

Educação Linguística em línguas estrangeiras

**Daniel de Mello Ferraz
Claudia Jotto Kawachi-Furlan
(Organizadores)**

**“A brasileira-francesa”, “o homem perfeito”,
“a americana patricinha”: representações culturais
e educação crítica no ensino de inglês em contexto
universitário**

Guilherme Jotto Kawachi

Introdução

Os movimentos de globalização que vivenciamos já há algum tempo tem impactado a maneira como observamos, compreendemos e interagimos no mundo em níveis muito complexos e significativos. Em meio às reconfigurações de ordem social, cultural, política, econômica, entre muitas outras, que entrecortam nossas práticas sociais na era da pós-modernidade ou modernidade tardia (HALL, 2006), as maneiras como construímos sentidos em uma língua (seja materna ou estrangeira) também têm sido ressignificadas, dadas as múltiplas formas de linguagem que se apresentam em qualquer instância comunicativa atual. Como sugerem Cope e Kalantzis (2015), esses movimentos têm várias implicações para processos de ensino e aprendizagem de línguas.

Na área de ensino de língua inglesa (LI) como língua adicional/estrangeira¹, que tem sido minha área de atuação e que tomo como foco deste trabalho, todos esses reposicionamentos teóricos e epistemológicos nos levam, a meu ver, a um processo de reflexão crítica em torno do papel dessa língua no mundo e,

1 Reconheço o debate em torno dessas teorizações, mas diante do escopo do texto, não me volto a essa questão específica aqui. Saliento, entretanto, que embora tenha defendido a ideia de língua estrangeira ao longo de meus estudos, por diversos motivos, convencem-me, ao menos por ora, as discussões acerca da necessidade de acatarmos as muitas formas de apropriação de uma língua outra, não-materna, que, em meio às nossas marcas discursivas, pragmáticas e sobretudo identitárias não seria, então, “estrangeira”.



mais especificamente, em nossas salas de aula. Isso significa que numa concepção de inglês como “língua mundializada” (RIBEIRO DA SILVA, 2011) ou “língua mundial” (RAJAGOPALAN, 2010), é necessário problematizar a ideia de que a LI é a língua do “outro” e que esse outro é um estrangeiro amplamente distante de nós, como não raro observamos em discursos frequentes em nossas práticas pedagógicas.

Nesse sentido, em um processo educativo no qual a figura do “outro” é tão presente e questões de identidade e alteridade emergem seguidamente, como ocorre no ensino de línguas estrangeiras, tomo como certo que a problematização desses aspectos vinculada ao contínuo questionamento de discursos extremistas, estereótipos culturais e outras representações socioculturais generalizadas (que permeiam nossas práticas docentes) não pode ser ignorada em um ensino que se queira crítico, plurilíngue e inter/transcultural.

Portanto, assim como Duboc e Ferraz (2011, p. 21), defendo “um ensino de inglês voltado para a criticidade e agenciamento do sujeito digital” e também um ensino de LI voltado para a interculturalidade (MAHER, 2007; KAWACHI, 2015), conforme explico posteriormente.

Partindo dessas premissas, o objetivo geral deste trabalho é ampliar discussões em torno da relação língua e cultura no ensino-aprendizagem de inglês marcado por criticidade e interculturalidade. De modo mais específico, apresento, aqui, recortes de minha pesquisa de doutorado² e busco focalizar certos discursos repetidores que emergiram ao longo do processo de geração de dados da pesquisa. Com isso, proponho-me a analisar em que medida esses discursos parecem favorecer ou dificultar o trabalho com letramentos críticos, interessando-me, também, pelo o estudo de outros discursos e representações que são mobilizados num processo educativo de bases críticas, advogando, ao longo desse percurso, em favor de práticas mais plurais, éticas e respeitadas (ROCHA, 2013; MONTE MOR, 2012).

2 Ver Kawachi (2015).

Cultura: por entre discursos, representações e estereótipos

Considerando que discussões e conceituações de cultura podem ser estudadas sob diversos ângulos, a partir de linhas teóricas muito distintas, julgo pertinente marcar, logo de início, que as análises aqui apresentadas são embasadas em uma visão discursiva de língua e linguagem, sustentando, assim, uma concepção de cultura como prática discursiva, como sigo explicando.

Ao apoiar-me em uma visão de língua como discurso, defendo, ao lado de Gee (1999; 2011) e Fairclough (2010), que é preciso observar e entender língua/linguagem em meio às relações e atividades sociais, e não como um objeto estático, inerte e isolado no tempo/espaço. Isso significa que investigar práticas sociais mediadas pela linguagem implica um olhar crítico para relações de poder existentes entre pessoas, instituições, ideologias e os discursos que permeiam esses espaços.

É para as práticas sociais que nos voltamos, então, quando buscamos analisar as relações de identificação estabelecidas pelas pessoas em suas interações, nas quais emergem, não raro, associações entre língua, identidade e cultura, o que me interessa neste texto. A esse respeito, endosso o que afirma Fairclough (2010, p. 442): “Práticas sociais são inerentemente reflexivas - as pessoas interagem e, ao mesmo, representam a si mesmas e aos outros o que elas fazem (...). O que elas fazem, então, é configurada e reconfigurada pelas **representações**³ das coisas que elas fazem”.

Sob essa perspectiva, representações (sociais, culturais) não são neutras: quem afirma algo o faz a partir de uma determinada posição, pautando-se por determinadas condições que conferem às representações e aos discursos um caráter sempre ideologicamente marcado. Assim, novamente ecoando Fairclough (2010, p. 443): “Discursos são representações posicionadas”. É sob esse ponto de vista que analiso as representações culturais evidenciadas nos dados

3 Grifo meu.

apresentados aqui, buscando investigar os posicionamentos dos participantes (os quais descrevo com mais detalhes mais adiante) que se materializam em seus discursos e produções.

Todas essas teorizações me levam a crer, portanto, que nas perspectivas aqui defendidas, não é possível observar cultura como “coisa”, como “algo que se tem”, embora essa maneira de entender o conceito não seja incomum, como sugerem alguns autores (BOLOGNINI, 1998; CUCHE, 2002; MAHER, 2007; FOCHZATO, 2010; SERRANI, 2010; SETTON, 2010). Distante de uma compreensão de cultura como um elemento “inato” calcado em visões essencialistas que a tomam como um dado estático (CUCHE, 2002), defendo, na contramão dessas concepções, que cultura é uma construção social, histórica, e sobretudo discursiva e, nessa linha de raciocínio, deve ser analisada no âmbito do discurso.

Nesse sentido, convence-me a argumentação de Maher (2007, p. 261):

A cultura, assim, não é uma herança: ela é uma produção histórica, uma construção discursiva. A cultura, portanto, é uma abstração; ela não é algo, não é uma “coisa”. Ela não é um substantivo, como explica Brian Street, a cultura é um verbo. Ela é um processo ativo de construção de significados.

Com a autora, defendo, portanto, que cultura deve ser compreendida em meio ao contexto sócio-histórico que a constitui em toda sua fluidez e em suas relações intermitentes de rupturas e continuidades. Na prática pedagógica, entender esse conceito como processo pode contribuir para repensar propostas educacionais que ainda propaguem visões estereotipadas e rasas de cultura, as quais considero incompatíveis com os objetivos de um ensino de línguas norteado por concepções mais dinâmicas de língua e linguagem.

Essas teorizações são relevantes, neste trabalho, porque os discursos dos alunos participantes da pesquisa aqui discutida são frequentemente marcados por imagens muitas vezes inflexíveis

de identidade e cultura, como se houvesse apenas uma “verdade absoluta” quando se pensa em práticas socioculturais, o que não se sustenta, pelo menos em minha compreensão, a partir de uma visão discursiva de cultura. Nessa direção, revozeio Rocha (2013, p. 10): “O trabalho pedagógico sob perspectivas plurilíngues envolve acatar que sentidos são construídos histórica e culturalmente e que não existem verdades absolutas”.

Não é surpreendente notar que, no ensino de línguas estrangeiras, cultura ainda é abordada de modo segmentado, reduzida às festividades ou marcas típicas. Embora práticas culturais associadas às artes, gastronomia, celebrações, vestuário, entre outras formas de “cultura visível” (HINKEL, 1999) sejam pertinentes no processo educativo, é possível que o foco exclusivo nessas representações dê margem à construção superficial, generalizada e incompleta das culturas do “eu” e do “outro” em sala de aula. Nesse sentido, insistir apenas na figura de cultura como “cartão-postal” (BOLOGNINI, 1991) ou “acessório” (SERRANI, 2010) na prática pedagógica dificulta, a meu ver, o desenvolvimento de perspectivas mais críticas do estudante em relação ao que se vê no livro didático e às suas próprias perspectivas muitas vezes estereotipadas.

Além disso, representações reducionistas de cultura parecem desconsiderar a diversidade – e, na mesma direção, as desigualdades – existentes nos muitos grupos e comunidades locais cujas práticas culturais são frequentemente ignoradas na prática pedagógica e nos materiais didáticos.

É importante ressaltar, todavia, que não estou sugerindo a desconsideração por completo do uso de livros didáticos no processo de ensino-aprendizagem, principalmente porque muitos de nós, professores, atuamos em instituições nas quais seguimos ementas, conteúdos programáticos, objetivos e, em muitos casos, materiais didáticos que, não raro, carecem de reconfiguração em face das necessidades e especificidades do público-alvo e do contexto. Nesse sentido, sou convencido, junto a Duboc (2012; 2014), de que ao invés

de abandonarmos livros didáticos em nossas salas de aula, podemos utilizar as “brechas” existentes nesses materiais para buscar romper com abordagens exclusivamente visíveis e tradicionais de cultura. Revozeando a mesma autora, brechas, nesse sentido, representam “uma mudança em um cenário relativamente estável ou homogêneo” por meio da tentativa de ampliar o escopo da abordagem de aspectos culturais na prática pedagógica (DUBOC, 2014, p. 212).

Com isso, entendo que a abordagem de aspectos culturais está necessariamente vinculada à educação crítica na aula de LI, pois um ensino de bases formativas e questionadoras tem potencial para levar o aprendiz a colocar em suspeito noções generalizadas de cultura e de mundo em meio à construção da crítica e de reflexões em torno de disparidades, injustiças e diferenças sociais. Em outras palavras, um ensino de inglês marcado pela criticidade implica, também, um ensino de inglês voltado para a interculturalidade, como discuto no próximo item.

Educação crítica e ensino de inglês para a interculturalidade

A compreensão de cultura como prática discursiva, já explicitada anteriormente, está atrelada a uma perspectiva mais ampla do conceito. Isso significa que ao falar de cultura, não estou me restringindo à ideia de estado-nação, ainda que esse sentido possa emergir em discussões sobre aspectos culturais. Mais especificamente, uma abordagem reflexiva e crítica de cultura no ensino-aprendizagem de LI traz a cabo as práticas culturais locais, comunitárias e também globais⁴ que permeiam diariamente os discursos de nossas salas de aula. Nesse sentido, ensinar inglês para a interculturalidade não se limita ao preparo do aluno para viagens, intercâmbios ou para o encontro e confronto de diferenças culturais com o “outro” que está geograficamente distante, por exemplo.

4 Amparo-me em Monte Mor (2010) quando recorro a abordagem de cultura sob perspectivas individuais, comunitárias e globais no ensino de inglês, conforme teorização da autora.

Um ensino marcado pela interculturalidade se volta sobretudo à problematização das diferenças sociais e culturais existentes no próprio alunado, em suas mais distintas (e muitas vezes conflitantes) representações de identidade, orientação sexual, religião, gênero, política, entre tantos outros temas socialmente relevantes que, acredito, não podem ser ignorados em um ensino de línguas de natureza crítica e política.

Ao sustentar, então, o uso da construção interculturalidade, entendo que o termo remete às relações, ao diálogo, ao encontro ou confronto, enfim: aos movimentos entre culturas. Nessa direção, concordo com Maher (2007) quando a autora afirma que “o termo interculturalidade evoca, mais prontamente, a relação entre as culturas, que é o que realmente importa”, salientando, ainda, que toda a problemática em torno do conceito converge para as buscas e dificuldades de “fazer dialogar conhecimentos e comportamentos construídos sob bases culturais distintas e frequentemente conflitantes” (MAHER, 2007, p.262 e p.258).

Posto isso, penso já ter ficado evidente que não é possível dissociar um ensino voltado para a interculturalidade de práticas pedagógicas críticas. Mesmo reconhecendo que o termo “crítica” tem sido usado de maneira exaustiva em diversos contextos, estando, em certos pontos, saturado (MENEZES DE SOUZA, 2011), avalio que o trabalho com crítica é um dos caminhos que atende, na medida do possível, à necessidade premente de desestabilização de discursos homogeneizantes, elitistas e opressores que inundam discussões sobre direitos humanos e justiça social, temas que, insisto, importam para um ensino marcado pela interculturalidade e cidadania, se o que desejamos é a formação de sujeitos éticos, críticos e ativos no mundo. Assim, seja sob o viés do letramento crítico (ROJO, 2009; MENEZES DE SOUZA, 2011; LUKE, 2014), da formação crítica de professores (LIBERALI, 2012; MONTE MOR, 2013), da educação crítica com alunos de variados públicos (ROCHA, 2013; DUBOC, 2014; KAWACHI, 2015), entre outras ramificações,

reitero que a crítica e a reflexão são caminhos fundamentais para a sensibilização do estudante para a interculturalidade.

É interessante notar que muitas das propostas didáticas que desenvolvi junto aos alunos-participantes da pesquisa aqui relatada (e com muitos outros também) deram origem a respostas extremistas desses estudantes. Isso ocorre porque, como explica Keating (2007), muitos alunos tendem a equalizar “crítica” ao apontamento somente de pontos negativos de um texto, por exemplo, ou ainda à necessidade de respostas agressivas a discursos igualmente extremistas. Essa visão de crítica parece estar marcada por um posicionamento individualista, segundo o qual um discurso de violência pode ser rebatido por outro da mesma natureza, sem que as consequências dessas manifestações sejam avaliadas de maneiras mais amplas.

Assim, é essencial que busquemos desestabilizar “formas destrutivas de individualismo” (KEATING, 2007, p. 65) que dificultam a percepção das maneiras pelas quais nossas atitudes e decisões impactam nas vidas de outras pessoas, estejam elas distantes ou não. Como sugere Keating (2007, p. 25-26), nessa concepção de individualismo extremo, o sujeito se define em “termos estreitos, não dialógicos, egocêntricos e possessivos”, culminando no desenvolvimento de uma sociedade moderna separada e isolada. Esse individualismo reforça uma ideia de sociedades segregadas.

Certamente, não estou sugerindo uma simplificação rasa de conflitos, de modo que todos os grupos possam “viver pacificamente”; avalio, todavia, que podemos começar a problematizar perspectivas individualistas se pensarmos em nossas semelhanças com o outro que julgamos ou ameaçamos; se pensarmos nos efeitos que nossos discursos têm para o outro; se pensarmos, investigativamente e criticamente, tanto nas (re)produções desiguais das diferenças que nos constituem quanto nas interconexões que, por vezes, nos aproximam.

Nessa mesma direção, endosso o que afirmam Ferraz e Tomazi (2016, p. 12) acerca de um processo educativo crítico:

Entender língua e cultura significa desconstruir alguns conceitos fixos, naturalizados e preestabelecidos; significa realizar o movimento de pluralizar as suas próprias identidades/identificações (HALL, 2015); significa, ainda, o difícil movimento transcultural de visitar o outro (MENEZES DE SOUZA, 2011), suas culturas, suas identidades.

Portanto, partindo da premissa de que um ensino voltado para a interculturalidade é marcado pela necessidade de promover práticas pedagógicas mais questionadoras, proponho-me a analisar quais discursos e representações foram mobilizados em sequências didáticas que tiveram como objetivo proporcionar oportunidades para que os alunos (re)visitassem o outro, suas culturas e identidades, ecoando Ferraz e Tomasi (2016) acima citados. Esses foram movimentos de encontro/confronto com o outro atravessados por generalizações, simplificações e tensões, como discuto na sequência. Antes disso, no entanto, apresento algumas informações relevantes acerca do contexto educacional da pesquisa e da metodologia de geração de dados.

O contexto educacional da pesquisa e os dados gerados: diversidade em foco

Os dados da pesquisa aqui discutida foram gerados em um contexto acadêmico-universitário específico: o Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) da Universidade Estadual de Campinas. O programa, que teve início em 2010, é uma resposta da Universidade à necessidade de políticas de inclusão e acesso ao Ensino Superior que contemplassem estudantes da rede pública de ensino. Assim, desde sua criação, o ProFIS atende 120 alunos por ano, somente das escolas públicas da cidade de Campinas (SP), que são selecionados com base em seu desempenho no ENEM. Ao longo de 2 anos, esses alunos têm aulas de diversas matérias em todas as áreas do conhecimento, no campus principal da Unicamp. Ao final desse período, os participantes têm a oportunidade de ingressar em

qualquer curso regular de graduação da Unicamp sem a necessidade de fazer o exame vestibular.⁵

A grade curricular do ProFIS é norteada pela premissa da formação cidadã, ética e crítica. Assim, tanto as disciplinas de Língua Inglesa quanto as de outras áreas enfocam uma compreensão mais ampla de ciência e sua relação com a sociedade e o mundo. As disciplinas de LI, mais especificamente, têm como pilares teóricos as teorias de multiletramentos (COPE; KALANTZIS, 2000), letramentos múltiplos (ROJO, 2009) e críticos, o que representou uma forte justificativa para que o desenvolvimento da pesquisa ocorresse nesse contexto.

Além disso, outra justificativa para a geração de dados no referido programa é fato de que tenho atuado como docente de LI no ProFIS desde 2012, tendo observado, nesse tempo, muitas representações culturais que integram discursos marcados por estereótipos, extremismos e, às vezes, violência, o que me motivou, então, a desenvolver a pesquisa em meu próprio contexto de atuação. Portanto, partindo de minha prática, tive por objetivo analisar com quais visões de língua, cultura e de mundo os alunos-participantes operam em meio às sequências didáticas que elaborei para as aulas da disciplina e para a geração de dados.

O quadro a seguir resume algumas informações a respeito da geração de dados no contexto descrito.

Contexto educacional	Programa de Formação Interdisciplinar Superior (ProFIS) na Unicamp
Disciplinas nas quais os dados foram gerados	Língua Inglesa II (2 turmas no segundo semestre de 2013)
Total de alunos nas duas turmas	70
Horas/aula semanais	1 aula de 2 horas por semana com cada turma
Duração da geração de dados	1 semestre letivo

Quadro 1 – informações sobre o contexto educacional da pesquisa

5 Mais informações em www.profis.prg.unicamp.br

Ao longo das aulas regulares da disciplina Língua Inglesa II, utilizei material didático elaborado por mim com o intuito de seguir a ementa da disciplina e com o objetivo de gerar dados para a pesquisa.

Como instrumentos e procedimentos de geração de dados, desenvolvi um diário de pesquisa no qual eu refletia acerca dos acontecimentos de cada aula. Também promovi grupos focais com os participantes, nos quais levava excertos de suas produções para obter mais esclarecimentos e buscar, assim, compreender suas visões de mundo e de cultura. Ademais, as próprias produções discentes – decorrentes das sequências didáticas das aulas da disciplina – foram parte fundamental dos dados, e são algumas dessas produções que coloco em debate neste artigo.

No decorrer da geração de dados, pude perceber que as representações dos participantes se dividiam em dois grupos: discursos repetidores marcados por imagens generalizadas, estereotipadas e inflexíveis de cultura; e discursos que evidenciavam tentativas de ruptura com posições extremistas de cultura. Logo, buscando apoio em Gee (1999; 2011)⁶, categorizei os dados gerados em dois grupos: **discursos recorrentes** e **discursos ressignificados**.

Cabe salientar que, diante do escopo deste trabalho, apresento recortes da primeira categoria, focalizando principalmente discursos estereotipados que emergiram ao longo das aulas. Gostaria de ressaltar, todavia, que apesar dos registros de inflexibilidade e generalização atrelados aos dados dessa categoria, houve, também, muitos dados que sinalizam tentativas de rompimento com concepções unas de cultura, revelando que os participantes são capazes de mobilizar letramentos diversos em prol da construção da crítica e de posições mais culturalmente sensíveis. Essas análises, entretanto, ficam para um próximo trabalho.

6 De acordo com Gee (1999, p. 21), “O foco não é como nós ‘contamos’ discursos; o foco é o processo de reconhecimento, negociação e desempenho atrelados à criação, manutenção e transformação desses discursos, e o papel da língua (sempre junto a outras coisas) nesse processo.” (destaque meu)

Volto-me, portanto, no item seguinte, para alguns discursos recorrentes e às minhas leituras desses registros.

Discursos estabilizados e figuras estereotipadas

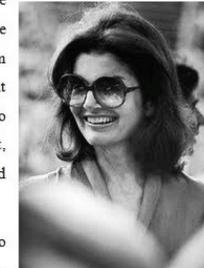
Com o objetivo de investigar com quais conceitos de cultura os participantes operavam, e também buscando trabalhar letramentos diversos em LI como parte da ementa da disciplina, uma das atividades propostas foi a construção de um personagem fictício que integraria a apostila do ProFIS futuramente. Solicitei, então, que em grupos, os alunos elaborassem um perfil de um personagem - incluindo um desenho ou foto dessa figura, suas características físicas, de personalidade, experiências de vida, aspirações para o futuro, etc. - que eles gostariam de ver no material didático da mesma disciplina no ano seguinte.

Julgo pertinente pontuar, logo de início, que essa proposta foi uma das mais significativas ao longo da geração de dados, tanto em termos de riqueza de materiais gerados para análise como em relação à motivação da turma. Desde a criação do histórico do personagem até a busca por um nome e uma identidade visual, era visível o envolvimento dos participantes com a tarefa proposta. Isso evidencia que a contextualização quanto ao gênero e principalmente a delimitação de um interlocutor específico ofereceu diretrizes para que os estudantes pudessem se orientar. Esse seria, portanto, um exemplo de prática situada que tem potencial para desenvolver os letramentos dos alunos. Nesse sentido, o caráter situado da atividade contribuiu positivamente para sua realização, ainda que, é importante destacar, nem todos os personagens criados sejam indicativos de discursos transformadores.

Discuto, na sequência, sobre o personagem criado pelas alunas Bárbara e Helena⁷.

7 Nomes fictícios.

Cristina Alves was born in 1970 and was raised in Rio de Janeiro. Since she was a kid she always dreamed to live in France, mostly because of the stories she listened from her grandma, who lived in Paris several years. She went to study in the LYCÉE MOLIÈRE, a french school in Rio during high school and with 17 years old, already fluent, she finally moved to France to study philosophy and literature.



Kiki (her nickname) after getting her PhD, she returned to Brazil and now lives in Campinas as a professor in IEL/UNICAMP. She didn't get married and she doesn't have children.

She loves to read, to cook, to dance samba, and to spend time with her nephews. She plans going to France again this summer to visit some old friends.

Figura 1 – personagem brasileira criada pelas participantes Bárbara e Helena (retirado de Kawachi, 2015, p. 137)

Embora, à primeira vista, as representações culturais que norteiam a produção não sejam inflexíveis ou extremistas, como discuti previamente neste trabalho, a associação de uma personagem brasileira à figura de Jacqueline Kennedy Onassis (que as participantes desconheciam) e à França levantou uma série de questionamentos durante minhas análises. Então, levei essas perguntas às participantes em grupo focal. Em resposta às minhas dúvidas, elas afirmaram:

Bárbara: Então, a gente escolheu essa foto porque a nossa personagem viveu muito tempo na França, então ela tem características francesas. Ela é bonita, elegante, ela é linda.

G: E por que o sonho dela era morar na França?

Bárbara: Porque ela gostava muito da cultura francesa. A família dela também era de lá. Porque ela cresceu ouvindo histórias da vó dela, que a França era um lugar bom, a cultura, então ela gostava disso.

Quadro 2 – A visão das participantes sobre “a brasileira-francesa”⁸

8 Transcrições do grupo focal ocorrido em 17/09/2013 (ver Kawachi, 2015, p. 137)

Ao associar a ideia “características francesas” ao adjetivo “bonita”, as participantes parecem partir de uma perspectiva de “verdade única” da palavra, como se “ser bonita” pudesse ser equalizado àquilo que se entende como tipicamente francês; colocado de outra forma, seria preciso questionar: o que significa “ser bonita”? Quem / O que é que define essa valoração? Por que naturalizamos essa representação de beleza?

A construção de sentidos nessa produção parece estar orientada por visões objetificadoras de cultura, por meio da qual a ideia que se tem de “francesa” é resumida a algo que se tem, às características tipificadoras como “elegante, linda”. Nessa perspectiva, ainda que as representações não apontem para posicionamentos agressivos ou violentos de cultura, elas integram um discurso estabilizado que não agride, mas exclui: o que não é “elegante, lindo” não é, portanto, “francês”. A esse respeito, sobressai-se a idealização do belo e a naturalização de um padrão de beleza perigoso e que promove distorções nocivas às imagens que vemos e às valorações que atribuímos a elas. Nessa direção, esse discurso parece incluir “não somente representações de como as coisas são, mas representações de como as coisas poderiam ser, ou ‘imaginários’”(FAIRCLOUGH, 2010, p. 443).

A associação entre características objetivas e aspectos culturais e identitários também ocorre na próxima produção discente.

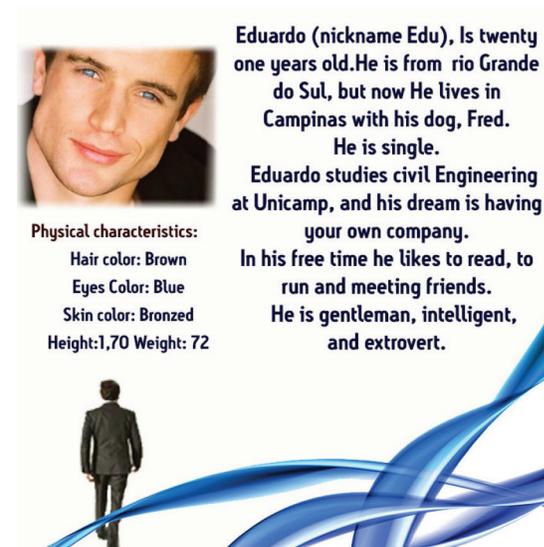


Figura 2 – personagem brasileiro criado pelos participantes Karen, Amanda e Daniel (retirado de Kawachi, 2015, p. 139)

Embora, em um primeiro olhar, a descrição do personagem não apresente estereótipos culturais explícitos, como no caso anterior, a menção a uma carreira mais socialmente valorizada (ele cursa engenharia) em uma universidade de prestígio (Unicamp), juntamente ao seu perfil físico e seu estado de origem foram discutidos pelas participantes em um grupo focal:

G: Em que vocês pensaram quando fizeram esse personagem?

Karen: No homem perfeito! (risos de vários alunos) Ah, ele é engenheiro, estuda na Unicamp, tem olhos claros, pele bronzada, tem corpo definido

Amanda: Ah, é o homem perfeito mesmo.

Karen: Então, na verdade, como ele é do sul, as pessoas que são do sul geralmente são pessoas de pele mais clara, tem os olhos mais claro.. Então a gente pensou em um cara de olho claro só que com traços mais... brasileiros, vamos dizer assim, ele é mais moreno e tal.

Quadro 3 – a visão dos participantes sobre “o homem perfeito”

A associação do “homem perfeito” às características atribuídas ao personagem reforça um discurso recorrente de legitimação de determinadas práticas e desconsideração de outras. O valorizado/privilegiado não é colocado em discussão, nesse caso; pelo contrário: a naturalização do belo (homem branco, engenheiro, “corpo definido”) sequer é colocada em discussão.

A ênfase em uma representação norteada por traços físicos ilustra, além de uma concepção estática de “realidade” (“as pessoas do sul têm pele mais clara”) e essencialista de cultura (“traços mais brasileiros”), a repetição de um padrão de beleza excludente e a reprodução do “discurso do belo”, isto é, outro discurso estabilizado. A esse respeito, convence-me o que afirma Keating (2007, p. 5):

Nós somos treinados a classificar e avaliar os outros e nós mesmos de acordo com aparências racializadas: olhamos para o corpo de uma pessoa, a classificamos e inserimos em uma categoria, fazemos generalizações e baseamos nossas interações nesses pressupostos racializados. Esses pressupostos se baseiam e reforçam estereótipos monolíticos e divisores, que apagam a enorme diversidade dentro de cada indivíduo e de cada ‘raça’.

Além disso, a associação de características físicas (“olhos claros”; “pele clara”/ “linda”; “elegante”) a localizações geográficas (“sul do Brasil” / “França”, respectivamente) remete a um discurso que objetifica a identidade cultural.

Ao se expressarem por meio de discursos objetivistas de cultura, considerando características físicas como constitutivas da identidade do personagem, os participantes evidenciam representações estereotipadas. A esse respeito, concordo com Penna (1998, p. 72) quando a autora afirma que “(...) parece não ser possível (...) deduzir a identidade do indivíduo ou do grupo a partir de seu modo de vida, práticas (como a fala), bens, etc. - ou seja, a partir de sua ‘objetividade’”, porque o que se defende, aqui, é que cultura e identidade são representações simbólicas que devem ser compreendidas no âmbito do discurso em oposição ao foco restrito a aspectos materiais.

Mais evidências de discursos estabilizados calcados na essencialização de cultura podem ser verificadas na próxima produção discente.

Her name is Whitney McBennett, She lives in the Texas, she lives with parents. She is 17 years old, and she studies High School in the Austin city. In her leisure time she enjoys shopping and going to parties with her friends. She has a poodle “Frufru”. Her boyfriend, Bradyh, is 18 years old and he is a basketball player in the College.



Figura 3 – personagem estrangeira criada pelos alunos Leandro, Amanda e Mariana (retirado de Kawachi, 2015, p. 142)

Chamou-me a atenção, nesse caso, a opção dos participantes em insistir em imagens simplificadas em relação aos Estados Unidos, as escolas de ensino médio e os perfis desses estudantes, semelhante ao que se vê em filmes cujos retratos são igualmente rasos. Diante disso, busquei mais explicações junto aos participantes em um grupo focal⁹.

9 Transcrição de grupo focal ocorrido em 17/09/2013 (ver Kawachi, 2015, p. 142)

G: Por que vocês fizeram essas características, esses times e etc?

Amanda: Ah, não sei, mas acho que nos EUA, existe muito esse estereótipo, de que as pessoas gostam de baseball, e aí a gente pesquisou os times que são mais famosos e tal.

G: Por que o hábito dela é ir ao shopping?

Leandro: Ah, porque eu acho que a maioria das coisas que passa nos filmes e tal... Na verdade essa menina aí ela chama Whitney mesmo, e ela é uma amiga minha da Internet, ela mora lá, ela mora nos EUA e ela é bem assim mesmo.

Mariana: A gente quis mostrar aquele estereótipo mesmo, sabe? A menina riquinha, que vai pras festas, que vai pro shopping, que tem o namorado que joga alguma coisa...

G: Por quê?

Leandro: Ah, porque é o estereótipo mesmo. Mesmo quando fala que o brasileiro é samba, o americano é mais ou menos isso...

Quadro 4 – a visão dos participantes sobre “a patricinha americana”

É significativo notar que os participantes que desenvolveram essa personagem afirmam que tiveram a intenção de criar uma figura estereotipada (“a menina riquinha, que vai pras festas, que vai pro shopping, que tem o namorado que joga alguma coisa”) seguindo imagens “dos filmes e tal”. Nesse caso, da mesma maneira como os personagens brasileiros apresentados anteriormente revelam caracterizações marcadas por imagens estabilizadas de cultura, o mesmo ocorre com a personagem americana, pois uma visão igualmente estereotipada de modelo cultural (GEE, 1999) parece embasar esse discurso, calcado em representações estabilizadas dos EUA.

Torna-se relevante, em face dos discursos que emergem nessa produção, a necessidade de trazer para a sala de aula práticas culturais de massa, com as quais os alunos têm contato diariamente (filmes de Hollywood, por exemplo), e destotalizar as representações culturais que permeiam essas expressões artísticas (o jogador de basquete; a patricinha) por meio da comparação com contradiscursos, com outros universos que também fazem parte daquilo que se entende por “americano” ou “brasileiro”, mas que não integram os modelos culturais que moldam (e limitam) nossas percepções.

Por outro lado, é provável que esteja ausente na perspectiva de modelo cultural que norteou as caracterizações desses participantes o reconhecimento de que esses traços não são representativos de uma totalidade, o que significa que são, muitas vezes, incompletos. Nesse sentido, modelos culturais são variáveis, fluidos e, novamente ecoando Gee (1999, p. 52), “negociados entre as pessoas na e por meio da interação social”, ainda que, conforme tenho discutido, frequentemente nos pautamos em uma visão exclusiva (e excludente) de cultura em nossas representações interculturais.

Esses dados, portanto, evidenciam que as visões de cultura e de mundo de muitos participantes ainda são atravessadas por representações objetivistas, remetendo à ideia de cultura como coisa, mencionada anteriormente. Não obstante, essas imagens compõem discursos estabilizados que se repetem não apenas nos discursos dos estudantes, mas em nossos (professores), nos materiais didáticos que adotamos e vários outros pilares da prática pedagógica.

Com isso, faço um mea culpa, querendo dizer que parte da responsabilidade pela emergência desses discursos é nossa, é do processo como um todo: enquanto insistirmos na figura do livro didático – e da aula LI – como um cartão-postal (BOLOGNINI, 1991), as representações interculturais que povoam o imaginário social dos nossos alunos seguirão orientadas para o raso, o estereótipo.

Visões essencialistas e tipificadoras de cultura existem porque somos incentivados, a todo momento, a generalizar, a compartimentalizar sentidos em categorias rigidamente estabelecidas. Com o cuidado de não querer atribuir superpoderes a nós, professores, e à escola/universidade, penso que é por meio da educação linguística crítica e marcada pela interculturalidade que devemos abrir espaço para o contrário: para a diversidade, para o reconhecimento do outro que não se vê em produções artísticas do mainstream, para as diferenças que existem em nossas salas de aula e em nossas comunidades e que são, muitas vezes, ignoradas ou silenciadas.

Por fim, reitero que as discussões aqui apresentadas são um pequeno recorte de todos os dados que analiso em minha pesquisa de doutorado. Por entre os discursos estabilizados, as generalizações e as minhas críticas a tudo isso, há muitos outros registros de discursos transformadores que almejam ressignificar posicionamentos extremistas de cultura. Esses dados, todavia, ficam para uma próxima leitura.

Considerações finais

As produções analisadas aqui revelam, de modo geral, que discursos estabilizados de cultura ainda prevalecem em nossas práticas pedagógicas atuais. Isso significa, em primeiro lugar, que o ensino voltado para a interculturalidade pode contribuir quando o que se pretende é a busca por olhares mais respeitosos e menos centralizadores de cultura e do outro. Insistir nos sentidos que ficam na superfície rasa dos estereótipos nos impede de avançarmos em direção a um ensino mais humano e preocupado em compreender os o quês e porquês das culturas e identidades, e acredito que é por meio da compreensão – sociohistoricamente situada – que podemos, sem querer soar salvacionista, almejar práticas pedagógicas que favoreçam o diálogo acima de tudo.

Em segundo lugar, é preciso reconhecer que estamos, a todo momento, operando por meio de associações baseadas em generalizações e em rótulos, o que significa que nossas escolhas são sempre calcadas em algum tipo de discurso mais ou menos estabilizado. A questão que deve ser levantada é a implicação social desses discursos em termos de exclusão e inclusão, violência, individualidade e outros efeitos resultantes de nossas expressões. Não se trata de ignorar categorias sociais com as quais nos identificamos quase sempre. Afinal, estereótipos sempre existiram e, de certa forma, fazem parte do nosso olhar cultural / modelos

culturais; livrar-se dos rótulos é um processo imprevisível e inacabado, talvez impossível. Trata-se, então, de tentar levantar a percepção de que esses rótulos não são homogêneos, estáticos no tempo; categorias identitárias e culturais com base em raça, cor de pele, gênero, sexualidade, religião e etc. não são monolíticas como parecem ilustrar alguns dos personagens criados pelos participantes.

Cabe, ainda, ressaltar que muitos desses discursos estabilizados não são novos: são traços de uma tradição de ensinar línguas de modo segmentado, de hierarquizar língua e cultura como se fossem elementos separados e autossuficientes. Consequentemente, a abordagem de aspectos culturais como acessório vem na esteira desse ensino fragmentado: deixa-se a cultura para o final da aula ou do livro; em primeiro lugar, pensa-se na língua (como se um não dependesse do outro). Como esperar, diante dessa insistência, que os discursos de nossos alunos não sejam, então, estabilizados?

Sem a pretensão de querer apontar uma “resposta certa” ou única, tampouco sem o objetivo de oferecer receitas, acredito, com base nas teorias e experiências que me circundam, que a educação crítica é um caminho: para problematizar leituras ingênuas, para exercitarmos a difícil prática de ouvir o outro, segundo teorizações freirianas. É um caminho difícil para nós, professores, pois implica abrir mão de algumas certezas, de medidas cômodas em vistas a desestabilizações, rupturas e tensões. É um caminho irreversível, mas é aquele que acredito ser possível quando o que se deseja é que “a brasileira com características francesas”, “o homem perfeito” e a “patricinha americana” possam ser destotalizados sob perspectivas mais humanas, junto a olhares culturalmente sensíveis.

Referências

- BOLOGNINI, C. Z. Livro didático: cartão postal do país onde se fala a língua-alvo? *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 17, jan.-jun., p. 43-56, 1991.
- BOLOGNINI, C. Z. Relações de contato: a questão da cultura. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, p. 7-14, 1998.
- COPE, B.; KALANTZIS, M. The things you do to know. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. *A pedagogy of multiliteracies: learning by design*. New York: Palgrave Macmillan, 2015, pp.1-36.
- CUCHE, D. *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Tradução de RIBEIRO, V. Bauru: EDUSC, 2002.
- DUBOC, A. P.; FERRAZ, D. M. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDAO, C. M. Dossiê Especial – letramentos e multiletramentos no ensino de línguas e literaturas, *Revista X*, vol 1, 2011, p. 19-32.
- DUBOC, A. P. M. Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da formação de professores de inglês. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 2012.
- DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes Editores, p. 209-230, 2014.
- FAIRCLOUGH, N. *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Harlow: Longman, 2010.
- FERRAZ, D. M.; TOMAZI, M. M. *Línguas, c(C)ultura(s) e Educação Linguística*. Curitiba: CRV, 2016.
- FOCHZATO, M. A. S. Nós só conseguimos enxergar dessa maneira...: representações e formação de educadores. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2010.
- GEE, J. P. *An introduction to discourse analysis: theory and method*. London: Routledge, 1999.
- GEE, J. P. *How to do discourse analysis: A toolkit*. London: Routledge, 2011.
- HALL, S. *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva; Guaracira Lopes Louro. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HINKEL, E. *Culture in second language teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- KAWACHI, G. J. Ensino de inglês para a interculturalidade: investigando práticas e representações discentes no ProFIS/Unicamp. Tese (Doutorado). UNICAMP, 2015.
- KEATING, A. *Teaching transformation: transcultural classroom dialogues*. New York: Palgrave MacMillan, 2007.
- KRAMSCH, C. Culture in Foreign Language Teaching. In: *Iranian Journal of Language Teaching*. p. 57-78, 2013.
- LIBERALI, F. C. *Formação crítica de educadores: questões fundamentais*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.
- LUKE, A. Defining critical literacy. In: PANDYA, J.; AVILA, J. (Eds.). *Moving critical literacies forward: a new look at praxis across contexts*. New York: Routledge, p.19-31, 2014.
- MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). *Linguística Aplicada: faces e interfaces*. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

- MENEZES DE SOUZA, L. M. T. Para uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Orgs.). Formação de professores de línguas: ampliando perspectivas. Jundiaí: Paco editorial, p. 128-140, 2011.
- MONTE MOR, W. Caderno de Orientações Didáticas para EJA Língua Estrangeira - Inglês: etapas complementares e final. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2010.
- MONTE MOR, W. Linguagem tecnológica e educação: em busca de práticas para uma formação crítica. In: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. (Org.) *Ensino de Língua: das reformas, das inquietações e dos desafios*. Belo Horizonte: Editora UFMG, p.171- 190, 2012.
- MONTE MOR, W. Crítica e Letramentos Críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, p. 31-59, 2013.
- PENNA, M. Relatos de migrantes: questionando as noções de perda de identidade e desenraizamento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Linguagem e identidade*. Campinas, Mercado de Letras: São Paulo, Fapesp, p. 89-112, 1998.
- RAJAGOPALAN, K. The rigmarole of intelligibility in world english(es) - or, on making sense of it all or, if you like, making the very idea of intelligibility intelligible. *Revista Letras & Letras*, v. 26, n. 2, Uberlândia, p. 477-492, 2010.
- RIBEIRO DA SILVA, E. O conceito de World Englishes em um livro didático de inglês utilizado na Escola Pública. *Anais do SETA (UNICAMP)*, p. 280-291, 2011.

- ROCHA, C. H. Práticas de letramento crítico, ensino plurilíngue e língua inglesa em contexto acadêmico-universitário. *Contexturas: Ensino crítico de língua inglesa*, n. 20, pp. 9-35, 2013.
- ROJO, R. H. R. *Letramentos Múltiplos: escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.
- SERRANI, S. *Discurso e cultura na aula de língua: currículo, leitura, escrita*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2010.
- SETTON, M. D. G. J. *Mídia e Educação*. São Paulo: Contexto, 2010