

RESSIGNIFICAÇÕES NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DOS LETRAMENTOS INTERCULTURAIIS

Ananda Veloso Amorim OLIVEIRA

Layse Oliveira Ferreira MARQUES

Úrsula Cunha ANECLETO

Universidade Estadual de Feira de Santana

Resumo: O contexto educacional, sobretudo brasileiro, demanda reinvenção, considerando-se os processos culturais que o circundam. Propõe-se neste estudo uma discussão acerca das ressignificações no ensino de línguas como um espaço de oportunidades para construção de mecanismos sobre o entendimento da realidade, a partir do re/conhecimento da própria cultura e da cultura do outro; do respeito às diferenças de ordens diversas, dentre elas as linguísticas; da tolerância; da participação crítica na sociedade; da promoção de uma comunicação responsável e culturalmente sensível entre as pessoas. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar como se concebe um ensino de línguas, na perspectiva dos Letramentos Interculturais, e, para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica. A partir do arcabouço teórico, almeja-se ressignificar os papéis sociais de aluno, professor e a perspectiva de ensino e de aprendizagem, vislumbrando possíveis premissas norteadoras para o ensino de línguas, na referida abordagem. Os resultados desta investigação revelam que os Letramentos Interculturais alicerçam um ensino de línguas, e viabilizaram a proposição de premissas que atendam às demandas educacionais contemporâneas, de forma inclusiva, reflexiva e crítica, mas requerem também mudanças dos papéis sociais de aluno, professor e da perspectiva de ensino e de aprendizagem.

Palavras-Chave: Letramentos Interculturais. Ensino e aprendizagem de línguas. Papel social de aluno e professor.

RESIGNIFICATIONS IN LANGUAGE TEACHING: AN ANALYSIS FROM THE INTERCULTURAL LITERACIES PERSPECTIVE

Abstract: The educational context, especially in Brazil, demands reinvention considering the cultural processes that surround it. Thus, this study proposes a discussion about the resignifications in language teaching as a space of opportunities to build mechanisms for understanding the reality, based on the recognition of one's own culture and the other's culture; respect for differences of different orders, including the linguistic ones; tolerance; critical participation in society; promoting responsible and culturally sensitive communication among people. Furthermore, this article aims to analyze how language teaching is conceived, from the Intercultural Literacy perspective, therefore, a bibliographic research was used. Based on this theoretical framework, this study designs to resignify the student and teacher's social roles and

also the teaching and learning perspective, envisioning possible guiding premises for the language teaching, in that approach. As a result, this investigation reveals that Intercultural Literacy supports language teaching, and enabled the proposition of premises according to contemporary educational demands, in an inclusive, reflective and critical way, but they also require changes in the student and teacher's social roles as well as the teaching and learning perspective.

Keywords: Intercultural Literacy. Language teaching and learning. Student and teacher's social role.

RESIGNIFICACIONES EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS: UN ANÁLISIS DESDE LA PERSPECTIVA INTERCULTURAL EN EL LETRAMENTO

Resumen: El contexto educativo, sobre todo el brasileño, requiere una reinvencción, considerándose los procesos culturales que los circundan. Este estudio propone una discusión sobre las resignificaciones en la enseñanza de Lenguas como espacio de oportunidades para la construcción de mecanismos sobre la comprensión de la realidad, desde el reconocimiento de la propia cultura y la del otro; el respeto a las diferencias en diversos órdenes, incluso las lingüísticas; la tolerancia; la participación crítica en la sociedad; la promoción de una comunicación responsable y culturalmente sensible entre las personas. De este modo, este artículo pretende analizar cómo se concibe una enseñanza de Lenguas, en la Perspectiva Intercultural de letramientos, y para ello, se ha optado por la investigación bibliográfica. A partir del marco teórico, se pretende redefinir los roles sociales del alumno, del profesor, y la perspectiva de enseñanza y el aprendizaje, vislumbrando premisas posibles orientadoras de la enseñanza de Lenguas, sobre este enfoque. Los resultados de esta investigación revelan que la Perspectiva Intercultural en el letramiento ponen base a la enseñanza de lenguas, y posibilita la proposición de premisas de acuerdo con las demandas educacionales contemporáneas, de forma inclusiva, reflexiva y crítica, pero requieren aún cambios en los roles sociales del alumno, profesor, y en la perspectiva de enseñanza y aprendizaje.

Palabras-clave: Perspectiva Intercultural en el letramiento. Enseñanza y aprendizaje de lenguas. Roles sociales del alumno y profesor.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O contexto educacional, sobretudo brasileiro, demanda reinvenção, considerando-se os processos culturais que o circundam. A conscientização do rompimento de caráter homogeneizador, monocultural da educação escolar e, ainda, da necessidade de construção de práticas educativas que contemplem a diferença, o multi e interculturalismo têm ganhado adeptos. Entretanto, constitui-se desafiadora, uma vez que essas concepções não são advindas das Universidades e do contexto acadêmico, mas próprias de lutas dos grupos sociais discriminados e excluídos, dos movimentos sociais, especialmente, os referidos às questões étnicas, que constituem o espaço de produção multicultural (CANDAU, 2013).

A pesquisa aqui proposta se justifica pela necessidade de se repensar o ensino de línguas, numa perspectiva de Letramentos Interculturais (STREET, 2007), ou seja, que se fundamente numa prática social e historicamente situada, com perspectiva crítica e reflexiva acerca do que se estuda. Além disso, a pesquisa se justifica pela possibilidade de vislumbrar possíveis premissas aplicáveis ao ensino de línguas que reconheçam a multiplicidade de letramentos, os significados e usos relacionados a contextos culturais e às práticas associadas a relações de poder e ideologia. Logo, tende-se a um modelo ideológico de letramentos (STREET, 1984), que também promova o reconhecimento do outro para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, favorecendo a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas (CANDAUI, 2013).

Acerca desse ensino pautado no modelo ideológico dos Letramentos, Tinoco (2008) releva a valorização do contexto sócio-histórico, cultural e político dos alunos, com os quais os professores precisam desenvolver uma visão crítica quanto aos fenômenos da língua e que ultrapasse uma concepção normativa de ‘certo’ e ‘errado’, priorizando os diferentes contextos reais de seus usos. Dessa forma, este estudo diverge de uma abordagem de ensino de língua que vise ao estabelecimento de uma relação de poder e dominação e tende a camuflar a base de classe e de cultura, tentando propor que este seja um processo natural de emergência do “melhor” como dominante (STREET, 2007).

Sob essa perspectiva, torna-se cada vez mais necessário valorizar os diálogos interculturais a fim de promover, segundo Gomes de Matos (2010, p. 24), “um potencial comunicativo humanizador do uso da linguagem, [direcionado ao] comunicar para o bem”. Para trilhar esse caminho, como profissionais da área da educação, mais especificamente, aqui, como professores de línguas, é necessário que, além de formação docente para um ensino articulado com necessidades e exigências sociais de leitura e de escrita/produção de texto contemporânea (OLIVEIRA, 2015), também se voltem as práticas docentes para o desenvolvimento de uma consciência crítica acerca das linguagens de diversas épocas e da convivência intercultural nos dias atuais.

Concebe-se, pois, cultura e língua como elementos que constituem o mesmo lugar, consoante Almeida Filho (2002). Pensar o ensino de línguas nessa vertente é resgatar e atentar-se para o caráter social, heterogêneo e dinâmico que elas possuem (BAGNO, 1999, 2002;

BORTONI-RICARDO, 2004; STREET, 2006). Ademais, tal qual os Letramentos, essas duas categorias são lugares de posicionamento, de negociação e de transformação, modificam e são modificadas pela realidade dos indivíduos, além de serem resultantes das vivências e das interações. Essa contextualização faz-se necessária para que se vislumbre um preparo dos estudantes nessa nova chave interpretativa de língua-cultura, como sugere Mendes (2015), de modo a contemplar as necessidades educacionais do nosso tempo.

Falar de cultura, entretanto, não é uma tarefa fácil, devido ao próprio emaranhado de definições e imprecisões de conceitos que cercam o termo ao longo de sua evolução no desenvolvimento das ciências sociais (HALL, 2003; CANCLINI, 2005; MENDES, 2015). Para Hall (2003), a discussão sobre cultura é um local de interesses convergentes, principalmente, quando se parte do pressuposto de que toda definição de cultura é também cultural e sua pluralidade contribui para a diversidade de paradigmas científicos.

Em face dessa potencial diversidade, adotou-se neste estudo a concepção, consoante Canclini (2005, p. 41), de que “cultura abarca o conjunto dos processos sociais de significação, ou de um modo mais complexo, a cultura abarca o conjunto de processos sociais de produção, circulação e consumo da significação na vida social”. Essa opção se deve ao intento de não limitar a cultura a um conjunto de obras de artes, de livros ou a uma soma de objetos materiais carregados de signos e símbolos, mas situá-la no âmbito de processos sociais, ou seja, o que se produz, circula e se consome na história social, sendo, portanto, passível de transformação através de usos, representações e relações sociais, o que proporciona o ser intercultural (CANCLINI, 2005).

Desse modo, não se percebe mais a cultura enquanto única, desessencializada e de forma maiúscula. “A Cultura”, como enfatizam Rojo e Moura (2012), remonta a uma categorização dicotômica comum ao ambiente escolar, a citar: culto/inculto ou civilização/barbárie. Entende-se que ela não pode mais ser descrita em função de antagonismos ou categorias facilmente identificáveis, considerando que é instável, conforme as demandas sociais, dentre outras variáveis e se externaliza, a partir da mistura dessas categorias, ora ditas opostas (OLIVEIRA, 2015).

Diante desse cenário, esta pesquisa adota como objeto de estudo o ensino de línguas na perspectiva dos Letramentos Interculturais. Ademais, prevê como objetivo geral compreender

como se concebe um ensino de línguas, na perspectiva dos Letramentos Interculturais, e, para tanto, almeja-se, especificamente, identificar as perspectivas intercultural e multicultural no ensino de línguas; ressignificar os papéis sociais de aluno, professor e a perspectiva de ensino e de aprendizagem, pautados na referida abordagem, bem como vislumbrar possíveis premissas norteadoras para esse ensino de línguas.

Com relação às naturezas das fontes para abordagem e tratamento do referido objeto de estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, uma vez que se apropriou de referenciais teóricos disponíveis, decorrentes de investigações anteriores, bem como de dados e de categorias já discutidas por outros pesquisadores. Em relação aos objetivos, esta investigação se caracteriza por ser descritiva e explicativa, de abordagem qualitativa, uma vez que visa à interpretação dos dados e centra-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais (SEVERINO, 2007). Para construção de informações, foram utilizadas observações e análises interpretativistas das categorias teóricas nos referenciais que alicerçam este estudo.

2. UM OLHAR SOBRE PERSPECTIVAS MULTICULTURAL E INTERCULTURAL

É cada vez mais frequente o uso dos termos multicultural e intercultural, bem como suas derivações: multiculturalidade, multiculturalismo, interculturalidade e interculturalismo em diversas áreas do conhecimento. A respeito dessas diferentes abordagens, para uma melhor compreensão dessas variedades, é oportuno retomar a configuração histórica do Brasil, advinda de relações interétnicas, que é dolorosa e trágica, principalmente, no que diz respeito aos grupos minoritários, a exemplo de indígenas e afrodescendentes. Esse processo é marcado pela eliminação física do outro ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação da sua alteridade. Isso autoriza a corroborar que as negações, silenciamentos, afirmações, valorizações e integrações que são feitas constituem a cultura hegemônica (CANDAU, 2013).

Dessa forma, busca-se inicialmente situar as perspectivas inter e multicultural voltadas para ensino de línguas, a partir de teóricos que trabalham pela construção de uma epistemologia anti-hegemônica (WALSH, 2005; CANCLINI, 2009; CANDAU, 2016), uma vez que há predominância da consciência de caráter homogeneizador e monocultural na escola, bem como a consciência da necessidade de romper com esta e construir práticas educativas em que a questão da diferença e do multiculturalismo se façam mais presentes (CANDAU, 2013).

O termo multiculturalidade tem caráter descritivo, referindo-se, normalmente, à existência de distintos grupos culturais que, na prática social e política, permanecem separados, divididos e opostos, o que pressupõe a coexistência de distintas culturas num mesmo espaço, sem que, necessariamente, se relacionem entre si (WALSH, 2005). Nesse contexto, observa-se a falta de espaço para debates e problematizações das condições sociais e culturais em que vivem, por exemplo, o indígena ou negro, e ainda a ausência de compreensão e/ou transformação de realidades, uma vez que nessa perspectiva multicultural não se vislumbra uma luta coletiva, nem a ideia de pertencimento.

Para tratar das questões suscitadas pelo multiculturalismo, Candau (2013) distingue duas abordagens: uma descritiva e outra propositiva. Na perspectiva descritiva, o multiculturalismo é uma característica das sociedades atuais e as configurações multiculturais dependem de cada contexto histórico, político e sociocultural, enquanto a perspectiva propositiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. Trata-se, portanto, de um projeto político-cultural, de um modo de se trabalhar as relações culturais numa determinada sociedade.

A partir da perspectiva propositiva, Candau (2013) apresenta três abordagens para o multiculturalismo: assimilacionista, a diferencialista e o multiculturalismo interativo, também denominado de interculturalidade. Para a autora, tanto a abordagem assimilacionista quanto a diferencialista são posições mais presentes na nossa sociedade e, de maneira geral, são focalizadas nas polêmicas sobre a problemática multicultural. Entretanto, a terceira, o multiculturalismo interativo, acentua a interculturalidade por considerá-la mais adequada para a construção de sociedades democráticas, pluralistas e inclusivas, que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade (CANDAU, 2013).

Candau (2013), diferentemente de muitos autores, referencia a interculturalidade como uma das abordagens de multiculturalismo e enfatiza que essa perspectiva tem como base a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade e se propõe a romper com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Dito de outra forma, endossa a percepção de o movimento cultural ser intenso e estar relacionado com a construção de identidades abertas. Soma-se a isso a assunção

de diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro, de modo a não desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo.

Desse modo, considerando que o multiculturalismo não problematiza nem concede espaço para a reflexão e discussão das diferenças, optou-se por adotar neste estudo a perspectiva da interculturalidade como norteadora para o ensino de línguas. Nessa vertente, Canclini (2009) concebe a interculturalidade como confrontação e entrelaçamento daquilo resultante das relações e trocas dos grupos sociais. Para o autor, esse conceito é menos elaborado que multiculturalidade, porém, mais desenvolvido, porque remete a um mundo contemporâneo no qual não só vivemos próximos a outras pessoas, mas também interagimos com elas todos os dias.

Outrossim, para Walsh (2001), a interculturalidade é um processo dinâmico e permanente da 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, seja de desigualdade social, econômicas ou políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados.

Por essa perspectiva, Walsh (2009) defende uma abordagem crítica da interculturalidade, que se encontra enlaçada com uma pedagogia e práxis orientadas ao questionamento, transformação, intervenção, ação e criação de condições radicalmente distintas de sociedade, humanidade, conhecimento e vida. A interculturalidade crítica está pautada não apenas em lutar por transformações estruturais que envolvem questões de ordem política, social e cultural, mas “se preocupa também com a exclusão, negação e subalternização ontológica e epistêmico-cognitiva dos grupos e sujeitos racializados” (WALSH, 2009, p. 23), além de também se opor criticamente às práticas que naturalizam relações assimétricas de dominação, na medida em que não destacam as desigualdades e as diferenças.

Dessa forma, ao traçar um diálogo com o pensamento de Freire e Fanon sobre (des)colonização e (des)humanização, Walsh (2009, p. 38) sugere o “re-existir e re-viver como processos de re-criação”, propondo uma pedagogia de cruzamento que possibilita um “pensar a

partir de” e “pensar com”, ou seja, a partir da necessidade de assumir com responsabilidade e compromisso uma ação dirigida à transformação, à criação e ao exercer projeto político, social, epistêmico e ético da interculturalidade.

A partir das premissas defendidas por uma educação intercultural, faz-se oportuno refletir o papel social do professor. Este, quando assume a função de mediador do processo de ensino e de aprendizagem, também tem potencialidade para construir espaços de valorização de identidades e culturas dos alunos, no ambiente escolar, através do ensino de línguas.

3. TECENDO RELAÇÕES SOBRE LETRAMENTOS INTERCULTURAIS E ENSINO DE LÍNGUAS

Historicamente, compreende-se por Letramento o resultado da ação de ensinar a aprender a ler e a escrever, entendendo a linguagem como prática social (STREET, 2003; SOARES, 2003). A prática, nessa perspectiva, é um fenômeno social que não se enquadra apenas nas relações escolares, mas no engajamento dos indivíduos, na problematização de sua realidade e no seu posicionamento crítico, antes mesmo de aprender a ler e a escrever, como já alertava Freire (1996). Nesse sentido, as práticas de letramento têm um papel social e, conseqüentemente, cultural, no que se refere a uma transformação sobre como viver, se relacionar, se inserir e se posicionar nos mais diversos contextos culturais (SOARES, 2012).

No âmbito das diversas concepções de Letramento, adotou-se aqui a de Letramentos Interculturais, compreendidos enquanto processos de assunção das diferenças existentes nas práticas sociais de leitura e de escrita/produção de texto, a fim de que essas sejam reconhecidas, postas em discussão, confrontadas e analisadas, com base nas discussões acerca da interculturalidade feitas por Walsh (2001) e Canclini (2009). Não é muito difícil constatar-se que numa mesma sala de aula convivem sujeitos que gostam de ler, outros de ouvir música e o outro de produzir textos orais; um prefere forró, outro rock e ainda outro funk, e essas coleções diferentes devem ser postas em contato, de modo a viabilizar o diálogo entre alunos e suas identidades, bem como entre os múltiplos repertórios do patrimônio cultural que os circundam (ROJO, 2013b).

Ao direcionar o olhar para o ensino de línguas em uma perspectiva crítica, reconhece-se a necessidade do desenvolvimento de práticas que se pautam nas interações entre os códigos linguísticos, discursivos, culturais e sociais. Assim, concebem-se os Letramentos Interculturais

como uma prática que visa mudanças comportamentais nos encontros e nas relações entre culturas, de forma que os alunos possam interagir construtivamente com interlocutores em diferentes contextos sociais, compreendendo conhecimentos e habilidades necessários para a prática desses diálogos, como uma atitude essencial para a vida moderna.

A interculturalidade crítica, enquanto constructo teórico, faz questionar diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais e permite apontar à construção de uma sociedade que assuma as diferenças como constitutivas, o que supõe empoderar aqueles que foram historicamente inferiorizados (CANDAU, 2020). Partindo dessa premissa de que interculturalidade é a confluência de posicionamentos distintos, perspectivas de enxergar/agir o/no mundo, ou seja, é conflitante e envolve disputa de poder, situam-se nesse espaço também as práticas socioculturais de ler, registrar e produzir textos, o que neste estudo serão tratadas como Letramentos Interculturais, numa perspectiva para além do simbólico, com destaque para as relações de poder por detrás de um sistema tido como referência.

Ademais, os Letramentos Interculturais estão imbricados com a assunção ou recusa de identidades associadas a práticas de leitura, escrita/produção textual. Conforme Street (2007, p. 470), “a ideia de que as práticas de letramento são constitutivas de identidades fornece-nos uma base diferente – e eu argumentaria: mais construtiva – para compreender e comparar as práticas de letramento em diferentes culturas”. Associada a isso, existe a necessidade também de assumir as identidades relacionadas a essas práticas de letramentos, dando oportunidade para compreender e compará-las, segundo as culturas que referenciam, uma vez que essas práticas são perpassadas e determinadas por identidades e expectativas sociais acerca de modelos de comportamento e papéis a desempenhar (STREET, 2007).

Pensar o ensino de línguas, na perspectiva dos Letramentos Interculturais, demanda a acolhida de posicionamentos que considerem a interculturalidade como eixo propulsor para as discussões através da valorização da pluralidade de pertencimentos e dos saberes locais, além de o diálogo com o diferente. Além disso, requer valorização dos repertórios de textos dos alunos, que são culturalmente diversos e também destoam muitas vezes das suposições culturais que os professores possuem (STREET, 2007) e das coleções canônicas das quais a escola é guardiã; embora com a recente implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) já haja essa

previsão diversificada de gêneros discursivos, não se pode ainda falar que na prática isso esteja sendo efetivado.

Contudo, a expressão intercultural, muitas vezes, é reduzida à visibilização de diversos grupos socioculturais, sem questionar as relações de poder presentes nessas interações, o que reforça as posições assimétricas entre grupos, os processos de legitimação da inferiorização e estereótipos estigmatizantes em relação a diversos sujeitos sociais. Trazendo para a realidade do ensino de línguas, isso pode ser evidenciado em situações que estudantes oriundos, por exemplo, de espaços rurais possuem suas vivências pouco valorizadas e suas especificidades linguísticas, geralmente, são desrespeitadas, ocultadas e negadas, com vistas à supremacia da variante linguística considerada padrão.

4. RESSIGNIFICANDO OS PAPÉIS SOCIAIS DE ALUNO, PROFESSOR E A PERSPECTIVA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM, À LUZ DOS LETRAMENTOS INTERCULTURAIS

Adota-se o processo de ensino, no ambiente escolar, enquanto espaço de vivências compartilhadas em busca de significados, produção de conhecimento e experimentação na ação; e, subjacente a ele, o processo de aprendizagem, que supõe a reconstrução do conhecimento advindo da vida cotidiana do indivíduo, anterior e paralelo à escola, atribuindo-lhe sentido, significado e intencionalidade (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Vislumbrando processos emancipatórios no contexto educativo, é inquestionável a parceria entre escola e família, considerando que a trajetória escolar precisa estar intimamente ligada ao repertório cultural, social, histórico e requer compromisso/cooperação entre os sujeitos envolvidos.

Nesse sentido, as perspectivas de ensinar e de aprender línguas precisam ser problematizadas, pois os significados tradicionais de transmitir e de adquirir conhecimento, respectivamente, perdem o espaço por não atenderem mais às necessidades educacionais contemporâneas e, por sua vez, dão lugar ao verbo construir, considerando que o aluno e o professor, nesse contexto, constroem conhecimentos a partir do diálogo entre as línguas-culturas.

Para Mendes (2008), uma das formas de possibilitar uma educação linguística de qualidade e condizente com as exigências do mundo contemporâneo, é pensar que as abordagens de ensinar e de aprender, sejam quais forem as suas orientações teóricas, não

devem isolar a língua da vida em que vivemos e da cultura ou culturas que as abrigam. Além de um meio para comunicação, a língua é um sistema de representação do nosso pensamento e da nossa maneira de ver o mundo. Afinal, “ensinar uma língua é, sobretudo, ensinar sua realidade” (LIMA, 2009, p.184), em outras palavras, é ensinar a perceber e perceber-se, é confrontar e confrontar-se, considerando os diálogos interculturais que são estabelecidos nesse processo.

Assim, ao professor de línguas não cabe mais apenas ensinar, entre tantos, a ler, mas operacionalizar artefatos como computador, notebook, tablet e propiciar espaço de análise crítica do que é ser usuário dessas tecnologias, suas implicações e riscos. Além disso, favorecer discussão acerca do alcance que um texto pode ter, a partir da publicação através dessas tecnologias, o que implica também numa reflexão sobre a postura culturalmente sensível ética que o produtor textual precisa ter, entre outras nuances. Rojo (2013a) enfatiza que esse ensino de cunho crítico já não foi feito na era das mídias de massa e, com os conteúdos da mídia digital, essa necessidade persiste.

A respeito do que se produz e a forma que se veicula nas redes sociais, dada a dinâmica célere de alcance das publicações nesses artefatos, pode-se citar a realidade dos “cancelamentos”, ou seja, da ênfase nas marginalizações e exclusões de pessoas, seja por postura política, linguística, partidária, econômica ou de ordem diversa, que também se instauram no contexto de sala de aula no ensino de línguas e em outros. Diante dessa conjuntura, percebe-se o desafio para os professores e alunos de aderirem a uma prática de desconstrução de estereótipos e combate a preconceitos, pautada na problematização, no diálogo e na intervenção, o que vai ao encontro com o que se defende pela prática dos Letramentos Interculturais.

Cabe, pois, ao professor incluir esse arcabouço cultural nas suas práticas pedagógicas, com vistas à difusão do respeito desses alunos às culturas e a seus gêneros discursivos representativos, apresentando-os como objetos de ensino, dando espaço, por exemplo, para reflexão de a quem interessam, com quais finalidades são produzidos, por quem e de que modo são veiculados, atendendo a que anseios e necessidades. Ademais, é oportuno que o professor envolva trabalho com as tecnologias digitais, na tentativa de ensiná-los a ler e a produzir nesses artefatos culturais, sobretudo, a se posicionar criticamente enquanto prossumidores usuários deles (OLIVEIRA, 2015).

Almeida Filho (2010) destaca que o professor deve assumir uma prática reflexiva contínua, não apenas para desenvolver-se profissionalmente, mas também para contribuir na busca pela transformação em alguma medida da realidade social na qual está inserido. Dessa forma, assumir uma prática intercultural exige a capacidade de reconhecer, respeitar e valorizar a multiplicidade de perspectivas que os alunos trazem com eles todos os dias para a sala de aula, considerando que esses sujeitos fazem parte de outros espaços, para além do espaço escolar.

Nesse processo de ensino e de aprendizagem, faz-se necessária assegurar a valorização dos letramentos das culturas locais de seus agentes (professores, alunos, comunidade escolar), bem como dos gêneros textuais, mídias e linguagens de sua vivência que constituem ponto crucial para o ensino de línguas, com enfoque crítico, pluralista, ético e democrático, além de ser uma base para a ampliação cultural desse aluno e seu direcionamento para outros letramentos (ROJO; MOURA, 2012).

O espaço de ensino de línguas tende a ser, pois, um ambiente democrático em que os alunos juntamente com os professores negociam e assumem papéis sociais diversificados, em práticas contextualizadas, vislumbrando uma formação para atuar em uma sociedade contemporânea e a se capacitarem para o ensino dessas práticas, conscientes das funções que elas desempenham ou, melhor, fazem desempenhar, estando longe de serem neutras.

Diante dessa configuração social, o ensino de línguas na perspectiva intercultural, pela sua dimensão crítica, direciona à construção de novos paradigmas que superem dualismos que estão introjetados no nosso imaginário individual e coletivo. Candau (2020) assume a postura de que ninguém empodera ninguém; nesse sentido, é papel do professor promover processos para que oprimidos e inferiorizados possam se posicionar linguisticamente e descubram a potência que têm. O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente.

A prática docente pautada nessa relação contempla tanto o conhecimento produzido no âmbito institucional de educação como o oriundo da pluralidade de saberes, advindos da comunidade; viabiliza além da aproximação escola-comunidade, a atuação dos alunos enquanto emancipados em sua realidade local, seja pesquisando-a ou propondo intervenções para modificá-la (GIROUX, 1997). E, assim, a sala de aula é concebida enquanto espaço em que

professores e alunos realizam interação, com a finalidade de desenvolvimento pessoal, profissional e cidadão; dito de outra forma, "a aula funciona em uma dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente e volta a ela de outra forma, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção" (MASETTO, 2012, p. 87).

Dessa maneira, com vistas à dimensão intercultural do ensino de línguas, é necessário contemplar a heterogeneidade das categorias de professor e de aluno, e não focalizar a atenção apenas em torno de uma cultura homogênea e hegemônica, sem excluir as coleções clássicas e da hegemonia tão arraigada no espaço escolar, mas valorizar as diversas práticas até porque as atividades de leitura e de produção de texto ditas dominantes também já estão disponíveis no espaço digital, na web.

A educação proposta pelos novos estudos dos letramentos baseia-se justamente nessa ação dialógica, isto é, na troca de experiências, valorização do contexto sócio-histórico do aluno, participação ativa dele, colaborando com o professor na construção da aprendizagem, não mais o professor como possuidor do saber e os alunos como meros receptores (FREIRE, 1996; KLEIMAN, 2006). Segundo Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020, p. 27), se o interesse é em ter "novos aprendizes", há necessidade também de "novos professores", visto que esses "novos alunos" precisam analisar ideias a partir de múltiplas perspectivas; criticamente autoavaliar seu próprio pensamento e aprendizagem; continuar seu aprendizado para além da sala de aula; enfrentar questões difíceis e resolver problemas, enquanto os "novos professores" devem engajar os alunos como ativos construtores de significados; projetar ambientes de aprendizado em vez de apenas entregar conteúdo; criar experiências de aprendizagem mais apropriadas para diferentes aprendizes e colaborar com outros professores, compartilhando designs de aprendizagem.

Em consonância com a perspectiva intercultural no ensino de línguas, o professor é visto como um mediador intercultural (SERRANI, 2005). Esse professor mediador, a partir das premissas de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), deve buscar deslocar o foco do tradicional, do texto escrito, para a diversidade de linguagens, sentidos e culturas, para a heterogeneidade de fontes, autores e mídias. Mais que isso, o professor mediador intercultural deve incluir temas que infelizmente ainda provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, tais como as relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso e relações geracionais, de forma a suscitar um enfoque intercultural efetivo e trabalhar o ensino de línguas

numa perspectiva que promova a afirmação democrática, o respeito mútuo, a aceitação da diferença e a construção de ambientes de aprendizagem em que todos e todas possam se expressar nas múltiplas linguagens.

O aluno, então, não é um ser passivo, indiferente, mas um ser ativo, que na ação comunicativa manifesta seu ponto de vista, reflete e participa, tornando-se também um agente de letramento. Há, portanto, necessidade de superação de práticas pedagógicas que reforcem a transmissão do conhecimento como algo transferível, delegando aos alunos a condição de passivos e não de cidadãos críticos e atuantes sociais (VERDUM, 2013). Dessa forma, a interculturalidade configura-se como um elemento central nesse processo de reinventar a escola, articulando igualdade e diferença e construindo sujeitos, saberes e práticas comprometidos com o fortalecimento da democracia e da emancipação social.

Cope e Kalantzis (2015) discutem acerca da influência das novas mídias no processo de ensino e de aprendizagem, de modo a situar o aluno como sujeito com tomada ativa de conhecimento. Destacam que antes a configuração/arquitetura epistêmica de ensino era alicerçada em voz singular, com a prerrogativa do discurso de autoridade do professor e da noção de divisão hierárquica, sendo os alunos considerados consumidores, sem autonomia crítica e responsabilidade social; entretanto, com o advento dessas mídias, a arquitetura de conhecimento tem a possibilidade de ser alicerçada no trabalho colaborativo, em que a avaliação pode ser feita por pares, bem como existe facilidade para criação de ambientes de participação, em que alunos figuram como produtores/consumidores de conhecimento, o que chamam de prosumidores.

A construção de diálogos interculturais críticos torna-se um fator de engajamento no processo de ensino e de aprendizagem de línguas. As formas tradicionais de ensinar e de aprender não atendem mais às necessidades dos “novos alunos” visto a crescente demanda de espaços de aprendizagem variados e engajadores (KALANTZIS; COPE; PINHEIRO, 2020). Dessa forma, o professor atua como agente de letramento, a partir do momento em que articula os interesses partilhados pelos aprendizes, organiza um grupo ou comunidade para a ação coletiva, auxilia na tomada de decisões e interage com outros agentes, tais como coordenadores, pais e mães da escola (KLEIMAN, 2007).

Desse modo, defende-se que o ensino de línguas na vertente dos Letramentos Interculturais deve ser vislumbrado com foco nos alunos e menos nos conteúdos, de modo que possam ser desenvolvidas, junto aos alunos, habilidades e capacidades para compreender a realidade e encontrar soluções para problemáticas e situações sociais, usando, para tanto, como estratégia, a interdisciplinaridade. De tal modo, nessa busca, compete também ao professor promover vivências significativas, desafiadoras, recompensadoras e transformadoras, além de favorecer a realização do processo de ensino e de aprendizagem para além da sala de aula, em diferentes espaços e eventos, uma vez que se entende que a aprendizagem dos alunos é algo constante, que independe necessariamente de lugar e de hora definidos, facilitando, ainda, uma abordagem investigativa (COSCARELLI; CORRÊA, 2021).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações feitas neste artigo buscaram edificar um arcabouço teórico-metodológico que possa servir de meio para compreensão do ensino de línguas, na perspectiva dos Letramentos Interculturais. Dessa forma, o que se apresenta adiante não tem a pretensão de ser um bloco de definições ou um paradigma a ser seguido, mas vislumbrar possíveis premissas norteadoras para o ensino de Línguas, pautadas na referida abordagem.

Nesse sentido, a fim de iluminar o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, pode-se compreender que: a) Visa à prática consolidada em colaboração pelos sujeitos envolvidos, contemplando gêneros discursivos diversos e marcados por linguagens também variadas, da esfera escolar e também da vivência dos alunos; b) Instiga o respeito dos alunos entre si e quanto às culturas deles e aos seus gêneros discursivos representativos, bem como o uso dessa diversidade, com um olhar culturalmente sensível; c) Demanda a afirmação da diferença nas formas de expressão linguística, concebidas como identidades plurais e não associada a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao déficit cultural e à desigualdade; d) Perpassa a conscientização de nossos enraizamentos culturais, no que se refere a comunidades de fala, de vivências e também dos processos de negação e de silenciamento de determinados pertencimentos socioculturais; e) Requer um convite à desconstrução de aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças sociolinguísticas; f) Envolve reconhecimento de que professores e alunos são agentes de letramentos, sendo, portanto, influenciados constitutivamente por traços históricos de suas

línguas-culturas também diversos, mas não superiores ou inferiores; g) Necessita de flexibilização dos professores em relação a suas suposições culturais, bem como de abertura às suposições dos alunos, de modo a partir delas para planejamento e direcionamento das suas ações no processo de ensino de línguas; h) Pressupõe reflexão contínua do professor acerca de sua prática pedagógica e assunção do papel de mediador atuante na transformação de realidades sociais; i) Promove processos para que oprimidos e inferiorizados possam se posicionar linguisticamente e descubram a potência que têm, para além da sala aula.

Essas premissas visam atender às demandas educativas, a partir da perspectiva dos Letramentos Interculturais, pautadas nas mudanças da sociedade e nas formas de comunicação, apontando a necessidade de trilhar novos caminhos para o ensino de línguas. Desse modo, as práticas dos professores não podem permitir que as culturas sejam apresentadas nas aulas de línguas como o exótico, o diferente e o incomum ou mesmo o convencional folclórico, mas com base nas realidades socioculturais dos alunos, como possibilidades de interpretações e de vivências no mundo e, com isso, trazer à tona questões e diferenças culturais que são silenciadas na sala de aula, com vistas ao reconhecimento, à problematização e à convivência delas no mesmo espaço.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. *In*: CUNHA, Maria Jandira Cavalcanti; SANTOS, Percília. (Org.). **Tópicos em português língua estrangeira**. Brasília: Ed. da UNB, 2002. p. 210-215.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.
- BAGNO, Marcos. **Preconceito Linguístico: O que é, como se faz**. Ed. Loyola. 1999
- BAGNO, Marcos. **Língua Materna: Letramento, variação e ensino**. Ed. Parábola. 2002.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em Língua Materna: A Sociolingüística na Sala de Aula**. São Paulo: Parábola, 2004.
- CANCLINI, Néstor García. A Cultura Extraviada de Suas Definições. *In*: CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**. Tradução Luiz Sérgio Henriques. 3 ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

CANDAU, 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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/i/2008.v13n37/>. Acesso em: 20 nov. 2021.

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Moreira; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 13-37.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Interculturalizar, descolonizar, democratizar: uma educação “outra”?** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2016.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, Educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. **Rev. Espaço do Currículo (Online)**, João Pessoa, V. 13, N. Especial, p. 678- 686, dez., 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>. Acesso em: 16 nov. 2021.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. Learning and New Media. **The Sage Handbook of Learning**, edited by D. Scott and E. Hargreaves. Thousand Oaks, CA: Sage, 2015.

COSCARELLI, Carla Viana; CORRÊA, Hércules Tolêdo. As boas influências: Pedagogia dos Multiletramentos, Paulo Freire e BNCC. **Revista Linguagem em Foco**, v.13, n.2, 2021. p. 20-32. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/5572>. Acesso em: 10. fev. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, Henry Armand. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES DE MATOS, Francisco. Um conceito fundamental: linguagem. *In*: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise. (Org.). **Recortes interculturais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: Edufba, 2010, p. 21-36.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 2003

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill; PINHEIRO, Petrilson. **Letramentos**. São Paulo: Ed. Unicamp, 2020.

KLEIMAN, Angela Becker. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. **Filologia e Linguística Portuguesa**, [S. l.], n. 8, p. 409-424, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59763> Acesso em: 10 dez. 2021.

KLEIMAN, Angela Becker. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, v. 32, n. 53, p. 1-25, 3 jul. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242> Acesso em: 10 dez. 2021

LIMA, Diógenes. O ensino da língua inglesa e a questão cultural. *In*: LIMA, Diógenes. (Org.) **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009, p.179-189.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Entre Línguas**, Araraquara, v.1, n.2, p.203-221, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6193401.pdf>. Acessado em: 9 nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. 80 p.

OLIVEIRA, Ananda Veloso Amorim. **Os multiletramentos e letramentos digitais no ensino presencial e a distância do curso de Letras**. Orientadora: Catarina de Sena Sirqueira Mendes da Costa. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras). Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências Humanas e Letras, 2015.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues; MOURA, Eduardo. **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e multiletramentos. *In*: ROJO, Roxane Helena Rodrigues (Org.). **Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs**. São Paulo: Parábola, 2013a.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Cenários futuros para as escolas. *In*: TRAPENARD, Françoise; BIGHETTI, Gabriella. **Educação no Século XXI**. Multiletramentos. v. 3. São Paulo: Fundação Telefônica, 2013b. p. 19-22.

SACRISTÁN, José Gimeno; PÉREZ GÓMEZ, Ángel Ignacio. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Artmed, 1998.

SERRANI, Silvana. **Discurso e leitura na aula de língua**. Currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

STREET, Brian. **Literacy in theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, Brian. **What's "new" in New Literacy Studies?** Critical approaches to literacy in theory and practice. Current Issues in Comparative Education, Londres, 2003.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. **Revista de Filologia e Linguística Portuguesa da Universidade de São Paulo**. n. 8, p. 465-488, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/flp/article/view/59767>. Acesso em: 10 nov. 2021.

TINOCO, Glícia Marili Azevedo de Medeiros. Projetos de Letramento: Ação e formação de professores de língua materna. 2008. 241f. Orientadora: Ângela Del Carmen Bastos Bustos Romero Kleiman. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas, 2008.

VERDUM, Priscila de Lima. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**. PUCRS, v. 4, n. 1, jul. 2013. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/14376>. Acesso em: 10 jan. 2022.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, Catherine. Introducción - (Re) pensamiento crítico y (de) colonialidad. In: WALSH, Catherine. **Pensamiento crítico y matriz (de) colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Educação Intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entrejando caminos. In: WALSH, Catherine (Ed.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Quito: Abya-Yala, 2013, p.23-68.

Ananda Veloso Amorim OLIVEIRA

Doutoranda em Estudos Linguísticos - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Mestra em Letras- Universidade Federal do Piauí (UFPI); Especialista em Gestão Educacional em Rede-Centro de Educação Aberta e a Distância (CEAD/UFPI) e em Linguística Aplicada à Educação- Universidade Estadual do Piauí (UESPI); Graduada em Licenciatura Plena em Língua Portuguesa; Professora efetiva de Língua Portuguesa- Secretaria de Educação do Piauí (SEDUC/PI); Técnica em Assuntos Educacionais- Instituto Federal do Maranhão (IFMA-Campus Coelho Neto). E-mail: profananda656@gmail.com.

Layse Oliveira Ferreira MARQUES

Doutoranda em Estudos Linguísticos - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Mestra em Língua e Cultura – Universidade Federal do Estado da Bahia (UFBA); Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa – Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC); Graduada em Letras com Habilitação em Língua Inglesa- (UFBA); Professora efetiva de Língua Inglesa – Instituto Federal da Bahia (IFBA). E-mail: laysemarquesprof@gmail.com

Úrsula Cunha ANECLETO

Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Doutora em Educação- Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Mestra em Crítica Cultural (UNEB); Especialista em Metodologia do ensino, pesquisa e extensão em Educação (UNEB) e em Língua Portuguesa e Literatura Brasileira (FACINTER). Graduada em Letras Vernáculas - Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Professora Adjunta no Departamento de Educação (UEFS), no Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos (UEFS) e no Programa de Pós-graduação em Educação (UEFS). E-mail: ucanecleto@uefs.br.

Recebido em 03/fevereiro/2023 - Aceito em 03/junho/2023.