

EDUCAÇÃO LINGÜÍSTICA E INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: (TRANS) FORMAÇÕES NA PRÁXIS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA EM PRÉ-SERVIÇO

LINGUISTIC EDUCATION AND CRITICAL INTERCULTURALITY: (TRANS)FORMATIONS IN THE PRAXIS OF THE PRE-SERVICE ENGLISH LANGUAGE TEACHER

Recebido: 28/03/2023

Aprovado: 06/06/2023

Publicado: 31/07/2023

DOI: 10.18817/rlj.v7i1.3204

Ana Patricia Sá Martins¹

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0002-5716-1580>

Ilza Arouche²

Orcid ID: <https://orcid.org/0000-0003-2362-8004>

Resumo: Estudos no campo da Linguística, como o de Makoni e Pennycook (2007), têm argumentado por (des)invenções no âmbito do ensino de línguas e demais componentes dos estudos da linguagem. Como professoras formadoras de professores, entendemos que as invenções são construções sociais e que apenas se consolidam por meio de crenças e verdades (com)partilhadas. Nesse sentido, apresentamos, neste artigo, uma discussão acerca de (trans) formações oportunizadas durante experiências didáticas com licenciandos/as de um curso de Letras/Inglês em uma universidade pública sediada no estado do Maranhão. De modo particular, elegemos a interculturalidade como uma invenção recorrente no campo da educação linguística e buscamos propiciar o exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2017) sobre como a noção de interculturalidade tem sido inventada nesse campo e quais poderiam ser vias alternativas de sua (des)invenção. Nesse exercício, notamos indícios de um viés de interculturalidade funcional (WALSH, 2009) nas interações dos/das discentes nas postagens de um fórum virtual acerca da hegemonia da língua inglesa. Os dados gerados na pesquisa evidenciam a interculturalidade crítica como alternativa de (des)invenção no campo da educação linguística, fomentando perspectivas de ensino/aprendizagem pautadas em bases epistemológicas decoloniais e suleadas.

¹ Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS/RS (2020). Graduada em Letras Licenciatura Plena em Espanhol, pela Universidade Federal do Maranhão (2008) e em História Licenciatura, pela Universidade Estadual do Maranhão (2009). Possui Especialização em Língua Portuguesa, pela UEMA e Mestrado em Educação pela UFMA (2011). Atua como Professora Adjunta no Departamento de Letras da Universidade Estadual do Maranhão. É Professora Permanente no Mestrado Profissional em Educação (PPGE/UEMA) e no Mestrado Acadêmico em Letras (PPGLE/UEMA). É Pesquisadora Associada na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e na Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB). Coordena pesquisas na graduação e na pós-graduação, dedicando-se, principalmente, aos temas: Formação inicial e continuada de professores; Interculturalidade e Decolonialidade na formação docente; e Multiletramentos e Tecnologias digitais no ensino. É líder do grupo de pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP), registrado no Diretório do CNPq. E-mail: anamartins1@professor.uema.br

² Possui graduação em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (1994), mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (2000), mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2015) e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2020). Atualmente é professor adjunto I da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, atuando principalmente nos seguintes temas: língua inglesa, ensino-aprendizagem, letramentos críticos, Multiletramentos e Formação de Professores. E-mail: izaarouche@gmail.com

Palavras-Chave: Educação linguística; Interculturalidade Crítica; (Trans)Formações; Professor Pré - serviço. Língua inglesa.

Abstract: Studies in the field of Linguistics, such as Makoni and Pennycook's (2007), have argued for (dis)inventions in language teaching and other components of language studies. As teacher educators, we understand that inventions are social constructions and that they are only consolidated through (shared) beliefs and truths. In this sense, we present, in this article, a discussion about (trans)formations provided during didactic experiences with undergraduate students of a Language/English course in a public university based in the state of Maranhão. In particular, we elected interculturality as a recurrent invention in the field of language education and sought to promote the exercise of suspicion (MONTE MÓR, 2017) about how the notion of interculturality has been invented in this field and what could be alternative ways of (de)invention. In this exercise, we noticed signs of a functional intercultural bias (WALSH, 2009) the interactions of students in a virtual forum postings about the hegemony of the English Language. The data generated in the research show critical interculturality as an alternative of (dis)invention in the field of language education, fostering teaching/learning perspectives based on decolonial and sulead epistemological bases.

Keywords: Language Education; Critical Interculturalism; (Trans)Formations; Pre-service teacher. English Language.

Considerações iniciais

Esta investigação faz parte de estudos desenvolvidos por membros do Grupo de pesquisa Multiletramentos no Ensino de Línguas (MELP), cadastrado no diretório de grupos da CAPES, o qual tem desenvolvido trabalhos, em diferentes níveis de ensino - da graduação ao doutorado - com o objetivo principal de analisar práticas de ensino e aprendizagem na formação inicial e continuada de professores que dialoguem com a interculturalidade e a multissemiótica das linguagens nas diferentes manifestações de usos das práticas sociais letradas, numa perspectiva da ecologias de saberes decoloniais.

Nesse sentido, o presente artigo é orientado por estudos realizados no campo da Linguística, como o de Makoni e Pennycook (2007), que têm argumentado por (des)invenções no âmbito do ensino de línguas e demais componentes dos estudos da linguagem. Desse modo, como professoras formadoras de professores, entendemos que as invenções são construções sociais e que apenas se consolidam por meio de crenças e verdades (com)partilhadas. Assim, orientadas pela problemática 'Como oportunizar (trans) formações na práxis do professor em pré-serviço, sob a perspectiva da educação linguística e da interculturalidade crítica?', apresentamos discussões de uma postagem de um fórum online, cujo objetivo era propiciar uma reflexão sobre o papel e status da língua Inglesa junto a licenciandos/as de uma universidade pública sediada no estado do Maranhão.

Ainda que a experiência no ensino/aprendizagem tenha ocorrido em 2019, a apreciação dos dados selecionados para construção deste trabalho é contemporânea, pautada na temática que norteia a publicação do pretense dossiê. De modo particular, elegemos a interculturalidade como uma invenção recorrente no campo da educação linguística e buscamos propiciar o exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2017) sobre como a noção de interculturalidade tem sido inventada nesse campo e quais poderiam ser vias alternativas de sua (des)invenção. Nesse exercício, notamos indícios de um viés de interculturalidade funcional (WALSH, 2009) em uma atividade colaborativa com os/as discentes. Os dados gerados na pesquisa evidenciam a interculturalidade crítica como alternativa de (des)invenção no campo da educação linguística, fomentando perspectivas de ensino/aprendizagem pautadas em bases epistemológicas decoloniais e suleadas.

Problematizando (des)invenções no ensino de Línguas: perspectivas da interculturalidade crítica

A perspectiva da interculturalidade crítica surgiu a partir do movimento pós-colonialista, constituído a partir de um conjunto de abordagens teóricas e analíticas, pautadas, majoritariamente, pelos estudos culturais. É possível perceber nas investigações acadêmicas que a noção de interculturalidade vem se ampliando e consolidando nas ciências sociais e humanas, desde que tenham em comum, conforme Santos (2008, p. 8) “[...] dar primazia teórica e política às relações desiguais entre o Norte e o Sul na explicação ou na compreensão do mundo contemporâneo”.

Com a expansão da concepção de interculturalidade crítica, as diversas áreas de conhecimento e correntes epistemológicas passam a considerá-la como uma alternativa emancipatória. Não foi diferente com as pesquisas no campo da Linguística e da Linguística Aplicada. Afinal, sabemos que o ensino de línguas esteve historicamente aliado a uma visão neutra das práticas educativas e discursivas (PENNYCOOK, 1998, 2001), em que o/a professor/a era orientado a abordagens didáticas que priorizavam a transmissão de seus conhecimentos linguísticos e culturais aos/às alunos/as, negligenciando, por vezes, aspectos sociais e políticos.

Contudo, pesquisas como a do indiano Kumaravadivelu (2012, 2016) advertem sobre a necessidade de problematizarmos acerca da manutenção de poder dos conhecimentos produzidos pelo eixo euro-eua-centro – Europa e América do Norte – quanto às práticas culturais e educativas em contextos geopoliticamente marginalizados. Seus estudos evidenciam a crítica a essa geopolítica do conhecimento, argumentando para uma virada epistêmica nas raízes dos saberes produzidos no campo do ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2016).

Reflexões como essas, nos convocam a irmos além de abordagens de pesquisa centradas, apenas, nos aspectos didáticos, programáticos, curriculares e/ou metodológicos que envolvem as práticas educativas de linguagem. Embora de inquestionável relevância, consideramos que já não é mais possível desenvolver um processo de ensino/aprendizagem, nas diversas etapas de ensino, mas principalmente na formação (inicial e continuada de professores/as), sem ampliarmos nossas discussões a partir de óticas situadas, complexas e em constante diálogo com as problemáticas sociais, discursivas, políticas e culturais dos contextos locais e globais. Assim, acreditamos que é urgente desnaturalizar e desneutralizar noções naturalizadas no campo, como a ideia do falante nativo, dos métodos, da abordagem comunicativa, de cultura ligada a uma nação, de uma língua internacional – no caso, o inglês –, dos materiais didáticos autênticos etc.

Nessa mesma linha de raciocínio, Makoni e Pennycook (2007) advogam por (des)invenções no âmbito do ensino de línguas. O conceito de (des)invenção proposto pelos autores envolve entender que as línguas foram inventadas como “*part of the Christian/colonial and nationalistic projects in different parts of the globe*”³ (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 1). Segundo Mignolo (2003), a visão colonialista do saber, é um instrumento para o controle das diferenças, no objetivo de condicionar as práticas sociais e culturais em uma narrativa universal e homogênea.

Tal ponderação é uma das diretrizes que norteiam nossas percepções enquanto professoras e pesquisadoras no campo da Linguística Aplicada, ao entendermos que ainda há ranços de práticas coloniais – colonialidades – que influenciam os modos de produzir e compreender os saberes que constituem o campo da educação linguística no Brasil. Um exemplo são as diretrizes curriculares

³ “parte dos projetos cristãos/coloniais e nacionalistas em diferentes partes do globo” (MAKONI; PENNYCOOK, 2007, p. 1, tradução nossa).

nacionais (BNCC, 2017; BNC- Formação inicial, 2019), as quais apresentam no componente de língua inglesa o termo “interculturalidade”.

Desse modo, concordando com Pennycook (2010), acreditamos que as (des)invenções das línguas e culturas poderiam, em um primeiro momento, se orientar por uma perspectiva localizada. Isso implica em considerar os repertórios linguísticos e culturais como posicionais e situados, isto é, construções desenvolvidas por meio de procedimentos e grupos específicos e que, portanto, podem ser entendidas de diferentes maneiras em diferentes locais.

A esse respeito, enfatizamos ainda a ponderação de Dietz (2018), ao ressaltar a polissemia do conceito de interculturalidade. Segundo o pesquisador, em algumas sociedades, o termo costuma ser usado como sinônimo de multiculturalidade; em outras, a interculturalidade é assumida a partir das relações e perspectivas dos povos indígenas; e, além disso, pode ainda ser concebida como a interação entre as comunidades dentro da sociedade, não apenas no nível cultural, mas também na esfera étnica, linguística, religiosa, nacional, entre outros marcadores sociais.

Tendo em vista a perspectiva teórico-metodológica que embasa nossas discussões, consideramos o conceito sistematizado por Walsh (2001, p. 10-11) e citado por Candau (2008, p. 52) para situar nossa abordagem didático-formativa:

[a interculturalidade é] um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados. Uma tarefa social e política que interpela o conjunto da sociedade, que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes e tenta criar modos de responsabilidade e solidariedade. [É] uma meta a alcançar.

Vale ressaltar que Walsh (2009) evidencia também um viés contra-hegemônico, ao argumentar por uma interculturalidade crítica, na qual busca, como ponto de partida, o questionamento das relações de poder, os ranços da colonialidade, bem como qualquer forma de desigualdade ou opressão. Nesse sentido, a interculturalidade crítica, enquanto prática sociopolítica, é um projeto social, político e epistêmico, o qual se preocupa com os/as excluídos/as e subalternizados/as pelo sistema capitalista, buscando acima de tudo a

transformação das estruturas, instituições e relações sociais. Nas palavras da estudiosa, (WALSH, 2009, p. 21-22),

[o] interculturalismo funcional responde e é parte dos interesses e necessidades das instituições sociais; a interculturalidade crítica, pelo contrário, é uma construção de e a partir das pessoas que sofreram uma histórica submissão e subalternização.

É nesse sentido, pois, que apresentamos na seção seguinte, as perspectivas que orientaram nossa (trans) formação no ensino/aprendizagem de Língua inglesa com licenciandos/as no curso de Letras, na interação em um fórum virtual sobre a hegemonia da Língua Inglesa.

Formação Crítica Cidadã: discursos e apreciação de valores

Nesta seção, analisamos as postagens do fórum de discussão: *English hegemony*. O objeto de análise são as interações discursivas escritas das postagens do fórum *English hegemony* pelos/as participantes, com base em um texto da Janks (2004), que trata de aspectos referentes à globalização e à língua inglesa, cujo objetivo era provocar reflexões sobre o papel e status da Língua Inglesa, principalmente no que se refere ao ensino de uma língua estrangeira, como mencionado anteriormente.

As unidades faircloughuianas eleitas são a intertextualidade manifesta (representação do discurso – direto e indireto) e interdiscursividade, que trata dos variados discursos, portanto, as análises são de caráter linguístico-discursivo. Essa perspectiva de análise nos ajudará a compreender como ocorrem as interações discursivas dos/as professores/as em ambientes híbridos, mediados pelas TICs.

As análises estão relacionadas com a ordem do discurso e estão divididas em 3 momentos, que se entrelaçam. Primeiro, focamos no gênero – maneira de interagir - a coesão textual e da estrutura frasal, os aspectos de coesão e argumentação; intertextualidade e interdiscursividade. Segundo, abordamos o discurso- maneiras de representar – (os tipos de discursos) e valorações e, por fim, a última camada de análise é o estilo - maneira de ser, a construção de identidades cujos tópicos analíticos são voz ativa e passiva, pronomes, transitividade e modalidade. (FAIRCLOUGH, 2016).

As postagens dos/as professores/as são assíncronas. Com um total de 75 comentários. Para estas análises, trazemos os comentários de quatro graduandos -

4 recortes, o critério para escolha foi os diferentes níveis de inglês e a materialidade textual que atendia ao critério das unidades de análise. Os nomes dos/as participantes são fictícios para preservar o anonimato⁴.

Fórum de Discussão: English Hegemony

O fórum de discussão sobre a hegemonia da língua inglesa ocorreu após termos trabalhado com aspectos econômicos e políticos da globalização, trazendo aos participantes a discussão sobre a Língua Inglesa que está imbricada no fenômeno da globalização. O fórum fazia parte de uma atividade avaliativa – um *assignment*, na qual os professores deveriam se basear em um quadro situacional e responder às perguntas motivadoras.

Foi estipulado um prazo para que eles/as postassem seus comentários. Uma das recomendações era que escrevessem um pequeno parágrafo respondendo aos questionamentos. Os/as participantes deveriam opinar, usando o vocabulário e a gramática que já tinha sido trabalhada em sala de aula. Outra recomendação é que eles/as interagissem com pelo menos três colegas, comentassem sobre a opinião dos pares. Colocamos um link do texto da Janks (2004) no *PBworks* como suporte às discussões.

Sistematizamos no Quadro 1 as informações contextuais e as questões motivadoras:

Quadro 1- Informações contextuais e as questões motivadoras no fórum

We cannot deny the need to speak the English today- but there are issues that need to be explored, such as the predominance of one language over others. The text on “English and Globalization addresses the hegemony of English; Have you ever thought about the role of the English in this perspective before? Seeing not only its importance as it can be used as instrument of communication but as a mean of oppression, of provoking asymmetries in cultures of countries that do not use it as a language one but as second and/or foreign language?

What are the possible impacts of the English on other cultures that use it as a foreign language, or second language in developing countries?

Fonte: Elaborado pelas autoras.

⁴ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e aprovada sob o CAAE XXXXXXXX

Buscando responder ao quadro situacional e à questão motivadora supracitada, um participante se posicionou:

Excerto 1: Tom postagem on line 1 (Registro escrito, at 2:28 pm on Nov 14, 2018).

“In my point view, the English language is a necessary language for all, as it is a language present in the international market, in educational events worldwide and in relations between countries, which generate a strong influence in the developing countries, causing these countries sometimes “imitate” the culture of the native English-speaking countries, thus resulting in a domination of English in several countries. It is therefore important that language teachers, in addition to only teaching the language, also teach respect for different cultures and customs, by linking the teaching of a language to the student’s daily life”.

O relato está estruturado em um parágrafo constituído de três períodos. O autor do texto faz uso do processo de elaboração para construir os sentidos, adiciona informações à oração que aponta a importância da Língua Inglesa, [...] *“the English language is a necessary language for all”*. A oração subsequente tem a função de caracterização descritiva. Ele recorre também ao uso da conjunção *“as”* para concatenar as ideias, como segue: *“the English language is a necessary language for all as it is a language present in the international market, in educational events worldwide and in relations between countries[...], which generate a strong influence in the developing countries .*

O discurso representado se configura em linguagem escrita, o modo retórico é de argumentação. Prevalece o discurso acadêmico marcado pelas expressões *“language teachers”*, o verbo *“teach”* e a estrutura nominal *“the teaching of a language”*.

A voz acadêmica se manifesta no início do texto marcada pela modalidade subjetiva que configura a agência com o uso do pronome *“My”* *“In my point view.* Mas, ao longo do texto, há um distanciamento e prevalece o uso do pronome da terceira pessoa do singular *“It”, It is a language.* O enunciador usa a modalidade objetiva com a expressão *be+ adjective* que aponta o não comprometimento com o que está sendo dito *“[...] it is important that[...].”* E, também recorre à nominalização com sintagmas preposicionados e nominais. *“[...] by linking the teaching of a language to the student 's daily life”.*

O enunciador atribui a outro participante - a professora - a responsabilidade de fortalecer a cultura do país que adota a língua estrangeira. Ele constrói os

sentidos por meio da proposição de que se insira no ensino de línguas a cultura local e os costumes do cotidiano do alunado. Percebemos que ele faz uso dos operadores argumentativos *only, also*, que configura em discurso crítico “[...] *It is therefore important that language teachers, in addition to only teaching the language, also teach respect for different cultures and customs, by linking the teaching of a language to the student's daily life*”. Tal posicionamento nos remete à perspectiva freireana de que a escola deve propiciar a integração dos conteúdos escolares à realidade do educando, só assim terá sentido para aquele o que intenta aprender. (FREIRE 1996).

Notamos que a voz valorativa acadêmica aponta para o respeito à diversidade cultural e aos costumes como forma de fortalecimento da cultura local, configurando discurso cidadão. Há uma difusão massiva da cultura estrangeira, principalmente estadunidense, por meio de filmes, séries e músicas nas mídias, que fazem parte do universo dos jovens brasileiros. Isso fortalece a cultura do outro em detrimento à nossa, fazendo com que os/as jovens valorizem a cultura estrangeira.

O discurso midiático difundido de que a produção cultural estadunidense e europeia (filmes, músicas e séries) é de excelência reforça a adesão à cultura do outro. Uma forma de romper com essa hegemonia cultural, como proposto pelo participante, é, juntamente com o ensino da língua alvo, falar da cultura do ‘outro’ e inserir a nossa cultura. Nesse sentido, por exemplo, quando o/a professor/a de Língua Inglesa trabalha com os contos de fadas, contos infanto-juvenis universais, poderá trazer os contos nacionais, regionais para serem narrados, apresentados, ou os alunos podem fazer readaptações desses contos de acordo com a realidade, dessa forma o ensino da LI terá sentido para aquele que aprende. Vejamos o relato de outra participante.

Excerto 2: Kate - postagem *on line* 19 (Registro escrito, 1:02, Novembro 15, 2018)

“In my point of view, learning English is very important both in educational and professional factors, but it is necessary to have a cultural awareness about this language and it is up to the English teacher to pass in a simple and clear way to the students that in the same way that we have the curiosity to know the culture of the other, we must have to know our culture and always use it. Of course, foreign habits that are seen in a positive way is necessary for us to adopt, since we are constantly learning, but if there is no clarification about this second language, several countries may lose their local culture due to the lack of appreciation of their natives. This practice is common in Brazil, because we end up valuing what the media punctuates as “necessary” and consuming, without realizing, the American culture. This is more worrying in developing countries that are in a

phase of political, intellectual and ideological changes, risks of leaving aside the cultural identity of their country for lack of attention and knowledge about their local culture.”

A enunciadora ressalta a importância do aprendizado da língua inglesa para se atuar nos campos educacional e profissional. Ela usa o intensificador “very” para acentuar o status de língua dominante. “[...] *learning English is very important both in educational and professional factor*. O discurso em relação ao inglês como língua internacional é difundido na academia. Para que se tenha acesso aos periódicos de renome, as últimas descobertas da ciência ou se obter informação em nível global, que são propagadas na língua inglesa, que para que se estabeleçam contatos com o comércio exterior, se faz necessário o conhecimento da referida língua.

A enunciadora faz uso da extensão para expressar seu ponto de vista, recorrendo às conjunções coordenadas adversativa e aditiva ‘but’ e ‘and’. Ao apontar a necessidade do aprendizado da Língua Inglesa, faz uma concessão de que o aprendizado do idioma alvo seja concebido juntamente com uma consciência cultural. Portanto, o esquema retórico usado é de argumentação: “*learning English is very important both in educational and professional factors, but it is necessary to have a cultural awareness about this language*” e atribui a outro participante, o professor, a tarefa de fomentar essa consciência cultural nos estudantes. “*It is up to the English teacher to pass in a simple and clear way to the students*”. A promoção da ingenuidade para a criticidade não é automática, portanto, é papel do educador progressista a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil. (FREIRE, 2007).

Kate usa o discurso crítico, que denota reflexividade, o ethos acadêmico se posiciona como alguém detentor do conhecimento e expressa certa autoridade; ela usa o pronome pessoal “we” “our” e a modalidade deôntica com o auxiliar modal “must”, que imprime obrigação para marcar o seu posicionamento e, o advérbio “always” como marcador argumentativo quando diz que devemos ter curiosidade de conhecer a cultura do outro e também a nossa:

(Excerto 2: Kate - postagem *on line* 19 (Registro escrito, 1:02, Novembro15, 2018) “ [...] *in the same way that we have the curiosity to know the culture of the other, we must have to know our culture and always use it.*”

A escolha lexical “always” imprime uma valorização positiva à nossa cultura, e gera o entendimento que antes de sabermos a cultura do outro precisamos conhecer a nossa. Ainda falando da cultura do “outro”, a enunciadora faz uso de estratégias linguísticas como realce e o uso da voz passiva para provocar outros efeitos de

sentidos. No enunciado que segue, a construção do período composto estabelece a relação de causalidade com as orações subordinadas marcada pelo advérbio conjuntivo “since”, “because” que justifica o benefício da aquisição de alguns hábitos estrangeiros para uma formação cidadã: “*Of course, foreign habits that are seen in a positive way is necessary for us to adopt, since we are constantly learning*”. “*This practice is common in Brazil, because we end up valuing what the media punctuates as “necessary” and consuming*”.

A enunciativa usa a conjunção coordenada adversativa para contrastar a ideia de uma relação de realce *but*. Percebe-se a prioridade da subordinação no início do período composto com a conjunção “*if*” para provocar um efeito no leitor, imprimir uma condição, e ela recorre à modalização com o uso do auxiliar modal “*may*” indicando uma probabilidade: “[...] *but if there is no clarification about this second language, several countries may lose their local culture to the lack of appreciation of their natives.*”

A voz do mundo da vida se mescla com a voz educacional quando usa a expressão “*of course e learning.*” Ao falar sobre os hábitos estrangeiros, a enunciativa usa a construção da oração na voz passiva e se exime do que está sendo posto e usa a expressão modalizadora deôntica *is necessary* em “*Of course, foreign habits that are seen in a positive way is necessary for us to adopt, since we are constantly learning*”. A interdiscursividade se apresenta também no campo semântico que remete a escola marcado pelo léxico *learning*: “*we are constantly learning*”. Há uma contradição, uma luta de posicionamentos de sujeitos, ao mesmo tempo em que ela modaliza e usa a voz passiva, ela se insere enquanto sujeito ativo quando usa o pronome “*we*”. Identificamos, também, o uso do operador argumentativo, o advérbio “*constantly*”, para reforçar o argumento.

A voz enunciativa justifica o porquê da valorização da cultura do outro para ela: nos deixamos influenciar pelo discurso midiático e atendemos ao apelo do consumismo, o qual legitima a cultura do outro, sem tomarmos consciência do fenômeno: *This practice is common in Brazil], because we end up valuing what the media punctuates as “necessary” and consuming, without realizing, the American culture.* Ela usa o léxico modalizador ‘*necessary*’ entre aspas para confrontar o discurso midiático. A necessidade no caso atenderia a quais interesses? Nota-se aqui um processo de reflexividade do eu acadêmico. A enunciativa recorre à extensão para justificar o seu posicionamento na oração subsequente, em que

prevalece o discurso crítico que tem um tom de preocupação. Para a enunciativa, os países em desenvolvimento poderiam ser mais afetados por estarem passando por mudanças sociais e políticas, além de desconhecerem a cultura local: *This is more worrying in developing countries [that are in a phase of political, intellectual and ideological changes, [risks of leaving aside the cultural identity of their country for lack of attention and knowledge about their local culture].*

A voz acadêmica usa a modalização com processo verbal de relação com verbo no presente do indicativo “is”, “are” além de usar nominalização com sintagmas preposicionados e nominais: *in a phase of political, intellectual and ideological changes, risks of leaving aside the cultural identity, for lack of attention, about their local culture.*

A voz valorativa da enunciativa aponta que o caminho para que se fortaleça a cultura local é conhecê-la, desse modo não correrá o risco de assumir que a cultura do ‘outro seja superior, ou que a valorize em detrimento a cultura local.’ Há uma tendência em maximizar a cultura estrangeira, principalmente a estadunidense. Podemos citar, como exemplo, quando se divulgam datas comemorativas, como festa de *Halloween* na mídia, que ocorrem em diferentes ambientes sociais. As pessoas aderem sem refletir sobre o que está por trás dessas festas, que o contexto da comemoração desse evento no calendário para os americanos tem um sentido, que, trazido para a nossa realidade, fica destoado.

Trazemos agora outra participante que, no caso, está respondendo à discussão do fórum, interagindo em relação a uma opinião da colega:

Excerto 3: Joana - postagem *on line* 21 (Registro escrito, 9:57 , Nov 17,2018)

“I agree with you, Kate because learning the English language should contribute to the educational process as a whole, transcending the acquisition of a set of language skills and also raising awareness about the functioning of the mother tongue and our own culture, as well as developing the students' perceptions about the nature of language as it broadens their worldview and helps them build respect for differences between peoples or social groups with their various ways of ‘reading the world’.”

A participante interage com os pares, apresentando uma atitude responsiva e fala diretamente com o interlocutor, usando o pronome “you” e o nome ‘Kate’. Ela concorda com o posicionamento da colega e aborda sobre a contribuição da aprendizagem da Língua Inglesa. Ela constrói dois períodos e usa realce para desenvolver a ideia da oração, ela recorre aos dispositivos de coesão, “and also”, “as well as” para adicionar uma ideia. No primeiro período, prevalece o uso de

reduções das orações com o uso dos sintagmas no gerúndio. No segundo período, a enunciadora usa uma oração simples, com a conjunção coordenada aditiva para unir os dois períodos. *“It broadens their worldview and helps them.”*

Tomando a concepção de letramento ideológico de Street (2014), podemos considerar que o texto tem uma linguagem acadêmica formal, com o esquema retórico de argumentação. Há um discurso crítico, a interdiscursividade com o letramento ideológico, a enunciadora afirma que o ensino de Língua Inglesa deveria transcender a aprendizagem de habilidades e englobar aspectos sociais e culturais: *“Learning the English language should contribute to the educational process as a whole, transcending the acquisition of a set of language skills and also raising awareness about the functioning of the mother tongue and our own culture”*. O letramento ideológico está relacionado com práticas sociais situadas na escrita e leitura e denotam valores, ideologias. (STREET, 2014).

Anteriormente, em meados da década de noventa, no ensino de línguas em muitas instituições públicas no ensino regular e universitário, havia uma preocupação em apenas desenvolver habilidades comunicativas dos falantes da língua estrangeira. Priorizavam-se as quatro habilidades, de audição oral, fala, leitura e escrita; acreditava-se que isso era suficiente. Apesar de muitos ainda terem essa visão, atualmente percebemos que o discurso na academia já vêm sendo modificado no curso de Letras, principalmente com aqueles profissionais que já vivenciaram uma formação em um curso de pós graduação que abordam os letramentos em uma perspectiva social crítica, como no caso da IES alvo deste estudo.

Já se fomenta um discurso que rompe com a ideologia e o mito do falante da LI, “perfeito, fluente.” Nesse sentido, o ensino da língua alvo é visto de uma maneira holística, com foco em preparar o cidadão para a vida, para conviver com a diversidade cultural, e articular diferentes saberes tendo a língua alvo não apenas como instrumento de comunicação, mas, acima de tudo, desencadeadora de ações e atitudes críticas frente às situações e problemas sociais. A voz social da participante aponta que as discussões, as leituras e as práticas de letramentos críticos realizadas em sala de aula, na disciplina Prática Interdisciplinar de Leitura em que foi desenvolvido o Projeto já impactaram, de algum modo, os/as graduandos/as. Sua postura crítica condiz com a perspectiva do letramento ideológico.

Notamos a intertextualidade manifesta com o letramento crítico, a enunciativa recorre à citação direta entre aspas e reporta a frase clássica de Freire *'reading the world'*. Isso reforça a posição do eu acadêmico, que se coloca em uma posição reflexiva, cujo esquema retórico é argumentação – com o uso elemento coesivo “as”. Há interdiscursividade com um discurso de cidadania com um tom de tolerância, quando a enunciativa defende que o ensino da L2 prime em ampliar a visão de mundo e respeitar as diferenças do modo de atuar e interpretar o mundo: *As it broadens their worldview and helps them build respect for differences between peoples or social groups with their various ways of 'reading the world'*. Percebemos um tom de tolerância no discurso.

As verdades dos outros são tão legítimas quanto o nosso posicionamento a respeito delas. São distintos pontos de vista que partem de distintos lugares construídos sócio historicamente em uma comunidade linguística específica, em espaço e tempo únicos, que devem ser respeitados. Ou, como afirma Menezes de Souza (2011, p.3), “Isso quer dizer que ao mesmo tempo em que se aprende a escutar, é preciso aprender a se ouvir escutando”.

Verificamos a agência da enunciativa quando inicia o texto com o pronome “I” em que se posiciona, em acordo com as ideias de um colega. Há um processo mental cognitivo “agree,” porém, ao longo do texto, a enunciativa recorre à modalidade subjetiva, o que torna nebuloso o seu dizer, com uma proposição com baixa afinidade. Ela usa o auxiliar modal ‘should’ no futuro do pretérito, que denota obrigação: *Learning the English language should contribute to the educational process as a whole*. A enunciativa usa uma gama de sintagmas no gerúndio, nominais e preposicionais que aponta baixa afinidade com o que está propondo: *“the acquisition, of a set of language skills, raising awareness, about the functioning, of the mother tongue, our own culture,* o que aponta baixa afinidade com o que está propondo.

Excerto 4 : Luna - postagem 33 (Registro escrito, 10:05, Nov 21, 2018):

“Joana as you said English is the language that better represents dominance because it is spoken in almost everywhere and it is our duty keep and recognize our culture at the same time we have to learn other one to be part of the world”.

O comentário da participante ao interagir com um par se configura em discurso indireto, isso é marcado pelo uso do nome próprio Joana e o processo

verbal do verbo dizer no passado “said”. A enunciativa parafraseia a frase da interlocutora Joana, “*as you said English is the language that better represents dominance*”. Ela recorre aos processos de realce e usa o conector que estabelece uma relação causal na oração para explicar o porquê da dominação da Língua Inglesa. “[...] *because it is spoken in almost everywhere*”, ela modaliza com o advérbio “*almost*”. Sabemos que a língua inglesa está presente em todos os continentes e é falada cada vez mais em diversos países, quer seja como L1, L2 ou estrangeira; com o advento da globalização e avanço tecnológico, principalmente com a internet, ela alcança um número maior de falantes, mas nem em todos os rincões deste planeta o idioma é usado.

Há a interdiscursividade do discurso crítico com a proposição da enunciativa de que se reconheça a nossa cultura e ao mesmo tempo se aprenda a outra língua: *It is our duty keep and recognize our culture at the same time we have to learn other one to be part of the world.*” O eu acadêmico é marcado com o vocabulário *to learn*. Percebemos agência do sujeito com o uso dos pronomes pessoais em “*our duty* e *our culture*” e “*we*”; a modalização dêontica subjetiva é expressa pelo vocábulo *duty* e o processo relacional *have*, que imprime obrigação apontam para o alto grau de afinidade.

A voz social acadêmica valoriza a nossa cultura como meio de preservar a nossa identidade, mas tem a percepção de que, para que façamos parte dessa aldeia global, sermos incluídos/as em diferentes espaços- educacional e social - precisamos conhecer a cultura do outro e aprender/usar a língua que ainda tem maior representatividade em diferentes nações e contextos – midiáticos, acadêmico, tecnológico, para citar alguns.

Diante do que foi analisado, constatamos que a discussão no fórum virtual promoveu os letramentos críticos na língua inglesa dos participantes. Eles construíram sentidos, interagiram com os pares e se posicionaram diante da questão que foi levantada sobre a hegemonia da língua inglesa e sua influência sobre a cultura do outro. As interlocuções dos/as graduandos/as apontam que eles/as conseguiram compreender a proposição de Janks (2004), o texto base que serviu para fomentar a discussão, além de terem interiorizado as discussões que foram realizadas embasadas em Phillipson (2009), que abordam a globalização e o imperialismo linguístico. Isso os ajudou a desmistificar a língua inglesa. Concordamos com todos/as que pensam que fazer ‘letramento crítico’ implica uma

auto-reflexão - tomada de consciência da sociedade, do nosso entorno, questões que envolvem o mundo atual e a nós mesmos. (WOLK, 2010). Isso passa por buscar informações em fontes seguras, embasar-se teoricamente para que se construa argumentos fortes nos posicionamentos.

Ao nos conscientizarmos de que vivemos em uma aldeia global e que as ações que fazemos em nível local podem tomar proporções que afetam globalmente, passamos a refletir sobre o nosso papel enquanto professores, de não formarmos pessoas alienadas. Isso implica refletir o modo como se concebe o ensino e aprendizado de uma língua como a LI.

Os/as graduandos/as trouxeram para as discussões interdiscursividades com diferentes tipos de discursos: crítico, acadêmico, ideológico, midiático. Usaram uma linguagem acadêmica escrita formal para se posicionarem com construções de orações complexas. Eles/as revelaram agência e construíram identidades que representam um eu cidadão que assume um ethos professoral que tem a responsabilidade de ensinar a L2 como instrumento de comunicação; como um falante de uma língua estrangeira que sabe da importância de se falar a Língua Inglesa que tem um amplo alcance por ser a língua de maior representatividade no contexto global, mas conscientiza-se de que, enquanto falante desta, precisa valorizar a sua própria língua e cultura.

Considerações (nunca!) Finais

Apresentamos, neste artigo, uma discussão acerca de (trans) formações oportunizadas durante experiências didáticas com licenciandos/as de um curso de Letras/Inglês em uma universidade pública sediada no estado do Maranhão. De modo particular, elegemos a interculturalidade como uma invenção recorrente no campo da educação linguística e buscamos propiciar o exercício da suspeita (MONTE MÓR, 2017) sobre como a noção de interculturalidade tem sido inventada nesse campo e quais poderiam ser vias alternativas de sua (des)invenção.

Além de uma abordagem didático-formativa, valoramos nossas intervenções como contradiscursos à hegemonia do poder e do saber eurocentrado, orientadas por uma perspectiva da interculturalidade crítica como alternativa de (des)invenção no campo de educação linguística, advinda de bases epistemológicas suleadas.

Outro aspecto pontuado neste trabalho é a educação linguística. É necessário trabalhar a gramática da língua alvo de modo que os/as graduandos/as reflitam

sobre o uso de determinadas estruturas linguísticas, vocabulário de maneira contextualizada. Mas é importante também que tragam essas discussões quando necessárias para a compreensão textual, não ensinando a gramática com um fim em si mesma, ou trabalhando determinadas funções comunicativas apenas com o propósito de abordar a gramática. Quando fazemos com que os/as graduandos/as reflitam sobre o uso da língua, rompemos com essa visão de memorização de regras sobre a língua, ou de organização conteudista baseada na sistematização da gramática da língua inglesa, iniciando por estruturas básicas para a mais complexa. Em nosso caso, mostramos que pode se mesclar, partindo de estruturas complexas às mais simples, de acordo com o que é acentuado no gênero em que se está trabalhando.

Com relação ao status da língua inglesa, o ethos que se revelou foi do “eu” que sabe da importância de se falar uma segunda língua, mas que não deixa de valorizar a sua língua e a cultura materna. Nesse sentido, nas práticas de letramento, não priorizamos apenas a LI, mas, de acordo com o contexto e as limitações dos participantes, usamos as duas línguas, rompendo com esse mito de que, nas aulas de LI não pode ser integrada a língua portuguesa. Cabe ao professor formador adequar o uso da língua de acordo com a situação comunicativa e os usuários da linguagem.

Ao lidar sobre a hegemonia da língua inglesa, os graduandos apresentaram os benefícios de se falar uma língua de alcance mundial, mas que também a cultura e a língua materna dos falantes brasileiros teriam que ser valorizadas.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sit_e.pdf. Acesso 05 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica – *BNC- Formação*. Portaria Nº 2.167, de 19 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=133091-pcp022-19-3&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192, Acesso 05 de março de 2023.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. v.13, n.37, p. 45-56, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, [1996], 15 ed., 2007.

FREIRE, P. *Pedagogy and the politics of home: theory, culture, and schooling*. Colorado: westview, 1997.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. 2. ed. Brasília: Editora 2. ed. 2016.

JANKS, H. The Access Paradox. Adelaide: AATE/ALEA joint IFTE Issue.n.139, feb. p. 33-42, 2004. Disponível em [http://Janks, H. \(2004\)](http://Janks, H. (2004))

KUMARAVADIVELU, Bala. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, Lubna; RENANDYA, Willy A.; HU, Guangwei; MCKAY, Lee S. (Ed.). *Teaching English as an international language: principles and practices*. New York: Routledge, 2012. p. 9-27.

KUMARAVADIVELU, Bala. The decolonial option in English teaching: can the subaltern act?. *TESOL Quarterly*, v. 50,n. 1, p. 66-85, 2016.

MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. Disinventing and Reconstituting Languages. In: MAKONI, Sinfree; PENNYCOOK, Alastair. (Org.). *Disinventing and reconstituting languages*. Clevedon: Multilingual Matters, 2007, p. 1-41.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais / Projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução de Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

MENEZES DE SOUZA. Para uma redefinição de letramento crítico: conflito e produção de significação. In: MACIEL, R.F; ARAÚJO, V.A. (Org.). *Formação de professores de línguas: expandindo expectativas*. São Paulo: Paco Editorial, 2011.

MONTE MÓR, Walkyria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Cláudia H.; MACIEL, Ruberval F. (Org.). *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013. p. 31-50.

PENNYCOOK, Alastair. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, Inês; CAVALCANTI, Marilda C. (Org.). *Lingüística aplicada e transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado de Letras, 1998 [1990]. p. 23-49.

PENNYCOOK, Alastair. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.

PENNYCOOK, Alastair. *Language as a local practice*. New York: Routledge, 2010.

SANTOS, B. de S. Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro. *Revista Travessias*, Coimbra, v. 6/7, p. 15-36, 2008.

STREET, B.V. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.

PHILLIPSON, R *Linguistic Imperialism Continued*. New York and London; Routledge, 2009.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In. CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

WOLK, S. *Teaching for Critical Literacy in Social Studies: The Social Studies*. v.94, n.3 .p. 101-106, 2010.