



A FORMAÇÃO INTERCULTURAL CRÍTICO-REFLEXIVA DE PROFESSORES DE INGLÊS NA AMAZÔNIA

CRITICAL-REFLECTIVE INTERCULTURAL TRAINING
 FOR ENGLISH TEACHERS IN THE AMAZON

Jorge Domingues Lopes¹

RESUMO

Este trabalho analisa se professores(as) formados(as) em um curso de graduação (licenciatura) em língua inglesa como língua estrangeira desenvolveram saberes crítico-reflexivos que os(as) possibilitassem constituir-se como mediadores(as) de culturas nos processos de ensino-aprendizagem. Para tanto, buscou-se investigar a formação intercultural crítica e reflexiva de professores(as) de inglês, com base nos próprios depoimentos dos discentes egressos de turmas de Inglês (UFPA/ Cametá), por meio de oito entrevistas semiestruturadas e da análise documental do Projeto Político Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Língua Inglesa. Analisaram-se os dados sob a luz de teorias da cultura, educação intercultural e ensino crítico de língua estrangeira. Os resultados demonstram que, apesar de o currículo do curso, em seus objetivos, propor a formação de sujeitos interculturalmente competentes, as disciplinas específicas não dialogavam de maneira explícita com o campo intercultural, a consequência disso foi que a competência intercultural dos egressos não se desenvolveu plenamente, apesar de muitos entrevistados se considerarem, sim, mediadores de culturas.

Palavras-chave: formação intercultural de nível superior crítico/reflexiva; projeto político pedagógico; interculturalidade na educação; ensino de inglês língua estrangeira.

¹ Pós-Doutor e Doutor em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade de Brasília. Mestre em Letras pela Universidade Federal do Pará e graduado em Licenciatura Plena em Letras com habilitações em Língua Portuguesa e Língua Francesa pela Universidade Federal do Pará. Atualmente é professor da Universidade Federal do Pará, lotado no Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2211-8029>

ABSTRACT

This work analyzes whether teachers trained in an undergraduate course (licentiate) in English as a foreign language developed critical-reflective knowledge that enables them to become a mediator of cultures in the teaching-learning processes. To this end, we sought to analyze the critical and reflective intercultural training of English teachers, based on the testimonies of the graduates of English classes (UFPA / Cametá), through eight semi-structured interviews and documentary analysis of the Pedagogical Political Project of the Course Graduation in English Language Letters. The data was analyzed in the light of cultural theories, intercultural education and critical foreign language teaching. The results show that, although the curriculum of the course, in its objectives, proposes the formation of interculturally competent subjects, the specific disciplines do not explicitly dialogue with the intercultural field, the consequence of which is that the intercultural competence of the graduates has not developed fully, although many respondents do consider themselves mediators of cultures.

Keywords: critical / reflective intercultural training; pedagogical political project; interculturality in education. teaching english as a foreign language.

INTRODUÇÃO

A íntima relação entre língua e cultura tangencia variados modos de interação social, constituindo parte essencial para o estabelecimento da identidade de um povo. Assim, as diferentes manifestações culturais participam da construção de particularidades diversas (diferenças), que possibilitam às sucessivas gerações preservar dinamicamente tradições, costumes, crenças e valores.

No caso da língua inglesa, falada em vários países como língua oficial, língua franca ou língua estrangeira, ela participa dos mais diversos contextos culturais, e, dada sua importância para o comércio, as trocas culturais, as pesquisas científicas e as relações internacionais, tornou-se componente de ensino formal nas escolas ao redor do mundo.

Essa relação entre o ensino de uma língua e a cultura, ou melhor, as culturas associadas a ela, guarda uma complexidade muito grande, sobretudo em contextos onde essa língua não é falada nem como língua materna nem como língua franca, mas sim como língua estrangeira de uso restrito.

Tal é a situação do inglês no Brasil e, em particular, na Amazônia brasileira, cujo uso social é bastante limitado, mas que, por determinação legal, se tornou componente curricular oficial das escolas (Brasil, 2017, 2018).

Logo, essa situação de ensino de inglês como língua estrangeira nos leva a refletir sobre as relações entre essa língua e as culturas que estão envolvidas no processo pedagógico, e, principalmente, sobre os atores envolvidos nesse contexto linguístico-cultural de ensino-aprendizagem de língua.

Assim, o foco de nossa pesquisa está na formação de docentes e o quanto ela é capaz de capacitar para uma ação intercultural efetiva do(a) professor(a) de inglês no espaço escolar brasileiro. Para tanto, fizemos um recorte considerando o nosso lócus de atuação, que é a Amazônia, em particular a região do baixo Tocantins, no estado do Pará, onde se localiza um grupo de estudantes egressos do Curso de Graduação em Língua Inglesa da Universidade Federal do Pará.

Realizamos, por conseguinte, uma pesquisa que investigou a formação de docentes nas turmas de Inglês 2007 e 2008, e suas perspectivas sobre a mediação entre conhecimentos lingüís-

ticos e elementos de diferentes culturas (anglófonas e lusófonas). Dentro dessa perspectiva, partimos de um documento fundamental para começar a refletir sobre o projeto político pedagógico do curso de graduação em Letras habilitação Inglês (UFPA-Cametá, 2007). A isso, acrescentamos ainda o material oriundo de oito entrevistas com os egressos, para buscar compreender os aspectos crítico-reflexivos dessa formação.

A presente pesquisa, do ponto de vista de seu objetivo e método, está inserida no paradigma qualitativo. Neste pilar, comprehende-se a realização de registros, descrições, interpretações, uso de questionários (entrevistas) e realização de análises. Diante disso, a pesquisa tomou o caráter exploratório, em que existe a possibilidade de analisar elementos que valorizem a compreensão da complexa realidade estudada.

DIÁLOGOS INTERCULTURAIS NO ENSINO DE INGLÊS

O inglês, ao adquirir um *status* de língua franca internacional na era da globalização, chega a países onde ele não é usado como língua materna e, dado seu valor geolinguístico-estratégico, chega às salas de aula e traz consigo todo um conjunto de valores culturais que tocarão as culturas já presentes dos estudantes-falantes. Nesse encontro cultural, de acordo com Figueiredo (2011, p. 75), o(a) aluno(a) pode se reconhecer enquanto portador de cultura e também como falante que é colocado em uma posição de aprendente de outra língua, e caberá ao(à) condutor(a) do processo de ensino-aprendizagem evitar que sejam valorizados posicionamentos estereotipados em torno da aprendizagem do novo idioma, por meio do reconhecimento linguístico consciente em contextos comunicativos reais.

Refletir sobre o lugar da interculturalidade nesse processo educativo e como professores(as) podem se constituir mediadores(as) dessa ação é ainda um desafio aos cursos de formação docente, pois demanda um posicionamento crítico e reflexivo tanto da instituição formadora quanto dos participantes da formação em seu diálogo intercultural, com vistas a uma educação para a diferença. Caso isso não se materialize no processo, há sempre o risco de uma segunda cultura que chega a invisibilizar a cultura que já estava lá (ou vice-versa), produzindo um efeito nocivo de desvalorização de alguma das culturas.

Assim, é necessário compreender que o interculturalismo nasce do

[...] contato, cada vez mais presente, entre pessoas de culturas diferentes, devido aos fluxos migratórios e às novas tecnologias de comunicação, originou conflitos diversos, entre povos de culturas distintas. Então, algumas iniciativas e movimentos começaram a surgir, visando a compreensão e a pacificação (Lins, 2015, p. 44).

Ao entrar em contato com culturas outras, o indivíduo tem a chance de desenvolver ainda mais a consciência de seu papel na sociedade e sobre os seus valores culturais. Desse modo, o diálogo intercultural, mediado pelo(a) professor(a) em sala está diretamente relacionado à compreensão e ao reconhecimento das distintas formas de entender o mundo. Por isso, alcançar uma perspectiva crítica no ensino contribui decisivamente para formar sujeitos capazes de produzir diversas maneiras de interpretação do mundo, mas, para isso, a pessoa precisa estar, antes de tudo, aberta ao diálogo.

O(a) estudante e o(a) professor(a) de inglês, enquanto falantes interculturais, transitam, dessa forma, entre línguas e culturas diferentes, entre a sua língua cultura e a do *outro* (Figueiredo, 2013), nisso se estabelece um encontro intercultural, importante para o processo de ensino-aprendizagem.

Essas percepções, segundo Walsh (2001, p. 58-59), auxiliam no entendimento da interculturalidade como um diálogo com posicionamento crítico entre as culturas, adquirindo novos conhecimentos linguísticos e assumindo novas percepções de vida. Logo, a interação entre as diferentes culturas abre caminho para um desprendimento do etnocentrismo e para a promoção do respeito às diferenças linguístico-culturais, o que faz desarticular a supremacia ou o sentimento de inferioridade cultural perante a língua-cultura do outro (Lameiras, 2006, p. 36).

Numa abordagem intercultural, é objetivo central da educação em língua promover o desenvolvimento desejável da personalidade do aprendente no seu todo, bem como seu sentido de identidade, em resposta à experiência enriquecedora da diferença na língua e na cultura (Conselho da Europa, 2001, p. 19).

O aprendizado linguístico liga-se, assim, a uma formação global do indivíduo e, por conseguinte, contribui de modo significativo para a sua identidade, a fim de que possa transitar por diferentes culturas enxergando novas formas de entender a vida e a realidade que o cerca (Figueiredo, 2011).

A INTERCULTURALIDADE NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS-CULTURAS

A língua, enquanto um sistema complexo à disposição dos povos, constitui-se meio pelo qual acontecem múltiplas formas de interação, o que abre caminho para uma participação ativa no mundo. Logo, o domínio de uma ou mais línguas proporciona às pessoas a possibilidade de participarem interativamente de processos sociais (onde a comunicação lhe é garantida como um direito democrático) e também de se autoconhecerem de maneira mais consciente.

Ao atenderem às suas necessidades de comunicação no mundo, as pessoas também produzem mudanças na língua, selecionando, modificando, adaptando essa língua, coletiva e dinamicamente. Todas essas adaptações estão entrelaçadas com as culturas em que a língua está envolvida, de forma interativa e dialógica, o mesmo ocorrendo nas situações de aquisição de um idioma e todos os aspectos culturais envolvidos neste processo.

Assim, a interculturalidade relaciona-se com o ensino de línguas, em particular com o de línguas estrangeiras, onde se constroem imbricamentos complexos de alteridade compreendendo formas distintas de compartilhamentos culturais por meio de diferentes recortes da realidade, crenças e valores (Barros; Santo; Scheyerl, 2014, p. 146).

A interculturalidade se caracteriza ainda como uma relação entre sujeitos em um processo de interação com uma segunda cultura e essa interação faz com que o(a) estudante questione e pratique ações naquele contexto, onde se vincula com as formas daquela nova língua-cultura (Batista, 2010, p. 100).

Para alcançar uma efetiva articulação intercultural, não basta que a cultura do outro seja apresentada por meio de informações fragmentadas e desconectadas da realidade, nem ser tomada a partir de estereótipos reducionistas que desvalorizam ou supervalorizam os conteúdos culturais.

Nesse aspecto, Velásquez (2017, p. 87) pontua que o docente assuma a responsabilidade de intermediar julgamentos (de encontros e desencontros) que regem debates de superioridade, pois um ensino pautado em uma postura intercultural, de fato, facilita a comunicação, no intuito de aproximar as culturas e incentivar o diálogo intercultural evitando, segundo Velásquez (2017, p. 61), que os casos de xenofobia e de violência contra estrangeiros se tornem prática comum.

Como possibilidade de superação dos problemas apresentados, torna-se essencial o conhecimento sobre o *outro*, prezando pelo respeito e pelo direito de coexistir. Essa abordagem intercultural deve buscar, segundo Amaral (2017, p. 35), uma metodologia que não realize comparações vazias, nem diminuições que inferiorizem saberes e culturas, a fim de romper as barreiras do preconceito ao diferente criadas por imposições hegemônicas de ideologias que separam as pessoas e suas culturas em melhores e piores.

A esse respeito, se torna indispensável a aquisição da competência intercultural, no ensino de línguas, por meio da interação e do diálogo entre sujeitos, onde a língua é um elemento mediador do processo e possibilita a superação dos estereótipos. É essa perspectiva que possibilita a criticidade, o diálogo e as negociações (Motta-Roth, 2006, p. 294-295).

Esse diálogo entre culturas por meio do aprendizado de línguas é uma maneira de o(a) egresso(a) não ficar restrito(a) ao seu próprio mundo, podendo transitar por diferentes línguas-culturas, para enxergar novas maneiras de compreender a vida, a realidade, numa autêntica ação transformadora (Walsh, 2007, p. 51) em favor de um espaço globalizado mais humano.

Para tanto, diferentes saberes devem integrar a formação crítica do(a) docente, proporcionando-lhe liberdade sobre as pressões culturais oriundas de países com política hegemônica, integrando à sua didática princípios de valorização linguística e cultural.

A PERSPECTIVA CRÍTICO-REFLEXIVA DE FORMAÇÃO

Ao considerar a interculturalidade em uma perspectiva de ensino crítico, surgem as tensões produzidas pelas relações de poder, que evidenciam as situações de desigualdade, exploração e dominação, como resultantes de um longo e persistente processo de colonização (e também de colonialismo) e suas relações na sociedade. Igualmente, a perspectiva crítica da interculturalidade é considerada, muitas vezes, como um instrumento educativo de resistência ao padrão eurocêntrico que inferioriza os demais saberes. Em outras palavras, o panorama apresentado por Walsh se aproxima da pedagogia crítica proposta por Freire, representando um caminho de esperança e construção de um pensamento crítico-outro que necessitará guiar os indivíduos para um novo mundo possível (Mendes; Silva, 2017, p. 9).

O conceito de interculturalidade é fundamental para a construção de um pensamento crítico-outro que permanece vivo desde sua colonialidade e não deve refletir legados eurocêntricos (unicamente), pelo contrário, este precisará possuir a sua compreensão simbólica do mundo, condizente com a sua própria cultura (Walsh, 2005, p. 25). Assim, de acordo com Walsh (2007) e Velásquez (2017), a interculturalidade, na formação de professores, não deverá ser encarada como uma inclusão de novos temas na prática e no currículo acadêmico, de forma vazia, pelo contrário necessitará situar-se na perspectiva da transformação, tanto estrutural e social, quanto histórica.

Este processo de transformação precisa considerar um amplo processo de reflexão que problematize o ensino de língua inglesa, de maneira a superar as desigualdades existentes, além de destacar que os educandos são sujeitos ativos de sua própria aprendizagem, encarados como agentes transformadores e não como seres passivos. Neste debate, Rodrigues (2016, p. 27) ressalta que:

Ser um professor reflexivo implica em saber identificar fatores que auxiliam ou dificultam o aprendizado de uma LE, como questões individuais, sociais, faixa etária dos alunos, local onde a língua é ensinada (escola, curso de idioma, universidade), objetivo desse aprendizado (leitura, prática oral e escrita). Não há como trabalhar esses fatores e considerar os alunos como uma massa homo-

gênea, como parece ser a tendência de alguns cursos de idiomas. Ser crítico e reflexivo implica também em assumir riscos e responsabilidades.

Sendo assim, as ações reflexivas auxiliam na aprendizagem de uma língua estrangeira, objetivando a construção de um ensino crítico, pautado em uma perspectiva intercultural. Além disso, Freire (2011) contribuiu de maneira significativa no processo de formação de professores. Seu olhar dialógico promulgou concepções de mundo e cultura que definiram o lugar dos professores e alunos no ambiente educacional, tal perspectiva conduziu teorias e conceitos, bem como a constituição de um modelo crítico e criativo da relação educador e educando.

Sem este exercício de reflexão sobre o saber (aquel que a escola considera como currículo, aplicado à prática pedagógica), todas as ações se tornam ingênuas e com saberes feitos – já construídos – sem a curiosidade crítica do sujeito. Estas questões postas por Freire (2011) levantam reflexões em torno da dimensão individual de cada sujeito e não podem ser desprezadas. Tais dimensões norteiam a diversidade de pensamento, opiniões, tradições e culturas que são fundamentais para o exercício de uma reflexão crítica libertadora do fazer docente, construída conforme o contexto educacional dos educandos.

Na esteira deste debate devemos conceber a prática educativa à luz da mediação cultural, pautada por Freire (1987, p. 59), como uma abordagem crítica, ou seja, sem neutralidade, onde os educandos possam estar inseridos nos espaços educacionais, em diálogo com a realidade, e consigam intervir, proporcionando sua transformação. O processo de mediação descrito pelo autor necessita valer-se também da inserção do próprio educador na realidade de seus educandos, podendo conceber suas particularidades, sua forma de se comunicar e interpretar a realidade (Freire, 1987, p. 72).

Nesse sentido, a reflexão sobre a perspectiva intercultural de educação está vinculada a um ensino emancipador, possuindo ideais de equidade em práticas dialógicas que valorizem as diferentes culturas. A educação, assim, precisa construir sujeitos participativos que valorizem o outro em sua diferença em uma prática educativa libertadora. É importante lembrar que tal prática é guiada por uma luta contra as invasões culturais, oriundas de povos colonizadores que impõem sua educação e modos de pensar aos povos colonizados.

Por meio de tais apontamentos, justifica-se a necessidade de se adotar uma formação crítica e reflexiva de professores, que busque valorizar as diferentes culturas, articulando os conteúdos curriculares com a realidade dos educandos, pois a inserção dessa formação em uma perspectiva intercultural permite o diálogo entre os saberes e o posicionamento crítico, de modo a refletir sobre interação do sujeito em sociedade.

CURRÍCULO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CAMETÁ

O projeto político pedagógico do Curso de Letras da UFPA/Cametá, do ano de 2007, adotava uma proposta curricular articulada entre elementos teóricos com base nos conhecimentos a serem adquiridos nas disciplinas, como também em práticas condizentes com a aplicabilidade desses aprendizados na sociedade. Tais conhecimentos serão conduzidos também diante de uma experiência prática em contexto profissional, objetivando, segundo o PPP de língua inglesa (UFPA/Cametá, 2007), uma melhor aquisição de habilidades e competências na Amazônia.

Dante dessa realidade, o profissional formado no curso, segundo o PPP de Letras/Inglês (2007), deverá dominar a utilização da língua no que consiste as diferentes manifestações culturais

que permeiam o seu aprendizado. Neste contexto, o estudante ao longo de seu processo de formação conhecerá as estruturas que tangenciam este instrumento de comunicação, além de compreender o funcionamento dela em decorrência das inúmeras variações presentes em nossas regiões.

O profissional da área de Letras/Inglês deverá ser, segundo o PPP de língua inglesa, UFPA/Cametá (2007), um profissional competente nos aspectos interculturais, além de possuir uma visão crítica no que tange à assimilação de conhecimentos específicos e comuns de sua área, além de pôr em prática aquilo que aprendeu, por meio de atividades dinâmicas e interativas (relação teoria e prática).

A licenciatura em inglês iniciou sua primeira turma por meio de uma colaboração firmada, entre a Faculdade de Linguagem do Campus de Cametá e a Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), da UFPA/Belém (Amaral, 2017, p. 15). Segundo Adriana Amaral (2017), as aulas de inglês ocorriam no período intervalar, onde o currículo possuía os mesmos moldes da FALEM, bem como os livros didáticos das disciplinas específicas do curso de língua inglesa (Amaral, 2017, p. 15).

Além de preparar o profissional, com excelência em qualificação, o curso em seu PPP almejava vincular-se à realidade local, ou seja, contribuindo com o desenvolvimento do baixo Tocantins (PPP de Língua Inglesa, 2007, p. 2). Essa contribuição buscava implementar ações de pesquisa, ensino e extensão que estivessem relacionadas com a realidade da população da Amazônia. Conforme os estudos de Amaral (2017, p. 57), o projeto adequava-se às singularidades da cultura cametaense, proporcionando a abertura ao diálogo entre “línguas-e-culturas estrangeiras e nacionais”.

Dessa maneira, observamos que o currículo de língua inglesa vai de encontro com os limites da dominação e da imposição linguística e cultural (Amaral, 2017, p. 45). Os conteúdos curriculares do curso de LI, considerando seu alcance global, fazem com que as relações de poder se façam presentes. A disseminação do idioma pelo mundo proporcionou o contato de inúmeros países com as culturas dominantes, como a inglesa e a estadunidense. Os povos dominados por essas culturas carregam marcas ideológicas que estão enraizadas em suas vidas (Freire, 1987, p. 87).

Este trabalho com um currículo que privilegie uma perspectiva intercultural pode ser entendido como uma proposta que aborde conteúdos de caráter crítico-reflexivo, a fim de que os estudantes possam dominar a língua estrangeira e não serem dominados por ela. É necessário compreender que a língua inglesa que estamos ensinando em virtude da proposta curricular é fruto de uma dominação imperialista e deverá servir ao propósito de quem aprende e não do dominador (Freire, 1987, p. 87).

Pensando nisso, refletimos sobre o PPP do Curso (Inglês UFPA/Cametá, 2007, p. 10) e sobre a importância de se romper com o modelo tradicional de conhecimento por meio de uma perspectiva intercultural. Este currículo ecoa um processo de ensino e aprendizagem de línguas e culturas na Amazônia onde estrutura o PPP de língua inglesa, do ano de 2007, em três eixos articulados: uso da linguagem, reflexão sobre a linguagem e prática profissional.

No primeiro e no segundo eixo, o currículo é organizado em competências e habilidades a serem construídas e assimiladas pelos discentes, considerando sua preparação como profissionais da língua inglesa. Essas preparações ocorrerão em situações comunicativas com base nos processos de interação. Desta maneira, segundo o PPP, espera-se que os estudantes possam usufruir desses conhecimentos em perspectivas profissional e social (PPP de língua inglesa, UFPA/ Cametá, 2007, p. 11).

Em relação ao terceiro eixo, o da prática profissional, o currículo expõe a necessidade de desenvolvimento das competências e habilidades objetivando a construção de um processo reflexivo

de ensinar e aprender, enfatizando a observação e a reflexão em suas atividades para que possam exercer ações contextualizadas com seu cotidiano.

DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DA FORMAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

Nos primeiros dois anos do curso, o PPP (2007) apresenta no primeiro bloco uma disciplina específica com 136 horas de carga horária e quatro disciplinas do núcleo comum, relacionadas com a área de letras. A disciplina **Compreensão e produção em língua inglesa I** propõe o desenvolvimento de competências básicas na aprendizagem do inglês. Elas se relacionam com as habilidades comunicativo-interacionais relacionadas às habilidades escrita e oral.

As habilidades dispostas na ementa relacionam-se aos aspectos linguísticos do idioma. A bibliografia disposta aos egressos diz respeito às metodologias de aprendizagem do idioma, a exemplo do livro *New Interchange*, de Richards. Os outros livros são de gramática e discorrem sobre a aprendizagem dos conceitos básicos do idioma, a exemplo dos materiais didáticos *Language in use*, *English grammar in use*, *Students grammar* e *Activate your English*. Eles abordam habilidades e competências relacionadas ao campo linguístico do idioma.

Por meio desta ementa conseguimos compreender que o estudante deverá dominar os conceitos básicos do idioma, conseguindo, ao final da disciplina, alcançar o nível básico de conhecimento.

No segundo semestre do curso, o estudante cursará a disciplina **Compreensão e produção em inglês II**, que possui a mesma ementa da disciplina do primeiro bloco e as mesmas leituras teóricas. Além disso, esta ementa também se repete nas **CPI III e IV, dos blocos 3 e 4**. A ideia é que o professor possa dar continuidade aos trabalhos já produzidos na CPI 1, de forma linear. Diante de tal compreensão, os estudantes não apenas aprendem os aspectos linguísticos do idioma, mas também buscam interagir interculturalmente no ambiente em que estão inseridos.

Por último, no quarto bloco, o estudante cursará sua última CPI, retomando o que aprendeu até o momento e avançando em seus conhecimentos no idioma. Dando continuidade, na disciplina **Cultura anglófona**, a abordagem intercultural ganha destaque, como podemos visualizar na ementa a seguir,

Figura 1 – Ementa da disciplina Cultura Anglófona

CULTURA ANGLÓFONA

EMENTA: A partir de uma abordagem intercultural, reconhecimento e, eventualmente, apreensão de valores, modos de vida, códigos e representações simbólicas em uso em países (ou regiões) anglófonos; relativização das diferentes culturas do ponto de vista histórico, político e socioeconômico.

BIBLIOGRAFIA

BRADLEY, Marion. *The Mists of Avalon*. London: Spere Books Ltd., 1984.

GRUDEN, Robert M. *Uma Breve História da Cultura Americana*. Rio de Janeiro: Nôrdica, 1990.

HARDIN, Terri. *Legends & Lore of the American Indians*. New York: Barnes & Noble, 1993.

Fonte: PPP de Língua Inglesa (UFPA/Cametá, 2007, p. 37).

Dispondo de 68 horas de atividades curriculares, a ementa discorre que por meio de uma abordagem intercultural, os estudantes conhecerão diferentes culturas, aprendendo e reconhecendo os seus valores, modos de vida, códigos e representações simbólicas (PPC de língua inglesa, UFPA/ Cametá, 2007).

É importante destacar que a nomenclatura da disciplina Cultura anglófona diverge em dois momentos. Primeiramente, no fluxograma é apresentada a descrição de **culturas anglófonas**, enfatizando a existência de várias culturas possíveis do inglês, o que valoriza o estudo da plurali-

dade cultural que permeia esta aprendizagem. No entanto, ao analisar a ementa da disciplina, apresenta-se a nomenclatura **cultura anglófona**, no singular, que pode de alguma forma ser interpretado como algo particular ou único de determinadas manifestações. Porém, a descrição da ementa é clara e explicita sua abordagem, caracterizando-a como intercultural.

Com base na ementa da disciplina **Cultura anglófona** (deixaremos no singular, nesta exposição, para a descrição da ementa), o professor deverá aplicar atividades que possibilitem uma heterogeneidade de pensamentos, criando uma visão de mundo diversificada. Os discentes, então, compreenderão de forma crítica que aprender uma nova língua significa também conceber a cultura em sua diferença, considerando diferentes sentidos e experiências. A interação entre diferentes pessoas ou grupos que não compartilham a mesma cultura ou língua, promove aproximação com outra cultura, ou seja, um choque cultural.

Este choque cultural perpassa uma dimensão ética do processo de ensinar e aprender uma língua estrangeira, pois esta aprendizagem não propicia, unicamente, o domínio de regras gramaticais, mas também a reflexão crítica sobre o uso desta língua em sociedade e em interação com a cultura (Amaral, 2017, p. 67).

EXPERIÊNCIAS COM A APRENDIZAGEM DO INGLÊS NA AMAZÔNIA

As entrevistas semiestruturadas visam analisar evidências de que o currículo e o processo de formação do curso de letras/inglês, foi pautado em uma perspectiva intercultural, na percepção dos egressos na Amazônia.

O PPP do Curso de Letras aponta que o objetivo é formar profissionais **interculturalmente competentes**, a fim de que conseguissem lidar de maneira crítica com as diferentes linguagens (PPP de Língua Inglesa, UFPA/Cametá, 2007). Sobre esta dimensão cultural foi questionado à egressa H a respeito das disciplinas específicas de estudos culturais, indagando-a sobre sua metodologia. A egressa faz a reflexão dizendo que:

As disciplinas de cultura anglófona mostravam as diferentes percepções de costumes dos países que possuem a língua inglesa como nativa. As aulas também eram “super interativas”, com muitas apresentações, encenações e até degustações de alimentos (Egressa H).

Ela descreve elementos culturais importantes que foram trabalhados durante a disciplina Culturas anglófonas. A egressa discorre que durante o desenvolvimento da disciplina, os docentes trabalharam os costumes dos países que possuem o inglês como língua nativa. Este estudo abrangia variados países, sendo que os docentes que ministraram as disciplinas culturais – à época – procuravam enfatizar sua explanação de maneira contextualizada e focalizada.

O processo era realizado por meio de uma visão geral dos países que possuíam o inglês como língua nativa e para fins comerciais, onde eram debatidos costumes, tradições e crenças das nações. Após a abordagem panorâmica, os docentes organizavam apresentações de seminários, onde os egressos teriam a responsabilidade de aprofundar os conhecimentos em determinados países.

No que diz respeito ao modo como estes conteúdos foram apresentados, a Egressa A apresenta a abordagem metodológica utilizada durante a disciplina Cultura anglófona, dizendo que:

Eu lembro que tive 3 disciplinas relacionadas às culturas anglófonas; prosa anglófona, poesia anglófonas e panorama das culturas anglófonas. As duas pri-

meiras foram bastante teóricas, aulas expositivas e dialogadas onde conhecemos um pouco sobre o assunto. A última, foi como uma oficina, onde alguns países foram apresentados de maneira bem básica e superficial (Egressa A).

A egressa A dialogou sobre um elemento bastante difundido pelos estudantes durante as entrevistas, que foi sobre o curto período do curso. As primeiras turmas de língua inglesa, da UFPA, do Campus de Cametá, funcionavam em período intervalar. Nesse regime, os docentes não tinham tempo suficiente para apresentar os conteúdos com propriedade, principalmente no que diz respeito à parte que trata do ensino de culturas anglófonas, que é demasiado extenso, de acordo com os egressos.

Segundo a Egressa A, nas duas primeiras disciplinas, os conteúdos foram apresentados de maneira teórica e superficial, onde foi mostrado um apanhado geral sobre o tema, no estilo de um panorama, sem haver uma experiência prática ou didática que fizesse os estudantes interagirem ou construírem uma reflexão crítica sobre a temática. No tocante às culturas minoritárias, passavam a ser pesquisadas em caráter complementar, ou seja, conforme estudos futuros ou curiosidades que viessem a surgir, posteriores aos estudos das disciplinas.

Assim, reforçamos a necessidade de se trabalhar a interculturalidade na formação de professores, no intuito de transgredir as fronteiras do hegemônico e das estruturas dominantes, lutando contra uma padronização cultural (Walsh, 2007, p. 51). Nesta perspectiva, torna-se essencial promover reflexões críticas perante as estruturas dominantes, sobre processos de invasão e padronização cultural, determinando os saberes que são essenciais para serem adquiridos, bem como a superioridade que estes possuem e pregam em relação aos próprios conhecimentos dos egressos.

A formação crítica do egresso precisa possibilitar que o discente deixe de reconhecer o pensamento dominante como único referencial a ser seguido (Walsh, 2007, p. 51), possibilitando o combate à desigualdade, à exploração e à dominação. Perante este ensino, deixaremos de inferiorizar os demais saberes e passaremos a caminhar em direção a um ensino conduzido na mediação cultural.

COMPETÊNCIA LINGUÍSTICA E OS ASPECTOS CULTURAIS DA LÍNGUA INGLESA

As disciplinas específicas, com foco nas culturas anglófonas, ficavam responsáveis por promover os diálogos entre as culturas, com os egressos. Enquanto que as demais disciplinas eram trabalhadas com foco na aquisição das competências linguísticas. Segundo a Egressa B, as competências são “saberes necessários para o ensino e aprendizagem. Temos a competência linguística, comunicativa, **intercultural**, entre outras” (Egressa B).

Em sua descrição, a egressa discorre que tais competências são essenciais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, sendo que, segundo Celani (2001, p. 21), o perfil dos professores de língua estrangeira é descrito como um graduado com habilidades que possui uma prática reflexiva e uma visão crítica da linguagem e de seu processo de aprendizagem.

No que tange à aquisição de competências associadas à aprendizagem da língua inglesa, questionamos os egressos sobre o que eles entendem por competências. Segundo a Egressa A, as competências são “habilidades que se faz necessário ter para aprender a língua. As competências que conheço são: Linguística e comunicativa” (Egressa A).

Conforme a resolução do CNE/CEB nº 04/99, as competências são descritas como a capacidade de articulação e mobilização do conhecimento em ações e habilidades necessárias para um

desempenho eficiente e eficaz, conforme a natureza do trabalho profissional (Brasil, 1996). O debate sobre competências vinculadas ao ensino de língua inglesa é bastante recorrente durante as entrevistas com os egressos. A Egressa A enfatiza conhecer as competências linguísticas e comunicativas como sendo fundamentais para a formação de bom profissional na área, bem como para o domínio do idioma.

O PPP do Curso de Letras (2007), da UFPA, possibilita a aquisição dessas habilidades e competências com base na proposta do curso. O projeto deste é organizado em três eixos, contemplando habilidades e competências que os professores deverão desenvolver em seus estudantes. Por meio destes eixos, os professores da UFPA-Cametá procuraram relacionar esses conhecimentos de acordo com situações distintas de ensino e aprendizagem, como propõe o PPP.

Os eixos direcionam a utilização de variados espaços educativos em que os professores da UFPA procuraram desenvolver oficinas, grupos de trabalho, eventos e atividades de extensão, com o objetivo de contemplar o PPP e, consequentemente, proporcionar a aquisição dessas competências e habilidades. Em virtude disso, os egressos (que foram entrevistados) entendem que a educação, bem como seus objetivos, se voltados para o domínio dessas competências, que, por vezes, estão interligadas com os objetivos do mundo do trabalho, forma profissionais competentes (Zamboni, 2013, p. 37).

As competências denotam em um entendimento de formação que visa à apropriação de conhecimentos acadêmicos, vinculados à aplicação prática. Em outras palavras, segundo um parecer do CNE/CP n.º 9/2001, a competência é de suma importância na formação de professores, pois não basta conhecer e dominar os conhecimentos vinculados ao seu trabalho, é necessário que esse profissional consiga transformar esses saberes em ação (Zamboni, 2013, p. 39).

Essas ações devem estar ligadas ao domínio da competência intercultural que, na maior parte das vezes, é enfatizada com um menor grau em relação às competências linguísticas, pois não são vistas como pilar principal na formação dos sujeitos. A respeito do desenvolvimento desta importante habilidade, no que consiste à perspectiva intercultural na formação dos egressos do Curso de Letras/Inglês, da UFPA Cametá, questionamos se os egressos já ouviram falar sobre interculturalidade, se tiveram contato com esta conceituação durante seu processo de formação e o que eles poderiam descrever e acrescentar sobre a interação entre culturas distintas. Perante este questionamento, a Egressa A ressalta que

Na graduação não, lembro de discutir esse tema ao participar em uma pós que fiz na área da Tradução. Eu definiria como um processo de interação entre culturas diferentes, onde essas culturas podem se associar de alguma forma (Egressa A).

Para a egressa, a interculturalidade é encarada como uma interação entre culturas distintas, considerando que as semelhanças que ambas as culturas apresentam, recebendo o caráter intercultural. Neste tópico, percebemos que, embora os docentes não tenham trabalhado o conceito de maneira visível, ele poderia estar presente nas atividades e metodologias empregadas à época da graduação.

A abordagem de aspectos culturais durante a formação dos egressos ocorria conforme a dimensão das disciplinas ministradas. Estes elementos não eram desenvolvidos de forma explícita por todos os docentes. Os professores procuravam mostrar as suas experiências culturais, sempre frisando os pontos turísticos que visitavam, as comidas típicas dos países e os costumes (sem abordá-los de forma vazia e não desvalorizando os outros saberes).

A UNIVERSIDADE COMO ESPAÇO INTERCULTURAL

A abordagem metodológica das disciplinas de culturas anglófonas girava em torno de um panorama, onde eram apresentadas, de maneira geral, as culturas pertencentes à língua inglesa. Nesse contexto, os docentes procuravam repassar suas experiências com determinadas culturas, dialogando sobre suas impressões e dos lugares que visitaram. Podemos enfatizar que as experiências repassadas motivaram toda turma que tinha a oportunidade de conhecer mais profundamente a respeito daquelas culturas ali representadas.

Pensando no campo da formação de professores em um contexto crítico-reflexivo, alguns egressos demonstravam possuir criticidade sobre processos de dominação, no que tange à superioridade das culturas colonizadoras. Esses saberes crítico-reflexivos são essenciais ao desenvolvimento de ações (atitudes) que possibilitem o desenvolvimento de um ensino intercultural. Nas palavras da Egressa D,

Na graduação eu tinha muita resistência às implicações de apropriação cultural que o aprendizado de uma língua possui, principalmente da cultura dos EUA, nesse sentido esse era um fator que me desmotivava a tentar me dedicar mais e o fato de me sentir muito insegura e boba às vezes me atrapalharam muito a me arriscar na comunicação na língua inglesa (Egressa D).

Ao questionarmos a discente sobre seu processo de aprendizagem do inglês, no que consiste ao contexto comunicativo, a egressa menciona ter possuído resistência às imposições de uma cultura dominante. Para ela, era difícil se debruçar aos estudos das culturas anglófonas no contexto cultural estadunidense, onde seus conhecimentos sobre colonização, opressão, imperialismo e dominação se articulavam aos conhecimentos necessários, estes repassados por seus professores.

O processo de invasão cultural obtém sucesso quando os povos colonizados aceitam todos os elementos de uma cultura invasora, sem opinar ou pensar criticamente. Nessa perspectiva, percebemos que o fato da Egressa D refletir de forma crítica sobre o processo de aprendizagem de uma cultura dominante, abre um importante caminho para o desenvolvimento de uma revolução cultural no ensino do inglês.

A Egressa D, neste contexto, expressa sua experiência com a aprendizagem das culturas anglófonas durante seu curso, descrevendo como esse processo de ensino era desenvolvido, em virtude de uma visão plural de cultura, enfatizada no PPP do curso (2007),

Adorei principalmente a parte da literatura, nessa disciplina você tem oportunidade de ter contato com muitas culturas diferentes. Achei que ela abre a visão sobre a influência da língua inglesa no mundo, melhorando a associação que esta língua tem ao EUA (Egressa D).

Segundo a discente, a disciplina **Culturas anglófonas** proporcionou o contato dos egressos com diferentes culturas que tangem o ensino da língua inglesa. Nessa disciplina, a estudante menciona a oportunidade de conhecer a influência do inglês no mundo. Ali, busca-se melhorar a associação do idioma com os Estados Unidos. Para a egressa, a disciplina concentrou-se em apresentar variadas perspectivas culturais, com foco nas culturas estadunidenses, buscando apaziguar a visão dominadora dos Estados Unidos (refletindo de forma crítica).

Em referência à padronização cultural, podemos refletir que não se trata de selecionar quais saberes são mais pertinentes, mas sim de reconhecer que as diferenças existem e que devemos

respeitá-las, a fim de superar os estereótipos oriundos de processos coloniais. Esse processo é fundamental para a formação, segundo Figueiredo (2013, p. 314), de um falante intercultural, bem como para construção de um sujeito pautado em uma postura crítica e reflexiva.

As disciplinas com foco nas culturas anglófonas são extremamente importantes para a formação de professores de inglês, pois a construção do profissional de Letras deverá se dar de maneira intercultural, considerando os saberes e competências apontadas no PPP do curso (2007). É importante ainda destacar que esse profissional, ao estudar uma língua estrangeira, não estará abrindo mão de suas crenças nem de sua própria cultura. Pelo contrário, o(a) professor(a) de língua inglesa estará assumindo o papel de mediador de culturas, onde irá mostrar aos estudantes os conhecimentos culturais dos países anglófonos, além de apontar a importância de valorizar a sua própria identidade cultural.

CONCLUSÃO

As experiências de formação docente registradas e analisadas neste trabalho ocorreram em um âmbito da interação linguística e de diálogo intercultural, dentro de uma universidade pública no interior da Amazônia, onde, historicamente, diferentes grupos têm uma vivência cultural diversificada, com eventuais choques de culturas e experiências interculturais.

Nesse sentido, ao inquirir os discentes (já egressos) do curso de licenciatura em língua inglesa, pudemos registrar o quanto eles acreditam que poderiam ter aprofundado bem mais seus conhecimentos e suas práticas interculturais, veiculados pelas línguas portuguesa e inglesa, a fim de se tornarem efetivamente mediadores de cultura.

Diante disso, pode-se pensar como estratégia para maior desenvolvimento dessa perspectiva, a criação de espaços (círculos) de interação linguística e cultural, se se quiser elevar a qualidade da formação docente, buscando-se alcançar a perspectiva intercultural.

É importante salientar que não objetivamos levantar julgamentos nem realizar críticas sobre o trabalho promovido pelos profissionais, no campo da formação de professores. Pelo contrário, nosso objetivo é refletir sobre a construção de uma prática de formação num contexto que impõe muitos desafios tanto para quem ensina quanto para quem aprende, a fim de permitir atingir o objetivo do curso que é o de formar profissionais capazes de transitar e dialogar em diferentes ambientes, de forma a promover a valorização das culturas outras, bem como de sua própria cultura.

Nessa perspectiva, ao voltarmos nosso olhar para as primeiras turmas do curso de Letras da UFPA, em Cametá, pudemos construir um estudo sobre uma perspectiva do fazer intercultural, pontuando as contribuições do curso, em seus dez anos de existência no Campus. Tais impactos se consolidaram significativamente para a formação de profissionais com habilidades e competências que pudessem ser capazes de mediar um ensino plural no baixo Tocantins.

Essa construção se deu por meio de um processo contínuo que iniciou na entrada do Curso de Letras/Inglês, em que puderam desconstruir seus estereótipos e se reconhecer como tal (mediadores de culturas). Assim, nossas análises puderam explicitar que esses discentes, em sua maioria, sequer conheciam o termo intercultural ou só tiveram contato com esses termos, em estudos posteriores.

Por fim, esperamos que este trabalho estimule a reflexão e o debate acerca dos caminhos do ensino-aprendizagem de línguas e culturas estrangeiras, como o inglês, no contexto da formação de professores no nível superior e das escolas de educação básica do Brasil e, em particular, da Amazônia, a partir de uma perspectiva intercultural crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Adriana Baia. *Curriculum e tradução cultural: deslocamentos híbridos no curso de língua inglesa da UFPA-Campus de Cametá*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2017.
- BARROS, Kelly; SANTO, Diogo Oliveira do Espírito; SCHEYERL, Denise. A perspectiva intercultural para o ensino de línguas: propostas e desafios. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 50, p. 145-174, jul./dez. 2014.
- BATISTA, Marcos dos Reis. *O (inter)cultural em livros didáticos de português brasileiro para estrangeiros*. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras/Linguística) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia*. Parecer CNE/CES 492/2001. Brasília, DF: MEC/CNE-CES, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991>. Acesso em: 24 set. 2023.
- BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 30 set. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 12 set. 2023.
- CELANI, Maria Antonieta Alba. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, Vilson J. (org.). *O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.
- CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Lisboa, Portugal: Asa, 2001.
- FIGUEIREDO, Carla Janaina. O falante nativo de inglês *versus* o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. *Linguagem e Ensino*, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 67-92, jan./jun. 2011.
- FIGUEIREDO, Carla Janaina. Inglês como segunda língua-cultura: por uma pedagogia crítica e dialógica da apropriação. *Veredas Atemática*, Juiz de Fora, p. 302-320, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- LAMEIRAS, Maria Stela Torres Bastos. Ensino de língua e cultura: em busca de um aprendiz artesão, autônomo e cidadão. In: TAVARES, Roseanne Rocha (org.). *Língua, cultura e ensino*. Maceió: UFAL, 2006.
- LINS, Everton Diogo da Silva. *Pedagogia crítica e diálogo intercultural no ensino da língua inglesa*: um estudo de caso. 2015. Dissertação (Mestrado em ciências da educação) – Faculdade de Psicologia, Educação e Desporto, Universidade Lusófona do Porto, Porto, 2015.
- MENDES, Pablo Eugênio; SILVA, Gilberto Ferreira da. Interculturalidade crítica e educação popular. *Revista Gestão Universitária*, Belo Horizonte, v. 7, 2017.
- MOTTA-ROTH, Désirée. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: BARROS, Célia Nina; RICHTHER, Marcos Gustavo; MOTTA-ROTH, Désirée (org.). *Linguagem, cultura e sociedade*. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras, UFSM, 2006. v. 1, p. 191-201.
- RODRIGUES, Luiz Carlos Balga. A formação do professor de língua estrangeira no século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, n. 19/2, p. 13-34, dez. 2016.
- UFPA. Cametá. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras – Língua Inglesa do Campus Universitário do Tocantins*. Cametá, PA, 2007.
- VELÁSQUEZ, Ana Paula do Nascimento. *A diversidade cultural no ensino do espanhol*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, Cametá, PA, 2017. Disponível em: https://sigaa.ufpa.br/sigaa/verProducao?id_Producao=257397&key=b905f4c7984ab788333e1ba7190c0691. Acesso em: 15 set. 2021.
- ZAMBONI, Alessandra da Silva Quadros. *A formação do professor de língua inglesa*: um estudo interpretativo das ementas na formação inicial. 2013. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.
- WALSH, Catherine. *La educación intercultural en la educación*. Peru: Ministerio de Educación, 2001.
- WALSH, Catherine. (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*: reflexiones latino-americanas. Quito: Universidad Andina Simon Bolívar/Abya-Yala, 2005.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad y colonialidad del poder: un pensamiento y posicionamiento “otro” desde la diferencia colonial. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFOGUEL, Ramón (org.). *El giro decolonial*: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.