

# Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

*Kleber Aparecido da Silva (org.)*

EDITORA  
**UnB** 60 



**Universidade de Brasília**

**Reitora** : Márcia Abrahão Moura  
**Vice-Reitor** : Enrique Huelva

EDITORA



**UnB**

**Diretora** : Germana Henriques Pereira

**Conselho editorial** : Germana Henriques Pereira (Presidente)  
: Ana Flávia Magalhães Pinto  
: Andrey Rosenthal Schlee  
: César Lignelli  
: Fernando César Lima Leite  
: Gabriela Neves Delgado  
: Guilherme Sales Soares de Azevedo Melo  
: Liliane de Almeida Maia  
: Mônica Celeida Rabelo Nogueira  
: Roberto Brandão Cavalcanti  
: Sely Maria de Souza Costa

# Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

*Kleber Aparecido da Silva (org.)*

EDITORA  
**UnB** 

**Coordenação de produção editorial**

**Assistência editorial**

**Revisão**

**Projeto gráfico, diagramação e capa**

**Equipe editorial**

Marília Carolina de Moraes Florindo

Lara Perpétuo dos Santos

Marina Ávila Birriel

Cláudia Dias

© 2018 Editora Universidade de Brasília

Direitos exclusivos para esta edição:

Editora Universidade de Brasília

Centro de Vivência, Bloco A - 2ª etapa, 1º andar.

Campus Darcy Ribeiro, Asa Norte, CEP: 70302-907.

Brasília, DF

Telefone: (61) 3035-4200

Site: [www.editora.unb.br](http://www.editora.unb.br)

E-mail: [contatoeditora@unb.br](mailto:contatoeditora@unb.br)

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser armazenada ou reproduzida por qualquer meio sem a autorização por escrito da Editora.

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília

Heloiza Faustino dos Santos - CRB 1/1913

L755      Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania /  
Kleber Aparecido da Silva (org.). – Brasília : Editora  
Universidade de Brasília, 2022.  
320 p. ; 23 cm.

ISBN 978-65-5846-133-3.

1. Línguas estrangeiras - Estudo e ensino. 2. Professores de línguas - Formação. 3. Cidadania. 4. Linguística aplicada. I. Silva, Kleber Aparecido da (org.).

CDU 81'243



Associação Brasileira  
das Editoras Universitárias

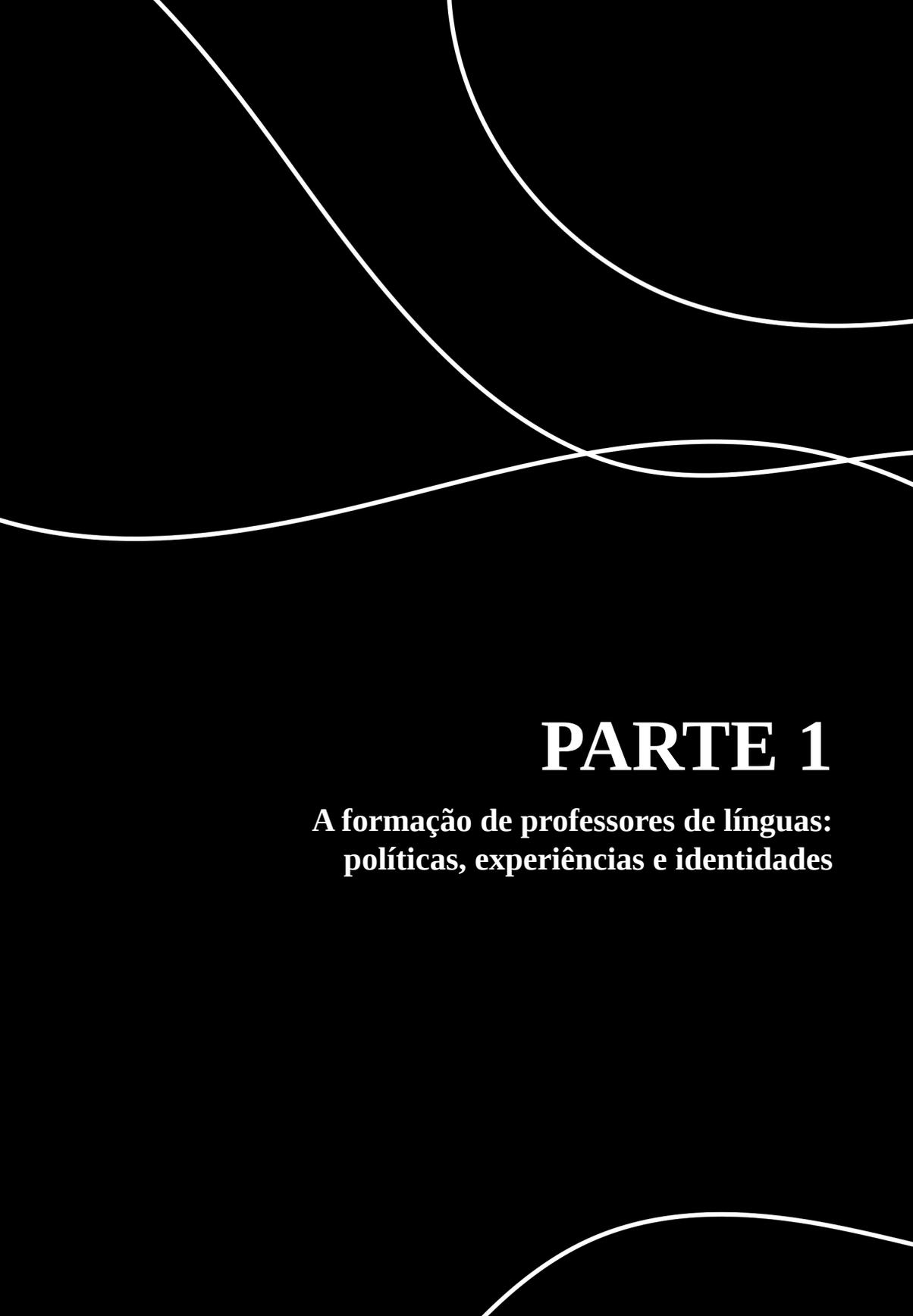
# Sumário

- 9** | **PREFÁCIO**  
*Viviane Heberle – UFSC*
- 13** | **APRESENTAÇÃO**  
*Kleber Aparecido da Silva – UnB*
- 15** | **PARTE 1**  
**A formação de professores de línguas:  
políticas, experiências e identidades**
- 17** | **CAPÍTULO 1**  
**Políticas linguísticas em educação:  
o lugar incerto da formação docente**  
*Egon de Oliveira Rangel – PUC-SP*
- 31** | **CAPÍTULO 2**  
**A política linguística brasileira para as línguas estrangeiras:  
confrontando discursos e práticas estatais**  
*Elias Ribeiro da Silva – Unifal-MG*
- 49** | **CAPÍTULO 3**  
**Experiências, crenças e identidades de professores de línguas em  
formação inicial: um olhar a partir de narrativas orais e visuais**  
*Fabrizia Lúcia da Cosa – UEG*  
*Kleber Aparecido da Silva – UnB*

- 81** | **CAPÍTULO 4**  
**Identidades de professores/as de inglês na mídia: tendências à homogeneização e possibilidades de contradiscursos**  
*Mariana R. Mastrella-de-Andrade – UnB*  
*Ana Castello – UnB*  
*Gabriel Nascimento – UFSB*
- 105** | **CAPÍTULO 5**  
**O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas**  
*Olena Kovalek – UFSCar*
- 123** | **CAPÍTULO 6**  
**O estágio supervisionado de língua inglesa à luz da Linguística Aplicada**  
*Domingos Sávio Pimentel Siqueira – UFBA*  
*Mônica Veloso Borges – Uneb/UFBA*
- 149** | **CAPÍTULO 7**  
**Aprendendo a ser professor de inglês: uma experiência em sala de aula da rede pública de ensino**  
*Marcia Letricia Gomes Barbosa – UFT*
- 177** | **CAPÍTULO 8**  
**O Projeto Cecla e a criação de uma comunidade de prática: questões sobre a necessidade de melhor formação linguística e o despertar para o papel social e político do professor**  
*Daniella Corcioli Azevedo Rocha – UFT*

- 211** | **PARTE 2**  
**Ensino e aprendizagem de línguas:  
tecnologias, avaliação e diretrizes**
- 213** | **CAPÍTULO 9**  
**“Aprender sem fronteiras”:  
experiências de aprendizagem de alunos de língua inglesa**  
*Cristiane Manzan Perine – IFTM/UFU*
- 247** | **CAPÍTULO 10**  
**Práticas avaliativas no ensino de língua estrangeira  
para crianças**  
*Myriam Crestian Cunha – UFPA*  
*Emília Gomes Barbosa – Seduc/Semed-Castanhal /PA*
- 269** | **CAPÍTULO 11**  
**O Ensino Médio Inovador como um dos programas que  
pavimentou a reforma do ensino médio: o estado do  
Tocantins em análise**  
*Neila Nunes de Souza – UFT*
- 289** | **CAPÍTULO 12**  
**Letramento e discurso: a divulgação de textos por  
representantes do povo Mundurukú (PA) e a representação  
social do índio no século XXI**  
*Cássia Alessandra Braga dos Santos – UnB*  
*Natália Gouveia Moura – UnB*
- 312** | **POSFÁCIO**  
*Fernanda Liberali – PUC-SP/CNPq*



The background is black with several white, curved, overlapping lines that create a sense of movement and depth. These lines are positioned in the upper and lower portions of the page, framing the central text.

# **PARTE 1**

**A formação de professores de línguas:  
políticas, experiências e identidades**



# O uso de relatos pessoais para abordar questões identitárias no ensino e aprendizagem de línguas

Olena Kovalek – UFSCar

## Introdução

É inegável que a globalização e o uso dos instrumentos tecnológicos possibilitam maior proximidade e interação entre povos de nações diferentes. Nesse sentido, o contato entre as pessoas tem se intensificado de tal modo que elas se tornam *cidadãs do mundo* (RAJAGOPALAN, 2003). As línguas e culturas são difundidas entre diferentes pessoas, de forma que a noção de fronteiras, como linha divisória, permanece delineada apenas no traçado de um mapa.

Há, portanto, um processo de desmistificação da visão fechada e da ideia fixa de nação orientando-se para a proposta do *multilinguismo*, a qual, segundo Rajagopalan (2003), possibilita o intercâmbio social, cultural e econômico – na língua de diferentes povos.

Notamos as influências desse contexto global nos conteúdos do ensino e aprendizagem de línguas. Alguns materiais didáticos e algumas propostas curriculares de ensino de línguas estrangeiras já trazem termos como *multilinguismo*, *plurilinguismo*, *interculturalidade*, entre outros, para as discussões em sala de aula.

No entanto, como esses termos são novos e apresentam pouca exploração pedagógica, faz-se necessário maior divulgação de artigos, pesquisas, publicações e propostas na área, com o intuito de torná-los acessíveis aos professores de língua estrangeira, tanto no âmbito teórico quanto em seu uso prático nas aulas.

## **Objetivo**

Na perspectiva de abordar a língua-cultura no contexto escolar e contemplar um ensino pedagógico crítico (CANAGARAJAH, 1999 *apud* RAJAGOPALAN, 2003) que envolva professores e alunos, optamos, neste capítulo, por observar como as questões identitárias transbordam nas relações interculturais.

Para tanto, utilizaremos relatos pessoais como meio de demonstrar e discutir com os alunos (em aula de língua estrangeira) de que modo as identidades de um sujeito podem passar por modificações, alterações, quando postas em relação com outra(s) língua-cultura(s).

## **As identidades em jogo no ensino intercultural de língua estrangeira**

A fundamentação teórica do presente capítulo enquadra-se na relação/interação entre língua-culturas no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Nessa perspectiva, entendemos que o ensino da língua estrangeira pode assumir a mesma posição de importância que o ensino da cultura estrangeira.

Ao abordarmos a língua estrangeira, não basta enxergá-la apenas como “instrumento para comunicação”, posto que a língua é mais que um instrumento – ela faz parte da nossa história e nos constitui como sujeito. Dessa forma, compartilhamos da seguinte visão de língua apresentada por Mendes (2011, p. 143):

Mais do que um instrumento, a língua é um símbolo, um modo de identificação, um sistema de produção de significados individuais, sociais e culturais, uma lente através da qual enxergamos a realidade que nos circunda. Ao estruturar nossos pensamentos e ações, ela faz a mediação entre nossas experiências e a do outro com o qual interagimos socialmente através da linguagem, auxiliando-nos a organizar o mundo a nossa volta.

Os sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira constroem modos diferenciados de relacionarem-se com a língua que estão aprendendo. Pode haver um processo de aproximação com a língua estrangeira, tornando-a mais ou menos familiar, mais ou menos próxima ao aprendiz. Este processo de aproximação ou distanciamento do ensino e aprendizagem de língua estrangeira envolve as questões identitárias do aprendiz.

Segundo Revuz (1998), a primeira língua é tão onipresente na vida do sujeito que ele tem o sentimento de jamais tê-la aprendido, visto que ela é aprendida naturalmente (desde pequenos somos constituídos por discursos outros de modo social, histórico e culturalmente).

Do mesmo modo, a nossa identidade, ou melhor, as nossas identidades (HALL, 2002), são mobilizadas pelo Outro, ou seja, pela alteridade. Somos constituídos por identidades linguísticas, culturais, nacionais, entre outras, a partir de nossa língua materna. Segundo Revuz (1998, p. 4):

A descoberta das palavras, das significações linguísticas é indissociável da experiência da relação com o outro e das significações libidinais (desejo) que se inscrevem nela – voz da mãe: fonte de prazer e desprazer da criança. Aprender a falar para criança é encontrar alguma coisa para dizer de seu próprio desejo.

Em contrapartida, na língua estrangeira, o discurso do Outro não nos é familiar. Os diálogos interculturais colocam o aprendiz em contato com essa outra língua-cultura, que é diferente da sua. Desse modo, há um verdadeiro trabalho interno de expressão realizado pelo sujeito, ou seja, um questionamento permanente sobre *adequação* daquilo que ele diz àquilo que ele quer dizer.

De acordo com Revuz (1998, p. 8, grifo nosso), há uma identificação forçosa com os locutores nativos, seu modo de pensar, seus costumes; portanto: “Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o sentimento de pertencer à cultura, à comunidade acolhida, e mais se experimenta um *sentimento de deslocamento* em relação à comunidade de origem”.

O sentimento de deslocamento ocorre, no sujeito, a partir do momento que a língua estrangeira passa a ser um novo espaço potencial para o sujeito se expressar, de modo a fazê-lo questionar a relação da sua língua materna com a língua estrangeira. Nesse sentido, o aprendiz da língua estrangeira passa por uma relação complexa, de estruturação e reestruturação na língua, que ele manterá consigo, com os outros e com esse novo saber.

Do mesmo modo, a identidade do sujeito em interação/relação com o outro também sofrerá mudanças. Assim, não tomamos o posicionamento de que a identidade do sujeito é acabada, mas entendemos que ela está em movimento constante e, portanto, em constante modificação.

Concordamos com Kristeva (1991 *apud* CORACINI, 2003) quando diz que somos estrangeiros de nós mesmos, visto que dependemos do outro para entendermos quem somos. Segundo a autora (2003, p. 151): “a imagem que fazemos de nós é construída, ao longo da vida, por aqueles com quem convivemos e estes vão provocando em nós deslocamentos, ressignificações, novas identificações pela linguagem”.

O mesmo ocorre no processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua, posto que, para que ele possa ser bem-sucedido, o aluno precisa se *inscrever na língua do outro* (CORACINI, 2003), ou seja, ele precisa ter a competência de “*se dizer*” *na e pela língua do outro*. Novamente, há um desarranjo do sujeito e de sua identidade provocado pelo deslocar-se na língua do outro (o estrangeiro).

Em síntese, defendemos que, quando a abordagem da interculturalidade e a sua experiência for realizada em sala de aula por meio de atividades para sensibilização dos alunos a cultura outra, o professor precisa respeitar as identidades linguísticas e culturais dos seus alunos (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002), evitando tanto a sobrevalorização quanto o apagamento de língua-culturas envolvidas no processo.

O ensino da língua estrangeira irá confrontar o aprendiz com um outro recorte do real que é diferente do da sua língua materna. Dessa forma, como orienta Revuz (1998, p. 153): “É preciso, portanto, compreender que a língua estrangeira não é um sistema vazio de sentido: ela traz consigo, à revelia do aprendiz, uma carga ideológica que o coloca em conflito permanente com a ideologia da língua materna, o que é explicado pela maneira diferente de configurar as cores, os objetos, o sistema dos tempos verbais”.

Sendo assim, a aprendizagem de outra língua nos ajuda a repensar a nossa língua. Fazemos isso constantemente durante o processo de aprendizagem de línguas, pois partimos do referencial que temos, ou seja, de nossa língua materna.

Segundo Revuz (1998), quanto mais nos aproximarmos e aceitarmos a língua estrangeira como menos estrangeira a nós, maior será a facilidade para superarmos algumas dificuldades que envolvem questões identitárias do aprendiz. Alguns pontos que influem na identidade, de acordo com a autora (1998), são:

- 1) a facilidade ou não para articulação dos sons na outra língua;
- 2) a nomeação em língua estrangeira (visto que estamos trabalhando *com outro recorte do real*);
- 3) o deslocamento do referente: a língua estrangeira desloca o referente (que é carregado de carga afetiva) e os signos linguísticos da língua materna, abrindo espaço para outras significações, outros enunciados;
- 4) o sentimento de pertencimento: aprender uma língua é sempre tornar-se um outro;
- 5) o diferente reduzido ao mesmo: passar pela experiência de ruptura ou perda, de descoberta ou apropriação, provocada pela necessidade de expressar-se em uma outra língua.

Enfim, buscaremos observar como essas identidades são expostas em relatos pessoais quando o sujeito é posto em relação intercultural com outra língua-cultura.

## **A importância dos relatos pessoais para abordar a interculturalidade e a(s) identidade(s)**

No contexto brasileiro, notamos que muitos professores e alunos não têm o privilégio de experienciar o contato com o outro por meio de viagens ao exterior. Sabemos, também, que há vários programas oferecidos pelo governo que possibilitam tanto ao professor quanto ao aluno essa oportunidade, como, por exemplo, a Fulbright, que incentiva o intercâmbio dos professores da rede pública, e o Programa Ciências sem Fronteiras, o qual possibilita que os alunos experienciem o intercâmbio. Apesar da oportunidade, muitos professores e alunos esbarram em um dos fatores necessários para a realização do intercâmbio, a proficiência na língua estrangeira.

Pensando nesses professores e alunos com dificuldade para viajar para o exterior e naqueles que têm essa oportunidade, mas precisam melhorar a proficiência na língua estrangeira, propomos um olhar para relatos pessoais daqueles que já vivenciaram o contato com o outro por meio da interculturalidade. O intuito é criar uma reflexão sobre essa experiência e uma sensibilização do processo intercultural mediante esses relatos.

Além disso, por meio dos relatos, podemos perceber questões identitárias conflitantes que precisam ser expostas aos alunos e professores que constatarão essa experiência primeiramente em sala de aula (pela experiência do outro) e posteriormente em possíveis viagens para o exterior (para, então, uma experiência pessoal).

### **Análise da experiência intercultural por meio de relatos**

O primeiro relato pessoal que escolhemos para análise das questões identitárias foi retirado do livro *The multilingual subject*, da autora Kramersch (2009). O texto serviu como material de apoio para explorar com os alunos, em sala de aula, as questões identitárias frente à experiência intercultural.

De modo geral, podemos observar que a experiência intercultural tanto da aluna quanto da professora, no relato, trarão vários conflitos identitários internos. Desse modo, observemos:

Durante o curso de cinco dias, lágrimas escorriam constantemente do meu rosto *por razões exteriores à minha consciência*. Inúmeras vezes ao dia, minhas costas entraram em espasmo, embora eu não tenha apresentado nenhum problema nas costas, até o momento. Uma das participantes do curso era uma profissional, jovem, casada com um americano e que morava nos Estados Unidos. Ela nos disse: “Minha irmã vem me visitar neste verão, então, eu acho que terei que voltar ao meu *eu sueco* para me preparar para isso”. Ela estava claramente muito sensível ao aspecto multidimensional da sua identidade, tanto linguística quanto culturalmente. Então, eu me perguntei: “*Você tem um eu persa?*” Apesar de usar diariamente o persa como língua para me comunicar em casa (inglês é minha primeira língua) desde 1979, criando uma criança bilíngue e ministrando rotineiramente cursos sobre comunicação intercultural para professores, *nunca levei em consideração que talvez eu tivesse uma identidade persa* (um eu persa). Quando partilhei essa anedota com colegas (professores da faculdade), eles riram e disseram: “*Você tem também. Percebemos que você troca toda hora. Você fala mais alto em persa do que em inglês*”. Ao refletir sobre os comentários deles, *eu notei que estavam certos, e as dores que eu sentia junto com as lágrimas que derramei eram conexões somáticas ligadas a questões de identidades mal resolvidas*. Sou uma pessoa diferente quando falo persa? Certamente. Teria eu respondido a esta questão de forma afirmativa cinco anos atrás? Absolutamente não. (tradução nossa).<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> “Over the course of five days, tears often streamed down my face for reasons outside my consciousness. My back went into spasms several times a day although I had not had any back problems to date. One of the course participants was a young Swedish professional married to an American living in the Midwestern part of the U.S. She said to us: ‘My sister is coming to visit this summer, so I guess I will have to get back into my Swedish self to prepare for this.’ She was clearly very aware of this multidimensional aspect of her identity, both linguistically and culturally. I then asked myself ‘Do you have a Persian self?’ In spite of using Persian on a daily basis as a language of communication in my home (English is my first language) since 1979, raising a bilingual child, and teaching routinely on intercultural communication course for language educators, it had never occurred to me to consider that I might have a ‘Persian self’. When I shared this anecdote with several Persian colleagues [...] they laughed and said ‘You do too. We see you switch all time. You speak more loudly in Persian than in English’. When I thought about their comments, I realized they were right and the tears I was shedding along with the pain in my lower back were somatic connections to identity issues I had not begun to solve. Am I a different person when I speak Persian? Absolutely. Would I have answered this question affirmatively five years ago? Absolutely not.”

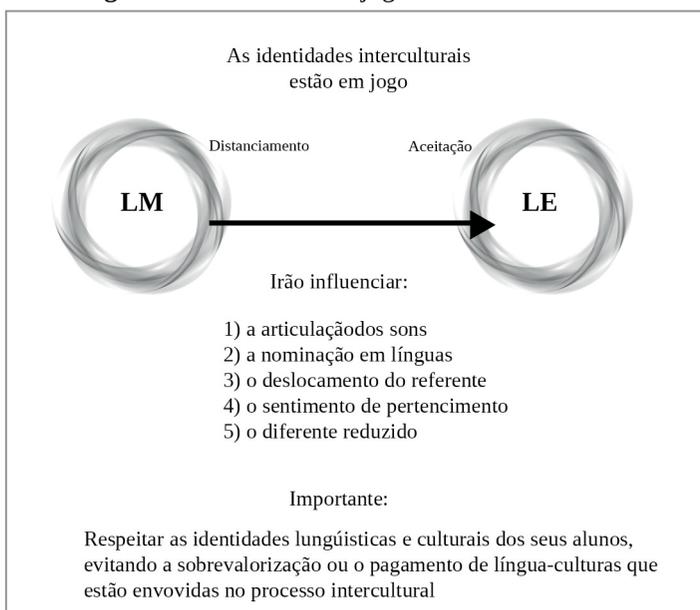
No excerto transcrito, notamos que a experiência da aluna de reencontro com sua irmã suíça a fez recuperar sua “identidade suíça”. Destacamos o trecho em que a aluna demonstra seus sentimentos em relação à visita de sua irmã: “Minha irmã vem me visitar neste verão, então, eu acho que terei que voltar ao meu *eu sueco* para me preparar para isso”.

A expectativa da aluna de ver a irmã despertou, em sua professora, a memória de que ela também tinha uma identidade outra, a qual é revelada a partir de um questionamento que ela faz para si: “*Você tem um eu persa?*”.

Para discutir essas identidades (da aluna e da professora) presentes no relato, os professores podem ler esses relatos com os alunos e pedir para que eles identifiquem as questões identitárias encontradas no texto e expressas pela aluna e pela professora.

Para dar continuidade à discussão, precisamos recuperar alguns trechos importantes da fundamentação para embasar o professor em sua prática e para discutir o relato com os alunos. Portanto, veja-se a, a seguir, um esquema a respeito do no ensino de língua estrangeira.

**Figura 1:** Identidades em jogo na interculturalidade



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com Revuz (1998), a cada língua que aprendemos fazemos associações entre ela e nossas memórias e experiências vividas. No relato, a professora, ao ensinar a língua inglesa e tê-la como língua primeira (“inglês é minha primeira língua”), recupera, em sua memória (e por meio da experiência relatada por sua aluna), que ela tinha, em algum lugar dentro de si, uma outra identidade, ou seja, uma identidade persa.

Nesse momento, a professora toma consciência de que utiliza a língua persa em suas rotinas diárias e ao se comunicar com a filha em casa, como é possível verificar em: “Apesar de usar diariamente o persa como língua materna em casa [...] criando uma criança bilíngue e ministrando rotineiramente cursos sobre comunicação intercultural para professores, *nunca levei em consideração que talvez eu tivesse uma identidade persa* (um eu persa)”. A professora precisou observar a experiência intercultural de sua aluna, para então refletir sobre a sua.

Segundo Revuz (1998), a língua estrangeira pode nos ser familiar, porém, jamais como a língua materna, visto que é por meio da primeira língua que nos constituímos por discursos outros, de modo social, histórico e cultural. Os nossos discursos e a(s) nossa(s) identidade(s) são mobilizados pelo outro, ou seja, na alteridade. Nesse sentido, ao falar de identidade, precisamos falar também da alteridade, pois somos constituídos por identidades linguísticas, culturais, nacionais, entre outras, a partir da experiência com nossa língua materna.

Em contrapartida, na língua estrangeira, não temos esse discurso do Outro. Há um verdadeiro trabalho de expressão, um questionamento permanente sobre *adequação* daquilo que é dito àquilo que se quer dizer. Há uma identificação forçosa com os locutores nativos, seu modo de pensar e seus costumes. “Quanto melhor se fala uma língua, mais se desenvolve o *sentimento de pertencer à cultura*, à comunidade acolhida, e mais se experimenta um *sentimento de deslocamento* em relação à comunidade de origem” (REVUZ, 1998, p. 227, grifo nosso). Percebemos esse sentimento de deslocamento no relato da professora, e esse sentimento é tão forte que a afeta fisicamente (por meio de suas dores nas costas) e emocionalmente (por meio de suas lágrimas “sem explicação”).

A língua estrangeira permite ao sujeito expressar-se num novo espaço potencial, levando-o a questionar a relação atual instaurada entre si e sua língua. Essa percepção da relação sujeito-língua materna e sujeito-língua estrangeira, no texto, é percebida pelo Outro. Desse modo, são os colegas da professora que chamam a sua atenção para o modo como seu comportamento modifica-se de uma língua para a outra: “[...] *We see you switch all time. You speak more loudly in Persian than in English*”.

A percepção desse outro eu, dessa nova identidade na professora, irá aos poucos confortá-la, à medida que há uma aceitação, uma aproximação a esse seu outro eu. Nessa perspectiva, Revuz (1998, p. 229) afirma que “Aprender uma outra língua é fazer a experiência de seu próprio estranhamento no mesmo momento em que nos familiarizamos com o estranho da língua e da comunidade que a faz viver”.

É necessário afrontar esse espaço silencioso, existente no falante, no qual é preciso se inventar para dizer “eu”. Portanto, notamos, no relato da professora, que ela só resolve seus problemas emocionais e físicos (*conexões somáticas*) ligados a questões identitárias quando reconhece esse seu outro eu, persa, que é diferente do seu eu inglês.

Concordamos, então, com Revuz (1998, p. 217), quando defende que: “Toda tentativa para aprender uma outra língua vem perturbar, questionar, modificar aquilo que está inscrito em nós com as palavras dessa primeira língua”. Dessa forma, muito antes de ser objeto de conhecimento, a língua é material fundador de nosso psiquismo e de nossa vida relacional.

Por meio desse relato, das reflexões e discussões teóricas (que podem servir como embasamento implícito do professor quando posto em sua prática em sala de aula), podemos apresentar aos alunos noções básicas referentes à língua materna, à língua estrangeira, à relação entre essas línguas e às questões de identidade e alteridade. Os relatos podem servir como apoio para essas discussões e permitir que o professor explore, também, outros relatos culturais dos seus próprios alunos.

A ideia do uso de relatos surgiu a fim de auxiliar o professor a ter consciência de como trabalhar os aspectos culturais em sala de aula e, em seguida, na sua prática, conseguir conscientizar também seus alunos sobre a importância de conhecer esses aspectos

culturais. A experiência intercultural poderá ser pensada em sala de aula, de modo que o aluno possa estar preparado para conhecer a língua-outra e saber lidar com ela com certa sensibilidade e respeito. Por fim, podemos, de certo modo, preparar professores e alunos para observar as experiências interculturais em sala de aula e aquelas experiências que eles possivelmente terão ao pleitear uma viagem de intercâmbio.

## **Análise de uma atividade de um livro didático que utiliza relatos**

Observamos, no tópico anterior, como é possível propor uma atividade reflexiva de análise dos relatos para abordar a interculturalidade e as questões identitárias em sala de aula de língua estrangeira. Agora, para aprofundarmos o uso prático dos relatos em sala de aula, optamos por analisar uma atividade que consta em um dos cadernos<sup>2</sup> distribuídos, pelo estado de São Paulo às redes públicas de ensino. Optamos<sup>3</sup> pela análise do volume 1 do Caderno da Primeira Série do Ensino Médio. A atividade encontra-se no tópico chamado de “Situação de Aprendizagem 3”, com o título: *Intercultural Studies 2* (Estudos Interculturais). O título dessa situação de aprendizagem já nos desperta a curiosidade de saber como serão abordados os Estudos Interculturais na atividade.

O enunciado da atividade apresenta o título do texto: *AFS Benefits of Intercultural Studies* (AFS Benefício dos Estudos Interculturais). Esse título mostra a importância de se abordar os Estudos Interculturais com os alunos no ensino e aprendizagem de língua estrangeira. E é isto que esperamos que seja desenvolvido na atividade.

---

<sup>2</sup> Os Cadernos são materiais didáticos distribuídos aos alunos e professores da Rede Pública. Cada disciplina tem quatro cadernos, ou seja, quatro volumes que são entregues a cada bimestre. No final do ano, a soma dos quatro cadernos resultaria em um livro didático. Nesse sentido, é como se um livro didático fosse dividido em quatro cadernos ao longo do ano.

<sup>3</sup> Optamos pela análise desse caderno, pois a desenvolvemos em nossa dissertação de mestrado.

Os alunos são orientados a responder às perguntas em português, como notamos pelo enunciado: “Responda às perguntas em português” (tradução nossa).<sup>4</sup> Ainda, notamos que as três perguntas da atividade seguem o objetivo, que é localizar informações específicas a partir da leitura de um texto proposto pelo professor.

Dessa forma, no item “a”, “No texto, encontramos depoimentos escritos ou estudantes que participaram do programa. Quantos são os participantes? Quais são seus nomes?” (tradução nossa),<sup>5</sup> os aprendizes precisam localizar no texto que são três participantes, chamados Vilde, Alexis e Ho. Na questão “b”, “Os depoimentos foram escritos por meninos ou meninas? De onde eles são? Onde eles estudam?” (tradução nossa),<sup>6</sup> os alunos precisam localizar no texto a palavra: *women* (mulheres), para perceberem que os relatos foram escritos por mulheres, visto que, como notamos, o nome dos três estudantes não possibilita esse entendimento. Além disso, os alunos precisam associar as estudantes a seus países de origem e onde estudaram, por exemplo, “Vilde é da Noruega e estudou no México” (resposta sugerida pelo Caderno do Professor, p. 30). Já no item “c”, “O que é o AFS 2007 – A minha opinião diferente? Onde você pode encontrar os ensaios/textos?”<sup>7</sup> é demandado o conhecimento prévio dos alunos referente a palavras-chaves, como *contest* (concurso) e *essays* (redações ou ensaios), para responderem a essa pergunta. Por isso, o uso de um glossário torna-se fundamental para ajudar os aprendizes a responderem às perguntas em português. Notamos, pela análise das questões, que há um trabalho, a ser realizado pelos alunos, de buscar informações no texto. No entanto, a interpretação do texto acaba não sendo levada em consideração. Tendo isso em vista, julgamos que os relatos escritos pelas estudantes na página da internet possibilitariam um trabalho de interpretação dos conteúdos culturais referentes à experiência vivida por elas em outro país, ou seja, experiências interculturais de contato com o outro, que não são exploradas pela atividade. Os relatos de experiências pessoais

<sup>4</sup> “Answer the questions in Portuguese.”

<sup>5</sup> “In the text we find testimonials written by students who joined the program. How many are there? What are their names?”

<sup>6</sup> “Are the testimonials written by boys or girls? Where are they from? Where did they study?”

<sup>7</sup> “What is the 2007 AFS ‘My different view’? Where can you find the essays/texts?”

das estudantes revelam o seu olhar em relação ao outro, no processo da *alteridade*, e, ao mesmo tempo, as suas identidades são modificadas pelo outro.

Assim, sugerimos que o professor discuta com os alunos cada um desses relatos, a fim de que eles reflitam, por meio de suas interpretações, sobre como as estudantes se sentem ao conviver com a cultura do outro. Para auxiliá-los, o professor pode incentivá-los na busca dos valores positivos ou negativos em relação ao outro, das mudanças pessoais que o contato com o outro revelaram sobre elas mesmas, das crenças e descrenças promovidas pelo contato com esse outro. Agindo dessa forma, o professor é um “agente facilitador” (MENDES, 2011) para a abordagem da interculturalidade em sala de aula.

Observemos os relatos e uma possível forma de o professor analisá-los com os alunos:

**Quadro 1:** Análise dos relatos por meio de questões identitárias

Relatos retirados da atividade 1	Questões identitárias
<p>“O México causou algo em mim, e em todos aqueles que foram para Benito Juárez naquele outono. Eu não me tornei uma pessoa ‘nova’. Eu não sei ao certo se quero dizer que mudei. Eu experienciei uma nova dimensão para minha vida, e uma base mais ampla de equilíbrio ao construir minha percepção do mundo,” (tradução nossa).<sup>8</sup></p>	<p>“O México causou algo em mim, e em todos aqueles que foram [...]” ↓ Consciência do outro que a modifica (CORACINI, 2003)/identidade mobilizada pela alteridade novas identidades (HALL, 2002). ↓ “Eu não me tornei uma ‘nova’ pessoa [...] eu não sei se quero dizer que mudei.” ↓ Distancia-se da cultura do outro, pois se ancora na sua identidade materna. O discurso do outro não lhe é familiar (REVUZ, 1998). ↓ “Eu experienciei uma nova dimensão para minha vida, e uma base mais ampla de equilíbrio ao construir minha percepção do mundo.” ↓ Evidencia-se a experiência com o outro, parte da sua concepção do mundo, da sua identidade. Os sujeitos, por meio da língua estrangeira, constroem modos diferenciados de relacionar-se com a língua que estão aprendendo (REVUZ, 1998).</p>

<sup>8</sup> “Mexico did something to me, and to everyone else who came to Benito Juárez that fall. I did not become a ‘new’ person. I am not even sure I want to say I changed. I did get a new dimension to my life, and a broader foundation to balance on when making my perception of the world.”

<p>“O tempo que passei na Alemanha me ensinou o valor de fazer perguntas e de aprender a verdade deles, com dificuldade, por meio de suas respostas. A Alemanha mudou, a meu ver, de uma ilha da ‘Cerveja e Salsicha’ para uma ilha de pessoas sinceras, cujas atitudes e percepções refletem a história deles. Consequentemente, agora percebo que todo país da Terra vale a pena, sem dúvida ser explorado e compreendido”. (tradução nossa).<sup>9</sup></p>	<p>“O tempo que passei na Alemanha me ensinou o valor de fazer perguntas e de aprender a verdade deles, com dificuldade, por meio de suas respostas.”</p> <p>Há aproximação em relação ao outro. A descoberta do outro leva o aprendiz a adequar-se à “nova” língua e aprendê-la.</p> <p>“A Alemanha mudou, a meu ver, de uma ilha da ‘Cerveja e Salsicha’ para uma ilha de pessoas sinceras, cujas atitudes e percepções refletem a história deles.”</p> <p>↓</p> <p>Percebe-se o deslocamento do referente. A língua estrangeira é o espaço para novas significações, outros enunciados (REVUZ, 1998). Busca-se compreender o outro em sua realidade histórica, social e cultural.</p>
<p>“Antes de partir para a Itália, eu constantemente me preocupava se dariam risada de mim, se me encaixariam. Hoje eu percebo como eu era bobo.” (tradução nossa).<sup>10</sup></p>	<p>“Antes de partir para a Itália, eu constantemente me preocupava se dariam risada de mim, se me encaixariam.”</p> <p>↓</p> <p>O referente outro passa pela experiência da <i>carga afetiva</i> (REVUZ, 1998) da língua materna. Observa-se o outro a partir da identidade materna, o que causa medo do desconhecido.</p> <p>“Hoje eu percebo como eu era bobo.”</p> <p>↓</p> <p>Descobrir o outro como diferente de si leva à aproximação com ele. Há um processo de <i>ressignificação e reestruturação</i> em relação ao outro (KRISTEVA, 1991 <i>apud</i> CORACINI, 2003).</p>

Fonte: Elaborada pela autora.

Observamos, no caderno analisado, que os relatos apresentados para a atividade apresentam a fonte da qual foram retiradas as informações, no caso, a American Field Service, o que atribui *confiabilidade* aos relatos (KRAMSCH, 1993) aos

<sup>9</sup> “My time in Germany taught me the value of asking questions, and of learning their true, if harsh, answers. Germany has changed, in my eyes, from a land of ‘Bier und Bratwurst’ to one of sincere people, whose attitudes and perceptions reflect their history. Consequently, I now realize that every country on earth is undoubtedly worthy of exploration and understanding.”

<sup>10</sup> “Before leaving for Italy, I constantly worried whether I’d be laughed at, whether I’d fit in. Now I realize how silly I was.”

relatos apresentados, possibilitando que professor e alunos trabalhem com as *diferentes vozes, diferentes significados* (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002) dentro de um contexto cultural, além de permitir que encontrem posicionamentos diferentes quando culturas diferentes são postas em contato.

Podemos concluir, por meio da análise da atividade 1 deste Caderno, que:

- a atividade apresenta o termo “Estudos Interculturais”; porém, não o explica para o professor nos procedimentos, tampouco refere-se ao modo como abordá-lo;
- as perguntas sugeridas pela atividade possibilitam a localização de informações no texto, assim como é proposto no objetivo da atividade;
- o trabalho com as palavras do texto, por meio de um glossário, auxilia os alunos a responderem às perguntas da atividade;
- a interpretação do texto não é levada em consideração;
- a atividade possibilita um trabalho de interpretação dos conteúdos culturais por meio dos relatos, que trazem experiências interculturais das alunas;
- a atividade possibilita a abordagem das questões identitárias;
- a atividade apresenta a fonte da qual os relatos foram retirados.

## Considerações finais

Neste capítulo, cujo objetivo é atribuir à prática de ensino e aprendizagem dos aspectos culturais a mesma importância e posição do ensino da língua estrangeira, optamos por apresentar relatos pessoais daqueles que experienciaram e conviveram com a língua-cultura outra, no processo intercultural. A partir dos relatos, buscamos demonstrar e discutir com os alunos (em aula de língua estrangeira): de que modo as identidades, de um sujeito, podem passar por modificações, alterações, quando postas em relação com outra(s) língua-cultura(s).

A discussão fundamentou-se nos textos teóricos de Revuz (1998), Coracini (2003), Hall (2002), Byram, Gribkova e Starkey (2002), entre outros. Propomos a análise dos relatos retirados do livro *The multilingual subject*, da autora Kramersch (2009). E fizemos a análise de uma atividade do Caderno do aluno que também apresentava relatos.

Concluímos, mediante as análises, que é possível abordar questões identitárias com os alunos (em sala de aula de língua estrangeira) por meio de experiências interculturais apresentadas em relatos pessoais. Entendemos que esse trabalho possibilita que tanto o professor quanto os alunos tenham um primeiro contato com os jogos identitários trazidos pelos sujeitos nos relatos. Além disso, essa abordagem do professor de língua estrangeira com seus alunos permite a sensibilização destes em relação às questões culturais e prepara-os para uma possível viagem de intercâmbio, quando experienciarão o contato com a língua-cultura outra.

## **Referências**

- BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe, 2002.
- CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e Língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). *Identidade & discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Unicamp; Chapecó: Argos, 2003. p. 139-159.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós modernidade*. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro TOMAZ, T.S. e LOURO, G. L. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.
- KRAMSCH, C. *The multilingual subject*. Oxford: Oxford University Press, 2009.
- MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: MENDES, E. (org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes Editores, 2011. p. 139-158.
- RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REVUZ, C. A língua estrangeira entre o desejo de um outro lugar e o risco do exílio. *In: SIGNORINI, I. (org.). Língua(gem) e identidade: elementos para discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do aluno: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série*. São Paulo: SEE, 2009. V. 1.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Caderno do professor: LEM – Inglês, ensino médio – 1ª série*. São Paulo: SEE, 2009. V. 1.



## Línguas estrangeiras/adicionais, educação crítica e cidadania

Aprender línguas, na atualidade, envolve engajamento social e discursivo em um mundo multimodal, multicultural e multimidiático. Essa situação acaba por demandar dos professores um engajamento crítico em seu contexto de atuação e na realidade circundante ainda maior. Assumir posturas críticas, cidadãs, engajadas faz-se, portanto, necessário. Nessa linha, esta obra realizou um mapeamento da área de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais nos anos iniciais e finais do ensino fundamental I e II, focalizando questões de parametrizações, material didático, interação em sala de aula, avaliação e formação de professores, considerando centralmente uma preocupação com a criação de contextos informados, significativos e emancipatórios.