



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA

FRANCISCO EDSON DE FREITAS LOPES

ENSINO DE CULTURA NAS AULAS DE INGLÊS ATRAVÉS DO FILME
“AMOR POR ACASO”: UM OLHAR CRÍTICO PARA ESTEREÓTIPOS DE
ESTRANGEIROS

CAJAZEIRAS/PB

2018

FRANCISCO EDSON DE FREITAS LOPES

**ENSINO DE CULTURA NAS AULAS DE INGLÊS ATRAVÉS DO FILME
“AMOR POR ACASO”: UM OLHAR CRÍTICO PARA ESTEREÓTIPOS DE
ESTRANGEIROS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Língua Inglesa do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal de Campina Grande, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Língua Inglesa.

Área de Concentração: Língua Inglesa

Orientadora: Profa. Dra. Daise Lilian
Fonseca Dias

CAJAZEIRAS/PB

2018

FRANCISCO EDSON DE FREITAS LOPES

ENSINO DE CULTURA NAS AULAS DE INGLÊS ATRAVÉS DO FILME
“AMOR POR ACASO”: UM OLHAR CRÍTICO PARA ESTEREÓTIPOS DE
ESTRANGEIROS

Aprovada em 24 / 05 /2018

BANCA EXAMINADORA

Daise Lillian Fonseca Dias

Profa. Dra. Daise Lillian Fonseca Dias (UFCG) - Orientadora

Francisco Francimar de Sousa Alves

Prof. Dr. Francisco Francimar de Sousa Alves (UFCG) - Examinador

Luciana P. de Castro

Profa. Ms. Luciana Parnaíba de Castro (UFCG) - Examinadora

Prof. Ms. Elinaldo Meneses Braga (UFCG) - Suplente

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Josivan Coêlho dos Santos Vasconcelos - Bibliotecário CRB/15-764
Cajazeiras - Paraíba

L864e Lopes, Francisco Edson de Freitas.
Ensino de cultura nas aulas de inglês através do filme “amor por acaso”: um olhar crítico para estereótipos de estrangeiros / Francisco Edson de Freitas Lopes. - Cajazeiras, 2018.
43f.
Bibliografia.

Orientadora: Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias.
Monografia (Especialização em Língua Inglesa) UFCG/CFP, 2018.

1. Língua inglesa - ensino. 2. Linguística aplicada. 3. Ensino de cultura. 4. Gênero textual filme. I. Dias, Daise Lilian Fonseca. II. Universidade Federal de Campina Grande. III. Centro de Formação de Professores. IV. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU - 811.111

“Consagre ao Senhor tudo o que fizer e os seus planos serão bem-sucedidos.”

Provérbios 16:3.

AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial à minha mãe, pelo apoio e dedicação durante meu processo de formação acadêmica e, principalmente, pelo amor e carinho com que me instruiu a chegar até aqui.

À Profa. Dra. Daise Lilian Fonseca Dias, minha amada orientadora, a quem não somente agradeço as orientações prestadas no decorrer deste trabalho, como também a compreensão, paciência, apoio e exemplo, tanto de pessoa como de profissional, com a qual, sem dúvida, aprendi a ser uma pessoa melhor, mais motivada e esforçada, apesar das dificuldades.

À minha amada esposa Simone Ferreira Lopes, pela compreensão e apoio durante a realização deste trabalho.

Aos professores do curso de especialização, pelos momentos de aprendizado e experiências, os quais contribuíram para meu desenvolvimento profissional e pessoal.

Aos membros da banca, Francisco Francimar de Sousa Alves e Luciana Parnaíba de Castro por me concederem a oportunidade de avaliar e sugerir as melhorias necessárias a este trabalho a partir de suas concepções como excelentes profissionais da área.

Aos irmãos da Igreja de Cristo em Sousa, agradeço pelas orações e também pelo grande apoio durante a realização deste trabalho.

Aos meus queridos companheiros de universidade, Alyne Ferreira de Araújo, Bianca Déborah da S. Gomes, José Ironildo Júnior, Mayara Duarte Barreto e Vanuza Gonçalves Dias, pelo apoio e pelas experiências compartilhadas durante este curso.

“We who do it know what it is.”

Pit Corder, acerca da Linguística
Aplicada.

RESUMO

Os estudos desenvolvidos acerca da linguagem ao longo dos séculos concebem tal instrumento como tão importante que, de fato, sem ela, o ser humano não seria capaz de pensar, pois todo pensamento estrutura-se na forma de algum tipo de linguagem, seja ela verbal, visual, gestual etc. Filósofos, linguistas e estudiosos relacionam a linguagem à própria ideia de existência, configurando-a como base para todo conhecimento humano sobre a natureza e o próprio homem, embora a ciência que a estuda, a Linguística, passou a ser considerada como autônoma, recebendo o *status* de ciência, propriamente, a partir do século XX com os estudos de Saussure, o que deu início a uma série de transformações em seu sistema de compreensão da linguagem, assumindo diversas perspectivas ao passo que dava origem a Linguística Aplicada, campo do conhecimento que surge como aplicação da Linguística Teórica, renegada ao ensino de línguas estrangeiras e que, mais tarde, desenvolve-se com autonomia no estudo das diversas dimensões da língua em seu uso interacional. Desse modo, este trabalho tem como objetivo discutir a inserção da abordagem cultural no processo de aprendizagem de língua inglesa, bem como discutir essa prática através do uso do gênero textual ‘filme’, com foco na representação de estereótipos culturais no filme “Amor por Acaso”, a partir de uma perspectiva intercultural que permite ao aprendiz o espaço da reflexão de sua própria cultura e da cultura do outro, assim como a crítica às concepções e visões impostas como hegemônicas. Com base em discussões teóricas de autores como: Rodrigues (2011), Rajagopalan (2006), Celani (1992), Kleiman (1992), Rojo (2007) e Moita Lopes (2012), pretende-se, para uma maior compreensão desta pesquisa, contextualizar brevemente o percurso da Linguística Aplicada, desde seu surgimento até as ‘viradas’ que objetivaram ressignificar suas concepções, no intuito de propor a reflexão do ensino de cultura em sala de aula de língua inglesa como uma ferramenta que permite a percepção de representações estereotipadas de indivíduos sociais, abrindo espaço para um posicionamento crítico em relação a estas. Considerando-se tais pressupostos, pretende-se ainda nesta pesquisa, traçar reflexões sobre aspectos da *Crosscultural Approach*, bem como das representações de estrangeiros e brasileiros em filmes da tradição anglo-americana, apoiando-se, portanto, em autores como: Webb (2009), Silva (2014), Brito; Custódio (2015), Bennet (2004) e também Byram et al (2002).

Palavras-chave: Linguística Aplicada, Ensino de Cultura, Estereótipos, Filme, Língua Inglesa.

ABSTRACT

The studies developed on language over the centuries conceive such an instrument as so important that, in fact, without it, the human being would not be able to think, since all thought structures itself in the form of some kind of language, be it verbal, visual, gestural etc. Philosophers, linguists, and scholars relate language to the very idea of existence, setting it up as the basis for all human knowledge about nature and man himself, although the science that studies it, Linguistics, came to be regarded as autonomous, receiving the status of science, properly, from the twentieth century onwards with Saussure's studies, which initiated a series of transformations in its system of language comprehension, assuming diverse perspectives while giving rise to Applied Linguistics, knowledge field that arises as an application of theoretical linguistics, renegaded to the teaching of foreign languages and that later developed with autonomy in the study of the various dimensions of the language in its interactional use. Thus, this work aims to discuss the insertion of the cultural approach in the English language learning process, as well as discuss this practice through the use of the textual genre "movie", focusing on the representation of cultural stereotypes in the movie "Bed&Breakfast" [Amor Por Acaso], from an intercultural perspective that allows the learner the space of reflection of his own culture and the culture of the other, as well as criticism of conceptions and visions imposed as hegemonic. Based on the theoretical discussions of authors such as Rodrigues (2011), Rajagopalan (2006), Celani (1992), Kleiman (1992), Rojo (2007) and Moita Lopes (2012), we intend for a better understanding of this research, to contextualize briefly the course of Applied Linguistics, from its inception to the "turns" that aimed to resignify its conceptions, in order to propose the reflection of the teaching of culture in English - speaking classrooms as a tool that allows the perception of stereotyped representations of social individuals, opening space for a critical position in relation to them. Considering these assumptions, it is still intended in this research to draw up reflections on aspects of Crosscultural Approach, as well as representations of foreigners and Brazilians in films of the Anglo-American tradition, thus relying on authors such as: Webb (2009), Silva (2014), Brito and Custódio (2015), Bennet (2004) and also Byram et al (2002).

Keywords: Applied Linguistics, Culture Teaching, Stereotypes, Movies, English Language.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 PERCURSO HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA APLICADA	14
1.1 SURGIMENTO DA LINGUÍSTICA APLICADA NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NO BRASIL	14
1.2 A VIRADA EPISTEMOLÓGICA DA LINGUÍSTICA APLICADA.....	18
2 ANÁLISE DE ESTEREÓTIPOS CULTURAIS EM REPRESENTAÇÕES DO GÊNERO CINEMATOGRAFICO/FÍLMICO	23
2.1 REPRESENTAÇÕES DE ESTRANGEIROS EM FILMES	23
2.2 A (DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS CULTURAIS EM “AMOR POR ACASO”	26
3 O FILME COMO MATERIAL AUTÊNTICO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA	29
3.1 ABORDAGEM CULTURAL E PERSPECTIVAS DA ABORDAGEM CROSSCULTURAL	30
3.2 REFLEXÕES CULTURAIS ATRAVÉS DE ATIVIDADES COM O FILME “AMOR POR ACASO”	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	42

INTRODUÇÃO

É sabido que os estudos acerca da linguagem, de certo modo, datam desde a invenção da escrita, ou até mesmo bem antes disso, levando-se em conta os estudos sobre a Torre de Babel, como por exemplo, as reflexões provenientes dos estudos de Ramus Rasks (1787-1832), Jakob Grimm (1787-1863) e, mais recentemente, Steiner (2005), com um tratado da filosofia da linguagem que discute teorias linguísticas do século XX e as relações com o evento bíblico. A língua(gem) se configura como instrumento tão importante que, de fato, sem ela, o ser humano não seria capaz de pensar, pois todo pensamento estrutura-se na forma de algum tipo de linguagem, seja ela verbal, visual, gestual etc. Dessa forma, a premissa de que o conceito de existência relaciona-se à palavra é afirmada por várias doutrinas, tanto pelo filósofo francês René Descartes (1596-1650) quando diz “penso, logo existo”, como na perspectiva da Bíblia ao afirmar que “no princípio era o verbo” (JOÃO, 1:1), ou seja, a palavra, estreitando a relação entre linguagem e a própria ideia da ‘criação’.

É de suma importância pensar acerca da linguística, como ciência que estuda a linguagem, uma vez que todo o conhecimento adquirido e produzido pelo ser humano partirá da evolução deste instrumento natural. Começa-se então a entender que a linguagem é a base para todo conhecimento humano sobre a natureza e o próprio homem, embora a ciência que a estuda não seja tão conhecida. Este instrumento tão significativo, após tantas tentativas de estudos isolados pela filosofia, torna-se objeto de estudo da linguística, área que até o final do século XIX e início do século XX não era vista como disciplina autônoma, vindo a receber o *status* de ciência, propriamente, a partir do século XX com os estudos de Saussure.

O termo ‘ciência’ pode levar o leitor a pensar unicamente nas ciências naturais, incluindo as disciplinas de astronomia, química e física, tendo em vista seus métodos positivistas a partir de objetos concretos (físicos e materiais). Entretanto, as ciências humanas obtiveram rigor semelhante no que tange aos aspectos metodológicos, sendo construídas a partir de objetos de estudo e teorias próprias. Para que isso acontecesse, a contribuição da linguística foi fundamental, sendo, portanto, a primeira disciplina das humanidades tida como ciência, com método e objeto bem definidos.

No final do século XVIII, a linguística surge como ciência, ao adotar o método de estudo histórico-comparativo, o qual propunha observar semelhanças entre o sânscrito, o grego, o latim e as línguas germânicas (como o inglês) na perspectiva de que todas derivariam

de uma língua primitiva comum. O mesmo processo de comparação permitiu classificar várias línguas conhecidas no mundo em famílias linguísticas, daí os termos ‘língua viva’, ‘língua morta’, ‘língua-mãe, etc.

Esta análise acerca dos aspectos da linguagem e de sua relação com o ‘existir’ tem espaço no que se configura como problemática deste trabalho, a saber, os estereótipos (conceito estabelecido no primeiro capítulo da pesquisa) que emergem na sociedade e são amplamente difundidos, os quais corroboram atitudes de autoafirmação destes por diversos indivíduos de língua e contexto específicos. Temos como exemplo a língua inglesa que desde o século XVI adentra no cenário político por meio do colonialismo, provocando também um fenômeno de aculturação, perdurando-se o discurso afirmado por trás do ditado popular de que ‘a grama do vizinho é sempre mais verde’.¹

Diante disso, tradicionalmente, diversos gêneros (textuais, literários, fílmicos) na cultura brasileira apresentam positivamente o que é estrangeiro, enquanto que de forma negativa o que se configura como nacional, local, regional; surgem nesse espaço diversos estereótipos afirmados pela própria linguagem e que se tornam enraizados no subconsciente do indivíduo. O ciclo vicioso de criar e enfatizar aspectos particulares de cada povo, os quais muitas vezes refletem na forma como cada um compreende a si mesmo dentro desse espaço de construção do discurso, leva a uma representação cada vez mais estereotipada, ao passo que se valoriza em grau maior a língua, moda, composições, filmes, material e a cultura estrangeira de modo geral.

Posto isso, a presente pesquisa tem o objetivo de discutir a inserção da abordagem cultural no processo de aprendizagem de língua inglesa, bem como discutir essa prática através do uso do gênero textual ‘filme’, com foco na representação de estereótipos culturais no filme “Amor por Acaso”, com os objetivos específicos de analisar o filme em tela a partir de uma perspectiva intercultural que permita ao aprendiz o espaço da reflexão de sua própria cultura e da cultura do outro, assim como a crítica às concepções e visões impostas como hegemônicas. Ademais, pretende-se ainda discutir sobre perspectivas teóricas acerca do gênero e propor atividades que auxiliem o professor no uso deste de forma a desenvolver a criticidade dos alunos.

Quanto à abordagem, tomando como base de classificação os postulados de Minayo (2001 *apud* SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32), este trabalho pode ser caracterizado como uma investigação qualitativa, ou seja, tem o objetivo de discorrer sobre significados, razões e crenças, no intuito de compreender informações acerca de determinado tema. Quanto à

¹ Metáfora usada para referir-se ao pensamento de extrema valorização do que é ‘estrangeiro’ como um lugar de crescimento, sucesso e transformação em detrimento do que é ‘nacional’, posicionamento que, geralmente, se baseia nas dificuldades enfrentadas nesse espaço (RAMOS, 2017, p. 126).

natureza da pesquisa, é caracterizada como sendo de caráter exploratório, uma vez que busca investigar as discussões teóricas acerca da temática e as soluções práticas ao problema em questão. O objeto de análise concentra-se na representação de estereótipos culturais no gênero fílmico, a partir do uso do filme “Amor por Acaso” (2010), dirigido por Márcio Garcia. Ainda, quanto aos procedimentos da pesquisa, esta se caracteriza como levantamento bibliográfico, visto que parte de referências teóricas existentes, com o objetivo de recolher informações sobre o tema que se propôs pesquisar,

Em linhas gerais, este trabalho está organizado em três capítulos. No capítulo I, aborda-se um percurso histórico da Linguística Aplicada, contextualizando-a desde o seu surgimento até a virada linguística do século XX e as ideias propostas pela filosofia da linguagem, com o objetivo de concentrar-se nas representações do discurso. O capítulo II apresenta discussões sobre a análise de representações de estrangeiros em filmes da tradição anglo-americana, com ênfase na (des)construção de estereótipos sociais através do discurso dos personagens. Para tanto, será analisado em específico o filme “Amor por Acaso” (2010), dirigido pelo diretor Márcio Garcia. Por fim, o capítulo III propõe uma discussão sobre os benefícios do uso de gêneros textuais cinematográficos no ensino de língua inglesa, oferecendo propostas de alguns autores da área, que se configuram como estratégias metodológicas para a análise crítica de tais gêneros, objetivando proporcionar, através do estudo dos filmes, maior criticidade, dinamicidade e aprendizagem dos alunos.

Consoante, no âmbito do aprendizado de língua inglesa, este estudo se configura como uma alternativa metodológica para a prática de atuais e/ou futuros professores do idioma, de modo a contribuir para tornar as aulas mais dinâmicas e eficientes. A capacidade de desenvolver suas próprias ideias faz com que o aluno, em contato com a outra cultura e suas particularidades, possa desenvolver seu posicionamento crítico frente ao que lhe for exposto adentrando, portanto, no espaço do debate. Desse modo, as discussões e propostas de atividades a serem desenvolvidas tem o intuito de despertar e ceder espaço para a criticidade dos sujeitos envolvidos a partir da compreensão dos estereótipos representados no filme em tela.

1 PERCURSO HISTÓRICO DA LINGUÍSTICA APLICADA

Afinal, o que vem a ser a Linguística Aplicada (doravante LA)? Qual a sua relação com a Linguística Teórica? Qual o seu método e objeto de estudo? Essas e outras perguntas remetem ao fato de que, embora exista a necessidade de definir a LA desde muito tempo, ainda é recorrente a dificuldade na definição deste termo e, conseqüentemente, de sua área de estudo. Essa problemática dá-se pelo fato de que o percurso tomado por esta ciência desde seu surgimento até sua consolidação, bem como a aceitação desta como área de conhecimento dentro dos estudos acerca da linguagem, não se deu como um processo simples, ao contrário, muitas das concepções pelas quais o termo foi interpretado contribuíram para que, ainda hoje, estudiosos e linguistas aplicados persistam em defender arduamente a identidade e *status* próprios desta ciência tão importante. Para tanto, configura-se como necessário um olhar mais profundo acerca de como surgiu o termo LA e quais foram os fatores históricos e sociais que a levaram a se estabelecer como campo do conhecimento, com método e objeto de estudo bem definidos.

1.1 SURGIMENTO DA LINGUÍSTICA APLICADA NO CENÁRIO INTERNACIONAL E NO BRASIL

Teóricos afirmam que tanto o termo ‘Linguística Aplicada’ como as discussões acerca desta área de estudo figuram no cenário educacional desde muito antes do surgimento da ideia de uma ciência aplicada como tal. De acordo com Bohn e Vandresen (1988), a LA já fazia parte do conjunto de disciplinas da Universidade de Michigan em meados de 1946, ainda que venha a se consolidar apenas duas décadas após na Europa com a fundação da *Association Internationale de Linguistique Appliquée* (Associação Internacional de Linguística Aplicada) e da *British Association of Applied Linguistics* (Associação Britânica de Linguística Aplicada), em 1964 e 1977, respectivamente. Ainda, três décadas mais tarde, com a fundação da *American Association of Applied Linguistics* (Associação Americana de Linguística Aplicada), em 1977, consolidando-se, portanto, nos Estados Unidos e, no Brasil, por volta de 1990 com a fundação da Associação de Linguística Aplicada do Brasil (ALAB).

A perspectiva atual de caracterização da LA está baseada nas propostas de trans/interdisciplinaridade, que a identificam como campo e não mais como disciplina, como

era vista por muitos estudiosos ao longo de sua consolidação. Sabe-se que, após a fase inicial de consolidação da Linguística como ciência, em meados do século XX, começam a surgir estudos que partiam da abstração do conhecimento linguístico para a aplicação desse conhecimento em situações reais de uso da linguagem. A partir desse movimento, a LA emergiu como recorte dos estudos linguísticos com diversas concepções epistemológicas que tentaram definir o termo e seu campo de estudo. Entretanto, é necessário observar o processo histórico que levou a LA a sua **concepção habitual** (visão desenhada a partir do século XX) e como esta tem proposto reflexões concernentes a sua **concepção emancipadora** (visão contemporânea desta ciência) (RODRIGUES, 2011).

Adentrando ao contexto histórico de surgimento da LA, desenha-se o cenário da Segunda Guerra Mundial, eventual acontecimento que cooperou para que este campo emergisse como área de conhecimento efetiva. Até então, o Método Gramática-Tradução (MGT) imperava sobre o atual cenário de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e quanto mais havia a necessidade de estabelecer comunicação entre falantes de outras línguas que estavam envolvidos na guerra, mais se avaliava e descobria a necessidade de buscar soluções para os problemas relacionados a este aprendizado, bem como o interesse por novos métodos e abordagens, já que o MGT estava se tornando ineficiente às necessidades momentâneas. Nesse período, tanto nos Estados Unidos como na Inglaterra, houve maior busca por métodos que servissem a esses propósitos de desenvolver primariamente a comunicação entre os falantes, o que levou os estudos agora concebidos como de LA a concentrarem-se na investigação e solução das problemáticas relacionadas a este processo, dentre os quais podemos destacar estudos desenvolvidos por Charles Fries no *English Language Institute* (Instituto de Língua Inglesa).

Consoante, a LA foi conduzida à primeira ideia de sua concepção habitual, estritamente atrelada ao ensino de línguas estrangeiras, passando a ser chamada por vezes de “Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas”. Ainda, ao passo que a LA desenhava seu escopo na relação com o ensino de línguas, sendo defendida por autores como Robert Lado e Strevens, seu crescimento também transparecia uma forma de imperialismo linguístico, controle político e social, construindo conhecimento de influência sobre as relações de poder e discurso, sobre as quais há de se tratar mais a frente. Ademais, a identificação da LA com o ensino de línguas, não apenas da língua inglesa, mas também de outras línguas estrangeiras, demandam então a necessidade de centros de formação na área que se multiplicam tanto na Europa como nos Estados Unidos, conferindo à LA o caráter de referência nos estudos

relacionados à aquisição, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e, posteriormente, à formação de professores.

Por volta de 1950, a LA passa a ter dificuldades em consolidar-se, uma vez que coexistia com a Teoria Linguística Gerativo-Transformacional de Chomsky, a qual se opunha. Assim, a LA concentrava seu interesse na resolução de problemas linguísticos e estabelecia-se como uma ciência com foco no uso da linguagem em situações reais de interação. Esta concepção esbarrava nas teorias de Chomsky e Saussure que tomavam a língua em sua abstração e não no uso que os falantes fazem dela, o que levou os lingüistas aplicados a serem considerados a partir de então como consumidores das teorias já existentes.

Os estudos linguísticos no período pós-guerra começavam a concentrar-se não exatamente na natureza aplicada das teorias linguísticas, mas na essência formalista, tomando a língua como objeto de estudo em sua natureza abstrata e idealizada. Ou seja, o que interessa não são os ‘falantes reais’ que podem interagir em determinados contextos, mas sim os ‘falantes ideais’. Segundo Rajagopalan (2006, p. 152), sobre o período pós-Segunda Guerra é possível afirmar que:

[...] a forma como as pesquisas Linguísticas foram conduzidas nessa época foi determinada pelas expectativas criadas em torno de suas possíveis aplicações. Por um lado, as agências de fomento começaram a investir pesadamente em pesquisas Linguísticas, esperando resultados palpáveis, como métodos sofisticados de quebra de códigos secretos, tradução automática e instantânea, etc. Por outro lado, os próprios pesquisadores foram cada vez mais atraídos pela possibilidade de agradar às agências, cujos interesses específicos demandavam certos tipos de pesquisa em detrimento das demais e, dessa forma, recebiam mais verbas.

A Linguística passava a ser concebida como ‘científica’ ao passo que se baseava na natureza formalista da linguagem. Essa priorização do caráter formal da linguagem aproximava a Linguística das ciências tidas como ‘naturais’, uma vez que se tornava cada vez mais matemática, descritiva, palpável e focada na imanência da língua.

Entretanto, a abordagem dos estudos de Chomsky lançava fora os estudos de cunho sociológico e antropológico da linguagem, restringindo a LA a sua segunda mais famosa concepção habitual, a de ‘aplicação de teorias’ abstratas e formais, considerada por muitos como um campo inferior, de menor importância. Cabia então à LA tomar como base a Linguística teórica, e a partir das teorias abstratas existentes, propor soluções para as questões de uso da linguagem. Assim, o trabalho do linguista aplicado era direcionar o conhecimento

linguístico a determinado objeto, não comendo, entretanto, um estudo teórico em si, apenas aplicando as teorias previamente estabelecidas.

Apesar da concepção de LA relacionada ao ensino de línguas ser relevante, muitos linguistas avançaram em seus posicionamentos de que a LA ultrapassa esta concepção, ou seja, não está restrita ao ensino de línguas, bem como a ideia de que a LA não se restringe também a aplicação de teorias linguísticas, sendo um campo de conhecimento autônomo e dinâmico. Teóricos amplamente reconhecidos na área de LA como Kaplan (1980), Widdowson (1980), Krashen (1982) e Spolsky (1980) compartilham desse entendimento e discordam veementemente da afirmação de Corder (1973, p. 10) quando diz que “a LA é uma ‘atividade’ em oposição a um ‘estudo’”. Ela faz uso de resultados de estudos teóricos. O linguista aplicado é um consumidor, ou usuário, e não um produtor de teorias.” Desse modo, posicionam o linguista aplicado como atuante teórico e não apenas como um mero usuário de teorias já produzidas por estudiosos da linguística formalista.

No Brasil, a trajetória percorrida pela LA é semelhante ao que foi estabelecido no exterior. Em 1990, a fundação da ALAB possibilitou o agrupamento de várias discussões de pesquisadores sobre a natureza da área, estabelecendo esta como importante no país (CELANI, 1992). Entretanto, figuram também no Brasil as mais divergentes concepções dos pressupostos da LA enquanto ciência, considerando esta desde a aplicação da linguística, como também a sua total desarticulação com outras áreas.

Desenvolvida em uma primeira fase, até meados de 1970, a LA desenvolvia-se nos rastros da Linguística, estabelecendo uma “relação de dependência comum e natural entre uma ciência teórica em expansão e sua aplicação” (KLEIMAN, 1992, p. 27). A partir de 1970, abre-se espaço para uma concepção de LA mais independente, sobretudo devido ao crescente interesse pelas pesquisas em leitura como afirma Kleiman (1992, p. 28):

O novo interesse na realidade do ensino e no aprendiz propiciava a emergência de perguntas de pesquisas diferenciadas: a constatação, a partir da prática, de uma necessidade específica do aluno, de aprender o funcionamento parcial da língua estrangeira, incentivou enormemente a pesquisa sobre a leitura, objeto este cuja constituição dentro da Linguística Aplicada também ajudou a transformar a concepção antiga, limitada à aplicação de teorias ou descrições linguísticas.

Desse modo, é notório que no Brasil as reflexões acerca da Linguística Aplicada ampliaram-se não apenas almejando discutir ideias e concepções teóricas, mas também devido à conjuntura histórico-social em que as pesquisas linguísticas se enquadraram, com o

objetivo de solucionar uma necessidade prática, que se tratava da dificuldade nas práticas de leitura, tornando-se um espaço destinado às observações do linguista aplicado, conseqüentemente, da LA.

Ainda tomando como base a natureza inter/multi/transdisciplinar da Linguística Aplicada, ao longo da década de 1980, deu-se ênfase à competência comunicativa no ensino de línguas (promulgada pelo *Communicative Approach*), a qual concebe a linguagem como instrumento de comunicação passível de estudo. Sobre esta competência, o linguista aplicado Almeida Filho (1993), por exemplo, afirma ser mais abrangente e englobar outras competências como a sociocultural, que levaria em conta conhecimentos linguísticos, culturais e de uso da linguagem na interação. Assim, nesses estudos que marcam as décadas de 1980 e 1990, desenvolveram-se pesquisas, principalmente nos programas de Pós-Graduação brasileiros, nas áreas de Sociolinguística, Linguística Textual, Análise do Discurso e outras, que focalizavam a língua em seu uso e as implicações da atividade interacional desta.

A chegada dessas disciplinas e o impacto provocado pelos estudos das dimensões sociais, culturais e históricas do uso da língua repercutiram na atual concepção habitual de Linguística Aplicada. As publicações e pesquisas desenvolvidas na área lançaram um novo olhar acerca do papel de ‘usuária de teorias’ que fora atribuído à LA, contribuindo bastante para modificar esse pensamento. Assim, a Linguística Aplicada trilha passos para estabelecer uma concepção emancipadora que a concebe no meio em que ela se insere, caracterizando-a como área autônoma, produtora de teorias e de conhecimento. Essa nova fase da LA se configura como tópico de discussão na próxima seção deste capítulo em que se discute a resignificação deste campo de estudo.

1.2 A VIRADA EPISTEMOLÓGICA DA LINGUÍSTICA APLICADA

Muitas têm sido as discussões sobre a forma como a Linguística Aplicada tem sido abordada durante os séculos, desde seu surgimento, a partir da Linguística Teórica de Saussure. Concebida durante os séculos XIX e XX como ‘usuária’ de teorias da Linguística Teórica, concepção tal que vem sendo bastante discutida pelos linguistas aplicados modernos, a LA passa a ganhar novos rumos na busca pela resignificação de sua concepção, bem como de seu objeto de estudo, visto que as discussões atuais rompem com as fronteiras estabelecidas a esta área de estudo, quando outrora considerada como mera aplicação dos estudos linguísticos. A partir disso, propõe-se nesta seção compreender como se configurou

essa mudança no campo da LA e como esta pode ser empreendida hoje nos estudos acerca da linguagem.

De acordo com Celani (1992, p. 19), alguns autores usaram metáforas na intenção de definir a LA, por exemplo, Kaplan (1980, p. 10) faz uma analogia com o teatro ao dizer que: “a LA constitui o ponto no qual todo o estudo da linguagem se encontra e se torna realidade”, expressando assim sua intersecção com outras áreas e disciplinas. Apesar de fazer parte do momento inicial da LA, alguns autores como Kaplan já indicavam em suas concepções os futuros desenvolvimentos deste campo. Após muitos anos sendo concebida como disciplina restrita às pesquisas e discussões disciplinares, a Linguística Aplicada passa a ser vista como área interdisciplinar, um ponto de encontro entre vários campos, pesquisas e discussões que centralizam a linguagem como foco.

A partir dessa interpretação multidisciplinar para a resolução de problemas no âmbito da linguagem, experimentando e modificando conforme os problemas, a LA adquire autonomia organizacional, fazendo jus ao uso do nome como área própria. Ela passa de uma disciplina vinculada apenas ao universo do ensino de línguas a um campo inserido na sociedade, o que promove reflexões sobre suas próprias práticas de investigação e traz também novas concepções acerca do linguista aplicado e do objeto de estudo da LA, que se fundem em sua concepção emancipadora, sobre a qual infere Rojo (2007, apud RODRIGUES, 2011) ao dizer que:

Trata-se, então, de se estudar a língua real, o uso situado da linguagem, os enunciados e discursos, as práticas de linguagem em contextos específicos, buscando não romper esse frágil fio que garante a visão da rede, da trama, da multiplicidade, da complexidade dos objetos-sujeitos em suas práticas (ROJO, 2007, p. 1762 apud RODRIGUES, 2011, p. 27).

Essa concepção emancipada, dotada de autonomia, extrapola o espaço escolar e obtém espaço na sociedade como campo do conhecimento amplo, desenvolvendo sua compreensão no uso da língua nas mais diversas instâncias, interações, e nos mais diferentes contextos e problemas dentro do universo da linguagem. Antes tida como aquela que transportava conhecimentos da Linguística Geral/Teórica para aplicar em demandas da sociedade, hoje, a LA surge nos problemas da própria sociedade em interação, quando esta faz uso da linguagem como objeto social.

Embora a linguagem esteja no centro da Linguística Aplicada, esta não domina aquela, apenas exerce uma relação dialógica convergente com outras áreas como: Psicologia,

Antropologia, Sociologia, Pedagogia, Tradução etc., que também se relacionam com a linguagem. Esse novo olhar sobre o caráter transdisciplinar da LA gera polêmica na forma como os próprios linguistas aplicados concebem esse diálogo entre as diferentes áreas, uma vez que essa simbiose implica na construção de novos conceitos, não por meio de ‘empréstimos’, mas sim de forma conjunta. Em outras palavras, são áreas distintas que se utilizam de um mesmo objeto de estudo, a linguagem, convergindo juntas na busca de soluções para problemas linguísticos socialmente relevantes.

No Brasil, a LA ganhou espaço para além da sala de aula, sendo recorrente em empresas, clínicas, delegacias de mulheres, interagindo com a antropologia, sociologia, etnografia, o que caracteriza a LA como não mais disciplinar, mas sim, interdisciplinar, diversificada e aplicada, que relaciona teoria e prática a fim de que novas alternativas para os contextos de uso da linguagem sejam vislumbradas, em contrapartida a concepção habitual da LA. Nesse sentido, Moita Lopes (2006, p. 21) afirma que:

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado [...] onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam.

Assim, o linguista aplicado deveria nortear-se pela natureza humanista da LA, visto que se encontra em busca de solucionar problemas humanos que surgem nos mais variados usos da linguagem, apresentando assim uma dimensão notadamente mais dinâmica. A LA deveria então repensar seu próprio lugar na teoria, colocando-se como capaz de produzir teorizações para os fenômenos em seu objeto de estudo: a problematização da língua em sociedade.

Nesse contexto, desde os estudos de Widdowson, no final da década de 1970, iniciava-se o processo de rupturas no percurso da LA, que a conduziria para o estabelecimento de sua autonomia, que Moita Lopes (2009) considera como ‘viradas’ da LA, uma vez que promoveram reformulações profundas na concepção e no funcionamento do sistema. No que diz respeito à ‘primeira virada da LA’, o autor a define como ‘da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada’ ao citar que as propostas de Widdowson consistiam em propor uma LA não mais restrita a um modelo aplicacionista de teorias linguísticas já existentes, mas ela precisaria desprender-se das raízes da Linguística Formal, extrapolando os limites impostos por esta na investigação de processos relativos ao ensino de línguas que proporcionassem

conhecimento relevante a ser difundido, uma vez que os fatores imbricados nesse processo são os mais diversos e complexos, não sendo possível serem totalmente abarcados por uma teoria apenas. Daí a necessidade de abrir espaço para outras áreas do conhecimento que através do diálogo, constroem um espaço de rompimento com a ideia aplicacionista e unidirecional proposta pela teoria linguista; não a descartando totalmente, mas também não se deixando controlar por ela.

Consoante às discussões propostas no decorrer desse capítulo, novos tipos de organização do sistema promoveram o dinamismo do campo de LA, deixando o vínculo estritamente dedicado ao ensino de línguas e tradução, e passando a envolver-se em outros contextos institucionais denominados ‘extra escolares’, que segundo Moita Lopes (2009) estavam compondo a segunda virada da LA. As pesquisas baseadas nas teorias socioculturais de Vygotsky e Bakhtin procuram compreender a linguagem como “instrumento de construção de conhecimento e da vida social” (MOITA LOPES, 2009, p. 18). Considerando que a LA estuda a linguagem e que esta é dinâmica, ela não poderia mais estar situada no espaço limitado da sala de aula, mas estender-se ao espaço prático de uso, a sociedade em interação, compreendendo assim seu caráter interdisciplinar.

A partir destas perspectivas, insere-se então o que Moita Lopes (2009) chama de compreensão de uma Linguística Aplicada ‘Indisciplinar’² que pontua os questionamentos da modernidade sobre:

como o sujeito social era teorizado de forma homogênea, tendo as diferenças que o constituem apagadas no interesse de prestigiar aqueles colocados em posição de hegemonia nas assimetrias sociodiscursivas [...] (MOITA LOPES, 2009, p. 18).

Em outras palavras, o sujeito social passa a ser concebido a partir de uma visão ampla, não-hegemônica, ou seja, não estereotipada; objetivando enxergá-lo a partir de suas características inatas e não excluindo a caracterização social que o diferencia dos demais sujeitos, contemplando as diversas visões que vão além dos padrões ou paradigmas impostos pela sociedade. Surgia então um campo transdisciplinar que abre caminho para a valorização dos estudos pós-estruturalistas, feministas, antirracistas, pós-coloniais e *queer*, que atravessam os limites da teorização não apenas com objetivo de produzir conhecimento sobre

² Também tidas como ‘antidisciplinar’ ou ‘transgressiva’, nomenclaturas da definição de Pennycook (2006, p. 82).

estes, mas de compreender sobre estes atores sociais (negros, mulheres, povos colonizados, etc.) que agem por meio da linguagem.

A segunda virada epistemológica na LA ampliou as discussões já empreendidas com a inserção de estudos feministas, póscoloniais, de gênero, dentre outros, o que permitiu um olhar mais político sobre relações de trabalho na área de ensino e aprendizagem de idiomas, assim como permitiu que alunos e professores fossem percebidos em suas idiosincrasias no âmbito das culturas que eles fazem parte, conforme mostra Moita Lopes (2009). Nesse sentido, as relações de alunos e professores passaram a ser analisadas de modo a permitir que suas vozes culturais específicas fossem consideradas na produção de materiais didáticos e na produção de epistemologias do hemisfério sul, antes tão dependente daquelas recebidas do hemisfério norte. A isto Moita Lopes (2009) chama de espaço das ‘vozes do sul’, na produção de saber no campo da LA.

Essa reflexão acerca da virada epistemológica da LA é realmente importante, visto que esta ciência assume dimensões políticas, culturais e econômicas devido à compreensão de que linguagem é prática social e que entendê-la implica o entendimento da sociedade e da cultura (FABRÍCIO, 2006). Ademais, as concepções a serem discutidas nos próximos capítulos aproxima a LA de outros campos do conhecimento, uma vez que pretende tratar dos estereótipos construídos na sociedade a partir de uma visão hegemônica do sujeito social. Posto isso, a partir dessa compreensão histórica acerca do campo da LA como ciência que dialoga com outras áreas, que também fazem uso da linguagem, objetiva-se nos próximos capítulos uma análise do gênero textual ‘filme’ sob a perspectiva da LA, com o objetivo de compreender fenômenos e discutir sobre estes em um espaço de construção do conhecimento.

2 ANÁLISE DE ESTEREÓTIPOS CULTURAIS EM REPRESENTAÇÕES DO GÊNERO CINEMATOGRAFICO/FÍLMICO

Tomando como base as discussões feitas anteriormente no âmbito da LA e como esta passou de sua concepção meramente voltada ao ensino de línguas para uma concepção mais abrangente, que dialoga com outras áreas do conhecimento, e também se utilizam da linguagem em seus mais variados usos, objetiva-se nesse capítulo uma reflexão acerca de estereótipos culturais presentes nas representações do gênero cinematográfico/filme. Esta análise se configura como importante para esta pesquisa, uma vez que esta propõe a abordagem do gênero cinematográfico/filme em sala de aula de língua inglesa, visando promover reflexões críticas acerca da cultura do outro e de sua própria cultura, bem como possibilitar aos aprendizes desenvolver a competência cultural. Nessa perspectiva, não seria possível trabalhar com estes aspectos e conscientizar os alunos acerca da importância de reconhecê-los sem antes conhecer a forma como se dão essas representações de cultura no contexto do gênero cinematográfico/filme.

A análise proposta busca então compreender visões estereotipadas afirmadas constantemente em nossa sociedade, que são transmitidas e adquiridas nos processos sociais de uso da língua. Neste quesito, o gênero cinematográfico pode ser compreendido como um meio disseminador de estereótipos, comuns ou distoantes da realidade, por meio do discurso que se pretende adotar na representação de indivíduos socialmente construídos. Desse modo, pretende-se refletir acerca dos significados implícitos ou explícitos nas representações fílmicas, percorrendo sobre ideologias e relações de poder, analisando, em específico, as representações de visões estereotipadas, tanto do Brasil como dos EUA, por meio dos personagens apresentados no filme “Amor Por Acaso”.

2.1 REPRESENTAÇÕES DE ESTRANGEIROS EM FILMES

A indústria da cultura, os meios de comunicação de massa (rádio, TV, Internet) e, especialmente, os meios artísticos como literatura e cinema são sistemas que representam muitos pensamentos e ideias que refletem o modo como os indivíduos concebem os aspectos da vida em sociedade. Sobre isto, Webb explica que:

A mídia exerce tamanha influência sobre nós porque, em primeiro lugar, ela conscientemente produz significados e maneiras de ver o mundo e, em segundo lugar, porque suas imagens, histórias e mensagens são repetidas diversas vezes nos seus diferentes programas e produtos. É neles que ideias são ensaiadas e reiteradas até que sejam tomadas como óbvias, verdadeiras e inevitáveis. Se você ouve a mesma história várias vezes, acaba sendo convencido por ela de forma consciente ou mesmo inconscientemente (WEBB, 2009, p. 116; tradução nossa)³.

Assim, o indivíduo está em constante contato com a propagação de discursos que são fortemente disseminados na sociedade em geral e que cooperam para a forma com que vemos o mundo a nossa volta. Essas representações sempre carregam um significado em si, sendo muitas vezes repetidas de forma inconsciente e criando assim estereótipos acerca de figuras sociais, apresentando uma visão limitada das possíveis concepções acerca de tal elemento dentro de seu espaço de construção na sociedade.

A representação constitui a existência de cada indivíduo dentro da sociedade em que vive, a relação com o ambiente é sempre intermediada pela forma como se percebe e pela própria representação (WEBB, 2009, p. 4), ou seja, os sistemas de representação configuram valor a cada objeto em sua existência por meio da própria linguagem, como já citado na introdução desta pesquisa. Assim, a forma como se representa um dado objeto permite que se tenha uma ideia sobre este, ainda que limitada, como é o caso dos estereótipos sociais e culturais; os significados são gerados pelos indivíduos sociais a partir do poder concedido a cada um para construir a significação das coisas.

Muitos são os filmes da tradição anglo-americana que trazem representações de diversas culturas, como por exemplo: a animação estadunidense “Rio: The Movie” (Rio: O Filme – em suas duas versões, a primeira de 2011 e a segunda de 2014), apresentando generalizações sobre a cultura brasileira como as festividades, a desonestidade do povo, a imagem sexualizada da mulher brasileira e ainda problemas sociais como o contrabando de animais; a película norte-americana “*Week End in Havana*” (Aconteceu em Havana, de 1941), que retrata o pior dos personagens latinos e o melhor dos personagens norte-americanos; e ainda, a comédia brasileira “Até que a sorte nos separe (2012)”, trazendo representações comuns do Brasil como desemprego, espaços turísticos consolidados na mídia, pouca valorização do trabalho e supervalorização do ‘jeitinho brasileiro’. Essas representações

³ “The reason that media products are so influential is first that they consciously make meanings and ways of seeing the world, and second that their images, stories and messages are repeated again and again across many individual shows, products and indeed media. They are the place where ideas are rehearsed and reiterated, to the point that they come to seem obvious, true or inevitable. If you are told the same idea over and over again, then after a while you are likely to be convinced by that idea, consciously or unconsciously” (WEBB, 2009, p. 116).

fílmicas, bem como outras existentes, quase sempre apresentam os estereótipos de modo velado, porém, mesmo quando veladas, essas representações, quando percebidas, podem estar relacionadas, no caso dos estereótipos, a um determinado preconceito sociocultural.

Para Silva (2014), estereótipo pode ser compreendido como uma imagem ou opinião aceita sem a mínima reflexão por pessoa ou grupo, a qual exprime um julgamento resumido, não verificável e às vezes não verídico sobre tal grupo ou sobre algum evento. Brito e Custódio (2015), trazem a origem da palavra ‘*stereó + typos*’ que significa molde sólido, desse modo, pode-se entendê-los como pensamentos fixos e permanentes que se apresentam como verdades absolutas. Os autores ainda relacionam estereótipo e preconceito ao afirmarem que:

[...] o **estereótipo** é considerado a componente cognitiva: pensamos que todos os pedintes são pessoas marginalizadas, que só querem dinheiro para drogas, etc.; O **preconceito** é caracterizado como a componente afetiva: sentimos nojo, repulsão, pena, perante os pedintes; E a **discriminação** é definida como sendo a componente comportamental: ao vermos um pedinte gozamos com ele, passamos para o outro lado da rua, insultamo-lo, agredimo-lo. (BRITO; CUSTÓDIO, 2015, p. 23; grifo nosso).

Entende-se, assim, que estereótipos se constroem no mesmo espaço em que se delineiam o preconceito e a discriminação, marcas que criam um discurso falso sobre determinados elementos impostos pela sociedade no processo de socialização. Essa construção parte da necessidade de comparar ou ignorar o que se define como cultural do outro, do que é estrangeiro.

A comparação e/ou o estranhamento da cultura do outro parte, segundo Bennet (2004), de um etnocentrismo exagerado, no que se refere “à experiência da cultura do outro como ‘central’ para a realidade” (BENNET, 2004, p. 62; tradução nossa)⁴. Assim, a construção dos estereótipos se dá a partir do momento em que o indivíduo socialmente construído estabelece uma relação de comparação ou de rejeição, sendo ambas de forma positiva ou negativa, baseado no pressuposto de que o outro não apresenta as mesmas características, e que isso o torna menos ou mais importante no espaço social.

⁴ “to the experience of one’s own culture as ‘central’ to reality” (BENNET, 2004, p. 62).

2.2 A (DES)CONSTRUÇÃO DE ESTEREÓTIPOS CULTURAIS EM “AMOR POR ACASO”

O filme “Amor por Acaso” [*Bed & Breakfast*] (2010) é uma comédia romântica dirigida por Márcio Garcia, ator e diretor brasileiro, que dispõe tanto de atores americanos e brasileiros, como de cenários ambientados nos Estados Unidos e no Brasil. Na trama, Ana Vilanova (Juliana Paes) é uma vendedora de uma grande loja de departamentos no Rio de Janeiro. Após a morte de seu pai, descobre que herdou uma grande dívida dele, junto com um terreno na Califórnia. Entretanto, ela descobre que alguém está morando no local e decide ir aos Estados Unidos para resolver este problema. Ao chegar a Webster, pequena cidade da Califórnia, descobre que no local funciona uma pousada, administrada por Jake Sullivan (Dean Cain), e tenta fazer de tudo para tirá-lo da casa que a pertence por direito. Apesar dos conflitos, ambos se apaixonam e terminam juntos e a personagem Ana acaba indo viver naquele país.

A referida trama está repleta de representações tanto da cultura brasileira como do *american way of life* (modo de vida americano), construindo algumas visões estereotipadas enquanto desconstrói outras, e ainda, permitindo ao espectador construir sua própria visão ao passo que acompanha a história. Em cenas ambientadas no Brasil, vêem-se, de forma expressiva, diversos problemas sociais como o crime e o desemprego, mas também aspectos positivos como a beleza da mulher brasileira, o sentimento de ajudar uns aos outros, que é típico da cultura brasileira. No caso dos Estados Unidos, as imagens mais retratadas no filme são a individualidade americana, relações de fama e poder, paisagens e lugares sofisticados.

Logo, o filme “Amor por Acaso” é uma coprodução Estados Unidos – Brasil e apresenta aspectos culturais brasileiros e americanos que muitas vezes se evidenciam como estereótipos marcados desses povos e que são afirmados ou desconstruídos por meio do discurso de cada indivíduo. Entretanto, é perceptível que muitas das características relativas a ambos os países são apresentadas no vídeo por um ângulo diferente do que se é difundido comumente, com o objetivo de confrontar o espectador acerca da sua própria perspectiva quanto a essas representações. Para tanto, será feita uma análise do filme em questão e como os estereótipos culturais são construídos ou desconstruídos na representação dos personagens.

A narrativa fílmica mostra vários espaços de ambientação das cenas, no Brasil, os lugares retratados são praias, pontos turísticos como o Pão de Açúcar e o Cristo Redentor, o que permite ao espectador perceber que a presença desses espaços traz uma representação da

visão estereotipada que associa o Brasil unicamente a duas coisas: “belas praias” em todo o país e o ‘Cristo Redentor’ como único ponto turístico nacional, configurando-se assim como um tipo de estereótipo acerca do país, visto que se trata de um discurso amplamente afirmado entre muitos estrangeiros e até mesmo brasileiros; entretanto, vêem-se também outras imagens de trânsito nas ruas da capital Rio de Janeiro, aeroportos, escritórios, lojas de departamento e apartamentos, explicitando a normalidade da vida no Brasil como em qualquer outra nação, o que desconstrói o estereótipo de que ‘no-Brasil-nada-funciona’ e que ‘o-Brasil-é-extremamente-pobre,-portanto,-as-pessoas-vivem-em-condições-precárias’.⁵

Quanto aos Estados Unidos, há também um quebra da visão estereotipada, uma vez que, na maioria dos filmes americanos, os espaços retratados concentram-se nas grandes cidades, principalmente quando se trata da Califórnia, mostrando a agitação e sofisticação que envolve morar no país; todavia, o filme em questão traz a maioria das cenas em regiões rurais e cidades pequenas da Califórnia, aparição de vinhedos, fazendas e casarões antigos que denotam que o espaço americano também é calmo, singelo e não tão desenvolvido.

Os personagens construídos dentro deste enredo trazem consigo uma série de representações das culturas nacional e estrangeira, assumindo estereótipos acerca do comportamento, dos interesses, das vestimentas, da forma como se expressam e como se relacionam com os demais. Ana, por exemplo, é uma mulher de classe média, solteira, independente, dedicada ao seu trabalho, preocupada com a família e com os outros; ela não é representada como uma mulher vulgar e ambiciosa; ao contrário, ela é retratada de maneira a romper com o estereótipo comum da mulher brasileira, que tem sido vista por muitos como pertencente a um padrão radical, uma mulher livre, fácil, que busca seus interesses e prazeres, muitas vezes considerada como objeto sexual. A protagonista, entretanto, carrega consigo vários aspectos que denotam a sua cultura, como por exemplo, o modo como se veste, de forma mais confortável e sem receio, também a empatia e receptividade para com os outros, própria da cultura brasileira.

Outro personagem interessante é Jake, que tem beleza suficiente para ser mais um dos galãs bem sucedidos das tramas americanas, porém, apesar de trabalhador, gentil e solidário, o personagem representa um fracassado em todos os sentidos, provavelmente alguém iludido pelo sonho americano. Ele não possui trabalho fixo, seu relacionamento de aparências com uma atriz famosa terminou e Ana está prestes a tirar-lhe tudo o que ele possui, a casa deixada por sua amiga Florence, que na verdade se tratava da avó de Ana. Jake desconstrói a visão

⁵ Pensamentos e ideias comuns na visão e argumentação do próprio brasileiro.

estereotipada do personagem hollywoodiano de homem bem sucedido, altamente cobiçado e com um futuro promissor, que será a salvação na vida da mocinha. Neste filme, Ana acaba sendo a ponte para o sucesso de Jake tanto no sentido financeiro, como no emocional.

Os personagens secundários como o irmão e o namorado de Ana apresentam a típica representação do homem brasileiro, malandro, desempregado, farrista, que leva tudo daquele ‘jeitinho brasileiro’, algo adotado por muitas pessoas de forma até inconsciente. O xerife americano, figura tida como representação de ordem e respeito, é retratado no filme como um tremendo farrista, preguiçoso, garanhão e preconceituoso, gerando assim uma desconstrução de que nos EUA tudo funciona e de forma séria. Amanda, a ex-mulher de Jake, uma mulher fácil e egoísta, usou o marido para conseguir fama e tenta uma reconciliação quando se vê decaindo, uma visão das mulheres americanas da época que destoa das representações comuns de personagens femininas sensíveis, apaixonadas e recatadas, seguindo um padrão religioso da ‘mulher protestante’ que representa a maior parte do país.

Além desses personagens, estrangeiros de outros países também estão presentes no enredo, como por exemplo, japoneses, franceses, ingleses, mexicanos e todos os hóspedes da pousada. A representação desses personagens estrangeiros tem o objetivo de retratar características particulares dessas culturas, abrindo espaço para novos estereótipos culturais. O casal japonês, por exemplo, em lua de mel, rompe com a tradicional educação japonesa, visto que se portam de maneira indecente na frente dos demais hóspedes e são taxados como loucos por sua vida sexual totalmente ativa. Pelo contrário, o personagem francês demonstra toda a preocupação com elegância, educação e requinte que são comuns à visão estereotipada dos franceses. Ainda, é bom lembrar que a figura do homem francês muitas vezes é associada à homossexualidade pelo comportamento dotado de características ditas ‘femininas’. Por último, temos os personagens inglês e mexicano, que são vistos por estereótipos bem conhecidos, o primeiro é também relacionado à homossexualidade por seu modo culto de se vestir e de falar, enquanto o segundo é retratado em posição inferior (neste caso uma empregada), marginalizada pela linguagem e pelo comportamento cultural de seu país, considerado tipicamente inferior aos Estados Unidos.

A partir dessa breve análise, é possível perceber quantas imagens sociais foram representadas no filme a partir de estereótipos culturais positivos e/ou negativos. Desta feita, entende-se o gênero filme como ideal às práticas de ensino de língua estrangeira que almejam discutir as formas de reflexão do ‘eu’ e do ‘outro’ na própria construção da identidade social. Ademais, discutir-se-á no próximo capítulo sobre a importância deste elemento discursivo que

pode ser muito eficiente se utilizado a partir de estratégias metodológicas e propósitos centrados ao aprendizado de LE.

3 O FILME COMO MATERIAL AUTÊNTICO NA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA

Desde o século passado, muito se discute acerca das causas da ineficiência do ensino de línguas estrangeiras (LE); métodos e mais métodos surgiam na tentativa de provar os erros cometidos pelos anteriores, enquanto tentavam estabelecer suas teorias no panorama de ensino de LE. Entretanto, como afirma Leffa (2011, p. 18): “às vezes é mais fácil obter diretamente o sucesso do que desenvolver um intrincado raciocínio para justificar de modo convincente o próprio fracasso”. Em outras palavras, em vez de procurar justificativas para o que vem dando errado, seria mais significativo concentrar esforços na busca por estratégias e métodos que garantam a concretização de um ensino efetivo, avaliando o que se tem errado de forma experiencial?

É fato que o ensino de LE ainda é tratado por muitos professores de forma tradicional, seja pela falta de recursos ou pela própria inexperiência, contudo, as novas práticas de ensino requerem do professor de línguas a capacidade de trabalhar com materiais autênticos, tendo em vista que são eles que realmente expressam a língua em seus devidos usos e contextos. Os Parâmetros Nacionais Curriculares de Língua Estrangeira – PCN-LE (BRASIL, 1998) propõem que os docentes tratem de temas de interesse social nas aulas de línguas, pois “o ensino de línguas oferece um modo singular para tratar das relações entre a linguagem e o mundo social, já que é o próprio discurso que constrói o mundo social” (BRASIL, 1998, p. 43). Consoante, percebe-se que, para se alcançar objetivos mais concretos no ensino de língua inglesa, torna-se necessário adaptar as práticas unicamente tradicionais feitas somente pela decodificação, abrindo espaço para uma prática dialógica e discursiva da linguagem, utilizando, portanto, meios extra livro didático, materiais autênticos como: filme, jornais, revistas, *podcasts*, rádio, TV, games, vídeos no *youtube*, propagandas, anúncios, reportagens, notícias, artigos de divulgação científica, etc., quer dizer, materiais reais encontrados nas práticas sociais com um propósito comunicativo.

Nessa perspectiva, o filme como material autêntico em sala de aula, conforme Prizotto (2016), torna possível aos aprendizes a compreensão e reflexão de temas transversais e

conteúdos referentes ao filme e ao cotidiano social e escolar dos alunos. Diferentemente do que muitos pensam, um filme, seja ele documental ou ficcional, não serve apenas para divertir ou relaxar, mas sim para gerar discussões, questionamentos, debates articulados e reflexões acerca de determinado tema (ou temas), sobre o qual se pretende investigar e aprender. Desse modo, já que os PCN defendem um ensino articulado aos temas transversais e de interesse social que envolva os alunos numa discussão, isto é, num engajamento discursivo, atividades com filmes em sala de aula se configuram como uma alternativa metodológica eficiente a esse propósito.

3.1 ABORDAGEM CULTURAL E PERSPECTIVAS DA ABORDAGEM CROSSCULTURAL

A língua de um povo é o principal instrumento deste na transmissão de ideias e conhecimentos a respeito do contexto em que estão inseridos. Este processo de troca de informações e ideias entre diferentes povos dá-se por meio da comunicação, uma vez que, as características sociais, linguísticas e culturais são transmitidas aos indivíduos através do uso da língua nas relações estabelecidas durante o processo de aprendizagem. Dessa forma, língua, comunicação e cultura estão intimamente relacionadas e devem ser tratadas de forma indissociável no ensino de LE.

Conhecer e usar Língua(s) Estrangeira(s) Moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais é uma das competências propostas pelos PCNs de LE, a ser desenvolvida nas aulas de língua inglesa. É válido ressaltar que, durante a evolução do ensino de LE, o termo cultura levantou muitos debates e discussões entre estudiosos acerca da inclusão das práticas recorrentes a essa temática em sala de aula, o que culminou em uma maior aceitação dos aspectos culturais como parte do atual processo de aprendizagem de línguas. No entanto, muitos profissionais têm utilizado a abordagem cultural em sala sem um propósito específico, tornando o uso desta ineficiente, criando ou enfatizando estereótipos culturais já existentes, o que conduz os aprendizes a uma visão restrita de determinada comunidade cultural de falantes de uma língua.

Atualmente, o componente cultura, caracterizado aqui como o conjunto de comportamentos, hábitos, costumes e manifestações de um determinado povo deve ser parte integral do ensino de LE, de maneira que permita ao aluno desenvolver a habilidade de usar a língua de forma social e culturalmente adequada, o que contribui para que este tenha uma

aprendizagem efetiva, além de possibilitar um diálogo entre o idioma e sua respectiva cultura. No entanto, durante muito tempo, o ensino de cultura foi visto como algo à parte no processo de ensino-aprendizagem de LE, e só obteve maior relevância nos anos 90, com a noção de multiculturalismo e a difusão do comércio e da comunicação internacional após a Segunda Guerra Mundial. A partir de então, os profissionais da área reconheceram que promover o ensino de cultura era mais que importante ao ensino de línguas, uma vez que, “a simples aquisição de sistemas linguísticos não é garantia de compreensão nem de paz entre os povos” (BARBOSA, 2008, p. 115). Torna-se importante não apenas falar e compreender o idioma do outro e sim aproximar-se de sua cultura, conhecendo os hábitos e ideias que permitirão uma convivência harmoniosa e respeitosa com indivíduos totalmente diferentes de si.

Quando se fala em cultura, não se pode esquecer dos termos transcultural, multicultural e intercultural, que embora sejam amplamente difundidos, na maioria das vezes, não são bem compreendidos, sendo até mesmo confundidos. Cada um desses termos atribui uma perspectiva à questão cultural. Fleuri (2000, p. 4) diz que o termo transcultural “se refere a elementos comuns, aos chamados `traços universais`, aos `valores permanentes` nas diferentes culturas”, identificando características semelhantes em culturas distintas, sem que, no entanto, essas culturas estejam em interação. O termo multiculturalismo, de acordo com Fernandez (1999, p. 84) “refere-se à coexistência enriquecedora de diversos pontos de vista, interpretações, visões, atitudes, provenientes de diferentes bagagens culturais”. A partir de um posicionamento intelectual mais flexível, com base no respeito à diversidade e na exclusão de qualquer preconceito, o multiculturalismo instiga o indivíduo a transcender os horizontes de sua culturalidade, permitindo a este observar, sentir e interpretar por meio de outras apreciações culturais. A diferença entre multiculturalismo e interculturalismo reside no fato de que este último concentra-se na integração de diferentes culturas a partir da compreensão e reflexão de seus pontos convergentes e divergentes, no intuito de estabelecer confrontos entre diferentes visões de mundo, permitindo que um indivíduo ou grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade.

No campo educacional, a abordagem intercultural (*Crosscultural Approach*) no ensino de línguas não objetiva tomar a cultura como um objeto de estudo ou mera disciplina a ser aprendida, mas tem o propósito de desenvolver a interação entre sujeitos a partir do conhecimento que possuem acerca de sua própria cultura e também da cultura do outro. Assim, discutir questões interculturais em sala de aula não significa transmitir informações culturais estabelecidas; do contrário, significa adotar a perspectiva de diálogo, comunicação

estabelecida entre pessoas ou grupos de culturas diferentes, promovendo integração e respeito à diversidade e permitindo ao educando refletir sobre a cultura do outro sem deixar de lado a sua própria, ou seja, incentivando também a superação de estereótipos e preconceitos culturais.

A partir dessa perspectiva, o professor de LE passa a assumir um novo papel no processo de ensino, não mais concebido como um mero transmissor de informações, mas sim exercendo a função de mediador e estimulador na construção de conhecimentos. Nessa conjuntura, o papel do professor de línguas é desenvolver atividades dinâmicas que propiciem ao aprendiz de LE um espaço de construção de seu pensamento crítico, espaço este que permita a ele refletir sobre as diversas culturas e sobre sua concepção acerca destas.

Para que se possa entender a abordagem de cultura em sala de aula de língua inglesa, numa perspectiva intercultural, é importante focar nos parâmetros norteadores que Byram et al. (2002) definem como questionamentos que conduzem à reflexão e à adaptação da prática de ensino e aprendizagem de línguas em uma dimensão intercultural. Portanto, o primeiro questionamento a ser feito e que parte da compreensão acerca de “Qual é a dimensão cultural no ensino de línguas?”⁶ (BYRAM et al, 2002, p. 4; tradução nossa); implicaria a esta dimensão apenas transmitir informações e conceitos culturais a partir de atividades propostas em sala de aula? É óbvio que esta resposta não seria afirmativa, visto que quando o indivíduo participa de um ato de comunicação, ele imprime sua identidade social, afirmando assim os aspectos que o compõem, como pensa e qual a sua visão de si mesmo e do mundo que carrega consigo. Desse modo, há a necessidade de desenvolver não uma compreensão cultural ou de cultura estrangeira, mas sim, uma competência comunicativa cultural, que permitirá ao indivíduo a sensibilidade de saber posicionar-se em relação à outra cultura, preservando a sua identidade e respeitando a do outro.

A competência comunicativa intercultural consiste em obter uma adaptação igualitária e recíproca e não apenas uma adaptação do aprendiz à cultura estrangeira. Dessa forma, pessoas de diversas culturas poderão comunicar-se independentemente das particularidades de cada sujeito, sejam elas relacionadas ao comportamento, língua, ou crenças, etc. Ao aprofundar reflexões e discussões críticas sobre a interculturalidade, o professor estará promovendo o fortalecimento da identidade de seus alunos, além de despertar nestes o interesse pela cultura do outro.

⁶ “What is 'the intercultural dimension' in language teaching?” (BYRAM et al, 2002, p. 4).

Posto isso, “Quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores estão envolvidos na competência intercultural e qual a relevância de cada um destes?”⁷ (BYRAM et al, 2002, p. 7; tradução nossa). O primeiro componente da competência intercultural trata-se das **atitudes interculturais** (*savoir être*), que envolvem a percepção e aceitação, um olhar mais relativo, predisposto a considerar não apenas uma única visão ou crença sobre outras culturas. Para isto, deve-se ter a habilidade de ‘descentralizar’, visto que há uma tendência cultural em que o indivíduo apega-se ao outro e o julga através de seus próprios juízos de valor.

Além disso, há **habilidades de interpretar e relacionar** (*savoir comprendre*), que são importantes pois estão relacionadas a capacidade de entender e analisar um documento ou evento de outra cultura, relacionando-os assim com sua própria cultura. Há também as **habilidades de descoberta e interação** (*savoir apprendre/faire*) que consistem em descobrir novos conhecimentos culturais e integrá-los em situações favoráveis de comunicação e interação autêntica. Por fim, existe a **consciência cultural crítica** (*savoir s’engager*), que é a habilidade de buscar conhecer e respeitar as crenças alheias, bem como posicionar-se criticamente com relação a conceitos, perspectivas e práticas, tanto na própria cultura como na do outro. A atividade de ensinar sobre cultura não objetiva mudar os valores dos aprendizes quanto à sua própria cultura nem muito menos em relação a do outro (embora seja natural que este processo aconteça), mas tem o propósito de tornar estes valores explícitos e conscientes. O papel do professor, portanto, é desenvolver as habilidades, atitudes e preocupar-se com valores que serão desenvolvidos na abordagem do componente cultural.

Como questionamento final, “Quais materiais eu preciso para promover a dimensão intercultural?”⁸ (BYRAM et al, 2002, p. 18; tradução nossa). Temos neste caso os materiais necessários e eficientes que sempre estarão no campo das informações autênticas, ou seja, textos autênticos na língua, gravações, informações não verbais de caráter usual, fotografias, documentos originais ou adaptados etc. As atividades culturais a serem desenvolvidas necessitam envolver compreensão de aspectos relativos à língua-alvo e também a discussão de temas relacionados que possam desenvolver um espaço propício à crítica do material que se propõe estudar, bem como das ideias apresentadas por estes.

Nesse contexto, dentro do universo de materiais e propostas de trabalho possíveis que envolvam os aspectos relativos à abordagem de cultura em sala de aula, o gênero cinematográfico revela-se como ferramenta que busca entreter, informar e também refletir

⁷ “What knowledge, skills, attitudes and values are involved in intercultural competence and what is the relevant importance of each?” (BYRAM et al., 2002, p. 7).

⁸ “What materials do I need to promote the intercultural dimension?” (BYRAM et al, 2002, p. 18).

acerca de ideias amplamente discutidas na sociedade. Além de um meio de lazer para os que se propõem a acompanhar os mais variados filmes, o gênero filme exerce um papel altamente relevante na construção da identidade nacional e cultural do indivíduo que está inserido na sociedade. Concebendo, portanto, a importância de refletir acerca de si mesmo e do outro, bem como de reformular pensamentos, visões e formulações já estabelecidas, entende-se este gênero como veículo de comunicação e transformação do pensamento social crítico, promovendo reflexões culturais de importância considerável no processo de construção da identidade, desenvolvendo assim tanto a competência linguística como a competência cultural nos aprendizes.

3.2 REFLEXÕES CULTURAIS ATRAVÉS DE ATIVIDADES COM O FILME “AMOR POR ACASO”

Partindo do pressuposto de que o professor de LE deve buscar formas de fornecer aos seus alunos *insight* (abertura, discernimento) que contribua tanto para o desenvolvimento da competência linguística como da competência cultural, é importante refletir sobre quais atividades são propícias na promoção da reflexão e do enriquecimento cultural amplo, através da análise da própria cultura em contato com outra(s), desmistificando assim possíveis mitos e estereótipos que fazem parte da bagagem de conhecimentos prévios que cada aprendiz traz consigo acerca de uma nova cultura e que limitam a forma como concebemos aquilo que é denominado como ‘estrangeiro’.

Com base no que foi exposto acerca de cultura e a partir das ideias de vários autores acerca dessa temática, pode-se traçar reflexões sobre como o ensino de cultura deve ser abordado nas aulas de língua inglesa. Há uma melhor aprendizagem da língua em si quando se adquire conhecimentos relativos ao contexto cultural em que os falantes da língua estão inseridos. O melhor uso das habilidades comunicativas se dá quando o aprendiz está consciente da bagagem cultural que a língua lhe propicia durante seu processo de aprendizagem.

Em se tratando do ensino de uma LE para alunos que não estão em contato com a cultura do país da língua-alvo, o processo de aprendizagem se torna mais complicado e requer maior esforço, uma vez que:

Nas aulas de inglês como língua estrangeira, os alunos são monolíngues e eles aprendem inglês vivendo no seu próprio país. Eles têm pouco acesso à

cultura alvo e por isso têm habilidades limitadas para se tornarem competentes culturalmente (CHLOPEK, 2008, p. 10; tradução nossa)⁹.

A maior dificuldade do professor de língua inglesa neste caso será criar um ambiente cultural voltado para o ensino e aprendizado da língua. O estabelecimento de hábitos linguísticos que levem o falante a fazer uso da língua em questão é algo a se pensar. Estratégias que envolvam o aprendiz em situações de comunicação real, nas quais a prática da língua é necessária para a transmissão de determinadas informações, tornarão o indivíduo consciente de sua capacidade de comunicação na língua-alvo.

Ademais, a aprendizagem de uma LE difere da aprendizagem de outros componentes curriculares, principalmente pelo seu caráter social, que se dá por meio da interação, direta ou indireta, do indivíduo com povos e culturas diferentes da sua. Assim, é imprescindível conhecer a comunidade cultural em que a língua a qual se pretende aprender está inserida, principalmente, se levarmos em conta que a língua é um dos códigos que melhor representa a cultura de um povo. Desse modo, o que Chlopek (2008) considera como imprescindível é uma tarefa difícil para o professor de línguas, pois ele precisa transmitir ao seu aluno aspectos culturais de uma língua que representa não somente um povo, mas os ideais, crenças e pensamentos destes.

Quanto às atividades culturais que o professor pode desenvolver em sala de aula, é necessário que sejam atividades contextualizadas, visto que, a maior parte das propostas de trabalho com cultura nos livros didáticos figuram sem nenhum tipo de contextualização, o que torna a atividade sem sentido para os alunos. É fundamental que o professor saiba analisar o conteúdo cultural exposto nos textos, atividades e outros, e quando necessário, adaptar da forma mais contextualizada possível. A partir de atividades culturais em sala de aula é possível promover a reflexão de temas de suma importância como: preconceito, relações de poder, etnia, relações sociais e de classe, domínio linguístico e social, entre outros.

Desse modo, esta pesquisa propõe tanto ao atual como ao futuro professor de língua inglesa um espaço para a reflexão das estratégias efetivas de ensino e, conseqüentemente, a aplicação de alternativas que proporcionem uma metodologia eficiente de ensino de línguas. Essas estratégias devem promover não apenas a competência linguística dos falantes da língua-alvo, mas também permiti-los comunicar-se em toda e qualquer situação de interação social, sendo necessário, portanto, uma competência que perpassasse o aspecto linguístico.

⁹ “In an EFL class, students are usually monolingual and they learn English while living in their own country. They have little access to the target culture and therefore a limited ability to become culturally competent” (CHLOPEK, 2008, p. 10).

Assim, pensar alternativas que introduzam o ‘novo’, o ‘atrativo’ o ‘real’ ao processo de ensino e aprendizagem de uma língua que, se dá de forma real e dinâmica, mostra-se como algo a ser considerado.

Nesse contexto, a exibição e conseqüente análise de filmes em sala de aula configuram-se como alternativas interessantes ao trabalho com cultura, uma vez que propiciarão aos alunos espaço para refletirem sobre as questões envolvidas, agregando valores e ideias, avaliando e revendo a (des)construção de estereótipos afirmados por muitos indivíduos com relação à cultura estrangeira e, muitas vezes, sua própria cultura. Ademais, algumas atividades auxiliares como debates, gincanas culturais, *role-plays* (dramatizações) e atividades em plataforma *online* (facebook, kahoot) podem iniciar o contato com o ensino de cultura, promovendo o desenvolvimento da competência intercultural.

Assim, serão propostas aqui algumas estratégias para o trabalho com filmes em sala de aula, a fim de estabelecer uma proposta de trabalho com o aspecto cultural em sala de aula de LE, mais especificamente, de língua inglesa. Tomando como base o filme “Amor Por Acaso”, analisado previamente, podem se desenvolver várias atividades direcionadas, no intuito de conscientizar os alunos sobre os estereótipos presentes nas obras fílmicas, tanto com relação aos estrangeiros como aos brasileiros. Entretanto, o objetivo final não é apenas reconhecer a presença das representações estereotipadas nos filmes, mas sim levar os alunos a posicionar-se criticamente em relação a elas, construindo assim sua identidade cultural.

A elaboração de uma sequência didática de atividades pelo professor é importante para que se possa trabalhar o gênero e as temáticas relacionadas de forma sequencial e contextualizada. Em sua prática, o docente deve atentar para aspectos determinantes para o desenvolvimento das atividades em sala, a saber: a temática a ser trabalhada, para qual público/nível está direcionada, material a ser usado, tipos de atividades e metodologia abordada. Ademais, deve-se pensar ainda em atividades que contemplem cada momento que envolve o trabalho com o gênero filme de forma a integrar atividades de *pre-viewing* (pré-exibição; atividades desenvolvidas previamente a exibição do filme que objetivam ativar os conhecimentos que ele carrega consigo), *while-viewing* (durante a exibição; objetivando facilitar a compreensão e direcioná-los a focar no que seria central) e *post-viewing* (pós-exibição; atividades finais com estímulo a prática oral e escrita da língua-alvo com base na temática) (STOLLER, 1995).

No trabalho com o gênero ‘filme’ em sala de aula, o professor não deve conceber o aluno como ‘tábula rasa’, ao contrário, deve partir da ideia de que este possui conhecimentos

prévios que o influenciarão na forma como se posicionará frente às concepções que lhe forem apresentadas. Desse modo, uma das atividades prévias para o trabalho com o filme seria uma sondagem a partir de perguntas direcionadas como: “*Do you like movies?*” (Você gosta de filmes?); “*What movie genre do you prefer?*” (Qual gênero de filme você prefere?) e “*Do you like Brazilian movies?*” (Você gosta de filmes brasileiros?). A partir desta atividade, o professor introduziria a temática relacionando-a com as respostas dos alunos. Uma outra atividade eficiente seria iniciar com um *brainstorming* (tempestade de ideias) com o objetivo de conhecer as ideias, conceitos e pré-conceitos que os alunos carregam consigo sobre determinado tema ou objeto; o docente pode escrever apenas o título do filme no quadro ou distribuir pedaços de papel com o nome escrito, em seguida, tecer questionamentos iniciais sobre o filme a ser apresentado, como por exemplo: ‘Quem de vocês já conhece o filme a ser trabalhado?’.

Ainda, pode-se trabalhar com os alunos a exibição do trailer do filme brasileiro “Rio”, com o objetivo de iniciar discussões acerca da temática e a prática de reconhecimento de vocabulário, uma vez que este tem temática semelhante ao filme que será trabalhado. Na perspectiva de se trabalhar leitura e escrita, a apresentação da sinopse do filme também fornece espaço para trabalhar com características do gênero, permitindo ainda discutir previamente as questões inseridas na representação cinematográfica, pedindo aos alunos que leiam e façam um comentário acerca do que esperam do filme a partir da compreensão da sinopse. Essas atividades iniciais, apesar de singelas, propiciam aos aprendizes o espaço de consideração de suas ideias prévias sobre o que será trabalhado, ajudando-os a manter o foco nas questões a serem desenvolvidas e tornando o aprendizado mais efetivo.

Após desenvolver as atividades prévias, o docente pode iniciar a exibição do filme “Amor Por Acaso”, entretanto, há que se considerar vários aspectos relativos à proposta de exibição deste. A proposta de trabalho com a versão legendada é a mais indicada, entretanto, muitos alunos, por não terem um nível muito bom da língua acabam ficando sem muita compreensão da atividade, desse modo, deve-se ponderar estratégias para que esses alunos não sejam prejudicados, entretanto, não se deve excluir a prática de ouvir e compreender os dados na língua alvo, mas sim estimular cada vez mais. Uma ideia interessante seria a confecção de *hand-outs*, *outlines* (com o auxílio do professor) que sinalizem o percurso das discussões do filme em questão, o que pode ajudá-los até nas discussões, de maneira que não ficarão divagando por vários assuntos, mas seguirão uma sequência.

Enquanto assistem ao filme, os estudantes devem estar preparados para desenvolver para desenvolver atividades como *directed listening* (atividades de concentração e foco no que se pode ouvir da língua-alvo) e *information gathering* (atividades de aplicação de conhecimento em espaços de lacuna). Após uma parte da exibição, o professor deve instruí-los a atentar para as representações dos estereótipos nas falas dos personagens, por exemplo, trabalhando assim com atividades de *directed listening*. Ainda, a partir das informações obtidas na atividade anterior, os estudantes podem iniciar algumas atividades de *information gathering*, como por exemplo, classificar em colunas os estereótipos dos estrangeiros e dos brasileiros retratados no filme, comparando-os com seu ponto de vista.

Com relação ao último momento da aula, podem-se utilizar os recursos tecnológicos com o propósito de praticar o que se aprendeu. Desse modo, podem ser feitas perguntas simples em modelo de *quiz* proposto pelo aplicativo *Kahoot* (plataforma *online* de perguntas e respostas vinculada a aparelhos móveis por um código), no qual serão trabalhadas as habilidades de *listening*, *reading* e também *speaking* atreladas à temática cultural da aula. Os alunos, em particular, apreciam esse tipo de atividade porque não se ensina algo simplesmente, do contrário, busca-se envolver a turma na aprendizagem do que se está ensinando. Entretanto, essas atividades com os aplicativos *online* dependeriam de outros aspectos, como por exemplo, a disponibilidade de conexão de internet em sala de aula ou um espaço propício a esse fim, por exemplo, um laboratório de informática. Entretanto, se bem direcionadas, essas atividades cooperariam para o aprendizado dos alunos tanto com relação a temática da aula como em relação ao uso das novas tecnologias.

Tendo sido feita a exibição do material em sala, a parte prática é o próximo passo a ser tomado, entretanto, o trabalho com este tipo de atividade é extenso e não deve ser feito em um único encontro. Desse modo, a proposta final não seria apenas discutir a temática abordada, mas sim disponibilizar tempo para que os alunos avaliassem seus comentários feitos no início da aula, reformulando seus pensamentos com base no que assistiram e fazendo a reescrita do comentário para postagem no site da sinopse do filme, o *IMDB*, bem como uma redação acerca de como eles percebem os estereótipos de estrangeiros e brasileiros no filme e qual o pensamento deles acerca dessas visões estereotipadas. Os alunos, então, teriam tempo de pensar, pesquisar e refletir acerca das perspectivas apresentadas e do que eles mesmos sentiram frente a tudo isso. A partir de agora, o professor precisa promover o debate, e isso pode acontecer através de diversas atividades ou mesmo do conjunto delas. Propor pesquisas

escritas, apresentações orais, dramatizações, seminários, debates críticos são formas de fazer o aprendiz se engajar na discussão da temática em questão.

É perceptível que as discussões relacionadas à como se trabalhar com filmes em sala de aula são amplas, assim como, os aspectos culturais a serem desenvolvidos por meio delas. Entretanto, esta pesquisa tem o objetivo de propor discussões acerca deste vasto campo, importante ao processo de ensino aprendizagem de língua inglesa. Desse modo, as atividades sugeridas neste estudo não almejam estar entre as únicas práticas de trabalho com o gênero filme como se dotadas de superior importância dentre as demais, do contrário, pretende-se apenas sugerir meios e estratégias, a partir delas, de construir uma abordagem do gênero que coopere para uma prática dialógica e discursiva da língua inglesa em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante o exposto, é importante refletir que, uma vez que a língua é instrumento de comunicação e interação social, o ensino de uma língua estrangeira deve possibilitar ao aprendiz ser comunicativamente competente, ou seja, capaz de produzir atos de linguagem adequados às diversas situações de comunicação ou eventos comunicativos. Nesse contexto, consoante às discussões recorrentes ao longo desta pesquisa, o gênero ‘filme’ configura-se como uma alternativa metodológica ao ensino de cultura em sala de aula de língua estrangeira, neste caso língua inglesa, uma vez que pode ser caracterizado como um disseminador de ideias, concepções e pensamentos acerca de representações identitárias, que podem ser vistas de forma estereotipada, afirmando então os discursos de generalização de sujeitos e culturas específicas. Além disso, torna-se importante o contato com os aspectos culturais na aprendizagem de uma língua estrangeira, tendo em vista que língua é cultura e que esta representa aquela.

Uma vez que concebemos a cultura como instrumento de comunicação e interação social, o ensino de uma língua estrangeira deve possibilitar ao aprendiz não apenas ser capaz de decodificar signos linguísticos em determinada língua, mas também ser comunicativamente competente, ou seja, capaz de produzir atos de linguagem adequados às diversas situações de comunicação ou eventos comunicativos. Nesse contexto, consoante às discussões recorrentes ao longo deste trabalho, o componente cultura se configura como um elemento importante a ser trabalhado em sala de aula, uma vez que pode ser caracterizado como uma das estratégias metodológicas que objetivam tornar o ensino dinâmico, social, contextualizado e próximo aos interesses dos aprendizes. As reflexões nesse âmbito tornam os aprendizes mais interativos, abertos ao diálogo e envolvidos com questões sociais, culturais e pessoais acerca do indivíduo social e do espaço em que este se constrói, e que são bastante discutidas atualmente.

Portanto, conclui-se que o ensino de cultura no âmbito de línguas estrangeiras é importante para a formação comunicativa do aluno, de maneira que este interaja no meio social e cultural através dos conhecimentos adquiridos. Assim, muitas são as razões para incluir os aspectos culturais nas aulas de língua, como por exemplo: a abordagem cultural pode fornecer conteúdos interessantes ao aprendizado de línguas, podendo promover discussões e constituir material para produções escritas e projetos; a abordagem de cultura pode influenciar

positivamente no desenvolvimento tanto da linguagem informal, quanto da linguagem formal, utilizada para meios acadêmicos; as habilidades de reflexão e análise dos estudantes são amplamente desenvolvidas a partir do estudo da cultura, levando o aluno a conhecer, analisar e valorizar sua própria cultura enquanto está em contato com outra(s); através do estudo de cultura o aprendiz passa a entender melhor o comportamento das pessoas e compreender as ideias de diferença e diversidade sociais.

Refletindo sobre os questionamentos e posicionamentos adotados nesta pesquisa, percebe-se que o processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira possibilita espaço propício para a abordagem de cultura, uma vez que quando se reflete acerca da formação da língua também se abordam as questões culturais inerentes ao povo falante daquela língua em geral. Por essa razão, torna-se fundamental trabalhar com os aspectos da cultura de uma língua, bem como levar os estudantes à conscientização crítica do aprendizado de uma nova língua e cultura. A inclusão dessa abordagem pode ser um processo árduo e necessitar de muitas estratégias e materiais autênticos para seu ensino efetivo, entretanto não deve ser excluído nem muito menos restrito às culturas dominantes; ao contrário, deve-se abrir espaço para o desenvolvimento da cultura em geral, buscando entender os princípios que compõem a competência cultural que se deseja promover ao aluno de língua estrangeira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A **BÍBLIA**. Tradução de João Ferreira Almeida. Rio de Janeiro: King Cross Publicações, 2008. Velho Testamento e Novo Testamento.
- Amor Por Acaso**. Direção: Márcio Garcia. Produção: Lealand Douglas. Estados Unidos/Brasil: FJ Productions, 2010.
- ALLEN, J. P. B.; CORDER, S. P. **Papers in applied linguistics**. Oxford: O.U.P., 1975. The Edinburgh Course in Applied Linguistics, v. 2.
- BENNETT, M. J. Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.) **Toward multiculturalism: A reader in multicultural education**. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation, 2004.
- BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (Bases Legais)**. Brasília: MEC, 2000a.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (Linguagens, códigos e suas tecnologias)**. Brasília: MEC, 2000b.
- BRITO, D.; CUSTÓDIO, J. **Estereótipos, preconceito e discriminação**. Instituto educativo do Juncal. Psicologia B. Leira, Portugal, 2015.
- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. **Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers**. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- CELANI, M. A. A. Afinal o que é Linguística Aplicada? In: PASCHOAL, M. S. Z. de; CELANI, M. A. A. **Linguística Aplicada: da aplicação da linguística à linguística transdisciplinar**. São Paulo: EDUC, 1992, p.15-23.
- DESCARTES, R. **Discurso do método**; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas. São Paulo: Abril Cultural, 1979.
- DONNINI, L. Preparando o Terreno. In: DONNINI, et al. **Ensino de Língua Inglesa**. Coleção Ideias em Ação. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 1 – 24.
- KLEIMAN, A. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: Unicamp, 1993.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade. Considerações sobre o fracasso da LE na escola. IN: LIMA, Diógenes Cândido de [org.]. **Inglês em escolas públicas não funciona: uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

MOITA LOPES, L. P. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Org.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009. p.11-24.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: LOPES, Luiz Paulo da Moita (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola editoria, 2006.

RAMOS, T. **O sujeito entre culturas: o espaço da diferença no encontro com o outro/Outro** [tese de doutorado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

RODRIGUES, R. H. **A Linguística Aplicada: constituição e ressignificação como campo de estudos linguísticos**. Florianópolis: LLV/CCE/UFSC, 2011.

ROJO, R. H. R. Coletâneas de textos nos livros didáticos de Língua Portuguesa: letramentos possíveis. In: COSTA VAL, M. G. (Org.). **Alfabetização e letramento: o que ensinam os livros didáticos?** Belo Horizonte: Autêntica; CEALE, [2007, no prelo].

STEINER, G. **Depois de Babel: questões de linguagem e tradução**. Curitiba: Editora UFPR, 2005, 533 pp. Tradução de Carlos Alberto Faraco.

SILVA, L. **A representação do Brasil nos seriados televisivos norte-americanos**. Universidade Federal De Santa Catarina. Florianópolis- SC. Revista Analítica Guarapuava, Paraná v.12 n. 1 p. 49 - 70 jan./jun. 2011/2014.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A Pesquisa Científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

WEBB, J. **Understanding representation**. Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE Publications, 2009.