

Um olhar praxiológico sobre o ensino de línguas na educação superior, a partir de questões culturais, em um contexto pandêmico

Elaine Maria Santos*

Resumo

Durante o ensino remoto emergencial, decorrente da pandemia de Covid19, foram necessárias reorganizações nas metodologias e no conteúdo programático adotado tanto na educação básica quanto no ensino superior. Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo analisar os resultados obtidos com uma disciplina teórica do curso de Letras Português-Inglês, destinada a discutir questões relacionadas à cultura e identidade. Foram destacados os percalços enfrentados em decorrência da pandemia e as necessidades de ajustes da ementa. Assim, ao utilizar os pressupostos da pesquisa-ação, foi possível analisar os dados coletados com um questionário e atividades assíncronas empregadas, de modo que, com as reflexões propostas, foi possível observar como, mesmo em um cenário educacional descrito como desmotivante, os(as) alunos(as) atestaram terem desenvolvido uma postura mais crítica reflexiva sobre essa temática, em busca de atitudes decoloniais, quando expostos(as) a contextos nos quais o

norte global se coloca como detentor dos padrões a serem seguidos.

Palavras-chave: Língua inglesa; Cultura; Educação superior; Ensino remoto emergencial.

* Possui graduação em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Sergipe (2005), pos-graduada em Língua Inglesa pela Universidade Tiradentes (UNIT), mestre em Letras pela Universidade Federal de Sergipe e doutora em Educação pela mesma instituição. Atualmente é Professora Adjunta II da Universidade Federal de Sergipe, membro do NEC - Núcleo de Estudos de Cultura da UFS, vinculado ao CLEPUL, e Coordenadora Nacional do Programa Idiomas sem Fronteiras - Inglês. De setembro a dezembro de 2018, atuou como Professora Visitante (Visiting Scholar/Junior Faculty Member) da University of New York, EUA, desenvolvendo atividades de pesquisa, com bolsa da Fulbright, no Department of Teaching and Learning / Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, sob supervisão da Profa. Dra. Shondel Nero. Tem experiência na área de Língua Inglesa, com ênfase em Linguística Aplicada, Formação de Professores, História da Educação e Linguística Histórica, atuando principalmente nos seguintes temas: Formação de Professores, Língua Inglesa, Ensino de Línguas, Gramáticas em Língua Inglesa e História do Ensino das Línguas. E-mail: elainemaria@academico.ufs.br. ORCID: 0000-0001-6376-2932

Considerações Iniciais

Ao se pensar na análise do ensino de línguas, mais especificamente, no nosso caso, no ensino de língua inglesa, no contexto universitário, é importante destacar o modo pelo qual o currículo foi desenhado e os espaços ocupados pelas diversas áreas do saber, de modo a ser possível conhecer as concepções de língua, linguagem, ensino e formação de professores das Instituições de Ensino Superior (IES).

Nesse processo de investigação, foi selecionada a disciplina Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana, do curso de Letras Português-Inglês, da Universidade Federal de XXX (UFXXX) por se propor, na sua ementa, a discutir questões relacionadas à cultura, identidade e ensino. Assim sendo, para essa pesquisa, além da revisão da literatura relacionada ao ensino de línguas no Ensino Superior, bem como aos conceitos de Cultura e Identidade, optei pelos procedimentos metodológicos da pesquisa-ação, por ser, ao mesmo tempo pesquisadora e sujeito da pesquisa, já que se trata de uma disciplina por mim ministrada, e por envolver as etapas de identificação, planejamento, coleta de dados, reflexão, hipótese e intervenção, conforme modelo detalhado por Burns (2015).

O olhar lançado para o objeto em questão está pautado em uma “visão de mundo praxiológica”, conforme des-

tacado por Reckwitz (2002, p. 250), por se concentrar não em uma análise “textualista” ou “intersubjetivista”, e sim em uma experiência prática, por meio de análises individuais e sociais, que superam as conclusões dicotômicas entre certo e errado, focando nos sujeitos envolvidos, e na visão decolonial de ensino de línguas, a partir das reflexões dos(as) alunos(as) em formação. Para a coleta dos dados, foram analisados o currículo do curso, bem como as ementas e referências do curso, as produções acadêmicas dos(as) discentes e o *feedback* dado pela docente, durante e ao final do curso, que foi ministrado em 2021, durante a pandemia do COVID19, na modalidade de ensino remoto.

O curso de Temas de cultura e civilização anglo-americana

É necessário compreendermos o contexto no qual o curso de Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana está inserido. O Projeto Político Pedagógico do Curso (PPC) de Letras Português-Inglês da Universidade Federal de XXX está em processo de reformulação e modernização, pois a sua versão atual é de 2007. Na grade curricular do curso, entre os objetivos específicos do projeto, destacam-se:

b) garantir aos futuros professores destas línguas a formação de um espírito crítico capaz de nortear sua prática docente, tanto local quanto nacionalmente;

f) preparar o futuro professor para desenvolver sua prática pedagógica como ação reflexiva (SERGIPE, 2007, p. 1-2).

A ideia de professor crítico-reflexivo e de estabelecimento de práticas que privilegiem a criticidade são incentivadas, o que abre espaço para que as questões culturais sejam trabalhadas por uma perspectiva decolonial, que privilegia as interações sul-sul e não somente questões que perpassem os países europeus hegemônicos ou os Estados Unidos da América. Não é observada a presença de nenhuma disciplina que trabalha, de forma direta, a partir da ementa elencada, a decolonialidade, mas essa temática perpassa as aulas ministradas nos espaços que são inerentes a todos os currículos acadêmicos.

As discussões praxiológicas voltadas para as questões relacionadas à ideia de cultura, identidade e decolonialidade podem ser observadas nas sete disciplinas de língua inglesa, na disciplina de fonética e fonologia, bem como nos quatro componentes destinados ao ensino de literatura, nas disciplinas de compreensão e expressão escrita e oral e, por fim, em Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana, objeto dessa pesquisa. Essa temática pode também ser trabalhada nas disciplinas de meto-

dologia do ensino de línguas, bem como nos estágios obrigatórios.

A ementa da disciplina de Temas de Cultura não privilegia o estabelecimento de um espaço propício para discussões críticas sobre língua, cultura e identidade, já que, pelo PPC, deve ser oportunizado o

Estudo das sociedades inglesa e norte-americana incluindo entre outros aspectos: a família, o trabalho, a educação, os serviços sociais, a organização política e socioeconômica, a lei, as artes, os costumes e crenças (SERGIPE, 2007, p. 15).

Fica nítido o destaque dado para os Estados Unidos e para a Inglaterra, colocando o mundo anglófono na dicotomia entre as duas grandes superpotências que têm a língua inglesa como oficial, o que deixa o professor de línguas com a difícil tarefa de lidar com uma ementa que não abre muito espaço para um ensino crítico-reflexivo e decolonial.

Em uma análise longitudinal de todas as ementas do curso, não encontramos nenhuma menção à palavra identidade e sete citações à cultura, nas seguintes disciplinas: Língua Inglesa de I a VI e Metodologia do Ensino-Aprendizagem de Inglês I. A disciplina Literatura de Língua Inglesa II, apresenta como ementa, a “Leituras do cânone: formação, consolidação e implicações dos cânones literários na metrópole e (ex) colônias”, abrindo espaços para discussões com foco na decolonialidade (SERGIPE, 2007, p. 16).

Para a inserção de aspectos culturais e identitários, bem como de questões voltadas à reflexão crítica sobre temáticas que privilegiam a decolonialidade, foram elencados alguns objetivos, capazes de marcar os campos teóricos a serem trabalhados em sala de aula, e o desafio, para não fugir ao pregado pela ementa, era trazer discussões que englobem a Inglaterra e os EUA, mas não somente esses países.

GERAL

- Trabalhar os aspectos culturais como conhecimento primordial para o professor de língua inglesa, associando-os a discussões sobre questões identitárias e sua correlação com o ensino de línguas, no caso específico, o ensino de língua inglesa, contemplando temáticas que privilegiem discussões focadas na decolonialidade.

ESPECÍFICOS

- Discutir conceitos tais como cultura, identidade, multiculturalismo, transculturalismo, hibridismo cultural e Diáspora Cultural.
- Analisar aspectos culturais de países de língua inglesa, em especial Reino Unido, Estados Unidos e Canadá, em consonância com teorias tais como: multiculturalismo; hibridismo cultural; estudos culturais.
- Avaliar a influência da globalização e das novas tecnologias de comunicação na transformação das culturas locais
- Estudar a relação entre cultura(s) brasileira(s) e cultura(s) anglo-americana(s), levando-se em consideração a incidência de fluxos transculturais nos dias de hoje, e abrindo espaço para a ampliação para contextos focados nas relações sul-sul.
- Estudar a relação entre globalização, internacionalização e transculturalidade.

- Despertar o senso crítico sobre quais os papéis do professor de língua inglesa em decorrência das questões culturais e da globalização, discutindo possibilidades de ações a serem desenvolvidas em sala de aula, com o objetivo de evitar consolidações de estereótipos e, ao mesmo tempo, associar o ensino da língua inglesa com discussões críticas que envolvem as questões de cultura, identidade e decolonialidade.

Pela análise dos objetivos, principalmente os específicos, fica evidente a luta estabelecida para que a ementa pudesse ser atendida, com a incorporação e ampliação dos contextos trabalhados, de modo a fugir dos padrões hegemônicos impostos pela globalização (HALL, 2011) e investir na criticidade e reflexão, trazendo outros contextos periféricos para serem analisados em sala de aula.

Cultura, identidade e decolonialidade

Antes de qualquer análise sobre os trabalhos desenvolvidos na disciplina Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana, é necessário discorrer sobre os conceitos relacionados à cultura, identidade e decolonialidade, não com o objetivo de esgotar as discussões, já que, além de impossível, fugiria ao escopo do artigo, e sim de contextualizar e embasar teoricamente as discussões propostas nas aulas e as percepções dos(as) alunos(as) colhidas no questionário e nas atividades assíncronas.

Para Nieto (2010), é necessário fugir da concepção de que cultura é o conjunto de características de um povo, que são imutáveis e fixas, pois simbolizam tudo aquilo que um determinado povo é. Para a pesquisadora, a cultura está relacionada ao conjunto de valores que estão em contínuo processo de mudança, e que são afetados pelas interações e relações que vamos construindo ao longo de nossas vidas, tanto no contexto social, como no político e econômico. Assim sendo, a cultura deve ser entendida como algo em processo contínuo de construção, pois ela é aprendida e influenciada por todas as pessoas com as quais interagimos.

Essa ideia de cultura como uma verdadeira ilha fechada e encapsulada, capaz de resistir a influências externas, na tentativa em se obter uma pureza ilusória é também ilustrada por Benessaieh (2010, p. 15), ao retratar que

[...] com raras exceções, a maior parte das sociedades ao redor do mundo é culturalmente mista, e as fronteiras nacionais dificilmente abrangem populações que são culturalmente ou etnicamente homogêneas¹.

Assim, acreditar na ideia de culturas fixas é, hoje em dia, incompreensível, o que faz com que o autor defenda o conceito de transculturalidade.

Devemos então, sob o olhar do autor, analisar as culturas como linhas borradas, sem que seja possível a identificação de limites ou de características distintas entre grupos diversos, pois é necessário

nos determos na investigação de situações globais, expandidas e pluralizadas, a partir dos repertórios culturais que vão sendo ampliados. No contato entre pessoas com contextos culturais distintos, não se pode mais falar na mudança apenas dos indivíduos das comunidades minoritárias, pois todos são afetados e podem ser igualmente transformados.

Se precisamos pensar em cultura de forma plural, valorizando as culturas, que estão em constante movimento, devemos, também, entender a identidade de forma igualmente plural, ou até mesmo, conforme descrito por Hall (2011, p. 38), como um processo de “identificação”, já que a identidade “permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’”. Esse processo construtivo é uma consequência das interações pelas quais passamos, e que se multiplicaram, em decorrência da globalização, e que nos tornaram mais abertos para o novo, o desconhecido e o reconstruído. Assim, nossas identidades, sempre plurais, estão constantemente, de acordo com o autor, sendo deslocadas e descentradas. Ao se referir ao mesmo fenômeno, Moita Lopes (2006) utiliza o termo identidades fragmentadas, enquanto que Bauman (2005) se refere a identidades fluidas ou líquidas.

Para Bauman (2005), vivemos em uma verdadeira comunidade guardaroupa, na qual, da mesma forma que nos trocamos com muita facilidade,

descartando facilmente algumas peças e incorporando novas, mudamos nossos gostos e interesses, fazendo com que novas identidades surjam e outras percam espaço. Esse mesmo fenômeno é retratado por Hall (2011), ao utilizar o termo “supermercado cultural”. A analogia é bastante similar, mas, nesse momento, temos a associação dos produtos que são expostos nas prateleiras dos supermercados com a imensa gama de experiências culturais às quais somos diariamente expostos, de modo que colocamos no nosso carrinho aquilo que nos encanta naquele momento, sem nenhum compromisso ou pacto de fidelidade. A qualquer momento, “produtos antigos” podem ser descartados e novos podem ser adquiridos.

Hall (2011) reforça, ainda, o fato desse supermercado ser influenciado pela forma homogeneizadora da globalização que vem do ocidente, sinalizando não ser de todo o ocidente, e sim daqueles países considerados como modelos a serem seguidos. Nesse contexto, o autor sinaliza o poder das questões locais, na resignificação dos gostos e usos que são verificados, após o contato com os “produtos” do ocidente. O autor utiliza o termo “tradução” para se referir a esse processo de resignificação. Utilizo o conceito trazido por Robertson (1994) ao defender a utilização do termo glocalização quando estamos nos referindo ao processo pelo qual local e global entram em contato, e

uma resignificação é presenciada, com o surgimento de algo novo e intermediário, chamado de glocal.

Ao nos referirmos a essa forma homogeneizadora trazida pela globalização e pela valorização do que vem de alguns países do Ocidente, como os Estados Unidos e a Inglaterra, quando nos referimos a países em que a língua inglesa é a oficial, precisamos não somente pesquisar e relatar os processos de glocalização, como também aqueles de valorização de outros eixos, com a inclusão de maiores contatos entre os países do sul global. Nesse contexto, é necessário termos uma postura decolonial quando diante de um processo educacional.

Grosfoguel (2013, p. 74) traz-nos uma reflexão sobre o questionamento que devemos fazer ao repetirmos conhecimentos e autores canonizados sobre o conhecimento ocidental considerado como válido e que vem de cinco países do ocidente (Itália, França, Inglaterra, Alemanha e Estados Unidos).

Como é possível que homens desses cinco países tenham alcançado tal privilégio epistêmico a ponto de seu conhecimento hoje ser considerado superior ao conhecimento do resto do mundo?²².

As sociedades idealizadas como modelos a serem seguidos e os conhecimentos difundidos a partir desses localidades precisam ser analisados de forma crítica ou ligações baseadas em sentimento colonizadores serão sempre reforçados.

Para Sousa Santos (2007), o mundo esteve sempre dividido por linhas, a exemplo do Tratado de Tordesilhas, e ficamos sempre atravessados por algum tipo de dualidade homogeneizadora, que nos faz pensar sempre igual e acabou por dividir o globo em dois eixos: o norte global e o sul global, no qual o norte traz os bons exemplos a serem seguidos e o sul simboliza o retrocesso. Esses pensamentos ditos como norteadores são sempre ditados pelos mesmos países, que são vistos como modelos a serem seguidos. Para o autor, é necessário lançar um olhar pós-abissal, que leve a um pensamento mais crítico, questionador e de valorização das diferenças

O pensamento moderno ocidental continua a operar mediante linhas abissais que separam o mundo humano do mundo subumano, de tal modo que princípios de humanidade não são postos em causa por práticas desumanas. As colônias representam um modelo de exclusão radical que permanece no pensamento e nas práticas modernas ocidentais tal como no ciclo colonial. Hoje, como então, a criação e a negação do outro lado da linha fazem parte de princípios e práticas hegemônicos (SOUSA SANTOS, 2007, p. 76).

O pensamento pós-abissal, segundo o autor, funciona como um pensamento ecológico, no qual as análises passam a ser plurais e precisam ser iniciadas pelo outro lado da linha, aquele que por tanto tempo ficou esquecido e que faz com que outras histórias possam ser valorizadas. Esse olhar não focado no colonizador, ou seja, decolonial, precisa estar voltado

para as situações educacionais vivenciadas em todos os níveis de educação e de todas as disciplinas, no nosso caso, no ensino de língua inglesa da Educação Superior. Para Siqueira (2018), ao ensinarmos uma língua estrangeira, é necessário pensarmos nos materiais utilizados e/ou preparados, de modo que uma visão decolonial seja empregada nesses materiais, e não seja cristalizado o pensamento abissal de centralidade nos padrões norte-americanos e/ou britânicos, vistos como modelos de civilidade a serem seguidos.

Diferentemente das pedagogias tradicionais de ensino de língua estrangeira (LE), o rompimento com ideias ultrapassadas como, por exemplo, de que apenas países hegemônicos representam culturas alvo de língua inglesa ou de que o modelo do falante nativo é intocável na sua superioridade e deve ser almejado a todo custo, mostra a necessidade de um redimensionamento de objetivos dos mais diversos programas no sentido de atender às necessidades específicas dos alunos, a inserção de conteúdos mais significativos, a descolonização de materiais didáticos, o desenvolvimento de uma sensibilidade intercultural, a adoção de abordagens críticas, desembocando na inclusão e discussão regular de temáticas que possam contribuir para o desenvolvimento do aluno como cidadão plenamente consciente da posição que ocupa no mundo (SIQUEIRA, 2018, p. 206).

Esse pensamento crítico-reflexivo é o primeiro passo para que uma visão decolonizadora seja associada aos processos de ensino-aprendizagem desenvolvidos em sala de aula. Nessa perspectiva, os textos e materiais utilizados para a disci-

plina de Temas de Cultura e Civilização anglo-americana foram selecionados, de modo que algumas discussões pudessem ser estabelecidas. O *feedback* dos(as) alunos(as) frente aos procedimentos metodológico-práticos foram aqui analisados, de modo a ser possível perceber como uma postura decolonial pôde ser percebida, nas falas dos(as) discentes.

Avaliando o curso de Temas de cultura e civilização anglo-americana

Com a pandemia do COVID19, que assolou o mundo no final de 2019, o sistema educacional mundial precisou se remodelar para que não houvesse um colapso da educação. Após alguns meses em quarentena, vivenciando uma situação não antes presenciada, as escolas e universidades precisaram se reinventar e retomar as atividades em formato de ensino remoto emergencial (ERE). Para Hodges et al (2020), não há como confundir o ensino online com o ERE, uma vez que o primeiro é um sistema estruturado, com projeto educacional completo; soluções educacionais testadas e planejadas; alunos, professores e demais profissionais devidamente capacitados em uma modalidade de ensino que foi eleita, diante das necessidades identificadas. Já o ERE se constitui em um ensino emergencial, no qual não há uma escolha pelo estudo a distância, o que

faz com que os(as) alunos(as) precisem se adaptar às atividades propostas, que foram adaptadas, já que foram anteriormente pensadas para serem ministradas de forma presencial. As plataformas são utilizadas de forma paliativa e não como consequência de um projeto político pedagógico do curso.

Nem todos os(as) professores(as) se adaptaram aos novos procedimentos que tiveram que ser adotados e muitos(as) discentes sofreram ao tentar se ajustar aos requisitos mínimos necessários para que pudessem cursar as aulas nesse novo formato. Mesmo diante de um cenário desafiador, também foram encontrados resultados positivos, atestados por professores(as) e alunos(as). Esses dados precisam ser compartilhados, para que outros(as) profissionais possam estar mais preparados(as), caso tenham que passar por novos períodos de distanciamento social, impostos por situações pandêmicas.

A turma analisada da disciplina de Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana, da Universidade Federal de XXX, foi ministrada no primeiro semestre de 2021, utilizando-se as ferramentas do *Google Classroom*, e foi cursada entre os meses de agosto de 2021 a janeiro de 2022. Trinta e cinco alunos(as) foram matriculados(as) na turma e vinte e nove foram aprovados(as), ao final do curso, que contou com uma carga horária total de 60 horas, divididas em 15 encontros

síncronos de duas horas e 15 aulas assíncronas, de mesma carga horária semanal. O aproveitamento dos(as) alunos(as) foi avaliado a partir de 11

atividades assíncronas e um seminário em grupos. O quadro 1 apresenta a natureza de todas as atividades assíncronas disponibilizadas no curso.

Quadro 1 – As atividades assíncronas disponibilizadas no curso

Nº da ativ.	Atividade	Nº de respondentes
1	Questionário: Concepções dos alunos sobre o ensino de LI a partir de questões culturais	30
2	Análise dos alunos sobre o Ted Talk “The danger of a single story”	25
3	Análise de uma atividade do livro Global Intermediate	22
4	Análise de uma atividade do livro Global Intermediate	21
5	Criação de um poster a ser publicado em uma revista sobre as impressões dos alunos do texto “20 reasons I hate living in Brazil”	24
6	Atividade sobre o primeiro episódio do seriado “Breaking Amish” – preparo de uma entrevista	21
7	Análise do filme “Pleasantville”	21
8	Questionário sobre o livro “Identidade Cultural na Pós-modernidade”, de Stuart Hall	21
9	Análise do discurso de David Cameron e da escritora senegalesa Fatou Diome sobre Multiculturalismo	16
10	Preparação de uma atividade para ser aplicada em sala de aula, trabalhando língua e cultura	12
11	Questionário final sobre o curso	24

Fonte: Dados coletados no *Google Classroom* do curso

Como o objetivo da investigação aqui proposta é o de analisar as atividades propostas e os discursos decoloniais encontrados, por meio de uma abordagem praxiológica, serão discutidos os dados coletados das falas dos(as) alunos(as), registradas nas atividades respondidas, principalmente no questionário final do curso.

Vinte e sete discentes responderam o questionário final do curso e 52% dos(as) respondentes destacaram estar muito satisfeitos(as) com a aprendizagem ao final do curso, apesar de encontrarmos

um total de 70% de alunos(as) que reconheceram terem tido pouca participação nas aulas. Esse dado pode ser justificado pelo fato de 63% dos(as) discentes terem confirmado a não motivação para o ensino remoto. A pouca participação nas aulas pode estar realmente ligada à conexão que os(as) aprendizes tiveram com o ERE, já que cerca de 90% não ligavam as câmeras e apenas se comunicavam em sala por intermédio do chat, mesmo tendo sido assinalado pelos(as) discentes que as oportunidades de interação foram

boas ou muito boas e que as discussões proporcionadas nas aulas e seminários eram de grande qualidade.

No que se refere à percepção que tiveram do processo de formação proporcionado pelo curso, 85% dos(as) estudantes afirmaram se sentir preparados(as) para lidar com questões culturais e identitárias nas aulas de língua inglesa, após o curso, e destacaram a qualidade dos materiais trabalhados nas atividades. 89% dos(as) respondentes afirmaram que os materiais usados em sala foram motivantes e interessantes e que as atividades assíncronas ajudaram, também, no desenvolvimento linguístico. Ao serem questionados(as) sobre suas percepções em relação ao rendimento nas aulas presenciais e remotas, uma grande variedade de respostas pôde ser observada, já que 48% dos(as) discentes não perceberam muita diferença na aprendizagem com o ensino remoto, quando comparado com o ensino presencial, o que causou estranhamento, uma vez que a maior parte dos(as) alunos(as) já havia manifestado problemas de motivação associados ao estudo na modalidade de ensino remoto. É possível inferir, dessa forma, que mesmo desmotivados(as) e descontentes por não estarem tendo aulas presenciais, as oportunidades educativas possibilitadas pelo curso foram suficientes para um sentimento de aprendizagem, por parte dos(as) estudantes.

Ao analisar as falas discentes no questionário, é notória a angústia de algumas

pessoas por estarem ainda na modalidade de ensino remoto, e a relação desse sentimento com as dificuldades sentidas nesse período, o que pode ser comprovado com algumas falas dos(as) aprendizes:

“Eu gostei bastante, mas acho que não aproveitei como deveria ter aproveitado, pois não tive muita força para assistir às aulas. A disciplina é muito boa e importante, porém senti que o problema estava em mim”.

“Basicamente, fiz as atividades que consegui fazer e por estar em casa, simplesmente não pude participar de aula nenhuma, por motivos pessoais/familiares e por motivos de desânimo também”.

“Acho as atividades assíncronas importantes, pois tenho dificuldade em ficar focada nas aulas online, perco muito fácil a atenção, também as vezes eu ficava incomodada em ver minha mãe atarefada com os serviços domésticos e acabava deixando a aula para ajudá-la. As atividades me ajudavam a guardar o conhecimento compartilhado na aula ou até mesmo de aprender quando eu não conseguia focar ou assistir a aula”.

Outros(as) discentes conseguiram focar na diversidade de materiais adotados, nas leituras e discussões propostas e na interatividade proporcionada para que a experiência fosse o mais proveitosa possível. Esses(as) respondentes sinalizaram uma mudança interna no que se refere ao modo pelo qual percebem o papel do(a) professor(a) de línguas e se mostraram estimulados(as) e satisfeitos(as) com os textos e abordagem empregada.

“eu amei a matéria, os conteúdos e textos trabalhados foram muito interessantes, me atraíram demais, e me motivaram a buscar mais textos e autores sobre os temas e tópicos trabalhados nas aulas”.

“aprendi muito sobre aspectos culturais relacionados a língua inglesa, foi uma disciplina muito proveitosa”.

“Uma experiência incrível. Uma das disciplinas que mais me motivou e me animou em todo o período, trazendo sempre temas interessantes, textos enriquecedores e atividades com questões intrigantes e reflexivas”.

“Eu consegui aprender mais sobre o preconceito e a aceitação com outras culturas e sobre a relação entre a linguagem e a cultura”.

“Embora não tenha comparecido a todas as aulas síncronas, assisti as gravações e acompanhei os materiais. Em contexto de pandemia, devo dizer que as aulas têm servido como distração deste período tão assustador. Sentir que há algo a fazer, há um compromisso com algo é importante!”.

A variedade de temas, textos e de atividades assíncronas que precisavam ser feitas foram destacadas por muitos(as) alunos(as) como pontos positivos do curso. Muitos(as) discentes relataram a mudança na postura em relação à língua inglesa e ao seu ensino, ressaltando a importância em se respeitar a diversidade linguística e sociocultural e o cuidado que devemos para evitar a consolidação de estereótipos.

“Todas foram incríveis e tratavam de temáticas essenciais do ensino de língua. Tendo um foco maior nas atividades assíncronas que foram as que mais fiz, achei incrível a variedade de atividades propostas, os temas tratados e o uso prático dos conhecimentos em análises de vídeos, elaboração de atividades e o bom e velho texto de opinião/compreensão que nunca fica velho”.

“As atividades foram muito dinâmicas com vídeos e coisas do tipo e as questões em si, sempre deixavam espaço para uma resposta livre da nossa opinião e interpretação”.

“Eu, que acompanhei a maior parte da disciplina de forma assíncrona, achei que as atividades foram boas formas de pensar e refletir sobre os textos lidos. Através da análise de vídeos e imagens, e a tentativa de traçar conexões entre eles e os textos lidos, foi possível compreendê-los de forma menos restrita (muitas vezes lemos textos, os compreendemos, mas não traçamos diálogos entre eles e outros tipos de textos que temos acesso, nem com a nossa própria realidade), por isso acredito que as atividades foram formas de expandir e ir além das aulas puramente ditas (embora as aulas tenham sido também ótimas)”.

Com a análise do questionário aplicado ao final do curso, percebi como os(as) alunos(as) se colocaram em uma postura de professores(as) crítico-reflexivos(as), diante de temas identificados por eles(as) como pertinentes para a nossa realidade global. Ao analisarmos os materiais preparados em duas dessas atividades assíncronas listadas no quadro 1, podemos ver de que modo,

nas suas produções, uma postura crítica decolonial foi observada, com falas que denotam uma preocupação com o olhar lançado para o outro, com a luta contra estereótipos e a busca por outras vozes, além daquelas já consolidadas como modelos ocidentais.

A primeira atividade analisada foi baseada no *Ted Talk* “*The danger of a single story*” (O perigo de uma única história), de Chimamanda Adiche, no qual a escritora nigeriana convida os ouvintes a refletirem sobre os perigos dos estereótipos que são formados, a partir de histórias únicas que são contadas, e que privilegiam, geralmente, o norte global. Em todas as respostas dos(as) alunos(as), é possível encontrar falas reflexivas, nas quais as memórias de cada discente são trazidas para uma reflexão sobre como essa influência guiou muitas de suas escolhas e sonhos e de que forma eles(as) querem reorganizar esses pensamentos anteriormente cristalizados, abrindo espaços para as histórias não contadas, principalmente aquelas das minorias excluídas dos grandes processos históricos nacionais e mundiais. Alguns desses momentos de reflexão podem ser encontrados nas falas destacadas a seguir

“Existem pessoas diferentes no mundo. O que é certo para mim, o que é bom para mim pode ser ruim, errado para você. E está tudo bem! [...] Quer dizer, quando tentamos entender o outro ponto de vista, reconhecemos que não somos os únicos no mundo. Não há uma única cultura, um

único país, uma única história. É tudo diferente. No entanto, quando entendemos que “diferente” não é ruim, realmente entendemos. E então, podemos aceitar outras histórias, outros pontos de vista, outras pessoas como elas são”.³

“Hoje em dia, diferentemente de quando era jovem, tenho acesso a diferentes narrativas/histórias. Eu me diverti quando comecei a ter acesso a coisas que nunca tive antes, e comecei a ter vergonha de mim e das coisas que falei sem nem saber do que estava falando. Eu sei que o melhor que posso fazer é continuar lendo/assistir/ouvir diferentes narrativas, mas nunca saberei tudo. Espero poder ter uma melhor compreensão e postura diante dos estereótipos”.

“O mundo é um lugar enorme com culturas diferentes em cada continente e em cada país, vendo esse vídeo acabei de ver que temos que lembrar disso e esquecer as ideias de que todo africano é pobre, baiano é preguiçoso, alemão é Nazistas etc. Generalizar ideias sobre as pessoas e suas culturas é um erro que cria estereótipos”.

“Li muita literatura sobre o processo de descolonização de nossas mentes, como aprendemos história pelo ponto de vista dos “vencedores”, das pessoas que colonizaram outras pessoas pensando que eram melhores do que elas, e das pessoas que ainda detêm todo o poder até hoje. Um ponto de vista muito branco e ocidentalizado.

Não devemos reduzir o mundo a uma única coisa que possamos saber sobre ele, como como a África é apenas um lugar de catástrofe, de pobreza e doença. Como, só porque viemos de um país “subdesenvolvido”, não tivemos uma boa educação”.

Na segunda atividade assíncrona analisada, os(as) alunos(as) assistiram a um vídeo, no qual a escritora senegalesa Fatou Diome discute com jornalistas franceses sobre o papel dos(as) imigrantes refugiados(as) na Europa e, entre as perguntas direcionadas, eles(as) tiveram que escrever dois ou três parágrafos correlacionando o que foi visto no vídeo com as temáticas trabalhadas em sala de aula e as suas opiniões. Nessa atividade, destaco o modo pelo qual a escritora se impõe no programa televisivo em que foi convidada, contrapondo os argumentos contrários ao recebimento de refugiados(as), que se baseavam em preconceito, ignorância e supervalorização tanto dos países colonizadores quanto da suposta superioridade diante de países colonizados.

Mais uma vez, todas as respostas dadas são direcionadas à uma crítica da propaganda política e midiática que ridiculariza, minimiza e inferioriza culturas de países vindos do sul global, colocando-os quase que como selvagens e desprovidos de valor efetivo para os países que os recebem. A postura decolonial e valorização dos países do sul global foram constantes nas respostas dadas pelos(as) estudantes, reforçando um olhar crítico sobre essas pessoas, suas culturas e a responsabilidade mundial sobre os(as) refugiados(as).

“a entrada de imigrantes no Brasil provocou o despertar de noções raciais que inferiorizavam os povos orientais. Na verdade, essa visão negativista foi baseada em teorias que herdaram da ciência do século XIX. Naquela época, vários intelectuais defendiam a existência de uma hierarquia de raças em que negros e orientais ocupavam uma posição inferior por causa de certas imperfeições físicas, morais e psicológicas, que eram destinadas aos piores tipos de serviços. Atualmente, a discriminação se manifesta em diversas instâncias e, no caso do Brasil, não se limitou ao universo da população negra. A discriminação contra os negros ainda ocorre”.

“Essas falas estão totalmente conectadas às nossas discussões e debates em sala de aula. Como algumas culturas são supervalorizadas e outras não. Segundo Fatou, mesmo que um africano ou árabe trabalhe e gere lucros para os países europeus, será tratado com distinção, pois sua identidade não corresponde à esperada pelos europeus”.

“A escritora chama atenção para um aspecto muito interessante sobre a imigração: Por que há tanta discussão sobre a imigração de pessoas de países de terceiro mundo para países considerados de primeiro mundo, enquanto a imigração de pessoas de países de primeiro mundo para outros é passada despercebida? As desigualdades sociais e raciais seriam os principais motivos para essas discussões e para essa aversão a estrangeiros que acontece nos países de primeiro mundo. E como essa aversão (xenofobia) faz com que europeus separem imigrantes em grupos (como se pudessem ser separados e categorizados de acordo com o que fazem, e como se fossem sempre “os outros”).

O que temos no vídeo é uma exposição de como algumas culturas se consideram superiores (principalmente as culturas ocidentais) em relação as culturas orientais, e que ao mesmo tempo se sentem "ameaçados" por estas. O que temos são países nos quais as pessoas estrangeiras vivem, de certa forma, segregadas, pois não parece haver abertura para a inclusão. São pessoas de culturas diferentes, vivendo sob o mesmo espaço geográfico sem se infundirem (é a ideia de multiculturalismo)".

"O segundo trecho que me impactou foi quando a escritora disse: "A Europa se garantiu do princípio unilateral do exotismo. Os outros são os exóticos". Fica evidente, no discurso de Diome, como os europeus se percebem como superiores e atribuem aos demais continentes, em especial o africano, uma posição de subalternidade, o que me remeteu às várias discussões relacionadas a identidade ao longo das aulas e às relações de poder que a envolve".

"Quando a Fatou fala sobre a diferença de percepção que se tem de um imigrante de terceiro mundo chegando em um país de primeiro mundo e um imigrante de primeiro mundo chegando a um país de terceiro mundo é doloroso de ouvir porque com a fala dela, se percebe que ainda existe essa falta de equidade entre as culturas, que ainda existem pessoas que se sentem superiores as outras por motivo de "nasci em tal país, em tal cultura, com tanto dinheiro".

Discussões sobre a valorização que devemos dar ao outro e ao seu olhar na sociedade devem ser incentivadas e multiplicadas. Nestas oportunidades, é importante possibilitar ao(à) aluno(a) que entre em contato com uma multi-

plicidade de culturas e de contextos socioculturais, políticos e econômicos, nos quais possa ser possível que o(a) discente reflita sobre as relações de poder que influenciam no pensamento e nas atitudes das pessoas. Colocar o fugitivo africano como o inferior, preguiçoso, fracassado e destruidor é reforçar uma postura colonial, defendida como inexistente nos dias de hoje, mas que ainda molda as mentes e as ações no mundo ocidental do norte, influenciando os pensamentos que se deseja compartilhar no sul global e que nos faz, em muitos momentos, corroborar com a ideia de uma suposta inferioridade, impulsionando um sentimento de tentativa de aproximação com a cultura salvadora. Essas questões foram trabalhadas na disciplina, mesmo que ainda não valorizadas na ementa do curso, e foram essenciais para o reconhecimento dos(as) alunos(as) de que é necessário investir na adoção de um posicionamento/pensamento mais crítico e reflexivo.

Algumas considerações

O processo de formação de professores de cursos de licenciatura em línguas estrangeiras desenvolvido nas IES precisa estar respaldado em seus Projetos Político Pedagógicos, de modo que seja possível promover oportunidades de desenvolvimento linguístico, teórico e metodológico. No entanto, as burocracias relacionadas aos movimentos de atua-

lização desses documentos faz com que ementas descontextualizadas tenham que ser trabalhadas na graduação, mesmo que desconexas dos pressupostos teóricos assumidos pelos(as) professores(as) das matérias de ensino, conforme observado com a disciplina Temas de Cultura e Civilização Anglo-americana, da Universidade Federal de XXX.

Na IES em questão, o PPC do curso de Letras Inglês foi atualizado em 2013, enquanto que a não aprovação do Projeto de Letras Português-Inglês fez com que as orientações de 2007 ainda devam ser seguidas em 2022. Um novo movimento de atualização dos PPCs, iniciado em 2017, e ainda não finalizado, será responsável pela correção de distorções teóricas entre o disposto na ementa e o que os professores consideram como crucial para as matérias do curso.

No PPC de 2013, a mesma disciplina foi remodelada e passou a se denominar Culturas de Língua Inglesa, tendo como ementa a proposta de promoção do

Estudo das práticas e representações culturais de língua inglesa e sua presença no mundo. A relação entre os fluxos transculturais em língua inglesa e a diversidade cultural brasileira (SERGIPE, 2013, p. 14).

Além de um nome mais condizente com o esperado pela comunidade acadêmica, sem a valorização explícita da cultura norte-americana, a ementa prevê o estudo da cultura associado às

suas práticas, fluxos transculturais e representações, o que destoia da ementa da disciplina Temas de Cultura, que se coloca como mediadora de discussões sobre as sociedades inglesa e norte-americana, com a destaque para os costumes e características principais, como se essas práticas pudessem ser encapsuladas em caixas de mesmo padrão. Se os objetivos do curso não forem elaborados seguindo-se uma postura decolonial, estereótipos serão consolidados, reforçados e, muitos deles, idealizados.

Com o *feedback* coletado das discentes e as falas encontradas nas atividades assíncronas propostas, percebemos a aceitação dos(as) alunos(as) para discussões que abordam questões mais crítico-reflexivas, de valorização das relações sul-sul e questionamento dos fluxos homogeneizadores vindos do norte global. Mesmo diante de um ensino remoto emergencial e um cenário de desmotivação e apatia generalizadas, segundo os dados coletados no questionário, os(as) estudantes relataram um interesse pela disciplina, em decorrência dos conteúdos trabalhados e das atividades propostas, já que muitas reflexões foram possibilitadas e situações consideradas como normais ou verdades absolutas puderam ser questionadas, a partir da busca por outros olhares e outras histórias, capazes de valorizar os países colonizados e exaltar as vozes vindas do sul.

A praxiological view on language teaching in education higher education, based on cultural issues, in a pandemic context

Abstract

During the pandemic emergency remote teaching, it was necessary to promote reorganizations in the methodologies and in the programmatic content adopted in schools and in higher education. In view of this, this paper aims to analyze the results obtained with a theoretical discipline of a Portuguese-English Language Course, aimed at discussing issues related to culture and identity. It was possible to highlight the mishaps faced as a result of the pandemic and the need for the course adjustments. Thus, by using the action research, it was possible to analyze the data collected with a questionnaire and asynchronous activities, so that, it was possible to observe how, even in an educational scenario described as demotivating, the students attested to having developed a more critical view on this theme, in search of decolonial attitudes, when exposed to contexts in which the global north stands as standard model to be followed.

Keywords: English language; Culture; College education; Emergency remote teaching.

Notas

- ¹ “with few exceptions, most societies around the world are culturally mixed, and national boundaries rarely enclose populations that are culturally or ethnically homogeneous” (Texto original. Tradução minha).

- ² How is it possible that men from these five countries achieved such an epistemic privilege to the point that their knowledge today is considered superior over the knowledge of the rest of the world? (Texto original. Tradução minha).
- ³ Algumas das análises dos alunos foram feitas na língua inglesa. Esses depoimentos, no entanto, foram por mim traduzidos, de modo que a versão em português foi a disponibilizada.

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade*: Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BURNS, Anne. Action Research. In: PALTRIDGE, Brian; PHAKITI, Aek. *Research methods in applied linguistics*: a practical resource. London : Bloomsbury Academic, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc, 2015.

GROSGOUEL, Ramón. The structure of knowledge in westernized universities: epistemic racism/ sexism and the four genocides/ epistemicides of the long 16th century. *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, n. XI, issue 1, p. 73-90, Fall, 2013. Disponível em: <<http://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol11/iss1/8/>>. Acesso em: 10 out. 2017.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomás Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The Difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 2020. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn7>>. Acesso em: 10 mar. 2022.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Identidades fragmentadas*: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2006.

NIETO, Sonia. *Language, culture and teaching: critical perspectives*. New York: Routledge, 2010.

RECKWITZ, Andreas. Toward a Theory of Social Practices: A Development in Culturalist Theorizing. *European Journal of Social Theory*, 5(2), 243-263, 2002.

ROBERTSON Roland. Globalisation or Glocalisation?. *Journal of International Communication*, vol. 1, n.º 1, pp. 33-52, 1994.

SERGIPE. *Resolução No 59/2007/CONEPE*. Aprova o Projeto Pedagógico da habilitação Português-Inglês Licenciatura (diurno) do Curso de Graduação em Letras e dá outras providências. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Universidade Federal de Sergipe, 2007.

SERGIPE. *Resolução No 29/2013/CONEPE*. Aprova alterações no Projeto Pedagógico do Curso de Graduação em Letras Inglês Licenciatura e dá outras providências. Conselho do Ensino, da Pesquisa e da Extensão. Universidade Federal de Sergipe, 2013.

SIQUEIRA, Sávio. Por uma educação linguística crítica. In: PESSOA, Rosane Rocha; SILVESTRE, Viviane Pessoa Viana; MONTE MÓR, Walkyria. *Perspectivas de educação linguística no Brasil: trajetórias e práticas de professoras/es universitárias/os de inglês*. São Paulo: Pá de palavra, p. 201- 212, 2018.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, 79, 2007, pp. 71-94.