



OLHARES

REVISTA DO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - UNIFESP

A TEORIA PÓS-COLONIAL E A (RE)CONSTRUÇÃO DA RELAÇÃO LÍNGUA E CULTURA NA SALA DE AULA DE INGLÊS

Silvia Cristina Barros de Souza Hall
Professora do Programa de Letras da Universidade Federal
do Oeste do Pará
silvia.crisbarros@gmail.com

RESUMO

Este trabalho buscou verificar as percepções que os alunos de duas turmas de Letras- Inglês da UFOPA tinham acerca da relação entre língua e cultura na sala de aula de língua inglesa e em sua formação de futuros professores, mais especificamente, as reflexões (re)construídas e compartilhadas na disciplina de Culturas Anglófonas. As atividades dessa disciplina foram planejadas seguindo um viés intercultural, que, de acordo com Corbett (2003), trata todos os valores culturais como abertos ao debate e sujeitos a examinação crítica e negociação. Os resultados do estudo mostraram que, ao se trabalhar a relação cultura e língua à luz da teoria pós-colonial e da pedagogia intercultural, discursos de empoderamento, agência de falantes, possibilidades de resistência e identidades culturais localmente situadas foram identificados nas falas dos participantes.

Palavras-chave: Interculturalidade, Cultura e Língua Inglesa, Formação crítica de professores



THE POST COLONIAL THEORY AND THE (RE) CONSTRUCTION OF THE RELATIONSHIP LANGUAGE AND CULTURE IN THE ENGLISH LANGUAGE CLASSROOM

ABSTRACT

This study addressed the perceptions that the students of two classes of the Letras - Inglês from UFOPA held about the relationship between language and culture in the English language class and in their training as future teachers. More specifically, the reflections (re)constructed and shared in the Anglophone Cultures discipline. The activities of this discipline were planned following the intercultural approach, which according to Corbett (2003), treats all cultural values as open to debate and individuals open to the critical examination and negotiation. The results of this study showed that when working with this relationship between language and culture, in light of the post-colonial theory and intercultural pedagogy, empowerment discourses, agency of speakers, possibilities of resistance and locally situated cultural identities were identified in the participants discourses.

Keywords: Interculturality, Culture and English language, Critical teacher's training



Os primeiros passos

A cor amarela¹ significa luz, calor, otimismo e alegria. Tudo o que eu sinto quando estudo culturas anglófonas - Safo², em seu diário de bordo

Este artigo é resultado da geração de dados de um projeto de pesquisa realizado em duas turmas do curso de Letras-Inglês da UFOPA que buscou verificar as percepções que os alunos tinham acerca da relação entre língua e cultura na sala de aula de língua inglesa e em sua formação de futuros professores, mais especificamente, as reflexões (re)construídas e partilhadas na disciplina de Culturas Anglófonas. Como objetivos específicos, busquei identificar as representações que os alunos das disciplinas de Culturas Anglófonas tinham acerca dos construtos “língua” e “cultura”; identificar as representações que os alunos das disciplinas de Culturas Anglófonas tinham acerca da relação entre os construtos “língua” e “cultura” e mapear representações de alunos professores sobre ensinar-aprender a relação entre língua e cultura na sala de aula de inglês como língua adicional.

Nas aulas dessa disciplina, sugeri um olhar pós-colonial para o estudo da língua inglesa, incentivando os alunos a pensarem a linguagem de forma “não sedimentada” (MOITA LOPES, 2013), buscando entendimento sobre como as pessoas agem no mundo fazendo uso de várias línguas e conhecendo outras culturas (LUCENA, 2015). Em cada aula, procurei trabalhar tópicos centrais da disciplina, tais como expansão linguística, globalização, práticas culturais, práticas de negociação em contextos situados e uso criativo de línguas, como um convite à criticidade, à reflexão e à (re) construção. Afinal, por entender que educar é um ato político (FREIRE, 1980), assim como Santclair, Sabota e Almeida (2017), penso ser de extrema relevância dialogar com os licenciandos sobre o que temos valorizado e discutido em termos de educação linguística.

Esse artigo também é uma tentativa de colaborar com estudos que entendem que refletir sobre aspectos socioculturais é fundamental na nossa sociedade contemporânea. Afinal, como afirmam os autores supracitados, seria ingênuo afirmar que podemos ensinar uma língua adicional³ separadamente do ensino de cultura sem findar por reproduzir o discurso hegemônico das culturas de poder (SANTCLAIR, SABOTA & ALMEIDA, 2017).

A ponte

Assim como Leroy (2018), em sua tese de doutorado, considero esse trabalho como uma travessia⁴. Juntos, os alunos participantes e eu, atravessamos a ponte que nos levou a uma práxis

¹ Safo havia encadernado seu diário de bordo com a cor amarela, colocando esta citação na página final do mesmo.

² Todos os nomes dos participantes neste artigo são pseudônimos, escolhidos pelos próprios, como forma de resguardar suas identidades.

³ Os autores usam o termo “estrangeira” no original. Para que o texto flua na direção desejada, optei por já fazer uso do termo “adicional”.

⁴ Inspirada em Leroy (2018), com este artigo também almejo quebrar um paradigma da escrita acadêmica, trazendo um tom mais pessoal, justamente por este refletir subjetividades dos sujeitos participantes.



pedagógica libertadora (FREIRE, 2009): o entendimento de língua não apenas como um mero sistema linguístico, mas como uma prática complexa, permeada por crenças sobre cultura, sociedade, identidades e poder. Juntos também atravessamos a ponte que tinha como pano de fundo o cenário pós-colonial que nos rodeia, tópico bastante discutido em nossas aulas.

Inspirada por estudos pós-coloniais voltados para as aulas de língua, e ciente da importância da relação língua e cultura na sala de aula de língua inglesa, todas as atividades que sugeri na disciplina “Culturas Anglófonas” tiveram um viés intercultural, que nas duas turmas foram muito bem aceitas, apesar do estranhamento inicial com o termo “intercultural”. Esse estranhamento, a meu ver, refletia a crença arraigada no ensino de línguas que vê a linguagem de forma estrutural, neutra e, muitas vezes, homogênea e sedimentada. Como ponto de partida desse projeto de pesquisa, apresentei nas aulas da disciplina a teoria pós-colonial juntamente com as ideias de Canagarajah (2008) para quem as línguas encontram seus lugares na prática social e suas formas mudam de acordo com o uso que as pessoas dão a elas.

Para introduzir nas aulas a teoria pós-colonial, segui as ideias de Young (2003), que define o pós-colonialismo como o nome geral dado aos conhecimentos insurgentes que partem dos subalternos, dos despossuídos, e tentam mudar os termos e valores sob os quais todos vivemos. Trazendo essa discussão para o escopo do ensino de línguas adicionais, considere importante basear as aulas de acordo com a teoria pós-colonial, pois, assim como Glück (2007), entendo que língua é a prática intelectual pela qual a comunicação e a reflexão pós-colonial acontecem.

Além disso, busquei discutir criticamente com os alunos como a língua inglesa é percebida na nossa sociedade contemporânea. É certo que, com esta língua, testemunhamos uma situação de expansão linguística sem precedentes. Essa expansão sem precedentes, possibilitada principalmente pela expansão da mídia, provoca debates entre linguistas aplicados que buscam entender e discutir as causas e consequências desse fenômeno linguístico. Um tópico central desta discussão é que nenhum falante tem status privilegiado e que a língua inglesa pertence a qualquer pessoa que faça uso dela de alguma forma, como aponta Rajagopalan (2009). Considero essa perspectiva uma forma pós-colonial de se olhar a língua inglesa e seu ensino /aprendizagem, já que a teoria pós-colonial questiona todos os tipos de poder, incluindo linguísticos.

Nesses usos diferenciados, a língua inglesa tomou diferentes formas pelo mundo, possibilitando que pessoas se apropriassem dessa língua de diferentes maneiras e a usassem para diferentes fins. Sendo assim, seu uso não pode ser vislumbrado somente a partir de perspectivas puristas, cuja noção de língua está relacionada com a ideia de um sistema abstrato, homogêneo e monolíngue ou língua pertencente à uma nação, com fronteiras rigidamente estabelecidas.

Influenciada por minhas leituras, experiências e por teóricos pós-coloniais, levei essas ideias para a sala de aula e fui surpreendida positivamente. Se antes atitudes de inibição eram corriqueiras, com esse novo olhar notei novas formas dos alunos se apropriarem e adicionarem a língua inglesa aos seus repertórios linguísticos.

Importa dizer, também, que logo no começo da disciplina, apresentei dois conceitos



fundamentais para as aulas que se seguiriam: repertório linguístico e língua adicional. Para conceituar “repertório linguístico”, me ancorei em Blommaert e Backus (2012, p. 8), para quem “os repertórios são complexos de recursos [linguísticos e sociolinguísticos] individuais, organizados biograficamente e eles seguem os ritmos das vidas humanas”. Já o conceito de inglês como “língua adicional”, no lugar de “língua estrangeira”, veio inspirado nas ideias de Saraceni (2009), para quem “o inglês não deve ser apresentado e ensinado como uma língua estrangeira, conseqüentemente como “a língua do outro”, mas como uma língua adicional, que pode ser adicionada ao repertório linguístico de alguém”⁵(p. 184).

Em adição, ao trabalhar a relação língua e cultura na sala de aula, primeiro apresentei as concepções que guiariam nossas aulas e discussões. Apresentei aos alunos a dualidade do conceito de cultura, que surgiu nos estudos de Brooks (1968), para quem os professores de inglês como língua estrangeira⁶ deveriam reconhecer que o estudo da cultura vai muito além de expressões artísticas ou de ser apresentado de modo separado, apenas como um “plus” na sala de aula. Sendo assim, discuti com as turmas os termos “Cultura com C maiúsculo” que inclui o estudo da literatura, da arte, da história da música, etc, e “cultura com c minúsculo”, que “ênfatisa padrões informais geralmente escondidos nos pontos de vistas e interações humanas”⁷ (ORLOVA, 2003, p.2).

Ao mesmo tempo me apoiiei em Baker (2015), e discuti em sala de aula que o conceito “cultura” era complexo demais para caber em uma definição. Passamos a conceituar cultura com a ideia de movimento, de prática, assim como são as identidades. Colocando de forma simples, essa perspectiva de cultura sendo prática entende este conceito como algo que “fazemos”, em vez de algo que “temos”⁸ (BAKER, 2015). Conseqüentemente, ver cultura como uma prática foca não na natureza sistemática de cultura, mas em como “os símbolos são criados e recriados na negociação entre pessoas interagindo”⁹ (RISAGER, 2006, p.49).

Com o passar das aulas, notei mudanças interessantes. A maioria dos alunos assumiu uma postura pós-colonial, e enquanto falantes de inglês como língua adicional, imprimiram suas vozes, percepções e identidades nos usos situados dessa língua. Os trabalhos expostos na disciplina refletiam essa nova atitude, cheios de criatividade e autonomia. No entanto, quando discutimos o conceito de interculturalidade, pude notar ainda mais interesse dos alunos. Sem deixar de lado a criticidade, (como por exemplo se perguntar a quem e por que interessa a ideia de uma cultura homogênea de falantes de língua inglesa), fomos aos poucos debatendo e descobrindo possibilidades para que novos entendimentos sobre língua e cultura emergissem.

⁵ Tradução minha. No original: “English should not be presented and taught as a foreign language, and hence as somebody else’s language, but as an additional language to be added to one’s linguistic repertoire”

⁶ Prefiro usar o termo original do texto, em vez de “adicional”.

⁷ Tradução minha. No original: [...] emphasizes informal and often hidden patterns of human interactions and viewpoints and which is referred to as little/small-c culture

⁸ Tradução minha. No original: This perspective on culture views culture as something we “do” rather than something we “have”.

⁹ Tradução minha. No original: The symbols are created and recreated in the negotiation between people in interaction.



A interculturalidade é uma tentativa de responder questões que são próprias do mundo contemporâneo, onde a colisão de línguas e culturas (GARCIA, 2009) proporcionada pela globalização, pela mobilidade recente de pessoas, pelas diásporas e pelo envolvimento com novas formas de cultura popular, faz com que novas possibilidades de práticas da linguagem apareçam, como bem aponta Lucena (2015). Esses questionamentos, tais como lidar com diversas culturas e não somente reconhecer, mas saber como agir perante à pluralidade dessas culturas que existem em nosso espaço, formam o escopo da interculturalidade que, segundo Walsh (2001, p. 6),

[...] busca se constituir como uma forma de relação e articulação social entre pessoas e grupos culturais diferentes, articulação essa que não deve supervalorizar ou erradicar as diferenças culturais, nem criar necessariamente identidades mescladas ou mestiças, mas propiciar uma interação dialógica entre pertencimento e diferença, passado e presente, inclusão e exclusão e controle e resistência, pois nestes encontros entre pessoas e culturas, as assimetrias sociais, econômicas e políticas não desaparece.

Após conhecer os primeiros passos desta travessia iniciada na sala de aula, na próxima seção apresento a trilha que seguimos, em direção ao nosso objetivo, uma práxis pedagógica libertadora (FREIRE, 2009) sobre o ensino aprendizagem de língua inglesa.

A trilha

A pesquisa que originou este artigo seguiu uma abordagem qualitativa de cunho interpretativista, em uma tentativa de “fazer sentido ou interpretar fenômenos em termos dos significados que as pessoas fazem deles” ¹⁰(DENZIN & LINCOLN, 1994, p. 03, tradução minha). Também segui as ideias de Nunan, que sugere que um estudo qualitativo “tenta entender o comportamento humano a partir da própria referência do ator, mostrando suas perspectivas”¹¹ (NUNAN, 1992, p. 04).

Emprestei também o olhar da pesquisa de cunho etnográfico¹², que se fez fundamental para o entendimento do cenário e das ações dos participantes já que qualquer tentativa de etnografia é a tentativa de descrição de culturas. O aspirante à etnógrafo se encontra diante de diferentes formas de interpretações da vida, formas de compreensão do senso comum, significados variados atribuídos pelos participantes às suas experiências e vivências e tenta mostrar esses significados múltiplos ao leitor (ANDRÉ, 2004). Como argumenta Fritzen (2012), “a opção pela pesquisa de cunho etnográfico

¹⁰ No original “make sense of, or interpret phenomena in terms of the meanings people bring to them”.

¹¹ No original “tries to understand human behavior from the ‘actor’s own frame of reference’, showing the insider’s perspective”.

¹² Quero deixar claro que a geração de dados para este artigo não deriva de uma pesquisa de cunho etnográfico por vários motivos, dentre eles a limitação de tempo. Afirmando, entretanto, que emprestei um olhar de cunho etnográfico porque considerei importante ouvir, entender e interpretar significados dados pelos participantes a diversos fenômenos que faziam parte de suas vivências, inclusive linguísticos. Minha observação na geração de dados foi participante, o que, segundo Mason (2002), é um método de observação adotado nas pesquisas de natureza etnográfica, e que permite ao investigador observar e registrar diferentes tipos de elementos do contexto em que estão inseridos os atores sociais, como “[...] ações sociais, comportamentos, interações, relacionamentos, eventos, assim como as dimensões espacial, temporal e de localização”.



representa um caminho profícuo para gerar compreensão mais detalhada e aprofundada sobre o campo em estudo, uma vez que o desenho metodológico desse tipo de pesquisa é mais flexível ao contexto social” (p. 56).

Por reconhecer que língua e cultura são melhor entendidas na prática social, na geração de dados, o olhar etnográfico constitui parte imprescindível dos procedimentos metodológicos. Assim sendo, uma relação de confiança foi estabelecida entre mim e os participantes, já que a etnografia é, em sua essência, um trabalho de colaboração. Nessa perspectiva, faz sentido falar em “observação participante”, a qual implica não só uma concordância por parte dos pesquisados com a realização da pesquisa, mas uma aceitação do pesquisador no grupo, a tal ponto que seja possível uma interação (RODRIGUES, 2012). Essa relação se deu através de grupos em aplicativos de mensagens instantâneas, assim como entrevistas, conversas informais, observações participantes em sala de aula e narrativas escritas pelos alunos participantes.

Ao pensar uma metodologia que dialogasse com os interesses desta pesquisa, alinhei me as ideias de Lucena (2015) que afirma que, ao olharmos a pedagogia de línguas de uma forma sócio histórica e culturalmente situada, não se defende que o estudo da linguagem deva descartar o estudo das estruturas da linguagem, por isso, em se tratando de procedimentos metodológicos, elaborei e apliquei tarefas comunicativas de produção oral, tais como oficinas, simpósios e feiras culturais que mostraram a linguagem e as práticas culturais como um trabalho coletivo e como um processo dinâmico de negociações, interações e mediações que resultam de tentativas mútuas de fazer sentido (CANAGARAJAH, 2013; GARCÍA, 2009; PENNYCOOK, 2001; 2010).

Como instrumento para a geração de dados deste artigo, usei excertos da narrativa escrita dos alunos, intitulada “Diário de Bordo”, onde os participantes puderam relatar suas experiências, impressões, reflexões, sendo essas consideradas como etapas na (re) construção das representações sobre língua, cultura e sua relação dentro da sala de aula. A narrativa foi o trabalho final da disciplina e incentivei a escrita na primeira pessoa, atividade que foi bem recebida nas duas turmas. A proposta era que, ao final de cada aula, os alunos registrariam em um diário suas impressões sobre as discussões conduzidas em sala de aula. Apesar da maioria dos alunos ter entregue um diário de bordo digitado e impresso, alguns optaram por trazer algo diferenciado, como um diário escrito à mão, outro com folhas envelhecidas propositalmente, e um que trazia uma borboleta em cada página, simbolizando uma metamorfose. A maioria dos alunos optou por escrever suas narrativas em português.

A travessia

Antes de ler o nome dessa disciplina na grade, nunca parei para pensar sobre a importância de conhecer a cultura de outros países que falam a língua que eu estudo (e pretendo ensinar). Nem imaginava o quanto isso seria transformador pra mim, em todos os sentidos – Andressa

Nesta seção, metaforicamente intitulada “travessia”, faço uma análise dos dados gerados no



projeto de pesquisa que culminaram neste artigo. Trago aqui alguns excertos de diários de bordo que os alunos escreveram e que retratam as reflexões e ressignificações que a disciplina Culturas Anglófonas possibilitou aos futuros professores.

4.1 A teoria pós-colonial na aula de língua inglesa

A professora fala sempre sobre pós colonialismo. Isso é tão interessante pra mim, eu realmente precisava refletir sobre isso na minha vida. Por quais motivos estaria eu aprendendo inglês hoje se não fosse a Inglaterra e EUA, grandes nações que dominam muitas outras nações e são potencias mundiais que estão à frente da economia? - Anne Shirley

Meu primeiro contato com a teoria pós-colonial, ainda como aluna, se deu através do livro “The Empire writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures” de Ashcroft, Griffiths, Tiffin (2004). Esta é uma obra seminal sobre esta teoria que está interessada no mundo que existe durante e depois do período da dominação imperial europeia e os efeitos desta nas literaturas contemporâneas (ASHCROFT, 2004, p. 2). Nesta visão, o termo ganha uma abrangência transcultural e transnacional (MAIA, 2015).

De acordo com Shohat (1992), em alguns textos pós-coloniais como The Empire writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures, o autor alarga o termo “Pós-Colonial” para incluir toda a produção literária inglesa de sociedades afetadas pelo colonialismo. Assim, entra nesse “guarda-chuva” pós-colonial uma imensidade de literaturas de vários países. Todas elas têm algo em comum, apesar das distintas características regionais, no entanto, surgiram da experiência e confrontação com o poderio da colonização. Este é o ponto que faz com que elas sejam pós-coloniais (SHOHAT, 1992, p. 102).

Ainda que esta teoria tenha tido seu início na literatura, é possível fazê-la dialogar com o ensino de línguas adicionais no intuito de entender o lugar a partir do qual se fala e refletir sobre como processos de colonização tem acontecido e como o ensino de línguas, especialmente o ensino da língua inglesa, tem contribuído ou resistido a tais processos.

A experiência desse diálogo entre o ensino de línguas adicionais e a teoria pós-colonial foi extremamente positiva nas duas turmas. Sem deixar de lado os estudos da estrutura da linguagem, mas adotando o conceito de língua na sala de aula como uma construção conjunta, considerando-se a realidade histórica em que opera, sem um padrão idealizado e estático (LUCENA, 2015), discutimos as ideias de Garcia (2011), que aponta que “assim como o inglês foi disseminado em outras culturas, outras culturas e línguas também foram disseminadas no inglês, que tomou diferentes formas pelo mundo¹³” (GARCIA, 2011, p.409).

Essa discussão crítica sobre a expansão da língua inglesa, suas causas e consequências, fomentou o pensamento de que o poder não está nas palavras em si, mas na legitimidade que lhes é

¹³ Tradução de Cardoso (2015), no original: “as English has spread across cultures, cultures and languages have spread across English, enabling people to appropriate it differently to express global and local messages”.



conferida pelos que falam e pelos que escutam (BOURDIEU, 1996). Assim sendo, os participantes, em sua maioria, também começaram a se perceber como falantes legítimos de inglês como língua adicional, imprimindo suas vozes e reconstruindo identidades, ecoando as ideias de Norton e Toohey, para quem “a linguagem não é simplesmente um meio de expressão ou comunicação, antes, preferencialmente, é uma prática que constrói e é construída pelos modos como entendemos a nós mesmos, nosso ambiente social, nossas histórias e possibilidades de futuro” (NORTON & TOOHEY, 2004, p. 1). Nessa mesma linha de pensamento, Safo escreveu:

A minha visão sobre a língua inglesa começou a se desconstruir. As pesquisas sobre os países que falavam inglês como língua oficial, poucas pessoas sabem que esses países existem, porque a mídia sempre mostra Inglaterra e Estados Unidos como falantes do inglês, o que deixa esses outros tantos países à margem da sociedade global. O que testemunhei nas aulas foi o quanto esses países possuem um orgulho de sua etnia, preservando sua história, reivindicando representatividade na política-Safo

4.2 Novas identidades pós-coloniais

(...) because I learned the language with people who believed there is a right way to speak it. I hadn't thought that we could speak the English we want to, that it's ok to have an accent, and it is also ok if you have never travelled abroad - Eve¹⁴

Em 1996, Moita Lopes conduziu um estudo no qual constatou uma atitude colonizada nos professores de língua inglesa em relação à língua e à cultura estrangeira e ressaltou a necessidade de se reestruturar a formação desses professores nas universidades brasileiras. A partir de então, muitos estudos voltaram-se para o papel do professor de inglês, o papel do falante nativo no ensino dessa língua e o discurso que envolve a necessidade de aprender a língua inglesa de uma forma que reverbere homogeneidade, valorizando exacerbadamente países como EUA e a Inglaterra.

Nas discussões atuais, linguistas aplicados vêm apontando veementemente a necessidade de uma educação linguística crítica, que oportunize aos alunos utilizarem a linguagem para seus propósitos e que incorpore aceitação e valorização de variedades linguísticas, além de negociação de sentidos como estratégia para a comunicação entre pessoas que não possuam o mesmo repertório linguístico (CARDOSO, 2015). Rajagopalan (2003), por exemplo, critica a categorização dos falantes de línguas como ‘nativos’ ou ‘não-nativos’ em relação a qualquer língua específica. Essa categorização não permite a possibilidade de categorias mistas e não reconhece a realidade do mundo, no qual o bilinguismo é a norma em muitas comunidades (CARDOSO, 2015).

Nas duas turmas, discussões como essas foram recebidas com entusiasmo. Os alunos participantes pareciam ecoar as ideias de Rajagopalan (1999) para quem um real entendimento do status do inglês no cenário mundial atualmente só pode ser alcançado se for dissociado das condições coloniais de sua difusão inicial. Como este autor destaca, podemos aprender a contar a história da

¹⁴ Eve escreveu seu diário em língua inglesa.



língua inglesa de forma diferente, “de forma mais fiel ao modo como as línguas funcionam na vida real, além de ser mais agradável e menos dolorosa para a consciência dos que estão engajados em sua propagação pelo mundo nos dias de hoje” (RAJAGOPALAN, 1999, p. 202).

Os excertos abaixo são exemplos de reflexões críticas dos alunos sobre a expansão da língua inglesa, o poder simbólico de seus falantes e os papéis da mesma nos dias atuais, uma postura pós-colonial de se conceber o ensino da linguagem adotada em sala de aula:

Mas por que o inglês se torna assim tão importante e não o francês, espanhol ou o português? Tudo está relacionado ao poder exercido pelos falantes da língua. Este poder está relacionado à política, ao militarismo e à história de dominação do Império Britânico sobre ilhas e povos -Helena

O poder que a liderança econômica dos Estados Unidos trouxe para a língua inglesa me fez refletir na razão de eu estar estudando inglês, e que um dia eu poderei ser a pessoa que vai ajudar alguém que não teve oportunidade de aprender esse idioma e que precisa do poder dele pra defender seus ideias - Catarina

Quando falamos sobre a importância da língua inglesa no mundo e como a língua está relacionada com poder, mais uma vez minha mente se abriu para entender o quanto o inglês está no nosso dia a dia, em quase todos os lugares do mundo. Foi algo que me fez refletir sobre a dominação do inglês no mundo sem percebemos que por trás disso existem interesses políticos e capitalistas. Há também um contexto histórico, mostrando que isso não veio do acaso - Safo

Curiosamente, após tantas discussões e leituras, observei também processos de (re) construções de identidades estabelecidas a partir da relação entre a perspectiva local e a global, como nos excertos a seguir:

O inglês não era uma substituição, mas uma adição, que eu agreguei essa nova língua na minha cultura. Aprendi que EU SOU A MINHA CULTURA, então, se eu posso adicionar e/ou expulsar qualquer pedaço de quem eu sou nessa construção cultural que é a minha vida ao longo da minha linha do tempo, porque me sentir colonizada por algo que, como as demais coisas, eu posso simplesmente acordar e dizer: isso não serve mais pra mim?- Antonella

Não preciso negar minha origem para aceitar traços de outra cultura, penso que amadureceu minha concepção quanto a aceitar e receber traços culturais- Raimundo Navarro

Esse diálogo entre o local e o global também se apresentou em forma de translinguagem. Como apontam Lucena e Nascimento (2016), a translinguagem envolve um processo criativo, no qual a linguagem é estrategicamente usada como um conjunto de “recursos móveis de práticas dentro de um contexto social, cultural político e histórico” (GARCÍA & WEI, 2014, p.9) que pode se adaptar a situações sociolinguísticas globais e locais, de modo que os indivíduos possam fazer sentido de seus mundos, durante a suas interações. Verônica, em sua narrativa, integrou essa prática de linguagem



com suas práticas culturais, afirmando:

My favorite part of the class was that one that we talked about the individuality of a person inserted in a culture. I identified myself so much in this part and I could see that I am truly paraense. All people that I met always tormented me because I do not like açai. But now I accept this feature in me, and I love to be paraense: comer um mapará assado, maniçoba e pato no tucupi, falar “égua” e “abestado”, balançar na rede até dormir. In the past, I only accept that I do not like açai but now I really see this naturally¹⁵
- Verônica

4.3 A relação língua e cultura e(m) (re) construção

Eu tinha muito medo de perder minha identidade de santarena, de estar tão imersa no cotidiano gaúcho¹⁶ e esquecer de onde eu vinha. Resultado: eu virei uma santarena gaúcha, era uma mistura de gírias, costumes e hábitos [...] agora compreendo que isso é quase impossível, perder sua identidade cultural ao viver outra – Moana

Identifiquei que as representações da maioria dos alunos acerca dos construtos “língua” e “cultura” e sua relação, versavam sobre concepções estruturalistas, como conceitos separados, podendo elementos culturais (cultura com C maiúsculo) estarem presentes na sala de aula de língua inglesa, mas apenas como um elemento atrativo, sem o entendimento de língua e cultura como sendo indissociáveis.

Muitos alunos escreveram em suas narrativas que as percepções sobre a relação língua e cultura, bem como as concepções desses construtos, foram reconstruídas, o que, com certeza, irá refletir em suas práticas pedagógicas futuras. Se antes os conceitos língua e cultura eram vistos como estáticos, ao final da disciplina, em seus diários de bordo, os participantes refletiram e ressignificaram sobre este construto:

Eu não imaginava que definir cultura seria tão difícil. É um conceito amplo que pode agregar ideias, costumes, artes, habilidades e ferramentas que caracterizam um povo em certo período da história, assim como a própria língua. Além disso, eu aprendi que não há como falar de cultura sem língua e língua sem cultura, uma vez que os povos necessitam de linguagem para se desenvolver culturalmente. Para mim, foi perceptível que a cultura existe somente quando há interação social- Helena

Antes, tinha uma visão limitada do que era cultura, pensava que na aula iríamos falar apenas dos aspectos de cada país anglófono como comidas típicas, costumes, danças...mas no decorrer das aulas, fui percebendo que a cultura não é só dizer que os britânicos são pontuais, os brasileiros gostam de futebol e assim por diante. Aprendi que cultura diz respeito a tudo aquilo que constitui um ser, não só o que ele come, o que ele veste, mas a forma como ele age, como ele fala, como interage com as pessoas, como pensa, entre muitos outros aspectos que fazem cada pessoa ser diferente da outra- Catarina

Agora eu finalmente entendo cultura (...) eu direi que cultura é tudo o que faz

¹⁵ Verônica escreveu seu Diário de Bordo em inglês

¹⁶ Moana morou em Santa Maria/ RS, em missão religiosa.



parte de um povo e que vai desde as suas roupas, comida, música e cores, ideologias, crenças, modo de ser, de pensar, e, obviamente, a língua. É uma coisa que nos une, mas ao mesmo tempo nos difere. E que dentro década cultura há camadas, pessoas que fazem mais uma coisa, pessoas que fazem mais outra e embora haja muita semelhança, há também distinções – Sansa Stark

Cultura não é algo sólido, imutável, mas sim algo que se modifica ao longo de nossa experiência de vida, algumas coisas, é claro, sempre serão iguais, porém outras sempre estarão em processo de desconstrução e reconstrução- Enzo

Cultura diz muito mais respeito aos hábitos individuais de alguém dentro de uma sociedade. Não é um conceito sistemático e imutável. A nossa construção cultural dá-se através da negociação com o outro, visto que ela está sempre em mudança (movimento) a todo instante, a prática que se constrói dia a dia- Ben Mars

Por se tratar de uma licenciatura, as reflexões dos alunos também alcançaram a dimensão da sala de aula. É fato que as crenças dos futuros alunos professores influenciam seu fazer pedagógico já que é possível afirmar que valores, crenças e representações dos professores constituem sua cultura de ensinar (RICHARDS & LOCKART, 1994). No entanto, foi possível testemunhar a quebra de algumas crenças sobre professores de língua inglesa e suas práticas pedagógicas em sala de aula. Percebi possibilidades de resistência em seus fazeres pedagógicos, nos discursos e nas narrativas dos alunos, levando a um empoderamento linguístico, como nos exemplos a seguir:

E quando eu começar a dar aula, que eu aprenda a romper a crença de que aluno não aprende inglês na educação básica- Catarina

Na sala de aula da vida real está faltando essa junção de língua e cultura. O aluno precisa entender que a língua que irá aprender está imbricada com uma cultura, e que essa cultura não é uma- Sansa Stark

Quando a interculturalidade se fez presente na sala de aula, ficaram ainda mais evidentes as respostas para as perguntas que me motivaram a conduzir esse projeto de pesquisa. Durante trabalhos práticos como explicar os pontos turísticos da cidade, mitos, lendas, hábitos culinários, práticas sociais e ditos populares da Amazônia, em língua inglesa, a interculturalidade na sala de aula assumiu grande relevância, como aponta Nascimento (2014), pois “representa uma forma de conceber a diversidade cultural que não apenas reconhece a coexistência de grupos étnicos e culturalmente distintos, como também traz à tona as diferentes formas de interações históricas, de conflitos e de diálogos entre esses grupos” (2014, p. 2). Abaixo, alguns excertos das narrativas ilustram a relevância da interculturalidade em sala de aula:

É importante que saibamos usar a abordagem intercultural. Na verdade, aprendi que devo ser eu mesma, respeitar meus princípios e valorizar e respeitar as escolhas do próximo. Saber conviver com o diferente- Helena

Pra mim sempre foi tão óbvio que ensinar uma língua adicional não significa abrir mão da sua língua materna ou inferioriza-la, como é bastante comum aqui em nossa região



e entendia também que é necessário compreender a realidade social desses aprendizes de idiomas. Senti-me contente em ensinar inglês abordando um tema regional, foi ali que vi que realmente dá de ligar língua e cultura sem desvalorizar a nossa. Pra mim isso sempre foi prioridade, falar sobre minha cidade, meu povo e as belezas e riquezas que cada um possui, as suas curiosidades, assim como existem em outros lugares do mundo de formas diferentes- Safo

Novos rumos

Nossas raízes são mais profundas que um curso de idiomas – Andressa

Minha visão sobre a língua inglesa mudou, deixou de ser apenas um novo vocabulário e passou a ser uma ferramenta, onde posso explorar caminhos diferentes- Oliver

É fato que a relação entre língua e cultura está bem estabelecida nas ciências humanas atualmente, visto que um número cada vez maior de pesquisadores advoga que esses são construtos indissociáveis, defendendo o ensino da língua adicional a partir de uma abordagem intercultural, que valoriza, além da competência comunicativa, o compartilhamento e a discussão de informações para evitar estereótipos e preconceitos (REIS; BROOK, 2010).

Apesar disso, quando os olhares se voltam para as práticas na sala de aula de língua inglesa, essa relação, muitas vezes, aparece fragmentada e sem coesão. Foi o que identifiquei nas falas dos participantes, suas representações de como se ensinar-aprender a relação entre língua e cultura na sala de aula de inglês como língua adicional, refletiam crenças arraigadas, primeiro, “língua” vista como estrutura, homogênea e compartimentalizada, e, segundo, o construto “cultura” visto e entendido como algo a ser considerado “um plus”, apenas elementos culturais, muitas vezes estereotipados, discutidos brevemente e sem criticidade em sala de aula.

Se é na interação e na troca de experiências que a reflexão se faz presente, é preciso pontuar aqui que as percepções foram reconstruídas conjuntamente durante o semestre. Ao final das aulas, muitos alunos escreveram em suas narrativas que as percepções sobre a relação língua e cultura mudaram, o que, com certeza, irá refletir em suas práticas pedagógicas futuras. Importa dizer aqui em minhas considerações finais que os resultados do estudo mostraram que, ao se trabalhar a relação cultura e língua à luz da teoria pós-colonial e seguindo a pedagogia intercultural, discursos de empoderamento, agência de falantes, possibilidades de resistência e identidades culturais localmente situadas foram identificados no discurso e nas narrativas escritas dos participantes.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D.A. **Etnografia da prática escolar**. Papirus Editora, 2004.
- ASHCROFT, B.; GRIFFITHS, G.; TIFFIN, H. **The empire writes back: Theory and practice in postcolonial literatures**. Routledge, 2002.
- BAKER, W. **Culture and Identity through English as a Lingua Franca: Rethinking Concepts and Goals in Intercultural Communication**. Developments in English as a Lingua Franca [DELFL]. DE Gruyter Mouton, 2015.



- BLOMMAERT, J.; BACKUS, Ad. **Superdiverse repertoires and the individual**. Tilburg Papers in culture studies. Tilburg University, paper 24, 2012. Disponível em: https://www.academia.edu/1477589/Superdiverse_repertoires_and_the_individual. Acesso em 19 de janeiro de 2019 às 15h40min.
- BOURDIEU, P. **Economia das trocas lingüísticas**. São Paulo: EDUSP, 1996.
- BROOKS, N. D. **Language and Language Learning: Theory and Practice**. New York: Harcourt, Brace, 1968.
- CANAGARAJAH, S. Foreword, p.ix-xiii. *In*: CLEMENTE, A.; HIGGINS, M. J. **Performing English with a postcolonial accent: ethnographic narratives from Mexico**. London: The Tufnell Press, 2008.
- CANAGARAJAH, S. **Translingual practice – Global Englishes and cosmopolitan relations**. New York: Routledge, 2013.
- CARDOSO, A. **A gente pode aprender muito com essas trocas de línguas e não ficar preso numa língua só**: Práticas de linguagem na introdução do ensino bilíngue em sala de aula do ensino médio. Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.
- CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 2003.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. Introduction: Entering the field of qualitative research. *In*: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs). **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks, CA: Sage publications, 1994. p.1-17.
- FREIRE, P. Educar é um ato político. **Diário do Povo**, p.6, 14 ago, 1980.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FRITZEN, M. P. O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. *In*: FRITZEN, M. P. ; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Edifurb, 2012.
- GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective** (Malden, MA and Oxford: Wiley/Blackwell). 2009.
- GARCIA, O. Language spread and its study in the 21st century. *In*: KAPLAN, R. (ed.). **Oxford handbook of applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2011. pp. 398-411.
- GARCIA, O.; Wei, L. **Translanguaging: Language, Bilingualism and Education**. Nova Iorque: Palgrave MacMillan, 2014
- GLUCK, N. **Post-Colonialism: Definition, Development and Examples from India**. *In* <http://www.nilsole.net/referate/postcolonialism-definition-development-and-examples-from-india/>, 2008.
- LEROY, H. R. **Dos Sertões para as Fronteiras e das Fronteiras para os Sertões**: as (in)visibilidades das identidades performativas nas práticas translíngues, transculturais e decoloniais no ensino aprendizagem de Língua Portuguesa Adicional da UNILA. 2018. 285 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018.
- LUCENA, M. I. P. Práticas de linguagem na realidade da sala de aula: contribuições da pesquisa de cunho etnográfico em Linguística Aplicada. **DELTA**, n. 31 Especial, p. 67-95, 2015.
- LUCENA, M. I. P.; NASCIMENTO, A. M. Práticas (trans)comunicativas contemporâneas: uma discussão sobre dois conceitos fundamentais. **Revista da Anpoll** no 40, p. 46-57, Florianópolis, Jan./Jun, 2016.
- MAIA, A. O Pós-colonial a partir de Stuart Hall, Ella Shohat e Chinua Achebe. **Sankofa (São Paulo)**, v. 8, n. 15, p. 9-35, 2015.
- MASON, J. **Qualitative Researching**. Los Angeles: Editora SAGE, 2002.
- MOITA LOPES, L.P. **Oficina de lingüística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. Campinas: Mercado de Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade) 192 p. (ISBN 85-85725-16-8), 1996.
- MOITA LOPES, L. P. (org.). **Linguística aplicada na Modernidade Recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013.
- NASCIMENTO, André Marques. Interculturalidade: apontamentos conceituais e alternativa para a educação bilíngue. **Sures**, vol. 1, n. 3, 2014a, p. 1-20, 2014.
- NORTON, B.; TOOHEY, K. (orgs.). **Critical Pedagogies and Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.



- NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- ORLOVA, N. **Teaching American little-c culture to prospective teachers of English**. Department of English, Faculty of Education, University of J. E. Purkyně, Ústí nad Labem, 2003.
- PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics – a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- PENNYCOOK, A. **Language as local practice**. London: Routledge, 2010.
- RAJAGOPALAN, K. Of EFL teachers, conscience, and cowardice. **ELT J** 53 (3): 200-206, 1999.
- RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola, 2003.
- RAJAGOPALAN, K. Exposing young children to English as a foreign language: the emerging role of world English. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, 48(2), 185-196, 2009.
- REIS, K.C; BROCK, M.P.S. Inter-relação cultura e língua para professores de língua inglesa. **Perspectiva**, Erechim. v.34, n.128, p. 73-88, 2010.
- RICHARDS, J. C.; LOCKHART, C. **Reflective teaching in second language classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.
- RISAGER, K. **Language and Culture: Global flows and local complexity**. Clevedon. Multilingual Matters, 2006.
- RODRIGUES, N. C. A abordagem etnográfica na pesquisa em Linguística Aplicada reflexões de uma trajetória. In: FRITZEN, M. P. ; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais: interpretando práticas de linguagem**. Edifurb, 2012.
- SANTCLAIR, D. ; SABOTA, B.; ALMEIDA, R. Formação de professores, língua e cultura a competência intercultural para o ensino de LE no curso de letras. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**. ISSN 2237-759X, [S.l.], v. 34, jul. 2017. ISSN 2237-759X. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/33520>>. Acesso em: 04 abr. 2019.
- SARACENI, M. **Relocating English: towards a new paradigm for English in the world**. Language and Intercultural Communication, 9 (3), 175-186, 2009.
- SHOHAT, E. Notes on the post-Colonial. In: Social text, No. 31/32, **Third World and Post-Colonial issues**. Published by: Duke University Press, 1992, pp.99-113.
- WALSH, C. **La interculturalidad en la educación**, Lima, DINEBI, 2001
- YOUNG, R. **Postcolonialism: a very short introduction**. Oxford: Blackwell. 2003

Recebido em: 21/05/2019

Aceito em: 11/04/2020