

**MARCELE GARBIN DAGIOS**

**A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PIBID  
UTFPR PATO BRANCO**

**CURITIBA, 2017.**

**MARCELE GARBIN DAGIOS**

**A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PIBID  
UTFPR PATO BRANCO**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação, na linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen

**CURITIBA, 2017.**

Catálogo na Publicação  
Cristiane Rodrigues da Silva – CRB 9/1746  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação – UFPR

Dagios, Marcele Garbin

A Formação Intercultural de Professores de Inglês no PIBID: UTFPR – Pato Branco. / Marcele Garbin Dagios. – Curitiba, 2017.  
180 f.

Orientador: Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen.

Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

1. Ensino – Língua Estrangeira – Inglês. 2. Formação Docente. I. Título.

CDD 371.1



## PARECER

Defesa de Tese de Marcele Garbin Dagios para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo assinados, Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen, Prof.ª Dr.ª Miriam Sester Retorta, Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia, Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos (on-line), Prof. Dr. Cleverson Ribas Carneiro, arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PIBID UTFPR - PATO BRANCO".

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está Apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

| BANCA   | ASSINATURA | APRECIÇÃO |
|---|------------|-----------|
| Prof. Dr. Henrique Evaldo Janzen                |            | Aprovado  |
| Prof.ª Dr.ª Miriam Sester Retorta               |            | Aprovado  |
| Prof.ª Dr.ª Tânia Maria Figueiredo Braga Garcia |            | Aprovado  |
| Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos (on-line)    |            | Aprovado  |
| Prof. Dr. Cleverson Ribas Carneiro              |            | Aprovado  |

Curitiba, 25 de abril de 2017.

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do PPGE

Prof. Dr. Geraldo Balduino Horn  
Coordenador do Programa de  
Pós-Graduação em Educação  
MPAP 127022 / MSIAPE 2169216

## DEDICATÓRIA

A todos os professores e alunos de Língua Inglesa que, por meio do amor e do ensino,  
transformam vidas.

## AGRADECIMENTOS

À Santíssima Trindade, Deus Pai, Filho e Espírito Santo, pelo dom da vida e pelas bênçãos e graças recebidas diariamente;

Ao professor Dr. Henrique Evaldo Janzen, pelas orientações, contribuições e confiança, e por sua serenidade e apoio mesmo em momentos de pressão e nervosismo;

Aos professores da linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino, pelas inúmeras contribuições teóricas e pela amizade e parceria ao longo dos anos;

Aos membros da banca de qualificação e defesa Profa. Dra. Tania F. Braga Garcia, Profa. Dra. Miriam Sester Retorta, Prof. Dr. Cleverson Ribas Carneiro e Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos, pela leitura da tese e pelas contribuições valiosas ao meu trabalho;

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná.

Aos participantes da pesquisa, especialmente às professoras orientadoras, às professoras supervisoras e aos alunos bolsistas do PIBID inglês UTFPR Pato Branco;

Aos meus colegas da UTFPR Pato Branco, pelo apoio e compreensão nos momentos de ausência;

Ao meu pai, aos meus tios e tias, meus familiares, primos e primas, amigos e amigas, pelo apoio e amor constante;

Ao Pedro Henrique Bortot, alegria dos meus dias e companheiro em todos os momentos;

Aos meus padrinhos Nilo e Marines Garbin, por serem “meus pais” e buscarem a minha felicidade sempre;

À minha avó Evinha Garbin, por ser exemplo de mulher e de mãe em minha vida.

E especialmente à minha mãe, Nedy Maria Garbin, meu maior exemplo de vida e de professora, a quem ofereço toda gratidão do mundo. Te amo!

Muito obrigada!

## EPÍGRAFE

“Confiem para sempre no Senhor,  
pois o Senhor, somente o Senhor,  
é a Rocha eterna.”

Isaías, 26:4

## RESUMO

Os conceitos de Inglês como língua franca e educação intercultural no ensino de línguas são bastante difundidos pelos estudiosos no Brasil. No entanto, as aulas de inglês ainda enfrentam dificuldades nas escolas públicas, especialmente devido à falta de incentivo na formação inicial e continuada de professores na educação básica. Neste cenário, esta pesquisa estuda os processos de formação de professores de Inglês, com o foco na perspectiva intercultural de ensino de línguas e tendo como caso em estudo a formação inicial de professores que ocorre no PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. O objetivo central desta pesquisa é saber e entender os pontos de vistas dos sujeitos envolvidos no PIBID subprojeto inglês, desenvolvido na UTFPR-PB, sobre o processo de formação intercultural do futuro professor nesse programa. O subprojeto, desenvolvido nos cursos de graduação em Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Pato Branco, foi analisado, a fim de fornecer dados empíricos. A metodologia de pesquisa qualitativa, com foco no estudo de caso (LESSARD-HÉBERT *et al*, 2012; e YIN, 2015), foi privilegiada. Os dados foram produzidos por meio da análise documental do subprojeto PIBID Inglês e de questionários e entrevistas com os sujeitos participantes do subprojeto (professores supervisores das escolas públicas e alunos de licenciatura em Letras) a fim de compreender seus pontos de vista e entendimentos sobre a prática docente intercultural. A análise dos dados se deu por meio da discussão sobre a perspectiva dialógica de linguagem e as visões de línguas subjacentes (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004; BAKHTIN, 1993, 2003; JORDÃO, 2006), o Inglês como Língua Franca (GIMENEZ *et al*, 2011; JENKINS, 2007), as questões de identidade cultural (BAUMAN, 2012, 2013; BHABHA, 2005; CANCLINI, 2015; EAGLETON, 2005; HALL, 2005) a interculturalidade e o ensino intercultural da língua inglesa (ALMEIDA, 2011; JANZEN, 2005; WALSH, 2010), cultura e as relações interculturais no ensino de inglês na escola pública (DUBET, 1994; GIROUX, 2006; MAFRA, 2003). Foi constatado que as concepções de educação, ensino de línguas e interculturalidade, além de diferentes visões de língua entre os participantes do subprojeto, variam de acordo com as perspectivas dos alunos bolsistas do PIBID, e isto leva a práticas que refletem as perspectivas do professor coordenador da universidade ou do professor orientador da escola pública, além da forte presença do senso comum e da reprodução de diversas vozes discursivas na fala dos alunos bolsistas. Neste caso, a perspectiva sociológica da linguagem e da visão da linguagem como discurso muitas vezes não são privilegiadas, mas, em geral, o PIBID se configura como espaço de experiência social dos futuros professores de inglês. Por meio dos resultados da pesquisa, também foi possível identificar que o PIBID traz novas possibilidades de formação intercultural do futuro professor de inglês, e apresenta uma forma de viabilizar a perspectiva intercultural de ensino nas escolas e desenvolver a formação intercultural na formação inicial de professores.

**Palavras-chave:** Ensino de língua estrangeira; Interculturalidade; PIBID; Formação inicial e continuada de professores de inglês.



## ABSTRACT

The concepts of English as a lingua franca and intercultural education in language teaching are quite widespread by scholars in Brazil. However, English classes still face difficulties in public schools, especially due to the lack of incentive in the initial and continuing training of teachers in basic education. In this scenario, this research studies the English teacher training processes, focusing on the intercultural perspective in the process of teaching foreign languages and how the initial teacher training occurs in PIBID - Institutional Scholarship Program of Introduction to Teaching. The central objective of this research aims at understanding the opinions and point of views of PIBID English subproject participants about the process of initial intercultural training of language teachers. The PIBID English subproject, developed in the undergraduate course of English and Portuguese at the Federal University of Technology – Paraná, campus Pato Branco, was analyzed in order to provide empirical data. The qualitative research methodology, focusing on case study was privileged (LESSARD-HÉBERT et al, 2012; and YIN, 2015). Data were collected through the documentary analysis of PIBID English subproject and through questionnaires and interviews with the supervisors from the public schools and undergraduate students of English/Portuguese, in order to obtain their perceptions and understandings of intercultural teaching in PIBID. The theoretical discussion focused on the relation of concepts such as the dialogical perspective of language (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004; BAKHTIN, 1993, 2003; JORDÃO, 2006), English as a Lingua Franca (GIMENEZ et al, 2011; J, 2007), (inter)cultural identity (BAUMAN, 2012, 2013; BHABHA, 2005; CANCLINI, 2015; EAGLETON, 2005; HALL, 2005), intercultural education in foreign language teaching (ALMEIDA, 2011 ; JANZEN; 2005 WALSH, 2010) and critical pedagogy and intercultural relations in public schools (DUBET, 1994; GIROUX ,2006; MAFRA, 2003). As a result, PIBID participants presented different views on the concepts of education, language teaching and interculturality, as well as different visions of language. These varied perspectives may lead to practices that reflect the coordinator's perspective or the public school supervisor, as well as the strong presence of common sense and the reproduction of several discursive voices in students' speech. In this case, the sociological perspective of language and the view of language as discourse are not often privileged. But in general, PIBID represents a space for social experience for future English teachers. Through the results of the research, it was also possible to identify that PIBID brings new possibilities of intercultural formation for the future English teacher, and it can also mediate the intercultural perspective of teaching in schools and help to develop the intercultural awareness in initial teacher training programs.

**Keywords:** foreign language teaching; interculturality; PIBID; initial and continuing English teacher training education.

## LISTA DE FIGURAS E TABELAS

|   |    |
|---|----|
| FIGURA 1 – THE THREE CIRCLES OF ENGLISH (OS TRÊS CÍRCULOS DA LÍNGUA INGLESA (1995).....                         | 48 |
| FIGURA 2 – POSIÇÕES DOS USUÁRIOS DE INGLÊS NAS PERSPECTIVAS DE ILF SOBRE O ILE (2014) .....                     | 49 |
| FIGURA 3 – A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL POR BYRAM (1997).....  | 64 |
| FIGURA 4 – O MÉTODO DE ESTUDO DE CASO POR YIN (2015).....   | 84 |
| TABELA 1 – QUESTIONAMENTOS DA PESQUISADORA, INSTRUMENTOS DE GERAÇÃO DE DADOS E TEMAS PERTINENTES À ANÁLISE..... | 91 |

## **LISTA DE SIGLAS**

CELEM – Centro de Línguas Estrangeiras Modernas

CELIN - UFPR – Centro de Línguas da Universidade Federal do Paraná

DCLEM – Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna do Estado do Paraná

ELT – English Language Teaching

IES – Instituição de Ensino Superior

IFPR – Instituto Federal do Paraná

LE – Língua Estrangeira

LEM – Língua Estrangeira Moderna

LI – Língua Inglesa

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

NAP - UFPR – Núcleo de Assistência Pedagógica da Universidade Federal do Paraná

NRE – Núcleo Regional de Educação

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

PB – Pato Branco

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

SEED – Secretaria de Estado da Educação

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNICS – Centro Universitário Católico do Sudoeste do Paraná

UTFPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

## SUMÁRIO

|          |  |     |
|----------|--|-----|
| <b>1</b> | <b>INTRODUÇÃO</b> .....  | 12  |
| 1.1      | OBJETIVOS DO TRABALHO .....  | 15  |
| 1.2      | JUSTIFICATIVA.....   | 19  |
| 1.3      | BREVE DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS .....  | 20  |
| <b>2</b> | <b>A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: O CÍRCULO DE BAKHTIN E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b> ..... | 23  |
| 2.1      | LÍNGUA COMO CÓDIGO X LÍNGUA COMO DISCURSO .....  | 27  |
| 2.2      | FORÇAS CENTRÍPETAS E FORÇAS CENTRÍFUGAS NO DISCURSO .....  | 31  |
| 2.3      | DUPLICAÇÃO E HIBRIDISMO CULTURAL NA TEORIA BAKHTINIANA .....   | 34  |
| 2.4      | EXOTOPIA CULTURAL E EXCEDENTE DE VISÃO .....   | 38  |
| <b>3</b> | <b>LINGUAGEM, CULTURA E AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b> .....             | 41  |
| 3.1      | IDENTIDADE E HIBRIDISMO CULTURAL .....   | 44  |
| 3.2      | INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS.....   | 57  |
| 3.3      | INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E PEDAGOGIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS .....                  | 60  |
| 3.4      | O ENSINO INTERCULTURAL DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA .....   | 65  |
| <b>4</b> | <b>ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DO PROFESSOR DE INGLÊS NO PIBID UTFPR</b> .....           | 74  |
| 4.1      | PROBLEMAS DE PESQUISA E PERGUNTAS NORTEADORAS .....  | 74  |
| 4.2      | O PIBID NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA.....   | 76  |
| 4.3      | A ABORDAGEM QUALITATIVA/INTERPRETATIVA E O MODO DE ESTUDO DE CASO DO PIBID UTFPR-PB.....                   | 79  |
| 4.4      | O CONTEXTO DA PESQUISA .....   | 85  |
| 4.5      | OS SUJEITOS DA PESQUISA .....  | 87  |
| 4.6      | CATEGORIAS DE ANÁLISE .....  | 89  |
| <b>5</b> | <b>ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA</b> .....   | 93  |
| 5.1      | ANÁLISE DOCUMENTAL DO SUBPROJETO INGLÊS DO PIBID UTFPR-PB.....   | 93  |
| 5.2      | OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PIBID INGLÊS UTFPR-PB.....  | 97  |
| 5.3      | ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID UTFPR-PB .....                            | 111 |
| 5.3.1    | As relações interculturais na formação do professor de inglês.....   | 112 |

|       |  |     |
|-------|--|-----|
| 5.3.2 | O desenvolvimento das atividades do PIBID inglês nas escolas.....                              | 115 |
| 5.3.3 | O PIBID na formação docente inicial .....  | 121 |
| 5.3.4 | O papel da língua inglesa na escola pública .....  | 126 |
| 5.4   | ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS BOLSISTAS<br>DO PIBID INGLÊS UTFPR-PB ..... | 130 |
| 5.4.1 | As relações interculturais na formação do professor de inglês.....                             | 130 |
| 5.4.2 | O desenvolvimento das atividades do PIBID inglês.....  | 139 |
| 5.4.3 | A importância do PIBID na formação docente inicial.....  | 141 |
| 5.4.4 | O papel da língua inglesa na escola pública .....  | 144 |
|       | CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 148 |
|       | REFERÊNCIAS .....  | 151 |
|       | ANEXOS.....  | 157 |

## 1 INTRODUÇÃO

O Ensino de Línguas Estrangeiras no Brasil já traçou um percurso extenso e considerável, tanto na esfera da educação básica pública quanto no ensino privado<sup>1</sup>. Diversas pesquisas na área da Linguística Aplicada apontam novos rumos para o ensino de línguas, especialmente o da Língua Inglesa. Os conceitos de Inglês como Língua Franca e ensino intercultural de línguas estrangeiras são difundidos pelos estudiosos da área de Letras e Educação. Contudo, por meio das pesquisas recentes sobre formação de professores de línguas (ALMEIDA, 2011; GIMENEZ *et al*, 2011; JORDÃO, 2006; MOITA LOPES, 2002, 2006), constata-se que a disciplina de Língua Inglesa ainda encontra muitas dificuldades na escola pública, devido a diversas questões como carga horária reduzida da disciplina no currículo escolar, desinteresse e/ou desmotivação dos alunos e, principalmente, pela falta de investimentos, além das lacunas metodológicas na formação inicial nas graduações em Letras nas universidades e na formação continuada que os professores da rede pública de ensino<sup>2</sup> recebem das secretarias estaduais de educação ou de parcerias universidade-escola (que geralmente são desenvolvidas por meio de programas de extensão nas universidades).

Além disso, conforme constatado a partir da pesquisa de campo desenvolvida para a minha dissertação de Mestrado<sup>3</sup> e nos trabalhos publicados na área de formação de professores de línguas que embasaram minha pesquisa, muitos professores se apropriaram do discurso atual do ensino de línguas na perspectiva intercultural, mas encontrei pouca ressonância desta perspectiva na pesquisa empírica que indicasse que esse discurso reflete na prática em sala de aula. Muitas tentativas de aperfeiçoamento da prática docente são realizadas pelas secretárias de educação, inclusive no estado do

---

<sup>1</sup> O termo “privado” refere-se a escolas particulares de educação básica e a escolas de idiomas.

<sup>2</sup> A falta de incentivo na formação continuada de professores de línguas estrangeiras e a falta de estrutura nas escolas são uma realidade não só da escola pública, mas também ocorre no ensino privado. Optei por mencionar apenas o contexto do ensino público devido ao seu papel na presente pesquisa. Esta pesquisa tem como escopo a escola pública. Não estou com isto referendando uma perspectiva dicotômica entre o público e o privado, que hierarquiza as diferenças entre as duas esferas.

<sup>3</sup> DAGIOS (2010). As concepções de interculturalidade e suas aplicações no ensino de Língua Inglesa: uma análise da visão dos professores do Sudoeste do Paraná.

Paraná, meu campo de atuação, mas apenas uma pequena parcela dos professores coloca em prática os seus discursos sobre o papel da língua inglesa na escola e como ela deve ser discutida na formação inicial de professores, como foi indicado na pesquisa mencionada acima (DAGIOS, 2010). Vale ressaltar que estes órgãos estaduais e municipais procuram, mesmo que com projetos que muitas vezes não tem continuidade, avançar na discussão do ensino de línguas estrangeiras modernas. Isto se deve em grande parte ao impulso que foi dado nesta área de conhecimento com a elaboração de documentos oficiais que indicaram diversas possibilidades para o desenvolvimento didático-metodológico e linguístico-cultural no ensino de línguas estrangeiras modernas no país.

Os discursos presentes nos documentos oficiais trazem a perspectiva almejada pelos governos Federal e Estadual para o ensino de Línguas. As Diretrizes Curriculares para os Cursos de Letras (BRASIL, 2002) preconizam, por meio dos estágios supervisionados e das práticas como componente curricular, um maior contato do aluno/graduando com a prática docente e, relevante para a presente pesquisa, consideram fundamental a **formação intercultural** dos estudantes de Letras. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica (BRASIL, 2002) trazem em sua organização a necessidade do trabalho pedagógico com questões interculturais e de identidade.

Também as Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná (doravante DCE) propõe o discurso como prática social e a perspectiva sociológica de linguagem como princípio norteador do trabalho com a Língua Inglesa na escola pública. De acordo com as DCE para Línguas Estrangeiras (PARANÁ, 2008, p.56), “o ensino de Língua Estrangeira Moderna, na Educação Básica, propõe superar os fins utilitaristas, pragmáticos ou instrumentais que historicamente tem marcado o ensino dessa disciplina”. O documento traz algumas expectativas para o desenvolvimento do aluno: espera-se que o aluno vivencie, na aula de Língua Estrangeira, formas de participação que lhe possibilitem estabelecer relações entre ações individuais e coletivas, que ele compreenda que os significados são sociais e historicamente construídos e, portanto, passíveis de transformação na prática social e que reconheça e compreenda a diversidade linguística e cultural, bem como seus benefícios para o desenvolvimento

cultural do país. O documento também enfatiza a necessidade do reconhecimento, por meio do ensino de Língua Estrangeira, das diferenças culturais regionais.

Além dos documentos oficiais, o governo federal, por meio da criação de alguns programas de incentivo à docência, também investiu em políticas públicas. Esses programas tinham/têm a finalidade de melhorar, por meio da produção de materiais didáticos e de programas de formação inicial e continuada, a qualidade do ensino, valorizar o magistério e apoiar a iniciação à docência de estudantes de licenciatura das instituições federais e estaduais de educação superior, com respaldo de órgãos como a CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Um exemplo de programa federal que contempla as escolas públicas de todo o país é o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD<sup>4</sup>. O PNLD é uma política do Ministério da Educação, que tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica da rede pública do Brasil. Segundo as informações do programa, o governo federal possui três planos de distribuição de livros didáticos: o PNLD (para o Ensino Fundamental), o PNLEM (Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio), e o PNLA (Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos).

Além do PNLD, o Programa Institucional de Iniciação à Docência - PIBID<sup>5</sup>, escopo da presente pesquisa, foi criado pelo Ministério da Educação - MEC e é gerido pela CAPES. O programa incentiva a formação e o desenvolvimento das licenciaturas nas instituições de ensino superior, por meio de bolsas para os professores das universidades, seus acadêmicos de graduação e os professores atuantes na educação básica pública, que supervisionam os licenciandos durante o desenvolvimento do projeto. Programas como esse focam na melhor formação inicial de professores, justamente por propiciarem um espaço de conhecimento e discussão sobre a esfera escolar, e oferecem a aproximação do acadêmico de licenciatura à realidade e o dia-a-dia da escola e dos sujeitos que nela estão.

---

<sup>4</sup> Mais informações sobre o PNLD no endereço eletrônico <http://portal.mec.gov.br/pnld/apresentacao>

<sup>5</sup> Mais informações sobre o Programa PIBID nos *sites*

<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=467&id=233&option=com_content&view=article)



Além de oportunizar o contato dos graduandos de licenciatura com o espaço escolar e suas práticas cotidianas, o programa oferece liberdade para se trabalhar a formação do professor dentro de diversas perspectivas. Neste sentido, existe uma demanda de pesquisas sobre a prática docente de formação inicial e continuada, especialmente no que tange os projetos e programas de incentivo à docência, mais especificamente os programas recentes implantados pelo governo federal.

Na Universidade Tecnológica Federal do Paraná (doravante UTFPR), câmpus Pato Branco e Curitiba, o PIBID já faz parte das atividades de pesquisa e extensão há alguns anos. Contudo, não há ainda um levantamento de como o PIBID é sistematizado na área de Língua Inglesa na UTFPR e quais são as suas contribuições na formação do futuro professor de inglês, neste caso o acadêmico bolsista que participa desse programa.

## 1.1 OBJETIVOS DO TRABALHO

O incentivo para iniciar os estudos de doutoramento sobre como a formação intercultural de professores de inglês é desenvolvida no PIBID – especificamente no caso do subprojeto de inglês do PIBID da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Pato Branco (doravante UTFPR-PB) – surgiu da observação das características particulares do programa e, posteriormente, de meus questionamentos sobre as experiências educativas que os alunos têm no PIBID, em comparação com as experiências oportunizadas pelo curso de licenciatura em Letras.

Na concepção de escola como um espaço de experiência social, os elementos formativos que o PIBID proporciona, em especial, o contato dos sujeitos participantes com outras culturas, ou seja, a cultura escolar em si, a cultura das escolas participantes do projeto e as diversas experiências culturais trazidas pelos sujeitos para o espaço escolar, contribui para que a formação intercultural aconteça. Então, há no PIBID o potencial de ser um espaço de experiência social, e nesse espaço, os elementos de diferentes culturas estão presentes e atuam sobre os sujeitos.

Suponho que o fato de os alunos bolsistas do PIBID estarem nesse espaço de experiência social, com diferentes elementos culturais (mesmo que homogêneos ou

heterogêneos, harmônicos ou desarmônicos), predispõe aos alunos uma compreensão intercultural que não é propiciada apenas pelo curso de graduação. Acredito que o PIBID insere novos elementos no processo de formação dos futuros professores de inglês.

Portanto, ***o objetivo geral desta pesquisa é investigar, explicar e exemplificar os pontos de vistas dos sujeitos envolvidos no PIBID subprojeto inglês, desenvolvido na UTFPR-PB, sobre o processo de formação intercultural do futuro professor nesse programa.*** Este objetivo pauta-se na pressuposição de que os elementos que constituem o PIBID inglês e as experiências culturais as quais os alunos são expostos, por meio das atividades da rotina do PIBID na universidade e nas escolas públicas, proporcionam uma formação intercultural que não acontece apenas no curso de graduação em Letras<sup>6</sup>. Além disso, há uma expectativa pessoal da pesquisadora de encontrar maneiras diferentes de se perceber a formação inicial e de encontrar reflexões e práticas permeadas ou esvaziadas de sentido intercultural dentro do programa.

O espaço escolar é reconhecido, na perspectiva da pesquisa, como o local da experiência social dos sujeitos, e a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola (MAFRA, 2003) são mediadoras para que a formação intercultural dos participantes do PIBID inglês seja efetivada.

Presume-se que a formação intercultural do professor de inglês no PIBID traz elementos diferenciados dos procedimentos de formação inicial apresentados pelo curso de licenciatura em Letras, bem como acredita-se que existam tentativas inovadoras de ensino no subprojeto inglês. Por isso, pretendo verificar, além das visões dos participantes sobre o PIBID inglês, *quais maneiras de perceber e ensinar a língua inglesa os sujeitos trazem ao subprojeto.* Sendo assim, acredita-se que o PIBID oferece a possibilidade de uma formação intercultural de professores de inglês melhor e mais abrangente do que se pode encontrar nos cursos de licenciatura em Letras.

Como objetivos específicos, ***o trabalho busca analisar as visões de língua e cultura dos sujeitos participantes da pesquisa e entender os pontos de vistas dos professores supervisores das escolas públicas e dos acadêmicos participantes***

---

<sup>6</sup> Considero a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola, além de diversos espaços nos quais os sujeitos do PIBID transitam durante essa experiência social específica, como espaços de formação intercultural dos alunos bolsistas.

***dos subprojetos<sup>7</sup> de inglês sobre o papel da interculturalidade no ensino de Línguas Estrangeiras e sobre as concepções de língua/cultura que os participantes apresentam no desenvolvimento do trabalho de formação inicial no PIBID.*** Essa análise é subsidiada pela concepção dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin em diálogo com a teoria intercultural.

O embasamento teórico da pesquisa apresenta a discussão sobre os conceitos de interculturalidade e o ensino intercultural da língua inglesa (ALMEIDA, 2011; JANZEN, 2005; WALSH, 2010) questões de identidade cultural (BAUMAN, 2012, 2013; BHABHA, 2005; CANCLINI, 2015; EAGLETON, 2005; HALL, 2005) e a perspectiva dialógica de linguagem, bem como as visões de língua subjacentes (BAKHTIN/VOLOSHINOV, 2004; BAKHTIN, 1993, 2003; JORDÃO, 2006).

Desta forma, o ato de buscar, explicitar, analisar, contrapor e questionar os diferentes olhares dos sujeitos me auxiliou a pensar em possibilidades de trabalho e encaminhamentos para a formação inicial do professor de inglês na perspectiva do ensino intercultural da língua inglesa, dentro do programa PIBID. Dentro da perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1993, 2003; JORDÃO, 2006; BAKHTIN/VOLOSHINOV<sup>8</sup>, 2004) os pontos de vista dos participantes do PIBID inglês UTFPR-PB foram analisados a partir das seguintes categorias de análise: 1) Visão de interculturalidade e exotopia cultural. 2) Forças centrípetas e centrífugas no discurso. 3) Duplicação e hibridismo cultural (JANZEN, 2005).

A proposta vai ao encontro de uma realidade – ao menos em teoria – múltipla, plural e heterogênea da sociedade atual. Buscou-se, portanto, trazer uma contribuição para as discussões sobre a formação de professores que sejam interculturalmente conscientes<sup>9</sup>, com visões de mundo e de língua que condizem com as expectativas dos documentos oficiais e dos programas de incentivo à docência.

---

<sup>7</sup> O subprojeto faz parte do projeto institucional do PIBID. Cada IES apresenta um projeto institucional, que traça as determinações gerais para os subprojetos de cada curso de licenciatura da instituição.

<sup>8</sup> Voloshinov se refere ao filósofo integrante do chamado Círculo de Bakhtin, grupo de estudiosos russos. A autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é equivocadamente atribuída a Mikhail Bakhtin. O autor é V. N. Voloshinov. Essa descoberta se deu, por meio de pesquisas sobre as autorias do Círculo de Bakhtin, nos anos 80.

<sup>9</sup> O conceito de competência intercultural é discutido no capítulo 3 desta pesquisa (ALMEIDA, 2011; BYRAM, 1997, 2002).

Para o desenvolvimento da pesquisa, tracei os seguintes procedimentos metodológicos:

1. Entrevistar os sujeitos participantes do subprojeto (professores da UTFPR-PB, professores supervisores das escolas públicas e alunos de licenciatura em Letras), a fim de obter seus pontos de vista sobre a prática docente intercultural;
2. Analisar os pontos de vista dos sujeitos de pesquisa a partir de uma perspectiva dialógica bakhtiniana de discurso e relacioná-los com a discussão teórica sobre o ensino intercultural de línguas, a fim de entender como o PIBID inglês UTFPR contribui para a formação inicial do professor de inglês.

No contexto do presente trabalho, as perguntas abaixo não são as perguntas efetivamente feitas aos sujeitos participantes na geração de dados<sup>10</sup>, mas sim as perguntas que a pesquisadora queria responder sobre os pontos de vistas dos sujeitos envolvidos no subprojeto inglês do PIBID UTFPR-PB. São elas:

- Qual visão de escola e de interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras os professores supervisores formadores apresentam?
- Qual visão de escola e de interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras os alunos bolsistas apresentam?
- Qual perspectiva de língua/linguagem é privilegiada pelo subprojeto no seu desenvolvimento e nas suas atividades?
- Qual perspectiva de língua/linguagem é privilegiada pelo subprojeto no âmbito documental?
- Qual é a concepção de interculturalidade subjacente ao trabalho dos sujeitos participantes do PIBID-PB?
- Como o PIBID auxilia na formação intercultural do futuro professor de inglês e de que maneira o programa se apresenta como uma nova possibilidade de formação de professores?

---

<sup>10</sup> As perguntas feitas aos participantes da pesquisa na geração de dados estão presentes no capítulo 5 e no roteiro de entrevista e questionário na seção de anexos.

- As atividades do PIBID desenvolvidas na escola e na universidade se caracterizam como atividades diferenciadas e aditivas na formação inicial do professor ou são apenas reproduções do que seria desenvolvido nas disciplinas de metodologia e prática de ensino e/ou estágio supervisionado?

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa tem relevância para os estudos na área de formação de professores em âmbito local/regional, pela demanda significativa de professores de inglês na rede estadual de educação básica. Isso é percebido no número de vagas preliminares<sup>11</sup> para concurso público da SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná, que ofereceu 1024 vagas para professores de língua inglesa no ano de 2012/2013. Os futuros professores da rede cursaram ou estão cursando licenciatura em Letras em Instituições de Ensino Superior (doravante IES) do estado do Paraná, mais especificamente na UTFPR, no qual o programa PIBID vem sendo desenvolvido desde 2009. Muitos acadêmicos participam do PIBID subprojeto inglês na UTFPR-PB, mas não há um estudo sistematizado sobre como se deu ou se dá essa formação inicial através do programa.

Meu interesse pelos estudos na área de ensino de língua inglesa e linguística aplicada também corroboram para a elaboração e desenvolvimento da presente pesquisa. Sempre tive muito interesse pela Língua Inglesa e vivenciei a rotina da escola pública e do ensino de inglês de perto desde minha infância. Isso porque minha mãe, hoje aposentada, era professora de inglês e português na rede pública estadual, na cidade de Pato Branco, Paraná. Comecei a estudar inglês aos 10 anos de idade e nunca mais parei. Cursei Licenciatura em Letras na Universidade Federal do Paraná (doravante UFPR), na qual também fiz o Mestrado em Educação, e trabalhei em cursos de inglês e escolas de nível fundamental.

O interesse nas relações interculturais e ensino de língua estrangeira surgiu quando trabalhei no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR. Nós professores

---

<sup>11</sup> <http://www.appindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=7691>, Informações encontradas no site da APP Sindicato.

éramos muito assistidos quanto à formação continuada e a equipe pedagógica nos proporcionava encontros mensais de formação em todos os aspectos e metodologias de ensino de línguas, especialmente ao que tangia questões de interculturalidade, relações culturais, linguagem e identidade.

Ingressei no Instituto Federal do Paraná – IFPR câmpus Palmas em 2010. Como coordenadora e professora do curso de Letras, recebi visita dos avaliadores do INEP/MEC para o curso de licenciatura e também coordenei a equipe de reformulação do Projeto Pedagógico de Curso e da nova grade curricular de Letras Português/Inglês. Essa experiência ajudou-me a compreender um pouco mais sobre a formação inicial de professores nos cursos superiores de licenciatura e colocar em prática o que havia aprendido. Tive a oportunidade de redigir e desenvolver o subprojeto de inglês do PIBID no IFPR, porém em pouco tempo fui transferida para a UTFPR-PB.

Novo local de trabalho, novos desafios e também novas oportunidades para entender melhor a formação inicial e continuada, já que o curso de Letras nessa universidade já estava mais consolidado e possuía programas de extensão para formação continuada dos professores da rede pública estadual da região sudoeste do Paraná. Escolhi então o PIBID inglês na UTFPR-PB, que já funciona há alguns anos no câmpus, para ser meu objeto de pesquisa. No capítulo 5 detalho as peculiaridades dessa comunidade acadêmica e o desenvolvimento do projeto na universidade e nas escolas públicas de Pato Branco-PR.

### 1.3 BREVE DESCRIÇÃO DOS CAPÍTULOS

Esta pesquisa compartilha os interesses da Linha de Pesquisa *Cultura, Escola e Ensino* do programa de pós-graduação em Educação da UFPR, especialmente na temática *Discurso, Interculturalidade e Educação Linguística*, já que se interessa por questões sobre os estudos da linguagem e do discurso, cultura e identidade, relacionados com práticas linguísticas e de ensino, e com a formação de professor, considerando-se manifestações da linguagem no ambiente escolar. Compartilha também das questões de aprofundamento e reflexão sobre os debates de viés sociocultural que permeiam a relação linguagem e sociedade.

No

capítulo 2 apresento o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa, voltado para a visão dialógica da linguagem. Utilizo esse termo porque entendo a língua como um meio social e coletivo de construção de conhecimento. É nela que ressoamos nossas marcas culturais e identitárias, e somos sujeitos capazes de questionar, resignificar o mundo em que vivemos por meio da linguagem. Essa construção se dá na relação com o outro, nas relações sociais dentro e fora da escola, e assim o dialogismo bakhtiniano apresenta possibilidades de teorização para a pesquisa. Portanto, trago nesse capítulo o esboço das teorias estudadas, partindo de conceitos como: perspectiva dialógica de linguagem (BAKHTIN, 1993, 2003; JORDÃO, 2006; BAKHTIN/VOLOSHINOV<sup>12</sup>, 2004) e visões de língua como código e discurso, forças centrípetas e centrífugas no discurso, duplicação e hibridismo cultural, e exotopia cultural e excedente de visão (JANZEN, 2005).

A relação linguagem e cultura (BAUMAN, 2012, 2013; BHABHA, 2005; CANCLINI, 2015; EAGLETON, 2005; HALL, 2005) é apresentada no capítulo 3, a fim de definir o conceito de interculturalidade e a sua contribuição para o campo da linguagem. O inglês como Língua Franca (GIMENEZ *et al.*, 2011) e o ensino intercultural da língua inglesa na escola (ALMEIDA, 2011; JANZEN, 2005; WALSH, 2010) são também discutidos no capítulo 3, de forma a contribuir para a compreensão do atual panorama do ensino de línguas no Brasil e de onde surgiram as concepções de ensino de língua estrangeira, especificamente a Língua Inglesa, que encontramos hoje nas escolas.

No capítulo 4, relaciono os itens citados acima com o desenvolvimento do programa PIBID, subprojeto de inglês da UTFPR-PB, com vistas às concepções dos sujeitos de pesquisa sobre a formação intercultural de futuros professores de inglês e o ensino intercultural da Língua Inglesa na escola. A metodologia de pesquisa mobilizada no trabalho está presente nesse capítulo e segue os preceitos qualitativos de pesquisa (LESSARD-HÉBERT *et al.*, 2012), bem como o modo de Estudo de Caso (YIN, 2015).

Em seguida, os dados oriundos do campo empírico são analisados a luz da metodologia qualitativa/interpretativa no capítulo 5. São apresentadas as análises dos discursos e pontos de vistas dos sujeitos participantes, bem como a reflexão acerca de

---

<sup>12</sup> Voloshinov se refere ao filósofo integrante do chamado Círculo de Bakhtin, grupo de estudiosos russos. A autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é equivocadamente atribuída a Mikhail Bakhtin. O autor é V. N. Voloshinov. Essa descoberta se deu, por meio de pesquisas sobre as autorias do Círculo de Bakhtin, nos anos 80.

como os documentos do projeto e as atividades desenvolvidas se relacionam com as visões dos participantes do PIBID inglês UTFPR-PB. É importante ressaltar que a questão dialógica bakhtiniana – fundamental na análise dos discursos dos alunos bolsistas e das professoras supervisoras do PIBID – engloba aspectos culturais, identitários e linguísticos. Para Bakhtin, ela representa uma visão de mundo, que se materializa nos enunciados concretos dos sujeitos. Nesse sentido, a análise aproxima os pontos de vistas dos participantes do PIBID inglês UTFPR-PB às possíveis vozes com as quais estes discursos estão dialogando (respondendo, questionando, se antecipando, parafrazeando, etc.).

Essas vozes (plurilinguismo) discursivas representam diversas esferas da atividade humana, conforme o Círculo de Bakhtin discute em sua teoria dialógica da linguagem. As vozes mais preponderantes são: a visão tradicional de cultura, de escola e de ensino de línguas, e também as vozes institucionais e governamentais, presentes nos documentos que regem boa parte do ensino de LE no Brasil. Há também a presença do discurso, muitas vezes, autoritário dos professores orientadores do PIBID, da academia e do senso comum sobre o papel do ensino de LI na escola pública. Essas diversas vozes sociais se intercalam ou se sobrepõem às vozes dos sujeitos participantes do PIBID inglês UTFPR – PB, criando discursos híbridos sobre a sua formação intercultural enquanto (futuros) professores de inglês.

Por fim, apresento as considerações finais da pesquisa, relacionando algumas questões pertinentes à conclusão do trabalho e algumas possibilidades e/ou limitações encontradas no percurso teórico e prático da presente pesquisa.



## 2 A PERSPECTIVA DIALÓGICA DA LINGUAGEM: O CÍRCULO DE BAKHTIN E O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A linguagem permeia todas as ações do ser humano em sociedade. O aspecto social da linguagem é, segundo as correntes de estudo desenvolvidas a partir de uma visão sociológica<sup>13</sup> e não puramente linguística, fruto da interação entre os sujeitos. Ela nos permite a compreensão e a participação nas mais diversas esferas de atividade humana. Sendo assim, a perspectiva dialógica da linguagem, que será discutida a seguir, representa a visão de língua que embasa o presente estudo. A opção teórica escolhida parte do pressuposto de que as interações dos sujeitos com o mundo são mediadas pela linguagem, e a construção de sentido que se dá por meio dela é orientada por aspectos históricos, culturais e sociais, portanto, é fruto das relações sociais.

O Círculo de Bakhtin, em especial seus maiores expoentes Mikahil Bakhtin, Pavel Medvedev e Valentin Voloshinov, por meio de seus estudos sobre linguagem e literatura, trouxeram uma visão atual dos processos de interação permeados pela linguagem, com extrema atenção ao extraverbal (até então percebida – em uma concepção estruturalista – como um sistema abstrato de signos).

Nos estudos do Círculo voltados para a área da linguagem, Bakhtin (2004) focaliza a distinção entre significado e sentido e, conseqüentemente, teoriza sobre a oposição entre o “signo” e “sinal”. O signo transcende as explicações das correntes linguísticas preponderantes em grande parte do século XX. O sinal tem uma função pré-fixada, unidirecional e assume de forma unívoca um determinado significado. Segundo Ponzio (2011, p. 90),

o processo de compreensão de um sinal é um processo de identificação; trata-se de reconhecer elementos constantes que se retem, que permanecem iguais a si mesmos com relação a um código dado. O signo, por outro lado, caracteriza-se por sua pluricidade, por sua indeterminação semântica, por sua fluidez expressiva e porque se adapta a situações sempre novas e diferentes.

O signo é um objeto material, um fenômeno da realidade objetiva que representa uma função ideológica. Ele representa a ideologia viva, estabelece uma relação dialógica

---

<sup>13</sup> Como, por exemplo, a Pragmática, a Sociolinguística e a Análise do Discurso.

com o mundo social e expressa a visão de mundo do sujeito que o utiliza. Expressa toda a complexidade das relações sociais e traz consigo ressonâncias de discursos e experiências sociais, ao longo da história. Para o Círculo, a construção de sentidos é um processo histórico e sempre inacabado.

Vale ressaltar que o termo ideologia<sup>14</sup>, neste trabalho, assume um sentido específico. Para além das questões de autoria no Círculo de Bakhtin, muito contestadas ao longo do século XX, as questões ideológicas atreladas ao Marxismo trazem, nos textos atribuídos à Bakhtin, um novo olhar sobre a cultura, elaboração possível por meio do uso da teoria sócio-histórica do Marxismo e do contato do autor com os outros membros do Círculo, como Voloshinov e Medvedev, claramente adeptos da perspectiva marxista, como pode ser percebido pelos escritos atribuídos a eles<sup>15</sup>.

Segundo Castro (2010), Bakhtin não estava preocupado em sistematizar ou analisar padrões de regularidade quanto à origem ou a determinação dos processos sociais e culturais, ou a relação das transformações da cultura e do cotidiano dentro da visão marxista das superestruturas, da força econômica e da causal, inerentes ao marxismo.

Muito além da visão da dialética, era o dialogismo que permeava esses processos. Castro (2010, p. 190) comenta que “para ele (Bakhtin), não importavam nem a origem dos processos, nem as suas finalidades, posto que o que nos define e constitui de fato são os *processos*, e estes são profundamente dialogizados, abertos e ininterruptos.” O termo ideologia é utilizado pelo Círculo de Bakhtin como uma ação responsiva ao mundo. É um processo de dialogismo e a maneira como o sujeito se posiciona e responde ao mundo e aos outros sujeitos.

Portanto, todo enunciado é dialógico e carrega as nossas ações responsivas ao mundo, pois não há origem no que a linguagem social apresenta no ato da fala, ela é produto da réplica de vários enunciados, o que pressupõe a presença do “outro” em nosso discurso. Todos os fenômenos presentes na comunicação real podem ser analisados à luz das relações dialógicas que os constituem.

---

<sup>14</sup> Conceitos apresentados em “O marxismo e a ideologia em Bakhtin”, de Gilberto de Castro (2010).

<sup>15</sup> Para pesquisa posterior, o debate sobre a atribuição da autoria dos escritos do Círculo de Bakhtin e as conexões dos autores com o marxismo estão presente em Castro (2010), “O marxismo e a ideologia em Bakhtin”.

Por isso, o dialogismo pode ser definido como o modo de funcionamento real da linguagem, pois os enunciados concretos são construídos a partir de outros enunciados. O dialogismo, por vezes oculto no discurso, se manifesta por meio da incorporação de diferentes vozes no enunciado. Por isso Bakhtin (1993) afirma que o sujeito é plurivocal, devido às diferentes vozes sociais que constituem o indivíduo. O sujeito se constrói nessa relação, pois o seu agir se manifesta em relação aos outros.

Há uma tentativa de trazer e agregar elementos novos ao debate marxista que, no entendimento de Voloshinov, carecia de uma melhor compreensão e desenvolvimento sobre como se dá a produção de sentidos no âmbito das interações sociais e, de que forma esse sentido agrega índices de valor social. Segundo Castro (2010, p. 182),

A teoria marxista não possuía uma teoria nem sobre a linguagem e nem sobre a grande variedade simbólica a que está sujeita a consciência humana. Por isso a dificuldade para abordar a questão ideológica, já que segundo Voloshinov, falar em ideologia, ou em valor/índice de valor social, é falar sobretudo em sentido, o que não se pode fazer sem uma definição mais precisa e mais abrangente das características do mundo semiótico que nos rodeia.

Portanto, o ensino de língua materna e língua estrangeira em especial não deveria, de acordo com os pressupostos bakhtinianos, ser concebido de outra forma que não a que propõe a perspectiva dialógica de linguagem. A importância das teorias apresentadas em obras como *Marxismo e Filosofia da Linguagem*<sup>16</sup>, escrito em 1929 por Valentin Voloshinov e atribuído à Mikhail Bakhtin; no capítulo “O discurso no Romance”, do livro *Questões de Literatura e Estética* e o capítulo “Os gêneros do discurso”, escrito no início dos anos 1950, do livro *Estética da Criação Verbal*, de Bakhtin, nos apresentam não apenas grandes tratados sobre a linguagem, mas uma visão de mundo permeada pela alteridade e pela noção de que o “outro” constitui a nós mesmos, como indicado anteriormente, por meio da linguagem. É importante ressaltar que essas análises foram desenvolvidas no início do século passado e mesmo com anos de existência e estudos

---

<sup>16</sup> A autoria de *Marxismo e Filosofia da Linguagem* é equivocadamente atribuída a Mikhail Bakhtin. O autor é V. N. Voloshinov. Essa descoberta se deu, por meio de pesquisas sobre as autorias do Círculo de Bakhtin, nos anos 80. Para identificação no texto, citações do conteúdo do livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* aparecerão com o nome de ambos os autores, já que o nome de Mikhail Bakhtin é citado na capa das edições do livro impresso no Brasil. Como referência para buscas avançadas das informações de autoria, consultar o artigo de Castro (2010) “O Marxismo e a Ideologia em Bakhtin” e o livro de Morson e Emerson (2008) *Mikhail Bakhtin: Criação de uma Prosaística*.

sobre o tema, o ensino de línguas se caracteriza muito mais pelo que Bakhtin/Voloshinov (2004) se refere como objetivismo abstrato, citando Saussure e sua visão de língua como código, do que como a visão de língua como discurso, apresentada pelo Círculo.

A perspectiva dialógica de linguagem, baseada nas discussões de autores pertencentes ao Círculo, percebe a língua como simbólica, cultural e ideológica, em detrimento à visão estruturalista, na qual a língua é percebida como código de um sistema sincrônico e neutro. A teoria estruturalista analisa o discurso verbal, o código linguístico, e desconsidera o contexto e a experiência do sujeito no ato da fala. Sendo assim, de acordo com Bakhtin (1993; 2003) e Bakhtin/Voloshinov (2004), as formas normativas estruturais constituem parte essencial da linguagem, porém não expressam o real significado dos enunciados concretos, pois estes ressoam valores compartilhados por grupos sociais, o que não é objeto de pesquisa do discurso verbal de caráter estruturalista (as formas linguísticas utilizadas para a comunicação). Segundo Bakhtin/Voloshinov (2004, p. 106), “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis”.

O Círculo apresenta um olhar diferente para a linguagem, uma nova visão de Ciências Humanas, o que poderíamos chamar de uma “translinguística”<sup>17</sup>. Ela supera questões puramente linguísticas e considera a linguagem como um ato social, impregnado de sentidos inacabados e que dependem da interação dos sujeitos para que ocorram.

Para o ensino de línguas estrangeiras, essa perspectiva apresenta inúmeras possibilidades para o desenvolvimento da consciência linguística e intercultural dos alunos. Existem dessa forma outros caminhos, em contraposição à perspectiva estruturalista, para se perceber o mundo, numa maneira holística na qual o ser humano é percebido pela sua complexidade e pelos sentidos construídos na interação. Há atenção especial para questões que envolvem a linguagem em uso, no cotidiano, e as reverberações da consciência dos sujeitos que estão em interação.

Bakhtin/Voloshinov afirma que a “onipresença” social da palavra é o escopo de estudo da linguagem que o Círculo, por meio especialmente de Voloshinov, agrega à

---

<sup>17</sup> Termo utilizado por Julia Kristeva e citado por Castro (2014, p. 29) no capítulo 1 do seu livro *Discurso citado e memória*.

teoria social e cultural marxista, muito mais do que a pureza semiótica da palavra. Isso quer dizer que “as palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.” (2004, p. 41). Portanto, segundo Castro (2010), o marxismo a que se dedicam os teóricos russos do Círculo de Bakhtin buscou extrair do pensamento marxista aquilo que ele teria de melhor para fornecer, isto, é, a sua perspectiva sócio histórica de sujeito e de cultura.

Assim, o Círculo destaca o papel central que deveria ter a linguagem na percepção das tramas criadas pelas relações sociais mediadas simbolicamente, desde as mais altas às mais baixas esferas da atividade humana, ou seja, nas instituições, na vida familiar, no trabalho, no lazer, dentre outras.

## 2.1 LÍNGUA COMO CÓDIGO X LÍNGUA COMO DISCURSO

Parte essencial da filosofia de linguagem bakhtiniana, o dialogismo, o enunciado concreto e os discursos verbais e extraverbais são constitutivos da interação social dos sujeitos. O discurso verbal é representado pelas formas linguísticas utilizadas para efetivar um enunciado no processo de interação social. Sem o contexto extraverbal (que representa elementos da situação momentânea da fala, do interlocutor, do local, experiências prévias e discursos já conhecidos), os enunciados (enunciações)<sup>18</sup> podem não ser compreendidas.

Todo enunciado possui uma atitude de resposta, pois há sempre uma expectativa de responsividade ativa. Conforme as teorias de Bakhtin (2003, p.271), “toda compreensão do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante.” Portanto, “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso.” (2003, p. 274).

O contexto ou discurso extraverbal é, então, necessário para que haja a compreensão do discurso verbal. Este contexto dá sentido e significado ao discurso

---

<sup>18</sup> Para Bakhtin (2003), o termo *enunciação* significa a unidade real de comunicação discursiva, diferente do termo *oração* que, também para o autor, sugere apenas o uso das formas linguísticas, excluindo o contexto.

verbal e, segundo Bakhtin (2003), é inerente ao caráter sociológico e vivencial da linguagem. Não é apenas o que está no enunciado concreto enquanto língua, mas sim todos os elementos constitutivos do discurso, inclusive o não dito e o contexto social no qual o enunciado está sendo produzido, agem conjuntamente para dar sentido à interação. Se a língua for abstraída de seu uso social e ideológico, ignorando o processo contextual citado acima, ela seria, nessa perspectiva, um sistema fechado e transparente, passível de estudo e isolado da ideologia.

Bakhtin/Voloshinov (2004, p. 91) ressalta que “o sistema sincrônico da língua só existe do ponto de vista da consciência subjetiva do locutor de uma dada comunidade linguística num dado momento da história”. Dessa forma, a língua é esvaziada de todos os sentidos socialmente construídos que permeiam nosso discurso. A língua seria estática e, por isto, é objeto da linguística passível de estudo. Esta visão exclui o sujeito histórico e o seu contexto. Nessa visão, a língua seria o acesso, um intermediário entre o sujeito e o mundo, portanto externo ao sujeito. (JORDÃO, 2006).

Nessa perspectiva, a língua não carrega sentidos culturais, políticos e ideológicos. Ela é considerada neutra e desprovida de sentido fora do uso pelos sujeitos. Por isso ela é passível de estudo formal e sistemático, pois será reconhecida apenas como um sistema linguístico a ser decodificado. Bakhtin contrapõe o enunciado e a oração, e ressalta o grau de neutralidade da oração que, não tendo como se relacionar com o contexto extraverbal da realidade, por representar um pensamento relativamente acabado, estrutural e abstrato, não cria e muito menos gera um processo dialógico de interação.

Sendo assim, pressupõe-se que qualquer sujeito entenderia e interpretaria as informações recebidas por meio da língua da mesma forma. Entendo que isso não acontece, devido à experiência e visão de mundo única que cada sujeito carrega em sua trajetória. Segundo Clark & Holquist (1998, p.237), estudiosos do Círculo de Bakhtin, “quando as pessoas utilizam a linguagem, não atuam como se fossem máquinas que enviam e transmitem códigos, mas como consciências empenhadas em um entendimento simultâneo: o falante ouve e o ouvinte fala”. A visão de língua como código, portanto, não é suficiente para explicar o fenômeno da linguagem na perspectiva social.

De acordo com a perspectiva dialógica de linguagem, o processo de aprendizado de uma língua materna – que pode ser estendido, embora a partir de outros parâmetros, ao processo de aprendizado de uma língua estrangeira – é construído a partir das enunciações concretas do sujeito na experiência social:

A língua materna – na sua composição vocabular e sua estrutural gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. Nós assimilamos as formas da língua somente nas formas das enunciações e justamente com essas formas. As formas da língua e as formas típicas dos enunciados, isto é, os gêneros do discurso, chegam à nossa experiência e à nossa consciência em conjunto e estreitamente vinculadas. (BAKHTIN, 2003, p. 283)

Nota-se que a palavra experiência tem um papel essencial na teoria bakhtiniana. Na visão de língua como discurso, o mundo não está externo ao sujeito e também não existe independente dele. A língua permite que o desenvolvimento de subjetividades e modifica a ação dos sujeitos de acordo com as nossas interpretações e visões de mundo, através da experiência social. Portanto,

Conceber língua como discurso, dentro desta visão, significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua; significa conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente; significa entender língua e cultura como indissociáveis, ou seja, inseparáveis não apenas porque sua união seja desejável, ou mesmo altamente recomendável, mas porque mesmo que o quiséssemos não as poderíamos separar. (JORDÃO, 2006, p. 6).

A visão de língua como discurso é privilegiada na atual pesquisa. A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras se baseia na construção de conhecimento por meio da reflexão sobre a realidade e da criação de novas interpretações e sentidos para o mundo em que vivemos. No contexto da escola, espaço social privilegiado na pesquisa, no qual o ensino de língua estrangeira moderna (doravante LEM) permite que processos de construção de conhecimento se efetivem, o sujeito (professor, aluno, membro da comunidade escolar, etc.) terá a possibilidade de criar condições de perceber as relações de poder e as condições sociais as quais é submetido em suas relações interculturais e interferir ou transformar essa realidade.

Para tal, língua e cultura, na perspectiva dialógica de linguagem, não podem ser concebidas separadamente. A relação língua/cultura e as relações culturais que são estabelecidas por meio da linguagem surgem das interações sociais dos sujeitos e de visões de mundo diferenciadas e multifacetadas (EAGLETON, 2005).

Por isso, entendo que as culturas são híbridas e interrelacionais. Como já indiquei, linguagem e cultura são indissociáveis. Na linguagem, a cultura é resignificada e reinterpretada pelos sujeitos, em suas relações sociais. A identidade individual e coletiva dos sujeitos provém da relação cultura/linguagem, das formas verbais e extraverbais que os sujeitos compartilham em diversos contextos.

O sujeito é, então, plurivocal e permeado por diversos discursos. Ele se “apropria” das diversas vozes sociais que permeiam a sua experiência, com atenção especial ao que tange a experiência cultural na linguagem. Bakhtin (1993, p.100) ressalta que “a linguagem não é um meio neutro que se torne fácil e livremente a propriedade intencional do falante, ela está povoada ou superpovoada de intenções de outrem. Dominá-la, submetê-la às próprias intenções e acentos é processo difícil e complexo”.

A constante transformação e as “idas e vindas” das identidades não fixas dos indivíduos determinam diferentes formas de se ver o outro, ou seja, convivemos com diferentes padrões de alteridade, que coexistem num mundo onde a fusão entre diferentes tradições culturais é constante, num ambiente híbrido (HALL, 2005).

Se pensarmos no ensino de línguas como um processo de reconhecimento e aproximação de novas línguas/culturas, o posicionamento do professor e dos alunos necessita estar voltado para questões da experiência dialógica e da troca cultural dos elementos do discurso verbal e extraverbal. Bakhtin (2003) afirma que quando aprendemos nossa língua materna, ela não chega até nós de maneira didatizada, por meio de gramáticas ou dicionários, mas sim pelas experiências sociais, e consequentemente linguísticas, que obtivemos ao longo da nossa história.

Portanto, o que nos leva a pensar que o processo de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira deveria ser diferente? Talvez uma tradição secular de processos de aprendizagem de línguas mortas, como aponta Bakhtin/Voloshinov (2004) na qual não havia como se aprender uma língua que não fosse utilizada no cotidiano (línguas vivas). Essa tradição que permeia o imaginário de como se deve aprender/ensinar língua



perdura, de forma predominante, até hoje nas salas de aula, tanto no ensino regular como no ensino de línguas fora da educação básica.

## 2.2 FORÇAS CENTRÍPETAS E FORÇAS CENTRÍFUGAS NO DISCURSO

Os alunos de LEM em especial de língua inglesa, tendem a perceber as diferenças entre as línguas/culturas por meio das experiências que possuem em sua própria cultura. O olhar lançado ao novo é o olhar que tem como referência o já conhecido. Sendo assim, eles reagem ao “diferente” usando aquilo que já conhecem – sua própria cultura e suas visões de mundo. Os alunos descrevem, explicam, agem e interagem usando sua cultura e sua língua como o ponto de referência. Porém, os livros didáticos e a maneira na qual o inglês é estudado hoje, seguem – de forma predominante - uma ordem completamente diferente: impõem-se visões de mundo homogêneas e estereotipadas (que muitas vezes partem de suas experiências sociais e/ou familiares prévias e/ou das experiências sociais dos professores, dos autores dos livros didáticos, da cultura escolar como um todo, entre outros), dificultando ao aluno relacionar sua cultura local com a cultura global da língua inglesa.

Hall (2005) argumenta que a sociedade não é um todo unificado e delimitado, pois está sendo constantemente “descentrada” ou deslocada por forças fora de si mesma. As forças discursivas estruturantes da sociedade exercem forte poder nessa imposição. O enunciado concreto, portanto, é o local onde essas forças se refletem ou se refratam. Nas relações socioculturais, segundo Bakhtin, há tensionamentos entre as forças centrífugas e as forças centrípetas. De um lado, as forças centrípetas tendem à centralização de discursos, homogeneízam aspectos, produzem estereótipos culturais e fortalecem determinadas percepções fechadas, possibilitando-nos elaborar interfaces com uma visão tradicional de cultura. Por outro lado, as forças centrífugas procuram desestabilizar a perspectiva rígida mostrando a heterogeneidade da língua/cultura. Para Clark & Holquist (1998),

Bakhtin defende a existência de duas forças operando na linguagem: força centrípeta, que é centralizadora, unificadora e a força centrífuga, que é descentralizadora. Ele diz que o discurso monológico é construído por influência da força centrípeta: o falante procura uniformizar os elementos linguísticos e os

modelos retóricos em uma única forma de enunciado. A força centrípeta do discurso monológico procura reduzir as diferenças das variedades linguísticas em uma língua unificada. A monologia corresponde à existência de uma língua padrão, a qual todos os falantes deveriam dominar. Por outro lado, a heteroglossia percebe a língua a partir de sua multiplicidade de estratégias retóricas, de vocabulário, de comportamentos linguísticos e, por isso, está mais ligada à força centrífuga. A força centrípeta procura “fechar o mundo em sistema” e a força centrífuga rejeita “a completude a fim de manter o mundo aberto ao devir” (CLARK & HOLQUIST, 1998, p.103).

Bakhtin chama a primeira de forças centrípetas, que “são aquelas da unificação e da centralização das ideologias verbais.” (1993, p. 81). Bakhtin se refere aqui a categorias de linguagem única e a processos de unificação da linguagem, onde a língua não é dada, é estabelecida por condições exteriores a ela. As forças centrípetas atuam no sentido de fortalecer o consenso, reforçar crenças e estereótipos e delimitar culturas, estabelecendo dicotomias e julgamentos de valor entre elas.

Podemos estender esse conceito para entender que, para além da língua, essas forças centralizam também ações e decisões referentes ao ensino da língua. Questões políticas e culturais fazem parte do escopo dessas forças, o que leva o ensino de línguas por caminhos às vezes distantes da perspectiva dialógica apresentada pelo Círculo. Porém, há forças centrífugas, que podem ser chamadas de contradiscursos, que de acordo com Bakhtin (1993, p. 82), descentralizam este poder - que tende ao discurso homogeneizante – entendendo que a língua viva se modifica e é utilizada nas diversas esferas de atividade humana. Por isso, “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação”.

Isso também reflete em questões sobre como uma língua estrangeira, em particular a língua inglesa, é percebida e tratada pelas políticas públicas de ensino e também pelo mercado dos cursos de língua no momento. Se partirmos da noção de Inglês como Língua Franca (ILF) na qual nativos e não nativos da língua inglesa buscam a comunicação e entendimento (GIMENEZ *et al.*, 2011), a prioridade não é apropriar-se das normas da língua inglesa como uma segunda língua ou como língua estrangeira, mas de uma língua que permita a comunicação entre sujeitos e culturas, estando esses sujeitos em contato ou não com o território do falante nativo. Sendo assim, “o inglês como

língua franca pertence a um discurso virtual, no qual os falantes não estão locados em uma determinada área, mas eles habitam e praticam outras línguas e culturas em sua própria localidade imediata” (CANAGARAJAH, 2007, p. 925). A pesquisa em ILF, de acordo com Gimenez et al (2015), se interessa principalmente “pelo uso do inglês em situações interculturais onde falantes com diferentes backgrounds linguístico-culturais compartilham o inglês como língua comum de comunicação e como um recurso linguístico dinâmico e coconstruído.”

As forças centrípetas do discurso sobre o ensino tradicional de LEs está em constante tensionamento com as forças centrífugas de atualização dessa perspectiva. Enquanto o ensino de LEs se apropria de novos discursos, como por exemplo o da noção de ILF, as forças centralizadoras do discurso tradicional sobre o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa ainda está fortemente presente na escola e nos sujeitos que ocupam o espaço escolar, como veremos na análise dos dados da presente pesquisa.

Partindo dessa ideia, o ILF pode se configurar como um Terceiro Espaço, conceito utilizado por Bhabha (2005). Para o autor, o Terceiro Espaço se configura como o local onde as diferenças culturais se manifestam e está entre o ver e o interpretar:

O pacto da interpretação nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o Eu e o Você designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois sentidos sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência. (BHABHA, 2005, p. 66).

O Terceiro Espaço cria uma ambivalência no ato de interpretação. Considerando o contexto sócio histórico e ideológico do usuário da linguagem (o enunciado concreto, de acordo com a teoria dialógica de Bakhtin), o hibridismo cultural dos sujeitos pode ser visualizado. A noção do ILF também pode ser aproximada do processo de hibridação dos sujeitos (CANCLINI, 2015). Esses conceitos serão melhor elaborados no próximo capítulo, mas a interrelação entre o papel do ILF e a construção híbrida dos sujeitos está inerente no processo de ensino/aprendizagem de LE na perspectiva intercultural. Por isso a escolha de utilização dos autores se configura como um modo de localizar as perspectivas adotadas pela pesquisa.

A noção do ILF ou a possibilidade de “desterritorização” da língua inglesa possibilitam o trabalho em sala de aula numa perspectiva sociocultural e reflexiva de ensino. Numa abordagem mais tradicional, a importância do papel do “falante nativo” está presente na forma como a língua é concebida e teorizada. Na abordagem intercultural, os falantes não-nativos da língua inglesa não estão apenas reproduzindo a língua ensinada nos centros de línguas e nas escolas, mas sim possibilitando o processo de construção de conhecimento por meio de uma reinterpretação cultural.

A cultura da língua alvo permite a reflexão sobre a cultura dos sujeitos em sala de aula e o olhar analítico sobre as relações estabelecidas entre as culturas em geral, já que o inglês, na perspectiva da Língua Franca, não pertence a nenhuma nação ou cultura específica. Ele (o inglês) é uma produção nova e ininterrupta em cada contexto comunicativo em que é usado.

Uma das consequências do ensino de línguas na perspectiva do ILF, de acordo com Seidlhofer (2004, p. 226) seria, portanto, a reorientação do inglês para longe do fascínio do inglês como língua nativa em direção ao papel intercultural do ILF (e que seria interessante trabalhar com os estudos de inglês para comunicação intercultural e sujeitos com consciência crítica).

Portanto, os conceitos apresentados pelo Círculo de Bakhtin, como a noção de signo ideológico e a responsividade ativa dos sujeitos, a noção de enunciado concreto, discurso extraverbal, os gêneros do discurso, entre outros, podem servir como teoria que permeia o trabalho em sala de aula. As visões de mundo dos sujeitos e o olhar lançado sobre questões do cotidiano seriam compartilhados por meio da língua inglesa, na interação e na experiência com a língua em sala de aula e também nos livros didáticos, e serviriam como base para o entendimento da ação das forças centrífugas e centrípetas nos discursos apresentados e nos possíveis estereótipos culturais presentes na escola.

### 2.3 DUPLICAÇÃO E HIBRIDISMO CULTURAL NA TEORIA BAKHTINIANA

Existe, como Bakhtin apresenta em seus conceitos dialógicos da linguagem, uma reflexão e uma refração na construção de sentidos nas diversas esferas sociais de interação. Com vistas à cultura, Bauman (2013, p. 39) afirma que os modos de vida não

seguem uma linearidade ou uma direção comum, mas sim se refletem ou se refratam, como os enunciados na linguagem.

É claro que esse movimento de reflexão e refração influencia na formação de novas identidades culturais, que serão analisadas de maneira mais detalhada no capítulo seguinte. Porém vale ressaltar que a teoria bakhtiniana de linguagem possui ecos na visão da cultura na modernidade líquida<sup>19</sup>, e corrobora para o entendimento sobre o ensino de línguas estrangeiras pelo viés da interculturalidade.

Na perspectiva dialógica de linguagem, os enunciados constituem a comunidade discursiva. Eles são veículos das ideologias, bem como dos modos de vida e da visão de mundo dos sujeitos. Entretanto, esses mesmos enunciados, construídos dialogicamente e permeados pelo discurso do outro, carregam tanto visões de mundo plurivocais quanto visões duplicadas, nas quais o sujeito reage por meio dos valores da própria cultura e tem a expectativa de encontrar esses valores na cultura do outro.

### 1) Duplicação do outro

De acordo com Ferreira e Janzen (2015), a duplicação se dá, na maioria das vezes, por meio de generalizações, fragmentos e/ou estereótipos sobre culturas diferentes. Ela também ocorre quando um sujeito fixa a sua própria cultura como modelo para a análise das demais. Sendo assim, os sujeitos dialogam com dois ou mais eixos axiológicos no processo discursivo: o eixo da sua cultura e o(s) eixo(s) das outras culturas.

Bakhtin afirma que a duplicação traz à tona a ideia de empatia, pois existe a tentativa de entender o outro a partir dos elementos da sua cultura. Porém o conceito de empatia não é suficiente para representar a exotopia cultural<sup>20</sup>. Janzen (2005, p. 55) complementa que “se apenas nos transpusermos para a outra cultura para a compreensão desta (empatia) e não retornarmos para elaboração de uma síntese, poderemos estar apenas produzindo uma duplicação desta cultura”.

---

<sup>19</sup> O termo modernidade “líquida” é utilizado por Bauman (2013) para definir o atual momento social vivido, o que outros autores nomeariam como “pós-modernidade” ou “modernidade tardia”.

<sup>20</sup> As observações acerca do termo “exotopia cultural” estão presentes na seção 2.4 deste trabalho.

Portanto, a empatia não garante que o processo de compreensão intercultural ou, na teoria bakhtiniana, que a exotopia cultural será efetivada. Para além da identificação da diferença cultural em traços culturais estereotipados ou em generalizações sobre a cultura do outro, esse processo demanda um acabamento, uma incorporação total da cultura, na qual não se delimitam elementos de uma cultura ou outra, e não se enxergam limites claros do que faz parte do Eu e do Você.

Há no espaço escolar e nos discursos dos sujeitos, uma tendência à duplicação dos centros de valores e eixos axiológicos da cultura da língua estrangeira nas aulas de LI. Os elementos que levam a duplicação nos interessam particularmente para entender como os discursos dos participantes do PIBID (sujeitos da presente pesquisa) espelham suas vozes nas vozes do outro.

## 2) Hibridismo cultural

O processo de hibridação cultural<sup>21</sup> possui um papel central na teoria dialógica de linguagem. Se concebermos língua/linguagem como uma construção e prática social, é fundamental atentar para as diversas vozes constitutivas dos discursos. Decorrente dessas diversas vozes discursivas há, portanto, a expectativa de uma ambiguidade interpretativa, que é recorrente no ensino de língua estrangeira. Bakhtin categoriza esta orientação ambígua como construções híbridas. Para Bakhtin (1993):

Denominamos construção híbrida o enunciado que, segundo índices gramaticais (sintáticos) e composicionais, pertence a um único falante, mas onde, na realidade, estão confundidos dois enunciados, dois modos de falar, dois estilos, duas “linguagens”, duas perspectivas semânticas e axiológicas. Repetimos que entre esses enunciados, estilos, linguagens, perspectivas, não há nenhuma fronteira formal, composicional e sintática: a divisão de vozes e das linguagens ocorre nos limites de um único conjunto sintático, freqüentemente nos limites de uma proposição simples, freqüentemente também um mesmo discurso pertence também simultaneamente às duas línguas, às duas perspectivas que se cruzam numa construção híbrida, e, por conseguinte, tem dois sentidos divergentes, dois tons. (1993, p. 110)

---

<sup>21</sup> O termo “hibridação cultural”, conceituado por Bhabha (2005) e Clanlini (2015) será discutido no capítulo 3.

Essas construções híbridas ocorrem “quando um enunciado é construído a partir de outros enunciados que, por sua vez, possuem diferentes sistemas axiológicos, gerando então um novo enunciado com diferentes eixos de valores”. (Storck, 2011, p. 51). Quando os sujeitos do discurso reverberam vozes que não são apenas suas, mas que representam os valores de outras instâncias discursivas, como por exemplo, as instituições, o governo, a escola, ou até mesmo o discurso da academia, vemos a elaboração de construções híbridas no discurso. Contudo, essas vozes não se misturam e são passíveis de identificação. Storck argumenta que:

O processo pelo qual duas vozes percorrem em um discurso é denominado por Bakhtin como construções híbridas. Sob esta perspectiva, há duas vozes que se entrecruzam dialogicamente, mas que não se misturam uma com a outra. [...] O que determina as construções híbridas como associadas à relação intercultural é a noção de que, pelo encontro com o outro, podemos entrecruzar diferentes sistemas axiológicos, que podem gerar uma visão ambígua, se considerados os valores do outro perante os meus próprios (Storck, 2011, p. 50-52).

A visão ambígua, mencionada pela autora na citação acima, representa muitas vezes os discursos sobre a escola e o ensino de LE, como veremos no capítulo 5. Os discursos dos participantes do PIBID, tanto os das professoras supervisoras quanto dos alunos bolsistas, são constituídos, em sua maioria, por construções híbridas que ora se apresentam como a voz do sujeito e o seu eixo valorativo, ora se apresentam como uma duplicação do eixo axiológico da cultura do outro.

Segundo Ferreira e Janzen (2015), “os processos de hibridização colocam em coexistência duas ou mais orientações estéticas – e axiológicas –, não havendo, necessariamente, uma reconfiguração identitária”. Isso implica numa visão ainda focada no outro, e na relação do sujeito com a(s) cultura(s) do outro.

Como exemplo prático de construção híbrida, Janzen (2005, p.49) menciona o enunciado “te ligo amanhã!”, muito comum em conversas informais entre amigos ou pessoas próximas. O autor explica que esse enunciado “vive na fronteira entre sua cultura materna e a outra cultura”, pois é carregado de múltiplos sentidos, possibilitando diversas interpretações de acordo com cada situação cultural. O contexto extraverbal faz parte do discurso e, portanto, é essencial para a compreensão do enunciado. Na cultura brasileira, é comum mencionar algumas ações que podem não necessariamente

acontecer, já que faz parte da interpretação dos sujeitos o “não levar ao pé da letra” ou o não comprometimento com o que foi dito entre os interlocutores. Por outro lado, na Alemanha, as marcas discursivas que apresentam comprometimento entre os interlocutores são levadas à sério e provavelmente as ações acordadas pelos falantes serão efetivadas. Sendo assim,

se um cidadão brasileiro disser a seu interlocutor alemão “te ligo amanhã” e este responder sorrindo ironicamente “passa lá em casa para um cafezinho”, pois compreendeu o sentido mais profundo das marcas sócio-culturais brasileiras presentes no enunciado, esvazia-o do estranhamento (estrangeiro) cultural dando ao interlocutor brasileiro, a partir de sua perspectiva exotópica, um acabamento, remodelando desta maneira as fronteiras culturais. (JANZEN, 2005, p. 50).

O acabamento dado pelo interlocutor no exemplo acima constitui a efetivação do processo de exotopia cultural, que veremos a seguir.

## 2.4 EXOTOPIA CULTURAL E EXCEDENTE DE VISÃO

Bakhtin (1993; 2003) aborda as questões relacionadas à vida social e a linguagem por meio de estética na literatura, questões estas que podem ser transpostas para fora da literatura, para o cotidiano dos sujeitos. O autor apresenta termos como exotopia e excedente de visão, que serão analisados a seguir.

Todos os enunciados são construídos dentro de um panorama intercultural e o seu entendimento é essencial para a compreensão da língua estrangeira. Bakhtin (2003) expõe a noção de *exotopia*, que traz nela uma noção subjacente de interculturalidade: para melhor compreender uma cultura alheia, cumpriria transplantar-se nela e, esquecendo a sua própria cultura<sup>22</sup>, ver o mundo pelos olhos da cultura alheia. Mas se a compreensão se reduzisse apenas a esta fase, nada mais ofereceria senão uma duplicação de dada cultura, e não comportaria nada de novo ou enriquecedor. A relação intercultural não acontece apenas na transferência da cultura para a cultura alheia, mas

---

<sup>22</sup> Quando falo em “própria cultura” ou “cultura do aluno ou do sujeito”, me refiro aos inúmeros processos culturais nos quais o sujeito está inserido.



é necessário ter a habilidade de olhar para a própria cultura e perceber quem somos através do olhar do outro.

A exotopia representa, para Bakhtin (2003), o fato de uma consciência estar fora de outra, de uma consciência ver a outra como um todo acabado, o que ela não pode fazer consigo mesma. Os conceitos de exotopia e acabamento do sujeito surgem a partir das análises bakhtinianas sobre a literatura, mas podem ser utilizados para a observação das relações culturais entre os sujeitos na estética na arte e na vida real.

Na arte literária, a consciência do autor engloba a totalidade do herói. Segundo Bakhtin (2003, p.11) o autor de uma obra literária “não só enxerga e conhece tudo o que cada personagem em particular e todas as personagens juntas enxergam e conhecem, como enxerga e conhece mais que elas”, por meio do *excedente de visão* e conhecimento do autor, o que permite o acabamento dos personagens. Já na vida real, o acabamento que damos ao outro é sempre fragmentado, pois nossa visão do outro é sempre inacabada e em constante mudança. A “onisciência” do autor em um romance, por exemplo, jamais pode ser atribuída ao sujeito na realidade material.

Portanto, para Bakhtin, o deslocamento pelo qual o indivíduo percebe os valores da cultura alheia (que não necessariamente se apresentam em sua própria cultura), se dá pelo processo de empatia, ou seja, a tentativa de ver o outro a partir dos valores do outro, percebendo coisas que só poderiam ser vistas a partir do excedente de visão. O acabamento do outro, por meio do processo exotópico, é fruto da contemplação (da cultura do outro) e posteriormente do retorno à identidade inicial, agora modificada pela interculturalidade. A compreensão de outra cultura não busca a aceitação, mas sim a eficácia da construção de um conhecimento não por meio da duplicação do outro, mas pelo excedente de visão e pelo distanciamento da sua cultura. Janzen (2005, p.61) afirma que “quando Bakhtin se refere a esta perspectiva exotópica na vida, ressalta que a riqueza da exotopia não está na duplicação do semelhante, porém no fato de que este outro vive (e continua vivendo) numa categoria de valores diferentes”.

Etimologicamente a palavra exotopia é formada pelo prefixo "ex" que significa fora e "topos" que significa lugar. Olhar externo. Visão que o outro tem de mim e que não posso ter. Portanto, o processo exotópico, para Bakhtin (2003, p. 21), é representado pelo excedente de visão: “quando contemplo no todo um homem situado fora e diante

de mim, nossos horizontes concretos efetivamente vivenciáveis não coincidem”. Esse excedente de visão, que representa o que o sujeito conhece e reconhece no outro não é acessado pelo outro, pois as singularidades e o lugar que esse sujeito ocupa no mundo nunca será o mesmo do outro indivíduo. O autor explica que:

O excedente de minha visão em relação ao outro indivíduo condiciona certa esfera do meu ativismo exclusivo, isto é, um conjunto daquelas ações internas ou externas que só eu posso praticar em relação ao outro, a quem elas são inacessíveis no lugar que ele ocupa fora de mim; tais ações completam o outro justamente naqueles elementos em que ele não pode completar-se. (BAKHTIN, 2003, p. 22).

No ensino de línguas estrangeiras, a exotopia, que compreende o excedente de visão a partir da teoria bakhtiniana, assume um papel importante no processo de ensino/aprendizagem. A interação entre o sujeito e a cultura da língua materna e o sujeito e a cultura da língua estrangeira possibilitam a construção de novos conhecimentos e sentidos, sendo eles atribuídos à linguagem.

### 3 LINGUAGEM, CULTURA E AS RELAÇÕES INTERCULTURAIS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Na perspectiva dialógica de linguagem e nos estudos recentes da linguística aplicada a relação intrínseca da linguagem e da cultura possui papel central nos processos de aquisição e uso da língua estrangeira. Portanto, para poder falar em interculturalidade na formação de professores de língua inglesa e nos conhecimentos gerados a partir desse conceito e outros ligados a essa temática, não há como deixar de definir o que o termo cultura significa e em qual viés sociológico o interpreto e o utilizo como embasamento teórico na pesquisa.

Quando mencionamos cultura, devemos estar atentos às suas várias definições. Concebida, segundo Eagleton (2005), como pertencente ao mundo material, dos processos materiais do trabalho, passou com o tempo a ser considerada como algo que representa questões do espírito. O autor afirma que a palavra cultura deriva etimologicamente de “natureza”. Se considerarmos as noções de cultura como cultivo, lavoura e produção podemos conectá-las à origem da palavra cultura em latim: “A raiz latina da palavra ‘cultura’ é *colere* o que pode significar qualquer coisa, desde cultivar e habitar, a adorar e proteger” (EAGLETON, 2005, p. 10).

Se pensarmos em cultura como uma atividade constante, relacionada com a natureza, tudo que se produz ativamente, seja no campo material ou no campo das ideias, tudo isso é cultura. Para Eagleton (2005, p. 11), “se cultura significa cultivo, um cuidar, que é ativo, daquilo que cresce naturalmente, o termo sugere uma dialética entre o artificial e o natural, entre o que fazemos ao mundo e o que o mundo nos faz”, por isso não podemos dizer que a cultura é produto da relação Homem x Natureza, pois ela é, segundo o autor, esta própria relação.

#### A cultura para Eagleton

representa um complexo de valores, costumes, crenças e práticas que constituem o modo de vida de um grupo específico, sendo que os valores adotados por determinados grupos constituem os elementos que mobilizam e orientam os sujeitos. (2005, p.54)

As ações desses sujeitos são guiadas por estes valores e por suas práticas dentro da comunidade. Isso os identifica como grupo e define suas marcas culturais. Bakhtin, por meio das teorias culturais subjacentes em seus estudos literários e na concepção dialógica de linguagem, afirma que a identidade cultural dos sujeitos também está no devir, no processo que orienta as escolhas do futuro, e não apenas no que é entendido como valores culturais estabelecidos pelos grupos sociais. Nessa perspectiva, as escolhas que fazemos “orientam” a nossa identidade.

Para Eagleton (2005), algumas características da visão de cultura do ponto de vista tradicional se contrapõem com concepções pós-modernas do conceito de cultura. Utilizei, para fins de comparação, as explicações do autor sobre o que seria a cultura na visão moderna, que não são ideias concebidas pelo autor, apenas apontadas por ele no livro *A Ideia de Cultura*. Por isso, somente os conceitos de cultura apresentados e discutidos nos parágrafos anteriores não dão conta de explicar alguns fenômenos culturais e identitários que a modernidade “líquida”, denominada por Bauman (2013), nos apresenta.

A pluralidade das culturas e suas heterogeneidades são explícitas, isto é, passíveis de serem identificadas, porque os indivíduos que as compõem não se comportam de maneira monocultural. Para Bauman (2013), o conceito de cultura vigente se diferencia do conceito elaborado pelo Iluminismo – com caráter missionário e educador da elite cultural – e pela vinda posteriormente da modernidade em sua fase “sólida”, assumindo um papel tranquilizador e estabilizador, definido pelo autor como homeostático e apontado por Eagleton como organizador da sociedade moderna.

Sendo assim, Bauman (2013) situa a modernidade em sua fase “líquida” e as identidades culturais como fruto do mercado e do consumo, dos movimentos migratórios – as diásporas – e a globalização. Há um apelo universal da cultura, que exclui a dicotomia cultura erudita x cultura popular, o “populacho”, segundo o autor. O funcionamento dos processos de reinvenção da cultura segue uma lógica diferente do que nos foi apresentado até o século XX e que trazia o conceito de cultura como um conjunto de crenças e valores estabelecidos e compartilhados pela sociedade, e que corroboravam para a formação de identidades relativamente fixas e estáveis.

Para falar do ponto de vista axiológico, as relações culturais não são mais verticais, mas horizontais; nenhuma cultura pode exigir ou ter direito à subserviência, à humilhação ou à submissão a qualquer outra simplesmente em decorrência de uma presumida superioridade ou de um “caráter progressivo”. Hoje os modos de vida flutuam em direções diferentes e não necessariamente coordenadas; entram em contato e se separam, aproximam-se e se distanciam, abraçam-se e se repelem, entram em conflito ou iniciam um intercâmbio de experiências ou serviços – e fazem tudo isso – flutuando numa suspensão de culturas, todas com uma gravidade específica semelhante ou totalmente idêntica. (BAUMAN, 2013, p. 38-39).

Denys Cuche, em seu livro *A noção de cultura nas Ciências Sociais*, apresenta uma renovação dos conceitos de cultura no século XXI e a horizontalidade das reações culturais, conforme postulado por Bauman. De acordo com Cuche (2002), a pluralidade dos contextos de interação explica o caráter plural e instável de todas as culturas e também os comportamentos aparentemente contraditórios de um mesmo indivíduo. Por esta abordagem, torna-se possível pensar a heterogeneidade de uma cultura ao invés de nos esforçarmos para encontrar uma homogeneidade ilusória. (CUCHE, 2002).

Cuche afirma que processo de “aculturação”, nos tempos atuais, é um termo mais apropriado do que a conceituação de cultura. A aculturação, segundo o autor,

é o conjunto de fenômenos que resultam de um contato contínuo e direto entre grupos de indivíduos de culturas diferentes e que provocam mudanças nos modelos (*patterns*) culturais iniciais de um ou dos dois grupos. (CUCHE, 2002, p. 115)

Contudo, é necessário contextualizar o uso do conceito de aculturação. Se falarmos da aculturação do índio brasileiro, por exemplo, no período de colonização do Brasil pelos portugueses, há a pressuposição de uma visão hierárquica do processo de aculturação. No contexto da pesquisa, o termo é utilizado não como um fenômeno imposto ou de valorização de uma cultura em detrimento de outra, mas como um dos diversos modos de evolução cultural de cada sociedade.

A aculturação se dá devido ao fato de que a relação intercultural e as situações nas quais ela acontece trazem uma perspectiva um pouco mais dinâmica do que a conceituação de cultura, devido à organização e mobilização em torno delas. Segundo o autor, não se parte mais da cultura para compreender a aculturação, mas da aculturação para compreender a cultura. Portanto, o processo de aculturação está

presente em todas as sociedades e nas relações entre elas também, porém nem sempre no mesmo grau e com a mesma forma de atuação.

Chuche (2002, p. 137) explica que “o processo que cada cultura sofre em situação de contato cultural, processo de desestruturação e depois de reestruturação, é em realidade o próprio princípio da evolução de qualquer sistema cultural”. Na definição do autor, toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução. Essa noção do processo de aculturação, no cerne de uma sociedade, coincide com a perspectiva dialógica de linguagem, apresentada pelo Círculo de Bakhtin. Isso porque em ambos os autores é latente a necessidade da interação e da busca pela constante completude, pois as novas visões de mundo e a construção de novos conhecimentos se dão a partir da alteridade. O excedente de visão, termo bakhtiniano ligado à exotopia cultural, busca no sujeito dialógico um olhar ao “outro” e a sua cultura através dos seus valores e sentidos construídos por meio da linguagem.

### 3.1 IDENTIDADE E HIBRIDISMO CULTURAL

Tendo estabelecido a relação intrínseca entre língua/linguagem e cultura, não podemos perder de vista a formação do sujeito intercultural no processo educacional por meio do ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Tanto as mudanças culturais quanto os deslocamentos de identidade na pós-modernidade, que, segundo Hall, desestabilizam a visão de nós mesmos enquanto sujeitos, e, portanto, essa mesma visão só poderá ser estabelecida, mesmo que de maneira parcial, através do olhar do outro, da alteridade nas relações entre os sujeitos: “Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados”. (HALL, 2005, p.9). Hall chama esse fenômeno de *deslocamento* ou *descentração do sujeito*, e isso acarreta, segundo a perspectiva pós-moderna, uma crise de identidade (escolar, linguística, política, etc.).

Além de Hall (2005), outros autores discutem a descentralização ou deslocamento do sujeito, e apresentam questões relacionadas às identidades que são pertinentes quando se discute políticas linguísticas e o ensino do Inglês como língua estrangeira e/ou segunda língua. Hall enfatiza a noção de sujeito sociológico da modernidade, e que

agora se encontra em posição de deslocamento, de uma identidade parcial. Considero relevante para o trabalho indicar que a crise de identidade não é uma característica inerente à pós-modernidade, mas que existem questões que são discutidas a partir deste ponto de vista teórico, com novos elementos e novas referências teóricas. Os estudos culturais muitas vezes não se reportam às reflexões econômicas e sociológicas, como se isso não influenciasse na formação da identidade.

A noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno e a consciência de que este núcleo interior do sujeito não era autônomo e autossuficiente, mas era formado na relação com 'outras pessoas importantes para ele', que mediavam para o sujeito os valores, sentidos e símbolos – a cultura – dos mundos que ele/ela habitava. (HALL, 2005, p. 11).

A noção de sujeito com a qual o autor dialoga nos remete a certa linearidade e completude que a pós-modernidade e a globalização vem desestabilizar. O entendimento da cultura e dos valores não são mais estabelecidos e compartilhados em um determinado grupo social de forma integral:

O sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades que compunham as paisagens sociais 'lá fora' e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as 'necessidades' objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2005, p.12).

A identidade, portanto, torna-se uma “celebração móvel”, termo usado por Hall para definir identidade nos tempos atuais, sendo ela formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados e interpelados nas perspectivas culturais que nos são apresentadas. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. (HALL, 2005, p.13). “Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de *identificação*, e vê-la como um processo em andamento.” (HALL, 2005, p.39) Daí as concepções mutantes do sujeito, na qual é visto como uma figura discursiva, que se expressa e age no mundo por meio da linguagem.

A globalização e o ILF representam meios pelos quais essas identidades estão sendo formadas, nunca de forma permanente, porém de maneira constante. Cada experiência sociocultural tem poder para transformar ou pelo menos interferir na formação identitária dos sujeitos. Hall explica que “à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar” (HALL, 2005, p. 13). Para Bauman (2013), a globalização sustenta-se basicamente numa rede de dependências inter-humanas, ampliada a dimensões globais. Se pensarmos no inglês como a língua que permeia essas dependências – sejam elas econômicas, acadêmicas, institucionais, etc. – podemos afirmar que a cultura, que é constitutiva da língua, também permeará essas relações.

O impacto dessa realidade da globalização no status do inglês como segunda língua (em ex-colônias britânicas, por exemplo) ou como língua estrangeira, no caso do Brasil, apresenta **deslocamentos**, pois *todo ato cultural é um deslocamento*. Se pensarmos em um exemplo prático, como o deslocamento cultural no entendimento dos mecanismos culturais nas celebrações típicas de países falantes nativos de inglês, como o *Halloween*, há uma mudança de percepção dos sujeitos acerca dos significados atribuídos aos elementos constitutivos dessa manifestação cultural. Muitos olhariam para as imagens ou descrições do clima em outubro (época na qual o *Halloween* é celebrado), no hemisfério norte, e indagariam: “Faz frio no *Halloween*? Como assim, é primavera, quase verão...” (no hemisfério sul, no Brasil, neste caso). O aluno de LI produz novos sentidos, resignifica, desloca o valor cultural, e conseqüentemente questiona essa identidade do festival.

Considerando o novo modo de entender as formações das identidades dos sujeitos no mundo globalizado, é possível afirmar, corroborando com as ideias apresentadas por Hall, que a linguagem e a cultura orientam os sujeitos sociais. A língua/cultura inglesa influencia, portanto, as formações identitárias contemporâneas, devido ao seu *status* de linguagem dominante nos meios sociais e digitais de comunicação e nas instituições e centros acadêmicos de produção de conhecimento. O inglês definitivamente ajudou a orientar as maneiras pelas quais compreendemos o



mundo, quer pertençamos a nações onde o inglês é língua materna, quer sejamos nativos de países colonizados por americanos ou britânicos, ou mesmo os países latino-americanos, que recebem a sua influência linguístico-cultural. Claro que isso não acontece em todos os espaços, pode acontecer indiretamente, de maneiras diferentes de local para local e cultura para cultura.

Devido às transformações de identidades socioculturais por meio da língua inglesa e de sua cultura no século XX e início do XXI, principalmente na América Latina, é preciso contextualizar como esses processos são frutos ou chegaram à globalização. A predominância do inglês como língua estrangeira principal no Brasil é definitivamente inegável e esse fenômeno teve início no mundo todo desde a expansão colonial e a revolução industrial do século XIX (GIMENEZ *et al.*, 2011). Portanto, o contato com a língua inglesa em diferentes contextos superou todas as barreiras linguísticas e culturais no século XX, por meio da hegemonia dos Estados Unidos e seus meios de produção cultural, como o cinema, a música, as cadeias de *Fast Food* e os gigantes da tecnologia (Apple, Microsoft, etc.). Isto se deu, de uma maneira mais acentuada, no final do século XX, depois dos anos 60.

Para melhor descrever o papel da LI e as consequências da expansão linguístico-cultural da LI na América Latina, mais especificamente no Brasil, apresento a perspectiva do ILF por meio de dados levantados nas pesquisas de Kachru (1985), dados esses que serviram como base para inúmeras pesquisas sobre o status do inglês no mundo globalizado no início dos estudos sobre o inglês como uma língua global.

A figura abaixo é chamada “The Three Circles of English”, Os Três Círculos da Língua Inglesa (tradução livre), de acordo com Kachru (1985), e representa a visão do ILF no mundo.

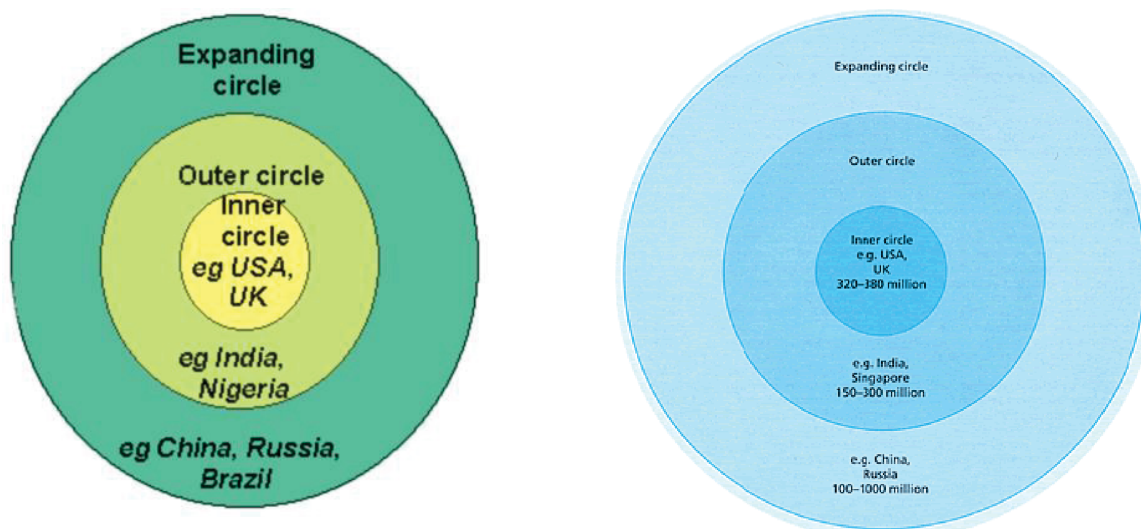


Figura 1 – “The Three Circles of English” (Os Três Círculos da Língua Inglesa), Kachru (1985).

A figura apresenta três círculos na perspectiva do autor, O “Inner circle” (Círculo interno) que representa os falantes nativos do inglês, o “Outer Circle” (Círculo externo), formado por países colonizados pelos Britânicos, onde o inglês é considerado segunda língua, e o “Expanding circle” (Círculo em expansão), que traz dados sobre países onde o inglês é falado como língua estrangeira e está em grande expansão. Em cada círculo encontramos, além de exemplos de países, o número aproximado de falantes em cada contexto.

De acordo com Gimenez *et al.* (2011, p. 64), a representação dos três círculos já está **desatualizada**, devido ao aumento drástico de falantes de inglês ao redor do mundo. O próprio criador da figura, Kachru, propôs um novo modelo, nomeando os círculos em termo de proficiência linguística. O “Inner circle” seria representado pelos falantes com alto nível de proficiência, enquanto que o “Outer circle” representaria falantes com menor ou baixo nível de proficiência<sup>23</sup> (GRADDOL, 2006).

Para Graddol, diferentemente da perspectiva do ensino de Inglês como Língua Estrangeira - ILE (*English as a Foreign Language* – EFL) tradicional, o Inglês como

<sup>23</sup> Os Círculos representam uma visão que pode ser questionada no que tange as questões de nível de proficiência dos falantes nativos. Graddol (2006) faz esta afirmação, mas é fundamental reiterar que muitas vezes o fato de ser falante nativo não condiciona uma melhor proficiência na língua inglesa, assim como pertencer a países que representantes do “Outer Circle” não configura ter menor nível de proficiência linguística.

Língua Franca - ILF (*English as Lingua Franca* – ELF) tem como prioridade a inteligibilidade ao invés da precisão<sup>24</sup> na gramática e na pronúncia do falante nativo. Por esse motivo, o foco do ILF está no uso de estratégias pragmáticas que são necessárias à comunicação intercultural. Para Jordão (2014),

O caráter *estrangeiro* do ILE, em contraste com ILF, ao mesmo tempo em que remete a relações de subalternidade (falante nativo X estrangeiro; centro X periferia), ou talvez justamente por isso, ressalta a necessidade de se pensar no inglês como uma língua politicamente posicionada como a língua "do outro", e potencializa abertura para tematizar a relação do local com o global. (JORDÃO, 2014, p.26)

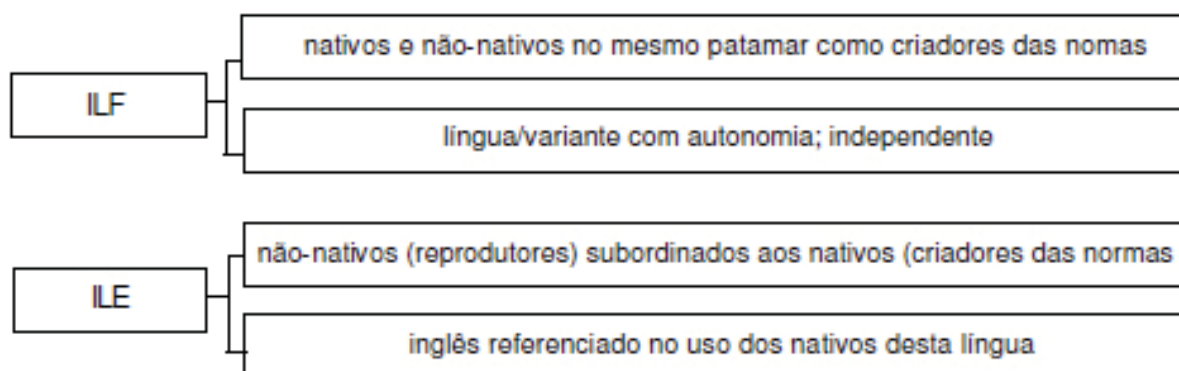


Figura 2 - Posições dos usuários de inglês nas perspectivas de ILF sobre o ILE. (JORDÃO, 2014).

A partir dessas informações, podemos ainda considerar que, apesar de todos os avanços no estudo da área da linguística aplicada sobre o status da língua inglesa, o Brasil apresenta características de pertencimento ao “Expanding circle” de Kachru ou “Outer Circle, na perspectiva de Graddol, ou seja, a Língua Inglesa no Brasil ainda possui o caráter de língua estrangeira, diferente dos países que foram colônias britânicas - nos quais o inglês ocupa status de língua oficial ou segunda língua – ou nos países considerados economicamente poderosos ou com alto nível de instrução educacional de sua população (geralmente países chamados de “primeiro mundo”).

<sup>24</sup> A palavra em inglês “accuracy” foi traduzida para o termo “precisão”.

Contudo, definir o inglês como Língua Estrangeira, Língua Franca ou como Segunda Língua ou Língua Adicional não é o foco de minha reflexão no presente trabalho. O que nos interessa são as relações culturais estabelecidas entre os falantes do inglês na perspectiva de Língua Franca, e como essas relações modificam e constroem as identidades culturais dos sujeitos.

Corroborando com Hall nos conceitos relacionados à cultura, Bhabha discute e se opõe ao fato de que “A diversidade cultural é o reconhecimento de conteúdos e costumes culturais pré-dados; mantida em um enquadramento temporal relativista, ela dá origem a noções liberais de multiculturalismo, de intercâmbio cultural ou da cultura da humanidade.” (2005, p. 63). Esse conceito é contrário à visão de cultura que considero apropriada para o ensino de língua inglesa na escola, já que pode ser um modo de representar, segundo Bhabha, uma memória mítica de uma identidade coletiva única. A diversidade cultural, portanto, não seria o conceito apropriado para a discussão teórica, mas sim o termo “diferença cultural”, de acordo com o autor.

A questão dos estereótipos, por exemplo, ainda está muito presente nos livros didáticos de ensino de LEM, que, apesar de atentarem para questões interculturais, apresentam uma visão predominantemente tradicional de cultura e de sujeito, desconsiderando as experiências prévias dos alunos e sua capacidade de interação e deslocamentos (inter)culturais. Na reflexão em torno de representações identitárias/culturais, intercaladas por questões de ensino de LEM, os aspectos centrais da visão tradicional de cultura são recorrentes. Segundo Janzen,

uma visão tradicional de cultura implica a busca do apagamento das diferenças socioculturais, de modo a propiciar uma homogeneização do grupo. A homogeneidade interna possibilita a delimitação externa, uma vez que o que é estranho é externo ao grupo. Um dos movimentos de unificação interna e delimitação externa é o de negação dos valores e crenças do outro, do estranho, reforçando uma perspectiva etnocêntrica comum à visão tradicional de cultura (JANZEN, 2005, p. 28).

Ainda segundo o autor, esta perspectiva pode ser encontrada em diversos elementos presentes no ensino de literatura estrangeira, como por exemplo, na formulação didática da aula de LE, nos encaminhamentos didáticos do professor e na visão de mundo etnocêntrica/estereotipada por parte do aluno. Neste sentido, se faz

necessário conceituar a noção de estereótipo e como se dá a identificação cultural. A noção de estereótipo é composta, segundo Hinton (2000, p. 7, tradução livre<sup>25</sup>), por três componentes:

- a) Um grupo de pessoas que são identificadas por uma característica específica (nacionalidade, religião ou grupo étnico, por exemplo);
- b) Uma característica adicional dada a um grupo como todo (por exemplo: brasileiros são alegres, baianos são preguiçosos, adolescentes são problemáticos, etc.);
- c) Quando descobrimos que uma pessoa pertence a um certo grupo, logo lhe atribuímos todas as características do grupo em geral (se descobrimos que alguém é americano, por exemplo, já inferimos que esta pessoa é patriota, já que todo o americano, na ideia geral, é patriota).

Considerando esses componentes, percebe-se que a identificação cultural do sujeito se dá, muitas vezes, por meio da percepção equivocada do outro, sem levar em consideração suas características e suas experiências com outras culturas. Muitas vezes, as interações entre sujeitos de culturas e línguas diferentes não é efetivada, pois há não só equívocos, como também avaliações, valores, atribuições, resignificações e diálogos com outras vozes discursivas que permeiam essa interação na hora de avaliar o outro. Bhabha ressalta que “(...) o problema da interação cultural só emerge nas fronteiras significatórias das culturas, onde significados e valores são (mal) lidos ou signos são apropriados de maneira equivocada”. (2005, p. 63)

Bhabha reitera que pacto da interpretação cultural nunca é simplesmente um ato de comunicação entre o “Eu” e o “Você” designados no enunciado. A produção de sentido requer que esses dois lugares sejam mobilizados na passagem por um Terceiro Espaço, “que representa tanto as condições gerais da linguagem quanto a implicação específica do enunciado em uma estratégia performativa e institucional da qual ela não pode, em si, ter consciência.” (BHABHA, 2005, p.66). Reconheço aqui a inter-relação entre o

---

<sup>25</sup> a) A group of people are identified by a specific characteristic (nationality, religion or ethnicity, for example), b) We then attribute a st of additional characteristic to the group as a whole. c) On identifying a person as having the identifying meaningful characteristic, we then attribute the stereotypical characteristic to them (so we infer that an English person, like all English people, is tradition-loving).

pensamento dialógico da linguagem de Bakhtin e a visão de hibridismo cultural de Bhabha e destaco alguns pontos de intersecção:

- Ambivalência no ato de interpretação;
- As estratégias do discurso;
- O sentido não-fixo do enunciado;
- Posicionalidade;
- Horizonte espacial dos sujeitos no contexto extraverbal.

Este movimento de aproximação entre o dialogismo bakhtiniano e Terceiro Espaço, conceito apresentado por Bhabha, é fundamental para a construção epistemológica do presente trabalho. De acordo com a reflexão apresentada no capítulo 2, acerca da perspectiva dialógica de linguagem, os elementos acima se intercalam/inter-relacionam dentro dos conceitos de enunciado concreto, discurso/contexto extraverbal, construções híbridas e exotopia cultural e excedente de visão.

Bhabha (2005) apresenta o termo Terceiro Espaço, ou seja, o deslocamento das identidades culturais para um espaço discursivo que não é nem do “eu” e nem do “você”, mas que possibilite a construção de novos sentidos de interpretação do mundo social por meio da linguagem:

A intervenção do Terceiro Espaço da enunciação, que torna a estrutura de significação e referência um processo ambivalente, destrói esse espelho da representação em que o conhecimento cultural é em geral revelado como um código integrado, aberto, em expansão. Tal intervenção vai desafiar de forma bem adequada nossa noção de identidade histórica da cultura como força homogeneizante, unificadora, autenticada pelo Passado originário mantido vivo na tradição nacional do Povo. (BHABHA, 2005, p. 67).

De acordo com Bhabha, no Terceiro Espaço os pressupostos culturais e identitários desconstróem a visão unificada e muitas vezes inquestionável do que somos ou representamos. A nova visão representa novas possibilidades de identidades culturais, não mais baseadas na perspectiva tradicional de cultura, mas sim nas diferentes posições culturais que o sujeito assume ao longo da vida. O Hibridismo cultural dos sujeitos se apresenta aqui como a definição mais apropriada para o que se entende como sujeito intercultural.

É apenas quando compreendemos que todas as afirmações e sistemas culturais são construídos nesse espaço contraditório e ambivalente da enunciação que começamos a compreender porque as reivindicações hierárquicas de originalidade ou 'pureza' inerentes às culturas são insustentáveis, mesmo antes de recorrermos a instâncias históricas empíricas que demonstram seu hibridismo. (BHABHA, 2005, p. 67).

O conceito de hibridação, para Bhabha, indica uma preferência pelo termo "processos de hibridação", mais do que uma preferência pelo substantivo hibridez, que pode indicar um engessamento do processo do Terceiro Espaço.

O autor conclui que o Terceiro Espaço abre caminho para o *intercultural*, do *entre-lugar*, deixando de lado as noções de multiculturalismo e diversidade cultural, que, em acordo com a concepção dialógica de Bakhtin e de interculturalidade de Bhabha, entendo como limitante para nossa visão sobre as relações culturais no ensino de LEM.

É o Terceiro Espaço, que embora em si irrepresentável, constitui as condições discursivas da enunciação que garantem que o significado e os símbolos da cultural não tenham unidade ou fixidez primordial e que até os mesmos signos possam ser apropriados, traduzidos, rehistoricizados e lidos de outro modo. (BHABHA, 2005, p. 67-68).

Na mesma perspectiva, Canclini (2015) traz sua visão de hibridação, que corrobora com as ideias que embasam teoricamente este trabalho. O estudioso apresenta uma concepção de hibridismo similar à visão de Bhabha e Hall: "Entendo por hibridação processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas." (CANCLINI, 2015, p. XIX). O Autor cita Bakhtin, Bhabha e Hall como exemplos da construção linguística e social do termo hibridação. Vale ressaltar que o uso do termo hibridação representa justamente a não fixação do termo como um ponto de partida ou o um produto, mas sim como um processo, em contínua produção de sentidos e sempre em movimento.

A hibridação gera novas estruturas e práticas sociais na maioria das vezes de modo não planejado ou é resultado imprevisto de processos migratórios, turísticos e de intercâmbio econômico ou comunicacional. No caso da língua inglesa, além dos fatores

acima citados, a *internet* e os meios de comunicação como a televisão e o cinema, além da indústria musical, contribuíram de forma massiva para sua “eleição” como Língua Franca. Os processos de hibridação levam a relativização da noção de identidade, e nele não há a pretensão de estabelecer identidades como puras ou autênticas. “Quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram.” (CANCLINI, 2015, p. XXIII). O processo de abstração de traços, criticado por Canclini, passa pelas condutas estereotipadas das culturas, nas quais é absolutizada a forma de entender a identidade e são rejeitadas as maneiras diferentes de interpretação das culturas.

Canclini utiliza o termo heterogeneidade e hibridação interculturais para representar sua visão de identidade: “em um mundo tão fluidamente interconectado, as sedimentações identitárias organizadas em conjuntos históricos mais ou menos estáveis (etnias, nação, classes) se reestruturam em meio a conjuntos interétnicos, transclassistas e transnacionais.” (2015, p. XXIII). Ouso acrescentar que, conseqüentemente, em meio a conjuntos translinguísticos também, já que a linguagem permeia e possibilita essas reestruturações.

O termo identidade, que para os autores apresentados nessa pesquisa representa algo não fixo e pré-estabelecido, mas sim fluído e cambiante, dá lugar, para Canclini, ao processo de hibridação, ao qual, segundo o autor, “é possível ter acesso e que se pode abandonar, do qual podemos ser excluídos ou ao qual nos podem subordinar.” (2015, p. XXV). Assim, entendemos as posições dos sujeitos nas relações interculturais. O autor complementa: “a hibridação, como processo de interseção e transações, é o que torna possível que a *multiculturalidade* evite o que tem de segregação e se converta em *interculturalidade*”.

Portanto,

os processos globalizadores acentuam a interculturalidade moderna quando criam mercados mundiais de bens materiais e dinheiro, mensagens e migrantes. Os fluxos e as interações que ocorrem nesses processos diminuíram fronteiras e alfândegas, assim como a autonomia das tradições locais; propiciam mais formas de hibridação produtiva, comunicacional e nos estilos de consumo do que no passado. (CANCLINI, 2015, p. XXXI).



Hall e Canclini também destacam a globalização e o apagamento das fronteiras entre os países e as grandes cidades como propagadores da hibridação, pois formas rígidas de delimitação da cultura e da linguagem não podem mais ser delimitadas. Essa impossibilidade de delimitação pode ser considerada também quando se discute sobre o status do ILF e o ensino de LE na globalização. As relações interculturais emergem destes processos no mundo e na língua.

Canclini discute a questão do hibridismo cultural e os processos de hibridação na América Latina com foco em diversos meios de produção cultural. Porém, no presente trabalho, utilizo sua visão conceitual de identidade, hibridação e interculturalidade para relacionar com a visão de língua/linguagem apresentada no segundo capítulo.

O autor cita os processos de “norteamericanização” dos países latinoamericanos e a “latinização” dos Estados Unidos da América (EUA). Um exemplo desses processos é o “Spanglish”, em português Espanglês. Esse fenômeno linguístico, como explica Ilan Stavans, professor de cultura Latina-americana na Amherst College, é “o encontro verbal das civilizações anglo e hispânicas” (tradução livre<sup>26</sup>), e tem suas raízes na forte influência “chicana” na vida cotidiana nos EUA. Stavans (2003) enfatiza que o fenômeno da migração moderna, especialmente oriunda do México, modificou a língua inglesa de forma irreversível, apesar de não ameaçar a hegemonia do inglês.

Os processos de hibridação cultural e a necessidade do Terceiro Espaço, como define Bhabha, colaboraram inclusive para a “criação” de uma nova maneira de se falar inglês, o *Spanglish*. Nela, podemos relacionar o conceito de construções híbridas de Bakhtin (1993), no qual um caso de hibridização ocorre quando há uma mistura de duas linguagens sociais no interior de um único enunciado. Trata-se de um reencontro entre duas consciências linguísticas, separadas por uma época, por uma diferença social ou mesmo por ambas (STORCK, 2017). No caso do *Spanglish*, não há apenas uma hibridação vocabular ou sintática entre as línguas inglesa e espanhola, mas também uma aproximação de eixos axiológicos de valor e das diversas linguagens sociais das culturas dos sujeitos constituintes dessas línguas.

No Brasil essa mudança de paradigma tardio, por questões culturais de movimentos migratórios e também pela localização geográfica e o acesso aos meios

---

<sup>26</sup> The verbal encounter between Anglo and Hispano civilizations.

culturais e de produção, chamou a atenção dos linguistas aplicados a partir da década de 90, com grupos de pesquisa voltados para a relação de cultura e identidade no ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Moita Lopes (2006, p.86), “há em muitos linguistas aplicados contemporâneos uma preocupação com novas teorizações calcadas em novos modos de entender a vida social com base em críticas à modernidade (...)”. Por isso, o estudo sobre o ensino de línguas e a linguística aplicada necessita da sociologia e dos estudos sobre as mudanças culturais vigentes para explicar o funcionamento das línguas estrangeiras hoje, bem como os processos de ensino/aprendizagem que surgiram a partir dessas mudanças.

O status do ILF e as implicações da posição social e econômica que a língua assume para os falantes ao redor do mundo têm sido discutidas pela linguística aplicada no Brasil (JORDÃO, 2011). Mesmo que o termo Língua Franca não situe o inglês como “pertencente” a alguma nação, as implicações de ser um falante nativo ou não-nativo da língua é latente nas salas de aula do país. O ensino intercultural do inglês desestabiliza e problematiza o *status quo* da língua inglesa, e conseqüentemente, colabora para a diversificação das identidades e o enfraquecimento ou até mesmo a criação de outros estereótipos culturais, dentro de um novo universo conceitual sobre o ensino de línguas nas escolas.

A sala de aula, o ambiente escolar e especialmente a disciplina de Língua Estrangeira Moderna (LEM) proporcionam terreno fértil para o intercâmbio das identidades culturais. O Ensino de línguas estrangeiras no Brasil passou por diversas modificações e adaptações, tanto na escolha da língua a ser ensinada nas escolas públicas quanto nas metodologias e conseqüentemente os métodos a serem aplicados no processo de ensino/aprendizagem em sala de aula. Não há como questionar a escolha da língua inglesa como língua estrangeira principal na oferta escolar devido ao papel do inglês no mundo contemporâneo. A língua espanhola ganhou espaço, e em estados como o Paraná, por exemplo, pode ser ofertada no lugar do inglês, contanto que o inglês seja ofertado no contra turno, nos CELEMs (Centro de Línguas Estrangeiras Modernas).<sup>27</sup> Portanto, deve-se considerar que a escolha predominante do Inglês como

---

<sup>27</sup> Maiores informações sobre a oferta de cursos de línguas nos CELEMs do Paraná podem ser encontradas no link <http://www.lem.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=345>

a língua estrangeira a ser ensinada nas escolas públicas do Paraná – e também na maioria das escolas públicas brasileiras – também se dá por forças político-culturais estabelecidas pela globalização e pela noção do ILF.

### 3.2 INTERCULTURALIDADE E ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A ideia de interculturalidade é entendida como comunicação entre povos de diferentes culturas étnicas e sociais dentro dos limites de uma nação ou encontro de pessoas de diferentes culturas e línguas, que transcendem barreiras políticas de estados ou países (KRAMSCH, 2000). Vivemos rodeados por sociedades multiculturais. Os sujeitos são constituídos por diferentes vozes socioculturais, compartilham de diferentes origens e experiências fora e dentro de determinadas culturas.

Compreender interculturalidade por essa perspectiva se faz possível se entendermos que conceitos como dialogismo, hibridismo e exotopia cultural (apresentados no capítulo 2), relacionados com a noção do ILF, contribuem para que as diversas vozes sociais presentes nos discursos dos sujeitos sirvam como conceitos mediadores das experiências sociais em sala de aula de LE.

Meireles (2002), em seu artigo sobre ensino de LE para a revista EDUCAR, faz um resgate de diversos métodos de ensino, para em seguida discorrer sobre a abordagem intercultural e seu papel fundamental no ensino/aprendizagem de LE. Abaixo, a autora compara duas tendências mais recentes no ensino de línguas, o método comunicativo<sup>28</sup> (abordagem comunicativa) e a abordagem intercultural. Segundo ela,

a abordagem intercultural tem muitos pontos em comum com o método comunicativo: ambos privilegiam o uso da língua estrangeira na comunicação, a aprendizagem cognitiva e criativa, a organização do conteúdo programático em grupos temáticos e da interação em sala de aula, com a mesma dinâmica de grupo. A principal diferença repousa no fato de que o método comunicativo ainda visa principalmente a capacitar o aluno a orientar-se e a integrar-se no cotidiano estrangeiro. A abordagem intercultural, por sua vez, visa propiciar ao aluno a oportunidade de 'interpretar outras formas de comportamento, concepções e valores de uma cultura, tendo como pano de fundo sua própria cultura, suas experiências pessoais'. (2002, p.10)

---

<sup>28</sup> Meireles (2002) utiliza o termo “método comunicativo” em seu artigo. Para aproximar da perspectiva do presente trabalho, o termo “abordagem comunicativa”.

Não discutirei aqui as características da abordagem comunicativa, apenas trago a fala da autora para esclarecer em quais pontos dessa abordagem (método comunicativo, nas palavras da autora) e a abordagem intercultural se diferem. De acordo com Meireles (2002), enquanto a abordagem comunicativa informa o aluno sobre a realidade nos países de língua em estudo, a abordagem intercultural parte de fatos da língua e da cultura do aluno – ou que esteja presente no universo de representações culturais próximo do aluno – para interpretar seus correspondentes em outras línguas e culturas (no escopo da presente pesquisa, na língua inglesa).

Meireles enfatiza também que a partir da discussão e compreensão do universo do aluno, as culturas da língua alvo e das línguas do aluno são contrastadas, não mais se fixando na situação do aprendiz como estrangeiro no país falante da LI, por exemplo, mas permitindo outras possibilidades. A autora acrescenta que,

o mais importante na abordagem intercultural é, a meu ver, a valorização da cultura do aluno como igualmente legitimada em relação à cultura da língua estrangeira. (...) Apenas no método intercultural o aprendiz não é convidado a despir-se de suas características culturais e assumir ou assimilar novas regras de conduta e pensamento. Na abordagem intercultural, o aprendiz vê sua cultura e sua língua como uma dentre várias possibilidades igualmente desejáveis e válidas.

Levando em consideração a visão de interculturalidade no ensino de LE apresentada acima, podemos aproximá-la da perspectiva dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin. A teoria bakhtiniana nos permite analisar os processos interculturais na linguagem e interação dos sujeitos para além do espaço literário, que é um dos focos centrais de Bakhtin em suas obras mais importantes. É claro que para além da Literatura, o autor reflete sobre o sujeito e suas atitudes responsivas no mundo concreto, transcendendo a estética literária.

A visão de língua/linguagem como discurso e o processo da exotopia e do excedente de visão na relação entre o “eu” e o “outro” são sinais latentes de uma teoria da alteridade/interculturalidade. O ensino de línguas estrangeiras, assim como os estudos literários, estudos linguísticos, teológicos, etc., abre espaço para as relações interculturais como um dos princípios norteadores do trabalho em sala de aula.

Os conceitos que Voloshinov e Bakhtin (1979, p.5) apontam no texto “Discurso na vida e discurso na arte” são considerados aqui como fundamentais para o processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa na perspectiva dialógica de linguagem, e apontam para elementos constitutivos - de caráter linguístico-cultural – das relações humanas e da(s) identidade(s) dos sujeitos e que, na presente pesquisa, serão mobilizados como substrato na compreensão das relações interculturais que envolvem os diversos atores sociais.

Alguns fatores essencialmente interculturais que mudam a visão da relação entre os sujeitos em sala de aula de língua estrangeira são resumidos a seguir:

- a) *O horizonte espacial comum* dos interlocutores, ou seja, aquilo que se localiza no eixo axiológico dos sujeitos e que de alguma maneira é conhecido e compartilhado entre eles;
- b) *O conhecimento e a compreensão* comum da situação por parte dos interlocutores, ou seja, o contexto verbal e extraverbal, de acordo com a teoria bakhtiniana;
- c) *Sua avaliação comum* desta situação, os julgamentos de valor e o acabamento dado à situação por meio da exotopia cultural.

Na sala de aula de língua estrangeira, esses fatores permitem que a língua não seja apenas vivenciada e aprendida como um código abstrato, mas sim como o elemento vivo de compreensão do mundo e das relações sociais. Para a discussão dos processos de ensino/aprendizagem da língua inglesa e a formação de professores numa perspectiva intercultural (escopo da presente pesquisa), é necessária, além da apropriação da visão de língua como discurso, permeado de múltiplos sentidos de acordo com o seu contexto de uso (entre diferentes povos, culturas, instâncias institucionais e relações de poder), uma definição de qual visão de escola/educação embasa essa discussão.

### 3.3 INTERCULTURALIDADE CRÍTICA E PEDAGOGIA CRÍTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

É necessário definir qual visão de educação o presente trabalho privilegia e qual perspectiva de interculturalidade é utilizada para compreender o espaço escolar e os processos de formação de professores na parceria universidade-escola, espaços esses que permitem o desenvolvimento do subprojeto PIBID inglês da UTFPR-PB. Walsh (2010) apresenta alguns conceitos de interculturalidade, situados no contexto sócio-histórico da América Latina. Para Walsh<sup>29</sup>, há três perspectivas de interculturalidade: relacional, funcional e crítica.

Na primeira perspectiva, encontramos a forma mais básica e geral sobre o contato entre as culturas, ou seja, entre as pessoas e suas práticas, saberes, valores e tradições culturais, as quais podem se dar em condições de igualdade ou desigualdade. Portanto, podemos dizer que a interculturalidade sempre existiu, pois esse contato entre culturas sempre esteve presente no processo histórico de formação dos povos. O problema dessa perspectiva é que oculta ou minimiza os conflitos e os contextos de poder, dominação e colonização, e deixa de lado as estruturas sociais políticas e econômicas – em detrimento ao individual – e assim deixando de lado a noção de superior ou inferior.

Já na perspectiva de interculturalidade como funcional, há o interesse no reconhecimento da diferença e diversidade cultural, com metas na inclusão das mesmas na estrutura social estabelecida. Segundo Walsh (2010, p. 78), “nessa perspectiva – que busca promover o diálogo, a convivência e a tolerância – a interculturalidade é funcional ao sistema existente, não toca nas causas das desigualdades sociais e culturais, tão pouco ‘questiona as regras do jogo’”. A autora acrescenta que essa forma de conceber as relações interculturais faz parte da nova lógica do capitalismo global, onde o

---

<sup>29</sup> Catherine Walsh é professora e coordenadora do Doutorado em Estudos Culturais Latino-americanos da Universidade Andina Simon Bolivar, no Equador, onde também dirige o Workshop Intercultural e o Fundo Documental Afro Andino. Tem uma trajetória de acompanhamento longo para os processos de movimentos dos indígenas e afrodescendentes na América Latina e região andina. Seu trabalho é principalmente focado no projeto político, epistêmico e Ética da interculturalidade crítica e em questões de descolôniação.

reconhecimento e o respeito à diversidade ou diferença cultural se convertem numa nova estratégia de dominação, baseada no controle e na estabilidade.

Na terceira perspectiva, chamada de interculturalidade crítica, o ponto de partida não é a diversidade ou a diferença cultural em si, mas sim a relativização dos papéis culturais estabelecidos pelas estruturas coloniais, raciais, linguísticas e sociais. Nessa perspectiva, a interculturalidade se entende como uma ferramenta, como um processo e um projeto que se constrói nos sujeitos, e não nas instâncias superiores da sociedade. O interculturalidade crítica busca a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e novas condições de ser, estar, pensar, conhecer, etc., em relações às outras culturas.

A pedagogia crítica, principalmente o trabalho de Henry Giroux, sustenta a visão de interculturalidade crítica, conforme proposto acima por Walsh (2010), na educação da América do Norte e na América Latina, no final do século XX e início do século XXI. Língua e cultura são elementos fundamentais na pedagogia crítica, principalmente em aspectos relacionados com os processos de negociação do poder e na formação de identidades dentro de sociedades cosmopolitas multilíngues e multiculturais.

Além disso, a pedagogia crítica revelou-se como uma das possíveis alternativas para a plena realização da educação intercultural na América latina, e pode também contribuir para a implementação de uma pedagogia crítica, especialmente no contexto de ensino de idiomas. (GUILHERME, 2013). A pedagogia crítica enfatiza a relação intrínseca dos processos de ensino e de aprendizagem e, portanto, os vê como uma reprodução dialética e dialógica, bem como produtora de conhecimento. Tendo isto em mente, a implementação de uma pedagogia crítica leva sempre em consideração o contexto do indivíduo, situado no tempo e espaço específico. Segundo Giroux, um dos maiores expoentes da pedagogia crítica norte-americana,

não há como separar questões relativas ao uso da linguagem de questões de diálogo, comunicação, cultura e poder, as questões de política e pedagogia tornam-se cruciais para a forma como se entende a pedagogia como uma questão política e a política da linguagem como uma consideração profundamente pedagógica. (2006, p.174, tradução livre<sup>30</sup>).

---

<sup>30</sup>(...) as it becomes clear that you cannot decouple issues concerning language usage from issues of dialogue, communication, culture, and power, matters of politics and pedagogy become crucial to how one

A pedagogia crítica, para Giroux (2007), se refere a um grupo particular de princípios teóricos que tomam a primazia do político e do ético como uma característica central da teoria e da prática educacional. Nesse contexto a pedagogia é compreendida como uma prática política e moral que trata a educação como um projeto relacionado a uma luta constante por uma democracia inclusiva e substantiva. A pedagogia crítica tenta compreender e engajar escolas como locais onde a cultura, o poder, o conhecimento e a experiência caminham juntos para produzir identidades próprias, narrativas e práticas sociais que sempre pressupõe uma visão do futuro. Para Guilherme (2013), que entrevistou Henry Giroux sobre essas questões,

a educação para a cidadania cosmopolita, que aqui engloba linguagem e comunicação intercultural crítica, em última análise é orientada para a promoção de uma participação que molda o presente, a fim de também moldar o futuro. Ela abre o horizonte dos cidadãos além dos limites territoriais e étnicos, enquanto se esforça para manter suas raízes culturais, e essas dimensões se reforçam mutuamente. Assim, a linguagem e comunicação intercultural crítica carrega a responsabilidade de, simultaneamente, promover uma identidade comum, valorizar a diversidade, o respeito pela diferença, o orgulho das identidades próprias dos sujeitos e se compromete a agir no interesse dos membros das comunidades em situações de vulnerabilidade. A língua desempenha, necessariamente, um papel importante na articulação e ligação de várias experiências e identificações tanto individualmente e coletivamente. (2013, p.365)

Giroux elabora uma visão para a educação que corresponde aos desafios que se apresentam, no início deste século XXI, às sociedades ocidentais e que decorrem das profundas mudanças demográficas e políticas pelas quais elas estão passando atualmente. Giroux vê no trabalho de Bakhtin o entendimento do uso da linguagem como um ato eminentemente social e político, ligado às diferentes maneiras que os sujeitos definem e redefinem significados e atuam em suas relações com o mundo por meio da relação dialógica ininterrupta com os outros sujeitos.

Para Giroux (2006), a língua, sendo tanto objeto como sujeito do ensino na escola, é o espaço no qual as pessoas negociam os elementos mais fundamentais das suas identidades. Essas identidades são negociadas o tempo todo em sala de aula, pois não

---

understands pedagogy as a political issue and the politics of language as a deeply pedagogical consideration.



há, nessa perspectiva, a transmissão de um conhecimento pré-estabelecido. A negociação dos sentidos atribuídos é contingente, momentânea e sempre inacabada, e os papéis de aluno e professor também passam por este processo. Há, portanto, uma resignificação das relações entre os sujeitos e os outros sujeitos e a suas relações com o mundo.

O autor expõe suas ideias sobre o conceito de competência intercultural e afirma que a questão das competências interculturais tem de ser entendida dentro de um conceito mais amplo de letramento, ligada tanto à aquisição da agência quanto a capacidade de reconhecer que as questões de diferença estão intrinsecamente ligadas a questões de respeito, tolerância, diálogo e nossas outras responsabilidades. O letramento, nesse sentido, não só é pluralizado e ampliado, é também o local em que novas práticas dialógicas e as relações sociais tornam-se possíveis.

Uma abordagem crítica a experiências sociais e culturais é vital tanto para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica e para a eficácia da linguagem e educação intercultural, levando ao desenvolvimento de uma "*critical cultural awareness*", ou seja, uma consciência cultural crítica, noção essa apresentada por Byram (1997).

Para Byram (1997, p.22), a comunicação intercultural da linguagem (no caso do ensino de línguas estrangeiras) se dá basicamente nestas situações:

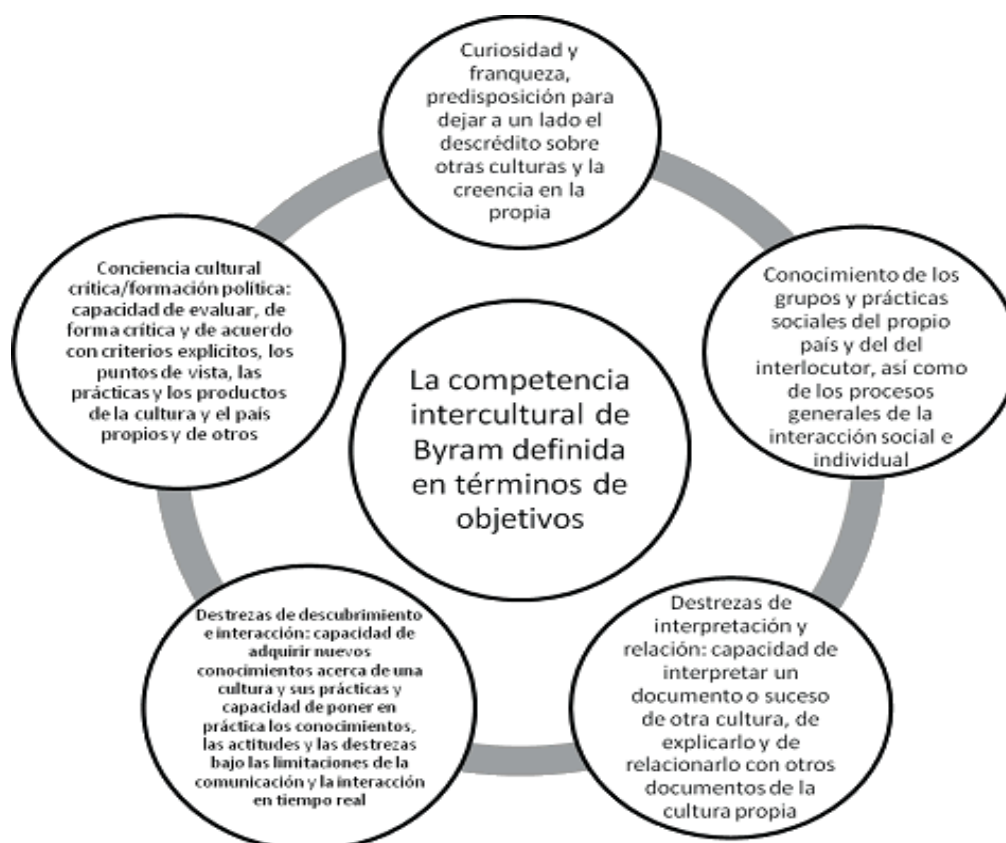
- Entre pessoas de línguas e países diferentes, onde um dos falantes é nativo da língua usada;
- Entre pessoas de línguas e países diferentes, onde a língua usada é uma Língua Franca;
- Entre pessoas do mesmo país, mas de línguas diferentes, onde um dos falantes é nativo da língua usada.

Byram destaca que a competência intercultural nunca estará completa e perfeita, logo seu processo de desenvolvimento é um processo que sempre estará em construção, como descrito por Canclini (2015). Byram nos fala ainda sobre os elementos que estão envolvidos em tal competência, o que ele chama de "saberes".

- Atitudes interculturais – curiosidade e abertura. É a capacidade de se colocar no lugar do outro, de ver o mundo com uma perspectiva de uma outra cultura.

- Conhecimento – dividido em dois componentes maiores: conhecimento dos processos sociais e conhecimento sobre os resultados desses processos, da própria cultura e da cultura do outro.
- Habilidades de interpretar e relacionar – interpretar um evento de uma cultura estrangeira, explicando-o e relacionando-o a eventos da cultura materna.
- Habilidades de descoberta e interação – aquisição de novos conhecimentos sobre uma cultura e práticas culturais e habilidade de lidar com o novo conhecimento sob circunstâncias de interação e comunicação em tempo real.
- Consciência crítica cultural – habilidade em avaliar criticamente perspectivas, práticas e produtos tanto da cultura estrangeira quanto da cultura materna.

**Figura 2 – A competência intercultural por Byram (1997, pp. 51-53) definida em objetivos**



Considerando os elementos discutidos acerca da visão da pedagogia crítica e das competências interculturais dos aprendizes da língua estrangeira, a interculturalidade crítica é, portanto, considerada a perspectiva mais apropriada para o contexto desse trabalho. A interculturalidade crítica e a perspectiva dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin, por meio de novos olhares para a cultura e a linguagem, além dos conceitos de exotopia e excedente de visão e a visão de língua como discurso, auxiliam, na perspectiva teórica da presente pesquisa, na compreensão dos processos de formação intercultural do professor de inglês no programa PIBID. A análise do programa no contexto educacional, com vistas ao desenvolvimento das competências interculturais dos futuros professores, como pode ser observado nos capítulos seguintes, relaciona essas teorias como aporte para pesquisa.

### 3.4 O ENSINO INTERCULTURAL DA LÍNGUA INGLESA NA ESCOLA PÚBLICA

O aluno de língua inglesa traz para a sala de aula a experiência cultural herdada de sua comunidade e das suas relações sociais. No espaço escolar, ele encontrará novas maneiras de resignificar a cultura, sua linguagem e a sua identidade, maneiras essas que, conseqüentemente, possibilitarão uma mudança de perspectiva em relação ao mundo em que vive e novas maneiras de agir em sociedade.

O objetivo do aprendizado de uma LE pode ser definido, na perspectiva bakhtiniana de linguagem e nos conceitos de interculturalidade, como uma possibilidade imediata de se viver em um “Terceiro Espaço”, como apresentado anteriormente por Bhabha (2005), em uma situação de movimento constante entre procedimentos interpretativos e, portanto, também entre sentidos possíveis. Se pensarmos no processo de aprendizagem de língua inglesa ou de qualquer outra LE, o Terceiro Espaço se configura como o “local” no qual o falante melhor se encaixa. Isso porque, de acordo com Jordão *et al.* (2013, p. 42) “somos praticamente forçados a viver num espaço ‘deslocado’: no contato com a LE, afastamo-nos da língua materna e não encontramos a ‘plenitude’ da LE; somos fluentes mas não somos ‘nativos’.”

Portanto, o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa pressupõe a presença do dialogismo e do olhar da alteridade. No Terceiro Espaço, o reconhecimento

do “outro” como algo diferente do “eu” supõe uma avaliação, um distanciamento e um reconhecimento dessa diferença (JANZEN, 2005). O aluno, ao final do processo de reconhecimento cultural, tem a possibilidade de refletir criticamente sobre a experiência, e já tem condições de resignificar a sua realidade.

Sendo assim, o papel da escola na perspectiva desta pesquisa é a de mediadora de relações sociais. Ela oportuniza o contato entre sujeitos de diferentes culturas, aproximando-os ou separando-os conforme os próprios conflitos e conceitos dos sujeitos. Também nela nos deparamos com os embates sociais e nela a cultura está presente por meio de procedimentos da cultura escolar, da cultura **da** escola e da cultura **na** escola. (MAFRA, 2003).

Para Mafra (2003), assim como para Forquin (1993), a cultura na escola se voltaria particularmente para as questões relativas aos diferentes grupos culturais existentes no espaço escolar, suas marcas identitárias e os modos como interagem entre si e com a cultura hegemônica no cotidiano. A noção cultura da escola refere-se à identidade da escola, seu *ethos* cultural, as marcas que a definem como instituição (suas normas/burocracias, linguagens; suas relações com tempo, espaço, poder; as interações entre seus sujeitos; suas representações e resistências). Já a cultura escolar diz respeito à busca do *ethos* escolar, o que pertence aos processos culturais escolares, a partir de um enfoque histórico.

A visão de escola neste trabalho traz à tona a noção de espaço de experiências sociais. O sujeito participa ativamente dos conflitos e embates, se distancia e se aproxima do que lhe é de interesse em um determinado momento de sua trajetória escolar, propiciando assim o trabalho que o leva a constituir sua identidade. A cultura escolar, nessa visão, é construída pelo sujeito que interage com outros sujeitos e com as práticas comuns àqueles espaços de socialização (sala de aula, pátio da escola, secretaria, etc.). Diferente dessa visão, a escola tradicional se preocupa com a imposição da cultura sobre o sujeito. Para Forquin (1993, p. 16),

(...) a educação escolar não se limita a fazer uma seleção entre os saberes e os materiais culturais disponíveis num dado momento, ela deve também, para torná-los efetivamente transmissíveis, efetivamente assimiláveis às jovens gerações, entregar-se a um imenso trabalho de reorganização, de reestruturação, ou de transposição didática.

Na escola como espaço de experiências sociais, o “ator”, termo utilizado por Dubet (1994), é o sujeito. O ator, nessa visão, se desenvolve por meio de suas atitudes individuais e iniciativas de distanciamento e aproximação das atitudes da sociedade. Isso não significa que as ressonâncias valorativas dessa sociedade não estejam presentes nos sujeitos, mas que suas atitudes podem seguir caminho similar ou oposto ao estabelecido socialmente. Esse caminho é percorrido através de suas experiências sociais, experiências essas que acontecem quando o sujeito se depara com novas culturas. Para que este distanciamento aconteça no processo de ensino/aprendizagem de uma LE, por exemplo, os atores fazem deslocamentos de sua cultura e entram nas culturas alvo, percebem as diferenças entre seu ponto de partida e a cultura da língua que está estudando, e têm a possibilidade de retornar a sua cultura com uma identidade renovada, construída por meio do distanciamento e da percepção de suas posições de afirmação ou contradição, reflexão ou refração na sociedade e pelas diferentes identidades culturais formadas pela experiência social.

O ator se percebe como sujeito quando passa pelo processo de distanciamento e define a sua identidade por meio de suas experiências sociais. A experiência social, de acordo com Dubet (1994, p. 15), “designa as condutas individuais e coletivas dominadas pela heterogeneidade dos seus princípios constitutivos, e pela atividade dos indivíduos que devem construir o sentido das suas práticas no próprio seio desta heterogeneidade”.

A escola tende à homogeneidade, pois segue, muitas vezes, procedimentos pré-estabelecidos para agir na formação intelectual e social do aluno. Há um currículo definido, normas e documentos institucionais que regem as leis da escola e, sobretudo, há uma direção que supervisiona o trabalho. Porém, essa supervisão se dá por meio de sujeitos que também possuem crenças e identidades diversas. Sendo assim, cada oportunidade de experiência social que se encontra no espaço da escola reflete no aluno e nos professores, os quais desenvolvem suas próprias experiências tendo com ponto de partida os seus interesses pessoais/sociais. Essas experiências não são “dadas” aos sujeitos, eles as constroem de acordo com uma necessidade individual. Segundo Dubet,

(...) a experiência social, como maneira de perceber o mundo é uma 'construção inacabada de sentido', que permite de 'se construir', através do conflito e de engajamento na ação coletiva, e de 'construir o mundo social' através de uma combinação de lógicas diferentes. (1994, p.94).

Como espaço da experiência social, a escola também nos ensina a viver e conviver com o outro, uma vez que ainda dependemos dessa relação para estarmos inseridos na sociedade moderna.

Por isso, na perspectiva do presente trabalho, a sala de aula de LE oferece possibilidades de desenvolvimento dessas experiências sociais, oportunizadas e mediadas pela linguagem. O exercício de questionamento e análise dos universos de representações culturais da língua materna e da língua estrangeira, a busca da compreensão dos mecanismos da cultura e da história que fazem da cultura estrangeira o que ela representa para o falante nativo e para o aluno (falante não nativo) que a estuda, e a construção de novos conhecimentos por meio desse processo dialógico possibilitam os sujeitos a desenvolverem uma competência intercultural, competência essa que pode ser acionada nas mais variadas situações de interação e experiência social.

Nesse sentido, o contato com informações e aspectos de outras culturas, a leitura de curiosidades e peculiaridades da língua e da cultura estrangeira é muito significativa para o ensino/aprendizagem da LE e para o possível desenvolvimento da competência intercultural. Porém, esses modos de aprender a LE ainda estão muito arraigados em uma visão tradicional de cultura/interculturalidade. Segundo Almeida (2011, p.44), não é possível atingir uma competência intercultural simplesmente com esse contato citado acima: "Essa competência é desenvolvida no envolvimento de cada indivíduo com situações que ativem o uso de habilidades que permitem a percepção de que somos seres culturais em constante mutação." É necessário ir além dos estereótipos das culturas da LEM, relacionando-a com as diversas culturas que coexistem no próprio ambiente dos alunos e professores, e de outras culturas de interesse dos grupos. O processo de ensino/aprendizagem de LEM, na perspectiva intercultural, muda o foco da visão de língua como código, para um trabalho com a língua como discursos, permeados por ideologias diversas, e não apenas uma ideologia única vista como verdade posta e inquestionável (ALMEIDA, 2011).

O desenvolvimento de uma competência intercultural pelos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa, por exemplo, é fundamental para a compreensão das marcas culturais presentes nos enunciados. De acordo com Janzen (2005, p.58), a produção de enunciados na língua estrangeira obviamente cria sentidos ambíguos para a compreensão: “A experiência da percepção calcada numa ambiguidade interpretativa é recorrente no ensino de língua e literatura estrangeira. Bakhtin categoriza esta orientação ambígua como construções híbridas”.

Na escola pública, a sala de aula de língua inglesa proporciona o debate da interculturalidade, por meio das relações (pacíficas ou contraditórias) entre a língua materna e a língua estrangeira. Os processos de construção de novos conhecimentos na aula de língua inglesa surgem, na minha perspectiva como pesquisadora, do uso da língua sob a perspectiva dialógica e pelas características da visão de língua como discurso. As práticas discursivas, possibilitadas pelas atividades orais, escritas, gêneros textuais e outras, são efetivadas em diferentes dimensões.

Nessas dimensões, a primeira delas, segundo Kramsch (1993), é a linguística; e a segunda pode ser considerada a dimensão do contexto, já que um aluno pode, por exemplo, dominar a forma linguística, mas pode não saber em que contexto aplicá-la. De acordo com Kramsch (1993, p. 37), enquanto professores de língua inglesa, nós temos que considerar o *Setting* (lugar e tempo), *Participants* (os participantes, neste caso, os alunos), *Ends* (que se refere aos propósitos de cada atividade e o que cada aluno deve procurar desenvolver), *Act Sequence* (que se refere à forma e ao conteúdo do ato de falar na língua estrangeira), *Key* (o tom em que a fala é produzida: irônica, séria, extrovertida), *Norms of interaction and interpretation* (modo como os participantes interagem e interpretam o que é dito ou lido) e *Genre* (tipo de conversação ou atividade em que os alunos e o professor estarão inseridos). A categoria *Genre* pode ser relacionada com os gêneros do discurso de Bakhtin (2003), na qual certos enunciados possuem função específica para criar diferentes gêneros discursivos.

De acordo com as DCE de Línguas Estrangeiras, “um sujeito é fruto do seu tempo histórico, das relações sociais que está inserido, mas é, também, um ser singular, que atua no mundo a partir do modo como compreende e como dele lhe é possível participar” (PARANÁ, 2008, p.14). Segundo esse documento, o papel da língua inglesa na escola

é formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade, com olhar crítico e reflexivo, e que, por meio do uso de uma Língua Estrangeira, desenvolvam visões de mundo abertas ao entendimento de novas culturas. Sendo assim, o sujeito poderá interferir e modificar a realidade na qual se insere.

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais para o Ensino de Línguas Estrangeiras, “na abordagem comunicativa, o professor deixa de ser o centro e passa à condição de mediador do processo pedagógico. Do aluno, é esperado que desempenhe o papel de sujeito de sua aprendizagem”. (PARANÁ, 2008, p.47). O documento apresenta uma forte crítica à abordagem comunicativa, apesar de destacar o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem e reiterar o protagonismo do aluno. O ensino na abordagem comunicativa, de acordo com as DCE-LEM e segundo alguns estudiosos da área da linguística aplicada, pode levar ao uso utilitário da língua, visando apenas servir às tendências políticas e econômicas vigentes e deixando de proporcionar momentos de reflexão sobre questões como relações de culturas, sujeitos e identidade (MOITA LOPES, 2002, 2006).

Já nas Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio<sup>31</sup> (PCNEM), documento que orienta a elaboração do trabalho pedagógico das escolas em todo o Brasil, encontramos, nas orientações para o Ensino de LEM, na seção Contextualização Sociocultural – Conceitos, a descrição da visão de cultura. Segundo o documento,

Sendo a língua um bem cultural e patrimônio coletivo, no estudo de idioma estrangeiro é fundamental a abordagem de aspectos que envolvem a influência de uma cultura sobre a outra. No caso do Inglês, por exemplo, pode-se analisar a influência da cultura norte-americana e da própria língua inglesa sobre outras culturas e idiomas. A ampliação de horizontes culturais passa pela ampliação do universo linguístico. É indispensável, também, que as aulas de língua estrangeira moderna possibilitem o estudo de grupos culturais (migrantes, rappers, por exemplo) a partir de seus usos linguísticos.

Fica claro que a visão de cultura e de interculturalidade subjacente no documento é, segundo Walsh (2010), a de interculturalidade funcional. Há a relação entre a cultura

---

<sup>31</sup> Não há no documento das Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio o seu ano de publicação. Portanto, o link para consulta está disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>.



da língua materna e a cultura da língua estrangeira, nesse caso o inglês, porém apenas no nível de reconhecimento das características da cultura da língua estrangeira, por meio dos aspectos linguísticos e da influência da cultura norte-americana sobre a cultura brasileira, por exemplo. Enfatiza que as aulas de língua permitem o estudo de grupos culturais, mas sem problematizá-los numa perspectiva intercultural e sem a efetivação do processo de exotopia proposto por Bakhtin. Há o interesse no reconhecimento da diferença e diversidade cultural, mas no nível de reconhecimento do que é peculiar a cada cultura. O olhar para a cultura estrangeira como meio de construção de novos conhecimentos e olhares para a própria cultura está ausente nessa perspectiva de cultura apresentada pelos PCNEM.

Na perspectiva dos PCNEM, os alunos podem ter o contato com discussões acerca da política, história, ideologia, relações de poder, classe social e economia, através da aula de língua inglesa. Porém, as relações de alteridade e as relações interculturais não acontecem apenas na transferência da cultura para a cultura alheia, na duplicação da cultura estrangeira. É preciso olhar para a própria cultura e perceber quem somos através do olhar do outro. O objetivo central da aula de língua estrangeira, nessa perspectiva, vai além da experiência de identificação social e cultural. Afinal, usamos a língua para falar e refletir o mundo em que vivemos e só interagimos nele por causa da linguagem.

Desta forma, o papel do professor como mediador da experiência intercultural é fundamental: “como professores de línguas, nosso desafio é trazer alguma ordem na aparente arbitrariedade da cultura, tanto para nós quanto para os alunos, sendo esse o primeiro passo para tornar a cultura acessível a todos.” (MORAN, 2001, p.13). A experiência cultural em sala de aula consiste no uso da inter-relação língua/cultura, nas atividades nas quais os alunos possam desenvolver um olhar intercultural e nos resultados que são pretendidos ou alcançados, no contexto de aprendizagem e na natureza do relacionamento que o professor desenvolve com o aluno. No mesmo instante em que os alunos criam e recriam suas identidades, pensando em inglês de forma multilinguística, também podemos percebê-lo como espaço para uma multiplicidade de identidades e não apenas uma considerada como certa. (PENNYCOOK, 1994).

Na perspectiva dialógica de linguagem, embasada pela teoria bakhtiniana e com ênfase na interculturalidade, o processo de ensino e o papel dos sujeitos na escola são resignificados. A perspectiva dialógica intercultural privilegia o papel do professor e dos alunos como agentes sociais, e as construções de sentido se dão por meio da interlocução dos sujeitos envolvidos no processo educativo. O discurso, portanto, é dialógico. A sala de aula se caracteriza como o espaço de experiência social por excelência, que permite a construção coletiva de conhecimento, sempre parcial e inacabada, pois novos sentidos surgem o tempo todo na negociação entre os sujeitos.

No quadro abaixo, os processos de ensino na perspectiva tradicional e na perspectiva dialógica intercultural são comparados, a fim de proporcionar uma sistematização dos papéis de cada elemento no processo de ensino/aprendizagem de LE.

| <b>PROCESSO DE ENSINO</b> | <b>PERSPECTIVA TRADICIONAL</b>                 | <b>PERSPECTIVA DIALÓGICA INTERCULTURAL</b>                               |
|---------------------------|--|--|
| Professor / aluno         | Quem ensina / quem aprende                     | Interlocutores, atores sociais que compartilham o ato educativo          |
| Sala de aula              | Espaço de transmissão/recepção de conhecimento | Espaço de interação e experiência social e de construção de conhecimento |
| Conhecimento              | Construto arbitrário / abstrato                | Construto social   |
| Discurso pedagógico       | Discurso monológico                            | Discurso dialógico   |

De acordo com o quadro acima, a perspectiva tradicional apresenta uma visão dicotômica de quem ensina e quem aprende na relação entre professor e aluno. Supõe-se também uma hierarquia, na qual o aluno assume o papel de receptor do conhecimento, enquanto a transmissão do conhecimento é realizada pelo professor.

Essa visão tradicional de ensino se opõe à perspectiva dialógica intercultural, na qual todos os atores sociais compartilham e constroem conhecimento. A sala de aula, nessa perspectiva, é o espaço da experiência social dos sujeitos.

A perspectiva dialógica da linguagem e a competência intercultural do profissional da educação, tanto para o ensino básico quanto na educação superior e na formação de professores, é, certamente, um exercício de superação dos conceitos pré-estabelecidos pelas limitações sociais e culturais da interculturalidade relacional e funcional, em busca da interculturalidade crítica, conforme Walsh (2010). Em primeiro lugar, há uma tendência para a desestabilização de princípios e valores profundamente enraizados, conceitos inquestionáveis e rotinas automatizadas, que podem nos conduzir a critérios inconscientes e julgamentos não contestados. Essa perspectiva pode, portanto, causar algum desconforto e perturbação. Porém, os professores de língua estrangeira, especialmente de língua inglesa, não precisam de “treinamento intensivo”, como enfatiza Guilherme (2013); pelo contrário, o processo requer tempo para a reflexão, aprendizagem experiencial, o diálogo e a maturação, processos que podem e devem ser feitos ao longo do tempo, por meio da reflexão individual e do compartilhar de reflexões em momentos de discussão em grupo.

#### **4 ESTUDO DE CASO SOBRE A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DO PROFESSOR DE INGLÊS NO PIBID UTFPR**

A discussão acerca da relação língua/cultura, do ensino intercultural da língua inglesa na escola e das visões de língua/linguagem é o tema fundamental da presente pesquisa. O trabalho relaciona, portanto, essas questões com as práticas efetuadas pelos sujeitos participantes do programa PIBID subprojeto inglês da UTFPR-PB, e apresenta os pontos de vista dos participantes do PIBID inglês sobre a formação intercultural de professores. Esta proposta de estudo caracteriza-se como pesquisa qualitativa interpretativa, por meio do modo de Estudo de Caso, pois busca entender os fenômenos e as especificidades do subprojeto PIBID inglês da UTFPR-PB, ou seja, uma pesquisa detalhada que trata das especificidades humanas e visam analisar não um objeto, mas um processo e os sujeitos a ele associados em seu contexto social, histórico e cultural.

##### **4.1 PROBLEMAS DE PESQUISA E PERGUNTAS NORTEADORAS**

No subprojeto de inglês, os professores orientadores das universidades e os professores supervisores da rede pública estadual, por meio do PIBID, são os responsáveis pela formação inicial de professores. Devemos pensar então nessa relação entre a educação básica e os cursos de licenciatura e o fazer docente e discente na perspectiva histórica, social e cotidiana.

Segundo Jordão *et. al.* (2013), é fundamental entrar em contato com os múltiplos entendimentos sobre processos de construção de subjetividades, sobre concepção de língua e das funções sociais da educação pelas línguas, em particular as estrangeiras. Todos os elementos que fazem parte da experiência social dos sujeitos, especialmente na cultura escolar e nos espaços escolares, necessitam de um olhar cuidadoso, que busque explicitar como a formação de professores de línguas é desenvolvida no Brasil e de que maneira os projetos institucionais como o PIBID contribuem para essa formação.

É válido, portanto, refletir sobre qual visão de escola, de cultura e de ensino de línguas os professores de inglês compartilham, e de que maneira as metodologias de

ensino de línguas estrangeiras utilizadas pelos professores formadores corroboram para a formação docente na perspectiva da linguagem como prática social, que privilegia a visão de língua como discurso e que tem como objetivo o desenvolvimento da competência intercultural dos alunos. Não há como negar a necessidade contingente e urgente de promover a discussão sobre a formação inicial de professores de línguas, com foco na interculturalidade e nos objetivos e papel da língua inglesa na escola pública.

Por isso, nesta pesquisa estudou-se os processos de formação docente, com foco na formação intercultural do professor, com o objetivo de analisar como se dá a formação inicial de professores de inglês no PIBID UTFPR-PB, bem como debater como essa formação recebida dentro do programa institucional desenvolve nos alunos um olhar intercultural e traz elementos formativos, muitas vezes não proporcionados pelo curso de graduação em Letras.

O programa PIBID, instituído pelo MEC em 2007, tem como objetivo valorizar e aperfeiçoar a formação de professores, por meio de bolsas para a iniciação à docência. Em suas portarias normativas e regulamentos, o programa não apresenta uma linha metodológica específica a ser seguida. Portanto, dentro do programa PIBID de uma IES, há o projeto institucional, que norteia o trabalho de todos os subprojetos a ele vinculados. O coordenador de cada subprojeto tem a liberdade de instituir as práticas que serão realizadas, de acordo com o subprojeto elaborado por ele e enviado para aprovação pela CAPES.

Por isso, acredita-se que havia discrepância nas concepções de educação, de ensino de línguas e de visões de línguas diferenciadas de projeto para projeto. Isso acarretaria em práticas que refletiriam as perspectivas do professor coordenador da IES ou do professor supervisor da escola. Nesse caso, a perspectiva sociológica de linguagem e a visão de língua como discurso (consideradas nesse projeto como norteadoras para o trabalho intercultural no ensino de línguas) muitas vezes não são privilegiadas. As pesquisas qualitativas sobre o ensino de línguas apontam que em alguns casos as aulas são essencialmente expositivas, desconectadas da realidade do aluno e com materiais não autênticos e repletos de estereótipos sobre a cultura da língua alvo. Além disso, o conhecimento muito vezes não é concebido como constructo social, devido à noção dos professores sobre a mera transmissão do conhecimento. Sendo

assim, alguns questionamentos foram levantados e me levaram a problematizar como ocorreria a formação inicial desse professor em sua licenciatura em Letras.

Tais fatos também me instigaram a pensar sobre qual é o papel real do programa PIBID Inglês nas IES. A proposta do governo em efetivar programas de políticas públicas para incentivo à docência trouxe resultados satisfatórios? Existe uma nova maneira de formar professores de inglês para atuar na educação básica? As atividades desenvolvidas na escola e na universidade se caracterizam como atividades diferenciadas e aditivas na formação inicial do professor ou são apenas reproduções do que seria desenvolvido nas disciplinas de metodologia e prática de ensino e/ou estágio supervisionado, componentes esses que são obrigatórios no currículo dos cursos de graduação? Qual perspectiva de língua/linguagem é privilegiada pelo subprojeto no seu desenvolvimento e nas suas atividades? O PIBID contribui efetivamente para formar professores mais capacitados no curso de Letras da UTFPR-PB ou apenas para atrair estudantes para as licenciaturas, por serem remunerados para participar dos projetos?

Questões como as citadas acima motivaram o desenvolvimento desta pesquisa. Para tal, vi a necessidade de lançar um olhar mais apurado sobre o PIBID inglês da UTFPR-PB e sobre as práticas docentes que norteiam os professores supervisores nas escolas públicas e os acadêmicos bolsistas da licenciatura em Letras, com vistas à formação intercultural do professor de inglês.

#### 4.2 O PIBID NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID foi criado pelo governo federal no ano de 2007 e executado pelo Ministério da Educação em todos os estados do Brasil. O programa oferece bolsas de iniciação à docência aos alunos de cursos presenciais que se dediquem ao estágio nas escolas públicas e que, quando graduados, se comprometam com o exercício do magistério na rede pública. O objetivo é antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública. Com essa iniciativa, o PIBID faz uma articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais.

A intenção do programa é unir as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, a favor da melhoria do ensino nas escolas públicas em que o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, de 4,4. Entre as propostas do Pibid está o incentivo à carreira do magistério nas áreas da educação básica com maior carência de professores com formação específica.

Os coordenadores de áreas do conhecimento recebem bolsas mensais de R\$ 1,2 mil. Os alunos dos cursos de licenciatura têm direito a bolsa de R\$ 350 e os supervisores, que são os professores das disciplinas nas escolas onde os estudantes universitários vão estagiar, recebem bolsa de R\$ 600 por mês<sup>32</sup>.

As propostas de projetos de iniciação à docência podem ser apresentadas por instituições federais e estaduais de ensino superior, além de institutos federais de educação, ciência e tecnologia com cursos de licenciatura que apresentem avaliação satisfatória no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Os estabelecimentos devem ter firmado convênio ou acordo de cooperação com as redes de educação básica pública dos municípios e dos estados, prevendo a participação dos bolsistas do PIBID em atividades nas escolas públicas.

De acordo com as portarias Nº 096, de 18 de julho de 2013, no Capítulo 1, Seção II – Dos Objetivos, em cada documento, no Art. 4º, são objetivos do Pibid:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino/aprendizagem;

---

<sup>32</sup> Dados informados pelo Ministério da Educação no portal <http://portal.mec.gov.br/pibid>

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como co-formadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura;

VII – contribuir para que os estudantes de licenciatura se insiram na cultura escolar do magistério, por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente.

VIII – articular-se com os programas de formação inicial e continuada de professores da educação básica, de forma a contribuir com a criação ou com o fortalecimento de grupos de pesquisa que potencialize a produção de conhecimento sobre ensinar e aprender na Educação Básica;

IX – comprometer-se com a melhoria da aprendizagem dos estudantes nas escolas onde os projetos institucionais são desenvolvidos.

Já no Capítulo II, que discorre sobre o projeto em si, na seção I – Das Características do Projeto Institucional e dos Subprojetos, encontram-se as seguintes características:

I. estudo do contexto educacional envolvendo ações nos diferentes espaços escolares, como salas de aula, laboratórios, bibliotecas, espaços recreativos e desportivos, ateliers, secretarias;

II. desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;

III. planejamento e execução de atividades nos espaços formativos (escolas de educação básica e IES, a eles agregando outros ambientes culturais, científicos e tecnológicos, físicos e virtuais que ampliem as oportunidades de construção de conhecimento), desenvolvidas em níveis crescentes de complexidade em direção à autonomia do estudante;

IV. participação nas atividades de planejamento do projeto pedagógico da escola, bem como participação nas reuniões pedagógicas;



- V. análise do processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos ligados ao subprojeto e também das diretrizes e currículos educacionais da educação básica;
- VI. leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos;
- VII. cotejamento da análise de casos didático-pedagógicos com a prática e a experiência dos professores das escolas de educação básica, com seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos;
- VIII. desenvolvimento, testagem, execução e avaliação de estratégias didático pedagógicas e instrumentos educacionais, incluindo o uso de tecnologias educacionais e diferentes recursos didáticos;
- IX. elaboração de ações no espaço escolar a partir do diálogo e da articulação dos membros do programa e destes com a comunidade;
- X. sistematização e registro das atividades em portfólio ou instrumento equivalente de acompanhamento;
- XI. desenvolvimento de ações que estimulem a inovação, a ética profissional, a criatividade, a inventividade e a interação dos pares.

Por meio da descrição dos objetivos do PIBID e das características necessárias ao desenvolvimento de cada subprojeto (em todas as áreas da licenciatura), podemos perceber que todo o processo de ensino/aprendizagem das disciplinas escolares é privilegiado. O aluno bolsista do PIBID, em qualquer parte do Brasil, vinculado as universidades públicas, tem no programa a possibilidade do contato com a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola, trazendo também a sua cultura para esse espaço de experiência social, e participa ativamente de todos os processos relacionados à escola, dentro e fora da sala de aula.

#### 4.3 A ABORDAGEM QUALITATIVA/INTERPRETATIVA E O MODO DE ESTUDO DE CASO DO PIBID UTFPR-PB

Devido ao caráter social da pesquisa, que procura entender os processos formativos voltados à interculturalidade no programa PIBID, subprojeto inglês, da UTFPR-PB, a metodologia escolhida para a geração e análise dos dados é

essencialmente qualitativa, com enfoque em um modo específico de pesquisa: o Estudo de Caso. A escolha partiu das características do objeto de estudo da pesquisa, pela sua especificidade e localidade, permitindo uma análise mais detalhada dos fenômenos no grupo particular, nesse caso o subprojeto PIBID inglês da UTFPR-PB.

Na pesquisa qualitativa, a ciência parte do estudo de um objeto específico e o processo de construção desse objeto, com foco na dimensão social, que compartilha um conjunto de crenças e modos de atuação do objeto pesquisado na sociedade. O termo qualitativo, para Lessard-Herbért *et al.* (2012, p. 10), “remete quer para o tipo de dados que uma investigação produz, quer para os modos de atuação ou postulados que lhe estão associados”. Segundo os autores, o termo metodologia pode ser definido como um conjunto de diretrizes que orientam a investigação científica.

É importante ressaltar que a pesquisa qualitativa em educação pode ser usada não apenas para explicitar o que é ou o que talvez seja o objeto de estudo, mas também serve para explorar possíveis visões do que o objeto pode vir a ser. (SCHOFIELD, 2000). Estudando o que o objeto de pesquisa pode vir a ser, ou seja, pontuando situações que sabemos ou esperamos previamente que sejam ideais ou que sejam exceção à regra, podemos então estudá-las para ver o que realmente acontece naquele campo exploratório específico.

Lessard-Herbért *et al.* (2012) apresentam quatro polos nos quais a prática metodológica se desenvolve: Os pólos epistemológico, teórico, morfológico e técnico. O pólo epistemológico é onde a construção do objeto científico e a delimitação da problemática da investigação se processam; neste polo embarca dois aspectos fundamentais: o aspecto das linguagens e paradigmas e o aspecto crítico ligado aos critérios de cientificidade. Os processos discursivos são linguagens por meio das quais o objeto científico toma forma; os critérios de cientificidade são a objetividade, fidelidade, validade, etc., e incidem sobre todos os aspectos de um processo de investigação.

O pólo teórico, de acordo com Lessard-Herbért *et al.* (2012, p. 21) consiste na organização e definição dos conceitos e das hipóteses. O contexto teórico possui dois aspectos: o da descoberta (formulação de hipóteses e teorias) e o da prova (verificação ou refutação das hipóteses e teorias). O pólo teórico também trata da análise dos dados, por meio da interpretação desses dados, juntamente com o próximo polo.

O pólo morfológico relaciona-se com a estruturação do objeto científico, por meio da exposição do objeto de conhecimento, pelo estilo no qual o pesquisador demonstra os resultados finais e, principalmente, pela construção de modelos, que podem ser lineares ou tabulares, de tipo simbólico ou icônico. A função do pólo morfológico é a de permitir uma objetivação dos resultados da investigação.

O pólo técnico estabelece a relação entre a construção do objeto científico e o mundo dos acontecimentos. Nesta etapa, os dados empíricos, fornecidos por meio dos instrumentos de pesquisa são gerados, com a finalidade de fornecer informações que serão analisadas com vista às questões de pesquisa da investigação.

Neste pólo situa-se o contato do pesquisador com as técnicas de geração de dados. Três tipos de técnicas são destacadas: **os inquéritos** (entrevista ou questionário), **observações** (direta ou indireta, participante ou não participante) e as **análises documentais**.

Na descrição das técnicas de geração de dados, Lessard-Herbért *et al.* (2012) destaca os principais modos de investigação nas ciências sociais, dentre eles: o estudo de caso, a comparação ou estudo multicase, a experimentação no campo ou em laboratório e a simulação de modelos (em computador). Os autores também englobam, sob o termo “investigação interpretativa”, um conjunto de abordagens diversas, como por exemplo, a observação participante, a etnografia, o estudo de caso, o interacionismo simbólico, a fenomenologia ou, no sentido amplo do termo, abordagem qualitativa.

Há dois paradigmas que podem orientar pesquisas no campo das ciências sociais: o positivista e o interpretativo. No contexto do paradigma interpretativo, que interessa ao escopo da atual pesquisa, o objeto de análise é formulado em termos de ação, uma ação que abrange o ‘comportamento físico e ainda os significados que lhe atribuem o ator e aqueles que interagem com ele. O objeto da investigação social interpretativa é a ação e não o comportamento (ERICKSON, 1986).

O contexto social dessa pesquisa apresenta características do que Lessard-Herbért *et al.* (2012, p.42) chamam de contexto “afastado”, em oposição ao termo contexto “imediato”. Segundo os autores,

Ao nível do contexto social mais afastado, é necessário ter em consideração que os significados possuem uma história, isto é, que eles podem estar ligados, na origem, a uma cultura mais vasta do que aquela do meio imediato; esta cultura é definida, em termos cognitivos, como uma aprendizagem de normas que guiam as percepções, as convicções, as ações e a avaliação das ações dos outros. Os significados que os sujeitos criam pode, igualmente, ser influenciados pela sua percepção das vantagens ou dos obstáculos ligados a um contexto social mais vasto do que o das suas relações imediatas com os outros atores do mesmo grupo. (LESSARD-HERBÉRT *et al.*, 2012, p.42).

O contexto “afastado” representa – no presente trabalho – o contexto da pesquisa sobre formação intercultural de professores no PIBID UTFPR-PB, pois há outros fatores que influenciam na percepção de língua/linguagem, cultura, papel social da escola, etc., dos sujeitos da pesquisa. Esses fatores que decorrem da cultura do sujeito e dos discursos sobre a linguagem, sobre o ensino de língua estrangeira na escola, sobre o ILFe sobre os significados que o PIBID assume no cotidiano dos sujeitos e na sua formação profissional influenciam os dados gerados na pesquisa.

Erickson (1986) identifica três campos de investigação interpretativa no campo da educação:

1. A natureza da sala de aula como um meio social e culturalmente organizado para a aprendizagem;
2. A natureza do ensino como um, mas somente *um* aspecto do meio da aprendizagem;
3. A natureza (e o conteúdo) das “perspectivas-significados” do docente e do discente como componentes intrínsecos do processo educativo.

A presente pesquisa está inserida no campo de investigação 3. Os métodos selecionados para o processo de geração de dados, descritos a seguir, corroboram com a investigação interpretativa descrita no item 3.

O modo de Estudo de Caso foi privilegiado na pesquisa sobre a formação intercultural de professores de inglês no PIBID UTFPR-PB. De acordo com as definições de estudo de caso, foi apropriado escolhê-lo, dentre diversos métodos, para o desenvolvimento da pesquisa. Para Yin (2005), Estudo de Caso é uma investigação empírica, um método que abrange tudo – planejamento, técnicas de geração de dados e análise dos mesmos.

A primeira característica do método diz respeito ao fato de que o estudo de caso focaliza uma situação, um fenômeno particular, o que o faz um tipo de estudo adequado para investigar problemas práticos. Yin (2005, p. 23) afirma que "o estudo de caso é uma inquirição empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, quando a fronteira entre o fenômeno e o contexto não é claramente evidente e onde múltiplas fontes de evidência são utilizadas".

O termo Estudo de Caso pode se referir a vários a diferentes entidades epistemológicas, portanto é necessário especificar em qual sentido ele é usado na pesquisa. Mitchell (2000) dialoga com Yin (2005) quando afirma que o Estudo de Caso se refere aos dados do observador, ou seja, a documentação levantada sobre algum fenômeno em particular ou um conjunto de eventos pelo pesquisador, e que foi elaborada com a finalidade de traçar conclusões teóricas oriundas das informações coletadas.

De acordo com Yin (2005), a preferência pelo uso do Estudo de Caso deve ser dada quando do estudo de eventos contemporâneos, em situações onde os comportamentos relevantes não podem ser manipulados, mas onde é possível se fazer observações diretas e entrevistas sistemáticas. O Estudo de Caso se caracteriza pela "... capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências - documentos, artefatos, entrevistas e observações." (YIN, 2005, p. 19).

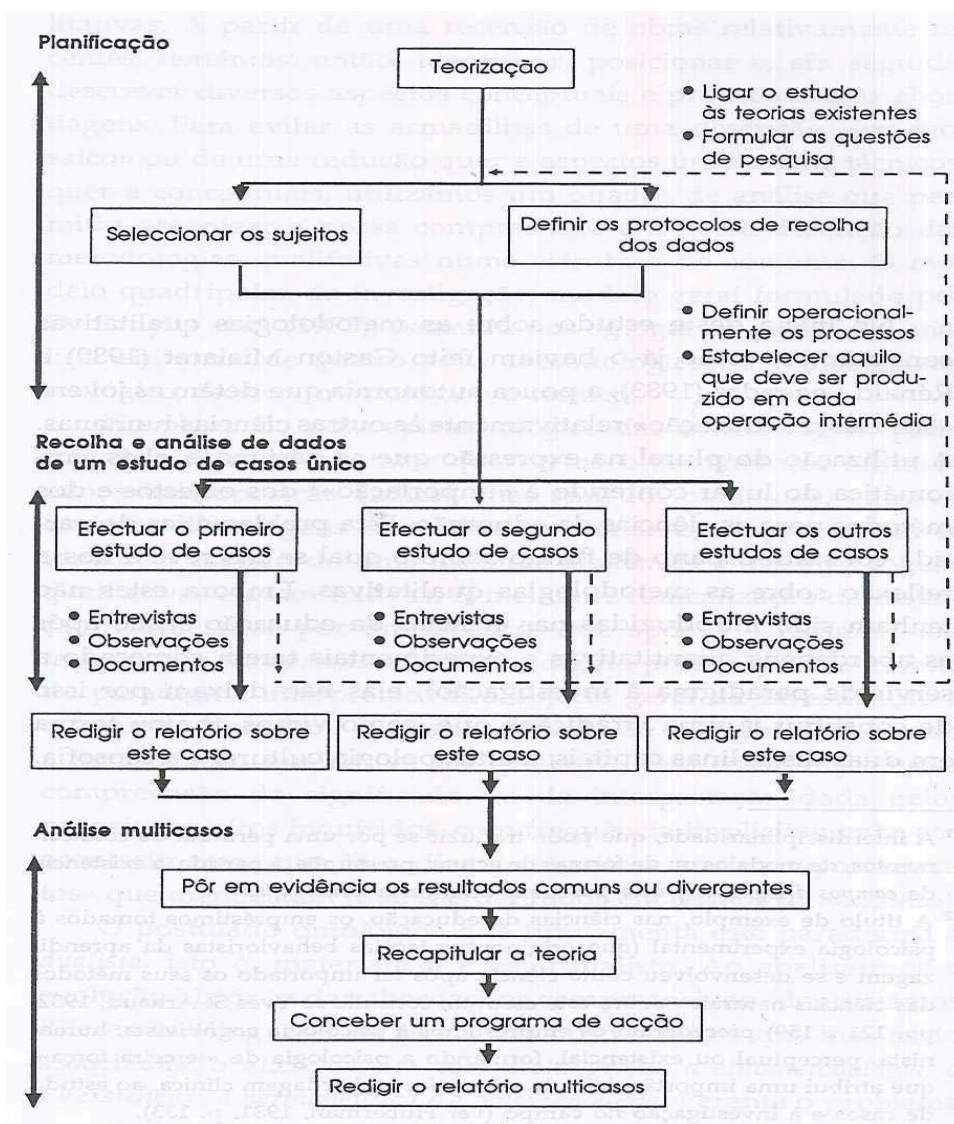


Figura 3 – O método de Estudo de Caso por Yin (2015)

Portanto, o Estudo de Caso foi desenvolvido metodologicamente na pesquisa, com o auxílio de instrumentos de pesquisa como a **análise documental** (análise do subprojeto PIBID inglês da UTFPR-PB, submetido ao MEC), **Entrevistas** com os participantes do projeto, e **observação** das atividades desenvolvidas pelos orientadores, supervisores e bolsistas do subprojeto. Os dados para análise emergiram desses três instrumentos de geração de dados, e foram triangulados e comparados a partir dos

conceitos / categorias de análise, à luz das características metodológicas do Estudo de Caso.

#### 4.4 O CONTEXTO DA PESQUISA

Na UTFPR, o Programa PIBID é desenvolvido como estratégia institucional para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem dos cursos de licenciatura. O PIBID constitui-se em atividade optativa dentro dos cursos de licenciatura da UTFPR, podendo, quando da sua conclusão, ser pontuado como Atividade Complementar e constar no Histórico Escolar do estudante.

Os objetivos do PIBID em nível federal foram apresentados anteriormente, no item 5.2. De acordo com o regimento interno do PIBID na UTFPR<sup>33</sup>, o programa tem como objetivo:

- I. incentivar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública;
- II. valorizar o magistério, incentivando os estudantes que optam pela carreira docente;
- III. elevar a qualidade das ações acadêmicas voltadas à formação inicial de professores nos cursos de licenciatura;
- IV. inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- V. proporcionar aos futuros professores participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar e que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração o IDEB e o desempenho da escola em avaliações nacionais, como Provinha Brasil, Prova Brasil, SAEB, ENEM, entre outras; e
- VI. incentivar escolas públicas de educação básica, tornando-as protagonistas nos processos formativos dos estudantes das licenciaturas, mobilizando seus professores como co-formadores de futuros professores.

No Edital Capes PIBID-2009 a UTFPR aprovou um Projeto Institucional de

---

<sup>33</sup> Dados fornecidos pela UTFPR no Regulamento do PIBID  
[[http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/programas-academicos/pibid/copy\\_of\\_Regulamento\\_Programa\\_de\\_PIBID\\_final.pdf](http://www.utfpr.edu.br/estrutura-universitaria/pro-reitorias/prograd/programas-academicos/pibid/copy_of_Regulamento_Programa_de_PIBID_final.pdf)]

Indicação à Docência, coordenado pela Prof. Dr<sup>a</sup> Luciana Pereira da Silva (Câmpus Curitiba) e composto por seis subprojetos, envolvendo os Cursos de Licenciatura em Física, Química, Letras do Câmpus Curitiba e os Cursos de Licenciatura em Matemática, Química e Letras do Câmpus Pato Branco<sup>34</sup>.

Atualmente, o Projeto Institucional da UTFPR conta com a participação de 232 alunos bolsistas distribuídos em 13 subprojetos dos Cursos de Licenciaturas de Educação do Campo (Câmpus Dois Vizinhos), Matemática (Câmpus Cornélio Procopio, Pato Branco e Curitiba) Química (Apucarana, Pato Branco e Curitiba), Português (Curitiba e Pato Branco) e Inglês (Curitiba e Pato Branco). O Projeto ainda envolve professores coordenadores dos diferentes cursos de licenciaturas da UTFPR e professores supervisores selecionados nas escolas participantes da Rede Estadual de Educação Básica.

Portanto, as atividades dos subprojetos PIBID inglês e português da UTFPR câmpus Pato Branco iniciaram no início do ano de 2010, com foco na inserção dos alunos do curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês no contexto escolar na região sudoeste do Paraná, mais especificamente nas escolas públicas estaduais da cidade de Pato Branco. No primeiro edital da Capes (nº 2/2009), o subprojeto oferecia 12 vagas para alunos de graduação, uma vaga para professor coordenador da IES e uma vaga para professor supervisor da escola pública. Esse número duplicou no segundo edital de participação da UTFPR (edital CAPES nº 61/2013), oferecendo 24 bolsas para alunos da licenciatura em Letras, duas bolsas para professores coordenadores vinculados ao departamento e Letras do câmpus Pato Branco e duas vagas para professor supervisor, com abrangência em quatro escolas da rede pública estadual de ensino.

As escolas previamente selecionadas para receberem o subprojeto PIBID inglês eram Colégio Estadual La Salle, Colégio Estadual Castro Alves, Colégio Estadual Carlos Gomes e Colégio Estadual de Pato Branco, todos com oferta de Ensino Fundamental e Médio. A seleção das escolas foi feita a partir do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. Devido a problemas de gestão escolar do Núcleo Regional de Educação

---

<sup>34</sup> Dados fornecidos pelo grupo do projeto PIBID inglês da UTFPR câmpus Pato Branco, disponível em <http://pibiderspb.blogspot.com.br/>



de Pato Branco (troca de professores regentes das escolas e licenças-saúde e licenças-capacitação dos professores), algumas escolas foram substituídas.

Atualmente, as escolas participantes do subprojeto PIBID inglês UTFPR-PB são Estadual Carmela Bortot, Colégio Estadual La Salle, Colégio Estadual Carlos Gomes e Colégio Estadual Agostinho Pereira. A oferta de vagas<sup>35</sup> para esses estabelecimentos de ensino são:

- Escola Estadual Carmela Bortot: 27 turmas ofertadas e 618 alunos matriculados. Localização central.
- Colégio Estadual La Salle: 47 turmas ofertadas e 952 alunos matriculados. Localização central.
- Colégio Estadual Carlos Gomes: 49 turmas ofertadas e 1058 alunos matriculados. Localização periférica.
- Colégio Estadual Agostinho Pereira: 52 turmas ofertadas e 1382 alunos matriculados. Localização central.

#### 4.5 OS SUJEITOS DA PESQUISA

Dada a natureza qualitativa da pesquisa, seu enfoque interpretativo e do modo de estudo de caso que escolhi para desenvolvê-la, os sujeitos de pesquisa são os principais participantes efetivos do subprojeto PIBID inglês da UTFPR-PB, ou seja, os alunos bolsistas, os professores coordenadores da IES e os professores supervisores das escolas públicas estaduais.

Os dados estatísticos gerados pelo questionário dos alunos sobre formação no curso de Letras e no PIBID apresentados no texto foram gerados no primeiro semestre de 2016. Os alunos bolsistas estão regularmente matriculados no curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês da UTFPR câmpus Pato Branco. Dentre as 24 vagas ofertadas, 18 alunos aceitaram participar da pesquisa, sendo que 11 são do sexo feminino e sete são do sexo masculino. Os alunos e alunas são denominados na análise

---

<sup>35</sup> Dados disponíveis no *site* do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco - Paraná, no endereço <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=177>

dos dados como Aluno ou Aluna, na ordem numérica de 01 a 18. Isso porque suas identidades não serão reveladas, mantendo assim a privacidade dos sujeitos e impossibilitando a identificação dos mesmos. Cada sujeito de pesquisa assinou o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orientação do Comitê de Ética. Esse documento (ANEXO 3) assegura os direitos dos participantes da pesquisa, bem como a garantia de permanecerem anônimos.

Os alunos bolsistas participantes da pesquisa têm entre 19 e 26 anos e cursaram o ensino fundamental e médio em diversas partes do Brasil, mas principalmente na região sudoeste do Paraná. Um aluno cursou o EF e EM no interior de São Paulo e uma aluna no litoral catarinense. Dos 18 alunos bolsistas, três deles estão na primeira metade do curso (3º e 4º períodos), portanto ainda não tiveram acesso as disciplinas de prática e metodologia de ensino. Seis alunos estão cursando o 5º período, quatro alunos estão no 6º período, três alunos estão no 7º período e dois estão concluindo o curso de Letras neste semestre.

O período de participação dos alunos bolsistas no subprojeto PIBID varia muito e, como pesquisadora, entendo que as percepções e visões apresentadas nas respostas dos alunos podem ter relação com o tempo que os alunos estão no projeto. Por isso, descrevo a seguir o total de meses que cada aluno ou aluna participa do PIBID inglês UTFPR-PB, levando em consideração que os dados foram gerados no primeiro semestre de 2016:

|                     |                      |                      |
|---------------------|----------------------|----------------------|
| Aluna 1 – 17 meses; | Aluna 7 – 1 mês;     | Aluno 13 – 13 meses; |
| Aluno 2 – 27 meses; | Aluna 8 – 24 meses;  | Aluna 14 – 1 mês;    |
| Aluno 3 – 26 meses; | Aluna 9 – 8 meses;   | Aluno 15 – 14 meses; |
| Aluno 4 – 14 meses; | Aluno 10 – 26 meses; | Aluna 16 – 16 meses; |
| Aluna 5 - 12 meses; | Aluna 11 – 1 mês;    | Aluna 17 – 3 meses;  |
| Aluna 6 – 22 meses; | Aluna 12 – 8 meses;  | Aluno 18 – 24 meses. |

As quatro professoras supervisoras das escolas públicas foram escolhidas a partir de um edital lançado pela Coordenação do Curso de Letras da UTFPR-PB, e divulgado no NRE de Pato Branco e nas escolas pré-selecionadas. As professoras têm formação na área de Letras e atuam nas escolas pertencentes ao NRE de Pato Branco.

Todas são concursadas da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Duas das professoras trabalham como professoras há menos de cinco anos e são egressas do curso de Letras da UTFPR-PB, e também passaram pelo Programa PIBID da universidade em anos anteriores. Uma delas possui especialização em Letras e está cursando o mestrado em um Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários. As outras duas professoras supervisoras possuem uma carreira maior na educação básica, especialmente na rede estadual de ensino, e atuam há mais de 15 anos no NRE de Pato Branco.

No processo de geração de dados, três das quatro professoras supervisoras do PIBID aceitaram participar da pesquisa. A quarta professora não foi entrevistada porque não cedeu horário para ser entrevistada.

As professoras supervisoras vinculadas à UTFPR – PB são formadas em Letras, com pós-graduação na área de Letras e Educação. Ambas são professoras efetivas na universidade e atuam nas disciplinas referentes ao ensino de língua inglesa, metodologia de ensino de língua inglesa e literaturas de língua inglesa. Vale ressaltar que, devido a licenças-capacitação, houve rotatividade de professoras na orientação do subprojeto PIBID inglês.

#### 4.6 CATEGORIAS DE ANÁLISE

A partir da perspectiva dialógica da linguagem e de elementos da teoria bakhtiniana, foram desenvolvidas as categorias de análise, com o objetivo de interpretar os discursos dos sujeitos participantes da pesquisa e de comparar ou contrastar seus pontos de vista, a fim de entender como esses discursos são criados e de que maneira se refletem ou refratam no universo do PIBID inglês UTFPR-PB.

Estas categorias de análise indicam como as construções de sentido são negociadas entre os sujeitos, por meio da linguagem e da experiência social, no que tange suas visões de interculturalidade, ou seja, como o sujeito interpreta a relação intrínseca entre a linguagem e as culturas (na perspectiva do ILF), como o deslocamento cultural acontece por meio do processo de exotopia cultural, quais forças discursivas influenciam na construção das visões dos sujeitos sobre a formação intercultural do

professor no PIBID inglês UTFPR-PR e em que medida esses discursos são repetidos/duplicados pelos alunos participantes do projeto.

As categorias de análise são:

- Visão de interculturalidade e exotopia cultural
- Forças centrípetas e centrífugas no discurso
- Duplicação e hibridismo cultural

As categorias listadas acima foram elaboradas de acordo com o enfoque da pesquisa e com o intuito de fornecer dados empíricos para o entendimento dos processos de formação intercultural de professores de inglês no programa PIBID da UTFPR-PB. Os conceitos de cada categoria de análise são baseados na teoria bakhtiniana de linguagem, levando em consideração, além dos elementos epistemológicos de cada categoria, os aspectos teóricos da visão de língua como código ou discurso, da interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras e do ensino de línguas na escola pública brasileira. Os critérios estão interligados e são o substrato para a análise da formação intercultural do professor de inglês.

As categorias de análise serão discutidas dentro de temas específicos. A análise dos discursos dos participantes da pesquisa e a interpretação dos seus pontos de vista discorrem sobre:

- As relações interculturais na formação do professor de inglês
- O desenvolvimento das atividades do PIBID inglês nas escolas
- O papel do PIBID na formação docente
- O papel da língua inglesa na escola pública

TABELA 1 – Questionamentos da pesquisadora, instrumentos de geração de dados e temas pertinentes à análise.

| Questionamentos da pesquisadora   | Instrumentos de geração de dados   | Temas pertinentes à análise  |
|---|--|--|
| Qual visão de escola e de interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras os professores supervisores formadores apresentam?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Entrevista</li> <li>• Observação não estruturada e não participante</li> </ul>                | <ul style="list-style-type: none"> <li>• As relações interculturais na formação do professor de inglês</li> </ul>  |
| Qual visão de escola e de interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras os alunos bolsistas apresentam?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário</li> <li>• Observação não estruturada e não participante</li> </ul>              | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão de Língua/linguagem – código ou discurso (perspectiva dialógica de linguagem);</li> <li>• A compreensão intercultural na formação do professor de inglês</li> </ul> |
| Qual perspectiva de língua/linguagem é privilegiada pelo subprojeto no seu desenvolvimento e nas suas atividades?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Observação não estruturada e não participante</li> <li>• Análise documental</li> </ul>        | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão de Língua/linguagem – código ou discurso (perspectiva dialógica de linguagem);</li> <li>• O PIBID na formação docente inicial.</li> </ul>                           |
| Qual perspectiva de língua/linguagem é privilegiada pelo subprojeto no âmbito documental?   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise documental</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão de Língua/linguagem – código ou discurso (perspectiva dialógica de linguagem);</li> <li>• O PIBID na formação docente inicial.</li> </ul>                           |
| Qual é a concepção de interculturalidade subjacente ao trabalho dos sujeitos participantes do PIBID –PB?  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário e entrevista</li> <li>• Observação não estruturada e não participante</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• A compreensão intercultural na formação do professor de inglês</li> </ul>   |
| Como o PIBID auxilia na formação intercultural do futuro professor de inglês e de que maneira o programa se apresenta como uma nova possibilidade de formação de professores? | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário e entrevista</li> <li>• Observação não estruturada e não participante</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O PIBID na formação docente inicial.</li> </ul>   |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <p>As atividades do PIBID desenvolvidas na escola e na universidade se caracterizam como atividades diferenciadas e aditivas na formação inicial do professor ou são apenas reproduções do que seria desenvolvido nas disciplinas de metodologia e prática de ensino e/ou estágio supervisionado?</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário e entrevista</li> <li>• Observação não estruturada e não participante</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visão de Língua/linguagem – código ou discurso (perspectiva dialógica de linguagem);</li> <li>• O PIBID na formação docente inicial.</li> </ul> |
|---|--|--|

Na tabela acima, houve a tentativa de sistematizar o meu raciocínio, enquanto pesquisadora do Estudo de Caso, acerca das questões que me inquietavam/desestabilizavam, sempre com foco na formação intercultural do futuro professor de inglês no PIBID UTFPR-PB. Enfatizo também que a tabela tem a função de elencar as perguntas que fiz a mim mesma durante o processo de organização dos dados da pesquisa, de modo a auxiliar nas possibilidades de como obter algumas respostas. Estão descritas abaixo os meus questionamentos, os instrumentos de geração de dados e alguns temas pertinentes à análise.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

Para entender como a formação intercultural de professores de inglês se dá no subprojeto PIBID inglês da UTFPR câmpus Pato Branco, e quais são os impactos do programa e da perspectiva intercultural nessa formação, foram escolhidos instrumentos de pesquisa que proporcionassem uma visão global do programa e cujas informações obtidas por meio desses instrumentos me possibilitassem compreender a fundo as especificidades desse grupo em particular.

Além dos pressupostos da abordagem qualitativa/interpretativa na pesquisa social e do modo de estudo de caso, a análise de conteúdo temático foi escolhida para obter os pontos de vista dos sujeitos participantes da pesquisa. Os conteúdos temáticos podem ser definidos como “o conjunto de informações que nele (no texto) são explicitamente apresentados” (BRONCKART, 2012, p.97).

A ação de linguagem abarca os seguintes parâmetros: o contexto de produção e o conteúdo temático para que haja a interação. Uma ação da linguagem consiste em identificar os valores precisos que são atribuídos pelo agente-produtor a cada um dos parâmetros do contexto aos elementos do conteúdo temático mobilizado constrói uma certa representação e intervém verbalmente (BRONCKART, 2012, p. 99).

Na análise dos dados empíricos, o texto representa a fala dos sujeitos participantes da pesquisa, neste caso as professoras supervisoras e os alunos bolsistas, e os significados atribuídos entre os sujeitos e as perguntas a eles feitas, e eles são quem decidirão quais temas abordar e quais informações serão expostas ou omitidas.

### 5.1 ANÁLISE DOCUMENTAL DO SUBPROJETO INGLÊS DO PIBID UTFPR-PB

Para a análise documental, elementos da análise de conteúdo temático (BRONCKART, 2012) foram utilizados, a fim de entender como o texto traduz as possíveis reverberações temáticas e valorativas dos autores acerca do trabalho que envolve a relação cultura/linguagem.

Tomei como ponto de partida da análise o documento oficial que foi elaborado por duas professoras do curso de Letras da UTFPR-PB, na época do edital de seleção das

IES (início do ano de 2014). Esse documento apresenta as orientações dadas pela CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, as ações propostas para o PIBID inglês UTFPR-PB e informações básicas sobre as escolas selecionadas no município de Pato Branco - PR, número de alunos bolsistas, supervisores nas escolas e coordenação de área da universidade.

O que me interessa especialmente nesse documento é a elaboração e descrição das ações geradoras do subprojeto, pois nelas posso encontrar a visão de língua e interculturalidade das coordenadoras de área que elaboraram o documento, bem como qual é a proposta de trabalho nas escolas e nas atividades formativas dos alunos bolsistas do curso de Letras nessa perspectiva.

De acordo com o Anexo 1, que apresenta o documento na íntegra, o subprojeto é ambicioso em relação ao subprojeto anterior porque propõe o envolvimento de quatro escolas estaduais, 24 alunos bolsistas e 4 professoras supervisoras. Isso porque a rede estadual de ensino em Pato Branco tem porte médio, mesmo sendo uma cidade com Núcleo Regional de Educação – NRE, a concentração das atividades do subprojeto é desenvolvida apenas em Pato Branco, cidade com cerca de 80 mil habitantes. O subprojeto de anos anteriores na UTFPR privilegiava apenas duas escolas e 12 alunos bolsistas, portanto, duplicou sua abrangência no subprojeto atual.

O documento oficial do subprojeto inglês UTFPR-PB apresenta uma ação geradora, ramificada em outras nove ações propostas para o desenvolvimento do trabalho. Nessas ações há uma tendência ao desenvolvimento da prática docente e tudo que envolve a prática da profissão nas escolas. Isso fica evidente no título escolhido para o subprojeto *“Formação inicial e continuada de professores de inglês: a prática docente em foco”*, e no trecho abaixo, que apresenta a ação geradora do subprojeto:

Promover a continuidade do PIBID – Inglês no Câmpus Pato Branco, inserindo os alunos bolsistas no contexto de trabalho docente, possibilitando o desenvolvimento gradual da formação dos futuros docentes no contexto da escola pública, relacionando a teoria-prática (práxis como oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar), e buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, por meio do envolvimento dos bolsistas nos três eixos fundamentais de formação - ensino, pesquisa e extensão. (ANEXO 1)



Os termos *trabalho docente*, *teoria-prática*, *práxis* e *prática docente* evidenciam a preocupação principal com a formação do aluno bolsista no PIBID. Essa preocupação é norteadora do documento, pois as demais ações giram em torno da prática pedagógica na formação inicial do professor.

Outras ações mencionam a inserção dos alunos bolsistas no contexto escolar, com a finalidade de compreender esse contexto e o funcionamento da educação básica na rede pública de ensino. Porém não há ênfase no reconhecimento e compreensão da cultura **da** escola e da cultura **na** escola, como descreve Mafra (2003). A cultura escolar, conforme descrita pela autora, é a preocupação do subprojeto, por meio da inserção dos alunos bolsistas no contexto escolar e pelo contato e estudo dos documentos oficiais que regem a educação básica em nível nacional e estadual (PCNs e DCE) e do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas envolvidas no subprojeto.

Apesar de mencionar a realização de atividades culturais, os termos *cultura*, *relações culturais/interculturais* ou *interculturalidade* não são mencionados no documento. Portanto, não há evidências de uma visão explícita sobre a formação intercultural do professor de inglês.

Nas ações específicas, encontramos os seguintes trechos:

**Desenvolvimento da prática docente de Língua Inglesa:** com o propósito de efetivar a formação inicial e continuada de professores de inglês, serão desenvolvidas atividades de monitoria nas aulas de Língua Inglesa, planejamento de aulas, desenvolvimento de estratégias para sanar as deficiências dos alunos e melhorar o desempenho nas aulas de Língua Inglesa, elaboração de seminários, minicursos e atividades culturais, elaboração de material didático de inglês e modelos de avaliação, participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe. (ANEXO 1)

**Análise da situação da disciplina de língua inglesa no contexto escolar:** Para identificar de que modo tem se configurado o ensino de Língua Inglesa na escola pública, visa-se oportunizar aos acadêmicos bolsistas discussões na escola e na universidade sobre a problemática de línguas estrangeiras na educação básica e o papel do professor de inglês no

contexto atual. Assim, serão realizadas reuniões periódicas com os acadêmicos bolsistas e os professores supervisores, para acompanhamento das atividades na escola; (ANEXO 1)

Não há menção ao desenvolvimento da prática docente do professor de Língua Inglesa com foco na perspectiva intercultural ou que ensejem práticas com viés linguístico-cultural em sala de aula. A única prática encontrada é sobre **atividades culturais**, que englobam, por exemplo, atividades com a cultura da língua estrangeira (*Halloween, Thanksgiving, etc.*), como veremos a seguir nas atividades realizadas em sala de aula.

Contudo, se consideramos que língua e cultura são indissociáveis, se torna inviável conceber o trabalho com estas atividades em separado (trabalhá-las em sala de aula, por exemplo, depois da leitura e compreensão de texto e das atividades gramaticais ou vocabulares). O que os autores do projeto mencionam como atividades culturais são normalmente festividades, curiosidades, aspectos pitorescos ou modelos estereotipados dos falantes da LI.

Por esta razão, de acordo com a perspectiva intercultural, o contato com informações e aspectos de outras culturas, a leitura de curiosidades e peculiaridades da língua e da cultura estrangeira não é suficiente para que se possibilite o desenvolvimento de diálogos interculturais dos sujeitos. É claro que nada impede alguém trabalhar com curiosidades e aspectos da outra cultura, mas normalmente isto sinaliza que existe uma dissociação clara entre atividades voltadas para questões da língua e atividades voltadas para a(s) outra(s) cultura(s).

Há no documento a preocupação de desenvolver atividades relacionadas com a cultura, contudo, não há menção sobre a relação entre as culturas (da língua materna e da LI) e sobre uma possível problematização dos processos interpretativos que poderiam surgir a partir da relação intercultural.

O trabalho com a cultura, nesse caso, pode ser caracterizado como um processo de interculturalidade relacional, ou seja, o trabalho com questões culturais unilaterais, questões essas que apresentam a relação entre as pessoas e suas práticas, saberes, valores e tradições culturais, as quais podem se dar em condições de igualdade ou desigualdade, porém dentro de uma cultura, pautada na exposição do elemento cultural

em questão como representativo de um povo ou cultura específica. Não há menção aos elementos de viés teórico-prático que norteiam a concepção de uma **interculturalidade crítica**<sup>36</sup>.

Já o segundo trecho propõe atividades teóricas sobre temáticas como escola, ensino de línguas na educação básica e o papel do professor de inglês na atualidade. Aqui encontramos a preocupação com a formação docente dentro do contexto da globalização, mesmo sem explicitar qual visão de língua embasa o trabalho e sem ênfase no desenvolvimento das competências interculturais ou na formação intercultural docente. Nas atividades práticas, a interculturalidade foi contemplada por meio da discussão de textos teóricos sobre a abordagem intercultural mais especificamente o artigo “The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning” de Zofia Chlopek, como citado abaixo na análise das atividades realizadas no PIBID Inglês UTFPR-PB.

## 5.2 OBSERVAÇÃO DAS ATIVIDADES DO PIBID INGLÊS UTFPR-PB

O subprojeto PIBID Inglês da UTFPR-PB desenvolve suas atividades tanto na universidade quanto nas escolas parceiras da rede estadual de ensino desde 2014, ano de implementação das atividades previstas para as IES com programa PIBID aprovados no edital CAPES nº 61/2013. Essas atividades são organizadas e realizadas por todos os sujeitos envolvidos no subprojeto, que cumprem no mínimo 12 horas semanais de trabalho, divididas em reunião semanal ou quinzenal dos alunos bolsistas, professoras coordenadoras da IES e professoras supervisoras das escolas públicas; atividades com os alunos nas escolas públicas, juntamente com a professora regente, nos horários de aula; atividades de contraturno com projetos especiais desenvolvidos de acordo com a necessidade de cada grupo em cada escola; e atividades de leitura teórica e elaboração de material didático em casa.

---

<sup>36</sup> Retomando o conceito de Walsh (2010), apresentado no capítulo 3 do presente trabalho, na interculturalidade crítica, o ponto de partida não é a diversidade ou a diferença cultural em si, mas sim a relativização dos papéis culturais estabelecidos pelas estruturas coloniais, raciais, linguísticas e sociais. Nessa perspectiva, a interculturalidade se entende como uma ferramenta, como um processo e um projeto que se constrói nos sujeitos, e não nas instâncias superiores da sociedade. O interculturalidade crítica busca a transformação das estruturas, instituições e relações sociais, e novas condições de ser, estar, pensar, conhecer, etc., em relações às outras culturas.

Durante o ano de 2015 e 2016, estive presente em diversas reuniões dos grupos do subprojeto PIBID inglês. Algumas aconteceram nas escolas onde o PIBID inglês atua, e outras foram realizadas no câmpus da UTFPR-PB. Essas reuniões contam sempre com a presença de todos os envolvidos – alunos bolsistas, professores supervisores das escolas públicas e professores coordenadores do subprojeto, vinculados ao departamento de Letras da universidade.

As reuniões tinham duração de duas a três horas, dependendo da pauta a ser discutida no dia. As atividades recorrentes que foram realizadas nas reuniões na qual participei são:

- Avisos e informes gerais sobre prazos, datas e procedimentos específicos de cada escola ou da universidade;
- Discussão e elaboração dos planos de aula ou das atividades a serem desenvolvidas no contra turno, em forma de atendimento ao aluno ou de *workshops* e minicursos;
- Leitura e discussão de textos teóricos relacionados à área de Letras, especialmente de metodologia de ensino de línguas estrangeiras;
- Elaboração de material didático a ser usado em sala de aula com os alunos.
- Planejamento da participação do PIBID nas atividades culturais e cívicas das escolas públicas parceiras do projeto.

Conforme previsto no documento do subprojeto, aprovado pela Capes, há um envolvimento significativo dos alunos bolsistas nas escolas públicas selecionadas, em todos os âmbitos da cultura escolar e da cultura de cada escola. Pude perceber, nos momentos em que estive próxima à rotina do subprojeto, que os alunos bolsistas são reconhecidos pelos funcionários e alunos das escolas como membros do corpo docente e da cultura da escola. A aceitação do subprojeto é grande e tem impacto positivo nos processos e ensino/aprendizagem de inglês, segundo os diretores, professores e alunos das escolas.

As informações abaixo, sobre algumas das atividades realizadas pelos grupos do PIBID inglês da UTFPR-PB, estão registradas no *blog* criado pelo subprojeto. São

apresentados exemplos de propostas de atividades teóricas de leitura e discussão sobre formação de professores e ensino/aprendizagem de LEM.

A seguir, os exemplos de atividades teóricas realizadas no PIBID Inglês UTFPR-PB apresentam alguns elementos linguístico-culturais que explicitam os encaminhamentos metodológicos adotados pelos professores supervisores e os alunos bolsistas.

As mensagens postadas no *blog* do PIBID inglês UTFPR-PB trazem a rotina de atividades e leituras que o grupo desenvolveu no ano de 2014. Os alunos se autodenominam PIBIDERS, e esse é o nome oficial da página na internet. A primeira postagem traz orientações sobre as atividades previstas para o projeto em 2014 e os encaminhamentos para os estudos teóricos sobre formação de professores. A segunda e terceira postagens tem enfoque no estudo sobre gêneros textuais<sup>37</sup>. Os alunos são convidados a participarem de um fórum sobre linguagem e ensino mediado por gêneros textuais e em seguida, na próxima postagem, são direcionados para a atividade de discussão sobre algumas perguntas sobre gêneros de texto sua importância nas aulas de inglês.

Março de 2014

**Início do projeto em 2014:**

No dia 18 de março foi apresentado em reunião o novo Projeto Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) da Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras da UTFPR – Pato Branco. Na data apresentaram-se as duas professoras coordenadoras do projeto.

O projeto amplia sua atuação em 2014: o número de bolsistas aumentou em relação à edição anterior, de 10 para 24 alunos da licenciatura, de 1 para 4 professores supervisores rede estadual, de 1 para 2 coordenadores institucionais da UTFPR. Desse modo, o subprojeto de inglês passa a atender 4 escolas. Em relação às vagas destinadas aos discentes da licenciatura em Letras Inglês, ainda existem sete a serem preenchidas, conforme edital aberto até 28/03.

Foram discutidos na reunião assuntos como, o número de alunos que serão coordenadas por cada professora, foi orientada a leitura, em duplas, dos capítulos do livro Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2013, Elaine Mateus; Michele Salles El Kadri; Kleber Aparecido da Silva. (Org.) e, também as possíveis escolas nas quais o projeto atuará no município de Pato Branco durante seu período de execução.

Os alunos estavam contentes e realizados e, segundo o depoimento da bolsista (...) “O PIBID possibilita grande aprendizado para alunos de graduação que atuarão na área, pois o aluno bolsista pode ter acesso à realidade do ensino público e também pode analisar a teoria ensinada nas aulas do curso com as práticas executadas pelas professoras na sala de aula nos diferentes anos de ensino”.

<sup>37</sup> O termo gêneros textuais, utilizado no *blog* dos PIBIDERS, faz referência ao texto como objeto de estudo da linguística textual e, conseqüentemente, focaliza em questões formais do texto. Na perspectiva do trabalho, preferimos o termo gêneros discursivos, utilizado na teoria dialógica de linguagem do Círculo de Bakhtin (2003).

Novembro de 2014

Hello Dear PIBIDERS,

Como forma de provocar uma maior interação entre todos os participantes do SUBPROJETO PIBID INGLÊS (Edição 2014-18), convido os pibiders dos grupos coordenados pelas Professoras X e Y para participar do fórum de discussão sobre o tema 'Capacidades de linguagem e ensino mediado por gêneros textuais'.

Essa atividade se constitui da leitura do texto de Abreu-Tardelli (2007), enviado aos seus e-mails e discussão sobre o mesmo. A discussão será guiada por perguntas sobre o texto as quais postarei em 10/11/14 e cujas postagens deverão ser feitas entre os dias 12 a 15/11/14.

Todos os PIBIDERS deverão entrar no blog e:

- escolher 2 questões e postar suas interpretações sobre as mesmas;
- postar sua reação ao comentário/resposta de um colega.

Novembro de 2014

Hi Dear Pibiders!! I hope everything is ok with you?

Well, espero, também, que tenham gostado do texto (ABREU-TARDELLI, 2004)!

Como observaram na leitura, a autora discute o conceito de 'gênero de texto' e sua importância para o ensino de línguas, apresenta uma forma de viabilizar o ensino de leitura, oralidade e escrita na escola através de gêneros de texto e, por fim, sugere uma atividade de leitura com o gênero *film review*.

OK! Sendo assim, temos agora atividade a desenvolver com base nesse texto, que consiste em responder as seguintes questões:

- a) Qual é a importância de ensinar língua inglesa através de gêneros de texto?
- b) Como ensinar língua inglesa através de gêneros de texto?
- c) Há lugar para aspectos culturais e diversidade no trabalho com gêneros textuais na sala de aula de Inglês?

Depois de ter lido as questões com atenção, escolha uma delas e poste um comentário sobre.

Em seguida, leia os comentários dos colegas, escolha um deles e faça uma segunda postagem comentando-o, de forma a contribuir para o entendimento da temática em questão.

Procedimentos para postagem:

- fazer o *login* no *blog* para ser um seguidor e poder interagir na página;
- escrever comentários de 150 a 300 palavras (usar a ferramenta do Word para contar as palavras);
- responder ao comentário de um colega;
- fazer as postagens até o dia 18/11/2014.

No ano de 2015, as atividades demonstraram que a formação docente no PIBID foi contemplada pela leitura e discussão de teorias sobre o letramento crítico no ensino de línguas (ver quadro abaixo), o uso da literatura na sala de aula de língua estrangeira e a abordagem intercultural no processo de ensino/aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

O uso da língua inglesa na própria postagem no *blog* pode sinalizar a tentativa de focar nas habilidades linguísticas dos alunos, pois a leitura e compreensão das atividades propostas pela professora supervisora teve que ser feita na língua estrangeira.

Assim como no projeto documental, analisado anteriormente, há menções às atividades e aos aspectos culturais. O grupo discute no *blog* os aspectos culturais, e se há lugar no trabalho com os gêneros textuais para esses aspectos. Podemos depreender que **há uma tendência a dissociar a cultura do ensino de línguas**. É evidente que se pode falar em aspectos culturais, porém, segundo a perspectiva dialógica e intercultural de linguagem, língua e cultura são indissociáveis.

Esses elementos demonstram algumas **construções híbridas** nas falas/textos dos sujeitos participantes do PIBID. Enquanto percebemos algumas tentativas de trabalho com viés intercultural, o discurso da tradição dicotômica de se conceber cultura como algo separado ou externo à língua ainda é fortemente marcado. No trecho destacado no quadro acima, o uso do termo *aspectos culturais* (dissociados da língua) foi utilizado por uma das professoras supervisoras, no momento da postagem da tarefa. Portanto, podemos inferir que a professora dialoga com diversas vozes discursivas, especialmente as vozes da visão tradicional de cultura, conforme definem Bhabha (2005) e Eagleton (2005).

Nos trechos a seguir, também extraídos do *blog* dos PIBIDERS, a professora supervisora elabora o texto em LI, e não em Língua Portuguesa, como em outras postagens. Esse aspecto demonstra que provavelmente não foi a mesma professora que fez as postagens citadas, pois a opção entre uma língua ou outra pode ser entendida como uma escolha discursiva e valorativa, sobre o “saber” a LI ou não ter o domínio dela.

Janeiro de 2015

Hello “Pibiders”!

How have you been?

Well, hoping everybody is fine, happy and enjoying vacation. Yes, after a long and demanding year of study as 2014 was, you deserve a very nice vacation.

However as you know PIBID doesn't stop. Thus, we're here, again, to restart its activities or start the PIBID 2015 activities.

This year is our second year of PIBID –Edital 2013- so it'll be a very important period: a period to learn and share knowledge about English and English language teaching, as well as about English teacher education.

In sum, we'll read a lot, assist teachers in English language classroom in schools of Pato Branco/PR, elaborate didactic material and research.

How about starting by reading?

Yes? So, we propose a new discussion forum- the first of 2015- by reading and debating about "critical literacy", since the understanding of this concept and approach is crucial to understand and construct knowledge on how to teach English in the contemporary world in Brazilian schools.

According to Jordão and Fogaça (2007) in the text you are going to read called "Ensino de Inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem sucedido", critical literacy is conceived as a reading teaching approach which privileges the construction of meaning of a text by means of the understanding of interaction and power relations in it.

Of course, the understanding of the definition of critical literacy above should also be deepened. So that, we invite you to read Jordão and Fogaça's (2007) text carefully and, then, answer and discuss the questions below.

- a) How do the authors conceive and relate "language", "text" and "the teaching of reading comprehension"? (Como os autores concebem e relacionam "língua", "texto" e "ensino de de leitura"?)
- b) What are the implications of the authors'conception about "language" and critical literacy to students' development as English learners and citizens? (Quais são as implicações da concepção dos autores sobre "língua" e "letramento crítico" para o desenvolvimento de alunos como aprendizes de Inglês e como cidadãos?)
- c) In the critical literacy teaching approach of foreign language, the teacher has a political role. Can you explain that based on the text discussion? (Na abordagem de ensino "letramento" crítico", o professor desempenha um papel político. Você pode explicar essa concepção a partir de sua leitura do texto?)
- d) What is the importance of teaching English in Brazilian schools based on the critical literacy approach? (Qual é a importância do ensino de Inglês em escolas brasileiras baseando-se na abordagem "letramento crítico"?)
- e) The authors offer a model to practice critical literacy teaching approach to the teaching of reading in English classrooms. How is the model constituted? Name and explain each phase of it? (Os autores oferecem um modelo para trabalhar com a abordagem "letramento crítico" nas aulas de Inglês. Como o modelo é constituído? Nomeie e explique cada uma das fases do modelo.

You can choose one or the other question to answer. You also can answer it in Portuguese or in English. After that, post your comment and choose one of your colleagues' answer to comment.

How to post: Como postar:

- Fazer o *login* no *blog* para ser um seguidor e poder interagir na página;
- Escrever comentários de 150 a 300 palavras (usar a ferramenta do Word para contar as palavras);
- Responder ao comentário de um colega;
- Fazer as postagens até o dia 15/01/2015.

Fevereiro de 2015

Dear friends

Hope everybody is fine and ready to return to our enjoyments here at UTFPR. Also hoping you are reading academic texts and planning to improve your own researches this year.

Recently I have sent you an article about the use of literary texts for teaching English: "A imbricada relação entre língua e literatura: o texto literário na sala de aula de língua estrangeira"... I suppose you have already read it...

Very well! As you should know, that subject is kind of controversial, since there are people who agree on the issue and others who do not. By verifying the tone in which the authors wrote the text, one may suppose that they really defend the use of those texts for teaching English.

One of the questions I would ask is exactly this: Would you defend that practice or rebel against it? Why or why not?

Other questions would be:



- This text explores the activity of teachers during the process of teaching English through literary texts, and tries to grasp something about what are the students' responses about it. What are the results of their research?

- How would you explain Ferradas's words on page 269?

- What are the arguments in favor of teaching language through literature? In other words, according to the authors, what are the positive points about literature and teaching?

- If you were supposed to write an article about the intricate relation between literature and English teaching, what would you write about? Explain in details.

We are looking forward to hearing from you... choose one or two of these questions to discuss argumentatively. By the way, why not to formulate other questions to your classmates?

(You can answer in Portuguese or in English)

Março de 2015

Hello Pibiders!!

This time we will read the article "The Intercultural Approach to EFL Teaching and Learning" by Zofia Chlopek. In this text, she demonstrates the importance of cultural issues in English as a Foreign Language (EFL), as well as gives some examples of activities to cross-cultures.

During the introduction, Chlopek (2008, p.10) asserts that "communication that lacks appropriate cultural content often results in humorous incidents, or worse, is the source of serious miscommunication and misunderstanding". Have you ever faced any situations like those (humorous incidents or miscommunication and misunderstanding)? Could you tell us what happened and why did it happen?

Now, here are some questions about the text. Please, choose one of them to answer. Then, interact with your friends' answers making comments.

1) The author makes a distinction between *big-C culture* and *small-c culture*. In your own words, differ these kinds of culture and give one example for each one.

2) What is the intercultural approach? Why is this approach necessary in the teaching and learning a foreign language?

3) Characterize the general stages to implement the intercultural approach in an EFL classroom.

4) What are the possible problems that should be considered and the ways to deal with them when implementing the Intercultural Approach? Do you agree with these problems and ways? Are there any other problems and ways to deal with?

5) After reading the article and the examples of activities suggested by Zofia Chlopek, give an example of activity in the Intercultural Approach. Don't forget: there are three general stages.

I hope you enjoyed the reading.

Analisando as postagens de janeiro, fevereiro e março de 2015, podemos depreender que foi a mesma professora supervisora que enviou as tarefas. Há elementos que apontam para uma reflexão que englobe aspectos de uma **visão dialógica de linguagem e de interculturalidade**, já que a professora propõe a leitura e discussão de textos teóricos sobre letramento crítico, sobre o ensino de literatura na sala de aula de LI e sobre a abordagem intercultural no ensino de LI. Apesar de não termos indícios sobre quais perspectivas foram abordadas nas discussões dos textos, existe a preocupação em abordar esses assuntos.

Abaixo temos exemplos de atividades realizadas nas escolas parceiras do PIBID inglês UTFPR-PB. Elas envolvem o uso de gêneros textuais e tratam de assuntos relacionados aos temas presentes no livro didático, como a atividade com o gênero tirinhas sobre alimentação saudável, realizada no Colégio Estadual Agostinho Pereira, e nas celebrações típicas da cultura dos países nos quais a língua inglesa é a língua materna/oficial.

Abril de 2016

A oficina de Comic Strips foi criada visando primeiramente atentar para a amplitude e possibilidades que surgem a partir do ensino-aprendizagem de sequências didáticas na escola pública para o ensino de Língua Estrangeira-Lingua Inglesa. Para o desenvolvimento desta oficina foi organizada uma sequência didática do gênero história em quadrinhos, pois o gênero possui uma estrutura e tipologia que aborda e representa vários aspectos lúdicos e visuais, os quais permitem ensinar os mais variados assuntos de maneira interessante e descontraída.

O tema *Healthy Food*, abordado pela história em quadrinhos busca trazer para o contexto de sala de aula a discussão sobre um dos assuntos e situações preocupantes que têm se observado no Brasil e no mundo atualmente que é o aumento do número de pessoas acima do peso e avanço dos quadros de obesidade. Pois como foi constatado pelo último levantamento do Ministério da Saúde cerca de 51% da população brasileira encontra-se acima do peso ideal, enquanto que em 2006 esse percentual era de 43%, observando-se assim um crescimento significativo entre as datas apresentadas.

Partindo deste tema, a sequência didática analisada foi planejada como um recurso de ensino complementar (oficinas). Essa proposta foi desenvolvida por dois professores do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) para a aplicação no colégio estadual Professor Agostinho Pereira na cidade de Pato Branco. Esta sequência foi desenvolvida com alunos cursando o primeiro ano do ensino médio buscando em um primeiro momento a discussão da temática levando-os a reflexão sobre suas práticas diárias e hábitos alimentares, sendo então posteriormente desenvolvido o estudo do gênero, retomando e fortalecendo a relação dos alunos com a Língua Inglesa e a estrutura gramático-lexical.



One of the activities done with the students, it was about creating a dialogue that made sense with the drawings and the characters expressions.



First production of the student Vanessa



Mural with students' final productions.



First production of the student Gustavo

Na atividade abaixo, realizada em uma segunda escola, a proposta da “mesa de frutas” que foi feita pra para suprir uma necessidade didática lexical, nos faz refletir também sobre outras possibilidades de trabalho, dentro de uma perspectiva intercultural, na qual o movimento inverso (da cultura do aluno para a cultura da LI) pode ter sido mais produtivo e fez mais sentido no universo dos alunos.

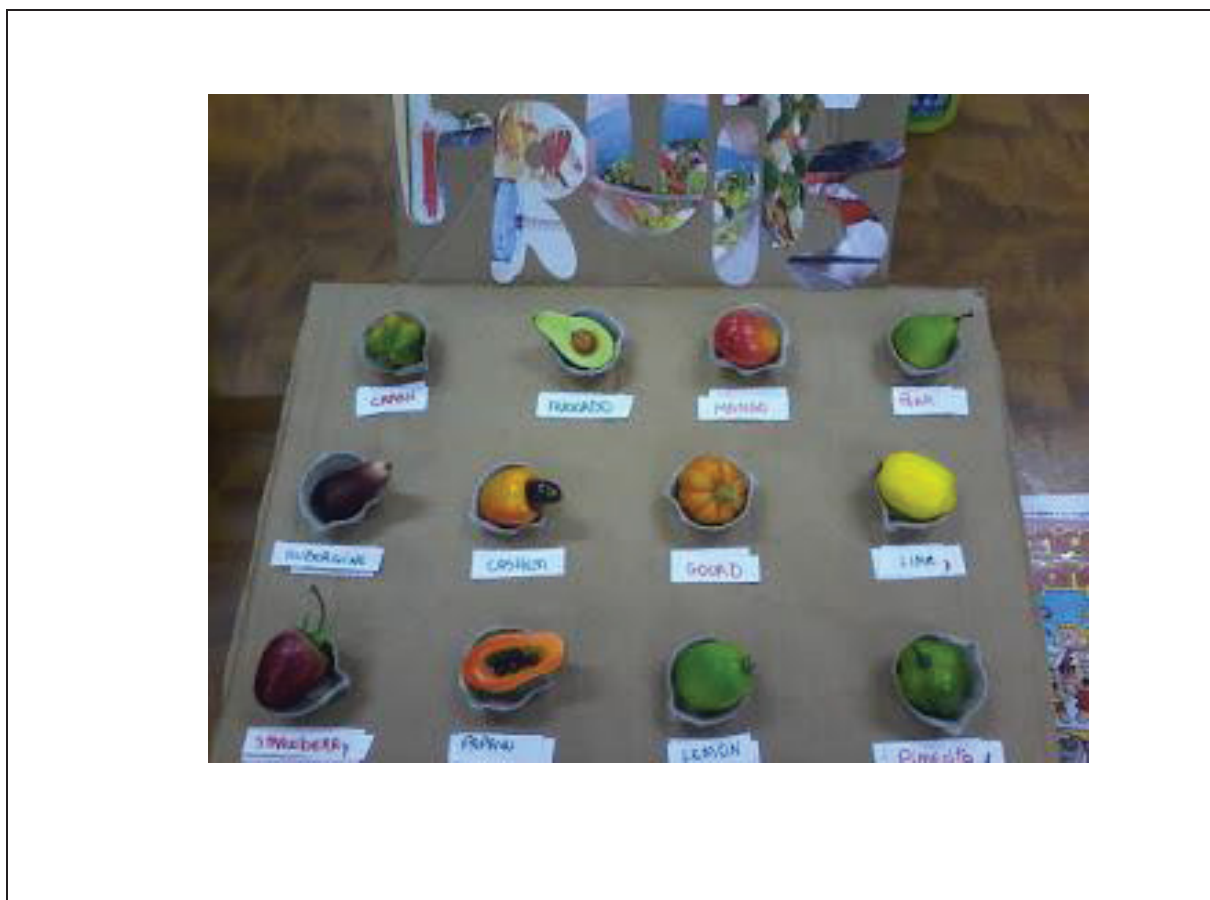
A descrição da prática sobre a “mesa de frutas” deixa claro os objetivos da atividade: “treinar e aperfeiçoar o vocabulário sobre frutas e legumes com os alunos”. O lado lúdico foi trabalhado por meio de jogos e em seguida as questões linguísticas foram abordadas pela escrita e pronúncia das palavras. A atividade proposta partiu do universo e do eixo axiológico dos alunos, pois eles, como estudantes do 1º e 2º ano do ensino médio da Casa Familiar Rural, já conhecem e muitas vezes ajudam os pais no cultivo desses alimentos, devido ao fato de serem oriundos de famílias que moram na zona rural.

Abril de 2016

Casa Familiar Rural de Pato Branco

“A mesa das frutas” é uma maneira prática de relembrar o nome das frutas e dos legumes em inglês. Ela foi desenvolvida com o objetivo de treinar e aperfeiçoar o vocabulário sobre frutas e legumes com os alunos do 1º e 2º do ensino médio na Casa Familiar Rural de Pato Branco. Os alunos gostaram muito pois podiam trabalhar em equipes e um ajudava o outro, a atividade foi trabalhada durante duas aulas. Sendo que em uma trabalhamos com o jogo e na outra com a escrita e a pronúncia das palavras.





Já nas atividades sobre o *Halloween*, desenvolvidas no terceiro colégio, a descrição nos apresenta elementos que indicam o caminho inverso de compreensão cultural. Existe uma diferença intercultural muito grande no desenvolvimento das atividades das tirinhas (no primeiro colégio) e das atividades sobre a celebração Americana/Britânica. A atividade sobre *Healthy Food* e as tirinhas parte do universo cultural-axiológico próximo do aluno. O trabalho sobre o *Halloween* faz um movimento diferente; não que não seja necessária a apresentação do aspecto cultural, mas a maneira como foi didaticamente trabalhado e com a finalidade de exposição da cultura do outro, para um público alvo de alunos de colégio estadual, no interior do estado do Paraná, no Brasil. Podemos reconhecer o processo de **duplicação da cultura** do outro na cultura do aluno, e depreender que existem elementos de folclorização e de propagação de estereótipos, assim como celebrações culturais brasileiras são

apresentadas de maneira muito caricata para os outros povos e culturas (o carnaval, o samba, o índio, a Amazônia, etc.).

Abril de 2016

Halloween no Colégio La Salle

O dia do Halloween foi uma atividade desenvolvida e promovida por todos os PIBIDERS com o objetivo de mostrar aos alunos um pouco mais sobre a cultura Americana além de produzir uma atividade diferenciada.





No discurso dos PIBIDERS, a atividade sobre o *Halloween* foi desenvolvida “com o objetivo de mostrar aos alunos um pouco mais sobre a cultura Americana, além de produzir uma atividade diferenciada”. A preocupação presente no discurso remete à **duplicação da cultura e uma visão de interculturalidade funcional** (WALSH, 2010).



A apresentação de aspectos culturais oriundos da celebração americana, do ponto e vista da perspectiva dialógica/intercultural, não possibilita os alunos uma reflexão a partir da sua cultura, ela apenas reforça estereótipos e visões pitorescas da cultura da LI. Sendo assim, o processo de compreensão intercultural e a construção de novos sentidos não é privilegiada.

### 5.3 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM AS PROFESSORAS SUPERVISORAS DO PIBID UTFPR-PB

O roteiro de perguntas para as professoras supervisoras do subprojeto inglês do PIBID UTFPR-PB foi desenvolvido por meio de perguntas abertas, o que possibilita ao sujeito da pesquisa responder livremente e da forma que melhor expressar suas ideias sobre o tema.

As perguntas às participantes (Anexo 3) foram elaboradas a partir da teoria apresentada e discutida nos capítulos 2, 3 e 4, bem como nos questionamentos levantados por meio da problemática da formação intercultural de professores no PIBID e na experiências dos sujeitos durante o trabalho como professoras supervisoras do subprojeto inglês do PIBID nas escolas públicas estaduais de Pato Branco - PR.

O subprojeto inglês do PIBID UTFPR-PB é supervisionado por quatro professoras, em quatro diferentes escolas do município. As três professoras que participaram da pesquisa possuem nomes fictícios, com o objetivo de não permitir sua identificação e exposição. Os nomes usados são Maria, Joana e Luiza.

As entrevistas com as professoras supervisoras do PIBID foram gravadas no segundo semestre de 2016, em suas respectivas escolas. O objetivo da conversa com as professoras supervisoras foi o de obter seus pontos de vistas sobre as relações interculturais no ensino de LI no processo formativo do PIBID, e compreender em que extensão esses pontos de vista sobre o PIBID e as experiências culturais que acontecem nesse espaço de formação influenciam nos discursos dos alunos bolsistas. Para isso, as entrevistas foram transcritas e interpretadas por meio da análise de conteúdo temático (BRONCKART, 2012).

Como ponto de partida para a discussão sobre a fala das professoras, enfatiza-se que o PIBID se caracteriza como um dos espaços de formação intercultural do futuro professor de inglês. Esse espaço é entendido, na perspectiva da pesquisa, como o local de contato dos sujeitos com a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola (MAFRA, 2003). A relação entre estas instâncias culturais e as experiências sociais dos alunos bolsistas nas escolas e na universidade possibilita a construção de novos conhecimentos e, conseqüentemente, enriquecem a sua formação docente. Por meio das entrevistas, podemos afirmar que as professoras supervisoras compartilham dessa visão.

A partir dos conceitos apresentados anteriormente, a análise das entrevistas com as professoras supervisoras foi dividida em temas, sendo eles *As relações interculturais na formação do professor de inglês*, *O desenvolvimento das atividades do PIBID inglês nas escolas*, *O PIBID na formação docente inicial* e *O papel da língua inglesa na escola pública*. Cada tema é discutido pelas categorias de análise interculturalidade e exotopia cultural e forças centrípetas centrífugas no discurso e duplicação e hibridismo cultural, à luz da teoria apresentada nos capítulos 2 e 3.

### 5.3.1 As relações interculturais na formação do professor de inglês

Por meio das entrevistas com as professoras supervisoras, percebe-se que há uma preocupação com a formação intercultural dos alunos bolsistas do PIBID, particularmente nas questões interculturais relacionais (WALSH, 2010). As professoras apresentam pontos de vistas que levam em consideração a importância do contato dos alunos com a cultura da língua materna e a cultura da língua estrangeira. Contudo, não há indícios na fala das professoras que representem a interculturalidade crítica, na qual os papéis culturais estabelecidos pelas estruturas coloniais, raciais, linguísticas e sociais são relativizadas nesse caso, dificultando o processo de construção dos sujeitos pelo viés da interculturalidade.

A preocupação com as relações interculturais em sala de aula se dá, principalmente, no reconhecimento da cultura do outro, e como seus mecanismos de funcionamento interferem ou influenciam na cultura da língua materna. Foi levantada

também a questão da razão pela qual o inglês é ensinado no Brasil, já que os alunos das escolas públicas estaduais, em sua maioria, não relacionam o conhecimento da língua estrangeira com a construção de novos conhecimentos na língua e as resignificações (ou deslocamentos) na própria cultura. Na fala da professora Maria, citada abaixo, representa a noção de interculturalidade relacional.

*Maria: E assim... a princípio a intenção foi mostrar a cultura de lá (Londres) né, e mostrar como essa cultura tem influência na nossa formação né, porque que a gente estuda inglês elas comentaram isso, porque que tem inglês no Brasil né, qual que é a importância disso elas explicaram pros alunos isso... né, fizeram essa ligação porque muitas vezes pro aluno... é... fica muito separado né, eles não entendem porque que no Brasil a gente estuda inglês né, qual que é a influência que tem, elas passaram isso pra eles.*

O processo de **exotopia cultural** não acontece apenas na transferência da sua cultura para a cultura alheia, mas é necessário ter a habilidade de olhar para a própria cultura e perceber quem somos através do olhar do outro. O excedente de visão proporciona a capacidade de enxergar no outro aquilo que ele próprio não pode perceber, e assim refletir sobre a sua cultura em um nível de alteridade superior ao da interculturalidade relacional e funcional.

Os discursos das professoras supervisoras apresentam sinais de que suas visões sobre interculturalidade pressupõem uma aproximação entre a cultura dos alunos e a cultura da língua estrangeira. Essa aproximação revela uma visão de interculturalidade relacional, que corrobora com os dados empíricos fornecidos pelos alunos bolsistas. Como veremos na sequência da análise, há indícios da relação entre a visão de interculturalidade das professoras supervisoras e a visão de interculturalidade dos alunos.

Quando a professora Maria menciona Londres (utilizando o termo “lá”) no trecho acima, ela se refere à cultura dos falantes de LI daquele local e aproxima seu olhar a uma visão tradicional de cultura, na qual a visão sobre o outro se configura como modelo a ser seguido. Se a professora e os alunos partem do universo axiológico da cultura do outro, haverá dificuldade de compreensão cultural, devido às peculiaridades de cada

cultura. Um exemplo prático que podemos citar a partir da fala da professora é uma aula baseada nos meios de transportes em Londres: nessa aula os alunos estudariam o mapa do metrô da capital inglesa. Existe uma diferença muito grande entre o local (o ônibus em Pato Branco) e o que está sempre apresentado como modelo. O que nos chama atenção é como o aluno compreende essas diferenças espaciais e as características inerentes à cultura do outro. Na perspectiva dialógica/intercultural, encoraja-se antes a partir do local, do universo axiológico do aluno e dos valores e significados atribuídos por ele por meio e suas referências culturais.

Outra questão levantada a partir da análise das falas das professoras é a influência de discurso escolar e do mercado de ensino de línguas no Brasil. A língua inglesa no país é vista, de maneira geral, como uma língua estrangeira, diferente de outros países nos quais o inglês é ensinado como segunda língua ou Língua Franca.

Esse discurso permeia o discurso das professoras, no que tange o processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa. Na fala da professora Joana, como podemos verificar no trecho abaixo, subjaz uma ideia de que os alunos não aprendem inglês na escola, ou que eles não têm a capacidade de entender a língua no contexto de sala de aula.

*Joana: Halloween era trabalhar o vocabulário... e trabalhar a festa. Então foi assim, eles começaram passando um vídeo... bem curtinho, acho que não tinha cinco minutos, sobre o Halloween, coisinhas bem básicas. O vídeo era legendado... porque né, nem vamos comentar.*

Quando a professora manifesta sua opinião sobre o vídeo do *Halloween*, ela enfatiza que “o vídeo era legendado... porque né, nem vamos comentar”. A professora demonstra sua ideia de que, no espaço escolar e nas aulas de inglês, a língua alvo não é usada, provavelmente porque acredita que seus alunos não conseguem entender o que o vídeo apresenta e, portanto, necessitam da legenda. Essa análise do ponto de vista da professora foi feita também a partir de outros elementos presentes em diferentes trechos da entrevista com a professora, como por exemplo quando Joana menciona que está descrente com o ensino de línguas: *ah, eu sou bem descrente. O bonitinho seria*

*você fazer eles saberem inglês... mas não consegue. Então o meu foco é: se o aluno conseguir identificar como faz uma frase na afirmativa, na negativa e na interrogativa, eu tô feliz. Se ele sabe aquela estrutura pessoa, verbo, complemento... pessoa, auxiliar... perfeito.*

Há, no discurso da professora Joana, uma **duplicação/mimetização** do discurso recorrente da visão tradicional de ensino/cultura e em relação ao ensino de línguas estrangeiras na escola pública. Isso demonstra elementos de outras perspectivas de linguagem/cultura, nas quais alguns discursos reverberam as vozes do “por que falar em inglês se nem falamos o português direito”, ou mesmo uma visão de reducionismo da capacidade do aluno brasileiro em relação aos alunos de outros países, nos quais o ensino de LI “funciona” na escola.

Encontramos também no comentário da professora Joana a ação das **forças centripetas do discurso** (BAKHTIN, 1993), na qual o discurso centralizador da escola pública como local no qual não se aprende inglês ou do aluno que não tem capacidade de entender a língua estrangeira. Esse discurso permeia também a opinião de alguns alunos bolsistas (que analiso em seguida), que afirmam que na escola não é possível ensinar/aprender a língua estrangeira.

Nessa visão tradicional de ensino de LE, (mencionada anteriormente na tabela no capítulo 3, na seção 3.4), podemos estender a análise para além da escola, e tencionar a **duplicação do discurso** da elite e dos cursos particulares de LE. Há forças centralizadoras do discurso sobre o ensino de LE não só no próprio espaço escolar, mas também nas vozes de diversos atores sociais, de diversas esferas da comunicação. Se analisarmos as propagandas de TV dos cursos de idioma no Brasil, por exemplo, quase todas reforçam o discurso do “não se aprende inglês na escola”. Podemos depreender que o discurso da professora Joana dialoga com os discursos da mídia e da visão tradicional de ensino de LE e ressoa essas vozes discursivas.

### 5.3.2 O desenvolvimento das atividades do PIBID inglês nas escolas

As atividades desenvolvidas no PIBID inglês são interligadas com as práticas da cultura escolar, com a cultura da escola em questão e com a cultura na escola, ou seja,

as diversas culturas que os alunos trazem para a experiência social no ambiente escolar. Entendo que a relação intercultural acontece quando os sujeitos utilizam aspectos de cada cultura e os sistematizam, gerando novos conhecimentos de mundo e da linguagem.

Por isso, encontrei elementos do processo intercultural<sup>38</sup> nas atividades desenvolvidas nas escolas, orientadas pelas professoras supervisoras. Por meio dos discursos das professoras, nota-se que a rotina de atividades tem um caráter formativo, ela está ligada à disciplina de Língua Inglesa e procura enfatizar a cultura da língua estrangeira como elemento essencial do ensino/aprendizagem.

As relações interculturais se materializaram na escola por meio de atividades festivas, de acordo com a fala da professora Joana. Na escola na qual ela trabalha, o foco estava nas celebrações dos países falantes do inglês, porém sem a menção da relação entre a cultura da língua materna e da cultura da língua inglesa.

*Joana: Então assim, era só coisas do Halloween mas misturava um pouco falar inglês, um pouco diversão. Daí esse ano também em março, que era o... dia de São Patrício, eles fizeram, nas minhas turmas também, porque assim, as coisas que envolvem todas as turmas é mais complicado, precisa ter mais tempo... então eles fizeram na minha sala uma atividade também com os alunos que eu tinha no dia... então eles pegaram aquela minha aula de 50 minutos e fizeram, passaram um vídeo, falaram sobre o festival e passaram acho que era um caça palavras ou uma cruzadinha, não lembro.*

*Joana: Sim, sim... a gente por exemplo faz a comparação, por exemplo assim, a gente começa assim "ah, o que que tá acontecendo hoje? Ah, aqui não tá acontecendo nada... ah mas será que não aconteceu nada em lugar nenhum?", daí aí até alguém que já ouviu num cursinho de inglês ou sei lá na TV daí eles soltam "ah, é dia de São Patrício". Daí você começa "ah, a gente tem isso aqui?" "Não!" "Por que que não tem?", aí você vai fazendo um comparativo né, por exemplo o Halloween, a gente fala, por exemplo, "ah, não tem Halloween aqui?" "Não, não tem". "Mas por que que não tem?", porque né aí a gente vai comparando: "Que que tem? O que poderia ter? Mas tem gente que faz? Ah, tem criança que sai na rua", então... eles vão fazendo essa relação.*

<sup>38</sup> Dentro da perspectiva apontada nos capítulos anteriores, pois deslocamentos culturais sempre estão presentes; o que nos interessa especificamente é COMO esses processos acontecem.

*Joana: Eles trabalharam bastante, até porque eu pedia pra eles, porque eu não... não é que eu não tinha tempo... então eu pedia pra eles fazerem isso. Tudo que era coisa cultural diferente eu pedia pra eles darem uma pesquisadinha. No mural lá do colégio B, era só isso que aparecia no mural, eu falava assim oh “procura o que tem de celebração no mês e vai colocando a celebração do mês”, então assim eles tentavam fazer isso. Quando que nem no São Patrício que eles foram fazer na sala, os alunos se interessaram, os alunos perguntaram, os alunos... eles gostam de ouvir. O Halloween também por mais que a gente tenha não tenha feito esse ano, o ano passado eles se envolveram, eles perguntaram... então eu acho que funciona bastante essa cultura quando, por exemplo, nas minhas aulas quando a gente fala de como é a escola nos Estados Unidos, ou como é a relação pai e mãe nos Estados Unidos, coisas assim, eles se interessam bastante. Então dá pra ver... então quando o PIBID traz coisa cultural chama muito mais a atenção dos alunos, eles gostam.*

De acordo com os exemplos de atividades mencionados pela professora Joana, há uma forte presença da **duplicação** da cultura do outro, e o processo se apresenta de forma unilateral e homogeneizada. De acordo com Bakhtin (1993), o reconhecimento da cultura do outro (nesse caso as culturas dos grupos sociais de língua inglesa) não garante a efetivação do processo intercultural. A professora apresenta a duplicação da cultura estrangeira para a cultura do aluno.

É claro que o esforço de se trabalhar a cultura nas aulas de inglês está presente na fala da professora Joana, e ela mesma reconhece a importância do PIBID para que esse contato cultural se efetive na escola. Porém, podemos encontrar na fala da professora uma dissociação da língua e da cultura quando a professora fala “*Tudo que era coisa cultural diferente eu pedia pra eles darem uma pesquisadinha*”. Nesse trecho podemos inferir que, de acordo com Bakhtin (2003), o olhar para a cultura do outro através dos olhos da própria cultura não é o suficiente para conceber e entender os valores alheios. É necessário que o sujeito desloque o olhar para a perspectiva do outro, por meio da empatia, com o objetivo de compreender a cultura e o modo de vida dos sujeitos.

Portanto, as datas festivas dos países falantes de língua inglesa, que são trabalhadas pela professora Joana, têm a função de comparação entre as culturas e os mecanismos de funcionamento de cada cultura em seu país de origem. **A interculturalidade se apresenta como relacional**, e não assume o caráter de

acabamento sobre a perspectiva da cultura do outro. A duplicação da cultura do outro é visível por meio das comparações feitas em sala de aula sobre as festas, a escola e a família nos Estados Unidos e aqui no Brasil, por exemplo.

Outro elemento mencionado pelas professoras no desenvolvimento das atividades do PIBID inglês nas escolas são os procedimentos da cultura escolar e da cultura da escola. As **forças centrípetas** do discurso escolar entram em choque com as **forças centrífugas** do discurso das professoras, como podemos perceber no trecho abaixo.

*Joana: Por exemplo, a professora que eu sou no colégio C e no colégio B eu não era no (menciona o nome de outra escola estadual do município de Pato Branco, que chamarei de escola X). Por exemplo assim oh, no colégio C, vou dar um exemplo básico de nota, então por exemplo assim no colégio C você marcou a prova dia x; o aluno não veio, ele tem 72 horas pra pedir o requerimento dessa prova. O aluno não pediu, é zero. E os alunos sabem e os alunos se matam pra trazer o requerimento. Na escola X não, na escola X pode fazer a prova quando dá na telha, você não pode dar zero, você tem que ficar dando chance, então... isso é uma coisa que diferente, de regras da escola. Por exemplo como lidar com alunos, com questões...*

A professora Joana menciona sua mudança de posicionamento e possivelmente uma mudança de identidade, pois como discuti anteriormente nos capítulos teóricos, as identidades são fluidas e estão em constante transformação no processo de experiência social dos sujeitos (HALL, 2005). Joana afirma que assumia diferentes papéis quando trabalhava em uma escola ou outra devido aos procedimentos e regras característicos de cada ambiente escolar. Os discursos presentes nas culturas das escolas modificavam a forma como a professora se posicionava perante as situações cotidianas, mesmo que essa adequação fosse feita de maneira consciente pela professora.

As **forças centrípetas** da cultura da escola tendem a homogeneizar os procedimentos dos professores quanto às diversas questões presentes tanto em sala de aula quanto fora dela. Elas variam de acordo com a cultura específica da escola e com a cultura escolar de maneira geral, em menor ou maior grau, dependendo do contexto.

O discurso de centralização das tomadas de decisão também aponta para o papel do professor como o orientador do processo formativo. O professor supervisor ou o



professor orientador do PIBID na universidade assumem o papel de estabelecer quais atividades os alunos bolsistas podem escolher e de que maneira elas são desenvolvidas em sala de aula.

A professora Maria menciona no trecho abaixo que as atividades desenvolvidas no PIBID inglês são escolhidas por consenso. Há um acordo entre a professora supervisora (no caso ela própria) e os alunos bolsistas. Maria acredita que a tomada de decisão passa pelo aval dela e dos professores orientadores da universidade, o que é compreendido por ela como um incentivo ao aluno.

*Maria: Sempre em consenso com a professora de sala de aula né, então a gente sempre conversava, “olha meninas, o que vocês acham de tá ajudando hoje... né, explicar, fazer um outro tipo de explicação para os alunos, né, a gente sempre conversava, chegava nesse consenso eu e elas, mas acredito que vem isso da universidade também, né... que eu acho que tem um incentivo pra que elas comecem a ter esse contato maior com o aluno né, não ficar apenas na observação.*

A partir do trecho acima, é possível inferir que as forças discursivas sobre o papel do professor como a autoridade que define o que deve ou não deve ser feito em sala de aula é visto de maneira neutra pela professora. O posicionamento de Maria demonstra que a concordância dos orientadores do PIBID é necessária para que os alunos bolsistas possam desenvolver as atividades. Por meio da análise documental do subprojeto PIBID inglês UTFPR-PB e pelas observações nas reuniões do grupo, percebe-se a existência de um controle sobre o que o aluno faz no projeto.

Esse controle é esperado pelos orientadores da universidade e pelo projeto documental. O que chama atenção na fala da professora Maria é o fato de ela entender esse controle como uma forma de favorecimento ao processo de aprendizado do aluno bolsista. Segundo ela, o consenso entre os professores supervisores e os alunos bolsistas, e também entre os alunos bolsistas e os orientadores da universidade, se apresenta no discurso como um incentivo à formação docente, e não um obstáculo limitador da autonomia do aluno e como um possível silenciamento das vozes dos sujeitos envolvidos no processo.

Em outras situações e contextos do PIBID inglês UTFPR-PB, as atividades realizadas pelos alunos bolsistas demonstram como essa autonomia do aluno é gerada a partir da experiência social no espaço escolar. No trecho abaixo, a professora Joana comenta sobre a atuação de um aluno bolsista do seu grupo de supervisão:

*Joana: O que eu vi bastante foi assim oh, o (menciona nome de um aluno pibidiano), ele me acompanhou durante 15 dias, ele pegou o jeito da coisa, ele tava... eu tinha um sexto ano que tinha 35 alunos. Imagina um sexto ano que nunca viu inglês! Eu ficava alucinada, os alunos começavam a levantar a mão, o (menciona nome do aluno pibidiano) simplesmente levantava e ia tirar a dúvida... ele não esperava eu pedir ou... ele simplesmente começou... e quando o (menciona nome do aluno pibidiano) começou, o pessoal que tava com ele começou a fazer junto. Então onde o (menciona nome do aluno pibidiano) tava, todo mundo me ajudava. Aonde o (menciona nome do aluno pibidiano) não tava e eu não pedia e eles não observaram isso, eles não faziam. Então a gente vê bem a diferença.*

De acordo com o relato, o aluno bolsista assumiu um papel de liderança e autonomia no processo de aprendizagem do PIBID e, conseqüentemente, serviu de exemplo para os outros alunos bolsistas. As reações e atitudes dos participantes do PIBID inglês, naquela escola e com aquela professora, demonstram o reconhecimento da figura do professor no aluno mencionado.

A construção de novas identidades, especificamente a do “ser professor”, foi formada a partir da postura do aluno bolsista perante a experiência social que a sala de aula e seus sujeitos proporcionaram. **O processo de hibridação** (BHABHA, 2005; CANCLINI, 2015) também é destacado nessa situação, devido ao comportamento dos outros alunos bolsistas com relação ao aluno citado pela professora e da postura assumida por este aluno no que Bhabha chama de Terceiro Espaço.

Essa nova construção do sujeito, na qual pressupostos culturais e identitários desconstruem a visão unificada e muitas vezes inquestionável do que somos ou representamos, se tornou possível porque na atuação espontânea e autônoma do aluno ele é reconhecido pelos colegas como um professor e portanto eles o copiam. Nos momentos em que o aluno não estava presente, a atitude de se posicionar como professores e assumir um papel proativo em sala de aula não acontecia.

Portanto, o espaço escolar e a experiência social dos participantes do PIBID inglês proporcionam novas possibilidades de identidades culturais. Nesse sentido, estes sujeitos assumem diversos papéis identitários ao longo dos seus percursos de formação docente.

### 5.3.3 O PIBID na formação docente inicial

Quando se fala de programas de incentivo à docência no Brasil, o PIBID é certamente o mais conhecido atualmente (JORDÃO, 2013). Além do investimento substancial do governo federal no programa, sua abrangência nacional o transformou num divisor de águas para a formação docente inicial nos cursos de licenciatura.

Por isso, o papel do PIBID inglês na formação intercultural docente dos alunos da UTFPR-PB se tornou parte essencial da presente pesquisa. De acordo com os dados analisados fornecidos pelas professoras supervisoras e pelos alunos bolsistas, o PIBID inglês e suas práticas de formação docente inicial trazem elementos diferenciados para a experiência social dos sujeitos no espaço escolar e na universidade, o que não seria possível ao aluno vivenciar somente curso de graduação.

De maneira geral, os participantes do PIBID inglês da UTFPR-PB reconhecem o papel do programa na formação docente e enfatizam os elementos que tornam a experiência do PIBID necessária, sobretudo, para uma melhor preparação para o mercado de trabalho na área da educação. Nos trechos abaixo, a professora Maria discute a questão da influência da cultura escolar e da cultura da escola na formação do aluno bolsista.

**Maria:** *Eu acho que o PIBID é uma formação essencial, assim como o PIBIC né, que também existe que é iniciação científica, O PIBID pra quem vai ser professor é muito importante... porque esse contato, você vir pra escola, conhecer como que funciona né, a própria hierarquia da escola né,.... a direção, os pedagogos, o próprio pessoal da secretaria... né, a ... formação ali na sala de aula, estrutura de uma sala, acho que é muito importante, o material que é utilizado, o tipo de quadro, o livro didático, é... os materiais dos alunos também, é muito importante ter essa noção porque se ele se forma e nunca veio pra sala de aula, só no estágio, porque querendo ou não a gente sabe que no estágio ainda... por mais*

que a carga horária aumente e tal, ainda é pouco tempo né, e o PIBID ele proporciona que ele fique mais tempo na escola, um, dois anos, convivendo, vivenciando a prática todo dia né, os problemas que acontecem né, então eu acho que pra formação do acadêmico é essencial.

Os aspectos da cultura escolar são mencionados pela professora como parte essencial na formação do futuro professor de inglês. Os ritos e mecanismos de funcionamento da hierarquia da escola estão presentes na fala de Maria, bem como questões relacionadas à estrutura física e à rotina de sala de aula.

O tempo de convívio do aluno bolsista na escola também é argumento para reiterar que o PIBID apresenta elementos que não são proporcionados pelo estágio supervisionado, por exemplo. A professora comenta sobre as práticas diárias desenvolvidas na escola e, conseqüentemente, a influência da cultura na escola e da cultura da escola na formação dos professores. De acordo com Mafra (2003) a cultura na escola se preocupa com a interação dos diversos grupos culturais que permeiam o espaço escolar, suas identidades e seus comportamentos, e de que maneira interagem entre si e com a cultura da escola. A cultura da escola se apresenta como a identidade da escola, seu *ethos* cultural, as marcas que a definem como instituição (suas normas/burocracias, linguagens; suas relações com tempo, espaço, poder; as interações entre seus sujeitos).

O conceito de experiência social (DUBET, 1994) também está presente no discurso da professora Maria, que reconhece que o futuro professor de inglês cria novas identidades por meio de suas atitudes individuais e coletivas no espaço escolar. Essas novas identidades, formadas a partir de processos de hibridação (CANCLINI, 2015) são fruto de suas experiências sociais, que os coloca em contato com novas culturas (particularmente a cultura da escola e a cultura na escola).

Para tanto, o processo intercultural faz parte da formação do aluno bolsista, pois ele sai de sua cultura e entra nas culturas alvo, percebe as diferenças, similaridades, conflitos e consensos entre elas, e retorna a sua cultura com novos elementos identitários. Esse deslocamento proporciona o desenvolvimento de um excedente de visão dos sujeitos e, conseqüentemente, permite a criação do processo de **exotopia cultural** na formação docente inicial.

Em outros momentos da entrevista, a professora Maria cita elementos da cultura da escola e da cultura na escola como mecanismos de diferenciação da experiência social de formação de professores. A professora reconhece que a mudança do espaço escolar gera comportamentos diferentes na atuação dos alunos bolsistas do PIBID inglês.

***Maria:** Com certeza, porque eu sempre falo pra eles assim, eles estão trabalhando aqui no colégio A, com o PIBID. Mas se eles fossem lá pra outra escola, lá na zona sul, eles iam ver uma diferença bem grande, pela própria cultura que o aluno traz de casa né, a própria cultura da escola é diferente. Digamos que são dois mundos bem diferentes né, duas estruturas..., até porque aqui nossos alunos são da região central, alguns do interior, então e lá é mais... bairro né, pessoal que vem bastante de fora, migra bastante, então é diferente né, ... a própria educação do aluno, assim respeito com o professor, tem essa questão, comportamento, então tem essa diferença sim e influencia na formação.*

No trecho acima Maria compara as escolas de regiões diferentes da cidade de Pató Branco-PR e enfatiza o papel da cultura que o aluno traz para o espaço escolar e da cultura da escola em questão. As características dos alunos das escolas públicas, bem como a cultura das experiências sociais em comunidade, são mencionadas pela professora como elementos constituintes da formação docente dos alunos bolsistas.

O ponto de vista da professora Luiza, que atua em outra escola, é semelhante ao da professora Maria. Ela concorda com a importância do PIBID na formação docente e exemplifica como projeto inglês proporciona o espaço para a construção da identidade de professor.

***Luiza:** Meu Deus, eu acho que o PIBID, não tem projeto mais interessante no mundo que foi criado pra... com relação à educação. Por que o estágio, o aluno vem, entra, não conhece ninguém, faz estágio. O aluno do PIBID por exemplo, eu tenho certeza que meus alunos aqui do PIBID... claro né que eu não sei das outras escolas, eu posso falar da minha,... eles são aceitos como uns profissionais, tanto é que tanto a direção, todos, são tudo profissionais... o que nós professores temos eles também têm, então assim... e também são cobrados da mesma forma né. Então assim, eu acho que é uma experiência pra eles de trabalho sem comparação, porque, gente, ele vem aqui, ele interage com tudo antes de começar a trabalhar, e a gente, o que que acontecia, passava no concurso, chegava lá, não sabia nem... nem*

*o... né, que tipo, que que ia receber, que que não ia né, porque só fazia aquele estágio... e nunca mais lembrava. Eles não, gente, eles entram aqui conhecendo todas as turmas, porque eles passam por todas, sabem todos os problemas... assim com relação a como agir aqui dentro né, e na verdade é uma interação maravilhosa... eu acho que é assim... como se fosse... como que vou te dizer assim... meio caminho andado para a profissão deles né, porque eles não entram mais com aquela insegurança que nós tínhamos quando entramos né, eles já chegam aqui sabendo até né... como trabalhar, quem que são os seus colegas né, conhecem o ambiente né, eu acho assim... e depois... por exemplo o colégio D, uma escola desse tamanho, eles têm uma experiência, meu Deus, de trabalho de tudo, porque aqui tem de tudo né, então... entrou em qualquer escola vão tirar de letra.*

***Luiza:** Então o aluno, ele sai com uma preparação... nossa... eu acho assim... pra profissão, pro futuro dele... pode fazer as melhores universidades que eles não vão sair na forma, experiência, né, que eles vão ter.*

Outro elemento que surgiu por meio da discussão sobre o papel do PIBID na formação docente inicial diz respeito ao processo de aprendizagem não só dos alunos bolsistas, mas da professora supervisora também. Maria faz uma autoavaliação de seu processo de aprendizagem no percurso do projeto.

***Maria:** Eu acho muito interessante, é uma oportunidade ótima porque assim... como elas eu também já fui acadêmica né, e eu acredito que essa participação no PIBID pra elas é muito importante porque é o primeiro contato que você vai ter com o aluno e com a sala de aula, com a estrutura, com a própria observação do tempo de uma aula né, as atividades que você prepara, aquela carta na manga que você tem que ter, então eu acho que eu to podendo ajudar né como supervisora... e... acho que é uma oportunidade muito boa pra mim também porque também estou aprendendo né, porque muitas vezes elas trazem dicas, algumas atividades diferenciadas também que elas sugerem né, então isso, a troca de experiência é muito importante.*

No momento em que a Maria opta por falar de sua experiência como acadêmica do curso de Letras, uma **construção híbrida** se apresenta em seu discurso, pois podemos depreender que existe a presença das vozes da Maria professora e da Maria aluna no discurso. Em alguns momentos ela se posiciona como professora supervisora

e em outros como alguém que está aprendendo, se comparando com as alunas bolsistas.

**Luiza:** Então vocês sabem, não sei se você tá a par mas o colégio D é o que mais enfrenta o núcleo na questão disso, meu Deus. Então os nossos diretores aqui (menciona o nome dos diretores) batem o pé pra tudo, porque nós temos que tá... priorizando o nosso aluno, tem que ver o transporte, que nem agora, seis aulas...

**Luiza:** Então a nossa escola tem uma característica própria, eu acho... assim, e as outras escolas vão muito em cima do que a gente faz, então nós temos que ter muito cuidado, sabe, o nosso aluno aqui, o grêmio nosso, o aluno... eles são vistos, a escola é muito vista como... o centro. O que o colégio D faz, os outros vão fazer... então a gente tem que ter muito esse cuidado né, de... de... fazer, e aqui tem muito característica de, os professores aqui não aceitam qualquer coisa, menina, pense num povo que... né, bate o pé. Os alunos do PIBID eu sei que eles ficam tudo sentado na sala dos profes... sabia que tem escolas aqui em Pato Branco que não aceitava o PIBID dentro da sala dos profes, né, você sabe disso...o nosso não, desde o primeiro dia, o diretor sempre diz, nós também colocamos, apresentamos eles sempre né, até pra não ter problema né, mesmo que às vezes acontece né de alguém pedir que é aluno né, mas daí apresentamos, ele sentam sempre lá nas reuniões, porque sempre é passada as informações na hora do recreio, prolonga um pouquinho a quarta aula e dá o recreio, geralmente coisas mais importantes, rápidas... então eles participam, eles tã por dentro de tudo, então ali eles veem essas... essas divergências de ideia, e que não aceitam qualquer coisa.

**Luiza:** então são coisas que o nosso aluno do PIBID... como que diz... ele tá vendo tudo isso. Ele vai ser um profissional crítico... ele não vai aceitar, sabe... e assim, aqui o povo é muito justo, sabe, eu acho assim, mesmo com tudo essas greve, tudo... foi o que a professora falou outro dia, tem escolas que fazem grupinho de professores... o nosso não. O nosso aqui você não gostou, você fala, ah, ofendeu o outro, foi lá pedir desculpa, mas todo mundo é amigo de todo mundo, sabe, é um grupo. Então isso que eu acho legal no colégio D.

**Joana:** Eu acho que vale pra eles verem como realmente é uma sala de aula. Porque eu acho que quando, por exemplo, você tá na faculdade é muito ilusório, é muito... você faz de conta, você finge, e aqui não... e por exemplo o fato deles terem total liberdade pra fazerem o que eles quiserem exige deles uma responsabilidade, são eles que preparam a aula, são eles que corrigem os exercícios, são eles que lecionam, são eles que fazem tudo, então eles tem total contato com a sala de aula, claro que eles tem... e eles tem alguém pra responder por eles...

Nos trechos anteriores, a professora Luiza tenciona seu discurso para as **forças centrífugas** das ações do PIBID inglês UTFPR-PB, que são (de certa forma) opositoras às forças centralizadoras da visão conservadora de escola, por meio dos discursos das instituições e dos órgãos do governo, de uma visão tradicional de cultura. A professora menciona o posicionamento discursivo que a escola em que trabalha tem em relação às decisões do NRE de Pato Branco, deixando claro que as atitudes da escola nem sempre acatam as decisões do núcleo, mas priorizam o que seria melhor aos sujeitos participantes da cultura da escola em questão.

#### 5.3.4 O papel da língua inglesa na escola pública

Sobre o papel da língua inglesa na escola pública, as professoras supervisoras apresentam discursos diferentes, que ressoam várias vozes sociais e que representam em muitos momentos ora a visão tradicional de ensino, ora a concepção intercultural de ensino.

Na fala da professora Maria, o discurso sobre o papel da LI na escola ressoa as **vozes discursivas da interculturalidade**, pautada na relação entre as diferentes disciplinas escolares e a construção do conhecimento, por exemplo.

*Maria: Eu acho que o principal papel da língua inglesa é a formação integral no sentido de cultura... né. Mostrar que existem outras culturas, outras línguas, que... que a educação não é só aqui no Brasil por exemplo esse conhecimento que a gente tem aqui segmentado né, acho que o inglês ele proporciona essa junção de conhecimento, junção de varias áreas, essa formação completa que a gente consegue fazer... porque na língua inglesa a gente consegue falar de história, de geografia... né, o próprio... a língua portuguesa, a gente consegue fazer essa junção de conhecimentos, o inglês ele permite isso, por isso que muitas vezes os alunos gostam mais das aulas de inglês do que das outras disciplinas, e a gente discute... muitos outros conteúdos né, então é muito amplo o que pode ser debatido e aprendido em inglês. Né, entao acho que essa formação integral da... conhecimento, cultura e uma outra língua mesmo, por essa questão.*



Podemos inferir também que, por meio de sua fala, a professora Joana nos apresenta a **visão de cultura como uma abstração**, e a aula de inglês se configura como um espaço para discussão de diversos temas. Estas discussões, que provavelmente ocorrem em língua materna, também tendem a um “silenciamento” de possibilidades de desenvolvimento linguístico para os alunos da escola e profissional para os alunos bolsistas do PIBID e para a própria professora. Muitas vezes, em sala de aula, o foco do uso da LI é perdido porque a preocupação com o debate se sobrepõe aos objetivos da aula de inglês.

De acordo com as informações sobre a formação docente da professora Maria, podemos estender a análise para o fato de que ela concluiu há pouco tempo a sua formação acadêmica no curso de Letras da UTFPR-PB, e que o seu discurso pode estar reverberando as vozes dos sujeitos do espaço da graduação e dos formadores que a orientaram.

A professora Joana, entretanto, pauta seu discurso (no trecho a seguir) na visão tradicional/gramatical de ensino, partindo do pressuposto de que a LI na escola tem a função de dar condições ao aluno de aprender a língua do ponto de vista estrutural. Existe, na voz da Joana, uma duplicação das vozes discursivas da tradição escolar do ensino de LE e da visão de língua como código, que percebe a língua como um sistema abstrato e que o inglês na escola tem como objetivo o ensino da estrutura linguística.

*Joana: (a professora suspira)... ah, eu sou bem descrente. O bonitinho seria você fazer eles saberem inglês... mas não consegue. Então o meu foco é: se o aluno conseguir identificar como faz uma frase na afirmativa, na negativa e na interrogativa, eu tô feliz. Se ele sabe aquela estrutura pessoa, verbo, complemento... pessoa, auxiliar... perfeito. Então assim, eu penso assim, o que eles conseguirem pegar de... de conhecimento da língua inglesa tá ótimo, porque eu... eles não vão ter o vocabulário...*

Nos trechos abaixo a professora Luiza destaca a importância do inglês para o ENEM, e como o domínio da LI pode auxiliar o aluno na compreensão das outras disciplinas escolares. Ela reconhece que ter um conhecimento nas quatro habilidades da LI é fundamental para que o aluno tenha um protagonismo social e saiba agir na sociedade. O discurso de Luiza traz à tona uma **construção híbrida** com relação à visão

tradicional de ensino, na qual o papel da LI é possibilitar a aprendizagem das habilidades linguísticas aos alunos, e ao mesmo tempo, ela indica que a LI auxilia o aluno a se posicionar e agir em sociedade, apontando para uma perspectiva dialógica de ensino que leva em consideração a formação dos sujeitos em diversas esferas da atividade humana, por meio do conhecimento da língua/cultura inglesa.

*Luiza: Então assim, todo esse... esse... esse conhecimento que eu tive até aqui, essa experiência que eu tive até aqui, eu vejo assim que agora, a língua inglesa agora, na verdade, ela te dá uma base, ela te dá uma boa base, assim, eu como professora de inglês, eu... eu me sinto assim, porque eu me preocupo muito com uma boa base pro aluno, então assim, e além de tudo, trabalhar todos esses temas que envolvem todas as disciplinas pro ENEM,*

*Luiza: Então eu acho que a minha experiência... assim, é, com relação a isso a língua nesse momento ela tá dessa forma, e eu acho muito interessante também né, porque... como diz, se aprofundar pra dominar as quatro habilidades, não vai se aqui que ele vai conseguir. Infelizmente não tem como. Então ele consegue fazer em questão de pouco tempo depois porque ele tem uma boa base. E saber agir na sociedade de uma forma diferente em cima do que ele aprendeu ali. São temas em si mas... como que diz, o tema ali ele envolve todas as disciplinas, e é o que ele precisa pra vida dele. Ele precisa disso.*

As **forças centralizadoras** do discurso sobre o papel do ensino de LI na escola e as possíveis vozes sobre o ensino, com as quais os sujeitos dialogam, estão presentes nas falas das professoras, conforme exposto nos trechos a seguir:

*Maria: Eu acredito que no momento assim esses aspectos da língua são mais relevantes do que a própria língua, até pela estrutura escolar que a gente tem né. Então os aspectos são... mais importantes... em alguns momentos assim...*

*Joana: Quando cai no ensino médio, vira... por questões óbvias... vira mais texto, vira mais... gramática e coisas assim. Eles não têm condições, tudo bem que pode ser que eu esteja pré-julgando errado, mas eu não vejo eles com capacidade de ler um texto em inglês de uma página, entender o texto em inglês e responder perguntas.*

*Luiza: Então eu percebo que no ensino médio agora a preocupação é essa, entendeu? que o inglês não é mais aquela língua só língua em si, ela tem que ser uma língua que... que o aluno, como que diz, que ele saiba, ele entenda, ouça e saiba agir de uma forma diferente no mundo através do inglês, entendeu? Então ele não pode sair da mesma forma que entrou.*

Apesar de valorizar em sua fala em outros trechos que a LI não deve ser entendida apenas como código, mas também como discurso, a professora Maria afirma que os aspectos linguísticos são mais relevantes do que a língua como um todo, e destaca o papel que cultura escolar tem nessa escolha. As professoras Joana e Luiza corroboram com o discurso de Maria, mobilizando diversas vezes em seus discursos as vozes do ensino tradicional de LI e conseqüentemente, as vozes da visão tradicional de cultura.

A professora Joana comenta acima que “*Eles (os alunos da escola) não têm condições, tudo bem que pode ser que eu esteja pré-julgando errado, mas eu não vejo eles com capacidade de ler um texto em inglês de uma página, entender o texto em inglês e responder perguntas*”. Nesse sentido, a fala da professora prioriza, de certo modo, os aspectos formais/gramaticais em sala de aula e conseqüentemente sua visão de cultura tende a ser guiada por uma percepção de abstração cultural, pois na concepção interacionista/dialógica, as palavras vêm carregadas de valores atribuídos sócio-culturalmente. Em um enfoque formal, estas palavras tendem a neutralidade. Passar uma oração afirmativa para o negativo/interrogativo tende a conduzir a uma perspectiva linguística formal distante do sujeito (do sujeito que fala e do interlocutor), inviabilizando ou dificultando deslocamentos de sentido.

No último trecho, percebemos na fala da professora Luiza uma **construção híbrida** que aponta tanto para a visão tradicional de ensino/cultura, como para a perspectiva dialógica/intercultural. Luiza reconhece que os alunos podem desenvolver um olhar diferente e resignificar conhecimentos e visões de mundo por meio da LI.

#### 5.4 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS RESPONDIDOS PELOS ALUNOS BOLSISTAS DO PIBID INGLÊS UTFPR-PB

Como um primeiro contato com as opiniões e interpretações dos alunos bolsistas do subprojeto PIBID inglês da UTFPR-PB, elaborei um questionário, com perguntas fechadas – com dados pessoais e acadêmicos para fins de estatística – e perguntas abertas sobre formação inicial no PIBID, estágio supervisionado x PIBID, papel do inglês na escola pública e concepções de língua, cultura e interculturalidade.

Minha intenção era obter informações fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa no grupo de estudo de caso, e também fornecer dados empíricos que auxiliassem na elaboração do roteiro de entrevista com os sujeitos da pesquisa. As entrevistas seriam realizadas como uma segunda etapa na geração de dados. Utilizei as teorias presentes nos capítulos anteriores do presente trabalho como embasamento teórico na análise dos dados fornecidos pelos questionários, dentro de três categorias de análise principais: visão de língua/linguagem – código ou discurso (perspectiva dialógica de linguagem); A compreensão intercultural na formação do professor de inglês; e O PIBID na formação docente inicial.

##### 5.4.1 As relações interculturais na formação do professor de inglês

Para entender como os alunos bolsistas percebem a relação indissociável da linguagem e da cultura, e também como suas práticas em sala de aula refletem essa percepção, questionei-os com a seguinte pergunta: “Para você, qual é a relação entre linguagem e cultura? Como essa relação pode ser utilizada em sala de aula de Língua Inglesa?”. As respostas dos alunos evidenciaram a noção de interculturalidade funcional e crítica, o que representa a presença de um olhar diferente se comparado às respostas das professoras supervisoras. Isso porque o discurso dos alunos pode ter sido influenciado por outras instâncias de construção de conhecimento, como por exemplo as aulas da graduação em Letras ou as reuniões e leituras teóricas com professoras coordenadoras do projeto. Na fala dos alunos bolsistas, os conceitos de **interculturalidade e exotopia cultural** são encontrados nos trechos abaixo:

**ALUNA 1** - Na escola se trabalha muito com essa relação de linguagem e cultura, já que a língua inglesa traz para os aprendizes de uma nova língua a sua cultura, costumes, religião tudo esta ligado, por isso trabalhar com esses assuntos em sala de aula proporciona ao aprendiz conhecimento maior de mundo.

**ALUNA 7** - A cultura é transmitida através da linguagem, que ao mesmo tempo está carregada de cultura. Dentro da sala de aula, pode-se explorar essa cultura que está na linguagem, como exemplo, a cultura americana, desde o seu surgimento ocorreu muitos fatos, trabalhando eles com dinâmicas, será mais fácil de compreender a própria linguagem.

**ALUNA 11** - Acredito que a linguagem e a cultura são totalmente dependentes uma da outra, pois a língua de um determinado lugar é baseada em sua cultura e vice e versa. Acredito que a cultura deve estar completamente presente no ensino de Língua Inglesa, pois sem ela é impossível que os alunos compreendam a língua que estão estudando, os países que a tem como língua oficial e sua história. Por isso, é importante que o ensino de Língua Inglesa misture a gramática com assuntos culturais, história e contextos.

**ALUNO 13** - Ao entrarmos em contato com pessoas pertencentes a um grupo cultural diferente, a primeira marca que permeia nossa percepção a respeito dessa nova cultura é a linguagem, marcando as formas de expressão deste povo e a sua comunicação, marca principal que nos diferencia dos outros animais, como homens. A cultura é expressa através da linguagem e esta, por sua vez, se modifica de acordo com as influências culturais de cada povo. O trabalho da linguagem, numa perspectiva sociocultural, dentro da sala de aula de língua inglesa, faz com que o aluno compreenda que os falantes de uma outra língua são diferentes, assim como são diferentes suas formas de expressão. Assim sendo, nem sempre encontraremos uma correspondência na nossa língua para o que é dito em língua estrangeira. Essa compreensão é fundamental para que os alunos entendam porque o aparelho fonológico é diferente, e porque temos que adaptar o nosso para aprender uma nova língua.

A maior parte dos alunos bolsistas reconheceu em suas falas a relação intrínseca da linguagem e da cultura, porém as respostas apresentam características variadas quanto à proximidade ou ao distanciamento da visão de cultura que discuti no terceiro capítulo.

As Alunas 1, 7 e 11 reconhecem a relação entre linguagem e cultura, mas não percebi em suas falas essa relação como processo de construção de novos conhecimentos por meio da **exotopia cultural e da hibridação** das identidades culturais, segundo Bhabha e Canclini. Os processos de hibridação levam a relativização da noção de identidade, o que não encontrei nas respostas dos alunos. De acordo com Canclini (2005) quando se define uma identidade mediante um processo de abstração de traços (língua, tradições, condutas estereotipadas), frequentemente se tende a desvincular essas práticas da história de misturas em que se formaram. O foco, segundo a perspectiva apresentada pelas alunas bolsistas citados acima é na cultura da língua alvo, e não nos conhecimentos gerados a partir do contato entre as culturas onde a língua inglesa e a língua materna materializam as negociações e resignificações de sentido.

Na fala da Aluna 11, podemos depreender que há uma visão de língua como código, já que ela separa língua e cultura, que na perspectiva intercultural, são indissociáveis. De acordo com a Aluna 11, *“é importante que o ensino de Língua Inglesa misture a gramática com assuntos culturais, história e contextos”*. A aluna “sugere” que o ensino de LI utilize elementos da gramática e os “misture” com assuntos culturais e históricos, como se isso não fizesse parte da língua e dos enunciados concretos, de acordo com a teoria bakhtiniana.

A forte presença dos estereótipos e da noção da língua inglesa como “pertencente” aos falantes nativos dos países anglo-saxões impede que as relações culturais que são estabelecidas quando concebemos que o ILF transforma as práticas sociais e docentes dos sujeitos. A ideia presente na maioria das respostas é de que é necessário conhecer ou entrar em contato com a cultura da língua inglesa, mas o processo seria apenas de reconhecimento das características dessa cultura e como elas operam principalmente no contexto americano ou britânico, nos países pertencentes ao *Inner Circle*, conforme definido por Kachru (1985).

Os três componentes constitutivos da noção de estereótipo estão subjacentes nas falas dos alunos - um grupo de pessoas que são identificadas por uma característica específica (nacionalidade, religião ou grupo étnico, por exemplo); uma característica adicional dada a um grupo como todo; e quando descobrimos que uma pessoa pertence

a certo grupo, logo lhe atribuímos todas as características do grupo em geral. (HINTON, 2000).

**ALUNO 13** - Ao entrarmos em contato com pessoas pertencentes a um grupo cultural diferente, a primeira marca que permeia nossa percepção a respeito dessa nova cultura é a linguagem, marcando as formas de expressão deste povo e a sua comunicação, marca principal que nos diferencia dos outros animais, como homens. A cultura é expressa através da linguagem e esta, por sua vez, se modifica de acordo com as influências culturais de cada povo. O trabalho da linguagem, numa perspectiva sociocultural, dentro da sala de aula de língua inglesa, faz com que o aluno compreenda que os falantes de uma outra língua são diferentes, assim como são diferentes suas formas de expressão. Assim sendo, nem sempre encontraremos uma correspondência na nossa língua para o que é dito em língua estrangeira. Essa compreensão é fundamental para que os alunos entendam porque o aparelho fonológico é diferente, e porque temos que adaptar o nosso para aprender uma nova língua.

**ALUNO 15** - A língua não só está relacionada a cultura como faz parte dela. Usar métodos e conteúdos que fazem parte do dia a dia do aluno é um elemento interessante a ser trabalhado no ensino de línguas. músicas, filmes, livros e até mesmo os elementos que estão ligados a tecnologia são instrumentos que possibilitam o ensino de língua inglesa fazendo essa relação com a cultura e linguagem em sala de aula, trabalha-se então com grande diversidade de gêneros que não estão distantes da vida e da cultura do aluno.

O Aluno 13 explica sua compreensão da relação linguagem/cultura e percebe a linguagem como mediadora do processo de reconhecimento das culturas. A multiculturalidade está presente na fala do aluno, mas não há uma visão intercultural desse processo, pois na frase “o trabalho da linguagem, numa perspectiva sociocultural, dentro da sala de aula de língua inglesa, faz com que o aluno compreenda que os falantes de outra língua são diferentes, assim como são diferentes suas formas de expressão”, o aluno afirma que a cultura da língua alvo deve ser conhecida, pelas diferenças da cultura da língua materna, e não questionada ou resignificada.

De acordo com Bhabha (2005), a multiculturalidade e a diversidade cultural não são suficientes para que o processo de **hibridação cultural** aconteça, criando o Terceiro Espaço, que é o deslocamento das identidades culturais para um espaço discursivo que não é nem do “Eu” e nem do “Você”, mas que possibilite a construção de novos sentidos

de interpretação do mundo social por meio da linguagem. No Terceiro Espaço os pressupostos culturais e identitários desconstróem a visão unificada e muitas vezes inquestionável do que somos ou representamos. A nova visão apresenta, mesmo que de forma incompleta e em constante mudança, possibilidades de novas identidades culturais, não mais baseadas na perspectiva tradicional de cultura, mas sim nas diferentes posições culturais que o sujeito assume ao longo da vida. A interculturalidade vai além de apenas reconhecer as diferenças entre as culturas, como nos foi apresentado na fala do Aluno 13.

As formas como a relação entre a linguagem e a cultura pode ser trabalhada em sala de aula, de acordo com as respostas dos Alunos 11 e 15, implicam em utilizar as relações de reconhecimento cultural como um contexto para o ensino dos conteúdos tradicionais do currículo da disciplina de língua inglesa (misturar a gramática com assuntos culturais, história e contextos, ou usar métodos e conteúdos que fazem parte do dia a dia do aluno, além do trabalho com gêneros textuais). Os alunos enfatizam a importância da relação linguagem/cultura, mas ela seria o meio para um objetivo final, que é ensinar a gramática e o vocabulário da língua inglesa.

Apesar disso, o Aluno 15 aponta a importância do trabalho com os conhecimentos locais e a cultura do aluno da escola quando afirma que, na perspectiva apresentada por ele, “trabalha-se então com grande diversidade de gêneros que não estão distantes da vida e da cultura do aluno”. O aluno 15 apresenta uma visão que pode ser aproximada da abordagem intercultural de ensino ao propor partir tematicamente do universo axiológico do aluno da escola, e parte de questões identitárias/ideológicas para construir novos conhecimentos na LI.

O caráter social da linguagem está presente nas opiniões de quase todos os alunos bolsistas, o que indica que suas visões aproximam-se, mesmo que parcialmente, dos conceitos que discuti no embasamento teórico da pesquisa.

A fala do Aluno 15 também faz um movimento diferente quando, por exemplo, nos apresenta uma visão que sinaliza a presença da abordagem intercultural em sala de aula de LI, quando comenta que “*usar métodos e conteúdos que fazem parte do dia a dia do aluno é um elemento interessante a ser trabalhado no ensino de línguas*”.



A segunda pergunta respondida pelos alunos bolsistas foi: “O que é interculturalidade para você? Como ela pode ser importante na sua formação como futuro professor de inglês?”. Nos trechos abaixo, analisei suas falas pelo viés da **interculturalidade e exotopia cultural** e da visão dialógica de linguagem, bem como algumas construções híbridas ou duplicação da visão de cultura.

**ALUNO 2** - *Visto que a cultura é um dos meios mais eficazes no processo de aprendizagem, o conhecimento da cultura da língua que está sendo estudada é um dos pontos mais relevantes durante todo o ensino. O ensino a partir do conhecimento de mundo do aluno é de vital importância para a construção do significado. Desta forma, a interculturalidade é um dispositivo que conscientiza o professor e o direciona nas práticas de ensino.*

**ALUNO 4** - *Entendo interculturalidade como um diálogo entre culturas, em que há espaço para ambas sem distinção. Não há como ir contra a essa definição, visto que nós como professores precisamos ter a sensibilidade de ensinar exatamente isso aos alunos, o respeito a culturas distintas da sua.*

**ALUNA 9**- *A interculturalidade é importante na formação do professor de inglês porque o aprendizado da língua e o ensino nela nunca será dissociado da parte cultural.*

**ALUNO 10** - *Pelo fato de vivermos em um mundo globalizado onde a informação circula extremamente rápido somos bombardeados com diferentes formas de cultura, de diversos países e locais. Esse contato entre as culturas possibilita um diálogo e uma assimilação das diferentes visões de mundo e formas de viver. A interculturalidade, nesse caso, possibilita uma compreensão e criação de respeito entre diferentes culturas.*

Na fala dos alunos 4, 9 e 10, a visão de interculturalidade apresenta elementos da **interculturalidade funcional** (WALSH, 2010), na qual se reconhece a importância do diálogo entre as culturas e o respeito à diversidade. Ela leva em conta a existência das diferentes visões de mundo e, na compreensão dos alunos, possibilita a “assimilação” (termo usado pelo Aluno 10) de diferentes visões de mundo. O Aluno 4 menciona a importância de tratar as culturas de modo igualitário, sem hierarquização ou distinção

entre elas. Isso também implica possivelmente em práticas que consideram uma visão indissociável entre língua e cultura, como explicita a Aluna 9 em sua fala.

O Aluno 2 aproxima sua visão da **interculturalidade crítica**, da **perspectiva dialógica de linguagem** e a **perspectiva intercultural de ensino**. Quando menciona que “*o ensino a partir do conhecimento de mundo do aluno é de vital importância para a construção do significado. Desta forma, a interculturalidade é um dispositivo que conscientiza o professor e o direciona nas práticas de ensino*”, ele demonstra a compreensão do processo de construção de conhecimento na LI como localizado, contingente e socialmente construído, e que a atribuição de significados se dá a partir do universo/eixo axiológico dos alunos em sala de aula. Esse movimento de exotopia cultural possibilita o ensino de LI na perspectiva intercultural.

Nos trechos abaixo, podemos depreender que há entre alguns alunos o reconhecimento da importância do universo axiológico/valorativo dos sujeitos no processo de ensino/aprendizagem de LI. A Aluna 8 enfatiza que a interculturalidade faz parte do nosso cotidiano e que a formação do brasileiro é fruto da relação intercultural. Ela também sinaliza as práticas cotidianas dos sujeitos como meios de apropriação ou assimilação da cultura da LI, por meio de diversas esferas da vida social.

**ALUNA 8** - Para mim interculturalidade é algo que todo brasileiro vive, mesmo que ignorando, afinal somos miscigenados, nossas famílias são influenciadas pela cultura portuguesa, espanhola, indígena, africana, italiana... Trabalhei quadrinhos com meus alunos do PIBID, mais especificamente o Mangá, que é de origem japonesa, ao criarmos personagens foi preciso pensar a origem desses personagens e surgiram guerreiros celtas, feiticeiros escandinavos, arqueiros, samurais, uma mistura imensa. Para que coisas assim funcionem é preciso pesquisa, então criamos grupos em redes sociais e todo o progresso ficava registrado, para não perder o foco do ensino de Língua Inglesa, ouvíamos músicas de abertura de animes, elas são escritas em inglês com trechos em japonês. Hoje em dia é difícil excluir a Língua Inglesa da vida cotidiana, ela está presente nas rádios, na TV, na internet, nas marcas; as pessoas é que precisam perceber isso com mais clareza. Como futura professora de inglês, pretendo direcionar a atenção dos meus alunos para uma percepção maior da Língua Inglesa, mostrar que ela não é um monstro terrível e inútil.

**ALUNO 13** - Interculturalidade, para mim, é a mistura, integração, interação de várias culturas diferentes provindas de vários povos, raças e etnias. A interculturalidade é um fenômeno que se dá na interação

das pessoas, mostrando seu modo de ser e pensar, sua arte e suas crenças. É muito importante para um futuro professor trabalhar com a interculturalidade na sua formação, pois conhecer diferentes culturas é enriquecer as percepções de mundo, a respeito da moral, ética e também sobre julgamento. Como professores trabalham com diferentes personalidades de alunos, é fundamental entender seus atos em sala, o motivo de suas ações sem julgamentos parciais e precipitados. Além dos fatores morais e de convívio, também é importante pensar na arte, a arte forma também a cultura de um povo, pois expressa seus sentimentos e pensamento em relação a sociedade. Assim, se o professor tem uma boa formação intercultural, conhece diversos tipos de arte ao redor do mundo, conhece referências e pode apresentá-las em sala, em trabalhos diferenciados, que sirvam para formar seus alunos criticamente e para incentivá-los a expressar artisticamente o que a realidade do aluno reflete nele mesmo.

**ALUNA 14** - A interculturalidade muda a perspectiva do docente. Fiz intercambio por dois anos em Portugal e ficou claro para mim a influência que o meio em que vivemos exerce sobre nós. O professor precisa mostrar ao aluno que muito dos seus hábitos, crenças e valores vem da sua cultura e que, portanto, podem ser questionados e debatidos.

A fala do Aluno 13 traz elementos semelhantes aos da visão de interculturalidade da aluna 8, quando reconhece que a “*interculturalidade é um fenômeno que se dá na interação das pessoas, mostrando seu modo de pensar, sua arte, suas crenças*”. Nesse caso, podemos inferir que língua e cultura também se apresentam como indissociáveis, e que o universo axiológico dos sujeitos permeia as relações interculturais. O Aluno também aponta que o **processo de interação social**, (elemento fundamental da teoria bakhtiniana), mediado pela linguagem, é o espaço para a interculturalidade se materializar.

O processo de **exotopia cultural** também faz parte da compreensão da Aluna 14, que menciona o papel do professor na formação intercultural dos alunos, como mediador da construção de novos conhecimentos a partir do debate e do questionamento dos valores atribuídos na relação entre a cultura do aluno e a cultura da LI, por meio da linguagem.

Por outro lado, alguns alunos apresentam o **hibridismo cultural** em suas falas, por meio de construções discursivas que apontam para uma visão mais tradicional de cultura, com aproximações à perspectiva intercultural. Nos trechos abaixo, os alunos 1, 5, 12 e 18 reverberam vozes da **visão tradicional de cultura/ensino**, na qual se

reconhece a importância do trabalho com elementos de diversas culturas, em especial da cultura dos países falantes de LI, no processo de ensino/aprendizagem.

**ALUNA 1** - Para mim interculturalidade é conhecer e participar de culturas de povos e tradições diferentes. E isso é importante por que amplia sua visão de mundo, além do conhecimento sobre os povos passados e as culturas de outros povos que habitam outras regiões, estados e países do mundo.

**ALUNA 5** - É a interação entre duas ou mais culturas. Ela é importante para os professores de inglês, pois o trabalhar com esta língua se estuda a sua cultura, e ao lecionar é necessário fazer a interculturalidade entre a nossa cultura e as diferentes culturas dos países falantes de língua inglesa.

**ALUNA 12** - Interculturalidade é o contato de pessoas com diferentes culturas. Conceito de extrema importância quando se trata do ensino de língua estrangeira, afinal se está trabalhando com uma cultura diferente. A partir do momento que o professor de inglês traz exemplos de cultura do país que fala aquela língua o aluno se torna muito mais interessado, a aprendizagem acontece de maneira mais fácil.

**ALUNO 18** - Interculturalidade é valorizar diferentes culturas presente em nossa sociedade mundial, de modo que seja possível entender várias conexões entre práticas, concepções, tradições, culturas a nossa volta. A prática da interculturalidade nas aulas de inglês são fundamentais para que o aluno perceba-se enquanto cidadão de um mundo diverso e variado. A interculturalidade em sala de aula na prática docente é trazer para a discussão com os alunos a diversidade da língua, das culturas, das tradições que compõem nossa realidade.

Na fala dos alunos acima, percebemos a presença do discurso da **interculturalidade relacional**, primeira fase do processo de **duplicação da cultura** do outro. Podemos inferir que há uma duplicação do discurso das professoras, que podem se configurar com uma das vozes discursivas com as quais os alunos dialogam ao falar sobre as relações interculturais no ensino de LI. Expressões como “conhecer novas culturas”, “o contato com diferentes culturas”, “a valorização da cultura” são recorrentes tanto no discurso das professoras quanto no discurso dos alunos bolsistas. Isso pode indicar que essas compreensões são oriundas de discursos já produzidos anteriormente

e que são repetidos devido às diversas vozes que permeiam a interação entre professor/aluno/escola.

#### 5.4.2 O desenvolvimento das atividades do PIBID inglês nas escolas

Em minha trajetória como professora de inglês, tanto na educação básica como no ensino superior, percebi que a maneira como se concebe uma aula e a organiza na elaboração de um plano de ensino nos mostra qual visão de língua/linguagem o professor possui. Essa visão se reflete nas atividades propostas, na escolha do material didático e até mesmo na postura do professor na sala de aula. Resolvi questionar os alunos bolsistas sobre quais seriam os conteúdos importantes a serem ensinados em suas aulas de inglês e como eles seriam trabalhados com os alunos, com a finalidade de depreender qual é a concepção de linguagem/cultura subjacente em seus pontos de vista em sala de aula de LI.

**Pergunta da pesquisadora:** Se você pudesse definir os conteúdos a serem ensinados nas aulas de Língua Inglesa na escola pública, o que seria essencial? O que você priorizaria? Como você trabalharia com esses conteúdos?

**ALUNA 1** - *Eu acredito que não existe como definir um conteúdo para se trabalhar em sala de aula, pois, os conteúdos se interligam eles estão ligados um a um. O aluno está vivendo em um mundo globalizado onde as pesquisas, as dúvidas podem ser esclarecidas em uma simples pesquisa internet. O aluno permanece conectado ao mundo virtual 24 horas por dia, é possível perceber que mesmo sendo proibido o uso de celular em sala de aula, os alunos levam o celular junto para a escola. Por isso eu acredito que deve-se trabalhar na escola com conteúdos tradicionais, mas de maneira criativa, para que aquilo não se torne chato ou entediante. Eu acredito que o ensino tradicional não é ruim se for adequado aos alunos que temos na escola hoje. O professor deve aproveitar estas tecnologias para diferenciar suas aulas, basta o professor adaptar suas aulas para o público que as assiste com o auxílio das multimídias. As multimídias, por exemplo, foram implantadas nas salas de aulas das escolas e se fazem presentes na grande maioria das escolas brasileiras, elas são ferramentas como TV, rádio, computador, internet, multimídia, projetores portáteis entre outros. Para mim o aluno só vai conseguir aprender uma língua, se ele souber qual é a razão pela qual estudar ela, o que aquilo pode transformar e ajudar nos seus estudos, eles devem praticar as teorias para enriquecer seu conhecimento sobre a nova língua.*

**ALUNA 9** - Eu trabalharia os mesmos conteúdos, priorizando a conversação e a interação dos alunos durante todas as aulas, com jogos, diálogos, apresentações, produções escritas e orais.

**ALUNO 10** - Acredito que o ensino de Inglês deve priorizar o contexto em detrimento a gramática, ensinando através de gêneros que circulam na sociedade, permitindo ao aluno inferir significados na sua vida cotidiana. Também acredito que a leitura e compreensão textual deve ter uma maior atenção.

As alunas 1 e 9 discutem a questão as atividades em sala de aula de LI nos trechos acima, com ênfase à uma adaptação/releitura dos conteúdos tradicionais da disciplina. Elas reconhecem que o trabalho com os elementos linguísticos é importante, mas apresentam maneiras nas quais esses conteúdos podem ser utilizados no contexto do aluno e da escola. Há, na fala das alunas, uma **construção híbrida**, estabelecida pela presença de uma visão tradicional de ensino e da perspectiva intercultural, marcadas no discurso por meio das menções ao trabalho com a tecnologia, da conservação, interação, e adaptação dos conteúdos tradicionais para os alunos em sala de aula de LI.

Já o Aluno 10 afirma que “o ensino de Inglês deve priorizar o contexto em detrimento a gramática, ensinando através de gêneros que circulam na sociedade, permitindo ao aluno inferir significados na sua vida cotidiana”. A visão de ensino do aluno condiz com a visão dialógica de linguagem, especialmente quanto reitera a participação do sujeito na resignificação dos sentidos atribuídos à vida cotidiana.

Nos trechos abaixo, os discursos das alunas apontam para a visão tradicional de ensino de línguas e, conseqüentemente, apresentam uma duplicação dessa visão, que foca nos conteúdos gramaticais como objetivo da aula de LI.

**ALUNA 6** - Trabalharia com os conteúdos gramaticais básicos, para os alunos conseguirem formar sentenças e textos, tanto oralmente quando na escrita. Porém, eu priorizaria o vocabulário, sempre relacionando com os aspectos gramaticais, pois em minhas leituras das aulas de metodologias e práticas, alguns teóricos sempre enfatizavam que o vocabulário é a questão essencial para a aprendizagem em relação aos outros elementos apresentados.

*ALUNA 7 - Além do vocabulário, os tempos verbais, expressões, gramática, mas principalmente trabalharia com a pronúncia e o listening, pois acredito que eles são deixados muito de lado e é passado apenas a parte escrita.*

Na fala da Aluna 6, fica evidente a forte presença das vozes da visão tradicional de ensino, e podemos encontrar elementos do processo de **duplicação da visão** das professoras supervisoras, que muitas vezes estabelecem a aprendizagem da gramática e/ou do vocabulário como objetivo principal das aulas de LI. A visão de língua como código permeia o discurso da Aluna 6, assim como o da Aluna 7. Para ela, os conteúdos a serem ensinados em sala de aula compreendem questões de cunho linguístico apenas, como tempos verbais, gramática e pronúncia. É claro que o trabalho com essas questões é parte essencial da aula de LI, mas o que chama atenção na fala da aluna é a ausência de elementos que direcionem o ensino para a perspectiva intercultural, na qual os elementos linguístico-culturais são trabalhados numa relação intrínseca e dentro da concepção dialógica de linguagem.

#### 5.4.3 A importância do PIBID na formação docente inicial

Para discutirmos a formação docente inicial, os elementos apresentados pelos alunos bolsistas sobre os estágios supervisionados do curso de licenciatura em Letras têm relevância, devido às comparações que os sujeitos entrevistados fazem entre um modo de contato com a escola e outro, no caso o projeto PIBID inglês da UTFPR-PB.

As informações obtidas sobre a realização dos estágios supervisionados no curso de Letras da UTFPR-PB nos apresentam o seguinte: cinco alunos(as) bolsistas ainda não cursaram as disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa e, portanto, não iniciaram as atividades de estágio supervisionado. Outros cinco alunos(as) bolsistas cursaram apenas as disciplinas de Metodologia de Ensino de Língua Inglesa, e ainda cursarão as disciplinas de Prática de Ensino. Isso não significa que os estágios não tenham começado, já que os alunos do curso de Letras frequentam as escolas públicas desde a segunda metade do curso (5º período), na etapa de observação do espaço escolar. Oito alunos(as) já cursaram ou estão cursando as últimas etapas das

Práticas de Ensino e, conseqüentemente, já realizaram mais da metade das atividades de estágio supervisionado.

Mesmo com a impossibilidade de todos os alunos bolsistas compararem o trabalho desenvolvido no PIBID e no estágio supervisionado do curso de Letras, pelo fato de que alguns ainda não iniciaram as atividades de estágio, achei pertinente trazer as suas opiniões sobre o assunto. A maioria dos alunos bolsistas afirmaram que existe uma diferença entre o trabalho desenvolvido no estágio supervisionado obrigatório do curso e Letras e o trabalho dentro do PIBID inglês.

**ALUNO 2** - Não. No meu caso, o PIBID me dá possibilidade de trabalhar determinado conteúdo de maneira criativa e independente, podendo utilizar vários recursos extraclasse que amparam e auxiliam durante todo o processo de aprendizado. O estágio supervisionado, por sua vez, está muito mais ligado ao ambiente “sala de aula” e regras tradicionais que são impostas pela escola e pelos professores que nos acolhem como estagiários. Da mesma forma o conteúdo a ser trabalhado depende muito mais da aprovação do professor do que da responsividade do aluno.

**ALUNA 8** - Não exatamente, cada colégio tem suas regras, sua cultura, seus métodos. O colégio que recebeu o meu grupo, é muito bom, permite que os bolsistas criem oficinas e trabalhem com mais liberdade. Eu participei de uma oficina que trabalhava o ensino da língua inglesa através da arte, então utilizamos quadrinhos, músicas, o nosso objetivo era mostrar aos alunos que a Língua Inglesa é realmente necessária para romper barreiras culturais, para isso usamos mangás, games, séries; indo além do básico Estados Unidos/Inglaterra. Com relação ao estágio supervisionado as coisas são bem diferentes, precisamos trabalhar de acordo com os PCNs, com outra abordagem, com outro método, pois no meu caso irei estagiar em outro colégio.

**ALUNO 10** - É um trabalho diferenciado, pois dentro das atividades que desenvolvemos procuramos trabalhar com diferentes formas de ensinar a língua estrangeira, isso ocorre porque o PIBID possibilita uma maior flexibilidade de trabalhos, podendo ser desenvolvidas atividades que muitas vezes não são possíveis em uma aula normal. Trabalhamos com músicas, oficinas de HQs, jogos e atividades lúdicas.

**ALUNO 18** - Não, o projeto desenvolvido no PIBID é um trabalho de maior abrangência e interação, pois permite o envolvimento de alunos de diferentes turmas. Ao contrário o estágio é mais limitado nesse sentido, pois deve ser realizado em uma ou duas turmas. Decorrente disso o projeto PIBID possibilita perceber uma série de diversidades e contextos de aprendizagem que o estágio não possibilita (não dá suporte), além de uma maior interação com a escola e os alunos.



Há uma ênfase, na opinião dos alunos, na maior liberdade e flexibilidade de trabalho dentro do PIBID inglês, fato que não ocorre nos estágios devido às regras do regimento de estágio da universidade e das regras estabelecidas pela escola pública que recebe o aluno, como observamos no depoimento dos Alunos 2, 8, 10 e 18. Quanto às atividades desenvolvidas nas escolas públicas parceiras do PIBID inglês, os alunos apontam questões como recursos extraclasse, interdisciplinaridade, o uso de vários gêneros textuais, preocupação com questões culturais da língua inglesa e diversidade de sujeitos e contextos de aprendizagem na escola.

Um dos aspectos mais significativos do PIBID tem sido o seu impacto na visão dos alunos bolsistas sobre o seu próprio curso, conforme afirma Jordão, (2013, p.31): “eles passam a atribuir novos sentidos as suas próprias salas de aula na universidade, trazendo novos sentidos para o que antes acreditavam ser um problema pessoal, como questão conceitual de abordagem curricular de formação de professores”.

Outro dado interessante é a menção, na fala da Aluna 8, sobre a cultura escolar, cultura da escola e cultura na escola, segundo define Mafra (2003). Quando a aluna destaca que “cada escola tem suas regras, cultura e métodos”, podemos inferir que, em seu contato com a escola, foi possível identificar alguns processos da cultura que ocorrem na ação dos sujeitos no espaço escolar.

Questionei os alunos bolsistas sobre o trabalho que eles e seus grupos do projeto PIBID Inglês da UTFPR-PB desenvolvem nas escolas públicas, e se esse trabalho era similar ao trabalho desenvolvido no estágio supervisionado do curso. Os trechos abaixo reforçam a ideia de que os alunos bolsistas reconhecem várias diferenças entre o estágio e o PIBID, e que o projeto traz mais possibilidades reais de formação docente inicial do que o componente curricular da licenciatura.

**ALUNA 6** - *Não é nenhum pouco similar ao que foi desenvolvido nos estágios. Primeiramente, no estágio não temos tempo suficiente para criar um vínculo com os alunos, para eles poderem confiar na gente, e assim podermos trabalhar de uma maneira mais eficiente e mais legal. No estágio também tem a pressão e o medo de errar por estarmos sendo avaliados pelos professores supervisor e orientador.*

A Aluna 6 apresenta uma característica que diferencia o desempenho do aluno bolsista no estágio supervisionado e no PIBID. Há aqui uma maior preocupação com a avaliação do desempenho, que mostra o estágio supervisionado como um produto final a ser avaliado. No PIBID não há atividades avaliativas com atribuição de nota final, diferentemente do estágio supervisionado. Esse fato, de acordo com a opinião da aluna, pode gerar uma pressão e medo de errar, o que pode não ser benéfico no processo de formação inicial do professor.

#### 5.4.4 O papel da língua inglesa na escola pública

O papel da língua inglesa na escola pública é tema constantemente discutido por pesquisadores da área de políticas públicas da educação, por professores do campo da linguística aplicada e pelas universidades e escolas públicas e privadas. Visões diferentes acerca da problemática do ensino de línguas no Brasil debatem a presença da língua estrangeira na escola e qual é sua real função na formação dos sujeitos.

No capítulo 3 foram apresentadas as concepções de escola e de ensino de línguas (DUBET, 1994; GIROUX, 2006; MAFRA, 2003; JANZEN, 2005; KRAMSCH, 1993, 2000; DCE-PARANÁ, 2008; PCNEM) que norteiam a presente pesquisa, e por meio dessas concepções, analisei os pontos de vistas dos alunos bolsistas sobre o papel da língua inglesa na escola pública.

A visão de escola como espaço de experiências sociais (DUBET, 1994) e onde as questões relativas ao uso da linguagem não podem ser separadas de questões de diálogo, comunicação, cultura e poder (GIROUX, 2006) está presente nas percepções dos alunos bolsistas, porém ainda é muito forte a ideia do ensino de língua estrangeira na escola com fins utilitaristas e voltados à aprovação acadêmica ou ao mercado de trabalho.

**ALUNO 3** - *Apenas para preparar para o ENEM ou para vestibulares em geral.*

**ALUNA 6** - *Creio que a disciplina de Língua Inglesa nesse ambiente é muito importante, pois pode abrir portas aos alunos menos beneficiados, porém não acho que o inglês que se aprende na escola é um*

*inglês de cursinho, na verdade nem chega perto. Mas se essa disciplina for trabalhada de uma maneira eficiente e menos tradicional talvez atrairia mais os alunos para aprenderem e seguirem em diante, se aperfeiçoando.*

Isso está claro na observação do Aluno 3, que enfatiza o papel do inglês como necessário apenas para os testes de ingresso na universidade. Essa visão utilitária da língua reverbera as vozes da visão tradicional de ensino e sinalizam uma **duplicação da visão** das professoras supervisoras, que apontaram em seus discursos a importância do ensino de LI para o ENEM ou para o mercado de trabalho.

Para o Aluna 6 que vê o inglês da escola como não tão “eficiente” quanto ao do cursinho. Ela sugere o trabalho menos tradicional, o que indica que, se trabalhada em outras perspectivas, a disciplina chamaria mais a atenção dos alunos.

As opiniões dos Alunos 2 e 18 me fizeram refletir sobre como nossas concepções de língua, escola e sujeito podem variar ou mudar de percepção mediante diferentes contextos ou conceitos que aprendemos ao longo da vida acadêmica e social. Isso porque, ao mesmo tempo em que apresentam uma visão de língua como código, com a finalidade de possibilitar a comunicação, também subjaz a visão de língua como discurso que, segundo Jordão (2006), significa perceber as estruturas de poder que permeiam a língua e conceber o conhecimento como determinado social e linguisticamente.

**ALUNO 2** - *Em um primeiro momento diria que o papel da disciplina é formar cidadãos bilíngues que possam comunicar-se, visto que a língua inglesa é a mais falada no mundo, de forma a ampliar a capacidade do cidadão de se comunicar em diferentes esferas sociais (ampliando, ainda, a possibilidade de negociações internacionais que incrementem sua carreira). Porém, devido ao baixo nível do sistema educacional e da banalização da língua estrangeira (independente de ser Inglês, espanhol etc.), o papel da disciplina de inglês, hoje, é apenas não deixar sumir de uma vez por todas a possibilidade de se aprender uma língua estrangeira na rede pública.*

**ALUNO 18** – *A língua inglesa na educação básica é trazer para o aluno um mundo globalizado, e a linguagem informacional-técnica-científica. É também colocar o aluno em contato com outra cultura para partir dela olhar para a sua de outra maneira, seja valorizando-a, seja questionando. Tudo isso contribuindo para a formação de um aluno que é fruto de uma sociedade em evolução e que precisa saber se expressar e compreendê-la para nela atuar.*

Quanto aos conceitos de **interculturalidade**, o Aluno 18 traz para a discussão o papel da língua inglesa na escola como mediadora da construção de conhecimento a partir da alteridade e do conceito de exotopia (BAKHTIN, 2003). A **exotopia cultural** busca no sujeito dialógico um olhar ao “outro” e as suas culturas através dos seus valores e sentidos construídos por meio da linguagem. Há a possibilidade de reflexão, como apontado pelo Aluno 18 – no qual o processo de exotopia pode levar ao reconhecimento de sua própria cultura no sentido valorativo – ou de refração, no qual o questionamento do que é diferente da cultura do aluno constrói novos conhecimentos e identidades culturais.

Ao contrário das percepções da maioria dos alunos bolsistas, no trecho abaixo o Aluno 10 não associou o papel da língua inglesa na escola com questões funcionais e técnicas, e com a finalidade de formar alunos fluentes linguisticamente no idioma, mas apresentou uma aproximação com a concepção dialógica/intercultural de linguagem. Por outro lado, percebemos na fala desse aluno que não é necessário, na opinião dele, ser fluente na língua, e que ela se apresenta como um instrumento para que ele domine novos horizontes culturais e para conhecer a cultural do outro. É preciso, portanto, relativizar o peso do domínio da língua e da interculturalidade, pois é sabido que para dominar a cultura da língua, o domínio da língua em si é importante.

***ALUNO 10** - Acredito que o principal papel de disciplina de Língua Inglesa na educação básica não é formar alunos fluentes na língua estrangeira, mas é possibilitar que eles consigam um domínio que permita a abertura de novos horizontes culturais, afinal, vivemos em um mundo globalizado, somos constantemente expostos a conteúdos em língua estrangeira, e para um real envolvimento em diferentes esferas sociais, podendo tornar-se um cidadão crítico e ativo que pode se inserir no mundo atual.*

Segundo ele, o real papel do inglês como disciplina escolar é “possibilitar a abertura de novos horizontes culturais” e a atuação no mundo globalizado. Aqui subjaz uma visão de língua como discurso e do ILF, mesmo que não intencionalmente citada

pelo aluno bolsista, porque enfatiza o uso da linguagem em diversos contextos comunicativos e esferas da sociedade atual, que concebemos, na perspectiva da modernidade líquida, como globalização.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O PIBID tem causado grande impacto na formação inicial nos cursos de Letras em todo o país, de acordo com diversas pesquisas realizadas desde 2009. O programa possibilita aos acadêmicos da licenciatura o contato com o cotidiano da escola pública e com as práticas escolares que se desenvolvem nesse espaço em particular.

As pesquisas no Brasil sobre o PIBID na licenciatura em Letras<sup>39</sup> abordam as mais variadas temáticas, dentre elas a formação reflexiva do docente, as relações de gênero raça no desenvolvimento do programa, aprendizagem colaborativa e a produção de materiais didáticos. O presente trabalho, por sua vez, teve como objetivo saber e entender os pontos de vistas dos sujeitos envolvidos no PIBID subprojeto inglês, desenvolvido na UTFPR-PB, sobre o processo de formação intercultural do futuro professor nesse programa.

A revisão de literatura e o embasamento teórico para a análise dos dados, bem como a análise documental do subprojeto PIBID Inglês da UTFPR-PB, submetido ao MEC em 2013, a análise das entrevistas com as professoras supervisoras do PIBID, a análise dos questionários respondidos pelos alunos bolsistas e das atividades teóricas e práticas desenvolvidas na universidade e nas escolas se configuraram como fontes riquíssimas para compreensão da formação intercultural dos licenciandos em Letras na UTFPR-PB

Vale lembrar que muitas revisões e adequações ainda serão realizadas, a fim de que o trabalho englobe as sugestões da banca de defesa do doutorado. Portanto, os resultados apresentados servem de base para um maior e mais profundo entendimento sobre a realidade do subprojeto PIBID inglês e a formações intercultural de professores de inglês na UTFPR-PB.

Esse entendimento, dentro da perspectiva dialógica de linguagem, é sempre parcial e inacabado. Portanto, estabeleci como norte da pesquisa as contribuições linguístico-culturais do Círculo de Bakhtin, mas especificamente, os conceitos de visão de língua como código x discurso, forças centrípetas e centrífugas no discurso,

---

<sup>39</sup> Refere-se à pesquisas como de Orteni et al. (2013). Com a palavra, os Pibidianos: Práticas de Ensino e Formação de Professores de Língua Inglesa no Contexto do PIBID.

duplicação e hibridismo cultural e exotopia cultural e excedente de visão, que dialogando com os conceitos de Terceiro espaço e hibridação de Bhabha (2005) e Canclini (2015), interculturalidade e ensino de LE (ALMEIDA, 2011; BYRAM, 1997, 2002; JANZEN, 2005; WALSH, 2010) e os elementos culturais presentes no espaço escolar (MAFRA, 2003; DUBET, 1994), possibilitaram o estabelecimento de relações (inter)culturais para analisar os discursos e, conseqüentemente, os pontos de vista dos sujeitos participantes do PIBID inglês UTFPR-PB, e compreender como se dá a formação intercultural do futuro professor de inglês.

Ao longo do processo de elaboração do trabalho, procurei defender a tese de que na concepção de escola como um espaço de experiência social, os elementos formativos que o PIBID proporciona, em especial, o contato dos sujeitos participantes com outras culturas, ou seja, a cultura escolar em si, a cultura das escolas participantes do projeto e as diversas experiências culturais trazidas pelos sujeitos para o espaço escolar, contribui para que a formação intercultural aconteça. Percebi no PIBID o potencial de ser um espaço de experiência social, e nesse espaço, os elementos de diferentes culturas estão presentes e atuam sobre os sujeitos.

O fato de os alunos bolsistas do PIBID estarem nesse espaço de experiência social, com diferentes elementos culturais (mesmo que homogêneos ou heterogêneos, harmônicos ou desarmônicos), predispõe aos alunos uma compreensão intercultural que não é propiciada apenas pelo curso de graduação. O PIBID, portanto, insere novos elementos no processo de formação dos futuros professores de inglês.

A partir da análise dos dados empíricos da pesquisa, pude relacionar esses conceitos e ideias aos pontos de vista apresentados pelos participantes do PIBID e às atividades que foram desenvolvidas por eles no decorrer do programa, mais especificamente no ano de 2016.

A análise nos mostra as diversas vozes sociais presentes no discurso dos sujeitos da pesquisa, e tencionam as relações entre cultura/linguagem e o espaço escolar como local de experiência social. Ora se percebe a voz da tradição escolar e da visão tradicional de língua/cultura, ora surgem pontos de vistas que entendem as relações interculturais como princípio norteador do processo de ensino/aprendizagem da LI. Há,

portanto, um processo de hibridação, percebido por meio das construções discursivas híbridas e dos deslocamentos culturais das vozes dos sujeitos.

No discurso dos sujeitos, as forças centrípetas foram compreendidas como discursos que tendem à centralização e a manutenção de visões tradicionais de língua, cultura e ensino. Já as forças centrífugas representaram os discursos relacionados às perspectivas interculturais de ensino-aprendizagem de LI.

Portanto, é possível afirmar que, de acordo com as análises, os participantes da pesquisa transitam entre processos de interculturalidade e de exotopia cultural, e processos de duplicação ou hibridação cultural. Esse movimento demonstra que há indícios da formação intercultural sendo efetivada no PIBID inglês UTFPR –PB, mesmo que de maneira hibridizada com diversas outras perspectivas sobre a experiência social da escola e do ensino de línguas na escola. Ademais, confirma as tendências de que o PIBID se configura como um espaço de formação intercultural dos licenciandos, para além da experiência de aprendizado apenas no curso de licenciatura em Letras.

Nessa trajetória de pesquisa, posso afirmar que o ensino de línguas que não leva em consideração a “translinguística” bakhtiniana, a relação intrínseca entre língua e cultura e as experiências dos sujeitos que estão aprendendo uma LE poderá servir somente como as gramáticas e dicionários de línguas mortas, apenas para propagar uma língua/linguagem que não constrói novos sentidos e visões de mundo e que não permite aos sujeitos usufruir de diversas possibilidades de compreensão da vida social. As teorias apresentadas pelo Círculo de Bakhtin, juntamente com as visões de linguagem e cultura, escola e educação, e ensino intercultural de línguas estrangeiras discutidas na presente pesquisa, trazem possibilidades teóricas para o avanço do ensino da língua estrangeira que coloque o sujeito e a interação como fundamentais em todas as ações, nas quais a língua será o caminho para que o sujeito entenda e “seja” o mundo, por meio do dialogismo e das relações interculturais.



## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. R. **Um olhar intercultural na formação de professores de língua estrangeira**. 189f. Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Paraná, 2011.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. 3. ed. São Paulo: Unesp / Hucitec, 1993.

BAKHTIN, M. / VOLOSHINOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

BHABHA, H. **O Local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BRASIL, Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias** – conhecimentos de línguas estrangeiras. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BRASIL, Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da educação básica**. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), Parecer CNE/CP nº 28, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras**. Brasília: Conselho Nacional de Educação (CNE), Resolução CNE/CES, 2002.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discurso: por um interacionismo sociodiscursivo**. 2 ed. 2. reimpr. São Paulo: EDUC, 2012.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual Matters: UK, 1997.

BYRAM, M.; FLEMING, M. (editors). **Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography**. Cambridge University Press, 2002.

CANAGARAJAH, S. Lingua Franca English, Multilingual Communities, and Language Acquisition. In: **The Modern Language Journal**. Pennsylvania State University, 2007.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade**. 4 ed. (7. reimp). Edusp: São Paulo, 2015.

CASTRO, G. **Discurso citado e Memória: ensaio bakhtiniano sobre Infância e São Bernardo**. Chapecó: Argos, 2014.

CASTRO, G. O Marxismo e a Ideologia em Bakhtin. In: DE PAULA, Luciane; STAFUZZA, Grenissa (orgs.). **Círculo de Bakhtin: teoria inclassificável**. Campinas: Mercado das Letras, 2010. p. 175-202.

CLARK, K.; HOLQUIST, M. **Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CUCHE, D. **A Noção de Cultura nas Ciências Sociais**. 2. ed. Bauru: Edusp, 2002.

DAGIOS, M. G. **As concepções de interculturalidade e suas aplicações no ensino de Língua Inglesa: uma análise da visão dos professores do Sudoeste do Paraná**. Dissertação de mestrado, UFPR, 2010.

DUBET, F. **Sociologia da experiência**. Trad. Fernando Tomaz. Instituto Piaget, 1994.

EAGLETON, T. **A Idéia de cultura**. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. Nova Iorque: Macmillan, 1986. P. 119-161.

FERREIRA, J. C. D.; JANZEN, H. E. A interculturalidade na linguagem audiovisual: estranhamento, duplicação, hibridização e acabamento. In: **Verso e Reverso**, XXIX(71):70-78, maio-agosto 2015.

FORQUIN, J. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Tradução de: LOURO, Guacira Lopes. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.

GIMENEZ, T. CALVO, L.C.S.; EL-KADRI, M.S. (orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011.

GIMENEZ, T. *et al.* Inglês como língua franca: desenvolvimentos recentes. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, 2015, p. 593-619.

GIROUX, H. (2006) 'Is there a role for critical pedagogy in language/culture studies? An interview with Henry A. Giroux' by Manuela Guilherme. In: **Language and Intercultural Communication**, 6: 2, 163 – 175.

GRADOLL, D. **English Next: why global English may be the end of English as a Foreign language**. British Concl. UK, 2006.

GUILHERME, M. (2013) Critical language and intercultural communication pedagogy. In J. Jackson (ed.) **The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication**. London: Routledge, pp. 357-371.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. (10 ed.). Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HINTON, P. R. **Stereotypes, Cognition and Culture**. Psychology Press, 2000.

JANZEN, H. E. **O Ateneu e Jakob Von Gunten: um diálogo intercultural possível**. 171f. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo: USP, 2005.

JORDÃO, C. M. A posição do inglês como Língua Internacional e suas implicações para a sala de aula. In: GIMENEZ, T. CALVO, L.C.S.; EL-KADRI, M.S. (orgs.) **Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores**. Campinas: Pontes, 2011. P. 221 – 252.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, vol.14 n.1, Jan./Mar. 2014.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras – de código a discurso. In: KARWOSKI, A. M.; BONI, V. (Orgs.). **Tendências contemporâneas no ensino de inglês**. União da Vitória, PR: Kayganguê, 2006. p. 26-32.

JORDÃO, C. M. *et al.* **O PIBID nas aulas de inglês: divisor de águas e formador de marés**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

KRAMSCH, C. **Context and Culture in Language Teaching**. Oxford: OUP, 1993.

KRAMSCH, C. **Language and Culture**. Oxford: OUP, 2000.

KRAMSCH, C. The privilege of the intercultural speaker. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (editors). **Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through drama and ethnography**. Cambridge University Press, 2002. p. 16 – 31.

LESSARD-HERBÉRT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação qualitativa: fundamentos e práticas**. 5 ed. Lisboa: Instituto Piaget, 2012.

MAFRA, L. A. A sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N; CARVALHO, M. P.; VILELA, R.A.T. (orgs.). **Itinerários de Pesquisa**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109-136.

MEIRELES, S. M. Língua estrangeira e autonomia: um exemplo a partir do ensino de alemão no contexto brasileiro. **Revista Educar**, Curitiba, Editora UFPR n. 20, p. 149-164. 2002.

MITCHELL, J. C. Case and situation analysis. In: GOMM, R.; HAMMERSLEY, M.; FOSTER, P. (ed.) **Case Study Method**. London: SAGE Publications, 2000.

MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de Lingüística Aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas**. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOITA LOPES, L. P. da. (org). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

ORTENZI, D. et al. **Com a palavra, os Pibidianos: Práticas e Ensino de Formação de Professores de Língua Inglesa no contexto do PIBID**. Londrina: UEL, 2013.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Estrangeira Moderna para Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2008.

PENNYCOOK, A. **The cultural politics of English as an international language**. London: Longman, 1994.

PONZIO, A. **A Revolução Bakhtiniana**. 1 ed. , 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2011.

SCHOFIELD, J. W. Increasing the generalizability of qualitative research. In: GOMM, R.; HAMMERSLEY, M.; FOSTER, P. (ed.) **Case Study Method**. London: SAGE Publications, 2000.

SEIDLHOFER, B. **Research perspectives on teaching english as a lingua franca**. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge, v. 24, p. 209-239, 2004.

STAVANS, I. **The Making of a New American Language**. New York: Harper-Collins Publishers, 2003.

STORCK, D.F. 2011. **Autoria, autonomia e algumas intervenções: uma análise intercultural do livro didático “Keep in mind” a partir das concepções bakhtinianas de linguagem**. Curitiba, PR. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 115 p

STORCK, D.F. **Hibridismo cultural no manual didático de inglês**. Curitiba, PR, 2017. Tese de doutorado. Universidade Federal do Paraná.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (eds.) **Construyendo Interculturalidad Crítica**. La Paz: Instituto Internacional de Integración, 2010, p. 75-96.

VOLOSHINOV, V. N. **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad. Cristovão Tezza e Carlos Alberto Faraco (Título original: Discourse in life and discourse in art – concerning sociological poetics, publicado em V.N. Voloshinov, freudism, New York: Academic Press, 1976).

YIN, R.K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

## ANEXOS

Anexo 1 – Subprojeto PIBID inglês UTFPR-PB edital nº 61/2013.

### **Orientações para Elaboração de Projeto e Subprojeto em Atendimento ao Edital nº 61/2013 do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - Pibid**

Este documento tem como objetivo orientar as instituições para elaboração de projeto institucional e de subprojeto para o Edital nº 61/2013. Os tópicos descritos neste documento estão especificados no referido edital, nos itens 4.3 e 4.4. É importante verificar todas as exigências no edital.

Os modelos ora apresentados servem **apenas** de orientação e **não** devem ser enviados à Capes ou anexados no SiCAPES. O envio deste modelo será desconsiderado.

**Todas** as informações exigidas no edital deverão ser digitadas no formulário eletrônico do SiCAPES, no endereço [pibid.capes.gov.br](http://pibid.capes.gov.br), entre os dias 19/09 e 04/10. O proponente poderá, também, digitar o texto em um editor e, posteriormente, copiar e colar o trecho nos campos específicos do formulário eletrônico.

### **Escolas**

---

Para informar as escolas onde os bolsistas desenvolverão suas atividades, o proponente deverá ter em mãos o **código da escola**. O código pode ser verificado junto à própria escola ou na página Data Escola Brasil, do Inep, no endereço <http://www.dataescolabrasil.inep.gov.br/dataEscolaBrasil/>

É obrigatório informar a(s) escola(s) onde se pretende inserir os alunos da licenciatura. As escolas poderão ser alteradas pela IES durante o andamento do projeto.

**Colégio Estadual La Salle EF e EM – código 41093437**

**Colégio Estadual Castro Alves EF e EM – código 41093313**

**Colégio Estadual Carlos Gomes EF e EM – código 41093283**

**Colégio Estadual de Pato Branco EF e EM – código 41093518**

**Subprojeto** (conforme item 4.4 do Edital nº 61/2013)

### **Identificação do Subprojeto**

Área da licenciatura

Modalidade do curso  Presencial  
 A distância

Campus/polo **UTFPR - PATO BRANCO**

Município **PATO BRANCO**

UF **PARANÁ**

Nº de bolsas de iniciação à docência **24**

Nº de bolsas de supervisão **4**

Nº de bolsas de coordenação de área **2**

### Níveis e modalidades de ensino

Nível(is) de ensino  educação infantil  
 ensino fundamental  
 ensino médio

Modalidade(s) de ensino  educação regular  
 educação profissional técnica de nível médio  
 educação de jovens e adultos  
 educação especial  
 educação escolar indígena  
 educação do campo  
 educação quilombola

### Ações do Subprojeto

Nome da ação

Formação inicial e continuada de professores de Inglês: a prática docente em foco

Descrição da ação com a respectiva justificativa

**O presente subprojeto prevê as seguintes ações:**

#### Ação Geradora

Promover a continuidade do PIBID – Inglês no Câmpus Pato Branco, inserindo os alunos bolsistas no contexto de trabalho docente, possibilitando o desenvolvimento gradual da formação dos futuros docentes no contexto da escola pública, relacionando a teoria-prática (práxis como oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar), e buscando a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, por meio do envolvimento dos bolsistas nos três eixos fundamentais de formação - ensino, pesquisa e extensão.



1. **Promover a continuidade do PIBID – Inglês no Câmpus Pato Branco:** Considerando que o Câmpus Pato Branco já tem desenvolvido ações dentro do PIBID com um subprojeto desde o ano de 2011 – o qual tem demonstrado grande relevância no que se refere à formação de professores de inglês à aproximação dos contextos da escola de Educação Básica e a universidade - a presente proposta busca reafirmar o compromisso desta instituição com o programa, ampliando suas atividades a partir do edital 2014.
2. **Inserção dos acadêmicos bolsistas no contexto da escola de Educação Básica:** A fim de identificar as demandas e as peculiaridades do contexto escolar no qual o subprojeto está inserido, inicialmente os acadêmicos bolsistas irão inserir-se no contexto escolar por meio do reconhecimento de seu espaço físico, estabelecendo contato com a equipe pedagógica e com os documentos que norteiam o trabalho docente em nível nacional e estadual, bem como os documentos oficiais da escola.
3. **Análise da situação da disciplina de língua inglesa no contexto escolar:** Para identificar de que modo tem se configurado o ensino de Língua Inglesa na escola pública, visa-se oportunizar aos acadêmicos bolsistas discussões na escola e na universidade sobre a problemática de línguas estrangeiras na educação básica e o papel do professor de inglês no contexto atual. Assim, serão realizadas reuniões periódicas com os acadêmicos bolsistas e os professores supervisores, para acompanhamento das atividades na escola;
4. **Desenvolvimento da prática docente de Língua Inglesa:** com o propósito de efetivar a formação inicial e continuada de professores de inglês, serão desenvolvidas atividades de monitoria nas aulas de Língua Inglesa, planejamento de aulas, desenvolvimento de estratégias para sanar as deficiências dos alunos e melhorar o desempenho nas aulas de Língua Inglesa, elaboração de seminários, minicursos e atividades culturais, elaboração de material didático de inglês e modelos de avaliação, participação nas reuniões pedagógicas e conselhos de classe;
5. **Elaboração colaborativa de parâmetros para avaliação das ações do subprojeto:** A fim de acompanhar e (re)direcionar as ações implementadas pelo subprojeto, os participantes irão elaborar coletivamente instrumentos os quais possam elencar aspectos relevantes para o bom andamento de seu trabalho. Tais instrumentos visam acompanhar as atividades desenvolvidas pelo subprojeto no que tange à formação inicial e continuada dos professores participantes, bem como no que se refere à aprendizagem dos alunos da Educação Básica atendidos pela equipe.
6. **Composição de coletânea dos materiais produzidos no decorrer do subprojeto:** Considerando que a produção de material didático localmente significativo para o ensino de língua inglesa configura-se como uma tarefa dos acadêmicos bolsistas, ao final do ano letivo, será organizada uma coletânea com as atividades elaboradas pela equipe a fim de servir de subsídio para prática de outros docentes, bem como para compor um acervo de registro do trabalho da equipe.
7. **Aperfeiçoamento da utilização das tecnologias no ensino de língua inglesa:** Os participantes do presente subprojeto desenvolverão atividades que utilizem as tecnologias da informação e comunicação (TICs) para melhor contextualização o ensino de língua inglesa na escola de Educação Básica. Tal ação será norteada a partir dos recursos tecnológicos disponíveis tanto no contexto da escola, quanto no contexto da universidade.
8. **Publicação de estudos acerca das ações do subprojeto:** Considerando a pesquisa como uma relevante dimensão da formação de professores, ao longo do desenvolvimento do subprojeto, os participantes serão incentivados a elaborar estudos que partam da realidade em que se inserem, principalmente com o intuito de socializar no meio acadêmico como suas experiências podem evidenciar a relação dialética entre a teoria e a prática na docência em língua inglesa.

9. **Aperfeiçoamento do domínio da Língua Portuguesa:** com o intuito de aprimorar a capacidade de comunicação dos acadêmicos bolsistas, o subprojeto desenvolverá atividades relacionadas à escrita acadêmica, por meio da elaboração dos relatórios parciais e finais e de artigos científicos. No que se refere à modalidade oral, o subprojeto oportunizará situações formais de apresentação de trabalho em seminários e eventos, bem como a realização de cursos e oficinas na rede estadual de ensino, voltados para docentes e discentes da educação básica e superior.

### Coordenador(es) de área do subprojeto

Nome e CPF do(s) professor(es) que assumirá(ão) a coordenação de área

| Nome | CPF |
|------|-----|
|      |     |
|      |     |

É obrigatório informar todos os professores que assumirão as bolsas de coordenação de área. O número de bolsas será calculado automaticamente com base no número de bolsas de iniciação à docência do subprojeto (ver Anexo II da Portaria Capes nº 96/2013).

Para informar o(s) coordenador(es) de área no sistema, o proponente deverá ter em mãos o CPF do professor da instituição. Todos os professores informados deverão possuir currículo cadastrado na plataforma Lattes do CNPq, cujo link será recuperado automaticamente pelo sistema com base no CPF. Caso o professor não possua Lattes, o proponente não conseguirá finalizar a proposta. O currículo pode ser cadastrado no endereço: <http://lattes.cnpq.br/>

## ANEXO 2 – Questionário respondido pelos alunos bolsistas do PIBID inglês UTFPR-PB

**Informações pessoais dos alunos bolsistas do PIBID Inglês UTFPR-PB**Feminino (  )                      Masculino (  ) Idade: \_\_\_\_\_

Semestre de ingresso no curso de Letras da UTFPR-PB: \_\_\_\_\_.

Semestre que está cursando no momento: \_\_\_\_\_.

Início de suas atividades no PIBID Inglês da UTFPR-PB: \_\_\_\_\_.

Total de meses participando do projeto PIBID Inglês UTFPR-PB: \_\_\_\_\_.

Cidade e estado no qual cursou o Ensino Fundamental e Médio: \_\_\_\_\_.

Escola pública (  )                      Escola particular (  )

Já havia estudado inglês antes de ingressar no curso de Letras da UTFPR-PB (sem contar o inglês curricular da educação básica)? Se sim, quantos anos?

\_\_\_\_\_.

Você é formado(a) em outra licenciatura? Sim (  )                      Não (  )Já dava aulas antes de cursar Letras?    Sim (  )                      Não (  )

Se sim, em qual contexto escolar?

\_\_\_\_\_.

Em sua opinião, qual nível de inglês você se encaixaria?

Básico (  )    pré-intermediário (  )    Intermediário (  )                      Avançado (  )**Opiniões dos alunos bolsistas sobre o PIBID Inglês UTFPR-PB**

1. Você já cursou / está cursando as disciplinas de metodologia e de estágio supervisionado? Se sim, mencione quais delas.
2. Por que você decidiu participar do projeto PIBID Inglês da UTFPR-PB? Quais eram as suas expectativas? Elas foram correspondidas?
3. O trabalho que você e seu grupo do projeto PIBID Inglês da UTFPR-PB desenvolve nas escolas públicas é similar ao trabalho desenvolvido no estágio supervisionado do curso? Explique.
4. Em sua opinião, qual é o papel da disciplina de Língua Inglesa no currículo da Educação Básica, principalmente nas escolas públicas?

5. Para você, qual é a relação entre linguagem e cultura? Como essa relação pode ser utilizada em sala de aula de Língua Inglesa?
6. O que é interculturalidade para você? Como ela pode ser importante na sua formação como futuro professor de inglês?
7. Se você pudesse definir os conteúdos a serem ensinados nas aulas de Língua Inglesa na escola pública, o que seria essencial? O que você priorizaria? Como você trabalharia com esses conteúdos?

Anexo 3 – Roteiro de perguntas para entrevista com as professoras supervisoras do PIBID Inglês UTFPR - Pato Branco

**Roteiro de perguntas para entrevista com as professoras supervisoras do PIBID Inglês UTFPR - Pato Branco**

Como o projeto do PIBID Inglês é desenvolvido na sua escola?

Quais atividades os alunos bolsistas do PIBID desenvolvem na escola? Quem define essas atividades?

Como é a experiência de ser supervisora do PIBID Inglês?

Como você, enquanto professora de Língua Inglesa, percebe a relação da língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem nas turmas do PIBID?

Há atividades nas aulas de inglês e na escola como um todo que discutam e reflitam sobre questões interculturais?

A sua escola proporciona um espaço de diálogo entre as práticas culturais da escola e as práticas culturais dos alunos do PIBID?

Em sua opinião, quais são as contribuições que o PIBID traz para a formação do futuro professor de inglês? Você percebe diferenças na formação do aluno que participa do PIBID e na formação do aluno que não participa?

Como a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola influenciam na formação intercultural do futuro professor de inglês?

Para você, qual é o papel da Língua Inglesa na escola pública? Qual é a importância do ensino das habilidades linguísticas?

## Anexo 4 – Transcrições das entrevistas com as professoras supervisoras do PIBID UTFPR-PB

### **TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA SUPERVISORA MARIA**

#### **1. Como o projeto do PIBID Inglês é desenvolvido na sua escola?**

Então, no presente momento os alunos eles vieram pra escola, observaram as aulas e eles não conseguiram aplicar um projeto, desenvolver, ficou mais assim, noventa por cento do projeto esse ano ficou na observação, pelo menos comigo NE, então a aluna X e Y me observaram mas assim não chegou a ter uma preparação de um projeto, pra trabalhar a parte com os alunos, elas ficaram mais em sala de aula. A grande ideia é essa né, você vir pra escola, ter um contato, uma observação, pra depois montar um projeto diferenciado, que os professores da escola não conseguem desenvolver e vem esse pessoal de fora com o PIBID pra desenvolver. Foi, é, em muitos momentos elas ajudavam em sala de aula, tirando dúvidas dos alunos, sentando próximo ao aluno, ajudando, até mesmo aqueles alunos, é... que não sabiam ainda lá no começo do ano procurar vocabulário no dicionário, elas ajudavam também, tiravam dúvidas...

#### **2. Quais atividades os alunos bolsistas do PIBID desenvolvem na escola? Quem define essas atividades?**

Sempre em consenso com a professora de sala de aula né, então a gente sempre conversava, “olha meninas, o que vocês acham de tá ajudando hoje... né, explicar, fazer um outro tipo de explicação para os alunos, né, a gente sempre conversava, chegava nesse consenso eu e elas, mas acredito que vem isso da universidade também, né... que eu acho que tem um incentivo pra que elas comecem a ter esse contato maior com o aluno né, não ficar apenas na observação.

#### **3. Como é a experiência de ser supervisora do PIBID Inglês?**

Eu acho muito interessante, é uma oportunidade ótima porque assim... como elas eu Tb já fui acadêmica né, e eu acredito que essa participação no PIBID pra elas é muito importante porque é o primeiro contato que você vai ter com o aluno e com a sala de aula, com a estrutura, com a própria observação do tempo de uma aula né, as atividades que você prepara, aquela carta na manga que você tem que ter, então eu acho que eu to podendo ajudar né como supervisora... e... acho que é uma oportunidade muito boa pra mim também porque também estou aprendendo né, porque muitas vezes elas trazem dicas, algumas atividades diferenciadas também que elas sugerem né, então isso, a troca de experiência é muito importante.

#### **4. Como você, enquanto professora de Língua Inglesa, percebe a relação da língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem nas turmas do PIBID?**

Sim, até a X e Y procuraram fazer um trabalho assim, falando de Nova York, é... de Londres, elas até prepararam a apresentação de Nova York, conseguiram apresentar pros alunos, fizeram um trabalho sobre isso. Aí a de Londres elas me mandaram na gente não teve tempo de apresentar, fazer esse trabalho... mas a cultura é ... extremamente importante, até a questão a gente trabalhou, elas me deram dicas também, porque tinha um conteúdo de ... receitas, aí a gente pegou a receita dos cookies, trabalhamos com os alunos, com a ajuda delas né, então foi bem interessante.

**Pergunta da Pesquisadora:** Nessa atividade que as alunas falaram sobre as cidades né, de outros países, países falantes de língua inglesa, qual foi o enfoque delas? Foi falar sobre as cidades, foi relacionar com alguma característica aqui do Brasil, como é que foi?

É... a princípio foi mostrar a cultura de lá né, e mostrar como essa cultura tem influência na nossa formação né, porque que a gente estuda inglês elas comentaram isso, porque que tem inglês no Brasil né, qual que é a importância disso elas explicaram pros alunos isso... né, fizeram essa ligação porque muitas vezes pro aluno... é... fica muito separado né, eles não entendem porque que no Brasil a gente estuda inglês né, qual que é a influência que tem, elas passaram isso pra eles.

**Pergunta da pesquisadora:** E quanto à questão da receita, porque que eles escolherem cookies? Por ser uma comida típica, até a palavra já é em inglês né, então foi aleatória a escolha, como é que foi?

Não, a gente chegou num consenso, porque até como tem o Bob's aqui em Pato Branco né e o Subway já tem né, aí pra mostrar pra eles que é uma cultura de fora né, que essa receita não é nossa, ela vem de fora, e pela própria influência da língua inglesa vem junto a cultura da comida.

**5. Há atividades nas aulas de inglês e na escola como um todo que discutam e reflitam sobre questões interculturais?**

Muito pouco, né... a gente procura sempre tá fazendo em sala de aula mas eu acredito que deveria ter que projeto muito maior pra abranger essas questões, eu acho que ainda tem que ser feito algo muito maior. Digamos que passa batido sabe, a gente não se esforça pra fazer um trabalho maior, eu acho que a gente pode fazer, tanto eu como professora né, o pessoal do PIBID, acho que a gente tem que... pro ano que vem..., pros próximos anos, fazer algo muito maior.

**6. A sua escola proporciona um espaço de diálogo entre as práticas culturais da escola e as práticas culturais dos alunos do PIBID?**

Sim, pelo menos aqui a gente tem um bom diálogo né, dentro de toda estrutura da escola sempre o que é proposto pra ser feito assim sempre tem uma resposta positiva.

**7. Em sua opinião, quais são as contribuições que o PIBID traz para a formação do futuro professor de inglês? Você percebe diferenças na formação do aluno que participa do PIBID e na formação do aluno que não participa?**

Eu acho que o PIBID é uma formação essencial, assim como o PIBIC né, que também existe que é iniciação científica, O PIBID pra quem vai ser professor é muito importante... porque esse contato, você vir pra escola, conhecer como que funciona né, a própria hierarquia da escola né,... a direção, os pedagogos, o próprio pessoal da secretaria... né, a ... formação ali na sala de aula, estrutura de uma sala, acho que é muito importante, o material que é utilizado, o tipo de quadro, o livro didático, é... os materiais dos alunos também, é muito importante ter essa noção porque se ele se forma e nunca veio pra sala de aula, só no estágio, porque querendo ou não a gente sabe que no estágio ainda... por mais que a carga horária aumente e tal, ainda é pouco tempo né, e o PIBID ele proporciona que ele fique mais tempo na escola, um, dois anos, convivendo, vivenciando a prática todo dia né, os problemas que acontecem né, então eu acho que pra formação do acadêmico é essencial. É, eu já tô no estado desde 2012, não é tanto tempo assim, mas a gente consegue perceber pelos colegas que se formaram né, pelos pessoal

que já participou do PIBID, que a formação é outra sem dúvida, tem uma diferença bem grande. Por exemplo na questão de... segurança, você se vê como professor, “ah, agora eu sei como funciona então eu tenho mais segurança de entrar numa sala de aula”... do que você só ter feito o estágio depois, por exemplo o pessoal que vira PSS... fica aquela insegurança de “meu Deus minha primeira turma, sozinho, como que eu faço”... tem esse medo né, o próprio livro didático “nossa nunca trabalhei, nunca vi, nem sei como funciona...”, e o pessoal do PIBID não, já tem varias estratégias, metodologias as vezes já... desenvolvidas então já sabe “não, no primeiro dia de aula já sei que vou fazer, né, já tem essa segurança, o próprio se ver como professor também é muito importante, porque se você ficou um ano, seis meses, dois anos num projeto, você já consegue se ver naquela profissão, já sabe se você quer aquilo ou não , você já não tem tantas dúvidas né, de seguir na carreira.

#### **8. Como a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola influenciam na formação intercultural do futuro professor de inglês?**

Com certeza, porque eu sempre falo pra eles assim, eles estão trabalhando aqui na escola x, com o PIBID. Mas se eles fossem lá pra escola Y, lá na zona sul, eles iam ver uma diferença bem grande, pela própria cultura que o aluno traz de casa né, a própria cultura da escola é diferente. Digamos que são dois mundos bem diferentes né, duas estruturas..., até porque aqui nossos alunos são da região central, alguns do interior, então e lá é mais... bairro né, pessoal que vem bastante de fora, migra bastante, então é diferente né, ... a própria educação do aluno, assim respeito com o professor, tem essa questão, comportamento, então tem essa diferença sim e influencia na formação. A cultura da escola... sim com certeza até pelo... nosso publico que a gente tem aqui é um publico bem receptivo nossos alunos né, eles aceitam a novidade né, eles gostam quando vem gente diferente, que faz coisa diferente, que mostra algo novo, eles gostam muito... e os próprios funcionários da escola também eu acredito que ... até hoje não tivemos nenhum problema , então a gente, todo mundo assim recebe bem o pessoal do PIBID.

#### **9. Para você, qual é o papel da Língua Inglesa na escola pública? Qual é a importância do ensino das habilidades linguísticas?**

Eu acho que o principal papel da língua inglesa é a formação integral no sentido de cultura... né. Mostrar que existem outras culturas, outras línguas, que... que a educação não é só aqui no Brasil por exemplo esse conhecimento que a gente tem aqui segmentado né, acho que o inglês ele proporciona essa junção de conhecimento, junção de varias áreas, essa formação completa que a gente consegue fazer... porque na língua inglesa a gente consegue falar de história, de geografia... né, o próprio... a língua portuguesa, a gente consegue fazer essa junção de conhecimentos, o inglês ele permite isso, por isso que muitas vezes os alunos gostam mais das aulas de inglês do que das outras disciplinas, e a gente discute... muitos outros conteúdos né, então é muito amplo o que pode ser debatido e aprendido em inglês. Né, então acho que essa formação integral da... conhecimento, cultura e uma outra língua mesmo, por essa questão. Eu acredito que no momento assim esses aspectos da língua são mais relevante do que a própria língua, até pela estrutura escolar que a gente tem né. Então os aspectos são... mais importantes... em alguns momentos assim.



## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA SUPERVISORA JOANA

### 1. Como o projeto do PIBID Inglês é desenvolvido na sua escola?

O colégio B é um colégio que apoia muito o PIBID, tanto que eu acho que é o melhor colégio pra ter o PIBID porque a (diretora da escola) briga pelo PIBID, e ela quer PIBID e ela dá jeito de fazer os alunos irem... então assim, o problema ano passado foi meio conturbado porque eu não tinha hora atividade, eu não conseguia ficar com os alunos, era muito bagunçado meu horário... então os alunos acabavam que eles ficavam em sala de aula comigo, nas aulas normais. Eles iam comigo pra sala, tiravam dúvidas dos alunos, preparavam atividades sobre o conteúdo, coisas assim. Aí esse ano, como começou o ano bonitinho, eu já sabia que era a professora, a gente até... de fevereiro a junho a gente fez projeto extraclasse... no contraturno. Então assim quem era de manhã ia à tarde, quem era à tarde ia de manhã. E aí a ideia era fazer projetos por exemplo assim... jogos. Então eram oficinas... um mês só de jogos. Aí oficina de música... um mês só de música... e foi assim... só que teve muita pouca procura dos alunos, ia dois, três alunos e os pibidianos começaram meio que perder a vontade, porque “ah, só tem dois alunos, porque ah não sei o que”... e aí foi, foi, eu falei, daí a então gente decidiu parar as oficinas e eles começaram a fazer as atividades em sala comigo de novo. Então eles me acompanhavam em sala, tiravam as dúvidas e preparavam atividades pros alunos fazer, acabou que ficou isso. Então funcionou, era divertido, as oficinas foram uma ideia bem legal, eu acho que talvez foi, não sei, mal divulgado ou... também porque deu um monte de rolo, teve um monte de feriado e daí teve férias e daí teve não sei o que e acho que foi isso que deu meio que... E aí nós temos um mural no colégio B, então eles também organizavam o mural, toda semana eles trocam o mural, colocam coisas diferentes no mural, .... daí, isso no colégio B, aí o que que aconteceu... a parte bem interessante que eu acho do PIBID foi aqui no Colégio C, que veio uma aluna de Goiânia, Goiás, não sei... veio lá de Goiás, .... daí lá eles tem que fazer DP (dependência) em matéria que eles não passam, não é que nem aqui que você passa por... é que nem na faculdade, eles tem que fazer DP... e aí essa aluna tinha que fazer DP do nono ano de inglês e não tinha como encaixar essa aluna nos horários do colégio, então as duas pibidianas atenderam essa aluna. Daí a cada quinze dias a menina vinha, elas davam duas aulas presenciais, conteúdo, vocabulário, exercício... e mandavam um monte de exercícios pra casa, pra ela fazer em casa. Esse projeto foi bem interessante aqui no colégio C, porque de fato elas deram aula e prepararam aula, porque assim oh, eu falava pra elas “o conteúdo é esse”... elas preparavam o conteúdo, me mostravam o conteúdo, me mostravam os exercícios, tiravam dúvidas... então funcionou maravilhosamente.

### 2. Quais atividades os alunos bolsistas do PIBID desenvolvem na escola? Quem define essas atividades?

O Halloween eu levei numa reunião... porque Halloween é da cultura de língua inglesa, né, e a gente sabe que aqui ninguém faz, e quando faz, faz meio né... então eu levei numa reunião do PIBID e falei “oh gente, que que vocês acham de nós fazermos uma tarde de Halloween? Fazer mas fazer pra valer”. Os pibidianos adoraram, se empolgaram, daí a gente pediu pra eles fazerem um projetinho, porque pra apresentar pra direção do colégio, eu não ia chegar e falar “vamos fazer”. Então eles fizeram um projetinho e... as turmas que iam, seriam as turmas do colégio inteiro, por mais que eu não fosse professora, a gente entrou num acordo que a gente ia pegar o colégio inteiro. Daí eles enfeitaram a sala... daí durante toda a semana, os alunos tinham, todos os dias tinham que entregar alguma coisa, então era a decoração, era o pote para uma brincadeira, era papel higiênico para uma brincadeira, então foi assim. Daí foi na sexta-feira à tarde, eles fizeram gincana, a gente pegou e dividiu antes do recreio oitavos e nonos e depois do recreio sextos e sétimos (anos), porque à tarde só tinha o fundamental. Daí eles fizeram o Halloween, foi super legal, teve gincana, teve brinde, daí a gente tinha dinheiro do PIBID, daí a gente conseguiu comprar comida, a gente conseguiu comprar os brindes, enfim, então foi maravilhoso. Aí ano passado foi feito só o Halloween, que foi assim... incrível. Aí esse ano era pra fazer o Halloween mas teve a

ocupação. Aí o Halloween foi por água abaixo. A gente tinha até o projetinho pronto mas... não rolou. Daí, dia 11 de agosto, que é dia do estudante, eles desenvolveram atividades diferentes também pras minhas turmas só. Porque aí eu não tinha contato com os outros professores... daí... quer dizer, tinha contato mas daí foi meio de última hora, enfim, tinha acabado de voltar de férias e tá tá tá, daí eu pedi pra eles organizarem brincadeiras para as minhas aulas, ... daí eles fizeram brincadeiras diferentes, tipo gincana, na sala mesmo... na minha aula por exemplo tinha 50 minutos, eles foram lá e desenvolveram, mas partiu deles, eu só falei "eu quero atividades diferentes pro dia do estudante", eles organizavam tudo. Eles escolheram o que eles queriam, daí por exemplo eles meio que tentaram relacionar com o conteúdo, então por exemplo no nono ano a gente tava aprendendo placas, aí eles fizeram meio que uma competição para seguir as placas, fizeram um jogo de adivinha... que mais que eles fizeram... eles fizeram um monte de brincadeira assim... diferente. O Halloween... era trabalhar o vocabulário... e trabalhar a festa. Então foi assim, eles começaram passando um vídeo... bem curtinho, acho que não tinha cinco minutos, sobre o Halloween, coisinhas bem básicas. O vídeo era legendado... porque né, nem vamos comentar. Aí depois veio a brincadeira do 'trick or treat', que eram perguntas sobre o vídeo. Então eles tinham o pote que eles tinham trazido, então eles tiravam do pote... aí o que saía, se saía o ...doces, eles ganhavam um pacotinho de doce, se não eles tinham que responder uma pergunta de acordo com o vídeo. E daí era, a gente fez assim... depois disso eles tinham que montar um esqueleto, sabe aqueles articulados, daí eles tinham que recortar e montar o esqueleto... depois tinha um caça palavras com vocabulário do Halloween, com coisas do Halloween, e por último eles se enrolavam no papel higiênico vestidos de múmia e tinha uma corrida. Então assim, era só coisas do Halloween mas misturava um pouco falar inglês, um pouco diversão. Daí esse ano também em março, que era o... dia de São Patrício, eles fizeram, nas minhas turmas também, porque assim, as coisas que envolvem todas as turmas é mais complicado, precisa ter mais tempo... então eles fizeram na minha sala uma atividade também com os alunos que eu tinha no dia... então eles pegaram aquela minha aula de 50 minutos e fizeram, passaram um vídeo, falaram sobre o festival e passaram acho que era um caça palavras ou uma cruzadinha, não lembro.

### **3. Como é a experiência de ser supervisora do PIBID Inglês?**

Eu acho legal, mas eu acho que às vezes a gente deixa por merecer, por que por exemplo assim eu não consigo acompanhar eles. Não adianta a gente mentir que consegue porque não consegue. Então por exemplo assim as meninas aqui no colégio C ficaram o tempo inteiro sozinhas, eu nunca fui até a sala ver como é que estava acontecendo, eu não sei como que era a aula delas, então assim eu to supervisionando mas eu não to supervisionando, porque eu supervisionava só a atividade que elas me mandavam, mas não as aulas. As oficinas a mesma coisa, eu passava dar um oi mas era um oi, então assim, é bem interessante, eu acho que eles precisam realmente de alguém que fique né... com... atrás deles, mas eu vejo que falha nesse sentido de a gente não poder estar junto... como se a gente estivesse apenas observando, como a gente faz com os estágios, porque... por exemplo, eles precisariam de um feedback do que eles estão fazendo errado, que nem teve, nessas atividades que eles foram fazer em sala, teve uma pibidiana que colocou coisas falou coisas absurdas, em inglês errado, ou que não sabia o vocabulário em inglês, então assim, eu não posso chamar a atenção dela na frente, mas então se eu vou fazendo uma anotação, relatório, daí depois no final do mês ou da semana eu chamo ela e falo assim oh "olha, aconteceu isso, isso e isso, seria interessante você revisar", funcionaria melhor. Eu penso assim oh, se fosse uma coisa a parte, então assim ah, eu tenho, eu vou tal dia mas tal dia é só para o PIBID, não enquanto eu to no meu trabalho, só que também isso é uma coisa que não vamos nos iludir né, porque quem que vai aceitar... uma que não tem horário... e outra quem que vai aceitar disponibilizar um dia inteiro pra ficar assistindo aula e né... então não da pra se iludir.

### **4. Como você, enquanto professora de Língua Inglesa, percebe a relação da língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem nas turmas do PIBID?**

Eles trabalharam bastante (com a cultura), até porque eu pedia pra eles, porque eu não... não é que eu não tinha tempo... então eu pedia pra eles fazerem isso. Tudo que era coisa cultural diferente eu pedia pra eles darem uma pesquisadinha. No mural lá do colégio B, era só isso que aparecia no mural, eu falava assim oh “procura o que tem de celebração no mês e vai colocando a celebração do mês”, então assim eles tentavam fazer isso. Quando que nem no São Patrício que eles foram fazer na sala, os alunos se interessaram, os alunos perguntaram, os alunos... eles gostam de ouvir. O Halloween também por mais que a gente tenha não tenha feito esse ano, o ano passado eles se envolveram, eles perguntaram... então eu acho que funciona bastante essa cultura quando, por exemplo, nas minhas aulas quando a gente fala de como é a escola nos Estados Unidos, ou como é a relação pai e mãe nos Estados Unidos, coisas assim, eles se interessam bastante. Então dá pra ver... então quando o PIBID traz coisa cultural chama muito mais a atenção dos alunos, eles gostam.

**5. Há atividades nas aulas de inglês e na escola como um todo que discutam e reflitam sobre questões interculturais?**

Sim, sim.... a gente por exemplo faz a comparação, por exemplo assim, a gente começa assim “ah, o que que tá acontecendo hoje? Ah, aqui não tá acontecendo nada... ah mas será que não aconteceu nada em lugar nenhum?”, daí aí até alguém que já ouviu num cursinho de inglês ou sei lá na TV daí eles soltam “ah, é dia de São Patrício”. Daí você começa “ah, a gente tem isso aqui?” “Não!” “Por que que não tem?”, aí você vai fazendo um comparativo né, por exemplo o Halloween, a gente fala, por exemplo, “ah, não tem Halloween aqui?” “Não, não tem”. “Mas por que que não tem?”, porque né aí a gente vai comparando: “Que que tem? O que poderia ter? Mas tem gente que faz? Ah, tem criança que sai na rua”, então... eles vão fazendo essa relação. A escola apoia. A escola... que nem a...a... o colégio B dá apoio total. O colégio B assim oh, o que tu falar que...tanto que o nosso mural tá num lugar meio escondidinho. A diretora já falou “nós vamos tirar o quadro de lá... o PIBID precisa ser destaque”. Então assim o colégio B, eu digo que olha...eles apoiam tudo que tu falar que o PIBID... tanto que o PIBID de português foi pra lá também. Lá tá matemática, daí foi inglês e agora tá o português, porque eu acho que é o colégio que mais apoia. Assim sabe, não tem... fala ela (a diretora) apoia, ela briga... daí eles tavam tentando só que daí deu... ah com a ocupação daí deu um rolo, eles tavam tentando fazer o que: que o PIBID cuidasse do Ensino Médio e o SESC cuidasse do fundamental, porque o SESC também vai no colégio B. Eles fazem uns projetos diferentes de... eles têm projeto de artesanato, de idiomas, de não sei o que... é extracurricular, contraturno. Então eles queriam fazer isso, por exemplo, o SESC pra fundamental e o PIBID pro Ensino Médio, pra justamente, né, dá um enfoque. Só que daí acabou que foi o rolo da ocupação, foi o rolo das férias e foi não sei o que e acabou que...

**6. A sua escola proporciona um espaço de diálogo entre as práticas culturais da escola e as práticas culturais dos alunos do PIBID?**

Eu acho que sim... eu nunca parei pra pensar... eles conseguem até porque eles tem total liberdade pra desenvolver as aulas. Que nem, eu supervisiono as atividades, eu falo assim oh “você vão fazer isso”, mas como eles fazem, o que eles levam são eles que pesquisam, então... ah tá, a gente até tava com um treco no face bem legal... o (cita nome do professor) pediu, porque diz que eles tavam cobrando mais... presença do PIBID, sei lá, mais visibilidade... daí a gente criou, cada turma, tanto aqui no colégio C quanto no colégio B a gente criou um grupo no face, e toda semana os pibidianos postavam uma atividade... e aí os alunos tinham que postar essa atividade, então por exemplo a primeira era se descrever, então os pibidianos faziam... eu falei assim “oh, que que vocês querem fazer?”, aí elas tinham a ideia, elas colocavam, aí elas me mandavam pra eu vistoriar... e aí elas publicavam e elas que acompanhavam as atividades dos alunos. Então elas tinham total liberdade pra decidir o que elas queriam fazer. Então elas fizeram, tudo foram elas que fizeram... a única que eu dei ideia foi essa última que era do natal, que eles queriam fazer alguma

coisa do natal mas eles não sabiam como perguntar porque eles tavam com medo de... por exemplo assim “ah, é... que que você faz...”, não sei, uma pergunta muito direcionada pro natal e um aluno que... é de outra religião, não comemora, e aí eles ficaram com medo de ofender. Então daí eu falei que era pra eles perguntarem o que que eles queriam ganhar de natal, e aí o outro grupo perguntou como era celebrado o natal, se tinha natal ou se não tinha.

**7. Em sua opinião, quais são as contribuições que o PIBID traz para a formação do futuro professor de inglês? Você percebe diferenças na formação do aluno que participa do PIBID e na formação do aluno que não participa?**

Eu acho que vale pra eles verem como realmente é uma sala de aula. Porque eu acho que quando, por exemplo, você tá na faculdade é muito ilusório, é muito... você faz de conta, você finge, e aqui não... e por exemplo o fato deles terem total liberdade pra fazerem o que eles quiserem exige deles uma responsabilidade, são eles que preparam a aula, são eles que corrigem os exercícios, são eles que lecionam, são eles que fazem tudo, então eles tem total contato com a sala de aula, claro que eles tem... e eles tem alguém pra responder por eles... então eu digo assim, quando você sai da faculdade, pro exemplo, e você nunca deu aula, se você fizer alguma coisa errada... é a tua cabeça que rola. E no caso deles não, eles têm alguém pra falar “oh, tá errado, arruma”. Então eu acho que é super válido pra quando eles se formarem e forem parar numa sala de aula, pra quem nunca teve experiência nenhuma... “a não, já aconteceu, já sei o que fazer”, eu acho que pra eles é muito válido, e o fato deles observarem a gente dando aula, eles veem também... “ah, isso é legal fazer... isso não é legal fazer”, porque... vê mesmo né, então eu acho que é super válido, eu acho que é mais válido que um estágio. O estágio são oito aulas. O que que tu consegue fazer em oito aulas? Desculpa, mas sai perfeito. Pelo amor de Deus, você planeja oito aulas, tem a vida inteira pra planejar, você tem o tempo que você quer, tem um projeto maravilhosos... é lindo, e não dá rolo no estágio... assim, se deu briga de algum estagiário acho que foi sei lá um caso muito raro, porque tu vê não tem estágio que não dá certo, assim... eles veem a turma quatro vezes, perfeito, o PIBID não, eles veem a turma o ano inteiro, então assim eles tem uma experiência real do que é você tá com uma turma o ano inteiro, do que é você fazer o ano inteiro... né.

Sim, tem uma diferença enorme... tanto que a gente vê quando o aluno vem pro PIBID pela primeira vez que nunca fez nada. Você pega a diferença, tanto que a gente tenta jogar ele com um aluno que já tá no PIBID há mais tempo, porque vai... vai vendo como é que realmente funciona... porque eles vem totalmente perdidos. E eu vejo nos estágios por exemplo... eu acompanhei estagiários, teve... esse ano... teve duas duplas de estágio comigo... é bem diferente. É gritante a diferença, porque dá pra ver que eles tão mais... assim... é... eles têm medo, não é medo, eles têm um receio, eles tem né, e os pibidianos não, eles são mais a vontade com a turma. Claro que não tanto, mas eu digo, por exemplo, a aluna que as meninas atendiam, elas tinham um contato fantástico, tanto que a aluna tinha medo de falar comigo eu acho, sabe,... porque elas tinham um contato bem legal de professor e aluno... então eu vejo que isso realmente é sala de aula né. Daí quando dava problema também... problema real, não é um problema... sei lá, o aluno conversou o professor que tá na sala quando tem estágio teu professor vai lá e resolve tudo, não, é você que tá se virando né... e dá pra ver bem a diferença de quem vem...(do PIBID).

**8. Como a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola influenciam na formação intercultural do futuro professor de inglês?**

Influencia... ah, com certeza. Por exemplo, a professora que eu sou no colégio C e no colégio B eu não era no (menciona o nome de outra escola estadual do município de Pato Branco, que chamarei de escola X). Por exemplo assim oh, no colégio C, vou dar um exemplo básico de nota, então por exemplo assim no colégio C você marcou a prova dia x; o aluno não veio, ele tem 72 horas pra pedir o requerimento dessa prova. O aluno não pediu, é zero. E os alunos sabem e os alunos se matam pra trazer o requerimento. Na escola X não, na escola X pode fazer a prova quando dá na

telha, você não pode dar zero, você tem que ficar dando chance, então... isso é uma coisa que diferente, de regras da escola. Por exemplo como lidar com alunos, com questões... o que eu vejo assim oh, pro exemplo, aqui no colégio C,... porque tá muito na moda essa história de aluno adaptado, né... então assim “ah, o aluno, sei lá... tem déficit de atenção, tem que fazer prova adaptada”... né... eu tinha um aluno surdo esse ano. Ele não precisa de prova adaptada, ele acompanhou perfeitamente. Claro que eu não posso fazer atividade de listening com ele, mas assim, nas provas, o que eu dava de prova e trabalho pros outros eu dava pra ele... ele não precisa de coisa adaptada, né. E lá na escola X eu tinha aluno surdo que eu tinha que dar coisa adaptada. Então assim, qual a diferença... né? E eu digo, essa cultura é diferente. E você vê que... eu vejo assim oh virou muito fácil, “ah vamo dá prova adaptada por que ele precisa, pro que ele precisa”. Nem todos precisam. Tem casos que eu concordo que precisam, mas tem casos que não precisam. Os alunos (do PIBID) acompanham, até porque assim, quando eles tavam comigo eu falava assim “oh, nessa escola é assim que funciona”, então eles se adaptavam àquela escola. Então por exemplo oh, tem o aluno x, faça isso, não faça aquilo, então eu passava pra eles todas as orientações que eu tinha e eles adaptavam. O que eu vi bastante foi assim oh, o (menciona nome de um aluno pibidiano), ele me acompanhou durante 15 dias, ele pegou o jeito da coisa, ele tava... eu tinha um sexto ano que tinha 35 alunos. Imagina um sexto ano que nunca viu inglês! Eu ficava alucinada, os alunos começavam a levantar a mão, o (menciona nome do aluno pibidiano) simplesmente levantava e ia tirar a dúvida... ele não esperava eu pedir ou... ele simplesmente começou... e quando o (menciona nome do aluno pibidiano) começou, o pessoal que tava com ele começou a fazer junto. Então onde o (menciona nome do aluno pibidiano) tava, todo mundo me ajudava. Aonde o (menciona nome do aluno pibidiano) não tava e eu não pedia e eles não observaram isso, eles não faziam. Então a gente vê bem a diferença

**9. Para você, qual é o papel da Língua Inglesa na escola pública? Qual é a importância do ensino das habilidades linguísticas?**

(a professora suspira)... ah, eu sou bem descrente. O bonitinho seria você fazer eles saberem inglês... mas não consegue. Então o meu foco é: se o aluno conseguir identificar como faz uma frase na afirmativa, na negativa e na interrogativa, eu tô feliz. Se ele sabe aquela estrutura pessoa, verbo, complemento... pessoa, auxiliar... perfeito. Então assim, eu penso assim, o que eles conseguirem pegar de... de conhecimento da língua inglesa tá ótimo, porque eu... eles não vão ter o vocabulário... trabalhar vocabulário é muito complicado... porque você não... você tem que cumprir, tem prova, tem não sei o que, então... é difícil cumprir... então eu vejo assim, seria muito legal se eu pudesse trabalhar, que nem eu digo assim... oficinas... vamo trabalhar só música, então só vocabulário de música, é... sei lá... quando o aluno começa no sexto ano começa bastante vocabulário, sexto e sétimo ano é fantástico porque tu ensina família, tu ensina móveis da casa, então você consegue fazer várias coisas legais. Quando cai no ensino médio, vira... por questões óbvias... vira mais texto, vira mais... gramática e coisas assim. Eles não têm condições, tudo bem que pode ser que eu esteja pré-julgando errado, mas eu não vejo eles com capacidade de ler um texto em inglês de uma página, entender o texto em inglês e responder perguntas. Então, por exemplo, eu leio o texto, ou se alguém quer ler eles leem, traduzo o texto e eles respondem as perguntas e procuram no texto onde estão as respostas... funciona... né... então assim, eu tento fazer com que eles tenham língua inglesa, mas eu sou meio descrente assim, tipo “ah, vai aprender inglês no colégio”, eu acho que não aprende inglês no colégio, talvez seja uma grande falha minha... uma acomodação talvez né, mas eu vejo assim, eu não tento, por exemplo quando cai, vamos supor, o presente perfeito... eu não fiquei lá explicando os 15 mil usos do presente perfeito. Eu expliquei a estrutura, pra que serve e acabou... né, vamos fazer exercícios em cima disso pra vocês gravarem a estrutura, exercícios de completar frases, organizar frases, pôr os verbos no particípio, colocar have ou has, coisas mais gramaticais, mais pontuais... porque eu penso assim, eles vão usar isso pro ENEM, porque pra vida se eles forem usar... não usa, aqui em Pato Branco não usa, eu tava comentando até com alguém esses dias atrás, aqui em Pato Branco você não tem nada de língua inglesa, em Curitiba é outra história, em Curitiba você tem uma diversidade de

coisas que você consegue trabalhar em inglês, em Pato Branco eles trabalham em casa com séries, com jogos... eles jogam... os jogos eles falam direto de jogos, tanto que eu tinha um aluno do primeiro ano de informática que ele sabia muito inglês, mas assim, sabe quando você fala “faz cursinho”, o piá nunca fez cursinho na vida, eu fui descobrir uns dois meses depois de aula que ele aprendeu jogando. Então assim... se eles tem interesse, eles vão atrás. Mas assim, numa turma de 45 ele era o único que ia atrás.

Eu não sei se ajuda em muita coisa. Porque assim oh, tá, sabe o que que eu falei que eu queria que existisse, no estado, não só no estado... não por exemplo o inglês do sexto ano, o inglês do sétimo ano, do oitavo... inglês básico, inglês intermediário... separar por nível... aí funciona... porque aí você ter na mesma sala quem fala básico aí vamos falar básico pra todo mundo. Porque o que que você vê, você vê muita mistura. Então quem não sabe não quer aprender porque não sabe e tem vergonha, quem sabe fica humilhando quem não sabe,... porque é aquela coisa assim oh “vamos ler uma frase”, quem sabe começa a dar risada. Aí a pessoa não fala mais. Então eu falo assim que isso é uma briga que... se é pra funcionar o inglês no colégio, teria que ser assim, mas a gente sabe que não vai ser assim, não adianta se iludir. Então eu não sei, talvez para eles terem.. por exemplo, tem bastante coisas de língua inglesa, estrangeirismos, por exemplo... então talvez, pra eles terem noção de que existe, terem noções de algumas coisas pra não ficarem totalmente alienados porque... atualmente o inglês tá em todo lugar, então... eu vejo talvez a escola ajuda nesse sentido, pra eles não ficarem excluídos de uma sociedade que sabe o que é ‘I Love you’ e eles nunca viram na vida... por exemplo... nesses casos. Mas não que eles vão sair sabendo o inglês da escola... eu acho difícil.

## TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA COM A PROFESSORA SUPERVISORA LUIZA

### 1. Como o projeto do PIBID Inglês é desenvolvido na sua escola?

Então, no início começou com um projeto né, então eles faziam um projetinho e em cima desse projeto, o... eles... por exemplo, convidavam os alunos nas salas e os alunos então... de acordo com o gosto, né... frequentavam. No contraturno. A (menciona a professora da universidade) coordenava, a gente acompanhava né, caso o aluno por exemplo... precisasse mudar de período, de horário... eles... conversavam com os alunos e tentavam mudar, pra que o aluno pudesse frequentar. Em forma de projetos né, então teve os projetinhos né... até o primeiro projeto foi sobre a... a... aquele projeto intercâmbio, lembra... os jovens embaixadores... até, nós conseguimos uma turminha muito boa aqui, conseguimos que então... toda essa parte de inscrição, toda essa parte os alunos do PIBID ajudavam em tudo né... porque você não podia cada vez sair da sala de aula pra ajudar, daí eles se... informaram bem sobre isso e daí auxiliavam os alunos. E daí... no caso nos acompanhamos eles até Guarapuava, porque passaram na segunda prova, né, passaram na segunda, fizeram as duas avaliações lá e daí no caso os nossos não ficaram né... mas as duas avaliações eles passaram né... só não ficaram na entrevista, mas assim... pra eles foi muito gratificante. Tanto é que a maioria deles tão fazendo Letras, sabia? Devem tá no primeiro ou segundo ano, no primeiro ano devem tá, alguns deles. O PIBID no caso de inglês incentivou muito nessa parte né.

Então assim, este ano a gente mudou um pouquinho, porque o que que aconteceu... não sei se foi por causa do transporte, e muitos começaram a trabalhar, ou não conseguiram acompanhar e

desistiram um pouco das oficinas. Daí o que que nós fizemos, tamos pegando... porque nós temos muita... muitos casos especiais aqui na escola... por exemplo isso que eu tava falando agora oh, eu tenho uma turma que só de uma turma, menina, oito alunos especiais e nós não sabíamos...com dificuldades específicas... e não pode participar do... aquele projeto do governo sabe, que é de acompanhamento do professor, então o que que acontece... ou a gente auxilia aqui, ou eles vão ficar sempre na mesma série. Pelo menos pra dá um... Então eles me auxiliam nesse ponto, eles me ajudam na... na sala de aula ou fora de sala de aula, dependendo do horário deles, porque o ruim é o horário né, porque às vezes você tem aquela turma mas na outra semana já não tem mais aquele horário... então também é difícil de... de juntar, fazer um trabalho contínuo... mas o que a gente pode a gente usa, sabe...

## **2. Quais atividades os alunos bolsistas do PIBID desenvolvem na escola? Quem define essas atividades?**

Em cima do que a gente tá trabalhando... a maioria. E daí assim, dentro do que a gente tá trabalhando por exemplo daí eles pegam o gênero... por exemplo tô trabalhando o gênero... que nem ali no caso... música, né... eles, o...o... teve grupos que fizeram o projetinho em cima da área de música, trabalhando os conteúdos que a gente tava... trabalhando, mais ou menos, né. Mas assim, eles procuram trabalhar sempre mais ou menos em cima da série e do conteúdo que eles estão. Agora, nesses especiais não, daí tem que ser lá do básico né, daí já é uma coisa diferenciada né.

Ele me mostram, inclusive nas horas de folga eu acompanho eles, vou lá ver o projetinho... ou eles, na hora que sobem né, que me acham, que me mostram o que tão fazendo,... então conforme a gente consegue né... vai acompanhando.

## **3. Como é a experiência de ser supervisora do PIBID Inglês?**

Olha, eu aprendi muito com eles, certo, assim... no sentido até de... de... de como que diz... de atividades... algumas atividades que eles trouxeram, tanto no estágio quanto no PIBID, algumas coisinhas eu aprendi também com eles...como eu acho, eu como supervisora e... professora, porque eles fazem estágio também comigo né, então eu acho assim que eu, sinceramente, eu passo pra eles tudo, tudo, tudo como se fosse um profissional, e trato eles como profissional... eles entram na sala de aula e eu nunca digo que são... é... estagiários, que são não sei o que... eles são professores da UTFPR que né... porque amanhã eles podem tá na minha vaga. Como colegas, eu trato eles como colegas... e daí assim, tudo... desde chamada, desde o RCO, tudo que tiver aqui eles tão a par, porque eu acho que eu tenho que preparar eles pra.. pra futuros professores, né. Então assim, e se precisar chamar atenção também, eu chamo. Desde o vestiário, pode ver que tem uns que mudaram até a forma... se você vê... mudaram até a forma de se vestir. Porque assim, não que, não é uma coisa assim, não é nem... com que a gente diz... preconceito né, por exemplo como que vou aceitar o aluno não entra com o jaleco em sala de aula, eu não concordo né... entrou na escola tem que ter o jaleco... ah, não trouxe, eu te empresto um... mas não aceito que entre na sala sem... porque eu acho que é o respeito né...porque nós já tivemos profes sabe, colegas que vieram aqui que, sinceramente, não estavam nem um pouquinho preparados e deu um monte de problema, e...por que que ele tem que passar por isso? Ele não tem que passar por isso, né... por que né? Porque alguém não aconselhou...Entao eu, como coordenadora, não sei,...

eu acho que... supervisora né, como supervisora, não é que eu estando supervisionando,... mais ajudo, mas como uma ajuda né, como colega mesmo.

**4. Como você, enquanto professora de Língua Inglesa, percebe a relação da língua e cultura no processo de ensino/aprendizagem nas turmas do PIBID?**

Tem assim... só que a única coisa que eu percebo assim, que eles têm uma vontade muito grande e sabem muito, só que a única coisa que falta é a didática... como diz, é a didático só. Porque assim eu percebi assim que fazer joguinhos, fazer esse tipo de coisa tem que ter muito, muito sério os critérios... entende... então eles dominam muito bem, sabem tudo como trabalhar mas, na verdade eles têm essa falta que o aluno cobra... entendeu... mas como são alunos do PIBID, são o pessoal do PIBID, eu percebo que eu acompanho nas salas às vezes eles fazem aquelas atividades só eles e eu fico no fundo da sala... aí o aluno me olha mas não fala nada, mas se é com a gente ele acusa na hora... nossa turma não ganhou, esse grupo não ganhou, porque não tá esse critério, entendeu... então tem que ter muito... essa falta que falta neles... falta experiência... porque o aluno é muito crítico né, nossa o aluno vê coisas que você... então você tem que entrar na sala, na verdade, com todas as possib... primeiro passar tudo... né... exatamente como vai ser, e deixar por escrito... aí tu começa... aí a gente percebe que eles.. que eles, assim, começam e quando vê que tá errado ai criam os critérios. Então essa é... falta na verdade a didática.

**5. Há atividades nas aulas de inglês e na escola como um todo que discutam e reflitam sobre questões interculturais?**

Tem, tem... inclusive o nosso livro...o...o...tanto o de qualquer série, ele questiona muito esses... esses assuntos né, então... comoa gente questiona, nós temos pro exemplo o... a... nós temos a... como que é o nosso curso aqui...ai, agora me fugiu... multi... disciplinar, a equipe multidisciplinar, então em cima disso, eles têm, tanto os alunos de inglês e qualquer outra disciplina têm que mostrar os projetos, então eu procuro trabalhar em cima, por exemplo, da consciência negra, por exemplo... porque o livro mesmo traz, ele questiona muito esses assuntos né, a questão do gênero né, meu Deus do céu, é muito, muito questionado, dá impressão que ele trabalha mais a parte de sociologia e coisa do que na verdade com a própria língua... o livro é o Way to Go... ele é muito, muito, muito...sabe até... eu digo meu Deus do céu, gente, dá impressão até que eu tô trabalhando... esse é o do médio, no fundamental é o Vontade de Aprender, Vontade de Aprender Inglês acho que é. Então ele é assim muito... na verdade a gente escolheu mais por isso porque, na verdade nós tínhamos que desenvolver todas essas atividades né, em cima... então... eu acho que o inglês ainda trabalha mais que as outras disciplinas, menina do céu, se você for analisar, você não dá quase aula de inglês, se você só for em cima dos temas... e são temas que os alunos gostam, por que oh... eu vejo assim... agora quando... eu mandei eles escolherem, cada unidade do livro, escolherem um tema que eles se identificassem... menina, precisa ver como os grupos se dividiram mesmo, é temas que eles... era, sabe, cada um chegava e temas que dificilmente repetiu, e eles queriam escolher um tema de acordo com o que eles se identificam... sobre trabalho né, sobre tudo... então ele é bem... as profissões que tão em alta, sabe, então na verdade...todas né... o ruim do inglês é que é muita pouca aula... a minha dificuldade é... meu Deus, sabe, aí você acaba seguindo mais a parte ali da gramática pra ele poder interpretar o texto pra não ficar alheio a tudo né. E você trabalha com todas as disciplinas dentro do inglês, se você analisar ali oh, é... conexão com história, geografia, biologia, né... todas...



**6. A sua escola proporciona um espaço de diálogo entre as práticas culturais da escola e as práticas culturais dos alunos do PIBID?**

Tem, tem... inclusive a gente... aqui tem o grêmio da escola, né. Então que que eu faço... quando eu percebo que o grêmio, porque o grêmio às vezes tá muito... os alunos tão muito em função de aula também né, é complicado pra eles e o que que eu coloco, o PIBID tá sempre à disposição do grêmio pra auxiliar em todas as atividades e dar ideias. Teve o projeto do Halloween mas daí teve ocupação e não deu pra fazer, mas eu falei pra eles no início do ano "oh vão lá e coloquem todas as ideias que vocês tiverem, pro grêmio né. Então o grêmio aqui trabalha muito, é muito ativo.

Teve ah, ah... aquele de Ação de Graças... eles me ajudam nos painéis bastante, tem um painel que é só nosso. Esse painel aqui do corredor, do lado de lá, inclusive foi nós que compramos, só pro PIBID. Então eles colocam o ano inteiro né, sobre tudo, por exemplo, fatos tanto no Brasil quanto lá, colocando comparações... fazem a relação da cultura da língua inglesa com a cultura brasileira. Inclusive né ali em comemorações até teve sobre a... a questão indígena né, então da onde que vem... os negros ali no caso né... a questão do... do racismo ali,... começou aonde né, e colocou todos os principais ali,... que na verdade começou de fora né, que lá era muito pior que aqui. Então colocaram tudo ali, divulgaram... na sala de aula também eles comentam quando entram no assunto ali também e na época lá também que a gente faz. Na verdade eles ajudam em tudo, mas agora do jeito que tá sendo as avaliações agora de inglês, menina, tá quase impossível trabalhar alguma coisa diferente.

**7. Em sua opinião, quais são as contribuições que o PIBID traz para a formação do futuro professor de inglês? Você percebe diferenças na formação do aluno que participa do PIBID e na formação do aluno que não participa?**

Meu Deus, eu acho que o PIBID, não tem projeto mais interessante no mundo que foi criado pra... com relação à educação. Por que o estágio, o aluno vem, entra, não conhece ninguém, faz estágio. O aluno do PIBID por exemplo, eu tenho certeza que meus alunos aqui do PIBID... claro né que eu não sei das outras escolas, eu posso falar da minha,... eles são aceitos como uns profissionais, tanto é que tanto a direção, todos, são tudo profissionais... o que nós professores temos eles também têm, então assim... e também são cobrados da mesma forma né. Então assim, eu acho que é uma experiência pra eles de trabalho sem comparação, porque, gente, ele vem aqui, ele interage com tudo antes de começar a trabalhar, e a gente, o que que acontecia, passava no concurso, chegava lá, não sabia nem... nem o... né, que tipo, que que ia receber, que que não ia né, porque só fazia aquele estágio... e nunca mais lembrava. Eles não, gente, eles entram aqui conhecendo todas as turmas, porque eles passam por todas, sabem todos os problemas... assim com relação a como agir aqui dentro né, e na verdade é uma interação maravilhosa... eu acho que é assim... como se fosse,... como que vou te dizer assim... meio caminho andado para a profissão deles né, porque eles não entram mais com aquela insegurança que nós tínhamos quando entramos né, eles já chegam aqui sabendo até né... como trabalhar, quem que são os seus colegas né, conhecem o ambiente né, eu acho assim... e depois... por exemplo o colégio D, uma escola desse tamanho, eles têm uma experiência, meu Deus, de trabalho de tudo, porque aqui tem de tudo né, então... entrou em qualquer escola vão tirar de letra. Então o aluno, ele sai com uma preparação... nossa... eu acho assim... pra profissão, pro futuro dele... pode fazer as melhores universidades que eles não vão sair na forma, experiência, né, que eles vão ter.

Nossa,... sem, sem comentários, sem comentários... de tão... que chegaram né, como diz... a gente... tem até um... como que diz... tenta ajudar, mas não é a mesma coisa né, só o fato da pessoa não ter o contato com o colégio, com a escola, com o aluno, ele chega aqui ele não sabe nem por onde começar... por mais que ele tenha aquela experiência de, de, né... é muito, muito, muito difícil. Eu acho assim que o PIBID, nesse ponto, não tem, olhe, é melhor que o estágio, muito melhor até que o estágio né... porque o estágio ele se prepara mas ele não tem essa... essa..., ele se prepara e tudo mas é uma coisa mais abstrata, daí chega aqui, só teve aquele contato ali mas é tudo meio artificial mais né, e o PIBID não, se o aluno manda... ele tem acesso ao aluno, come ele vai agir com o aluno e o aluno vai agir com ele, entendeu?... então ele vai ter essa experiência de real né... então quando ele chega no estágio, nossa né, é só uma questão de didática do professor né... é... mas ele já se ajeita, já, assim, a primeira aula já é diferente da última, entendeu?... já os outros não né, eles não conseguem né, não conseguem... é o tempo, é o... né, eles colocam atividades e não sabem nem como chegar no aluno... como é difícil né...

#### **8. Como a cultura escolar, a cultura da escola e a cultura na escola influenciam na formação intercultural do futuro professor de inglês?**

Então, eu vejo assim, a nossa... os nossos alunos aqui vem muito do interior, então já é diferenciado nessa questão, né. Então a gente tem uma cultura assim... e ele vai ter que, com a diversidade que tem aqui, porque nós temos alunos de todos os tipos aqui dentro né, então... é... isso já ajuda bastante porque você tem que entender o aluno né, tem que inclusive ó os horários, você viu, nós fizemos greve e tudo, mas tem que primeiro ir lá ver se os alunos podem, então é uma forma de você entender, entendeu? E não fazer que nem você diz, o que é colocado lá, cumprir. Então vocês sabem, não sei se você tá a par mas o colégio D é o que mais enfrenta o núcleo na questão disso, meu Deus. Então os nossos diretores aqui (menciona o nome dos diretores) batem o pé pra tudo, porque nós temos que tá... priorizando o nosso aluno, tem que ver o transporte, que nem agora, seis aulas... nós vamo ter que liberar o aluno antes, eles não queriam... aí então nós tivemos que fazer um projeto mostrando que temos que liberar antes, não vamo deixar o aluno... daí ele não vinha pra escola né, é pior... Então ele vem, sai aqueles minutos antes, mas olha o procedimento que a escola teve que fazer pra ver quem que pode, quem que não vai sair, tudo, e tá tudo cronometrado né, o horário certinho de cada sala e de quem vai sair. Então a nossa escola tem uma característica própria, eu acho... assim, e as outras escolas vão muito em cima do que a gente faz, então nós temos que ter muito cuidado, sabe, o nosso aluno aqui, o grêmio nosso, o aluno... eles são vistos, a escola é muito vista como... o centro. O que o colégio D faz, os outros vão fazer... então a gente tem que ter muito esse cuidado né, de... de... fazer, e aqui tem muito característica de, os professores aqui não aceitam qualquer coisa, menina, pense num povo que... né, bate o pé. Os alunos do PIBID eu sei que eles ficam tudo sentado na sala dos profes... sabia que tem escolas aqui em Pato Branco que não aceitava o PIBID dentro da sala dos profes, né, você sabe disso...o nosso não, desde o primeiro dia, o diretor sempre diz, nós também colocamos, apresentamos eles sempre né, até pra não ter problema né, mesmo que às vezes acontece né de alguém pedir que é aluno né, mas daí apresentamos, ele sentam sempre lá nas reuniões, porque sempre é passada as informações na hora do recreio, prolonga um pouquinho a quarta aula e dá o recreio, geralmente coisas mais importantes, rápidas... então eles participam, eles tão por dentro de tudo, então ali eles veem essas... essas divergências de ideia, e que não aceitam qualquer coisa. Por exemplo do curso, teve um curso no sábado, mas só que era pra ser feito durante a semana. Aí que que

aconteceu? Quem não podia vir no sábado o núcleo ia dar falta. Então, dá falta no contracheque, porque se não ganhar o certificado, tudo bem, a pessoa não fez o curso... mesmo justificando eles queriam dar falta... aí não concordamos, aí adivinha quem que bateu o pé, que foi até o fim, até Curitiba e tudo... o colégio D. Porque o resto tavam tudo levando falta... “não, é porque veio essa informação”, essa informação não tá correta, então todos os professores se reuniram, fizeram abaixo assinado, mandaram pra Curitiba, e daí foram falar lá e realmente a informação tava errada, porque se podia, não levou o certificado, a pessoa já tá sendo... né, então são coisas que o nosso aluno do PIBID... como que diz... ele tá vendo tudo isso. Ele vai ser um profissional crítico... ele não vai aceitar, sabe... e assim, aqui o povo é muito justo, sabe, eu acho assim, mesmo com tudo essas greve, tudo... foi o que a professora falou outro dia, tem escolas que fazem grupinho de professores... o nosso não. O nosso aqui você não gostou, você fala, ah, ofendeu o outro, foi lá pedir desculpa, mas todo mundo é amigo de todo mundo, sabe, é um grupo. Então isso que eu acho legal no colégio D.

**9. Para você, qual é o papel da Língua Inglesa na escola pública? Qual é a importância do ensino das habilidades linguísticas?**

Olha, na verdade, na verdade... ah, nesse momento, ela veio mais pra auxiliar o aluno pro ENEM do que pra qualquer outra coisa. Então assim porque oh, já teve o método conversação, lembra lá do Together e tal, teve tudo, então era o conversação né, aquela... aquela... como que é que dizia... o método... até os alunos quando me encontram hoje em dia lembram de todos os comandos, gente como que pode né, como memoriza né, todos os comandos que a gente fazia... quando você chegava em Pato Branco né... como que você faz pra dar uma determinadas informações sobre uma pessoa que vem de fora? Daí vai dá a direita né, tudo aqueles comandos que a gente fazia em inglês né, e a aluna me fala lá no consultório médico, que hoje já é mãe e tudo... “profe, eu lembro de tudo os comandos que a gente fazia em sala”..., olhe bem..., então também muito importante né, só que na época tinha bem menos alunos, outra realidade né, hoje a nossa escola, por exemplo, é quase impossível trabalhar aquele método né, é muito aluno, não tem nem como, né... fica difícil... e aí a... a... e na época tavam também todos mais ou menos no mesmo nível, hoje a gente tem um nível muito diferente de aluno na sala, tem que é muito bom no inglês, tanto é que tem aluno que reprovou em inglês e comigo é dez, ele faz cursinho e tudo, o aluno é dez, e tem aquele que..., né, tem muita dificuldade e claro que tem uns que bate geral..., mas assim, a gente tem que entender isso né, não adianta, é a realidade, então se tu não avaliar, só olhar pra o que o aluno é, você não vai saber dessas diferenças né, essa avaliação bem né. Então assim, todo esse... esse... esse conhecimento que eu tive até aqui, essa experiência que eu tive até aqui, eu vejo assim que agora, a língua inglesa agora, na verdade, ela te dá uma base, ela te dá uma boa base, assim, eu como professora de inglês, eu... eu me sinto assim, porque eu me preocupo muito com uma boa base pro aluno, então assim, e além de tudo, trabalhar todos esses temas que envolvem todas as disciplinas pro ENEM, porque na verdade a preocupação deles é que o aluno domine, por exemplo, Artes... não tem o ensino médio, só no primeiro ano, porque que no livro do terceiro ano de inglês tem tanta arte?, é todos os movimentos trabalhados no livro de inglês, então eu tenho que ter a consciência de que eu tenho que preparar o aluno além da língua, pra um ENEM em cima de Artes. Entendeu? Então eu percebo que no ensino médio agora a preocupação é essa, entendeu?, que o inglês não é mais aquela língua só língua em si, ela tem que ser uma língua que... que o aluno, como que diz, que ele saiba, ele entenda, ouça e saiba agir de uma forma diferente no mundo através do inglês, entendeu? Então ele não pode sair da mesma forma que entrou, eu sempre digo “gente, hoje vocês tiveram conhecimento sobre, a gente aprendeu sobre alimentação, vocês não podem sair daqui e ir lá tomar um refrigerante. E todo dia. Você aprendeu que o refrigerante ocasiona problema de... além as que a gente sabia, problema de asma, de um monte de coisa, de... de... como que é, dessas de respiratória né, que consta lá nas pesquisas, e são pesquisas atuais que tá ali, de 2014 né, são pesquisas bem atuais, não são livros né... são

textos autênticos né, então em cima disso vocês não podem sair da mesma forma né”.... então eu vejo que o inglês..., além e ele ter um conhecimento básico da língua, ele, então por exemplo eu penso assim, se o aluno quer fazer um... um... se aprofundar, se ele vai em qualquer cursinho ele tira de letra, em pouco tempo, porque ele tem uma boa base da gramática em si, porque não adianta a gente querer tapar o sol com a peneira, dizer que o aluno vai sair falando inglês sem ter nada de noção de gramática né, que não consegue. Então eu acho assim, essa boa base de conhecimento, interpretação, das estratégias de leitura, que eu trabalho muito com as estratégias de leitura que eu acho muito importante pra ele interpretar né, além do livro cobrar muito isso, então eu fico revisando direto as estratégias de leitura porque o nosso aluno parece que ele não... ele vê o texto e ele quer traduzir, ele não olha o contexto ou o que tem ao redor né, essa estratégia de leitura passa esquecida né, e daí né... olhando assim... só de ver ali ele já tem uma noção. Então eu acho que a minha experiência... assim, é, com relação a isso a língua nesse momento ela tá dessa forma, e eu acho muito interessante também né, porque... como diz, se aprofundar pra dominar as quatro habilidades, não vai se aqui que ele vai conseguir. Infelizmente não tem como. Então ele consegue fazer em questão de pouco tempo depois porque ele tem uma boa base. E saber agir na sociedade de uma forma diferente em cima do que ele aprendeu ali. São temas em si mas... como que diz, o tema ali ele envolve todas as disciplinas, e é o que ele precisa pra vida dele. Ele precisa disso. Até a questão ali... eu tava observando ali da tecnologia... meu Deus, gente, as vantagens e desvantagens da tecnologia, porque pra eles só existe vantagens né... então o inglês coloca muito isso, e questiona muito eles quanto às desvantagens, e precisa ver como eles colocam isso. E... e... e assim, eles tem isso como... se um dia precisar ou... ele... não é que ele... claro que às vezes não vai nem usar, mas ele sabe. O importante é que tenha memorizado e que sabia atuar também sobre isso. Que nem eu disse, não adianta você ensinar num ENEM, porque às vezes o texto não tá nem em inglês, tá em português o que você viu no inglês lá.

## Anexo 5 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)**

Eu, \_\_\_\_\_, estou sendo convidado a participar de um estudo denominado **“A FORMAÇÃO INTERCULTURAL DE PROFESSORES DE INGLÊS NO PIBID UTFPR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA PARCERIA UNIVERSIDADE-ESCOLA”**, cujos objetivos são: analisar o programa PIBID e o subprojeto de inglês desenvolvidos na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, câmpus Pato Branco, a fim de saber e entender as opiniões dos professores orientadores da universidade, dos professores supervisores das escolas públicas e dos acadêmicos participantes dos subprojetos de inglês, com a finalidade de definir quais são os benefícios dos projetos na formação intercultural inicial do professor. O objetivo central desta pesquisa é saber e entender as opiniões e impressões dos sujeitos envolvidos no PIBID (subprojeto inglês) sobre o processo de formação intercultural inicial do professor de línguas. Este objetivo pauta-se na expectativa pessoal da pesquisadora de encontrar maneiras diferentes de se perceber a formação inicial e de encontrar reflexões e práticas permeadas ou esvaziadas de sentido intercultural.

Tal investigação será desenvolvida pela pesquisadora Marcele Garbin Dagios, aluna regular no curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal do Paraná, residente e domiciliada na rua xxxxxxx, na cidade de Pato Branco –PR – telefone xxxxxx.

A minha participação no referido estudo será no sentido de responder questões elaboradas pela pesquisadora em entrevista marcada previamente. Responderei um questionário elaborado pela pesquisadora sobre minha formação no curso de Letras e no PIBID UTFPR, bem como sobre dados pessoais para a pesquisa sociocultural e que influenciem na minha formação como professor (a). Isso implica ao fato de que haverá algum membro da equipe de pesquisa entrando em contato comigo e coletando minhas informações, que servirão de dado para a pesquisa. Não haverá intromissão no decorrer de meu trabalho. Recebi, por outro lado, os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Os possíveis desconfortos e riscos refletem-se ao fato da exposição das informações fornecidas por mim e minhas respostas no questionário elaborado pela pesquisadora. Fui esclarecido de que poderei sentir desconforto ao permitir que a pesquisadora saiba sobre o andamento da minha prática pedagógica. Assim como a possibilidade de haver divergência na interpretação dos dados que forneço. Fui alertado (a) de que, da pesquisa a se realizar, posso esperar alguns benefícios, tais como: contribuir para a formação intercultural inicial do professor de inglês, para a transformação da prática pedagógica em sala de aula, bem como poderei ter acesso ao trabalho resultante da pesquisa.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo. Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo. É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação. No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a Lei.

Eu declaro ter conhecimento das informações contidas neste documento e ter recebido respostas claras às minhas questões a propósito da minha participação direta (ou indireta) na pesquisa e, adicionalmente, declaro ter compreendido o objetivo, a natureza, os riscos e benefícios deste estudo. Após reflexão e um tempo razoável, eu decidi, livre e voluntariamente, participar deste estudo. Estou consciente que posso deixar o projeto a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.

Nome completo: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_/\_\_/\_\_\_\_ Telefone: \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

\_\_ CEP: \_\_\_\_\_ Cidade: \_\_\_\_\_ Estado: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Eu declaro ter apresentado o estudo, explicado seus objetivos, natureza, riscos e benefícios e ter respondido da melhor forma possível às questões formuladas.

Assinatura do pesquisador: \_\_\_\_\_ Data: \_\_/\_\_/\_\_\_\_

Para todas as questões relativas ao estudo ou para se retirar do mesmo, poderão se comunicar com Marcele Garbin Dagios via e-mail: xxxxxx fone: xxxxxx.