao longo do tempo, as novas tecnologias têm incentivado o homem moderno a envolver-se social e culturalmente com outros povos, outras realidades e outras formas de ver o mundo. Com o atual processo de globalização, torna-se cada vez mais necessário aprender a língua inglesa, sendo ela a língua de comunicação internacional e, portanto, uma língua franca³. Por conseguinte, é necessário que o professor de línguas adote uma pedagogia intercultural crítica para que o aluno compreenda melhor a sua cultura e valorize e vivencie experiências culturais diversas da sua, o que refletirá diretamente na sua concepção de ver o mundo e de lidar com a sua própria identidade.

No contexto de aprendizagem de línguas acima referido, o conceito de interculturalidade é usado para indicar um conjunto de convivência democrática entre diferentes culturas, buscando a integração entre elas, sem anular a sua diversidade, ao contrário, fomentando o potencial criativo e vital resultante das relações entre diferentes agentes e seus respectivos contextos. Assim, esse texto tratará da importância do ensino-aprendizagem de línguas numa perspectiva cultural e crítica partindo de uma experiência em sala de aula de alunos da segunda série dos cursos integrados do Instituto Federal de Educação da cidade de Valença; apresentará alguns princípios norteadores para o ensino de Inglês para fins específicos (ESP) numa perspectiva intercultural, elucidando a importância de se atender aos objetivos da formação médio e técnica dos alunos, a saber, cursos integrados em turismo, aquicultura e informática; discutirá como ocorre o processo identitário na relação professor- aluno no ensino de línguas nessa perspectiva e, por fim, fará as considerações finais pertinentes ao estudo.

1. O ensino-aprendizagem de línguas numa perspectiva intercultural e crítica

Nas últimas décadas, no tocante aos estudos voltados para o ensino-aprendizagem de línguas, além de seus aspectos formais, tem-se considerado os

³ Toma-se, neste texto, a concepção de língua franca adotada por Siqueira (2010, p.25, nota) como o idioma de contato e comunicação entre grupos ou membros de grupos linguisticamente distintos em relações de comércio internacional e outras interações [...], língua franca, mas não neutra, desnudada de suas cargas política, ideológica e cultural”.

aspectos sociais, políticos, econômicos e, sobretudo, culturais. A sua razoabilidade se dá porque ao ensinar e/ou aprender uma língua estrangeira, é impossível isolá-la da cultura⁴ que a envolve, podendo denominá-la de língua-cultura, já que cada indivíduo carrega consigo uma carga cultural desde o seu nascimento, pois é na família que ele recebe ensinamentos intrinsecamente ligados a sua comunidade cultural, que nortearão toda a sua vida. Portanto, o ensino-aprendizagem de línguas deve acontecer numa perspectiva intercultural e crítica, respeitando-se os saberes diferentes e específicos que cada indivíduo adquire em sua comunidade cultural, os quais refletem diretamente na sua forma de ver o mundo. Para isso, é imprescindível que os professores, destacando-se aqueles que ensinam línguas estrangeiras, acreditem, antes de tudo, que as línguas marcam a identidade cultural de um povo e que o seu ensino deve favorecer a formação do sujeito para a cidadania. Antunes (2009) defende a concepção de linguagem como uma atividade constitutivamente dialógica e funcional, onde as línguas servem aos propósitos interativos reais das pessoas, como modo de ação, como forma de prática social, direcionada para determinado objetivo. Por conta dessa funcionalidade da linguagem, Antunes ainda afirma que:

[...] há uma estreita e inexorável reciprocidade entre língua e sociedade, entre língua e história, entre língua e cultura [...]; que a linguagem é, geral e especificamente, regulada e moldada por estruturas sociais, de forma que não existem usos linguísticos aleatórios ou de aplicação irrestritas (ANTUNES, 2009, p. 36, 37)

Assim, a autora supracitada propõe um trabalho com textos que se preocupem com a formação do cidadão; que constroem e interpretam o dizer e o fazer; que estabelecem um “ponto de encontro” entre dois sujeitos historicamente presentes em um aqui e agora definidos. Neste objetivo, é necessário que o professor seja intercultural, que possa estar sempre ampliando o seu conhecimento teórico e prático, revisando conceitos, desmistificando crenças, superando mitos e comportamentos ingênuos, levando em consideração as leituras de cada história por meio de um ensino numa abordagem intercultural.

⁴ Por cultura, aceito a perspectiva antropológica adotada por Mota (2004, p.42), segundo a qual “incorpora os distintos modos de vida, valores e significados compartilhados por diferentes grupos em determinados períodos históricos”, dando ênfase a sua dimensão simbólica com referencia a forma como os grupos constroem e transmitem suas práticas sociais.

Por Abordagem Intercultural entende-se que não se trata apenas da transmissão de informações sobre a cultura-alvo ou outras culturas para que o aprendiz seja capaz de interpretá-las. Trata-se de desenvolver habilidades que permitam ao indivíduo avaliar criticamente tanto os fatores culturais da língua-alvo, como da própria língua. Desta feita, “o ensino da cultura não deve envolver uma simples apresentação de fatos, mas um processo crítico e social de compreender outras culturas em relação a sua própria cultura” (MOTA, 2004, p. 48).

Foi pensando nessas concepções de ensino-aprendizagem que iniciamos um projeto nas turmas de 2º ano do Instituto Federal da Bahia, na cidade de Valença, buscando fomentar nos alunos a vontade de discutir conceitos culturais, acima de tudo, respeitando as diferenças existentes não só na cultura de falantes de língua inglesa, bem como dos falantes da sua própria língua. Como o currículo dos cursos oferece o inglês técnico nas turmas dos cursos de turismo, aquicultura e informática, o ensino de inglês nessa série é direcionado à formação profissional do aluno. Logo, as habilidades da língua inglesa são trabalhadas de acordo com a necessidade que o aluno terá em sua formação profissional. O curso de turismo, por exemplo, privilegia a habilidade oral em serviços de hotelaria e turismo. Já o curso integrado de informática, prima por um trabalho voltado para a leitura de textos da área, bem como o manuseio do computador. O curso de aquicultura, além de precisar da oralidade nas negociações de compra, vendas e produção da piscicultura, precisa também aprender a ler textos voltados para o assunto, primando por se trabalhar com as quatro habilidades da língua: falar, ouvir, ler e escrever.

O que mais nos motivou a ensinar inglês numa abordagem intercultural foi perceber nos materiais didáticos do ensino técnico a ausência de subsídios que instiguem no professor ou no educando a reflexão concernente às diferenças culturais que permeiam a vida social do aluno, nem inserem informações culturais que enriqueceriam notavelmente o seu conhecimento de mundo. Em sua maioria, são livros ou apostilas simplesmente informativos, tecnicistas, desprovidos de informações culturais importantes à formação desse profissional no mercado de trabalho e necessárias à vida, à construção de sua história e seu lugar no mundo.

Segundo Mendes (2008, p. 61), não é um conjunto de técnicas ou um modo específico de ensinar línguas ou de produzir materiais didáticos que forma um professor intercultural. Envolve, certamente, “o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a

construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas”. Notadamente, o mais difícil é a busca pelo equilíbrio entre a teoria e a prática, entre o ser e o agir, entre o que se pretende fazer e o que se faz, especialmente porque se deve partir de uma avaliação constante da prática pedagógica do professor em diferentes contextos de interação com os seus alunos.

Para a autora, o professor precisa fazer certo esforço para tornar-se culturalmente sensível, ou seja, não se torna um professor intercultural de um momento para outro. Exige vontade, determinação e conhecimento para que possa “incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecer-se nela como sujeito histórico” e social (MENDES, 2008, p. 63). A efetividade dos resultados é mais notória quando se assume uma pedagogia culturalmente sensível na escola como um todo, onde professores, coordenadores e direção respeitem as diferenças culturais e minimizem as dificuldades de interação e comunicação entre professores e alunos orientados para o respeito ao outro, às diferenças, a diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino e aprendizagem. Assim, a educação intercultural não deve ser uma disciplina acrescentada ao currículo, mas uma “modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem” (SOUZA; FLEURI, 2003, p. 73).

Nesse contexto, ao trabalharmos um texto sobre os diferentes tipos de saudações certo dia, pedimos aos alunos que o representasse com os seus colegas. Alguns, inicialmente, tiveram resistência em colocar-se no lugar do outro; outros estranharam a forma incomum de se cumprimentar alguém em países estranhos; outros achavam interessante apreciar culturas diferentes, porém, o que mais nos chamou atenção foi o fato de, no final, debatermos sobre o lugar que ocupamos, sobre o valor das diferenças e de como necessitamos estar sempre numa relação dialética com o outro, para compreendermos melhor a nós mesmos.

Ser intercultural significa transpor as barreiras da própria cultura e ver o “outro” (alguém de cultura diferente) de forma equivalente, reconhecendo a sua cultura como diferente e não como inferior ou superior à sua específica. Significa aceitar, respeitar, partilhar, vivenciar as diferenças, despojando-se de toda uma carga de preconceitos e estereótipos de sua cultura e da cultura do outro. Numa sala de aula, resulta em dialogicidade, interdependência, revisão das tradições, emancipação, autonomia, valorização da pluralidade, tolerância na diversidade,

renúncia da hegemonia cultural, humildade para rever novos conceitos e valores. É por isso que o professor intercultural não precisa, necessariamente, planejar as ações; em sua essência ele já assume uma postura de inclusão, de diálogo, independentemente dos desafios que a ele forem lançados. Importa, para ele, provocar discussões, lançar questionamentos e permitir que os alunos reflitam e tirem as suas conclusões.

Mota (2004) utiliza o termo “abordagem multiculturalista” para tratar da referência aos estudos culturais na sala de aula. Segundo ela, a escola ainda precisa avançar pedagogicamente na inclusão dos estudos culturais, para que o seu ensino não seja apenas de forma pejorativa ou mesmo distorcida dos princípios autênticos do movimento multiculturalista. Segundo a autora,

A pedagogia multicultural acredita na valorização da voz do sujeito/professor e do sujeito/estudante, assim como no desenvolvimento da sensibilidade de escuta às múltiplas outras vozes, desconstruindo a polarização dos saberes e assumindo, através do dialogismo, uma perspectiva de construção do conhecimento de forma dialética e multidimensional. (MOTA, 2004, p. 41)

O multiculturalismo que caracteriza a nova ordem mundial, a crescente heterogeneidade das sociedades devido à intensificação das migrações e das interações inter-étnicas, deve nos chamar a atenção para o fato de que as culturas não são estáticas e monolíticas (MAHER, 2007), Em função disso, o professor também precisa ser intercultural para não trabalhar com noções de identidades culturais mumificadas, pois, além de elas não serem uniformes ou fixas, o que ocorre na sala de aula não é a simples justaposição de culturas, mas a sua fusão, esbarramento, problematização e, por conseguinte, modificação e influência nas identidades dos sujeitos nela envolvidos. Desta forma, a pedagogia de ensino deve ser voltada para o falante intercultural, sendo a sala de aula o lugar de discurso comunitário multilingual (KRAMSCH, 1998), tendo o professor de línguas estrangeiras uma pedagogia cultural crítica voltada para o falante intercultural e não simplesmente um falante parecido com o nativo⁵.

Sobre a política social e cultural das aulas de línguas, Pennycook (2000) questiona a sala de aula como um lugar fechado, num contexto educacional

⁵ “Instead of a pedagogy oriented toward the native speaker, then, we may want to devise a pedagogy oriented toward the intercultural speaker.” (KRAMSCH, 1998, p. 27)

separado da sociedade. Para ele, a sala é, sobretudo, um lugar de complexos sociais e culturais que devem ser vistos numa perspectiva crítica e interpretativa, pois as relações sociais fora da sala de aula afetam o que acontece nela e vice-versa. Em função disso, para ensinar cultura o professor deve partir da premissa que as culturas não são instrumentos estáticos, mas formas competitivas de ler o mundo.

2. Princípios norteadores para o ensino de inglês para fins específicos em uma perspectiva intercultural

O ensino de ESP, com o desenvolvimento das pesquisas em Linguística nos anos 70, teve a sua notoriedade com a publicação de muitos materiais didáticos e manuais para professores, os quais foram sendo aperfeiçoados gradativamente para atender as necessidades dos alunos que têm “pressa” para aprender determinadas habilidades da língua inglesa, em função da sua expansão no mundo global e a urgência de dominá-la em contextos específicos. Os cursos que adotam essa abordagem não focam o seu ensino apenas nos fins específicos, mas nas pessoas específicas, em função das quais todo planejamento deve ocorrer.

Infelizmente, embora o mercado de livros de ESP tenha aumentado bastante, ainda é muito pouco significativo o número de materiais na abordagem instrumental que abrange sensivelmente os aspectos interculturais. Percebe-se, nesses materiais, que a sua metodologia é voltada exclusivamente para um ensino tecnicista, objetivo, sistemático e tradicional. Os autores das obras parecem não dar a devida atenção ao indivíduo social e aos aspectos culturais da língua que se ensina. Ora, se a educação de qualidade prevê a formação do indivíduo para a vida, então o ensino de ESP deve estar pautado no respeito às diferenças culturais e os professores devem ser culturalmente sensíveis para compreender que o ensino não deve ser autoritário ou apenas instrucional, recusando-se a concepção bancária de educação (FREIRE, 1987) e promovendo-se uma educação libertadora, crítica, emancipadora.

Na unidade de ensino em que trabalhávamos, esta dificuldade era notória. Porém, não nos atemos apenas ao material adotado para aqueles fins. Primeiro, partimos do princípio de que os materiais didáticos não são neutros, eles trazem uma rica carga cultural na própria língua que ali é ensinada. Depois, o professor

culturalmente sensível encontra, na própria atitude dos alunos, espaços para diálogos interculturais. Além disso, buscamos trazer textos e outros recursos didáticos que abriam espaços para conflitos, fusões de pensamentos e percepções das diferenças que permeiam os espaços culturais. Acima de tudo, procurava-se promover a experiência cultural envolvendo o professor e os alunos em torno de atividades ou debates que os instigassem a assumir uma posição autônoma em suas decisões na formação de sua identidade.

Para Lima (2009, p. 3), “[...] o aluno de “inglês instrumental”, como o de qualquer outra abordagem, caso interaja realmente com a língua estrangeira, será afetado em sua identidade, pelo processo de cisão cultural”. Em função disso, ele afirma que somente através de uma compreensão mais profunda da noção de textualidade, isto é, da relação do texto lido com todos os outros textos daquela cultura, verbais e não verbais, o texto fará sentido completo.

Nessa perspectiva, Mendes (2008) cita três princípios norteadores da Abordagem de Ensino Intercultural, os quais, se forem incluídos na prática do professor de ESP, certamente, além de atender a necessidade do aluno consciente do propósito de sua aprendizagem, favorecerá a esse indivíduo a exercer a sua cidadania de forma mais crítica e inclusiva. O primeiro princípio diz respeito ao modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo a nossa volta. São as relações entre diferentes mundos culturais representados pelas culturas individuais de professores e alunos com variadas esferas significativas em interação. O segundo princípio relaciona-se ao modo como nós nos posicionamos no mundo e compartilhamos a nossa experiência, pois as nossas atitudes vão ser guiadas pelo modo como somos e estamos no mundo, assim como os nossos conhecimentos são produzidos em nossa vivência e partilha com os outros. Daí a necessidade de se buscar respostas para os porquês, como, o que e onde ensinar e aprender uma língua. Pressupõe “uma atitude, um modo de agir e ser que deve orientar professores e alunos, instrutores ou aprendentes, para o desenvolvimento da intersubjetividade, de uma postura que reconheça as experiências do outro nas suas próprias” (p. 68). O terceiro princípio diz respeito ao modo como nós interagimos, nos relacionamos e dialogamos com o outro. O contexto da interação deve propiciar a vivência de experiências autênticas na/com a língua, em mão dupla, em situação de verdadeiro diálogo de culturas, de modo a transformar o ambiente da sala de aula, ou o ambiente do encontro, num espaço para a difusão da interculturalidade.

Assim, conforme Mendes (2008), o professor que se pretende Intercultural tem a visão de língua como instrumento social de interação e inserção do sujeito no mundo cultural, onde a língua é a própria cultura; foca-se nas experiências de ensinar e aprender; seleciona e produz materiais com conteúdos autênticos, culturalmente significativos e centrados nos interesses e necessidades dos aprendizes; tem a noção de competência linguístico-comunicativa como um conjunto de conhecimentos e habilidades interconectadas e interdependentes; visa ao engrandecimento do indivíduo como sujeito histórico, cultural e como cidadão, e ao uso da nova língua-cultura como passaporte para a inserção pacífica e dialógica do sujeito no mundo à sua volta; promove o diálogo entre culturas através da interação e da produção conjunta de conhecimentos, guiados por sentimentos de cooperação, colaboração, respeito mútuo e respeito às diferenças e avaliam-se crítica, processual e retroativamente as experiências de ensinar e aprender.

Destarte, é preciso que haja critérios de ensino capazes de formar o cidadão para a vida no exercício de sua cidadania e de sua carreira política. E essa prática de reflexão intercultural pode ser desenvolvida em qualquer metodologia de ensino de línguas, inclusive no ensino de ESP, já que se trata de escolher a melhor forma de trabalhar o conhecimento tanto de mundo, quanto linguístico do aluno. Daí a importância do ensino intercultural que, além de procurar manter o desenvolvimento e aprimoramento linguístico em suas quatro habilidades linguísticas, promove diálogos interculturais, respeitando-se o que é peculiar a cada indivíduo: a sua identidade e o seu fazer cultural.

Nesse objetivo, Kramersch (1993, p. 295-296 apud MENDES, 2007, p.124) destaca alguns pontos de partida a serem tomados pelo educador:

O primeiro seria o estabelecimento de uma „esfera de interculturalidade., que pressupõe o fato de que a ligação entre as formas linguísticas e a estrutura social não é dada a priori, mas deve ser construída [...]. O segundo princípio é ensinar a cultura como „um processo interpessoal.[...]. Ensinar a „cultura como diferença. seria o terceiro princípio, fazendo-se alusão aos movimentos de valorização das diferenças e de um certo questionamento das identidades nacionais [...]. E, como último princípio, estaria à possibilidade de, no processo de aprendizagem intercultural, se desconsiderar ou transpassar as fronteiras disciplinares.

Dessa forma, a sala de aula já é um ambiente informal de pesquisa e o professor, um contínuo pesquisador, com a posição privilegiada de olhar, conhecer, negociar e sugerir, incentivar e orientar as mudanças necessárias para que o

processo de aprendizagem, como um todo, funcione de modo harmônico e produtivo, sobretudo para os aprendizes.

3. O processo identitário na relação professor-aluno no ensino de línguas numa perspectiva intercultural

Sendo o ensino de línguas aqui defendido a partir de uma abordagem intercultural, é preciso discutir-se também como se dá a relação entre cultura e identidade⁶. Primeiro, porque a cultura faz parte do cidadão cultural; segundo, porque trabalhar culturalmente mexe com as identidades dos falantes e terceiro, porque o professor não deve ser imparcial, mas precisa ser culturalmente sensível para saber lidar com as interações sociais que ocorrem na sala de aula.

Segundo Bryan (1997), o comunicador intercultural é aquele que consegue estabelecer ligações culturais e interpretá-las na perspectiva do outro em relação a si mesmo. O aprendiz de uma língua estrangeira, ao iniciar o processo de aprendizagem, já tem a sua própria identidade construída com todos os aspectos culturais agregados ao processo de aquisição de sua língua materna (no nosso caso, o português). Entretanto, esta identidade não pode ser vista como algo completo, definitivo ou até mesmo monolítico. Isto porque o homem é um sujeito em transformação, que aprende e reconstrói conceitos na medida em que interage com novos valores, com novas formas de ver o mundo. Portanto, o ensino de língua inglesa deve visar ao estudo da cultura da língua estrangeira como instrumento para facilitar tanto o ensino de nossa própria cultura como a construção de nossa identidade onde os valores e crenças favoreçam nosso papel político, social e histórico no cumprimento da cidadania.

Em sala de aula, notou-se que alguns alunos supervalorizavam a língua estrangeira em detrimento da sua língua materna. A função da professora foi desmistificar essas colocações, debatendo sobre identidade e evidenciando os seres culturais com as suas diferenças, procurando não valorizar um costume em

⁶ Por identidade, adoto o conceito de Cavalcanti (2001, p. 38 apud Mota, 2004, p. 42) que a define como “aquilo que temos em comum com algumas pessoas e o que nos diferencia de outras. É uma mescla de posicionamento individual com relações sociais[...] Cada um de nós vive uma variedade de identidades potencialmente contraditórias”.

detrimento do outro, mas ressignificando e valorizando os próprios espaços culturais movidos por seres que também têm as suas particularidades.

Souza e Fleuri (2003) consideram a perspectiva intercultural da educação como a experiência do *entrelugar*, da fronteira entre culturas diferentes. Segundo os autores, é preciso, antes de tudo “saber que os fatores constitutivos de nossas identidades sociais não se caracterizam por uma estabilidade e uma fixidez naturais” (p. 54), mas pela fragmentação do sujeito, composto não de uma, mas de várias identidades, pois a identidade sendo definida historicamente é formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam.

Moita Lopes (1998) também entende as identidades das pessoas como em constante processo de criação e construção a partir da vinculação dessas pessoas e das suas práticas sociais, pois, é na interação com o outro que as identidades sociais vão sendo formadas e reconstruídas em processo de colaboração, autoconhecimento, posicionamento em relação ao mundo e pela reflexão crítica que os saberes devem provocar.

Maher (2007, p. 89) reforça a noção de identidades quando afirma:

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

Segundo o autor, alunos e professores não são autômatos para agir apenas de acordo com as convenções interacionais de sua cultura e, “como a cultura não é só pensada, mas também vivida, as significações são continuamente avaliadas e transformadas pela ação humana” (MAHER, 2007, p. 89). O sujeito é um ser heterogêneo, descentrado e interpelado constantemente pelas relações que estabelece com o mundo, a partir da linguagem. Neves (2009) ressalta que professor e aluno são atravessados por uma multiplicidade de vozes que fazem com que suas identidades sejam fragmentadas, heterogêneas, cambiantes, em constante movimento.

Portanto, o indivíduo que tem a possibilidade de participar de ambientes multiculturais, constrói a sua própria identidade ou identidades, a partir do novo olhar atribuído à experiência cultural, o que resulta num sincretismo cultural, não numa

duplicidade de culturas que favorecerá o exercício de sua cidadania. Cabe, então, ao professor, promover um trabalho significativo com os seus alunos para que eles possam desenvolver a sua autonomia e capacidade de serem “cidadãos do mundo” (RAJAGOPALAN, 2003).

Considerações finais

O momento educacional agora é o de investimento em debates críticos que privilegiem o professor como intelectual transformador (GIROUX, 1997), fornecendo bases para uma visão de educação de abordagem intercultural, interdisciplinar, política e emancipadora, onde professores e alunos são valorizados; onde as realidades se misturam e se transformam em conhecimentos significativos na formação de gerações de cidadãos ativos e críticos. Na sala de aula, o resultado se dá quando é perceptível o amadurecimento dos alunos nas discussões; quando a diferença não é ignorada ou rejeitada, mas respeitada e, até mesmo, partilhada; quando o discente tem consciência da alienação e a combate; quando nota-se maior interesse dos educandos nas aulas, por se sentirem incluídos, importantes, seres plurais na diversidade e únicos na tomada de decisões peculiares a todo ser cultural.

Os professores são responsáveis por transmitirem valores. “O estudo de línguas e o estudo de cultura estão interconectados e se complementam”⁷. Nesse procedimento, como agente político, a principal cautela do professor de inglês como língua internacional deve estar na tarefa de mostrar ao aluno que a aprendizagem de uma língua não pode ser uma ameaça para a colonização da mente, (LEFFA, 2005), mas um direito adquirido que o levará a compreender melhor as relações entre a globalização e a vida cotidiana, participar ativa e criticamente dos discursos da vida contemporânea. Nesse momento sócio histórico, perceber o papel *sui generis* do inglês é essencial para se criar alianças anti-hegemônicas, pautadas em princípios éticos de modo a desconstruir o pensamento único e construir um futuro melhor (MOITA LOPES, 2003), onde as desigualdades sociais não sejam barreiras para as relações sociais entre os homens, onde as diferenças sirvam como pontes de aproximação entre as pessoas e as suas particularidades.

⁷ “The study of language and the study of culture are interconnected and complementary” (GUILHERME, 2002, p. 213)

Logo, é imprescindível que o ensino de inglês como língua estrangeira seja oferecido numa perspectiva intercultural e crítica, na qual o profissional considere, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural (SERRANI, 2005), estimulando nos alunos, o estabelecimento de pontes culturais e interleituras que lhes possam assegurar um desenvolvimento mais amplo da democracia, através de uma postura crítica, reflexiva, questionadora, autônoma e libertadora.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. Língua e cidadania: repercussões para o ensino. In; ANTUNES, I. **Língua, texto e ensino: outra escola possível**. São Paulo: Parábola, 2009, p. 33-45.

BRYAN, Michael. **Developing Intercultural Communicative Competence in Language Teaching: Curriculum Planning and Policy**. Council of Europe: Graz, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre; Artmed, 1997.

GUILHERME, M. Preparing critical citizens and educators for an intercultural world. In: GUILHERME, M. **Critical citizens for an intercultural world: foreign language education as cultural politics**. Clevedon, UK: Multilingual Matters LTD., 2002, p. 206-226.

KRAMSCH, Claire. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. **Language learning in intercultural perspective**. Cambridge/ UK: Cambridge University Press, 1998, p. 16-3.

KRAMSCH, Claire. **Context and Culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993 apud MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M.; BORTONI-RICARDO, (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas/SP: Pontes, 2007.

LIMA, Luciano Rodrigues. **O inglês instrumental e a linguística pós-estruturalista: um problema teórico**. Disponível em: < www.uneb.br/lucianolima > Acesso em: 08 out. 2011.

LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M.; ABRAÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Org.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, p. 203-218.

MAHER, T.M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngue e intercultural. In: CAVALCANTI, M. BORTONI-RICARDO, (Org.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007, p. 67-94.

MENDES, E. A perspectiva intercultural no ensino de línguas: uma relação “entre-culturas”. In: ALVAREZ, M.; BORTONI-RICARDO, (Org.). **Linguística Aplicada: múltiplos olhares**. Campinas/SP: Pontes, 2007, p. 119-140.

MENDES, E. Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural. In: MENDES, E. CASTRO, M. L. S. (Org.). **Saberes em Português: ensino e formação docente**. Campinas/SP: Pontes, 2008, p. 57-77.

MOITA LOPES, L. P. da. A nova ordem mundial, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil: A base intelectual para uma ação política. In: BÁRBARA, L.; GUERRA RAMOS, R. de C. (Org.) **Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998, p. 29-57.

MOITA LOPES, L. P. da. A transdisciplinaridade é possível em Linguística Aplicada?. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). **Linguística Aplicada e transdisciplinaridade**. São Paulo: Mercado das Letras, 2003.

MOTA, K. Incluindo as diferenças, resgatando o coletivo: novas perspectivas multiculturais no ensino de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.) **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 35-50.

PENNYCOOK, A. The social politics and the cultural politics of language classrooms. In: HALL, J. K.; EGGINGTON, W. G. (Eds.) **The sociopolitics of english language teaching**. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2000, p. 89-103.

RAJAGOPALAN, Kanavilil. **Por uma linguística crítica**: linguagem, identidade e a questão ética. São Paulo: Parábola, 2003.

SERRANI, S. O professor de língua como mediador cultural. In: SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua**: Currículo, leitura, escrita. Campinas, SP: Pontes, 2005, p. 15-27.

SIQUEIRA, D. S. Inglês como língua internacional: Por uma pedagogia intercultural crítica. In: SILVA, K. A. da (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p. 25-52.

SOUZA, M. I. ; FLEURI, R. M. Entre limites e limiares de culturas: educação na perspectiva intercultural. FLAURY, R. M. (Org.). **Educação intercultural**: mediações necessárias. Rio de Janeiro: DP & A, 2003, p. 53-83.

Recebido em 26/10/12
Aprovado em 12/12/2012