

O ENSINO DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ENFATIZANDO O LETRAMENTO CRÍTICO E A INTERCULTURALIDADE¹

Katia Bruginski MULIK

Universidade Federal do Paraná

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar uma proposta de trabalho realizada com os alunos do ensino médio da Educação de Jovens e Adultos acerca da temática alimentação. O trabalho partiu do princípio de que o ensino de língua inglesa na escola precisa superar visões utilitaristas. Nas atividades desenvolvidas adotou-se a concepção de língua como discurso dando ênfase ao letramento crítico e a interculturalidade. A prática ancorada sobre o letramento crítico sustenta uma visão emancipadora de ensino e propicia maior autonomia e capacidade reflexiva em ambos os envolvidos no processo de aprendizagem: professores e alunos. Outro aspecto que precisa se fazer presente nas aulas de língua é a questão da interculturalidade, já que diferentes culturas se relacionam no mundo. O trabalho foi de suma importância para o desenvolvimento da criticidade e para a reflexão sobre as relações entre cultura e alimentação.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Educação de Jovens e Adultos; Letramento crítico; Interculturalidade.

TEACHING ENGLISH FOR YOUNG LEARNERS AND ADULTS: EMPHASIZING THE CRITICAL LITERACY AND THE INTERCULTURAL EDUCATION

ABSTRACT: The aim of this article is to report a didactic sequence done with the students of the education for young people and adults concern eating. The activities were based on the assumptions that the teaching of a foreign language need to overcome beyond a utilitarian view. The activities were developed based on the conception of the language as a discourse emphasized the critical literacy and intercultural approach. The practice anchored on the critical literacy supports an emancipatory view of the education and provides autonomy and

¹ Este trabalho foi apresentado na III Semana de Letras da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (26 a 30 de setembro de 2011); uma versão modificada deste artigo foi publicada como relato de experiência na Revista X, Vol. 2, No 1 (2011), ISSN: 1980-0614 – págs.: 11-19.

capacity for reflection on both engaging in the learning process: teachers and students. Another aspect which needs to be in classes is the interculturalism, since the cultures are related in the world. The work was very important for the development of criticality and reflection on the relations between culture and eating.

Keywords: English teaching; Critical literacy; Intercultural approach; Education for young people and adults

ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA JUVENTUD Y EDUCACIÓN DE ADULTOS: LA ALFABETIZACIÓN/LETRAMENTO CRÍTICA Y LA INTERCULTURALIDAD

RESUMEN: Este trabajo presenta una propuesta de trabajo con los estudiantes de secundaria de la educación de jóvenes y adultos sobre el tema de los alimentos. El estudio supone que la enseñanza de inglés en la escuela debe superar el punto de vista utilitario. En las actividades adoptó la concepción del lenguaje como discurso haciendo hincapié en la alfabetización/letramento crítica y la interculturalidad. La práctica anclada en la alfabetización crítica apoya una visión emancipadora de la enseñanza y proporciona una mayor autonomía y capacidad de reflexión tanto en la participación en el proceso de aprendizaje: profesores y estudiantes. Otro aspecto que debe estar presente en las clases de lengua es la cuestión de la interculturalidad, ya que las diferentes culturas se relacionan con el mundo. El trabajo fue de suma importancia para el desarrollo de la crítica y la reflexión sobre las relaciones entre cultura y poder.

Palabras-clave: Enseñanza de Inglés, Educación de Jóvenes y Adultos, Alfabetización crítica/letramento; Interculturalidad.

INTRODUÇÃO

Grandes transformações vêm ocorrendo na sociedade com o advento da globalização e o desenvolvimento tecnológico e científico. Tais fenômenos trazem consigo uma nova forma de encarar o mundo, bem como a ressignificação das tradições culturais. Além disso, o convívio com ‘outras culturas’ está cada vez mais presente nas relações sociais. Hall (2006, p. 68) admite que “essas novas características temporais e espaciais, estão entre os aspectos mais importantes da globalização a ter efeito sobre as identidades culturais”. Nesse sentido, a escola precisa acompanhar essas transformações promovendo o debate sobre as questões culturais a fim de subsidiar reflexões sobre a constituição desta nova sociedade.

Pensar a sociedade na era tecnológica e da globalização é pensar também sobre as novas formas de comunicação que afetam e trazem novas formas de usar a linguagem, bem como de ensinar e aprendê-la. Isso certamente desafia as conceituações tradicionais de letramento, que vão além das habilidades de decodificação (KERN e SCHULTZ, 2005). Nesse sentido, a escola precisa acompanhar essas transformações promovendo debates a fim de subsidiar reflexões sobre a constituição desta nova sociedade.

Segundo as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Básica – Língua Estrangeira Moderna (2008, p. 56) “as sociedades contemporâneas não sobrevivem de modo isolado; relacionam-se, atravessam fronteiras geopolíticas e culturais, comunicam-se e buscam entender-se mutuamente”. Nas DCE – LEM (2008, p.56) ainda se argumenta que o ensino de uma LE (língua estrangeira) “deve considerar as relações que podem ser estabelecidas entre a língua estudada e a inclusão social, objetivando o desenvolvimento da consciência do papel das línguas na sociedade e o reconhecimento da diversidade cultural”.

Buscando fundamentar a prática do ensino de língua inglesa a partir dos pressupostos teóricos das DCE – LEM e de uma aprendizagem crítica e significativa, a professora e autora deste artigo elaborou uma sequência didática para trabalhar com os alunos da Educação de Jovens e Adultos (doravante EJA) da disciplina de língua inglesa acerca da temática alimentação. O presente artigo visa fazer o relato dessa prática ancorado sobre tais pressupostos. Inicialmente são discutidos aspectos relacionados a abordagem intercultural e o letramento crítico no ensino de línguas. Em seguida, faz-se a descrição da sequência didática realizada com os alunos e por último seguem-se as considerações finais abordando a importância e as implicações do trabalho.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A ABORDAGEM INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Corbett (2010) aponta que o ensino e o aprendizado intercultural desafiam os modelos tradicionais de ensino de línguas, já que desafia a meta tradicional de educação linguística

voltada para que o aprendiz se torne proficiente como um nativo da língua. No entanto, não há como pensar em uma comunicação efetiva sem que se tenham conhecimentos sobre as relações que se estabelecem nessa comunicação e que são carregadas de atributos culturais. “A educação intercultural trata todos os valores culturais como abertos ao debate, e sujeitos a exame crítica e negociação. Dito isso, esses debates podem ser idealmente caracterizados por princípios de empatia e respeito pelos outros (CORBETT, 2010, p. 5)”.

Paraná e Almeida (2010) advogam que o trabalho com a interculturalidade faz com que o aluno seja “incentivado a desenvolver uma análise mais profunda e uma maior conscientização a respeito da própria cultura, colocando-se em prática a ideia de que é possível tornar familiar o que é pouco conhecido”.

Na abordagem intercultural no ensino de LE propõe-se que língua e cultura sejam indissociáveis (JORDÃO, 2004). Para Jordão (2006, p. 6-7), inserida em uma visão pós-estruturalista e foucaultiana de discurso, “sempre que se ensina língua se está ensinando cultura”. Dentro dessa perspectiva a cultura não se resume a costumes, mas sim como “conjuntos de procedimentos interpretativos construídos socialmente”. Vale ressaltar que nesse sentido não há porque “recomendar” ao professor que se tenha uma abordagem intercultural, já que ao ensinar língua se está automaticamente ensinando cultura. Essa visão de língua se enquadra numa perspectiva bakhtiniana “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (...) cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003, p. 262-3)”. A intenção discursiva, bem como a sua individualidade e subjetividade é aplicada a adaptada ao gênero escolhido, constituindo-se e desenvolvendo-se a partir dessa forma.

Quando a língua é concebida como discurso, abre-se espaço para que a construção de significados e resignificados seja possível, uma vez que se tem oportunidade de compreender e perceber o mundo de formas diferentes. Jordão e Fogaça (2007, p. 87) defendem a concepção de língua como discurso e afirmam que:

(...) a língua como discurso implica o entendimento de nossas práticas de linguagem como práticas de (re) significarmos o mundo e o que acontece em nossa volta, a forma como percebemos a realidade. Uma mudança em nossas práticas discursivas nos leva a uma mudança de identidade e a diferentes leituras do mundo.

A visão de língua enquanto discurso se opõe à visão de língua enquanto código. Na primeira os sentidos são construídos de maneiras múltiplas, as possibilidades interpretativas e os modos de entender as culturas e as formas de pensar também se multiplicam. O discurso pode ser pensado em forma de sistema, um agrupamento de elementos interligados que formam um todo integrado (JORDÃO e MARTINEZ, 2009). Já na segunda, a língua é vista como estrutura, com transparência e neutralidade. As mensagens são transmitidas e decodificadas para um leitor ou receptor e para compreender a mensagem, ambos, emissor e receptor, apenas precisam dominar o mesmo código, ou seja, a mesma língua.

As DCE – LEM (2008, p. 57) orientam para uma concepção de língua como discurso:

ao conceber a língua como discurso, conhecer e ser capaz de usar uma língua estrangeira, permite-se aos sujeitos perceberem-se como integrantes da sociedade e participantes ativos do mundo. [...] o aluno/sujeito aprende também como atribuir significados para entender melhor a realidade. A partir do confronto para a própria identidade. Assim, atuará sobre os sentidos possíveis e reconstruirá sua identidade como agente social.

Nessa perspectiva, aquele que aprende uma LE não aprende só a língua, mas também que o mundo se encontra “repleto de identidades diferentes da sua, que essas identidades também precisam ser respeitadas em suas singularidades (JORDÃO, 2004, p.3)”. De acordo com Janzen (2002, p. 138), “a minimização do papel do outro no ensino de LE tem gerado dificuldades pedagógicas, limitando o diálogo cultural e conseqüentemente a aprendizagem, restringindo/impossibilitando, muitas vezes, a ampliação dos horizontes constitutivos de sentido do aluno”.

Bastos (2010, p. 32) argumenta sobre a importância de se trabalhar como a desmitificação de estereótipos afirmando que “o ensino de línguas estrangeiras deve enfatizar

que os estereótipos atribuídos a cada povo, inclusive o nativo, não são absolutos, ou seja, nenhum povo é desse ou daquele jeito”. Nesse sentido, é importante considerar o ser humano como um ser complexo que apresenta variações de comportamento, de valores e crenças que podem ser modificadas dentro do processo histórico e cultural em que todos estão vivendo. Bastos ainda comenta que para que essa possibilidade de mobilidade e transformação possa se fortalecer “é fundamental que se questionem estereótipos que se tornaram verdades absolutas (...) através principalmente do ensino de línguas” (BASTOS, 2010, p. 32).

Jordão e Martinez (2009, p. 248) advogam que as relações comunicativas, ou seja, o contato estabelecido com outras línguas e seus usuários dependem não apenas do conhecimento linguístico específico, mas do estabelecimento de “relações afetivas” com a “cultura que é atribuída a esses usuários”. As autoras afirmam que, diante de uma situação de contato entre pessoas com línguas maternas distintas, é necessário que: “ambas estejam dispostas a compreender a visão de mundo uma da outra, a cultura uma da outra, para que a comunicação entre elas seja efetiva (...); precisamos também conhecer as ‘estruturas culturais’”.

O conhecimento de ‘estruturas culturais’ é o fator que favorece para a construção da competência cultural nas aulas de língua estrangeira que é definida por Gimenez (2008, p. 4):

A competência cultural é entendida como o conhecimento sobre o que um determinado grupo cultural e entendimento dos valores culturais sobre determinadas formas de agir ou sobre certas crenças. Ao invés de só olhar o outro, o aprendiz se olha também, mas permanece com a ideia de que para comunicar-se adequadamente na língua estrangeira, deve olhar o mundo como o estrangeiro.

O *Common European Framework of Reference for Languages* traz o componente cultural como algo importante a ser ensinado nas aulas de línguas. Neste documento é mencionado que é preciso desenvolver nos alunos a consciência intercultural que consiste na compreensão, no conhecimento e na consciência das relações entre as culturas locais e a cultura da língua alvo levando-se em consideração as distinções entre o regional e o social desses dois mundos. O documento recomenda considerar estes aspectos:

- Que experiência sociocultural e conhecimento prévio o aprendiz precisa ter;
- Que experiência e conhecimento da vida social da sua comunidade, bem como da comunidade alvo o aluno terá que adquirir a fim de atingir as exigências da comunicação na L2.
- Qual consciência das relações entre a cultura local e a cultura alvo o aprendiz vai precisar de modo a desenvolver uma competência intercultural adequada.

LETRAMENTO CRÍTICO NAS AULAS DE LÍNGUA

De acordo com Andreotti (2008, p. 42) o letramento crítico “ajuda os alunos a analisarem as relações entre língua, poder, práticas sociais, identidades e desigualdades”. Nesse sentido, os alunos podem “imaginar-se de outro modo; para estar envolvido eticamente com a diferença; e para entender as implicações potenciais de seus pensamentos e ações” (idem)². Semelhante à posição de Andreotti, Souza (2011a, p.1) acredita que “preparar os aprendizes para confrontos com diferenças de toda espécie se torna um objetivo pedagógico atual e premente, que pode ser alcançado através do letramento crítico”.

Segundo Pennycook (2003 apud. EDMUNDO 2010) “há várias orientações diferentes quanto ao letramento crítico, tais como a pedagogia freiriana, as abordagens feministas e pós-estruturalistas, e as abordagens analíticas de texto”. Para Andreotti (2008, 43) o letramento crítico é “baseado no pressuposto estratégico que todo o conhecimento é parcial e incompleto, construído em seus contextos, culturas e experiências³”. Nessa abordagem, a língua é entendida como ideológica e construtora da realidade, sendo que a essa última só se tem acesso pelas interpretações construídas pela linguagem. Nesse sentido, o conhecimento também é dependente do contexto, complexo e dinâmico (ANDREOTTI, 2008).

²“Critical literacy helps learners analyze the relationships between language, power, social practices, identities and inequalities; to imagine ‘otherwise’; to engage ethically with difference; and to understand the potential implications of their thoughts and actions”.

³ “Critical literacy is based on the strategic assumption that all knowledge is partial and incomplete, constructed in our contexts, cultures and experiences”.

É possível afirmar que diversas concepções de língua já estiveram presentes nos currículos do ensino de línguas. Isso pode ser notado quando se faz uma retrospectiva histórica sobre os métodos de ensino de línguas. Os primeiros métodos sustentavam-se basicamente em três pilares: vocabulário, gramática e a “apresentação de ambos em situações [...] como o uso de objetos concretos ou suas representações gráficas (DONNINI, PLATERO E WEIGEL, 2010, p. 15)”. Após algum tempo, principalmente com o surgimento do *Communicative Approach*, a língua era ensinada tendo por finalidade o uso em comunicações semelhantes a situações reais de uso. O objetivo era o desenvolvimento da proficiência comunicativa, deixando de lado o domínio de estruturas gramaticais.

Na década de 1990, surge no Brasil, demandas pelo resgate ao ensino de línguas na Educação Básica voltado para a formação do educando. Nesse sentido, o ensino voltado para aprendizagem de funções comunicativas, com forte influência do estruturalismo, começa a ser questionado. Desse contexto, surge a necessidade da incorporação de temas voltados para a cidadania e o desenvolvimento de “habilidades transdisciplinares capazes de contribuir para a formação geral do educando segundo uma perspectiva sociocultural” (Idem). Para Donnini, Platero e Weigel (2010, p. 22) o ensino com ênfase no letramento sustenta uma visão emancipadora de ensino de línguas estrangeiras que “possa propiciar maior autonomia intelectual e maior capacidade de reflexão tanto aos professores quanto aos aprendizes”.

O ensino sob a ótica do letramento crítico propõe a “problematização dos textos como forma de refletir sobre os sentidos construídos e de (re) conhecer e (re) elaborar as construções discursivas de si e dos outros no processo de leitura (EDMUNDO, 2010, p. 34-35)”. A leitura é entendida como um “processo interpretativo e a língua, nesse segmento, é concebida como discurso” (idem). Em relação ao processo de interpretação dos textos, Souza (2011b, p. 293) advoga que no letramento crítico precisa-se “assumir a responsabilidade das nossas leituras e não culpar o autor do texto pela sua escritura; precisamos perceber que os significados de um texto é uma inter-relação entre a escrita e a leitura”.

Jordão (2007, p. 24) advoga que o letramento é:

capaz de englobar a variedade de linguagens do mundo atual, chama nossa atenção para diferentes formas de construção e compartilhamento de sentidos possíveis. Tais formas, que representam procedimentos interpretativos específicos, não podem prescindir de um trabalho escolar crítico, sem o qual podem ter os mesmos efeitos limitados e limitadores que a educação vem oportunizando historicamente.

A autora afirma que é através da prática de leitura crítica ancorada sobre o letramento é que é possível perceber e construir os significados do mundo, mundo esse em constante transformação. Se debruçar sobre uma prática de ensino que desperte essas potencialidades no aluno é ajudá-lo a construir e ao mesmo tempo reconstruir novas visões de mundo, de perceber e compreender o outro, pois é na língua estrangeira que o “diferente” sempre está presente, ensinar o aluno a lidar com esse “diferente” encarando-o de forma positiva é que é um dos grandes desafios do ensino de língua estrangeira na escola.

As autoras Salles e Gimenez (2008, p.159) acreditam que “o papel do professor de língua inglesa nos dias de hoje é possibilitar espaços que contribuam para a construção da identidade cultural e da cidadania global dos alunos”. Para elas, é preciso pensar sobre o status da língua inglesa como língua franca e a sua posição na era da globalização, já que tais aspectos refletem diretamente na vida dos alunos e interfere no papel do professor em sala de aula. O cenário atual traz à tona questionamentos sobre as relações culturais e identitárias e apela para uma consciência sobre a cidadania as quais não podem ser excluídas das práticas docentes.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O trabalho iniciou a partir da realização de algumas atividades a fim de introduzir o vocabulário de alimentação. Assim, propôs-se aos alunos a leitura de uma HQ da Magali (*ver figura 1*) de Maurício de Souza intitulada *Meals*. O enredo consiste em uma conversa entre Magali e sua mãe após o retorno da primeira de uma aula de inglês. A conversa, embora tenha sido realizada em língua portuguesa – por exemplo, “*Quando que vai sair o breakfast?*” – tem

inglês sendo utilizado em algumas situações, por parte da filha, a fim de mostrar a mãe o que aprendeu na aula.



FIGURA 1 - HQ DA MAGALI

Na sequência solicitou-se aos alunos que identificassem os alimentos e as bebidas mencionados na HG a fim de selecioná-los de acordo com sua respectiva refeição (por exemplo, *breakfast: bread; lunch: rice; snack: cake*). Em seguida, foi proposto que eles fizessem a sua lista própria de coisas que consomem em cada refeição. Discutiu-se também se eles fazem todas as refeições, e esse momento ganhou destaque, já que a discussão conduziu os alunos a pensarem sobre a própria realidade, uma vez que eles mencionaram as justificativas que levam alguns a não terem possibilidade de realizarem todas as refeições, pelo fato de possuírem filhos, horários do trabalho e etc, mostrando como a rotina pode influenciar nos hábitos alimentares.

Dando continuidade à temática das aulas anteriores, foi proposto aos alunos um *warm-up* que consistia em um bingo sobre comidas e bebidas. Em seguida, trabalhou-se com o gênero textual tabela nutricional – *Nutrition Facts*. Cada aluno recebeu um texto procurando identificar o gênero, local de circulação, funcionalidade e conteúdo. Essa forma de trabalho pautou-se nas DCE – LEM (2008, p. 63) que enfatizam que “disponibilizar textos aos alunos não é o bastante. É necessário provocar uma maior reflexão sobre o uso de cada um deles e considerar o contexto de uso de seus interlocutores”.

As atividades posteriores, ainda sobre o gênero tabela nutricional, foram mais específicas a questões de vocabulário: *calories, cholesterol, sodium, potassium, carbohydrate, protein, calcium e vitamin*. Durante a realização das atividades percebeu-se que os alunos tinham muitas dúvidas sobre o significado dessas palavras em relação ao que é benéfico ou não para a saúde principalmente. Dessa forma, propôs-se que eles trouxessem para a aula seguinte, uma pesquisa sobre os significados e as implicações desse vocabulário a fim de discutir esses aspectos em aula. A partir da pesquisa, montou-se uma tabela no quadro com a explicação de cada termo. Essa atividade teve uma repercussão muito positiva, uma vez que a partir da língua inglesa os alunos tiveram a oportunidade de compreender melhor o gênero tabela nutricional e seu conteúdo, transpondo esse conhecimento para a língua materna. Isso está em consonância com as recomendações da DCE – LEM (2008, p. 60) “consequentemente é na língua, e não por meio que se percebe e entende a realidade e, por efeito, a percepção do mundo está intimamente ligada ao conhecimento das línguas”.

Neste estágio, os alunos já apresentavam um bom vocabulário sobre alimentação e a partir disso, aspectos da interculturalidade puderam ser introduzidos. A primeira discussão foi sobre estereótipos culturais relacionados à alimentação. Apresentaram-se alguns *flashcards* com figuras que ilustravam alguns alimentos como hambúrguer, pizza, macarronada e feijoada. Nesse momento, discutiu-se sobre as relações entre comidas e países e como a cultura influencia na alimentação, além disso, discutiu-se também sobre as formações dos estereótipos culturais. Os alunos mostraram-se entusiasmados com a discussão questionando sobre as convenções que são feitas para que um determinado prato pertença a determinado país: “Professora, mas quem disse que a feijoada tem que ser o prato típico do Brasil?”; “Qual é

o critério utilizado para se estabelecer isso, já que nem todos os brasileiros comem ou gostam de feijoada?”.

Dando continuidade ao trabalho realizou-se uma atividade sugerida por Corbett (2010) no livro *Intercultural Language Activities*. A atividade *National Dishes: cultural associations* consiste no preenchimento de uma tabela com o nome do prato, país, tipo de refeição, acompanhamento, origem e o que as pessoas fazem após saborearem o prato. A realização dessa atividade teve os mesmos objetivos descritos por Corbett (2010) que eram fazer com que os alunos identificassem o prato associando-o com a cultura pertencente. Além disso, fazer com que os alunos pesquisassem sobre comidas, nacionalidades e culturas.

Na continuidade do trabalho, optou-se por explorar mais a fundo a questão da interculturalidade despertada através dos debates e das outras atividades. Solicitou-se que os alunos fizessem uma pesquisa de uma receita de um prato típico de um país de sua preferência, bem com a origem e as razões do prato pertencer a determinada cultura de um país. Os alunos, divididos em grupos, optaram por trabalhar com o Japão, Itália e Alemanha.

Após a realização da pesquisa, os alunos se reuniram em grupos para a organização do material. Discutiu-se sobre o que cada grupo havia trazido, explorando o gênero receita de forma coletiva. Os materiais foram organizados em forma de cartazes e expostos em um mural da escola. Nas aulas seguintes, cada grupo fez uma exposição oral sobre a receita e os aspectos culturais a ela relacionados. Como sugestão dos próprios alunos, cada grupo que apresentava deveria trazer o prato típico para ser compartilhado com os colegas. Assim, a turma de inglês do ensino médio da EJA pode saborear yakisoba, pizza e torta alemã. Essa sequência didática foi desenvolvida em torno de doze aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo procurou enfatizar os impactos do ensino por letramento crítico e a abordagem intercultural no ensino de língua inglesa. Inicialmente apresentaram-se os

subsídios teóricos desses dois aspectos e em seguida a sequência didática realizada com a turma do ensino médio de língua inglesa da EJA.

A elaboração e planejamento demandaram tempo, no entanto os resultados obtidos foram riquíssimos. Alguns desafios foram superados como, por exemplo, a questão dos debates que não eram regularmente praticados nas aulas de inglês.

O desafio de fazer apresentações orais também foi superado e realizado com êxito. No entanto, quando foram questionados sobre o aproveitamento da proposta de trabalho, um dos aspectos que chamou atenção foi o fato de alguns alunos falarem que tudo isso oportunizou a discussão sobre as relações culturais e alimentares, em aspectos que não tinham sido percebidos por eles anteriormente. Outra menção interessante foi sobre a partilha que, segundo os alunos, foi um momento especial que proporcionou a integração da turma e a oportunidade de experimentarem coisas que ainda não haviam saboreado.

A realização dessa sequência didática pode ser tomada como exemplo das possibilidades de se ensinar língua fugindo de uma visão utilitarista, ou seja, com finalidade comunicativa ou aprendizagem de estruturas gramaticais apenas. O ensino por letramento crítico e a ênfase na interculturalidade mostraram-se impactantes e positivos e certamente podem ser incorporadas a outros temas e a outras formas de trabalho, não só nas aulas de língua estrangeira, mas em todas as disciplinas. Ensinar uma língua não é tarefa simplória, é preciso planejamento e reflexão, porém tudo isso pode proporcionar resultados surpreendentes.

REFERÊNCIAS

ANDREOTTI, V. Innovative methodologies in global citizenship education: the OSDE initiative. In: GIMENEZ, T.; SHEEHAN, S. (Orgs.). *Global citizenship in the English language classroom*. 1 ed. : , 2008, v. 1, p. 40-47.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BASTOS, R. M. de L. Identidade cultural e o ensino de línguas estrangeiras no Brasil. In: PAIVA, V. L. M. de O. e. *Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências*. 4ª ed. Campinas,SP: Pontes Editores, 2010.

CORBETT, J. *Intercultural Language Activities*. Cambridge University Press: United Kingdom, 2010.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Disponível em: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_en.pdf Acesso em: 24 de setembro de 2011.

DONNINI, L.; PLATERO, L.; WEIGEL, A. *Ensino de Língua Inglesa*. Cengage Learning: São Paulo, 2010.

EDMUNDO, E. S. *O ensino de inglês na escola pública sob a perspectiva do letramento crítico*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Linguísticos, 2010. Disponível em: <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/24961/DISSERTACAO%20ELIANA%20SANTIAGO.pdf?sequence=1> Acesso em: 10 de outubro de 2011.

GIMENEZ, T. “*Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga*”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. (2008). Disponível em: http://www.utp.br/nepri/halu/tesig/cornflakes_com_manteiga.htm Acesso em: 10 de julho de 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

JANZEN, H. E. . Interculturalidade e o ensino de alemão como língua estrangeira. *Educar em Revista*, Curitiba - Paraná, v. 20, p. 137-147, 2002.

JORDÃO, C. M. A Língua inglesa como “commodity”: Direito ou obrigação de todos?. *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra. Setembro de 2004. Disponível em: <http://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao32/ClarissaJordao.pdf> Acesso em: 28 de setembro de 2011.

JORDÃO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In VAZ BONI, V. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitória: Kayganguê, 2006. Disponível em: http://people.ufpr.br/~marizalmeida/celem_06/o_ensino_de_lem.pdf Acesso em: 28 de setembro de 2011.

_____. As lentes do discurso: letramento e criticidade no mundo digital. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, 46(1): 19-29, Jan./Jun. 2007.

_____; FOGAÇA, F. C. Ensino de inglês, letramento crítico e cidadania: um triângulo amoroso bem-sucedido. *Línguas e Letras*, 2007, v. 8, n. 14, p. 79 – 105.

JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z. *Fundamentos do texto em Língua Inglesa II*. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

KERN, R.; SCHULTZ, J. M. Beyond Orality: Investigating Literacy and the Literary in Second and Foreign Language Instruction. *The Modern Language Journal*, 89, iii, (2005) p. 381-392.

PARANÁ, J. M. F.; ALMEIDA, M. R. de. Seminários sobre interculturalidade – em busca do resgate da cultura no ensino de línguas estrangeira. Disponível em: <http://people.ufpr.br/~marizalmeida/celem05/#textos> Acesso em: 22 de junho de 2010.

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

SALLES, M. R.; GIMENEZ, T. Globalização e políticas educacionais: uma reflexão sobre o ensino e a formação de professores de língua inglesa no contexto brasileiro. *Entretextos*, v. 8, 2008, p. 150-160. Disponível em: www2.uel.br/revistas/entretextos/volume8/pdf/10.pdf.

SOUZA, L. M. T. M. de. *Por uma redefinição de Letramento Crítico: conflito e produção de significação*. Disponível em: http://uspbr.academia.edu/LynnMarioMenezesdeSouza/Papers/599422/Para_um_redefinicao_de_letramento_critico_conflito_e_producao_de_significacao Acesso em 10 de outubro de 2011a.

SOUZA, L. M. T. M. de.. O professor de inglês e os letramentos do século XXI: métodos ou ética?. In: JORDÃO, C. M.; MARTINEZ, J. Z.; HALU, R. C. (Orgs). *Formação “Desformatada”*: Práticas com professores de língua inglesa. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011b.

Katia Bruginski MULIK

Mestranda em Estudos Linguísticos na Universidade Federal do Paraná na linha de pesquisa em *Ensino, aquisição e aprendizagem de línguas estrangeiras*; Especialista em Ensino de Línguas Estrangeiras Modernas pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná; professora de língua inglesa na rede pública estadual do Paraná, SEED-PR. Contato: katiamulik@yahoo.com.br