



O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA À LUZ DA CULTURA E DA INTERCULTURALIDADE

ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN THE LIGHT OF CULTURE AND INTERCULTURALITY

Evandro Rosa de Araújo

RESUMO

O presente trabalho focaliza a teoria de fluxos linguístico-culturais em sala de aula, incluindo a questão da *languaculture*, e discorre sobre a intervenção do professor ao usar como base teórica a decolonialidade. Dessa forma, entendendo que a sala de aula de língua inglesa apresenta-se como um espaço em que os fluxos linguísticos e discursivos acontecem a todo instante, buscase, por meio do relato de experiência de um professor de língua inglesa de um colégio estadual de uma cidade do interior goiano analisar a sua prática pedagógica e entender como se configuram os elementos citados. Para a fundamentação teórica, buscou-se apoio em Kransch (1993), Corbett (2003), Risager (2006), Aman (2015), Mignolo (2018) e Walsh (2018), dentre outros. Os dados levantados mostram que um professor, ao desenvolver a sua prática de ensino, precisa entender que tem em mãos um fluxo linguístico complexo e sensível, por isso, ao planejar suas aulas, deve ter em mente a grande gama cultural de seus alunos e do contexto histórico-social em que a escola está inserida.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino. Aprendizagem. Fluxos Linguístico-culturais. Decolonialidade. *Languaculture*.

ABSTRACT

The present work focuses on the theory of linguistic-cultural flows in the classroom, including the issue of language, and discusses the teacher's intervention when using decoloniality as a theoretical basis. Thus, understanding that the English language classroom presents itself as a space in which linguistic and discursive flows happen at all times, we seek, through the experience report of an English language teacher from a state school of a city in the interior of Goiás analyze its pedagogical practice and understand how the mentioned elements are configured. For the theoretical basis, support was sought in Kransch (1993), Corbett (2003), Risager (2006), Aman (2015), Mignolo (2018) and Walsh (2018), others. The data collected shows that a teacher, when developing a teaching practice, needs to understand that he has a complex and sensitive linguistic flow in hand, so when planning his classes, he should keep in mind the wide cultural range of his students and make context historical-social in which the school is inserted.

KEYWORDS: Teaching. Learning. Linguistic-cultural flows. Decoloniality. *Languacultura*

INTRODUÇÃO

Vários são os métodos, as abordagens e os princípios teóricos e metodológicos que tentam de alguma forma auxiliar o professor na difícil missão de ensinar línguas em diferentes contextos, como pode ser conferido em Nunan (1992), Lier (1995) e Brown (2007). Dessa forma, pensando em contribuir com mais uma reflexão sobre esse processo, o presente texto busca fazer um percurso um pouco diferenciado daquele que é proposto pelas concepções tradicionais e reflete, por meio da interculturalidade, sobre o ensino e a aprendizagem de língua inglesa sob o aspecto da decolonialidade, dos fluxos linguístico-culturais e da *languaculture*.¹

Ensinar Língua Estrangeira, doravante referida como LE, tem sido um grande desafio para professores de todo o país devido a inúmeros fatores, dentre os quais, como afirma Almeida Filho (1999, p. 12), talvez o mais grave seja “[...] a falta de formação continuada dos docentes”. O que tem ocorrido geralmente é que, por não ter tanto acesso a constantes atualizações na área de ensino e aprendizagem de línguas, o professor acaba adotando abordagens tradicionalistas de ensino que não respondem ao atual contexto de globalização e acabam construindo em seu imaginário crenças que podem afetar de forma sistemática o trabalho em sala de aula.

Um professor que priorize uma abordagem especificamente comunicativa, que se centre na construção de respostas prontas, gramaticalistas e com foco somente na estrutura da língua, na leitura e na tradução, sem refletir e interpretar os implícitos e pressupostos dos discursos, é um profissional preocupado apenas em desconstruir um modelo de ensino e que não questiona o *status* dominante nem valoriza a *languaculture* de seus alunos.

Hoje, por meio de pesquisas realizadas tanto na América do Sul quanto em outros lugares do mundo, como na África e na Ásia, é possível construir um ensino que seja mais eficiente e menos alienante. Na atualidade, quando se fala sobre globalização nas escolas públicas, a imagem que vem à mente é sem dúvida a dos recursos tecnológicos e, por trás deles, certamente a “língua inglesa”. Só para citar alguns exemplos, os manuais de instrução de uso dos eletroeletrônicos, os comandos dos teclados dos computadores, dentre outros, são escritos em inglês, sem falar das redes sociais que trazem seus nomes nessa língua: *Facebook*, *WhatsApp*, *Twitter*.

¹ O termo *languaculture* foi cunhado por Michael Agar (1994) para demonstrar a relação da língua com a cultura ou da cultura com a língua.

Nesse sentido, buscando um *status* de permanência, esse idioma tem se mantido como segunda língua na maioria dos países sul-americanos, e seu ensino evidentemente acaba não sendo completamente neutro, porque muitas vezes é feito de forma a priorizar a cultura hegemônica de países ricos como os Estados Unidos da América ou a Inglaterra. Sem falar que o material, principalmente o livro didático utilizado pelos professores, prioriza a modalidade do *American English* ou do *British English*, além de as ilustrações e aspectos culturais serem tipicamente importados desses países. Ressalte-se que tais aspectos não chegam a ser um problema, desde que o professor esteja suficientemente preparado para lidar com essas questões em sala de aula.

Assim, ao ensinar um idioma estrangeiro, o professor precisa ter muito cuidado para não construir no imaginário dos inúmeros estudantes de uma escola, seja ela pública ou particular, o ideário de cultura soberana, bastando para isso não exaltar nem diminuir a cultura do outro. Mas é muito comum, entre os professores de LE, a supervalorização da cultura dos falantes do idioma que ensina, em detrimento do seu próprio, construindo em muitos alunos uma imagem equivocada sobre os países de origem dos idiomas. É fundamental, portanto, que o professor se instrumentalize o máximo possível para ensinar de forma intercultural, para que sua prática seja realmente libertadora, e não alienatória, conforme já dizia Paulo Freire.

Com o entendimento de que a sala de aula de língua inglesa é um espaço em que os fluxos linguísticos, discursivos e culturais acontecem a todo instante, busca-se, por meio do relato de um professor de língua inglesa de um colégio estadual de uma cidade do interior goiano entender sua experiência de trabalho e sua visão sobre o ensino de inglês. No mesmo sentido, busca-se compreender como se configuram os fluxos linguístico-culturais e a *languaculture* em seu ambiente de trabalho e como tem sido a sua abordagem com relação a esses aspectos.

Com esses objetivos em foco, o texto divide-se em duas partes: a primeira consistirá em demonstrar os pressupostos teóricos de cultura, decolonialidade, fluxos linguístico-culturais e *languaculture*. Já na segunda parte utilizam-se as teorias da interculturalidade e da decolonialidade a fim de compreender a prática pedagógica do professor de língua inglesa em sala de aula.

1 ASPECTOS TEÓRICOS E SUAS NUANÇAS

Por meio de fontes bibliográficas, será desenvolvida uma revisão teórica dos temas citados anteriormente, para que se possa entender, no próximo tópico, alguns aspectos da sala de aula e da prática docente do professor de Língua Inglesa. Como muitos estudiosos têm dito, não é fácil falar sobre cultura, pois são inúmeras as suas definições; por isso, o tema será verticalizado para abranger as relações que estabelece com a língua e o ensino.

1.1 CONCEPÇÕES DE CULTURA E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO

Falar sobre cultura é um pouco complexo, dada a polissemia que o termo encerra. Sabe-se que existem no mínimo 170 definições de cultura e que cada uma delas obedece aos propósitos de cada pesquisa. Neste texto abordam-se algumas postulações sobre o tema presentes em Kramsch (1998), Bauman (2002), Risager (2006), dentre outros, para que se faça uma conexão entre o ensino e a aprendizagem de línguas.

Humboldt, filósofo e linguista prussiano, defendia não ser possível haver pensamento sem linguagem, pois essa determina aquele. Em sua visão, o homem primeiro aprende a linguagem, para só então desenvolver a habilidade de pensar. A partir dessas ideias, Edward Sapir e Benjamin Lee Whorf propuseram, em 1930, a hipótese do Relativismo Linguístico, segundo a qual “[...] a língua determinaria o pensamento, e não o oposto” (*apud* KRAMSCH, 1998, p. 48). Essa tese provocou tanto o entusiasmo quanto a discordância de muitos antropólogos e linguistas norte-americanos, mas mesmo assim continua sendo bastante lida e comentada nas academias, evidentemente em uma versão não tão polêmica.

Conforme Kramsch (1998), ao formularem essa hipótese, Sapir e Whorf entendiam que os seres humanos viviam de acordo com suas culturas, que concebiam como universos mentais distintos, provavelmente construídos a partir das línguas que dominavam.

A hipótese de Sapir-Whorf afirma que a estrutura da língua que o indivíduo usa habitualmente influencia na maneira com a qual o indivíduo pensa e age [...] concluiu-se que a razão pela qual línguas diferentes podem levar pessoas a tomar diferentes ações, [é] porque a língua filtra a percepção dos indivíduos e a maneira com a qual eles categorizam suas experiências (KRAMSCH, 1998, p. 12).

As hipóteses de Sapir e Whorf foram enfraquecidas em meados de 1940, com o surgimento das correntes cognitivistas, mas apesar de não mais representarem com justeza as concepções de língua e linguagem defendidas hoje, sem dúvida abriram caminhos para que haja

tantas visões diferenciadas no processo de aquisição de línguas. Por isso, pode-se dizer que, na atual conjuntura, é difícil entender a língua e o seu ensino dissociados da cultura e dos inúmeros fluxos linguísticos que permeiam as relações sociais.

Outra visão distinta de cultura é a defendida por Bauman (2002, p. 95), que acentua que, na busca por conceitos, os teóricos acabaram por conferir um caráter ambíguo à cultura, apesar de não se darem conta disso:

A persistente ambiguidade do conceito de cultura é notória. Muito menos notória é a ideia de que essa ambiguidade se deriva tanto da forma que as pessoas definem cultura quanto da incompatibilidade existente entre numerosas linhas de pensamento que convergiram historicamente sobre o mesmo conceito.

Bauman (2002) classifica a cultura em três concepções: a hierárquica, a diferencial e a genérica. A concepção hierárquica, conforme o autor, configura-se pelo reconhecimento da cultura do outro com base em seu grau de instrução acadêmica e poder aquisitivo, e foi bastante reconhecida e difundida no Ocidente, durante o século XIX. Apesar de ainda ser praticada na atualidade, essa concepção tem recebido críticas, por expressar valores eurocêntricos e elitistas. Para Bauman (2002, p. 118), “[...] existe uma natureza ideal do ser humano”, e a “[...] cultura significa um esforço prolongado e vigoroso para alcançar esse ideal”. No contexto de sala de aula, o paradigma desse ideal está implícito na fala de alguns professores, quando alegam que determinados alunos têm ou não cultura para justificar as atitudes que consideram reprováveis em alguns deles.

Já a concepção diferencial, como o próprio nome diz, procura distinguir pessoas e grupos entre si. Bauman (2002) pontua que existem “conjuntos de características” (p. 125) que singularizam as pessoas perante as outras, e que nessa visão podem ser reconhecidos os “ethos, gênios, padrões, configurações e estilo sociais” (p. 133), como diferenciais de cultura. Ainda nessa concepção, existe a ideia de **culturas**, no plural, e não de **cultura**, no singular, como concebe a definição hierárquica.

A dimensão genérica, por sua vez, como o próprio nome também indica, dá uma ideia geral de cultura. Essa visão, de acordo com Bauman (2002), leva em conta a humanidade e suas práticas, e considera aspectos que aproximam ou distanciam o ser humano do restante do reino animal. Nesse sentido, toda construção sócio-histórica decorrente da práxis humana é importante na construção da cultura.

Apesar de essas concepções de cultura de Bauman (2002) serem bastante polêmicas, pode-se perceber que suas influências foram e ainda permanecem muito presentes nos dias de

hoje, seja no meio acadêmico, contrastando com outras teorias, seja no trato social. Evidentemente existem outras concepções de cultura que podem fornecer uma visão bastante acurada do termo. Para Kramsch (1998), por exemplo, a cultura é o veículo para discursos, ideologias e interação social e é por meio dela que se conhece a maioria das manifestações culturais ocorridas dentro ou fora do universo escolar. Conforme a autora, “[...] língua e cultura se confundem [...]. A língua é o principal meio pelo qual conduzimos nossa vida social. Quando é utilizada em contextos de comunicação, ela está vinculada à cultura de formas múltiplas e complexas”. Da mesma forma, enfatiza que, por meio da língua, pode-se “expressar”, “englobar”, e “simbolizar realidades culturais” (KRAMSCH, 1998, p. 3).

Por isso, defende-se um ensino de línguas intercultural, que conduza os alunos a uma prática discursiva que os leve a pensar, a interagir e a reconhecer de forma plena o espaço no qual estão inseridos, assim como a vasta gama cultural encontrada em uma sala de aula. Por meio da interação, os estudantes terão a oportunidade de entender melhor a sua realidade cultural e, conseqüentemente, entender a do outro. Evidentemente, isso não é uma tarefa fácil, pois o aluno traz consigo uma língua materna que muitas vezes em nada se assemelha com a estrangeira que está aprendendo, como é o caso do inglês para os brasileiros, cuja sonoridade é bastante distinta do português. Dessa maneira, o ambiente da sala de aula de línguas acaba ficando hostil, devido ao grande desafio imposto aos estudantes para adquirirem a nova língua.

Nesse sentido, a relação dos estudantes com o estranho é muito próxima, e o professor precisa encontrar caminhos para ajudá-los nessa difícil tarefa. Uma forma de fazer com que isso aconteça é o reconhecimento da *languaculture*, que possibilita ao professor entender os gostos e as aptidões de seus alunos e planejar aulas que se aproximem mais da realidade vivenciada por eles. De acordo com Kramsch (1998, p. 3), “[...] nas trocas verbais face a face, a escolha dos traços orais da fala pode dar aos participantes uma sensação de envolvimento interpessoal, em vez da sensação de distanciamento ou objetividade que advém da mera transmissão de informações factuais”.

Seguindo os propósitos aqui estabelecidos, discorre-se agora um pouco sobre as concepções de língua e cultura de Karen Risager (2006), cujos trabalhos desafiam a ortodoxia tradicional do ensino de idiomas. Apesar de enfatizar que língua e cultura são inseparáveis, em sua obra *Language and Culture: global flows and local complexity*, a autora mostra que é possível analisá-las separadamente. Segundo a autora, psicologicamente as línguas relacionam-se com a cultura, mas, sociologicamente, os fenômenos vivenciados em cada sociedade distanciam-nas.

Risager (2006) salienta que em momentos distintos da história surgiram três conceitos de cultura: individual, coletivo e estético. As bases da visão individual de cultura, conforme a autora, foram construídas nos tempos de Cícero, que utilizava a expressão *cultura animi* para enfatizar que o ser humano pode cultivar a mente, visando alcançar a sua melhor versão. Já o conceito de cultura coletiva pode ser compreendido segundo as visões hierárquica e não hierárquica. Na visão hierárquica, é preciso saber o que as sociedades têm em comum, enquanto na concepção não hierárquica, indica que “[...] todos os povos do mundo participam de um gradual, histórico processo de cultivo e que cada pessoa possui cultura” (RISAGER, 2006, p. 36).

A concepção estética de cultura surgiu no século XIX e está ligada às artes e às suas inúmeras manifestações. Se se fizer um paralelo, constatar-se-á que essa concepção está muito próxima da visão hierárquica de cultura defendida por Bauman (2002), que considera arte somente aquilo que é produzido pela elite e para a elite. Esse conceito, embora muito criticado nos anos 1960, ainda pode ser reafirmado em certas comunidades.

1.2 FLUXOS LINGUÍSTICO-CULTURAIS

Para o ensino de línguas, é necessário ter em mente que as salas de aula são heterogêneas e que, ao entrar em qualquer uma delas, o professor precisa ter em mente que os alunos irão se comunicar entre si e criarão suas redes de interação. Conforme Risager (2006, p. 89), “[...] a sala de aula, por exemplo, pode criar painelinhas e relações com a multidão; pode construir uma oposição a uma classe paralela, ou pode criar uma comunidade mais ou menos próxima com outra classe de língua estrangeira de outra escola, etc.” Dessa forma, o trabalho do professor precisa estar em sintonia com a realidade, pois “[...] as redes existem em uma relação ou outra com as estruturas sociais e institucionais” (p. 89).

No Brasil, geralmente as salas de aula são pequenas e com um número significativo de alunos, entre 30 e 40, facilitando a interação e a disseminação de valores, o que faz com que gradativamente vão sendo criadas tribos ou redes de contatos. Ainda consoante Risager (2006, p. 89), “[...] os atores dessa rede linguística real constroem comunidades transnacionais em torno de assuntos como profissão, família, subcultura, religião, estilo de vida, etc.” A autora também considera o ensino de línguas como “[...] uma zona de contato que é o resultado da união de vários fluxos linguísticos” (p. 100), os quais deverão ser reconhecidos pelo professor para que ele possa preparar melhor suas aulas. Nesse sentido, é necessário trabalhar de forma

intercultural, tendo em vista os fluxos linguísticos e a *languaculture* de cada aluno, o que acaba ficando um pouco difícil.

Santiago, Akkari e Marques (2013, p. 15) reconhecem que existem

[...] avanços nas proposições acadêmicas e na produção científica voltada para a perspectiva cultural. Entretanto experiências interculturais ampliadas para a reformulação dos valores, das políticas e das práticas que sustentam as instituições escolares ainda são raras e incipientes.

Por isso, para que o professor desenvolva atividades com foco na interculturalidade, é necessário que tenha em mente que, com a globalização, a popularização da internet, a chegada de computadores nas escolas e na vida dos estudantes e o constante acesso dos alunos a celulares conectados às redes sociais, a comunicação tornou-se mais fácil. O professor pode, portanto, usar isso a seu favor, uma vez que ensinar língua é um grande desafio, e a proximidade do alunos o ajudará no reconhecimento do universo do educando dentro e fora da sala de aula. Com as redes sociais, aplicativos de celulares ou programas de computador, pode-se estudar línguas usando a comunicação virtual.

Essa nova configuração da sala de aula tem sido estudada por muitos pensadores, e é pertinente afirmar que isso gera uma gama considerável de fluxos linguísticos que podem ser explorados pelo professor de línguas. Nas palavras de Risager (2006, p. 89), “[...] a abordagem de rede tem a vantagem de ser analiticamente flexível e oferecer a oportunidade – também quando se trata do nível macro – de indivíduos isolados”. Em contato com as redes que se formam em sala de aula, com os fluxos linguísticos com os quais diariamente os alunos entram em contato por meio das redes sociais, aplicativos, programas de computador, eles podem conhecer diferentes concepções de vida, o que resulta em um grande aprendizado e em uma mistura de culturas que vão formando múltiplos conhecimentos.

Quando se observam as várias comunidades que cada aluno segue no *Facebook* e os tipos de aplicativos que prefere ou dos grupos de que faz parte, é possível entender as diferenças entre eles com relação ao uso dos aplicativos ou às ideologias dos grupos, por exemplo. Nesse sentido, a metáfora do rio com seus “vários fluxos” de Risager (2006) exemplifica bem a forma como alunos e professores interagem no ambiente de sala de aula ou fora dela. Mas entende-se que tudo isso é fruto da globalização cultural e linguística, na qual, conforme a autora, “[...] o ensino de línguas, desempenha um papel importante” (p. 48).

Defende-se aqui, portanto, um estudo intercultural que respeite o outro e ajude os alunos a crescerem com as diferenças e similaridades encontradas nesses espaços. “A Educação Intercultural fornece a todos os alunos conhecimentos, atitudes e habilidades culturais que lhes permitem contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais, culturais e religiosos” (UNESCO, 2006, p. 37). Para Corbett (2003, p. 2), “[...] a competência comunicativa intercultural inclui a habilidade de entender a língua e o comportamento da comunidade-alvo e explicá-los aos membros da comunidade do aprendiz e vice-versa”. Assim, falar de aprendizagem de língua inglesa de forma intercultural significa abandonar a ideia de querer transformar um falante de língua brasileiro em um nativo fluente em língua inglesa dos Estados Unidos ou da Inglaterra, pois é esse o modelo que muitos professores buscam seguir.

Dessa forma, trabalhar de forma intercultural é proporcionar ao aluno diversos horizontes, mostrar que o sotaque, desde que não atrapalhe a comunicação, é importante, pois delimita e reforça a nacionalidade, pois não existe uma língua melhor que a outra. Assim, conforme enfatiza Kramsch (2009, p. 3), “[...] por razões econômicas ou emocionais, os jovens percebem, na cultura estrangeira, novas formas de concretizarem seus sonhos”.

Aprender línguas estrangeiras é também viajar pelo desconhecido, que somente terá sentido se se estiver aberto para sentir, experimentar, os sons de cada idioma que se pretende aprender. Por isso, acredita-se que somente um estudo que tenha como base a interculturalidade pode proporcionar aos alunos a vivência desse novo horizonte. Nas palavras de Oliveira e Candau (2010, p. 5), “[...] a interculturalidade concebida nessa perspectiva representa a construção de um novo espaço epistemológico que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais numa relação tensa, crítica e mais igualitária”. Dessa forma, para que se compreenda melhor o universo de aprendizagens de línguas, no próximo item será abordada a *languaculture* e sua importância para o ensino de línguas.

1.3 *LANGUACULTURE (LINGUACULTURE)*

Cunhado por Agar (1994), em sua obra *Language Shock: Understanding the Culture of Conversation* (1994), o termo *languaculture* serve para demonstrar a relação da língua com a cultura ou da cultura com a língua, conforme visto anteriormente. O autor afirma ainda que a diferença de grafia do termo – *languaculture* e *linguaculture* – se deve à maior proximidade

com a língua inglesa, mas Risager (2018) enfatiza que *linguaculture* é a forma mais utilizada ultimamente.

Neste trabalho, opta-se pela grafia *linguaculture*, por discorrer sobre o termo, portanto, é extremamente relevante, tendo em vista que essas discussões sempre estiveram presentes no meio acadêmico, seja na Antropologia, seja na Linguística. Sabe-se que quando se fala de língua e cultura muitas conjecturas são apresentadas, por isso, é preciso olhar para todas elas, tentando retirar o máximo de aprendizado de cada reflexão.

Observando as análises de Agar (1994), percebe-se que é impossível um idioma ser dissociado da cultura. Conforme o autor, “[...] a noção de cultura e sua compreensão envolvem a ligação entre duas línguas diferentes” (p. 72) e, por isso, ele faz uma distinção entre língua de origem (LC1) e língua de destino (LC2). Partindo desse princípio, muitos pesquisadores têm usado ambos os termos – *linguaculture* e *linguaculture* – para entender o ensino de línguas estrangeiras no contexto da sala de aula.

Risager (2006) lança mão da terminologia *linguaculture*, com a qual, conforme a autora, é possível realizar diversos discursos nos mais variados contextos. Ela destaca que existem três dimensões importantes relativas à *linguaculture*: 1. semântico-pragmática; 2. poética; 3. identitária. A dimensão semântico-pragmática é aquela do uso diário, cuja finalidade é comunicar e dar sentido ao mundo. A dimensão poética pode ser percebida nas manifestações artísticas, tais como poemas, romances, contos e outros, além, é claro, da vasta exploração das metáforas na linguagem e arranjos em geral. Muitas vezes, a publicidade lança mão dessa dimensão para produzir anúncios e propagandas mais criativos, com duplo sentido.

Já a dimensão identitária, como o próprio nome diz, está ligada à identidade, ao jeito próprio de cada um se comunicar e perceber a língua e o mundo que o rodeia. Nesse sentido, a *linguaculture* é muito importante para que o professor, no contexto de sala de aula e com a devida percepção dessas dimensões, possa produzir aulas que realmente sejam significativas para os alunos.

1.4 DECOLONIALIDADE E SEUS DESDOBRAMENTOS

É impossível falar-se de decolonialidade sem abordar também a colonialidade, e para isso recorre-se a Quijano (1993), Santos (1999), Walsh (2005), Mignolo e Walsh (2018) e Aman (2018), dentre outros.

Conforme Walsh (2005, p. 16),

[...] A decolonialidade tem uma história e práxis de mais de 500 anos. Desde seus primórdios nas Américas, a decolonialidade tem sido uma parte componente das lutas, movimentos e ações locais para resistir e recusar os legados, relações e padrões de poder em curso estabelecidos pelo colonialismo externo e interno.

Nesse sentido, a decolonialidade é um movimento contrário ao imposto pelos colonizadores. Como pode ser lido nos vãos da história, a América do Sul e muitos outros continentes sofreram com o processo de colonização exploratório, sobre o qual só se consegue ter uma breve noção caso se esteja aberto ao entendimento da história. Trata-se de uma colonização cruel, alienante, taxativa e imoral.

Sabe-se que o processo de colonização ainda não terminou, pois existem inúmeros resquícios dele, e levará séculos para ser construída uma identidade legitimamente brasileira. Estudar suas origens proporcionará um conhecimento que irá empoderar o brasileiro. Então, a partir desse conhecimento, pode-se levá-lo a rever suas práticas diárias, que ainda estão centradas na expansão do eurocentrismo dominante, no preconceito, na luta de classes. Tais práticas são implicitamente incentivadas pelo neoliberalismo e por aqueles que não aceitam que o mundo de hoje necessite de outra configuração e acreditam haver espaço para um modelo de governo que queira retirar direitos adquiridos de indígenas, negros, mulheres e outros.

O conceito crítico de decolonização da interculturalidade clama por uma mudança radical na ordem dominante e em sua base fundamental de capitalismo, modernidade ocidental e poder colonial contínuo. Sua conceituação torna visíveis legados vividos e longos horizontes de dominação, opressão, exclusão e diferença colonial (ontológica, política, econômica, cultural, epistêmica, cosmológica e existencial), e as manifestações desses legados em estruturas sociais e instituições, incluindo na educação e no estado (WALSH; MIGNOLO, 2018, p. 58).

Ser decolonial, portanto, é negar o *status quo*, é ter consciência de que todos são iguais, independentemente se brancos ou negros, indígenas ou não. É necessário acreditar ser possível crescer sem aniquilar as florestas e ter a consciência de que o indivíduo se reconhece cada vez que se encontra com o outro. Ser decolonial é reconhecer as origens e entender que somente é possível um crescimento harmônico quando há respeito ao próximo em sua individualidade e diferenças, pois não há necessidade de homogeneização. “A interculturalidade, nesse sentido, sugere um processo permanente e ativo de negociação e inter-relação no qual a diferença não desaparece”, asseguram Mignolo e Walsh (2018, p. 59), pois na verdade ela é acentuada.

Durante os últimos anos, observa-se no Brasil uma deturpação de valores, uma releitura da história de forma negacionista, um constante desrespeito aos direitos adquiridos.

Presenciam-se a intensificação do racismo, a violação de direitos, a violência contra homossexuais e mulheres e a promoção do armamento da população, o que tem aniquilado inúmeras vidas.

A cultura tradicional é avessa a soluções de compromisso, é patriarcal e parece uma corte dominada por conspirações; concentra poder, cria arbitrariedade, favorece a dependência e impede a iniciativa. Uma cultura política moderna deveria incentivar o consenso e ser séria, transparente, igualitária e participativa; deveria levar a divisão e controle do poder, criar segurança jurídica, promover a liberdade e recompensar a iniciativa (GAUPP, 1993, p. 4).

É fundamental que se tenha a consciência de que muitas coisas estão caminhando em direção oposta à decolonialidade. É importante que se negue a matriz de poder que muitas vezes tenta manter a colonialidade e, mediante o exercício da crítica, que se saiba reconhecer que a história do Brasil traz um legado de sangue. Muitos querem que não se conheça a verdadeira história brasileira e que se continue a exaltar a cultura dos países “desenvolvidos”, permanecendo sempre submissos às suas sanções, as quais promovem o silenciamento. Querem, mesmo passados tantos anos da independência, que a maioria da população continue agindo como escravos do poder.

2. SALA DE AULA E INTERCULTURALIDADE

Neste item faz-se a análise da sala de aula e da prática do professor de língua inglesa, com enfoque nos aspectos da interculturalidade. Consoante Risager (2018), o professor deve ter em mente que uma língua estrangeira constitui a identidade da nação para buscar harmonizá-la com o ensino.

Além disso, também se deve considerar que a escola é um espaço em que os fluxos linguísticos transitam de forma vertiginosa. Os alunos, os professores, os funcionários e demais segmentos que constituem o universo escolar contribuem para rápidas e constantes aglomerações discursivas que vão sendo propagadas, internalizadas e absorvidas por todos que estão inseridos naquela comunidade. Muitas vezes, esses discursos chegam carregados de ideologias e concepções que são disseminadas pela televisão, pelas redes sociais, pelos jornais e revistas, ou transmitidos boca a boca.

Nesse sentido, fazendo uma intersecção entre o contexto da sala de aula e a teoria dos fluxos linguísticos culturais, a *languaculture* e a decolonialidade, busca-se desenvolver uma

análise da fala do professor de inglês em face da sua prática em sala e de como o seu trabalho pode ser entendido a partir das teorias interculturais aqui explicitadas. A intenção é mostrar como é possível desenvolver um trabalho que seja mais produtivo e que consiga promover o reconhecimento das questões de poder e os aspectos básicos para que um estudo não perca a identidade nem a cor local da realidade na qual os alunos estão inseridos. Logicamente, sem perder de vista o global.

Feitas essas considerações, pode-se verificar a seguir, por meio do relato do professor, aqui identificado como Professor William, nome fictício para preservar sua identidade, como é e como poderia ser a realidade de sua escola se aplicadas as teorias da interculturalidade. Como era de se esperar, em seu relato observam-se as crenças do professor, contudo, ele mostra o seu contexto de sala de aula e o quanto é complexo ensinar uma língua estrangeira nos dias de hoje:

[1]

Sou professor de uma pequena escola pública do interior Goiás. Formado desde 1994 em Letras Português / Inglês, pela Universidade Católica de Goiás – UCG. Fiz pós-graduação em Língua Inglesa, exames de proficiência e sempre busco cursos na área da língua inglesa. Mesmo sem nunca ter ido aos Estados Unidos e Inglaterra, sempre busquei melhorar a qualidade da minha pronúncia, pois acho isso muito importante. (Professor William)

No fragmento da entrevista, nota-se que o professor mencionou Estados Unidos e Inglaterra, sem se referir a outros países nos quais também se fala inglês. Isso parece denotar o seu favoritismo por aqueles dois primeiros países e alimenta de certa maneira, no seu inconsciente, a ideia de uma modalidade de língua a ser seguida. Essa postura do docente vem ao encontro do que dizem Scheyerl, Barros e Santos (2014, p. 153), quando afirmam que “[...] o professor de língua inglesa é o propagador desse neocolonialismo cultural, tornando-se uma espécie de novo ‘jesuíta’ que não tem voz, mas catequiza aqueles que estão à procura da terra prometida do *Tio Sam* ou da charmosa terra da Rainha”. Ao analisar o relato do professor e tendo em vista as teorias da decolonialidade, o ideal seria um desligamento dessa ideia de inglês americano ou britânico.

Em seguida, o Professor William faz um relato de sua rotina e percepções do ambiente de trabalho no qual atua:

[2]

Eu tenho uma carga horária de 40 horas semanais. Começo os trabalhos sempre às 7 horas da manhã e meu trabalho somente finaliza às 21h30 em quase todos os dias da semana. Mas isso não me incomoda; amo essa língua, mas preciso admitir que em sala de aula

enfrento inúmeras dificuldades para ensinar a disciplina, e inúmeras são as questões. Mas tento motivar meus alunos de forma dinâmica e comunicativa, mostrando fotos de lugares interessantes da Inglaterra, dos Estados Unidos e de outros países, pontos turísticos que são sugeridos nos livros, fragmentos de filmes, musicais da Broadway etc. (Professor William).

Em seu relato, o professor expressa sua dificuldade de ensinar língua inglesa em sala de aula, situação recorrente e que já foi identificada por Almeida Filho (1999), Lima (2009) e Oliveira (2014), dentre outros. Observa-se também na fala do professor sua preocupação com o ensino em bases comunicativas, todavia, ele não enfoca questões como a posição do idioma no cenário econômico e político atual, o que seria interessante. Essa omissão já foi constatada por Assis-Peterson (2008, p. 327), que ressalta: “[...] a visão político-ideológica da língua inglesa, por ser a língua da nação mais poderosa do mundo, não deve ser esquecida por professores de inglês em favor de uma visão exclusivamente linguística ou comunicativa”.

O Professor William ressalta também o pouco interesse dos alunos pela disciplina que ministra:

[3]

Nas cidades do interior, na grande maioria, não temos escolas de idiomas, e os alunos, na grande maioria, não veem perspectivas no estudo de língua estrangeira. Dizem: “— Para que eu vou estudar inglês, se não sei nem português?” “— Para que estudar inglês, se não vou para os Estados Unidos?” (Professor William)

Observa-se em sua fala que os alunos enxergam os Estados Unidos como uma cultura distante da deles, talvez seja a forma como o professor ensina o idioma colocando o idioma de forma distante da realidade dos estudantes, ao enfatizar uma cultura modelo a ser seguida. Para Pennycook (2001, p. 174), “[...] o ensino de inglês não pode ser rejeitado, mas precisa ser compreendido em suas localidades específicas. O inglês precisa ser tornado provinciano”. Walsh; Mignolo (2018, p. 23), por sua vez, destaca ser fundamental que haja um “[...] desligamento da matriz de poder”. Esse desligamento cultural é que irá garantir uma contextualização com a realidade local e com a *linguaculture* dos alunos. De acordo com Risager (2006, p. 113), “[...], linguaculture é uma forma de mudar o mundo mudando, o que pode ser pensado, dito e feito”.

Em seu relato, o Professor William aborda o seu dia a dia e o comportamento dos alunos em sala de aula, principalmente no que tange ao uso de recursos eletrônicos e aplicativos e à realidade de cada um dentro e fora de sala de aula:

[4]

Na escola pública é difícil trabalhar, pois temos alunos distintos. Os alunos que são provenientes do centro da cidade, dos bairros nobres, dos menos nobres, de regiões mais esquecidas pelo poder público, dos alunos de assentamentos de sem-terra, filhos de empresários, de vaqueiros, de garis, do prefeito, da faxineira, das fazendas circunvizinhas, de outros municípios, de distritos. Todos esses alunos estão inseridos em seus próprios contextos de vida. Mas posso notar uma coisa em comum entre eles: crescem jogando videogames, jogos online, usam a internet para se comunicarem, usam o Instagram, o WhatsApp, o Facebook para postarem suas fotos, mas não usam os aplicativos para coisas produtivas em sala de aula, não prestam atenção nas aulas e colocam os estudos em segundo plano. (Professor William)

As dificuldades apresentadas pelo professor não deveriam ser um problema, uma vez que a diversidade regional enriquece e contribui para a troca entre as comunidades linguísticas. Para Risager (2006, p. 97), “[...] o empréstimo linguístico pode fazer parte de um processo de empréstimo cultural contemporâneo: uma característica cultural fluida, de uma rede linguística para a outra e é acompanhada por uma nova palavra de empréstimo que é colocada em circulação”.

Quanto aos recursos eletrônicos, afirma Risager (2006) que seu uso deveria ser um aliado do professor no processo de ensino e aprendizagem, bastando para isso que houvesse um planejamento para associá-los à prática diária. A autora salienta o fato de a prática da linguagem ter se espalhado nas redes sociais de todo o mundo, e que, por isso, a aprendizagem do idioma vai além do contexto da sala de aula propriamente dita. Mas na narrativa seguinte do entrevistado, pode-se perceber que existe na mente dos alunos a ideia de se aglomerarem em torno de ideias em comum, pois aldeias são criadas e redes são seguidas por eles, já que estão imersos neste contexto de globalidade:

[5]

Eles [os alunos] seguem os artistas de suas preferências; os colegas e os que não são colegas; seguem indivíduos que se afastam drasticamente de suas vidas reais, criando assim mundos de fantasia paralelos ao mundo real; adicionam pessoas que não conhecem e nunca falaram ou falarão com elas sequer uma palavra, só porque acharam bonitos ou “massa”. Entram em contradição a todo instante sobre as razões do aprendizado da língua, pois eles acham lindas as músicas estrangeiras; narram os seriados; defendem os Estados Unidos; jogam em aplicativos que não têm sequer uma palavra em português. Dentro da sala de aula, são indisciplinados na grande maioria, tentam sabotar o trabalho do professor, criam grupos com as

mesmas ideologias e acham que a escola é um espaço que trabalha contra eles, e não a favor.
(Professor William)

Nota-se que o trabalho realizado pelo Professor William em sala de aula está indo em uma direção, enquanto as concepções dos alunos seguem em outra. Como afirma Mignolo (2018, p. 3), é importante que se “[...] desmistifique a importância dos Inglês dos países hegemônicos”. Para isso, é necessário que se aproveite o conhecimento cultural e linguístico dos alunos, pois, conforme o relato do Professor William, eles possuem muitas informações que poderiam ser exploradas em sala de aula e que enriqueceriam o repertório de todos os participantes com os fluxos temáticos que eles trazem para a sala de aula.

Tal prática contempla o que pontua Risager (2006, p. 2):

A linguagem tem uma elasticidade considerável como ferramenta em todos os tipos de contexto e em conexão com todos os tipos de conteúdo. Portanto, algumas vezes chamo a linguagem de velcro: a linguagem pode facilmente mudar o contexto e o conteúdo temático, mas, uma vez que foi introduzida em um novo lugar e usada para um novo conteúdo, ela rapidamente se integra.

O Professor William finaliza seu relato mostrando sua dificuldade de trabalhar em ambientes reduzidos como o da sala de aula e expressando sua condição de refém do livro didático e dos planos educacionais desenvolvidos pela secretaria de Educação. Mais uma vez o espaço da sala de aula é representado mediante uma idealização de cultura que já foi discutida em outros momentos deste trabalho:

[6]

O professor é refém de um espaço pequeno para ministrar suas aulas, tem poucas aulas destinadas à disciplina por semana em cada série, o material é escasso, o livro didático não traz exercícios para o desenvolvimento da comunicação. Não mostram o glamour dos países desenvolvidos – Creio que se mostrasse os alunos se interessariam mais –, apresentam poucos exercícios de repetição. Com isso é preciso complementar o material com outras atividades. (Professor William)

O relato do professor de língua inglesa permite perceber que a sala de aula é o ponto de encontro de identidades. Nesse sentido é necessário que aconteça uma reformulação dos currículos da disciplina Língua Inglesa para a consecução de um ensino mais humanizado.

O espaço escolar tem sido historicamente constituído como um demarcador de fronteiras que elege, legitima e classifica quem fica dentro ou fora. Tal demarcação de fronteiras, responsável pela separação e distinção de comportamentos, atitudes de pessoas e grupos, afirmam e reafirmam as relações de poder, classificando e

hierarquizando conforme a identidade e a diferença atribuídas às pessoas e aos grupos (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 35).

Por encontrar no espaço escolar diferentes ideologias, crenças, religiões, tradições e valores, o professor, ao desenvolver sua prática de ensino, precisa entender que tem em mãos um fluxo linguístico complexo e sensível, pois ao planejar suas aulas é necessário que tenha em mente a grande gama cultural que o cerca. Nesse sentido, somente haverá condições para o desenvolvimento de uma aula que seja verdadeiramente intercultural se houver consciência da prática educativa e da função social do educador.

Pensando assim, ensinar é reconhecer que os alunos não são tábuas rasas, uma vez que, ao chegarem à sala de aula, já trazem consigo realidades e contextos distintos que precisam ser valorizados e expandidos. Somente desse modo será possível fazer um trabalho que os alunos irão apreciar mais e, da mesma forma, irem gradativamente reconhecendo o valor do que estão aprendendo em sala de aula.

CONSIDERAÇÃO FINAIS

O artigo buscou focalizar a teoria de fluxos linguístico-culturais em sala de aula, incluindo a questão da *languaculture*, além de ter discorrido sobre a prática do professor de língua inglesa. Buscou ainda, na decolonialidade e nas teorias da interculturalidade, entender como a sala de aula pode ser um ponto de encontro de múltiplos fluxos linguísticos que podem ser compreendidos por meio da análise da *languaculture* e demais elementos da sala de aula.

Nesse sentido, por meio das teorias supracitadas e do relato de experiência de um professor de língua inglesa, foi possível entender, ao longo do texto, o quanto o ensino de línguas pode ser enriquecedor quando o docente adota uma postura que considera as inúmeras falas e experiências individuais e coletivas que os estudantes trazem para o contexto de sala de aula.

Assim, este estudo mostra que o professor, ao desenvolver a sua prática de ensino, precisa entender que tem em mãos uma língua estrangeira, um instrumento que pode alienar ou libertar os estudantes, dependendo da forma como ministra suas aulas. Por isso, ao planejar as aulas de língua inglesa, não se pode considerar somente a cultura implícita no idioma que se

ensina, pois é importante que se tenha em mente a grande gama cultural dos alunos e do contexto histórico-social em que as escolas estão inseridas.

REFERÊNCIAS

AGAR, M. **Language shock: understanding the culture of conversation**. New York: William Morrow, 1995.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de Língua Estrangeira em Formação**. São Paulo: Pontes, 1999.

AMAN, R. **Decolonizing intercultural education; colonial differences, the geopolitics of knowledge, and inter-epistemic dialogue**. London: Routledge, 2018.

ASSIS-PETERSON, A. A. Como ser feliz no meio de anglicismos: processos transglóssicos e transculturais. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, v. 47, n. 2, p. 323-340, 2008.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**, New York: Longman, 2007.

BAUMAN, Z. **Culture as Praxis**. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 2002.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Great Britain: Multilingual Matters Ltd., 2003.

GAUPP, P. **A democracia como desafio no fim do século**. São Paulo: Papers n.º 1, Fundação Konrad- Adenauer, 1993.

KRAMSCH, C. **Language and culture**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LIER, L. V. **Introducing Language Awareness**. New York: Penguin Books, 1995.

LIMA, D. C. **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Parábola, 2009.

MIGNOLO, W.; WALSH, C. **On decoloniality**. Durham: Duke University, 2018.

NUNAN, D. **Collaborative Language Learning and Teaching**. New York: Cambridge Press, 1992.

OLIVEIRA, A. O. **Metódos de ensino de inglês**. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online], v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 2001.

QUIJANO, A. “‘Raza,’ ‘etnia’ y ‘nación’ en Mariátegui: cuestiones abiertas”. In: FORGUES, Roland (org.), **José Carlos Mariátegui y Europa: el otro aspecto del descubrimiento**. Lima: Empresa Amauta, 1993.

RISAGER, K. **Language and culture: global flows and local complexity**. Great Britain: Multilingual Matters Ltd, 2006.

RISAGER, K. **The Language Teacher Facing Transnationality**. Denmark: Roskilde University, 2018.

SANTOS, B. S. **A construção multicultural da igualdade e da diferença**. Coimbra: CES, 1999.

SANTIAGO, C. S.; AKKARI, A.; MARQUES, L. P. **A Educação intercultural: Desafios e possibilidades**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SCHEYERL, D.; BARROS, K.; SANTOS, D. O. do E. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. **Estudos Linguísticos e Literários**. Salvador, n. 50, p. 145-174, 2014.

UNESCO. **Guidelines on Intercultural Education**. Paris: UNESCO, 2006.

WALSH, C. Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. **Signo y Pensamiento**, Bogotá, v. XXIV, n. 46, p. 39-50, jan. /jun. 2005.

WHORF, B. L. **Language, thought and reality: selected writings of Benjamin Lee Whorf**. Edit. por John B. Carroll. Cambridge, MA: MIT Press, 2000.