

Análise da alteridade em Cadernos de Língua Inglesa da Rede Pública

(Analysis of the otherness in Public School System's Cadernos of English as a foreign language)

Olena Kovalek

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

olena_kovalek@yahoo.com.br

Abstract: In this article, we will approach one of the cultural aspects that have been worked on in our master's thesis: the development of the otherness process in teaching and learning of English as a foreign language. We focus on reactions before otherness, in the classroom, and on the otherness plans, designed by Todorov (1995), as axiologic plan, praxeologic plan, and epistemic plan. Subsequently, we performed an analysis of the Cadernos used in the public school system of the state of São Paulo. We opt for the analysis of the first volume (teacher's and student's Caderno), for the high school. By way of these analyses, we realized the possibility of approaching the otherness in some exercises found in the teaching material. Therefore, we suggested some exercises that could be explored in English classes by working with the otherness.

Keywords: otherness; analysis of the Cadernos; interculturality.

Resumo: No presente artigo, abordamos um dos aspectos culturais que foi elencado em nossa dissertação de mestrado: o desenvolvimento do processo de alteridade no ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI). Fundamentamo-nos teoricamente nas reações em face da alteridade, na sala de aula, e nos planos de alteridade (axiológico, praxiológico e epistêmico) na perspectiva de Todorov (1995). Em seguida, fizemos a análise dos Cadernos da rede pública do Estado de São Paulo. Optamos pela análise do Volume 1 (Cadernos do professor e do aluno), da primeira série do ensino médio. A partir da análise, notamos a possibilidade de se abordar a alteridade em algumas atividades encontradas nos Cadernos. Daí, a partir dessa possibilidade, sugerimos atividades que poderiam ser exploradas em sala de aula de LI por meio do trabalho com a alteridade.

Palavras-chave: alteridade; análise dos Cadernos; interculturalidade.

Introdução

A abordagem dos aspectos culturais em sala de aula de língua inglesa vem ganhando importância devido ao cenário globalizado em que estamos inseridos. Nesse sentido, notamos que, há algum tempo, no Brasil, os professores de línguas estrangeiras estão sendo desafiados a vincular às suas discussões em sala de aula os atuais acontecimentos (sociais, culturais, ideológicos, etc.) ao plano linguístico.

Na mesma perspectiva, as propostas curriculares e os documentos oficiais de ensino procuram estimular esse trabalho por parte dos professores em suas salas de aula de línguas. Dessa maneira, buscamos em nossa dissertação de mestrado analisar como os conteúdos culturais apresentavam-se tanto na "Proposta Curricular do Estado de São Paulo" quanto nos Cadernos da rede pública do Estado de São Paulo.

A partir desse extenso trabalho, nos focamos, no presente artigo, num dos aspectos culturais analisados na nossa dissertação: o desenvolvimento do processo de alteridade no ensino e aprendizagem de língua inglesa (LI).

Objetivamos, assim, analisar o processo da alteridade subjacente a uma atividade do Caderno do aluno, do volume 1, da primeira série do Ensino Médio. Lembramos que os Cadernos da rede pública (distribuídos pelo Estado de São Paulo tanto para o professor quanto para o aluno) são divididos bimestralmente em quatro volumes. Optamos pela análise do primeiro volume, devido ao título *English around the world: cultural interactions* (Inglês ao redor do mundo: interações culturais), que já antecipava a possível abordagem dos conteúdos culturais nesse Caderno.

Justificativa

Nossas pesquisas, voltadas ao estudo dos conteúdos culturais em materiais didáticos, têm mostrado que a análise desses materiais é de extrema relevância, visto que eles nunca são neutros em relação à apresentação de tais conteúdos. Geralmente, os conteúdos abordados pelos professores refletem uma visão de ordem social e expressam sistemas de valores explícitos e implícitos.

Nessa perspectiva, a análise das Propostas Curriculares da rede pública apresentou pontos interessantes sobre a cultura no ensino, tais como: “o currículo como espaço de cultura”, o ensino de qualidade para formação do aluno cidadão e a busca de inclusão cultural no contexto de sala de aula por meio do ensino e aprendizagem de língua inglesa.

Seguindo esses objetivos nas “Orientações sobre os conteúdos do bimestre”, no Caderno do professor, volume 1, percebemos que os professores recebem orientações sobre a importância de formar seus alunos como leitores críticos, e preocupados com a interação com pessoas de outras línguas e culturas, e com seus modos de pensar e agir. Nessa perspectiva, as orientações apresentam termos como a interculturalidade e a relação de como a LI está veiculada no mundo. No entanto, percebemos que não há definição desses termos para os professores e nem como eles deveriam ser trabalhados em sala de aula de LI.

O mesmo ocorre nas Orientações oferecidas no Caderno do professor para a realização das atividades. Notamos que os conteúdos culturais encontram-se nas atividades mais como potenciais culturais, ou seja, apenas os professores conscientes de como trabalhar com esses potenciais poderiam explorá-los em sala de aula com os alunos.

Um dos potenciais culturais que percebemos que poderia ser trabalhado pelo professor, nas atividades, trata-se da alteridade. Dessa forma, analisamos atividades com depoimentos de alunos que já conviveram com pessoas de línguas-culturas diferentes. Nesse sentido, essas atividades possibilitaram a abordagem da alteridade pelo contato do eu (cultura de origem) e do outro (cultura da língua-alvo). Fizemos a análise dos depoimentos e propusemos, então, esse trabalho com a alteridade por meio dos planos de alteridade propostos por Todorov (1995).

Objetivo

Intencionamos, no presente artigo, analisar o processo da alteridade como potencial cultural subjacente à atividade dos Cadernos da rede pública do Estado de São Paulo.

Optamos pela análise dos Cadernos (do professor e do aluno), da primeira série do Ensino Médio, Volume 1.

Metodologia

Nossa metodologia de investigação é documental (GIL, 2002), visto que analisamos os Cadernos como documentos.

Nesse sentido, nos apoiamos na definição de Gil (2002). Segundo o autor, essa pesquisa assemelha-se à pesquisa bibliográfica, sendo que a diferença entre ambas encontra-se na natureza das fontes. A pesquisa bibliográfica fundamenta-se na contribuição dos diversos autores sobre determinado assunto, enquanto a pesquisa documental utiliza materiais que não receberam ainda um trato analítico, ou que podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa.

Sendo assim, concordamos com Oliveira (2007, p. 70): “na pesquisa documental, o trabalho do pesquisador (a) requer uma análise mais cuidadosa, visto que os documentos não passaram antes por nenhum tratamento científico”.

Dessa maneira, as fontes da pesquisa documental são fontes primárias, ou seja, “são dados originais, a partir dos quais se tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é o pesquisador (a) que analisa” (OLIVEIRA, 2007); enquanto que, na pesquisa bibliográfica, as fontes são secundárias, uma vez que já são de domínio científico, com informações que foram trabalhadas por outros estudiosos.

Outra diferença refere-se à localização dos materiais, ou seja, nas pesquisas bibliográficas as fontes de pesquisa (materiais impressos) encontram-se localizadas na biblioteca enquanto, na pesquisa documental, “as fontes são muito mais diversificadas e dispersas” (GIL, 2002, p. 46).

Dessa forma, acreditamos os Cadernos são fontes para pesquisa documental, visto que esses materiais impressos tornaram-se disponíveis recentemente no ensino público e, portanto, são materiais pouco analisados. Outro motivo da importância desses materiais na pesquisa documental é que eles podem ser reelaborados quando lidos, analisados e interpretados pelo pesquisador.

Além disso, podemos dizer que esses materiais são de *fontes diversificadas*, uma vez que não os encontramos disponíveis em bibliotecas como na pesquisa bibliográfica, mas podemos obtê-los por meio de solicitação em alguma das diretorias de ensino do estado de São Paulo.

Concordamos com Sá-Silva, Almeida e Guidani (2009, p. 2) que

[...] o uso de documentos em pesquisa deve ser apreciado e valorizado. A riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar justifica o seu uso em várias áreas das

Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e cultural.

O tempo passa, mas alguns documentos permanecem e esses podem ser analisados na época em que foram editados ou em pesquisas posteriores, nesse sentido, a contextualização histórica e cultural dos documentos torna-se fundamental. Junto ao tempo deve-se ter a compreensão social, visto que, de acordo com Cellard (2008), a análise documental favorece a observação do processo de maturidade ou evolução dos indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.

Por fim, entendemos que a pesquisa documental, assim como qualquer outra pesquisa, trata-se de um procedimento que utilizará métodos e técnicas para que se tenham a apreensão, a compreensão e a análise de documentos dos mais diversos tipos (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009).

Fundamentação teórica

Na presente fundamentação, para explicitarmos a abordagem de conteúdos culturais em sala de aula, optamos por definir o conceito de cultura tomado neste artigo, visto que o termo apresenta inúmeras definições.

Para tanto, a nossa concepção de cultura parte da sua articulação inevitável com a linguagem. Portanto, concordamos com Kramsch (1998, p. 3-4) que a simbiose entre língua e cultura se dá por meio de três vias: 1ª) “a língua expressa uma realidade cultural”, portanto o meio – onde nós conduzimos nossa vida social, nossa experiência – faz parte de um conjunto de conhecimentos sobre o mundo que é compartilhado por um mesmo grupo, revelando as suas atitudes, crenças e visões de mundo; 2ª) a língua “incorpora uma realidade social”, pois permite que os membros de um grupo social expressem suas experiências e criem experiências através dela; e 3ª) “a língua simboliza uma realidade cultural”, visto que ela em si é um sistema de símbolos que possui um valor cultural, que funciona para seus falantes como modo de identificação deles mesmos e de outros através do uso da língua, portanto a língua é vista como símbolo que marca suas identidades sociais.

Com essa proposta de articulação entre língua-cultura, compreendemos a necessidade de transpô-la para o ensino e a aprendizagem de LI. Sendo assim, entendemos que o ensino da LI precisa articular-se com as diferentes culturas dos diferentes países falantes de língua inglesa. Nesse sentido, o professor precisa ser o mediador dos conteúdos culturais juntamente com o ensino e a aprendizagem da LI.

Os conteúdos culturais a serem trabalhados em um curso de língua estrangeira são diversos. Nesse sentido, em nosso artigo nos focamos em um desses conteúdos culturais que podem ser explorados: a alteridade.

Partimos de uma reflexão sobre as representações do Eu e do Outro e as reações provocadas por esse encontro no contexto do ensino e aprendizagem de LE.

Segundo Marc (1992), pesquisas em psicologia social demonstram que o contato entre o Eu e o Outro, na alteridade, conduz a certas reações específicas e bem constantes; uma dessas reações, segundo o autor, é designada pela noção de categorização. Nela,

temos a tendência de perceber o Outro através de suas categorias de pertencimento e ao atribuir características a essas categorias.

Para exemplificar a noção de categoria, Marc (1992) explica que, no encontro de um francês com um alemão que não se conhecem – encontro do Eu com o Outro –, suas primeiras impressões amplificam-se, geralmente, nas diferenças de nacionalidade. O francês perceberá o alemão por meio de traços estereotipados associados a sua nacionalidade, portanto, como a seriedade, o senso de disciplina, etc. A partir desses traços, por meio da comparação, o francês buscará acentuar os traços que lhe diferenciam e que, por sua vez, também são traços estereotipados, como o espírito de viver em sociedade em oposição ao individualismo do alemão. Nesse sentido, o alemão aparece diante de seus olhos – olhos do francês – o mais tipicamente alemão, da mesma maneira que a tendência será o de julgar dois alemães como semelhantes, embora eles não sejam.

Esse processo de categorização ressoa pela comunicação intercultural que ocorre tanto no encontro entre identidades de países diferentes (como visualizamos no exemplo apontado por Marc) quanto no contexto de sala de aula, no qual os alunos – apesar de estarem no mesmo país – possuem as suas próprias identidades que serão postas em contato com outras identidades de diferentes países, por meio do ensino e aprendizagem de LE.

A categorização que se dá por meio desse encontro de línguas-culturas diferentes implicará, segundo Marc (1992), dois mecanismos. O primeiro trata-se de um *efeito de contraste* que tende a acentuar as diferenças entre as nacionalidades. Segundo Maher (1996, p. 21), “é na presença do outro, em oposição ao outro, no contraste com o outro que eu me defino e marco quem sou [...] identidade é interacional, é contrastiva, é, enfim SOCIAL”.

Na mesma perspectiva, Kramsch (1993) afirma que é pelo olhar dos Outros que nós nos conhecemos e, também, conhecemos os Outros. Segundo a autora, esse processo (da alteridade) ocorre no ensino de LE quando o professor constrói em sala de aula, em conjunto com os alunos, um contexto no qual se observa a situação do estrangeiro em contraste ou analogia com sua própria (situação do professor e alunos).

O segundo mecanismo apontado por Marc (1992) refere-se ao *efeito de estereotipia* que leva a perceber o Outro, o estrangeiro, através das representações sociais. Essas representações são carregadas pela cultura de pertencimento e, conseqüentemente, levam a pensar que todos são pertencentes de uma mesma nacionalidade correspondentes a essas representações. Portanto, há um efeito de assimilação que busca amenizar a acentuação de semelhanças entre os indivíduos da mesma nacionalidade.

Nessa perspectiva, Chaves e Moreira (2007) afirmam que o estereótipo “é um tipo de representação, a mais congelada e a mais inconsciente¹”. E, portanto, pode nos levar, de acordo com Bhabha (1998, p. 117), a: “fixar e reafirmar as diferenças sociais, estigmatizando o outro através de uma imagem congelada”.

Lembramos que o “sentido cristalizado”, ou seja, algo que é fixo, congelado e não se modifica, começou a aparecer nos estudos de estereótipo apenas no século XX. Anteriormente, a palavra estereótipo (no seu sentido original) era de uso corrente reservado à tipografia, onde designava uma placa de metal utilizada para produzir cópias repetidas do mesmo texto.

1 No original: “Le stéréotype est le type de représentation de plus figé et le plus inconscient”.

Dessa forma, podemos dizer que a “imagem congelada”, trazida por Bhabha (1998) no conceito de estereótipo, encontra-se ligada à própria etimologia da palavra estereótipo, como ilustra Gaias² (2005, apud KAWACHI, 2011): “O termo ‘estereótipo’ vem do grego e está formado por duas palavras: *stereos*, que significa rígido, e *típus*, que significa ‘traço’” (p. 38).

Lippmann (1980), no entanto, entende que o processo de estereotipia seja algo inevitável e inerente à forma como processamos informações. Por isso, o estereótipo assume um papel simplificador das relações entre o Eu e a realidade complexa em que o Outro se integra. Portanto, o estereótipo seria o reflexo de uma tendência universal para agrupar e categorizar os conhecimentos, os objetos e as pessoas, com base em relação de semelhanças.

Para complementar essa ideia, Marc (1992) nos apresenta a concepção de *etnocentrismo*. Segundo o autor, o *etnocentrismo* efetua-se da propensão que cada cultura tem de prender-se a outras e julgá-las através de seus próprios modelos de referência, levando muitas vezes a uma justificação na criação desses modelos e uma rejeição das diferenças. Como exemplo, o autor cita Claude Levi-Strauss (1968, apud MARC, 1992), um estudioso francês, que dizia que certas tribos primitivas denominavam-se “os homens” em oposição aos outros considerados como inumanos ou selvagens ou bárbaros. Então, segundo o autor, a humanidade cessava na fronteira dessas tribos, portanto seria essa uma justificativa para o modelo criado pelos povos primitivos em relação aos homens e aos inumanos.

Mas Marc (1992) afirma que essa atitude do etnocentrismo não é própria aos primitivos, ela repousa sobre mecanismos psicológicos profundos de cada um de nós quando somos confrontados na alteridade, principalmente se esse confronto nos causar insegurança. Portanto, o etnocentrismo não é uma patologia ou deformação provocada na alteridade, mas resulta de uma atitude espontânea, uma operação, posta pelo autor como normal e que deve ser considerada.

Nesse sentido, entendemos que o etnocentrismo não deve ser considerado apenas como fonte de dificuldades capaz de gerar medo ou rejeição do Outro (considerado como o “estranho”, o “diferente de mim”, o “inferior”, o “opaco”) e conseqüentemente ao surgimento de estereótipos e preconceitos. Pelo contrário, o Outro, a língua-cultura outra pode ser vista como objeto de curiosidade, fascinação e atração. Para tanto, segundo Marc (1992), devemos ultrapassar o etnocentrismo por meio de um trabalho consciente e de descentramento das nossas visões habituais em relação ao Outro.

Do mesmo modo, a nossa visão em relação ao Outro também poderá contribuir no próprio olhar do Outro sobre si mesmo. Segundo Dornbusch (1998), ao analisarmos a cultura do outro por meio da leitura de textos estrangeiros, aplicamos o nosso olhar (que também é estrangeiro) em relação ao Outro, por fazermos parte de uma cultura diferente daquela que produziu o texto, assim estaremos contribuindo com uma interpretação individual e original diferente da cultura Outra. Esse posicionamento que assumimos em relação à cultura analisada, cultura à qual não pertencemos, caracteriza-se como *exotopia*, termo adotado por Bakhtin. Portanto, segundo Bakhtin³ (apud DORNBUSCH, 1998), “na

2 GAIAS, I. *Estereótipos culturais no processo de ensino aprendizagem de línguas estrangeiras*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

3 Sem referência no texto de Dornbusch.

área da cultura, a exotopia é o nível mais poderoso do conhecimento. É apenas através do olhar de uma outra cultura que a cultura estrangeira se revela mais completa e profundamente” (p. 15).

Muitas vezes, por estarmos inseridos em nossa cultura, não refletimos acerca dela. Portanto, Peixoto⁴ (1988, apud DORNBUSCH, 1998) nos chama atenção para o *olhar do estrangeiro* como um recurso de reflexão sobre nossa cultura, visto que “aquele que não é do lugar, que acabou de chegar, é capaz de ver aquilo que os que lá estão não podem mais perceber” (p. 16).

Com ajuda do Outro, podemos nos desvencilhar dos estereótipos que nós mesmos criamos e não percebemos. Da mesma forma, é pelo nosso olhar – também de estrangeiro, de distanciamento e de estranhamento – que contribuímos no mesmo processo de forma inversa.

No ensino e aprendizagem de LE consideramos a abordagem da comunicação intercultural como aquela que possibilita o diálogo entre o Eu e o Outro. Nesse diálogo, portanto, podemos reproduzir um mecanismo consciente de poder compreender primeiro o outro e aprender com ele como um *alter ego* ora como semelhante ora como diferente. Como destaca Tzvetan Todorov⁵ (1988, apud MARC, 1992), “O encontro intercultural conduz-nos a esta verdade banal: ignorando-se a si próprio não se chega a conhecer os outros; conhecer o outro e a si próprio é a mesma coisa”.

Dessa forma, julgamos relevante apresentar as quatro fases propostas por Todorov⁶ (1996, apud ROZENFELD, 2007) para compreendermos o outro:

1. *Num primeiro momento, assimila-se o outro a si próprio, existindo apenas uma identidade: eu mesmo. Organizo culturas distintas das minhas de acordo com a minha própria e o meu conhecimento do outro é apenas quantitativo e não qualitativo.*
2. *Num segundo passo, elimina-se a própria identidade em benefício do outro, eliminando a minha subjetividade. Aqui também temos uma única identidade, a do outro.*
3. *Nessa fase resumo minha própria identidade, mas busco de todas as formas compreender o outro. Minha exotopia (noção de não pertencimento à outra cultura) produz conhecimento qualitativo e não quantitativo. Concluo que os meus valores não são tão relativos quanto os do outro. A dualidade, aqui, substitui a unidade, sendo que o eu estabelece-se como diferente do outro.*
4. *Na última fase, o conhecimento do outro determina o conhecimento do outro e de mim próprio; interagindo com o outro, meus conceitos se transformam de forma a responder pelo outro e por mim.*

Essas quatro fases resumem bem a relação da alteridade, trabalhada neste tópico, que resulta num processo de categorização, como vimos com Marc (1992), levando a representações sociais e possíveis aparecimentos de estereótipos.

Para finalizarmos nossa discussão consideramos pertinente destacar os três planos de alteridade: o *axiológico*, o *praxiológico* e o *epistêmico* – propostos por Todorov (1996, apud DORNBUSCH, 1998). No primeiro plano, *axiológico*, há um julgamento de valor

4 PEIXOTO, N.B. O olhar do estrangeiro. In: NOVAES, A. (Org.) *O olhar*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

5 TODOROV, T. *Nous et les autres*. Paris: Seuil, 1988.

6 TODOROV, T. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

a respeito do outro: se ele é *bom* ou *mau*, se *gosto* ou *não gosto* dele, se ele é *inferior* ou *igual* a mim (este plano está ligado à primeira fase citada anteriormente). No segundo plano, *praxiológico*, observa-se a aproximação ou o distanciamento do outro, então posso adotar os valores do outro, identificando-me com ele, ou assimilar o outro conferindo primazia a minha identidade, ou ser indiferente ao outro (este plano está ligado à segunda e à terceira fase citadas anteriormente). No último plano, *epistêmico*, ocorre o conhecimento ou desconsideração em relação à identidade do outro (este plano está ligado à quarta fase citada anteriormente, o da alteridade).

Análise dos dados

De modo geral, os Cadernos, ofertados para a rede pública de ensino são divididos em quatro volumes. Os volumes são trabalhados na proporção de um por bimestre ao longo do ano.

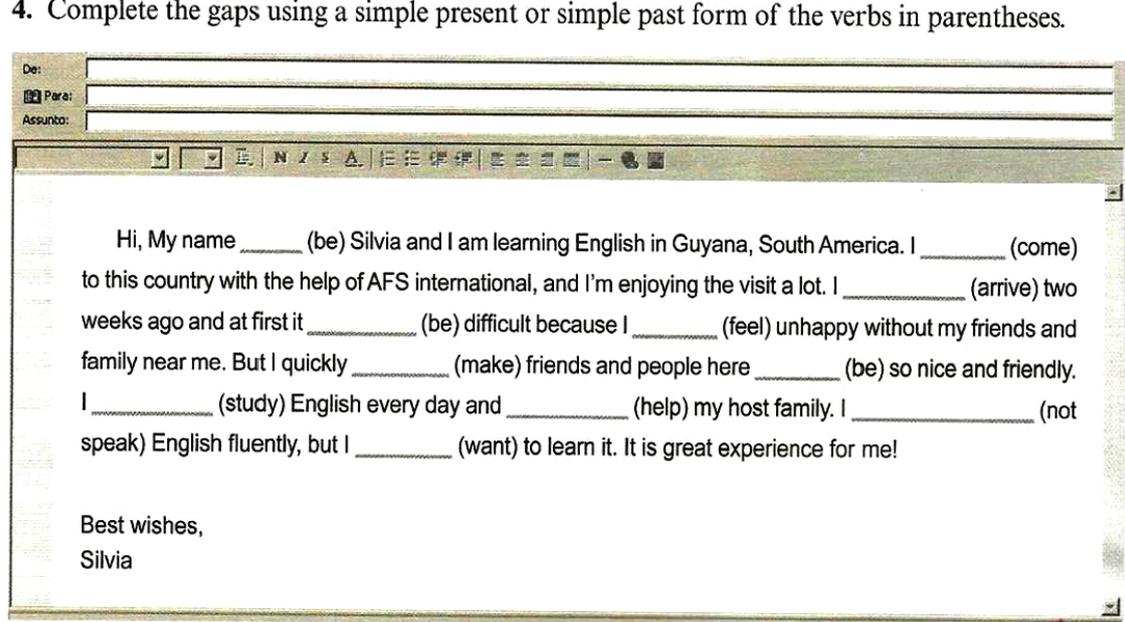
Para nossa análise, optamos pelo Caderno de Língua Inglesa, volume 1, devido ao título *English around the world: cultural interactions* (Inglês ao redor do mundo: interações culturais), que já antecipava a possível abordagem dos conteúdos culturais.

Optamos por visualizar atividades que nos possibilitassem abordar em sala de aula de LI a alteridade com um potencial cultural a ser explorado.

Nesse sentido, pela observação de algumas atividades e orientações oferecidas para o professor (nos procedimentos do Caderno do professor), optamos por explorar os conteúdos culturais de maneira consciente, visto que percebemos que esses conteúdos encontravam-se subjacentes às muitas atividades.

Destacamos a primeira atividade analisada:

4. Complete the gaps using a simple present or simple past form of the verbs in parentheses.



De: _____
Para: _____
Assunto: _____

Hi, My name _____ (be) Silvia and I am learning English in Guyana, South America. I _____ (come) to this country with the help of AFS international, and I'm enjoying the visit a lot. I _____ (arrive) two weeks ago and at first it _____ (be) difficult because I _____ (feel) unhappy without my friends and family near me. But I quickly _____ (make) friends and people here _____ (be) so nice and friendly. I _____ (study) English every day and _____ (help) my host family. I _____ (not speak) English fluently, but I _____ (want) to learn it. It is great experience for me!

Best wishes,
Silvia

Figura 1. Atividade do Caderno do Aluno (p. 34)

Além da figura acima, é importante observarmos, também, os objetivos e as orientações oferecidas ao professor pelo Caderno do professor:

Objetivos: usar formas verbais do *simple present* e do *simple past* em um texto informativo.

Tempo previsto: 20 minutos.

Procedimento do Caderno: O professor deve ler o enunciado da atividade e explicá-lo aos alunos. Os alunos podem fazer a atividade em trios, e o professor precisa circular pela sala, auxiliando o grupo formado pelos alunos. O procedimento alerta para o fato de os alunos perguntarem sobre as **formas verbais** “*I am learning*” ou “*I’m enjoying*”; dessa forma, o professor é orientado a explicar que “se trata de ações que estão acontecendo no momento da fala de Silvia, e que o tempo também é presente, mas que o chamamos de *present continuous*”. Após a atividade, o professor deve corrigi-la com ajuda dos alunos, e reescrever os verbos sublinhados na lousa.

Notamos que tanto o enunciado da atividade quatro – *Complete the gaps using a simple present or simple past form of the verbs in parentheses* –⁷ quanto o procedimento do Caderno do professor apresentam como objetivo o trabalho com as estruturas gramaticais. Dessa maneira, os alunos são orientados a completar os espaços em branco com a forma adequada do verbo.

Porém, se formos além do trabalho com as estruturas do texto e focarmos em seu conteúdo, percebemos que outras coisas poderiam ser discutidas com a classe. Dessa forma, num primeiro olhar, a atividade de preencher colunas para o trabalho com as estruturas pode ser adaptada para explorarmos o potencial cultural implícita nessa atividade. Sendo assim, em nossa análise, propomos como adaptar a atividade para explorar a “alteridade” como um conteúdo cultural.

Por exemplo, no primeiro parágrafo do texto destacamos a seguinte frase: *Hi, My name is Silvia and I am learning English in Guyana, South America*.⁸ Na frase em questão, o professor pode atrair a atenção dos alunos para o fato de Silvia aprender a língua inglesa na Guiana, um país da América do Sul que faz fronteira com o Brasil, mas que tem a LI como oficial. Identificamos, nesse fato, um processo de desconstrução do estereótipo recorrente, dos estudantes que escolhem fazer intercâmbio para aprender a LI nos Estados Unidos ou na Inglaterra. Há, portanto, no texto, abertura de possibilidades que permitem aos alunos identificarem outros países nos quais a LI é a língua oficial, e auxilia os alunos na reflexão e *descentralização* (MARC, 1992) dos estereótipos para suspensão de crenças preestabelecidas em relação ao outro.

Outro ponto que pode ser abordado em sala de aula por meio da interpretação do texto refere-se aos sentimentos da aluna por estar fora do seu país de origem. Os aprendizes podem identificar, no texto, como Silvia se sente ao fazer intercâmbio na Guiana. Dessa maneira, os alunos podem destacar frases como: *I’m enjoying*⁹ *the visit a lot* (Eu estou curtindo bastante a visita); *I arrived two weeks ago and at first it was difficult*

7 Tradução nossa: “Complete as lacunas usando as formas do presente simples ou do passado simples dos verbos em parênteses”.

8 Tradução nossa: “Oi, meu nome é Silvia e estou estudando Inglês na Guiana, América do Sul”.

9 Grifo nosso.

because ***I felt unhappy*** without my friends and family near me. (Eu cheguei a dois dias atrás e no começo foi difícil pois me senti infeliz sem meus amigos e familiares perto de mim); *I quickly made friends and people here are so nice and friendly* (Eu fiz amigos rapidamente e as pessoas daqui são muito legais e amigáveis.) e *It is great experience for me!* (É uma experiência ótima para mim!).

Além disso, por meio dos sentimentos de Silvia, podemos abordar os planos de alteridade propostos por Todorov (1995). Para tanto, sugerimos o seguinte quadro de análise:

Quadro 1. Análise de frases do texto da atividade quatro através dos planos de alteridade

Enunciados retirados da atividade 4	Análise dos enunciados com os planos de alteridade (TODOROV, 1995)	
<p>“I arrived two weeks ago and at first it was difficult because I felt unhappy without my friends and family near me” (grifo nosso).</p>	<p>Análise do enunciado: Silvia encontra-se fora de seu país de origem. Os seus sentimentos, no início da viagem, como o de infelicidade por estar longe dos amigos e família, apontam para o <i>plano axiológico</i>.</p>	<p>Plano <i>axiológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - julgamento de valor em relação ao outro; - assimila-se o outro a si próprio, existindo apenas uma identidade: eu mesmo; - organiza-se a cultura do outro, que é diferente da minha, de acordo com a minha percepção; - conhecimento do outro apenas quantitativo e não qualitativo.
<p>“But I quickly made friends and people here are so nice and friendly”.</p> <p>“I help my host family”.¹⁰</p>	<p>Análise do enunciado: Silvia começa a se adaptar à nova realidade. Ela faz novos amigos e qualifica as pessoas como “muito legais e amigáveis”. Além disso, Silvia aproxima-se da família que a recebeu, ajudando-a.</p>	<p>Plano <i>praxiológico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - há uma aproximação em relação ao outro; - identificação com o outro, elimina-se a própria identidade em benefício do outro e valoriza-se a identidade do outro; - busca-se de todas as formas compreender o outro; - minha exotopia (noção de não pertencimento a outra cultura) produz conhecimento qualitativo e não quantitativo.
<p>“It is great experience for me!”</p>	<p>Análise do enunciado: Para Silvia houve uma experiência enriquecedora com esse processo de conviver com o outro.</p>	<p>Plano <i>epistêmico</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - ocorre o conhecimento em relação à identidade do outro e minha própria; - interage-se com o outro, meus conceitos são transformados de forma a responder pelo outro e por mim.

¹⁰ Tradução nossa: “Eu ajudo a família que me recebeu”.

Os professores podem incentivar os alunos a pesquisarem outros depoimentos que retratem os sentimentos de pessoas que viajaram para outro país, seja em páginas de intercâmbio na internet, em jornais ou revistas, em panfletos turísticos ou até mesmo através de relatos de conhecidos. É, no entanto, importante que os aprendizes certifiquem-se da veracidade dos dados que trouxeram para sala de aula. Dessa maneira, o professor precisa incentivá-los a buscarem fontes confiáveis dos materiais pesquisados.

Enfim, reforçamos a relevância do uso de materiais autênticos no ensino e aprendizagem de LI, uma vez que, de acordo com Kramsch (1993), esses materiais têm credibilidade e ligação com a realidade cultural do país alvo.

Considerações finais

A análise da atividade quatro possibilitou-nos visualizar um possível trabalho com conteúdos culturais que pode ser feito em sala de aula de língua inglesa na rede pública de ensino.

Notamos que o objetivo da atividade limitava-se a completar os espaços em branco com formas verbais corretas, num trabalho, portanto, com estruturas gramaticais. Porém, se formos além das formas e pensarmos no conteúdo, percebemos a possibilidade de se abordar a alteridade através de recursos textuais.

Nesse sentido, o texto informativo apresentado na atividade possibilita: o trabalho de desconstrução de estereótipos e a abordagem dos sentimentos de Silvia por encontrar-se fora de seu país de origem.

Além disso, notamos que algumas frases do texto podem ser analisadas por meio dos planos de alteridade proposto por Todorov (1995). Nesse sentido, os planos possibilitam que o aluno visualize de maneira prática as várias etapas que uma pessoa pode passar no encontro com o Outro, uma língua-cultura outra. E que essas etapas são atravessadas pela mobilidade e escolha do sujeito. Dessa forma, o sujeito frente ao Outro pode permanecer no primeiro plano ou, então, passar para os outros.

Entendemos, pela análise, que o texto – visto como um depoimento de Silvia – possibilita que os alunos pesquisem outros relatos semelhantes, de pessoas que também experienciaram o contato com o Outro. Essa pesquisa pode ajudá-los a notar como o contato com o Outro pode nos levar a diversas reações em face da alteridade (como aquelas propostas por Marc (1995)).

O professor precisa despertar nos alunos, numa prática cooperativa, a criticidade e a reflexão, de modo que, ao lerem e interpretarem um texto, eles possam visualizar os conteúdos que o subjazem.

Acreditamos que, nessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem de LI (e outras línguas) pode incentivar uma abordagem que vá além do trabalho com as estruturas linguísticas, para uma abordagem dos conteúdos culturais em sala de aula.

Para tanto, precisamos (quando necessário) modificar atividades, ou acrescentar a elas meios para a abordagem dos aspectos culturais, visto que muitos materiais didáticos, por mais atualizados que sejam, não estão adaptados para esse trabalho (embora destaquem a sua importância).

Por fim, o contexto mundial nos leva a perceber que houve um aumento nas interações e nos contatos de diferentes línguas-culturas, e que esses aspectos trazem consequências no nosso modo de agir e pensar o mundo. Isso refletirá em nossa sala de aula de línguas, de modo que, atualmente, é necessário abordarmos tanto aspectos linguísticos quanto culturais, num mesmo patamar de importância. Desse modo, entendemos que podemos educar nossos alunos para terem respeito tanto com a sua língua-cultura quanto com a língua-cultura do Outro.

REFERÊNCIAS

BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução de M. Ávila, E. L. de L. Reis e G. R. Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHAVES, R. M. B. ; MOREIRA, G. Représentations de Soi et de l'Autre d'efants portugais. In: BIZARRO, R. (Org.). *Eu e o Outro: estudos multidisciplinares sobre identidade(s), diversidade(s) e práticas interculturais*. Porto: Areal Editores, 2007.

DORNBUSCH, C. S. O olhar estrangeiro. *Pandaemonicum Germanicum*, n. 2, p. 13-21, 1998.

FINI, M. I. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Inglês*. São Paulo, SEE (Secretaria da Educação), 2008.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KAWACHI, G. J. *Estereótipos culturais em estágios avançados de aprendizagem de inglês como língua estrangeira e seus desdobramentos para o ensino e uso do idioma*. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada), PPGL, UFSCar, São Carlos, 2011.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. *Language and culture*. Oxford: OUP, 1998. 134 p.

LIPPMANN, W. *Meios de comunicação de massa*. São Paulo: Cultrix, 1980.

MAHER, T.M. *Ser professor sendo índio: questões de lingua(gem) e identidade*. Tese (Doutorado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual Paulista, Campinas, 1996.

MARC, E. Les dessous de la communication interculturelle. *Sciences Humaines*, n. 16, p. 26-30, Avril, 1992.

OLIVEIRA, M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ROZENFELD, C. C. F. *Crenças sobre uma língua e cultura-alvo* (alemão em dimensão intercultural de ensino de língua estrangeira). Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos/área de concentração Linguística Aplicada) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SÃO PAULO. Secretaria do Estado da Educação. *Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série, v. 1*. Coordenação geral: Maria Inês Fini. Equipe: Adriana Ranelli Weigel Borges, Azilda da Silva Shimoura, Lívia de Araújo Donnini Rodrigues, Priscila Mayumi Hayama, Sueli Salles Fidalgo. São Paulo: SEE, 2009.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 2009. Disponível em: <http://rbhcs.com/index_arquivos/Artigo.Pesquisa%20documental.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

TODOROV, T. *A conquista da América*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.