

SANTCLAIR, Dllubia; SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo. Formação de Professores, Língua e Cultura: a Competência Intercultural para o ensino de LE no curso de Letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXXIV: 17-33, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

FORMAÇÃO DE PROFESSORES, LÍNGUA E CULTURA: A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL PARA O ENSINO DE LE NO CURSO DE LETRAS.

Dllubia SANTCLAIR ¹

Barbra SABOTA ²

Ricardo ALMEIDA ³

Universidade Estadual De Goiás

RESUMO: Este artigo objetiva apresentar discussões sobre a relevância de favorecer o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural (BYRAN, 1997; CORBETT, 2003; FIGUEREDO, 2007) nas licenciaturas em Letras, para contemplar uma formação de professores de línguas que sejam críticos e reflexivos, também sob o ponto de vista da relação entre língua e cultura. Buscamos refletir teoricamente sobre o conceito de Competência Intercultural (DEARDOFF, 2009) em correlação com a definição de língua como prática social, ressignificada historicamente por meio da interação social (VYGOTSKY, 1996), o que desenha um cenário favorável ao ensino crítico de línguas estrangeiras (PESSOA e FREITAS, 2012). Nossa argumentação central é a de que a competência intercultural pode contribuir para a compreensão da cultura estrangeira, partindo da nossa própria cultura e também de uma perspectiva externa, ou seja, é possível compreender-se a partir da visão do outro.

PALAVRAS-CHAVE: formação de professores; inglês; interculturalidade.

ABSTRACT: This article presents discussions on the importance of promoting the development of Intercultural Communicative Competence (BYRAN, 1997; CORBETT, 2003; FIGUEREDO, 2007) in Letras course in Brazil, to foster the education of language teachers

¹ Mestranda em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Professora no curso de Letras da UEG, Campus de Porangatu e no Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação de Goiás. Integrante do grupo de pesquisa TDELE. Email: dllubiasantclair@gmail.com.

² Pós doutora em Linguística Aplicada pela UnB (2014). Doutora em Letras e Linguística pela UFG (2008). Professora da Universidade Estadual de Goiás no curso de Letras (Estágio supervisionado de língua inglesa) e no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação Linguagem e Tecnologias (PPG -IELT), ambos no Câmpus Anápolis de Ciências Sociais Econômicas e Humanas (CSEH). Email: barbrasabota@gmail.com.

³ Mestrando em Educação, Linguagem e Tecnologias pela Universidade Estadual de Goiás. Professor na Cultura Inglesa Anápolis. Integrante do grupo de pesquisa TDELE. Email: ricardo_re12@hotmail.com.

who are critical and reflective, also in regards to the relation between language and culture. We seek to theoretically reflect on the concept of Intercultural Competence (DEARDOFF, 2009) in connection with the language setting as a social practice, re-signified historically through social interaction (VYGOTSKY, 1996), which draws a favorable scenario for critical teaching of foreign languages (PESSOA and FREITAS, 2012).

KEY WORDS: teacher education; English; intercultural education.

Introdução

Vivemos um intenso momento de contato entre pessoas geograficamente distantes, mas que se tornam próximas devido ao advento das redes sociais e das facilidades proporcionadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC). Esse contato entre pessoas, advindas de diferentes contextos sócio-históricos e culturalmente distantes, pode gerar interessantes trocas de conhecimento, debates de ideias, mas também disseminação de preconceitos e até de discursos de ódio. Isso nos faz concluir que refletir sobre aspectos socioculturais e interculturais é de fundamental relevância nos dias atuais. Nesse sentido, Mattos (2014) aposta em um educar para a cidadania, cuidando para que os alunos sejam cientes de seu papel como cidadãos do mundo, e como tal, capazes de compreender e reconhecer diferentes culturas, tornando-os preparados para a mobilidade social e para a interlocução transcultural. Esse olhar cidadão permitiria ao indivíduo agir com atenção e respeito aos outros e ao ambiente. No entanto, como observam Pennycook (2001) e Fabrício (2006), devemos entender que o despertar crítico envolve uma postura transgressora, capaz de questionar as regras que organizam a sociedade, na busca por transformar o que está a sua volta, tornando-se protagonista de sua própria história, completando assim o sentido de cidadania. Em outras palavras, é repensar o mundo e como agimos nele, entendendo-o e confrontando-o a fim de transformá-lo em um espaço mais igualitário e respeitoso.

É neste cenário que compreendemos a necessidade de repensar a formação de professores, de modo a revisitar os modos como agimos em sala de aula no intuito de abranger as demandas atuais. Afinal, se educar é um ato político, pensamos ser importante conversar com os licenciandos sobre o que temos valorizado e discutido em termos de educação linguística. Seria ingênuo afirmar que podemos ensinar uma língua estrangeira separadamente do ensino de cultura sem findar por reproduzir o discurso hegemônico das culturas de poder. Os estudos de Figueredo e Rees (2010) e

Jordão (2006) para quem língua e cultura compõem a identidade de indivíduos e comunidades sendo alteradas e alterando-se mutuamente podem nos auxiliar na construção do argumento de que devemos trazer à tona a discussão sobre cultura em aula de língua estrangeira (doravante LE).

Neste sentido, o objetivo deste artigo é convidar o leitor a refletir sobre a relevância do desenvolvimento da consciência (*awareness*) sobre os elementos culturais das relações linguísticas nas licenciaturas em Letras a fim de contemplar uma formação de professores de línguas que sejam críticos e reflexivos. Mais especificamente, interessa-nos discutir de que maneira podemos contribuir para a formação da Competência Comunicativa Intercultural (BYRAN, 1997; CORBETT, 2003) dos professores de línguas estrangeiras, vista sob o viés da educação linguística crítica de LE.

Este estudo se caracteriza, em termos metodológicos, como uma pesquisa bibliográfica, ou seja, por meio do levantamento de autores que discutem este tema buscamos meios de subsidiar propostas de práticas inovadoras e culturalmente situadas para o ensino de inglês nos cursos de licenciatura em Letras (Português-Inglês) da Universidade Estadual de Goiás. Nossa universidade busca manter a matriz curricular atualizada em relação às demandas contemporâneas e vemos neste estudo um meio de fomentar essa atualização necessária ou ainda um modo de contribuir para a discussão desse tema em nosso meio acadêmico. Para além de sua contribuição local, pretendemos que o alcance deste artigo se estenda aos professores formadores de todo o país, uma vez que cremos ser esta uma carência geral já que a necessidade de atender às normativas de trabalhar cultura em sala de aula vem desde as discussões nos PCN (BRASIL, 1998).

1. A formação cultural do professor de inglês como língua estrangeira: pontos de reflexão

Tomamos, neste texto, tal como em Sabota (2008 e 2011) a formação do professor de línguas como um processo complexo tanto do ponto de vista técnico e prático, quanto do teórico. Assim sendo, ressaltamos um dos aspectos da formação (qual seja, a formação para a competência intercultural), sem que isso implique em uma hierarquia de importância, pois temos ciência da relevância do todo na atuação docente. O professor é formado a partir de horas de experiência em sala de aula como aluno e isso fundamenta suas expectativas sobre como é ser professor e o que se deve fazer para ensinar. Muito comumente testemunhamos pessoas não habilitadas

(i.e. sem graduação em Letras) lecionando inglês por apresentarem competência linguístico-comunicativa avançada (como ocorre em escolas de idiomas, onde a licenciatura não é um requerimento básico), ou por necessidade de complementação de carga horária (quando professores de outras disciplinas assumem as aulas de inglês). Não vamos questionar os aspectos éticos ou técnicos dessa questão. O que gostaríamos de ressaltar aqui sobre esse problema é: que visão de língua e de cultura é veiculada nessas aulas? Como essa imbricada relação é tratada quando professores não licenciados lecionam inglês como LE em situações como as apontadas? Ou ainda algo que pode parecer tão grave quanto à situação dos não graduados, o que dizer das licenciaturas que se furtam a debater como aspectos culturais e críticos podem fazer a diferença nas relações desenvolvidas em sala de aula? Pessoa (2014) alerta para os prejuízos de uma formação de educadores que não contemple debates sobre os eventos críticos que podem surgir no contexto educacional. Desse modo, tomamos essas questões como relevantes para a discussão também entre formadores de professores (professores universitários) engajados em seu trabalho. O que nos leva a questionar: como tem sido abordado o tema *aspectos culturais no ensino de inglês* nos cursos de Letras? Não nos surpreenderia se em um levantamento concluíssemos que este assunto é negligenciado na maioria dos cursos do país. Na matriz curricular do curso de Letras da UEG, por exemplo, esse tema é diluído nas disciplinas de formação geral e nas de língua inglesa, mas não é contemplada diretamente nas disciplinas de Estágio Supervisionado, responsável direta pela formação universitária do professor de línguas.

É esta nossa maior justificativa para desenvolver este estudo. Jordão (2006:6) argumenta que língua e cultura são indissociáveis, então, quando se ensina língua, ensina-se cultura. Nessa perspectiva, a língua é vista como um “conjunto de procedimentos interpretativos construídos socialmente”, não apenas modos de agir. E formar professores para ensinar levando em consideração essa definição passa a ser um desafio para o formador de professores. Em Sabota (2008) apontamos que uma formação que contemple a reflexão crítica e sociohistórica do fazer docente é necessária para que o professor consiga atuar de modo situado em seu momento histórico e cultural imediato.

1.1 A formação sociocultural do professor

A aprendizagem colaborativa, definida por Dörnyei (1997:482) como “o uso instrutivo de pequenos grupos a fim de concretizar objetivos comuns de aprendizagem via cooperação”, tem sido

amplamente utilizada em contextos de formação de aprendizes e professores de línguas estrangeiras. Em geral, essas pesquisas relatam um ambiente mais favorável ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, livre de competição e, portanto, mais suscetível à co-construção de conhecimento (DONATO, 2001; ETERNO da SILVA, 2015; FIGUEIREDO, 2006; LANTOLF, 2001; SABOTA, 2002; 2008, entre outros). De acordo com Libâneo (2002), para que o professor consiga realizar em sala de aula atividades sociointeracionistas, é preciso que tais atividades façam parte de seu processo de formação profissional.

Ao longo dos anos, pesquisadores têm se dedicado a investigar o contexto de formação de professores de línguas estrangeiras com vistas a perceber a possibilidade de estender os benefícios da aprendizagem colaborativa à formação, proporcionando um cenário também propício à reflexão e ao desenvolvimento da criticidade (BORELLI, 2006; LIBERALI, 1996; MAGALHÃES, 1996;).

Magalhães (1996:3) afirma que, em uma "abordagem sócio-histórica/cultural, a aprendizagem de qualquer conhecimento novo parte do outro, de padrões interacionais interpessoais. Assim, a aprendizagem é entendida como social e contextualmente situada [...]". Acreditamos que considerar a aprendizagem como contextualmente situada inclua considerar o que podemos aprender no diálogo colaborativo. Para a autora, a colaboração auxilia na organização de experiências coletivas, quando se compartilha experiências em comum e se atualiza em relação ao conhecimento prévio que forma a argumentação individual. Para a estudiosa, é por meio dela que "os seres humanos se constituem e se transformam constantemente e, do mesmo modo, criam e transformam seus contextos de ação" (MAGALHÃES, 2014:25). Neste caso, a figura do outro é de suma importância. Não é necessário, portanto, que o outro seja considerado mais competente para que possa contribuir, mas tão-somente que lhe ajude a despertar para suas dificuldades por meio do diálogo. Segundo Liberali (1996:27), é a interação colaborativa que proporciona as verdadeiras alterações no comportamento dos professores em formação, pois é "no diálogo com o outro, com as pistas dadas pelo outro, enfim, com o apoio do outro que ele aprende a observar, ver e criticar a própria prática, a vê-la com 'novos olhos' a ponto de gerar mudanças".

Nas relações colaborativas, há a co-construção do conhecimento em situações mais naturais, uma vez que não há papéis pré-definidos para os membros da interação (FIGUEIREDO, 2006). Entretanto, algumas vezes, os papéis sociais (professor-orientador, estagiário) podem interferir no processo, causando uma assimetria na comunicação. Isso pode ocorrer por causa do não-

compartilhamento de conhecimento prévio ou devido à diferença de *status* dos participantes (GASS, 1997). Para que essa diferença de *status* não se configure em um problema, Bailey et al. (1993) sugerem que os interagentes se concentrem no objetivo da atividade, visto que, assim, se torna mais difícil que fatores pessoais interfiram negativamente no andamento do trabalho. Outra sugestão é que os interagentes busquem uma aproximação por meio de estratégias mediadoras (MAGALHÃES, 1996; ROMERO, 2000, SABOTA, 2012) para que questões relativas à autoestima, à identidade e às crenças não interfiram negativamente no desenrolar do processo.

Uma das estratégias mediadoras mais comuns entre estudos sobre a aprendizagem colaborativa é a de *scaffolding* (comumente traduzido como suporte mediado). Esse termo, cunhado pelos pesquisadores Wood, Bruner e Ross (1976), representa uma metáfora que explica o apoio que o tutor, também representado pelo par mais competente,⁴ fornece ao aprendiz durante seu caminho de aprendizagem. Porém, já é sabido que não é necessário que um interagente seja mais competente que o outro para que a colaboração ocorra e é comum que os pares sejam formados entre os próprios alunos e, embora possa haver alguns inconvenientes, sempre há ganhos nesse tipo de relação (TUDGE, 1990).

Esse apoio fornecido pelos pares pode ocorrer de várias formas e com diversas funções. Entretanto, existem características comuns (ALJAAFREH e LANTOLF, 1994): o *scaffolding* deve ser gradual, contingente e dialógico. *Gradual*, pois deve-se considerar o amadurecimento do aprendiz para se desenvolver sem o apoio; *contingente*, pois deve estar situado em um momento sócio-histórico e considerar aspectos contextuais; e, *dialógico*, pois se estabelece em uma via dupla de informações negociadas no contexto em questão.

Em alguns modelos de formação universitária de professores, os alunos são encorajados a interagir colaborativamente, ocasião em que são os fornecedores desse *scaffolding*, formando grupos para planejar e ministrar as aulas durante o estágio. A formação desses grupos pode favorecer a co-construção de conhecimentos sobre o ensino por meio da negociação que ocorre durante a interação dos interagentes (BAILEY et al., 1993; SHANNON e MEATH-LANG, 1993). De acordo com essas autoras, em caso de formação de grupos de professores é importante que os interagentes saibam reconhecer a

⁴ A figura do par mais competente, explicitada na teoria vygotskiana da zona do desenvolvimento proximal (VYGOTSKY, 1998), é sugerida como aquele que auxilia o par menos competente a desenvolver suas potencialidades no decorrer da resolução de uma determinada tarefa, possibilitando que este venha a realizar tarefas semelhantes individualmente em futuras ocasiões.

contribuição do outro para o aprimoramento da aula. Esse fato, além de fortalecer o enriquecimento da experiência de ensino, ainda favorece que todos os membros do grupo aprendam algo inédito, como, por exemplo, novos modos de agir em situações adversas de ensino, fazendo com que a interação se torne genuinamente colaborativa, visto que houve a co-construção de conhecimento.

O trabalho colaborativo pressupõe um objetivo comum, sem o qual o esforço comum fica inviabilizado (LIBERALI e FUGA, 2014). No entanto, um objetivo compartilhado não basta, afinal as pessoas desenvolvem abordagens diferenciadas de lidar com as questões. Portanto, Bailey et al. (1993) ressaltam que é fundamental que a decisão de trabalhar em equipe não seja imposta, mas negociada. Sobretudo, afirmam as autoras, é necessário que os membros escolham, dentro do possível, seus parceiros na interação, pois a empatia entre os membros pode favorecer a sinergia do grupo. Apesar de as contradições e tensões constituírem este espaço de co-construção de conhecimentos, é preciso que haja respeito e consideração pelo outro no momento da interação (LIBERALI e FUGA, 2014), pois só assim torna-se possível o deslocamento entre os discursos e percepção do que os constitui.

1.2 A formação crítica do professor

Liberali e Fuga (2014:54) apontam que “o educador crítico e reflexivo está conscientemente engajado na atividade” que desempenha, o que implica em ter ciência do objetivo, das regras que regem a interação e definem a tarefa além de reconhecer a divisão do trabalho como necessária. A Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1970; 2006) e Giroux (1997) sinaliza para a relevância de considerar a linguagem crítica, questionadora das regras, contextos e ideologias, como elementar no processo de formação de professores. Afinal, é por meio da linguagem que nos constituímos e nos expressamos no mundo. O modo como formamos nossa argumentação, e não a simples persuasão ou convencimento, ajuda a demonstrar como produzimos sentidos e significados a partir do contexto em que nos inserimos e de como nos posicionamos dentro e sobre ele (LIBERALI e FUGA, 2014).

Urzêda Freitas e Pessoa (2012) afirmam que o ensino crítico de línguas não se trata de uma abordagem, mas sim de um estilo de vida, ou seja, se quisermos transformar o contexto em que estamos inseridos por meio da língua, é preciso problematizar e desvelar práticas de poder desiguais presentes em nossa sociedade, comunidade, assim como na própria sala de aula e não como uma fórmula capaz de resolver problemas sociais e individuais. Para Freire

(2006), o docente deve compreender seus alunos como sujeitos que se movem no e com o mundo, participando das relações de poder que os permeiam. Isso implica ações políticas dos/as professores para que essas relações de poder sejam desveladas e novas formas de politização sejam problematizadas e postas em prática por todos os envolvidos no processo educativo.

É importante que professores, alunos e a instituição escolar como um todo compreendam que a escola se trata de um espaço multicultural, repleta de diversidades e que os seres ali presentes são compostos de raças, crenças, costumes e contextos social, político e econômico diversos (URZÊDA FEITAS, 2012). Sendo assim, faz-se relevante o papel do professor como mediador e problematizador de relações conflituosas presentes no interior da escola, ou seja, o seu papel deixa de ser o de transmissor de conhecimentos para se tornar um ser político e preocupado com as práticas sociais, como afirmam Cox e Assis Peterson (2001:15) "o domínio da língua ensinada na escola justifica-se, pois, não mais pela sua importância cognitiva ou cultural, mas pela sua importância política. É a astúcia dos dominados em ação".

Para que a implementação do ensino crítico de línguas seja realizada, Pennycook (2001:72) afirma que existem duas formas:

[a] primeira se realiza através da *inserção* de diferentes representações identitárias nas atividades propostas em sala de aula, tais como a figura de mães e pais solteiros, de mães e pais homossexuais, de mulheres e homens negros e indígenas etc. Já a segunda forma se realiza por meio da *problematização* de temas sociais em sala de aula, tais como *pobreza, raça e racismo, desigualdades de gênero, homofobia* (grifos do autor).

Ambas as formas podem ser utilizadas em aulas de LE que visem à formação crítica dos aprendizes de línguas, pois o autor propõe maneiras de implementação do ensino crítico em sala de aula e o seu papel não é o de ordenar, categorizar ou listar os dois meios. A sua intenção maior é propor temas críticos que podem ser problematizados e/ou apresentados em sala de aula para discussão entre os participantes do processo de aprendizagem.

1.3 A formação intercultural do professor

O interesse pelo desenvolvimento de aprendizes interculturais capazes de interagir de forma ativa e consciente remonta aos

precursores da formação intelectual. Vygotsky, em seu trabalho sobre *A Formação Social da Mente*, já afirmava que “o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (2007:12). A teoria sociocultural nos mostra que o individual e o social se integram na composição do sujeito (VYGOTSKY, 1989). Compreendemos, assim, que no que se refere à sala de aula de línguas, por exemplo, o aprendizado se concretiza na combinação de signos linguísticos inseridos pelos alunos e professor, carregados por suas histórias de vida, valores, suposições, ideologias e escolhidos conforme a necessidade comunicativa de seus interagentes. Uma vez que o indivíduo e os aspectos culturais que o constitui são formados e reformulados continuamente. Ademais, os elementos linguísticos apresentados por professor e aprendizes são práticas sociais que contribuem para o aprendizado da língua e de aspectos culturais que a envolvem (LANTOLF, 1994).

Nesse sentido, não podemos ignorar o aspecto cultural no universo de desenvolvimento social e linguístico do sujeito. Essa maneira de pensar o ensino de línguas alinhado à visão de interculturalidade possibilita reconhecer que a capacidade de articular as percepções influenciará no sucesso da comunicação e os aprendizes poderão compreender sua própria cultura por meio de seus interlocutores.

Lançar os olhos para o desenvolvimento de aprendizes interculturais se torna fundamental para uma aprendizagem crítica e significativa e deverá contribuir com as pesquisas voltadas para a Formação de Professores de línguas, visto que uma abordagem intercultural⁵ para o ensino de inglês prioriza um currículo multicultural e crítico que ensina ativamente e facilita a construção das identidades pessoal e social dos aprendizes no processo de desenvolvimento das habilidades de falar, ouvir, ler e escrever (CORBETT, 2003:8). Para Figueredo (2007), ao aprendermos outra língua há necessidade de desenvolvermos também uma habilidade intercultural, pois, assim teremos a habilidade de compreender criticamente a cultura estrangeira, partindo da nossa própria cultura e também de uma perspectiva externa, em que o aprendiz procura compreensões a partir da visão do outro. Além de promover o enriquecimento da nossa identidade cultural, uma vez que os aprendizes, ao vivenciar esse modo de ver a língua, estarão aptos a

⁵ Tradução livre feita pelos autores.

entender que o outro não pode ser visto como uma ameaça a nossa identidade, mas como uma maneira de preservá-la (BYRAM, 1989).

Corbett (2003:5) alerta-nos para o fato de que uma “educação intercultural trata todos os valores culturais como abertos ao debate, e sujeitos a examinação crítica e negociação”. Portanto, propõe um ensino em que língua e cultura se interliguem, podendo contribuir de forma efetiva para a formação universitária de professores de línguas e, conseqüentemente, para os aprendizes.

Nesse sentido, surgem reflexões sobre a relevância do desenvolvimento da Competência Intercultural (CI) em contexto de ensino aprendizagem de Línguas, em especial na formação universitária de professores de inglês.

Sobre a acepção de Competência Intercultural, Byram (1989) afirma ser esta a capacidade de mediar e interpretar as relações entre culturas diferentes e, nesse processo, ser capaz de interagir com pessoas, respeitando-as como seres humanos complexos de múltiplas identidades sociais, além de analisar e entender criticamente sua própria cultura. Deardoff (2009) define Competência Intercultural como a capacidade de comportar e comunicar de forma efetiva e adequada em situações interculturais. Nessa perspectiva, a abordagem do professor de línguas deve proporcionar ao estudante o direcionamento para atitudes, habilidades e consciência crítica nas escolhas linguísticas em situações de interação social, tanto na compreensão quanto na produção oral e escrita.

Corbett salienta que para o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural, o professor deveria focar em:

[u]m conjunto de habilidades que permita que o aluno avalie criticamente os produtos da cultura-alvo e, quando pertinente, de sua própria cultura; e que este possa não querer adotar as práticas ou crenças da cultura alvo, mas ele deve estar em posição de compreender essas práticas e crenças se desejar compreender completamente a língua que os membros da cultura alvo produzem. (CORBETT, 2003:20)

Essa afirmação evidencia a necessidade de que a perspectiva intercultural seja inerente ao processo de Formação de Professores de Língua Estrangeira, para o desenvolvimento de aprendizes interculturais, capazes de se comunicar de forma bem-sucedida e, também, de interagir com pessoas de outras línguas e culturas sem reduzir a complexidade humana à individualidade de uma característica vista como representativa de um determinado grupo.

2. Entrelaçamento de ideias: aspectos convergentes da formação

Como vimos ao longo do texto, é preciso ir além da formação de grupos para que haja construção colaborativa de conhecimentos, assim como é necessário ir além da ideia de produção linguística para levantar as reflexões dos aprendizes sobre um determinado ponto e chegar a questionar os aspectos críticos que compõem o espaço educacional. Da mesma maneira, é fundamental que ultrapassemos a discussão superficial, e por vezes estereotipada, de como os países são representados em materiais didáticos para tratar de cultura em aulas de LE. Advogamos pela junção desses três elementos: colaboração, crítica e interculturalidade tanto no processo de educação linguística quanto na formação de professores por entender que a abordagem⁶ deve ser abrangente o suficiente para deixar emergir temas que levem os alunos, em grupos, a discutir e repensar seus pontos de vista, sua compreensão das razões de querer aprender/ensinar inglês. Ou seja, defendemos que é importante que haja engajamento, reflexão, criticidade e intencionalidade na ação docente assim como na discente, para que o processo de ensino-aprendizagem de inglês como LE seja bem-sucedido, não apenas em termos de fluência e acuidade linguística, mas também do que se espera de uma formação cidadã crítica, como apontando no início deste artigo.

Os estudos de Candau (2011), amparada por Walsh (2010), apresentam-nos a perspectiva da interculturalidade crítica, cujo foco é o empoderamento do sujeito para agir em sociedade. Nas palavras da autora, essa vertente “questiona as diferenças e desigualdades construídas ao longo da história entre diferentes grupos socioculturais, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, religioso, entre outros, com o objetivo de construir sociedades que assumam as diferenças como constitutivas da democracia”. (CANDAU, 2011:22)

Entendemos, portanto, que o pensamento sociointeracionista de Vygotsky ao considerar que as relações entre os sujeitos são fundamentais para a formação humana, sendo transformados e podendo transformar com suas experiências culturais e históricas, se interconecta com uma proposta de ensino intercultural e crítico. Formar o professor de línguas, nesse sentido, envolve história de vida, mobiliza o desenvolvimento de novos saberes, oportuniza a negociação e construção de sentidos. Além de compreender que tanto

⁶ Usamos o sentido de *abordagem* como o modo que fazemos ou pensamos sobre algo, tal como em Pessoa (2014) e não como no conceito hierárquico de Abordagem, método e técnica como proposto por Anthony na década de 1960.

as relações sociais como a cultura, vinculadas ao cenário complexo da sala de aula, são formuladas, preservadas e reproduzidas continuamente.

Essas considerações acentuam a relevância de favorecer o desenvolvimento da Competência Comunicativa Intercultural (BYRAN, 1989; CORBETT, 2003; DEARDOFF, 2009) nos cursos de Letras, para contemplar uma formação de professores de línguas que sejam críticos e reflexivos nas atividades interacionais, também sob o ponto de vista da relação entre língua e cultura.

Conclusão

Durante o texto buscamos entrelaçar alguns aspectos teóricos que mostrassem uma formação crítica e (inter) sociocultural, cuja proposta pode ser benéfica para a formação do professor de LE.

Ressaltamos que em um cenário de formação, vários elementos competem pela atenção do professor. Ademais, não é fácil comprometer-se a refletir criticamente sobre o ensino de língua estrangeira em um país que não valoriza seus educadores e que é carente de políticas linguísticas que realmente atuem para a formação de aprendizes capazes de ler e problematizar os temas presentes nas aulas de inglês como língua estrangeira, por exemplo. Outro empecilho latente é a dificuldade de atualizar ementas e de tornar discussões, validadas em pesquisas, centrais na aula de estágio, entre outras instâncias formadoras do professor de línguas.

No entanto, pensamos que não podemos nos furtar a trazer à luz a questão da cultura em sua imbricada relação com a língua e a educação linguística crítica, a partir do momento em que percebermos que a argumentação é formada, tanto histórico quanto culturalmente, pela interação colaborativa e entendida, transformada (ou não) pelo discurso, ideologicamente formado, questionado (ou imposto).

Concluimos ressaltando a importância de discutir que discursos refratamos enquanto trabalhamos com a LE, seja ensinando-a ou formando professores em nossas instâncias de atuação (sala de aula, coordenação, colegiados). Convém refletir sobre como temos contribuído para a tão desejada mudança do futuro por meio da educação. Ao entendermos a língua como prática social e a LE como um espaço extra de interlocução, percebemos que podemos mudar o modo como vemos e somos vistos culturalmente falando contribuindo para uma postura transgressora, como apontada por Pennycook (2001), que questione valores e discursos hegemônicos e ajude a

SANTCLAIR, Dllubia; SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo. Formação de Professores, Língua e Cultura: a Competência Intercultural para o ensino de LE no curso de Letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXXIV: 17-33, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

transformar a sociedade (local) em um ambiente mais respeitoso e favorável ao crescimento humano, aberto ao debate e à oxigenação das ideias, combatendo (problematizando) preconceitos, estereótipos e outras diversas formas de opressão. Em nossa reflexão, é imperioso que professores em formação (universitária ou continuada) reflitam sobre os modos, ora idealizados ora estereotipados, de apresentar a cultura estrangeira. É preciso romper com a tradição de apresentação desses conteúdos como se fossem curiosidades e passar a tratá-los como elementos constituintes de uma maneira de pensar e de agir situadas em um contexto, muitas vezes diferente do nosso, e, talvez por isso, tanto mais interessante. É preciso desenvolver um olhar intercultural que perceba as pontes traçadas pelas línguas entre as culturas de modo a se enxergar como parte desta língua e, talvez, tornando-a menos estrangeira.

REFERÊNCIAS

ALJAAFREH, A.; LANTOLF, J. P. Negative *feedback* as regulation and second language learning in the ZPD. *The Modern Language Journal*, v. 78, n. 4, p. 465-483, 1994.

BAILEY, K. M. et al. Some reflections on collaborative teaching. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. p. 162-178.

BORELLI, J. D. V. P. Reflexão colaborativa sobre teoria e prática: uma experiência de formação com quatro professoras de inglês. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de educação básica. *Parâmetros curriculares nacionais - Língua estrangeira*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica: Brasília (DF), 1998.

BYRAM, M. *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, U.K.: Multilingual Matters Ltd, 1989.

BYRAN, M. *Developing Intercultural Communicative competence in foreign Language Teaching: Curriculum planning and policy*. Graz, Council of Europe, 1997.

CORBETT, J. *An intercultural approach to English Language Teaching*. Clevedon: Multilingual Matters Lt, 2003.

SANTCLAIR, Dllubia; SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo. Formação de Professores, Língua e Cultura: a Competência Intercultural para o ensino de LE no curso de Letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXXIV: 17-33, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

COX, M.I.P. e ASSIS- PETERSON, A. A. O professor de inglês: entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e ensino*, Vol 4. N 01, 2001, p. 11 – 36.

DEARDOFF, D.K. Implementing intercultural competence assessment. In: DEARDOFF, D.K. *The sage handbook of intercultural competence*. USA: SAGE, 2009. p. 477-493.

DONATO, R. Sociocultural contributions to understanding the foreign and second language classroom. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. p. 27-50.

DÖRNYEI, Z. Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, v. 81, n. 4, p. 481-493, 1997.

ETERNO da SILVA, W. *Speaking club: um estudo de caso sobre um ambiente de aprendizagem colaborativa de produção oral em língua inglesa*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Linguagem e Tecnologias) – Campus CSEH, Universidade Estadual de Goiás, Anápolis, 2015.

FABRÍCIO, B.F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescobertas em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006.

FIGUEIREDO, F.J.Q.de. (Org.). *A aprendizagem colaborativa de línguas*. Goiânia: Editora da UFG, 2006.

FIGUEREDO, C. J. *Construindo pontes: a produção dialógica dos participantes do processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

FIGUEREDO, Carla. J e REES, Dilys. K. Cultura e ensino aprendizagem de línguas. VII Seminário de Línguas Estrangeiras: a transdisciplinaridade e o ensino das línguas estrangeiras, 2010, Goiânia. Anais VII Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: FUNAPE, 2010. V. 0, p. 354-366.

FREIRE. P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e terra, 1970.

SANTCLAIR, DIlubia; SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo. Formação de Professores, Língua e Cultura: a Competência Intercultural para o ensino de LE no curso de Letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXXIV: 17-33, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e terra [1996], 2006.

GASS, S. M. *Input, interaction and the second language learner*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., 1997.

GIROUX, H. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

JORDAO, C. M. O ensino de línguas estrangeiras: de código a discurso. In VAZ BONI, V. *Tendências Contemporâneas no Ensino de Línguas*. União da Vitoria: Kaygangue, 2006.

LANTOLF, J. Introducing sociocultural theory. In: LANTOLF, J. (Ed.). *Sociocultural theory and second language learning*. Hong Kong: Oxford University Press, 2001. p. 1-26.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 53-79.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 19-37, 1996.

LIBERALI, F.; FUGA, V. P. Argumentação na atividade de formação crítica, colaborativa e criativa. In: MATEUS. E.; OLIVEIRA. N.B.de (orgs). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas*. Campinas: pontes, 2014. p. 49-78.

MAGALHÃES, M. C. C. Contribuições da pesquisa sócio-histórica para a compreensão dos contextos interacionais da sala de aula de línguas: foco na formação dos professores. *The ESPECIALIST*, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 1-18, 1996.

MAGALHÃES, M.C.C. Escolhas metodológicas em pesquisas com formação de professores: as relações colaborativo-críticas na constituição de educadores. In: MATEUS. E.; OLIVEIRA. N.B.de (orgs). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores de línguas*. Campinas: pontes, 2014. p. 17-48.

MATTOS, A. M. A. Construindo Cidadania nas Aulas de Inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014. p. 171-191.

SANTCLAIR, DIlubia; SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo. Formação de Professores, Língua e Cultura: a Competência Intercultural para o ensino de LE no curso de Letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXXIV: 17-33, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

PENNYCOOK, A. *Critical applied linguistics: a critical introduction*. Mahwah, NJ. Laurence Associates, 2001.

PESSOA, R. R. A Critical Approach to the Teaching of English: Pedagogical and Identity Engagement. *RBLA - Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 14, núm. 2, abril-junho, 2014, pp. 353-372.

PESSOA, R. R.; URZÊDA FREITAS, M. T. Ensino crítico de línguas estrangeiras. In: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.). *Formação de professores de línguas estrangeiras: princípios e práticas*. Goiânia: Editora da UFG, 2012, p. 57-80.

ROMERO, T. R. S. *A interação coordenador e professor: um processo colaborativo*. 1998. Tese (Doutorado em Linguística) – LAEL – PUC-SP. In: LEFFA, V. J. (compilador) *TELA (Textos em Linguística Aplicada) 2*. CD-ROM. Pelotas: Educat, 2000.

SABOTA, B. R. S. *Leitura em língua inglesa: a resolução colaborativa de exercícios de compreensão textual*. 2002. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2002.

_____. *Estágio supervisionado de LE: um estudo de caso sobre a formação universitária de professores de inglês na UFG*. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

_____. A formação do professor de língua estrangeira diante dos desafios da complexidade: um convite à reflexão. In: LIBANEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa; LIMONTA, Sandra Valéria. (Org.). *Didática e Práticas de Ensino: Texto e contexto em diferentes áreas do conhecimento*. Goiânia: Editora da PUC - Goiás, 2011, p. 37-52.

SABOTA, B. R. S.; SVALDI, S.C. Formação de professores de línguas estrangeiras: em busca de novos olhares de supervisão e reflexão. In: IGNÁCIO, E.F. (org.) *Literatura e Educação*. Anápolis: UEG, 2012. p. 47-78.

SHANNON, N. B.; MEATH-LANG, B. Collaborative language teaching: a co-investigation. In: NUNAN, D. (Ed.). *Collaborative language learning and teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992. p. 120- 140.

SANTCLAIR, Dllubia; SABOTA, Barbra; ALMEIDA, Ricardo. Formação de Professores, Língua e Cultura: a Competência Intercultural para o ensino de LE no curso de Letras. *Revista Intercâmbio*, v. XXXIV: 17-33, 2017. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

TUDGE, J. Vygotsky, the zone of proximal development and peer collaboration: implications for classroom practice. In: MOLL, L. C. (Ed.). *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociocultural psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. p. 155-172.

URZEDA FREITAS, M. T. ; PESSOA, Rosane Rocha . Discursos de identidades, ensino crítico de línguas e mudança social: análise de uma experiência localizada. In: Elaine Mateus; Nilceia Bueno de Oliveira. (Org.). *Estudos críticos da linguagem e formação de professores/as de línguas: contribuições teórico-metodológicas*. 1a.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 365-396.

VYGOTSKY, L.S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WOOD; D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry*, v. 17, p. 89-100, 1976.