

ORGANIZADORA

Tania Regina de Souza Romero

O PROFESSOR DE LÍNGUAS NO MUNDO E O MUNDO NO PROFESSOR



ORGANIZADORA

Tania Regina de Souza Romero

O PROFESSOR DE LÍNGUAS NO MUNDO E O MUNDO NO PROFESSOR



| São Paulo | 2022 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil



Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade Federal de Goiás, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Valdir Lamim Guedes Junior
Universidade de São Paulo, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Biegling
Raul Inácio Busarello

Editora executiva Patricia Biegling

Coordenadora editorial Landressa Rita Schiefelbein

Assistente editorial Caroline dos Reis Soares

Diretor de criação Raul Inácio Busarello

Assistente de arte Ligia Andrade Machado

Editoração eletrônica Lucas Andrius de Oliveira
Peter Valmorbida

Imagens da capa Rawpixel.com, Pikisuperstar - Freepik.com

Revisão Michel Gannam

Organizadora Tania Regina de Souza Romero

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P964

O Professor de línguas no mundo e o mundo no professor / Tania Regina de Souza Romero (Organizadora). – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-435-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357

1. Linguagem e línguas. 2. Interculturalidade. 3. Identidade.
4. Professor. 5. Educação. I. Romero, Tania Regina de Souza
(Organizadora). II. Título.

CDD: 410

Índice para catálogo sistemático:

I. Linguagem e línguas

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

ISBN formato impresso: 978-65-5939-431-9

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



SUMÁRIO

Prefácio	11
Apresentação.....	16

PARTE 1

Capítulo 1

Formação inicial de professores de português na Guiné-Bissau.....	23
--	-----------

Avelino Vaz
Bernardo Alexandre Intipe

Capítulo 2

On Becoming a Polyglot: autonomy examined	42
--	-----------

Natalia Pavlushina

Capítulo 3

A competência intercultural no meu processo de aprendizagem de língua espanhola na Colômbia	68
--	-----------

Luana Cristina de Oliveira Santos

Capítulo 4

Letras lá e Letras aqui: construções identitárias na formação de uma licencianda entre Brasil e Suécia.....	95
--	-----------

Amanda Cristina dos Santos Reis



Capítulo 5

**Autonomia e estratégias
de aprendizagem do espanhol:**

minhas experiências durante
o intercâmbio na Colômbia 134
Sarah Silva Garcia

Capítulo 6

**La influencia de la herencia
mapuche marcada en autobiografía:**

significaciones reveladas con la valoración..... 154
Lorena Del Carmen Esparza Paillao

Capítulo 7

**Fatores afetivos na aproximação
da língua e cultura coreana.....**

181
Stefânia Kozlakowski

PARTE 2

Capítulo 8

Tudo começou com as fitas K7.....

207
Gilberto Pereira
Tania Regina de Souza Romero

Capítulo 9

Concepções de língua: metáforas
sobre a língua inglesa em uma narrativa
de aprendizagem de inglês..... 214

Ronaldo Corrêa Gomes Junior



Capítulo 10

- SUSI:** os impactos de um intercâmbio
cultural em meu processo
de (re)construção identitária 227
Letícia Fernanda Carvalho Silva

Capítulo 11

- Uma professora negra em (trans)formação:**
evidências de um letramento racial crítico..... 233
Gasperim Ramalho de Souza

Capítulo 12

- Intercâmbio:**
uma experiência única para a vida..... 244
Clara Máximo de Mello

Capítulo 13

- Atores, ações sociais e avaliação
da experiência de *au pair* na formação
cultural e linguística de uma professora
de línguas..... 261**
Maria Eugenia Batista

Capítulo 14

- There and back again:***
do mundo para a minha escola..... 278
Ernani Augusto de Souza Junior

Capítulo 15

- Narrativas na formação
de professores de línguas..... 281**
Francisco Carlos Fogaça



Capítulo 16

**Entre camelos, pirâmides
e livros de inglês..... 300**

Beatriz Vergueiro

Tania Regina de Souza Romero

Capítulo 17

Transcrição de mesa-redonda..... 304

Beatriz Vergueiro

Capítulo 18

**Oportunidades e resultados
da internacionalização:
o que eu ganho com isso?..... 309**

Elaine Spindola

Sobre os autores e as autoras 322

Índice remissivo..... 328



PREFÁCIO

Beatriz Gama Rodrigues

Conforme a escritora indiana Anita Desai, “aonde você vai se torna de alguma forma uma parte sua”¹. Quando consideramos intercâmbios ou experiências de internacionalização realizadas durante a nossa vida acadêmica, seja na graduação ou na pós-graduação, essa frase representa muitas possibilidades. Geralmente, a internacionalização acadêmica inclui estudos, pesquisas e interações com diferentes pessoas (tais como estudantes e professores) de origens variadas. Ao realizarmos esse tipo de intercâmbio, temos que nos adaptar não somente à cultura do país em que viveremos por um certo tempo, mas também a uma nova estrutura educacional. Esses desafios são compreendidos e ressignificados por quem passa por eles de formas diversificadas, mas entendo que sempre trarão impactos marcantes em muitos aspectos.

Um desses aspectos é o desenvolvimento da competência intercultural. Essa competência pode ser formada por meio de diferentes experiências e atividades, porém entendo que um intercâmbio educacional apresenta muitas possibilidades de impulsioná-la nas pessoas que passam por um período vivendo e estudando no exterior ou interagindo com outros estudantes e professores estrangeiros em sua própria instituição. De acordo com Deardoff (2006 apud MCKINNON, [s. d.]), competência intercultural é “a habilidade de desenvolver conhecimento, habilidades e atitudes alvo que levem a uma comunicação e a um comportamento visíveis que sejam tanto eficientes quanto apropriados em interações interculturais.”²

1 “Wherever you go becomes a part of you somehow.”

2 “Intercultural competence is the ability to develop targeted knowledge, skills and attitudes that lead to visible behaviour and communication that are both effective and appropriate in intercultural interactions.”

Entendo que essas habilidades são construídas por meio de relações vividas entre os participantes durante esse processo de internacionalização na educação. Como outras relações sociais, há muitas possibilidades de conflitos, desafios e problemas a serem enfrentados. Nas nossas instituições de ensino superior, é importante que ocorram reflexões sobre a internacionalização, considerando não somente sua importância para o desenvolvimento acadêmico, econômico e social, mas também os problemas que podem ser percebidos principalmente quando as relações, sejam interinstitucionais ou interpessoais, não promovam crescimento e aprendizagem mútuas.

As críticas ao processo de internacionalização nas/das instituições de ensino superior repercutem, entre outras questões, os problemas advindos da utilização de padrões neoliberais de internacionalização, tais como ver a mobilidade acadêmica exclusivamente como uma fonte de recursos para as instituições hospedeiras, o que reforça o abismo social, ao serem excluídos estudantes que não consigam custear as altas taxas cobradas por algumas universidades para receber intercambistas estrangeiros. Além desta questão, nesse modelo neoliberal de internacionalização, percebe-se uma visão hegemônica de língua/cultura, que, geralmente, reconhece unicamente o Inglês como a língua de acesso ao conhecimento superior e legitimado, silenciando a heterogeneidade, desqualificando a mistura linguística e consequentemente perpetuando desigualdades (cf. PEREIRA; SILVA; GUIMARÃES, 2020).

Em experiências de internacionalização educacional, sejam elas durante períodos realizados em outros países, ou no processo de internacionalização em casa, quando as instituições recebem estudantes e professores estrangeiros, as línguas utilizadas, e consequentemente o acesso democrático ao ensino-aprendizagem de línguas, também precisam ser consideradas. Defendo que é necessário desenvolvermos nas nossas universidades, escolas e sociedade um modelo de educação plurilíngue, no qual as diferenças individuais sejam respeitadas,

sem o privilégio de uma ou outra língua e cultura hegemônica. Essa defesa se sustenta por entender que as trocas vividas nas interações com estrangeiros precisam ser pautadas por uma postura que respeite as culturas representadas, evitando comportamentos verticalizados que busquem impor padrões e sistemas culturais e linguísticos.

Nesse sentido, compreendo que em nossos programas de licenciatura e de pós-graduação, envolvendo formação continuada de professores, mais especificamente de línguas, é essencial que aspectos relacionados à competência intercultural, sob um viés crítico e plurilíngue, estejam sempre presentes. Por defender a educação como um processo contínuo e democrático, que sempre promova a liberdade e o desenvolvimento individual e social, considero extremamente negativo o acesso limitado a oportunidades de mobilidade acadêmica, devido à escassez de bolsas e programas institucionais, principalmente quando pensamos no que tem ocorrido em nosso país nos últimos anos. Entretanto, acredito que é importante que essa educação linguística plurilíngue e democrática seja cada vez mais discutida e desenvolvida nas instituições brasileiras a fim de auxiliarmos na formação de professores que estejam conscientes de seu papel no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Assim, quando pensamos em experiências de internacionalização acadêmica realizadas em países onde se utilizam outro(s) idioma(s), diferente(s) da nossa língua materna, para futuros professores de línguas adicionais, os impactos podem ser ainda mais percebidos, pois esses estudantes terão uma oportunidade profunda de se colocar como aprendentes, com a possibilidade de refletir sobre os desafios e as dificuldades de aprendizagem e uso de outra língua não somente em atividades acadêmicas, mas para quaisquer necessidades que envolvam comunicação nas relações interculturais que vivam durante o período de intercâmbio.

Ao considerarmos estas questões, a leitura deste livro nos brinda com a possibilidade de observarmos como diferentes estudantes de graduação e pós-graduação narram as experiências que viveram durante intercâmbios acadêmicos ou outras formas de internacionalização. Os relatos apresentados nos oferecem a oportunidade de não somente termos acesso a um pouco do que cada um viveu, observou e sentiu em diferentes contextos, momentos e realidades, mas também seus olhares como (futuros) professores de línguas sobre esses fenômenos. A diversidade e complexidade percebidas nas narrativas são muitíssimo interessantes, expondo, por vezes, o impacto emocional das experiências vividas. As dificuldades e conflitos experimentados e as estratégias utilizadas por alguns desses narradores revelam a importância de terem se percebido como falantes não-nativos das línguas que eram usadas sem se colocar em um posicionamento de inferiorização ou de busca de imitação dos falantes nativos.

Além de observarmos a ressignificação da identidade docente dos narradores, questões como afetividade, autoestima e motivação também são descritas, e podemos analisar seu impacto não somente no desenvolvimento linguístico, mas também em suas representações sobre o papel que têm (ou terão) como professores de línguas ao exercerem essa profissão.

A meu ver, a leitura deste volume pode despertar diferentes reflexões a partir das lembranças e expectativas individuais de cada leitor. Alguns podem recordar sua primeira experiência internacional, quando ainda eram estudantes de graduação, por exemplo, ao ler as narrativas que expõem esses primeiros olhares de encantamento (e desencantamento em alguns momentos difíceis nos quais a xenofobia e o preconceito dominaram). Aqueles que se dedicam a aprender sobre outras línguas e culturas, ao lerem as narrativas nas quais essas experiências são descritas, terão a possibilidade de interagir com os autores e refletir sobre a diversidade de sentimentos e motivações que podem acontecer nesses momentos. Finalmente, professores e pesquisadores

podem se debruçar sobre as narrativas e suas análises, realizadas por meio de olhares críticos de outros pesquisadores, e talvez, como aconteceu comigo, possam viver novas aprendizagens. Quem sabe, tal como eu, sintam o desejo de continuar a desenvolver cada vez mais a formação de professores de línguas que lutem por uma sociedade que respeite as diferenças e individualidades, em uma educação plurilíngue e democrática que construa a paz, a fim de podermos todos continuar sonhando e lutando por um mundo melhor para todos.

REFERÊNCIAS

DEARDORFF, D. K. The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. **Journal of Studies in International Education**, n. 10, p. 241-266, 2006.

McKINNON, S. **Global Perspectives Project**, GCU LEAD. Disponível em: http://www.gcu.ac.uk/media/gcalwebv2/theuniversity/centresprojects/globalperspectives/Definition_of_Intercultural_competence.pdf. Acesso em: 13 abr. 2022.

PEREIRA, L. S. M.; SILVA, K. A.; GUIMARÃES, R. M. Internacionalização da educação como prática translíngue: parâmetros e proposições para a formação crítica de professores de línguas. **Revista X**, v. 15, n. 1, p. 202-226, 2020.



APRESENTAÇÃO

Tania Regina de Souza Romero

Ter morado na Bélgica e depois nos Estados Unidos na adolescência foi transformador em minha identidade como educadora. Essas experiências, aliadas a outras viagens a vários países, com culturas diversas, me levaram a desenvolver o prazer em ouvir e ler histórias de outros para reviver sentidos e aprender com eles construções de significados para a vida. Daí vieram também meus interesses de pesquisa porque, como sempre desconfiei, pesquisas acadêmicas dizem muito sobre nós mesmos, sobre como interpretamos o(s) mundo(s) com os quais temos contato e nos quais mergulhamos voluntariamente ou por acaso.

Essa coletânea é, então, um ressoar com vozes de outros de questões investigativas que me têm direcionado nos principais caminhos acadêmicos que tenho percorrido. Na prática, busquei em ex-orientandos, além de outros estudantes e colegas inspiradores com quem tive o privilégio de cruzar, aprofundar-me nos conhecimentos que desvelam as maravilhas e desafios de encontros interculturais e, principalmente, como eles impactam na construção identitária do professor de línguas.

Este volume está organizado em duas grandes partes que se distinguem pelo formato, apesar de girar ao redor de trajetórias acadêmicas ocorridas em ou com outro país ou cultura. Na primeira parte encontram-se capítulos que resultaram de estudos de ex-orientandos. Teremos nessa divisão fatos e vivências situadas ou originadas em Guiné-Bissau, Rússia, Colômbia, Suécia, Chile e Coréia do Sul. Já na segunda parte temos duplas de capítulos que se inter-relacionam. O primeiro de cada dupla é uma narrativa autobiográfica de estudantes da graduação da Universidade Federal de Lavras que tiveram a oportunidade de realizar um intercâmbio para outro país: Eslováquia,

Estados Unidos da América e Egito. A maioria deles participou de uma mesa redonda que organizei na Universidade Federal de Lavras, onde atualmente trabalho, faço pesquisas, me divirto e aprendo muito. Cada narrativa é seguida por considerações teóricas na ótica de colegas educadores. Contamos, então, com a colaboração altamente qualificada de educadores da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), da Universidade Federal de Lavras (UFLA), da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). O Prefácio devemos à gentileza da Professora Beatriz Gama Rodrigues, da Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Abrindo a Primeira Parte, Avelino Vaz e Bernardo Intipe nos levam a compreender o processo de formação inicial de professores de Português de Guiné-Bissau no período pós-independência, ou seja, após 1973. O intuito é evidenciar a busca pela identidade nacional e problematizar os principais desafios de um país multilíngue e multicultural, além de contribuir para o aprimoramento dos programas de formação de professor e políticas educacionais guineenses, fortemente marcados pelo longo domínio colonial.

Na sequência, em um capítulo em inglês, Natalia Pavlushina, de nacionalidade russa, traz a análise das estratégias de aprendizagem que ela própria utilizou para aprender quatro línguas adicionais: tártaro, inglês, espanhol e português. A pesquisa baseou-se em narrativa autobiográfica, escrita durante seus estudos de mestrado. Os resultados mostram a diferença de estratégias usadas para a aprendizagem de cada língua, além de evidenciar o desenvolvimento de sua autonomia.

Luana Santos, no terceiro capítulo, evidencia aspectos da interculturalidade, pautando-se na própria experiência de aprendizagem de espanhol durante período de intercâmbio na Colômbia, ocorrido ainda durante a graduação. Versa, portanto, sobre valores, saberes, diversas representações e referências, relações humanas, cultura e

transformações identitárias na busca de entender se conseguiu constituir-se como falante intercultural. As discussões conduzem a reflexões sobre a docência de línguas.

A experiência de intercâmbio na Suécia, também enquanto ainda cursava a graduação em Letras, é retomada no capítulo de Amanda Reis. Ao fazer comparações entre sua experiência acadêmica no Brasil e no país nórdico, a professora visa a ressignificar, com base em sua autobiografia, a própria identidade docente. Referenda suas interpretações por meio de instrumentos da Linguística Sistêmico-Funcional, o que a leva a desvendar a razão de sua escolha por abordagens afetivas e sua preocupação com a qualidade de ensino-aprendizagem.

O escopo de Sarah Garcia é o estudo do próprio processo de aprendizagem de espanhol em imersão na Colômbia, ao longo de intercâmbio de um semestre. Aborda, portanto, conceitos de autonomia e estratégias de aprendizagem enquanto rememora seus esforços para comunicar-se na língua do país onde estava vivendo. A pesquisa possibilitou que a autora identificasse estratégias específicas mais frequentes das quais se valeu, embora revele que essas estratégias nem sempre foram conscientes.

Lorena Esparza Paillao, nascida no Chile, mas radicada no Brasil, examina a discriminação étnico-racial sofrida durante o ensino fundamental, ainda em seu país de origem, em razão de sua herança Mapuche. O propósito é interpretar sua dolorosa narrativa para refletir sobre os efeitos causados e como eles emergem em sua construção identitária. Para aprofundar-se nos significados construídos em sua escrita, a educadora ancora-se em análise linguística do sistema de Avaliação, em que há predominância de julgamentos, seguidos de estima social e afeto.

Fechando a Primeira Parte está a história e o contexto do processo de aprendizagem de coreano de Stefânia Kozlakowski. Engajada no movimento K-Pop, ela contempla eixos da formação de

professores de línguas adicionais e identidade docente em um viés que considera aspectos sociais e afetivos como essenciais nos caminhos de ensino-aprendizagem de língua e cultura. Ao interpretar significados presentes em seus relatos, a investigadora ressalta o papel crucial da cultura em suas motivações, bem como a mediação do inglês para alcançar sua meta.

A Segunda Parte inicia-se com uma entrevista em que Gilberto Pereira responde perguntas enviadas eletronicamente por mim. São abordados inicialmente o processo de aprendizagem de inglês e o papel do curso de Letras. Em seguida, Gilberto avalia suas experiências de ensinar português na Eslováquia e a comparação entre lecionar inglês no Brasil e para públicos distintos nos Estados Unidos da América.

Tomando essa entrevista como ponto de partida, Ronaldo Corrêa Gomes Junior traz luz às concepções de língua expressas nas metáforas da narrativa de Gilberto. Com esse aporte conceitual, o educador indica os pensamentos e crenças sobre ensinar e aprender inglês que prevalecem, examinando atentamente o mutante papel do inglês conforme tratado pelo narrador, destacando a agentividade com que trata a língua com a qual trabalha e que tem papel central em seu percurso profissional e pessoal.

No terceiro capítulo, Letícia Carvalho Silva revela os impactos de sua primeira viagem ao exterior para participar de um Programa sobre empreendedorismo social durante um mês nos Estados Unidos da América. Ela aponta reconfigurações em sua visão de mundo, sobretudo as relacionadas a estudos raciais.

Em complementação, Gasperim Ramalho de Souza explicita os fundamentos do Letramento Racial Crítico para realçar a relevância de se entender o modo que as questões de raça e racismo são consideradas no cotidiano em nossa sociedade, principalmente os efeitos resultantes. Excertos da narrativa de Letícia ilustram a elaboração teórica, e,

además, salientam seu papel agente na modificação e consciência social em seu entorno imediato e em suas participações acadêmicas.

Clara Máximo de Mello é a próxima a compartilhar sua experiência como *Au Pair* na cidade de Boston, EUA. Já que barreiras linguísticas não foram problema, ela acentua a dificuldade inicial de adaptar-se à família com quem vivia, a busca por amigos com quem pudesse se relacionar e interagir verdadeiramente, apesar de propagar os diversos privilégios e oportunidades de que desfrutou.

A análise desse relato autobiográfico é feita por Maria Eugenia Batista. Ela tem no aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, particularmente a metafunção ideacional e o sistema de avaliatividade, o apoio para salientar como os atores mencionados por Clara são representados, bem como suas ações e reações sociais. Assim, não somente os significados construídos na narrativa se avivam, como ganham protagonismo as emoções e a relevância do intercâmbio internacional para futuros professores de línguas.

A seguir, Ernani Augusto de Souza Junior revê os alicerces primordiais de sua formação como professor e hoje proprietário de uma escola de idiomas. Ressaltam-se os esforços pessoais para atingir a meta de aprender inglês, as oportunidades conquistadas por ter participado de intercâmbio na Eslováquia e também nos Estados Unidos da América, onde aproveitou a oportunidade para aprender mais línguas e desenvolver outros talentos.

O olhar interpretativo da trajetória de Ernani é oferecido por Francisco Fogaça. O educador inicia por relacionar o papel de narrativas na formação de professores, sustentados em elaborações vygotskianas. Para nosso feliz enriquecimento, Fogaça vai além e entremeia seus comentários com conceitos de crenças sobre ensino-aprendizagem e língua, traz a elaboração de Kachru sobre os três círculos concêntricos importantes para a abertura inter/transcultural, lembra o princípio da

aprendizagem via comunidade de prática. Ou seja, consubstancia sua análise fortemente embasada.

A desmitificação do distante Egito é colocada de forma simples e franca na verbalização de Beatriz Vergueiro, primeiramente em resposta a meus questionamentos e, na sequência, em transcrição de sua apresentação na Mesa Redonda que organizei. A então graduanda, conforme informa, participou de um Programa que envolvia ensinar inglês em escolas bilíngues para crianças de 4 a 12 anos. As adaptações a uma cultura desconhecida foram o centro dos relatos.

Por fim, o olhar atravessado de vivências internacionais da educadora Elaine Spindola dialoga com os dizeres de Beatriz. Mais uma vez, o enquadre da Linguística Sistêmico Funcional subsidia as interpretações, atentando para os recursos semântico-semióticos das produções. Temos, então, a discussão sobre o contexto de situação do intercâmbio, a natureza do processo semiótico do texto produzido, a estrutura dos gêneros disponibilizados. Elaine conclui reafirmando a relevância de intercâmbios para a formação e aprimoramento de experiências pessoais e acadêmicas, principalmente por promoverem a competência intercultural.

Espero que esse livro, com tantas contribuições para o mesmo foco, possa ajudar o leitor, acadêmico ou não, a (re)viver os caminhos percorridos e refletir sobre os seus próprios porque, afinal, como diz o provérbio chinês, “Aquele que retorna de uma viagem nunca mais será o mesmo que partiu”.



PARTE

1



1

Avelino Vaz
Bernardo Alexandre Intipe

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.35723-41

CONSIDERAÇÕES INICIAIS³

A Guiné-Bissau é um Estado que ficou independente de Portugal em 1973, depois de mais uma década de luta armada contra o regime colonial português. É um país situado na costa oeste africana e conta com uma extensão territorial de 36.125 km², sendo dividido administrativamente em oito regiões e um setor autônomo, a capital Bissau. Tem divisa ao Norte com Senegal e ao Leste e Sul com a república da Guiné-Conacri.

É uma nação diversa tanto no plano cultural, quanto linguístico. Trata-se de um país que possui mais de trinta grupos ou povos diferentes e cada um com sua própria língua e suas peculiaridades culturais (BENZINHO; ROSA, 2015), tendo como língua oficial e do ensino no país a portuguesa. Porém é uma das línguas menos conhecidas e faladas entre a diversidade linguística que compõe o panorama linguístico social do território guineense (NAMONE; TIMBANE, 2017).

Considerando que a formação inicial de professores, e de professores de línguas em particular, é uma questão fundamental para desenvolvimento de qualquer sistema educativo, pretende-se neste capítulo traçar uma discussão teórica sobre esse tema no espaço guineense. Para isso são revisadas as pesquisas publicadas em português, na Guiné-Bissau, Brasil e Portugal, analisando também os documentos de governo bissau-guineense que versam sobre o tema em questão.

O principal objetivo deste ensaio é compreender e discutir o processo de formação inicial de professores de português na Guiné-Bissau, no período pós-independência, com o intuito de evidenciar e problematizar seus principais desafios e contribuir para o aprimoramento dos programas de formação de professor e políticas educacionais guineenses. Para isso, adotou-se a metodologia de análise documental,

3 A ideia que resultou na pesquisa e elaboração deste artigo surgiu numa conversa que nós autores tivemos com a nossa orientadora do mestrado da UFLA, a professora Dr^a. Tania Romero, no semestre de 2019/1, quando ela nos sugeriu realizar uma mesa redonda, com o tema: A formação de professores de línguas na Guiné-Bissau.

que envolve pesquisa e análise de livros, artigos, matérias de jornais e documentos oficiais da Guiné-Bissau que tratam do tema. Também são consideradas as experiências pessoais dos autores desta pesquisa.

Compreender o processo de formação de professores de português é de suma importância para sociedade guineense. Primeiro, porque português é a língua oficial e da escolarização/aquisição de conhecimentos científicos e de intercâmbio com outros povos do mundo. Segundo, porque são os profissionais dessa área que assumem o papel de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem de português nas instituições de ensino; e terceiro porque o perfil dos alunos que chegam à escola é extremamente heterogêneo, em termos linguísticos. Assim, considera-se necessário e urgente desenvolver mais estudos e reflexões que podem contribuir para maior compreensão desta temática e desenvolvimento da educação no país.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO DE EDUCAÇÃO DA GUINÉ-BISSAU

A educação sempre esteve presente entre os grupos étnicos que hoje formam o povo guineense, como ocorre em qualquer grupo ou sociedade humana. Entretanto, a educação escolar, com instituições específicas para tal, tem seu início no século XV, implementada pelos colonizadores em colaboração com a igreja católica. Tal educação consistia em ensinar noções básicas em português e matemática, isto é, ensinava-se a ler, a escrever e a contar, com a finalidade que instruídos servissem de facilitadores do processo de colonização (CÁ, 2000, 2005).

O advento dos portugueses no continente africano, especialmente no contexto guineense, fez com que ocorresse a alteração panorâmica social, assim como cultural que suscitou várias transformações até na forma de vivência entre as comunidades étnicas. E, acima de tudo, influenciou as formas de educação tradicional. Houve ruptura

de educação fundamentada nas práticas sociais através da imposição do regime colonial português, visando subjugar o povo autóctone a revogar suas ações culturais. Essa imposição se manifestou por meio de vários mecanismos, entre quais o sistema de ensino colonial que

[...] era caracterizado pelo contraste entre os conhecimentos, as normas e os valores da sociedade africana e uma instituição autoritária baseada em valores europeus e católicos, uma necessidade imperiosa do serviço da expansão e consolidação da dominação, com a função de transformar as pessoas para garantir esses objetivos (SANÉ, 2018, p. 57).

Assim, percebe-se que a dominação portuguesa na Guiné-Bissau invalidava as práticas culturais locais, visando impor as suas políticas assimilacionistas e, assim, colocando o povo em desvantagem e depreciá-lo em prol de demonstrar a sua supremacia educacional assim como cultural. Motivo pelo qual, julga dizer Cá (1999), o objetivo da escola do colonizador era estabelecer um ensino que visava ensinar aos africanos a “melhor” forma de serem úteis aos portugueses. Ainda, salienta-se que o conteúdo veiculado não atendia a demanda local, pois para os europeus, portugueses, a África não tinha história, ela não existia antes que tivesse sido “descoberta”. Observe-se, inclusive que, até nos meados de décadas de mil novecentos e setenta, no liceu de Bissau, ensinava-se à população guineense as epopeias dos chamados navegadores que levaram Deus e a civilização para aos povos nativos. Em outras palavras, não havia educação como processo emancipatório, mas como um processo político colonizador.

Segundo Cá (1999), a estrutura educacional estabelecida pelos portugueses era exclusiva, pois não permitia os guineenses de fato terem acesso a ela. Dentre toda população, apenas 1% podia agrandar-se de conseguir fazer a educação primária, todavia, só 0,3%, conforme registrado, havia chegado à condição de ser considerado assimilado e estes podiam esperar ir além de ensino elementar. Por outro lado, lembra o autor, havia apenas uma escola oficial de primário na época, onde acerca de 60% dos alunos que ali estudavam eram filhos de europeus. Não existia educação superior. Até 1960, apenas 11 pessoas haviam atingido o grau da licenciatura

universitária entre os guineenses, e todas elas eram consideradas “portugueses assimilados” em Portugal.

Com isso, pode-se perceber a desigualdade no ensino colonial, assim como suas intenções no que concerne a influenciar no despreparo dos autóctones. O legado de colonizadores contribuiu significativamente para a fragilidade educacional no território guineense. O número dos formados universitários desde a presença colonial até os meados da década de sessenta justifica por si o quanto o território sofreu por não ter a quantia significativa nos quadros em prol de contribuir para o sistema educativo local. Destaque-se, sobretudo, que esses formados foram impregnados de ideologias que não coadunavam com a realidade local, fazendo com que se distanciassem da cultura do país.

De acordo com Cá (1999), nos primórdios da independência o governo da Guiné-Bissau iniciou-se com novo modelo de transfiguração do sistema educativo herdado do colonialismo por meio de implementação de um novo enfoque que correspondesse com a realidade da sociedade guineense. Isso não se tratava de oferecer ensino superior ou inferior, explica o autor, mas atendeu a necessidade local esperada pelo povo em prol de requintar os conhecimentos, qualificações e valores que auxiliariam os alunos a se inserirem nas comunidades e contribuir para o melhoramento de seu meio social.

No período precedente ao início da guerra de libertação nacional, a Guiné-Bissau não dispunha de nenhuma estrutura ou instituição específica de educação escolar sob a responsabilidade e direção de nativos. Entretanto, a liderança do PAIGC⁴, chefiada por Amílcar Cabral, estava ciente do risco que o alto índice de analfabetismo, acima de 90% da população, (FREIRE, 1978) entre os nacionais representava. Também estava consciente da centralidade da questão de formação intelectual, política e cultural da população guineense para poder participar da realização dos ideais de uma nação livre do jugo estrangeiro.

4 Partido Africano para Independência da Guiné e Cabo Verde (PAIGC) é um partido político fundado clandestinamente em 19 de Setembro de 1956. Amílcar Cabral, Aristides Pereira, Luís Cabral, Júlio de Almeida, Fernando Fortes e Elisée Turpin criam o Partido Africano da Independência/União dos Povos da Guiné e Cabo Verde (PAIGC), defendendo a independência de Cabo Verde e Guiné de Portugal.

Aliás, isso foi uma das principais razões que levou o movimento independentista, PAIGC, a instalar escolas próprias, logo que começou a reconquistar dos portugueses algumas terras do território nacional.

Conforme Macedo (1978 apud RIBEIRO, 2001), no ano letivo de 1965/1966, dois anos após o início da luta de libertação, o partido libertador já teria instalado, em oposição ao sistema do regime colonial, o seu sistema educativo, que contava com 127 escolas, conhecidas por Escolas das Zonas Libertadas, com 191 professores colocados e 13.361 alunos matriculados. Por seu turno, o sistema educativo do poder colonial, cuja implantação remonta aos anos 1845/1869, registrava em todo o território guineense, no mesmo ano letivo, um total de 164 unidades de ensino, 314 professores e 14.575 alunos.

Vale lembrar que o poder colonial delegava a maior parte desse número de alunos às missões católicas, desobrigando-se da sua responsabilidade de garantir educação para a população africana. É uma postura que revela os reais interesses da presença portuguesa no território nacional: dominar e saquear o país e seu povo em todos os aspectos.

Voltando à questão das escolas implantadas pelo PAIGC, nas então Zonas Libertadas⁵, como já dito antes, a cúpula desse movimento para independência e seus intelectuais sabiam desde o começo que o tipo de educação oferecida pelos colonizadores, além de ser restrito para uma camada ínfima da população, não servia para a formação do tipo de cidadão guineense com que se sonhava. Por isso que, ao implantar o sistema escolar próprio no meio da guerra, definiu como um dos objetivos fundamentais do modelo dessa educação alternativa formar um “homem novo”. Tal objetivo e a ideia desse “homem novo” estão patentes nesta fala de Engenheiro Mário Cabral, Comissário de Educação e Cultura da Guiné-Bissau, na década de 70 de século XX:

O objetivo real do novo sistema [...] é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objetivos traçados pelo PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e

5 Zonas Libertadas eram áreas reconquistadas e governadas pelo Movimento de Libertação Nacional, comando pelo PAIGC.

criadora nas transformações sociais. Esperamos concretizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado a nível das instituições escolares, através de discussões nos órgãos coletivos. Discussões não só quanto a aspectos técnicos, mas também no que se refere às próprias necessidades da vida (FREIRE, 1978, s/p.).

Preconizava-se, com a materialização desse objetivo, formar um cidadão(ã) guineense espiritualmente descolonizado, com consciência das suas responsabilidades com a histórias do seu povo e participante das ações de transformações sociais. Esse objetivo seria realizado por meio das práticas educativas e pedagógicas fundamentada na realidade concreta e nas necessidades reais da nação.

Embora fosse notório o esforço e a vontade de levar avante essa finalidade da educação nacional, durante a luta e ao longo dos primeiros anos que se seguiram à independência, tal objetivo não se efetivou. Os materiais escolares e livros didáticos continuavam sendo produzidos com ajuda e grande influência do ex-colonizador. A taxa da população analfabeta continuava muito elevada, ou seja, 48,9% em 2017⁶. Dentre muitos fatores que podem ser identificados para esse fracasso em educação está a instabilidade político-militar. Mas essas questões valem outra pesquisa com esse enfoque. A seguir descrevemos o caminho que se percorre para ingressar em um curso de formação docente, nosso propósito.

PERCURSO ESCOLAR PARA INGRESSAR NUM CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSOR

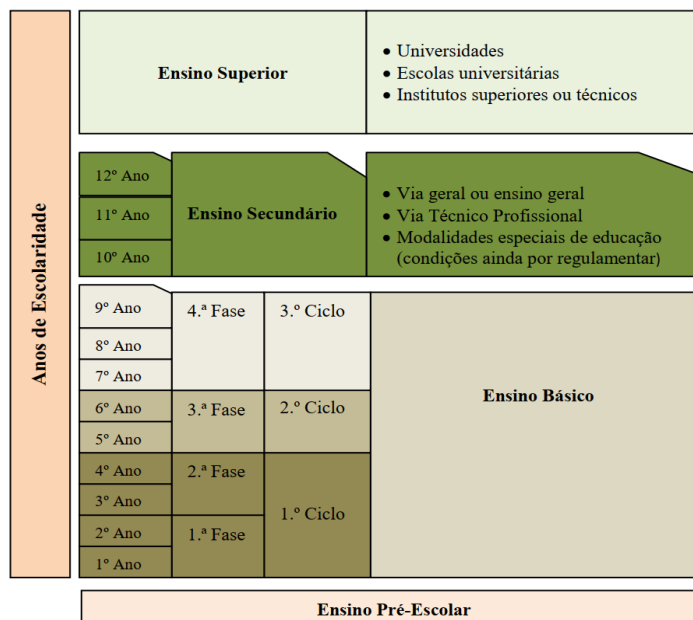
Nesta seção delineamos o percurso necessário para ingressar em um curso de formação inicial de professor na Guiné-Bissau.

6 Dados de Ministério da educação Nacional, disponível uma matéria do jorna O Democrata, cujo título é *Taxa de analfabetismo na Guiné-Bissau baixou para 48 por cento*, datada a 14/12/2017. Disponível em: <http://www.odemocratagb.com/?p=14958>. Acesso em: 7. out. 2019.

Tornar-se professor nesse país exige do potencial candidato a passar primeiro, como acontece em diversos países, por diferentes níveis do ensino estabelecidos pela Lei de Base do Sistema Educativo (LBSE) nacional que apresentamos na sequência.

Consta no Art. 4º da LBSE que o Sistema Educativo é formado por duas grandes categorias de educação: Educação Não Formal e Educação Formal. Esta última constitui o nosso interesse neste trabalho. O Art. 8º, ponto um, estabelece: “A Educação formal integra, sequencialmente, os ensinos pré-escolar, básico, secundário, técnico-profissional, superior e, outrossim, modalidades especiais e actividades para a ocupação de tempos livres” (GUINÉ-BISSAU, 2010/2011, p. 4). Aqui se faz necessário trazer o quadro elaborado por Lopes (2014) para ilustrar a organograma do referido Sistema Educativo:

Figura 1 – Quadro ilustrativo da organização do sistema educativo guineense.



Fonte: LOPES, 2014.

Esse quadro ilustra como está estruturado o Sistema Educativo da Guiné-Bissau. Os quatro níveis de ensino são apresentados hierarquicamente, se observarmos o quadro de baixo para cima. O primeiro colocado é o Ensino Pré-Escolar. Trata-se de um ensino, como o nome indica, que antecede a primeira etapa da educação escolar propriamente dita. O nível seguinte é o Ensino Básico, que é um ensino regido pelos princípios de universalidade, obrigatoriedade e gratuidade e corresponde a três ciclos e quatro fases. O primeiro ciclo tem duas fases: a primeira fase atende o 1º e o 2º ano de escolaridade, e a segunda atende o 3º e o 4º ano de escolaridade. O segundo ciclo tem uma fase, a terceira atende o 5º e o 6º ano de escolaridade; e o terceiro ciclo tem uma fase, a quarta que compreende o 7º, 8º e 9º ano de escolaridade.

O terceiro nível de ensino é o Ensino Secundário. Este cumpre a função de preparar o aluno para prosseguir os estudos no nível superior, no curso técnico profissional ou se inserir no mercado de trabalho e o exercício da cidadania. Esse nível atende o 10º, 11º e 12º ano de escolaridade. O Ensino Superior é o último nível de ensino, sendo desenvolvido nas universidades, escolas universitárias e institutos superiores ou técnicos. A análise desenvolvida aqui se concentra nesse último nível de ensino.

Isso constitui basicamente o percurso que um futuro candidato a um curso de formação inicial de professor precisa cursar para ser habilitado a se candidatar para uma vaga para se formar como professor. No próximo tópico, encontra-se a questão central deste trabalho: o processo de formação inicial de professor de português no cenário guineense.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSOR DE PORTUGUÊS NA GUINÉ-BISSAU

A história conhecida sobre as ideias e ações de formação de professores tem seu marco inicial no século XVII. Conforme Duarte (1986 apud SAVIANI, 2009), o interesse de formar mestres foi manifestado

pela primeira vez por Comenius nesse século e a primeira instituição destinada para tal foi firmada por São João Batista de La Salle, em Reims, em 1684. Entretanto, prossegue Saviani (2009), a institucionalização da questão de formação de professores ocorreu só após a Revolução Francesa [1789-1799], mediante a criação de Escolas Normais, fruto das exigências pela educação popular.

Daquela data para cá, o tema de formação e práticas docentes passou por diversas mudanças de objetivos e concepções, sobretudo, depois que o poder estatal moderno tomou da Igreja a tutela da instituição da educação escolar, na Europa e posteriormente em outros cantos do mundo. Nota-se, a partir dos debates recentes, que a formação de professor é apreendida como um processo de desenvolvimento profissional de indivíduos que serão confiadas a função docente no ensino.

Nos termos de André (2010, p. 176), “a formação docente tem que ser pensada como um aprendizado profissional ao longo da vida, o que implica envolvimento dos professores em processos intencionais e planejados, que possibilitem mudanças em direção a uma prática efetiva em sala de aula”. A formação docente deve ser vista como um aprender permanente que exige o envolvimento de formandos professores no seu processo. Nas palavras de Nóvoa (2016): “Formar um professor é conseguir que alguém aprenda a conhecer, a pensar, a sentir e a agir como um profissional docente”.

E, prossegue o educador, este seria uma pessoa que precisa, pelo menos, reunir três condições básicas:

saber muito bem o conteúdo que se vai ensinar – isso é central, se não se souber muito bem [...], não se pode ensinar [...]; ter as bases centrais de tudo o que é da pedagogia, das teorias da aprendizagem, sobre a maneira como as crianças aprendem; e depois, ter um conhecimento da profissão, saber como a profissão funciona na prática, qual é o conhecimento profissional, como se organizar nas escolas, como qualificar o trabalho. Sem esses tipos de conhecimento, é impossível ser professor. E quando se desvaloriza um deles, perde-se a dimensão do que é a formação de professores (NÓVOA, 2016).

Não basta formar profissionais em uma dessas competências: conhecer os conteúdos disciplinares ou em teorias de aprendizagem/pedagógicas ou em conhecer apenas a profissão docente. É preciso preparar esse profissional, pelo menos, nessas três dimensões.

O professor, postula Canavarro (2003, p. 17), “é uma pessoa, que exerce uma profissão, num dado contexto.” De acordo com esta autora, o professor é quem tem conhecimento, ele é parte de uma comunidade profissional e de uma experiência identitária que ele “adquire e desenvolve continuamente no contacto diário com o meio profissional, consolidando a sua forma pessoal de sentir e viver a profissão” (CANAVARRO, 2003, p. 17). O professor é um ser social que desempenha a função da profissão docente. Aquele que, após ser habilitado para docência, é confiado e assume o papel mediador do processo de ensino-aprendizagem em um determinado contexto sócio-histórico e cultural.

No contexto guineense, o tema de formação docente começou a ser o centro de atenção no começo do século XX. As escolas e Centros de formação de professores começaram a ser criadas na década de 1960, com o intuito de aumentar e estabelecer um ensino de qualidade em todo território nacional, pois esse anseio era visto na época como um imperativo nacional. Isso eclodiu com a instituição da Escola de Formação de Professores de Posto “Arnaldo Schultz” de Bolama (1966) e Escola do Magistério Primário, de Bissau (1972). As duas escolas se destinavam à formação dos professores para o ensino elementar, na época.

Assim sendo, o Governo entendeu que havia necessidade de juntar-se à formação inicial, como uma tática suplementar de reaproveitamento e aperfeiçoamento. Foi com base nesse seguimento que se estabeleceram o Centro Máximo Gorki, em Có; o Centro de Educação Popular Integrada (CEPI) em Jabada, onde se difundiu o sistema das Comissões de Estudo (COME), em prol de promover a melhoria na qualificação dos professores que estavam em exercício da profissão (BALDÉ, 2013).

Ainda, na mesma ideia de autor, destaca-se que, até 1974, o país possuía apenas dois centros de formação docente: a escola de

formação de professores auxiliares de Bolama, chamada de “Amílcar Cabral” que, na época, formava os professores designados de posto, e a escola de formação de professores de Bissau. Atualmente o sistema conta com três escolas de formação de professores: a de Bolama, a Escola Normal Superior Tchico Té (ENSTT) e a Escola “17 de Fevereiro”, de Bissau. Elas possuem a finalidade de formar os docentes para o ensino elementar. Posteriormente, foi criado o Destacamento Pedagógico de Vanguarda “Tchico Té” (DPVTT), em 1979, que mais tarde passou a alto grau de Escola Normal Superior. O país beneficiou-se de apropriação do conhecimento dos professores nacionais no que tange ao ensino secundário. Com a criação dessa escola, formou-se muitos professores que atuam em todo o território nacional da Guiné-Bissau.

Consideramos que é de grande envergadura ter a escola de formação dos professores na sociedade guineense, especialmente para a língua portuguesa em Guiné-Bissau, já que esta possui um status⁷ que sequer outra língua tem e precisa ter os especialistas comprometidos na área para executar uma formação de qualidade. Por outro lado, há que se considerar que essa língua é oficial do país e do ensino, assim como das instituições governamentais. Portanto, objetivamos nesta seção discutir especificamente a formação dos professores de português na Guiné-Bissau.

A ENSTT oferece e, sobretudo, orienta a formação inicial dos professores antes que estes exerçam suas atividades profissionais nas escolas. Portanto, pode-se declarar que “a formação inicial constitui uma etapa importante no processo de aprender a ensinar, porquanto

7 Não que estejamos dando mais importância para a língua portuguesa, mas estamos a tratar da formação dos professores dessa língua (não há como não falarmos dela, pois é através dela que ocorre a tal formação), e a apresentar seu status na sociedade em que ela é privilegiada. Porém, nós estamos conscientes que, a língua portuguesa, a guineense (crioulo guineense), assim como as outras línguas étnicas que compõem o panorama linguístico guineense, têm a importância no nosso território e, sobretudo para a nossa cultura local, pois são as línguas que contemplam as realidades locais. A diferença que existe entre essas línguas com a portuguesa é que o português goza de privilégio social, isto é, é língua oficial do país. A guineense é a língua da unidade nacional, a mais falada dentre a população da Guiné-Bissau, e, portanto, é a língua do povo e que não pertence a etnia nenhuma. Ao passo que as línguas étnicas pertencem a determinados grupos étnicos com suas culturas peculiares.

promove e possibilita a aquisição e construção do conhecimento profissional” (BALDÉ, 2013, p. 36).

Aqui passamos a apresentar o funcionamento dos cursos de formação inicial de professores de português. O Bacharelado e Licenciatura em Língua Portuguesa (LP) ocorre em três e quatro anos de duração da formação, observando que o que faz com que o curso perdure quatro anos é o chamado ano introdutório. O Bacharelado habilita para o ciclo geral do ensino secundário (7^a, 8^a e 9^a classe/ano), ao passo que a Licenciatura habilita para exercer a função docente no ciclo complementar, ou seja, 10^a, 11^a e 12^a classe (BALDÉ, 2013).

Porém, isso não significa que os docentes habilitados em função de exercer a docência em determinado ciclo se limitem unicamente a esse ciclo para que são preparados. É comum um docente com bacharelado atuar seu profissionalismo no ciclo complementar, sendo preparado com a finalidade de atender no ciclo secundário. O que leva a acontecer uma ação desse caráter são os desafios de formação docente. Especificamente, há poucos docentes formados para lecionar em determinado ciclo e, com isso, um professor habilitado para lecionar no ensino complementar passa a exercer seu profissionalismo no secundário a fim de cobrir o espaço que carece de profissionais para tal. Isso não se limita particularmente aos ensinos complementar e secundário, porém é vista na ESNTT. Há poucos formados com grau de mestre, assim como de doutorado, justifica Baldé (2013):

[...] o sistema educativo da Guiné Bissau necessita de outros quadros superiores para além dos docentes só com formação de base na docência (Artigo 28^o da Lei de Bases do sistema de ensino). Finalmente, a própria ENSTT, uma vez dotada de uma carreira docente própria do ensino superior, necessita que os seus docentes adquiram qualificações superiores às que atualmente possuem, a começar pelos qualificados apenas com o grau de bacharel (BALDÉ, 2013, p. 37).

Essa carência é um dos entraves que contribui impetuosamente na formação docente na Escola de formação acima referida e acaba por afetar os níveis do ensino. Por outro lado, pode-se perceber

que dentro do ambiente ENSTT há docentes com níveis de bacharel formando outros a adquirirem o mesmo nível que esses possuem. Denota-se que isso causa fragilidade em torno de instrução, não se trata de desmerecer a competência destes, porém trata-se de ter os quadros com níveis elevados que seriam os expoentes para auxiliar na capacitação da formação docente.

Na realidade guineense, a ENSTT, curso de formação docente em língua portuguesa, organiza-se com as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Linguística, História da Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa, Cultura Lusófona, Literatura Brasileira, Psicolinguística, Literatura Africana e Literatura Guineense. Destarte, há disciplinas destacadas como as mais essenciais no curso de formação docente em LP, a saber: a Língua Portuguesa, a Literatura Portuguesa, a Linguística e a Didática do Português Língua Segunda. Essas disciplinas são pilares da estrutura do curso (BALDÉ, 2013).

Precisamente, há que se lembrar que o objetivo primordial de ENSTT, de acordo com Baldé (2013), é suscitar desenvolvimento profissional de docentes para uma elevada instrução de ensino a fim de exercer seus profissionalismos qualificados em liceus, com competências pedagógicas bem habilitadas para atender às necessidades de alunado e à crise do sistema de ensino. Razão pela qual o autor cita García (1999), que assevera que:

“a formação de professores procura desenvolver nos docentes um estilo de ensino próprio e assumido reflectidamente, de modo a produzir nos alunos uma aprendizagem significativa”. Com expectativa de corresponder a esses objectivos, de formar professores com conhecimentos pedagógicos, capazes de melhorar a qualidade da educação dos alunos, criou-se o ano propedêutico para elevar o nível de conhecimento dos formandos antes destes entrarem no próprio curso, ou seja, resulta da necessidade de suprir lacunas de preparação obtida no ensino secundário. (GARCÍA, 1999, p. 23 apud BALDÉ, 2013, p. 40-41).

Acredita-se que a formação dos professores subsidiada pela ENSTT visa a dar um olhar voltado à formação docente com qualidade

para atender as necessidades que as escolas e, sobretudo, o sistema educacional enfrenta. Portanto, ela se responsabiliza em ofertar uma formação de qualidade; mesmo deparando com dificuldades internas, como anteriormente frisamos, forma docentes para exercerem em diferentes escolas do território nacional.

Quando se fala do processo à inserção à formação docente na ENSTT, o Conselho Técnico e Pedagógico institucional determina norma de acordo com seu regimento interno. Para ter acesso à formação, os candidatos têm que, pelo menos, possuir diploma de 12^o ano de escolaridade (desde 2009/10), correspondente à mudança que o Ministério da Educação (ME) implementa no setor do ensino (ARTIGO 25^o Lei de Bases do sistema educativo, 2010).

Para ter acesso à formação docente na ENSTT, primeiramente, o candidato tem que ter diploma do ensino secundário (12^o ano). De acordo com Baldé (2013), o setor institucional aplica uma prova escrita em português e, posteriormente, na etapa a seguir, realiza-se prova oral, quer dizer, os candidatos precisam dominar⁸ a língua portuguesa para que possam ingressar no curso. O curso de formação docente em língua portuguesa possui duração de quatro anos.

Note-se que entre as disciplinas nucleares do curso de formação de professores da ENSTT, uma das intuições de maior referência a nível nacional, não consta uma disciplina voltada para estudos de línguas e literatura guineense. Isso, no mínimo, soa estranho e revela como a formação docente no país, em muitos aspectos, está distante da realidade local. Esse aspecto acarreta que o processo da educação no país seja afetado, já que os professores de língua têm um papel

8 Nesse caso, não estamos tratando de domínio da língua-alvo de modo tão eficiente, até porque essa língua, salvo engano, não é falada no dia a dia na sociedade guineense, a menos que seja num contexto em que seja necessário, isto é, nas instituições públicas em que sejam obrigadas a ser falada. O ensino de português no contexto educacional é muito fraco e acaba por não atender a(s) necessidade(s) comunicativa(s) do(s) alunado(s). O português é a língua oficial, porém uma das menos conhecidas no território. Então, usamos o termo “dominar” para se referir à questão de quem o apropria de forma mais elevada possível na avaliação aplicada pela ENSTT.

central no ensino-aprendizagem. No nosso entender, e muitos vão concordar conosco, o estudo das línguas e literatura nacional deveria ser umas das disciplinas nucleares do curso de formação de professores, sobretudo, de português. O não reconhecimento das línguas nacionais implica não só apagamento da(s) cultura(s), mas, também, implica no apagamento da história e da(s) identidade(s) do povo guineense.

Ocorrendo isso, os formandos podem ser considerados como meros sujeitos passivos dentro do contexto onde estão inseridos, a escola de formação, pois as disciplinas elementares da formação não condizem com a realidade local do povo e, sobretudo, não atendem a(s) necessidade(s), sendo elas de outra cultura distinta da do espaço em que estão sendo executadas. Acreditamos que a questão cultural não pode ser descartada, pois os alunos guineenses, em geral, não falam o português nos ambientes que frequentam, tais como familiar, de lazer, entre outros, uma vez que, como já dito antes, é das menos faladas no país. Isso constitui numa das causas de fragilidade no que diz respeito à aprendizagem de formação docente.

Baldé (2013) ainda aponta a questão de fraco domínio da língua portuguesa por parte dos alunos como um dos problemas mais visíveis quando esses se inserem no contexto de formação. Isso contribui para o insucesso do processo de formação, visto que a língua é a base de todo o processo de educação. Outra questão que também é realidade da educação nacional refere-se aos próprios professores que lecionam nos ensinos complementares e secundários, pois a maioria deles não domina a língua de ensino. Portanto, trata-se de um problema que perpassa todo o sistema educativo, uma vez que boa parte dos professores de cursos de docência também têm enormes dificuldades relacionadas à língua portuguesa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo compreender e discutir o processo de formação inicial de professores de português na Guiné-Bissau, no período pós-independência, com o intuito de evidenciar e problematizar seus principais desafios e contribuir para o aprimoramento dos programas de formação de professor e políticas educacionais guineense.

A descrição e análise feita neste artigo sobre o processo de formação inicial de professores de português na Guiné-Bissau nos revela a existência de muitas lacunas e desafios em relação à formação docente, desde os problemas mais elementares, como a escassez de recursos didáticos, cursos e docentes de licenciatura minimamente preparados, até os mais complexos como os que envolvem a falta de instituições, bibliotecas, laboratórios e equipamentos sofisticados para atender as demandas da atualidade.

É fato que as estruturas adequadas e os programas para preparo inicial de professores bem planejados e executados não vão resolver todos os problemas pelos quais passa esse setor da educação nacional. Porém, sem eles, não podemos esperar soluções mágicas a curto, médio e nem a longo prazo. É urgente imprimir profundas mudanças nos programas de licenciatura que temos hoje no país para superar esse tipo de formação realizada através do ensino, com pouca ou sem pesquisa e o contato com a realidade. As instituições precisam reestabelecer, pelo menos, as três dimensões necessárias para o curso ou formação superior: ensino, pesquisa e extensão.

É imperativo que as escolas de formação docente repensem seus currículos e a questão do perfil dos professores que lecionam nos seus cursos de Bacharelado e Licenciatura. Partindo do princípio de uma formação contextualizada que vai refletir a realidade dos seus formandos, fomentando uma formação que visa trazer um olhar mais atento à cultura e línguas locais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, p. 174-181, 2010. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/848/84816931002.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

BALDÉ, B. **Formação de professores de língua portuguesa na Escola Normal Superior Tchico Té**, Guiné Bissau. 2013. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2013 Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/10192>. Acesso em 16 out. 2019.

BENZINHO, J.; ROSA, M. **Guia turístico: à descoberta da Guiné-Bissau**. Coimbra: Ediliber, 2015. Disponível em: https://eeas.europa.eu/sites/eeas/files/guia_turistico_guine-bissau_ue_acl2018_pt_web.pdf. Acesso em: 16 out. 2019.

CA, L. O *et al.* **Política educacional da Guiné-Bissau de 1975 a 1997**. 1999. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253240>. Acesso em: 10 out. 2019.

CÁ, L. O. A educação durante a colonização portuguesa na Guiné-Bissau (1471-1973). **ETD-Educação Temática Digital**, v. 2, n. 1, p. 1-19, 2000. Disponível em: <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/10576>. Acesso em: 16 out 2019.

CÁ, L. O. **Perspectiva histórica da organização do sistema educacional da Guiné-Bissau**. Campinas, SP: 2005. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253256>. Acesso em: 10 out. 2019.

CANAVARRO, A. P. O professor. In: CANAVARRO, A. P. **Práticas de ensino da Matemática**: duas professoras, dois currículos. 2003. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/3110>. Acesso em: 16 out. 2019.

FREIRE, P. **Cartas à Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em Processo. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. (O Mundo Hoje, v. 22). Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/09/4.-Cartas-%C3%A0-Guin%C3%A9-Bissau.pdf>. Acesso em 10 out. 2019.

GUINÉ-BISSAU. **Lei de Bases do Sistema Educativo**. 2010/2011. Disponível em: <http://sociologia.ihl.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2018/08/GUIN%C3%89-BISSAU-1.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

LOPES, Luísa da Silva. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau**: uma análise do processo de construção política. 2014. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) – Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/56078491-Universidade->

-de-aveiro-departamento-de-educacao-luisa-da-silva-lobes-e-lobes-a-lei-de-bases-do-sistema-educativo-da-guine-bissau.html. Acesso em: 16 out. 2019.

NAMONE, D.; TIMBANE, A. A. Consequências do ensino da língua portuguesa no ensino fundamental na Guiné-Bissau 43 anos após a independência.

Mandinga-Revista de Estudos Linguísticos, v. 1, n. 1, p. 39-57, 2017.

Disponível em: <http://www.revistas.unilab.edu.br/index.php/mandinga/article/view/34>. Acesso em: 16 out. 2019.

NÓVOA, A. O lugar da licenciatura. **Revista Educação**, 8 nov. 2016. Disponível em: <https://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>. Acesso em: 23 out. 2019.

RIBEIRO, I. Q. L. A. **Dinâmica do ensino popular na Guiné-Bissau**: o caso das escolas populares do bairro de Quelele; uma alternativa para o futuro do sistema educativo. 2001. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/14521144.pdf>. Acesso em 16.out.2019.

SANÉ, S. Os desafios da educação na Guiné-Bissau. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 27, n. 1, p. 55-77, jan./jun.: 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/39717>. Acesso em: 10 out. 2019.

SAVIANI, D. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12>. Acesso em: 10 out. 2019.



2

Natalia Pavlushina

ON BECOMING A POLYGLOT: AUTONOMY EXAMINED

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.35742-67



INTRODUCTION

Nowadays English as a Second Language (ESL) is taught all over the world and takes predominance over other languages. There are various reasons for the English domination; among them, the economic power of the USA, and the worldwide usage of English as a commercial, technical and scientific language (AMMON, 2014; MURESAN; PÉREZ-LLANTADA, 2014). Due to these factors, English has become critical for survival in a globalized world. Therefore, most studies about foreign or additional language learning in Brazil and abroad have mostly focused on English. Fewer researchers have addressed other languages' learning process. However, integration of developing countries into the world economy and, for instance, the creation of BRICS⁹ increase the demand of multilingual speakers who, besides English, are fluent in more additional languages. This justifies the significance of my research whose relevance is given by the analysis of four foreign languages, since most investigations of language have only focused on just one foreign language, most commonly on English (BASTOS; RAMOS, 2015; SILVA, FREITAS, 2017).

This study is part of the project Language Teacher Identity, which is being carried out in the Graduate Program in Education at UFLA, under the perspective of Applied Linguistics. Thus, an autobiographic narrative is focused on one of the author's experience as a learner of four foreign languages: Tatar, English, Spanish and Portuguese. In this history, some relevant peculiarities of the learning process of Tatar, English and Spanish, which were learnt in the context of school, university and extra courses classes are recalled and compared to the autonomous way of learning Portuguese which was started alone in Russia and then improved living in Brazil and communicating with natives.

9 BRICS is the acronym for an association of five major emerging national economies: Brazil, Russia, India, China and South Africa.

Considering that an autobiography will be the source for the data to be discussed, it is relevant to point out its contribution to research on teacher education. According to Pavlenko (2007), autobiographic narratives make three important contributions to Applied Linguistics and bilingualism research. Firstly, they bring the insider's view of the processes of language learning. Secondly, they give prominence to new connections between various learning processes and phenomena, and, thus, point to new directions for future research. Thirdly, narratives constitute a valuable source for historic and diachronic sociolinguistic research.

Thus, the purpose of this article is to investigate an autobiography with focus on the process of learning of four foreign languages by means of identifying the learning strategies used in the process. The specific objectives are (1) to analyze the autobiography looking for strategies used; (2) to analyze the autobiography looking for evidences of autonomy; (3) to reflect on how experience and knowledge on language learning strategies may be used in teaching practice. Thus, the following research questions are raised:

1. Which evidences of autonomy can be found in the autobiography?
2. Which are the most frequent learning strategies identified?
3. How can this language learning experience be applied to teaching practice?

This paper has five sections. The first section gives an overview of the research topic. The second item brings some information about general characteristics of each of the languages discussed. The third section discusses the theoretical and methodological approach used to carry out the investigation, encompassing the role of narratives in teacher development, the concepts of autonomy and language learning strategies. In the fourth section, excerpts of the autobiography are discussed in the light of the theory covered. Some final remarks are drawn in the final section.

INFORMATION ABOUT THE LANGUAGES

It should be mentioned that Tatar, English, Spanish, Portuguese and Russian are from different language families, so their grammar systems are rather different as well. Tatar belongs to the Turkic language family, English to the Germanic one, Spanish and Portuguese to the Romance one and Russian to the Slavonic one (KATZNER; MILLER, 2002).

Since some languages may not be familiar to the reader, we offer a glimpse of each language characteristic, from our point of view, although aware that, within the limitations of this paper, we do not go into details on their characteristics.

Russian has free word order and has genders. There are three grammatical genders in Russian: masculine, feminine and neutral. Nouns and adjective endings depend on the gender. Even Russian verbs in the past tense have feminine and masculine forms. In order to ask a question in Russian you just need to apply a different intonation without changing the word order.

In contrast to English, Spanish and Portuguese, there is no verb «to be» in Russian in the present tense. For example, “I am a teacher” in Russian will be just “Я учитель”, with no verb, just with the pronoun and the name of the profession.

However, in future and past tenses, the equivalent of the verb “to be” – “быть” is used: “I was a teacher” – “Я был учителем”, “I will be a teacher” – “Я буду учителем”.

There are just three tenses in Russian: Present, Past and Future. Additional information is expressed either by prefixes or by a perfect or imperfect verb form. Therefore, studying tenses in English is one of the main difficulties a Russian faces in the language learning process. As a consequence, many students give up learning English because of the difficulties with its tenses, with continuous, perfect and perfect-continuous categories.

Prefixes and suffixes play a very important role in the Russian language especially in word building. Зайти [zaiti] - to enter; выйти [vyiti] - to exit; подойти [podoyti] - to come closer; дойти [doyti] - to get to the end; перейти [pereyti] - to cross; прийти - to arrive [priyti]; обойти [oboyti] - to go around; войти [voyti] - to come in; уйти [uiti]- to leave; пройти [proiti]- to pass all the route from the beginning to the end; сойти [soiti] - to come down; взойти [vzoyti]- to come up (more in ceremonial sense).

There are no articles in Russian, so for Russian natives, learning how to use articles in foreign languages is a rather complicated challenge.

The Tatar language is a Turkic language spoken by Tatars mainly located in modern Tatarstan, Bashkortostan and Nizhny Novgorod Oblast, Siberia. The Tatar language is spoken in Russia, Ukraine, China, Finland, Turkey, Uzbekistan, the United States of America, Romania, Azerbaijan, Israel, Kazakhstan, Georgia, Lithuania, Latvia, and other countries in the region. There are more than 7 million speakers of Tatar in the world (JOHANSON; CSATÓ, 2015).

I started learning Tatar at the age of seven at school. The principles of word -building and the expression of grammatical categories in Tatar and Russian are different. In Tatar language there are no genders. Another difference is the word order, which follows rules. For instance, the subject in a Tatar sentence is always located at the beginning of a sentence and the verb is at the end. The adjective is always placed before the subject.

In both languages, nouns have declensions and change their endings depending on their cases in certain phrases. In Tatar, as well as in Russian, there are six cases – nominative, genitive, dative, accusative, instrumental, and prepositional – in two forms, i.e. singular and plural. So, one of the first steps to learn Tatar is to learn case endings. It is important to point out that, although both Tatar and Russian have cases, their endings in the Tatar language are different, so this is another

challenge for Russian native speakers. Also, Russian learners have difficulties with Tatar pronunciation. Especially with nasal sounds which do not exist in the Russian language.

I learned Tatar longer than other languages: eleven years at school and about two years at my undergraduate course. However, I still do not know it well.

As to English, I have learned it for eight years at school and four years during undergraduate education. Moreover, I have attended courses in preparation for the university English entry examinations for two years.

As I mentioned before, the biggest difficulty Russian learners have with English is grammar, namely with articles, fixed word order and tenses. Another difficulty occurs with pronunciation. In Russian we read as we write. So, Russians are confused with English language spelling and pronunciation, mainly because one single letter can be pronounced differently.

At my undergraduate course, I had a choice between Spanish and German and I decided to take Spanish. I had Spanish classes during all four years within the bachelor program. As I liked it, I also took an extra course of Spanish during one year. It was intensive, informative and given by native Spanish teachers or Russian ones who had studied abroad. It is worth noting that I have never been to any English or Spanish speaking countries.

In contrast, I learned Portuguese mostly in Brazil communicating with native speakers. In total, I spent three years learning Portuguese: one year in Russia, i.e. in a non-native context, and more two years in Brazil. Learning a foreign language in the native speaking country was, without any doubt, more effective and easier than learning English and Spanish in Russia.

THEORETICAL APPROACH

In this section, the following concepts are discussed: autonomy in the language learning process, language learning strategies, teacher education, identity and narrative inquiry.

Autonomy in the language learning process

I had never heard about learner autonomy or LLS (Language Learning Strategies) before starting my master's program investigation. Therefore, at school and as an undergraduate student at university, I developed most of my LLS intuitively by myself.

In the modern world, in the context of globalization, with constant increase in scientific knowledge and development of new technologies, people face the need of self-development and self-education. One of the most important components of successful self-education, as I understand now, is learning autonomy. In this chapter, the focus is on autonomy in the additional¹⁰ language learning (LL) processes.

Nowadays, various studies from many social sciences such as language education, psychology and sociology are still trying to provide a definition for autonomy. Nasonova (2009) refers to autonomy as a wish and capacity of a person to act as a responsible participant in his/her learning process, being able to take the lead in his/her own education and self – development.

¹⁰ In this research the term “additional languages” will be applied instead of second or foreign languages. According to Schlatter and Garcez (2009) another language is not necessarily foreign to those who use it. Moreover the use of that “other” language gives a possibility of broadening opportunities to participate in a wider range of interactional events. This determines the use of “additional languages”.

Taking this perspective further, Dobrodeeva and Zaitseva (2015) state that autonomy appears as the highest level of self-management and personal capacity to the decision-making, to the objective evaluation of the educational environment and to the reflection on one's linguistic and educational experience. They also highlight that an autonomous learner is the one who takes the responsibility for his or her learning process.

Pawlak (2017), on the same path, emphasizes the important role of autonomy in the learning of other language skills and subsystems and defines it as an ability of students to take charge of one's own learning and to go beyond the requirements specified by the teacher. This scholar points out the relevance of encouraging a discovery approach to learning grammar, which entails greater emphasis on different forms of induction. He also highlights the effectiveness of the usage of new technologies for the development of learner autonomy. In this regard, the author proposes the following resources with which students should be engaged: 1) the use of educational software; 2) the use of Internet communicators or virtual worlds 3) the access to generic websites, where authentic written and spoken texts can be found; 4) the usage of the opportunities offered by word processors and presentation software; 5) the usage of electronic dictionaries, whether those are available on DVDs, smartphones or online; 6) the access to large collections of both spoken and written natural texts.

Magno e Silva (2008) adds that autonomy is a multidimensional construct because it encompasses many areas, like learning styles, learning strategies, motivation, affective factors etc.

As we can see, these scholars from different nations represent convergent concepts of autonomy. They all emphasize the crucial role of student's responsibility and motivation in the learning process.

However, the modern concept of autonomy in LL (Language Learning) may also be considered from the point of view developed by Vygotsky's (1987) socio - constructivism. Vygotsky claims that the learning process and, therefore, knowledge acquisition occurs in social interaction in the zone of proximal development. The zone of proximal development (ZPD) is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers (VYGOTSKY, 1987, p. 86). We can infer from this that, although individual initiative is important on the part of the language learner, autonomy may also be developed with the help of a more experienced learner or teacher. It is especially relevant to consider that, as Aro (2016) points out by drawing from Bakhtin's elaborations, in order to develop one's own language learning process, one must be in interaction with others and the social learning environment. Therefore, the process cannot be seen as resulting solely from the individual learner, since s/he is a social being.

In order to develop language learning autonomy, the learner should develop a number of strategies, to which I turn next.

Language learning strategies

The theory of LLS was developed in the second half of the twentieth century. The main objectives of the new theory were improving the quality of education and the search for the most effective ways of additional language learning. One of the main researchers who contributed to the development of LLS theory was Rebecca Oxford (2001, p 166), who defines them as:

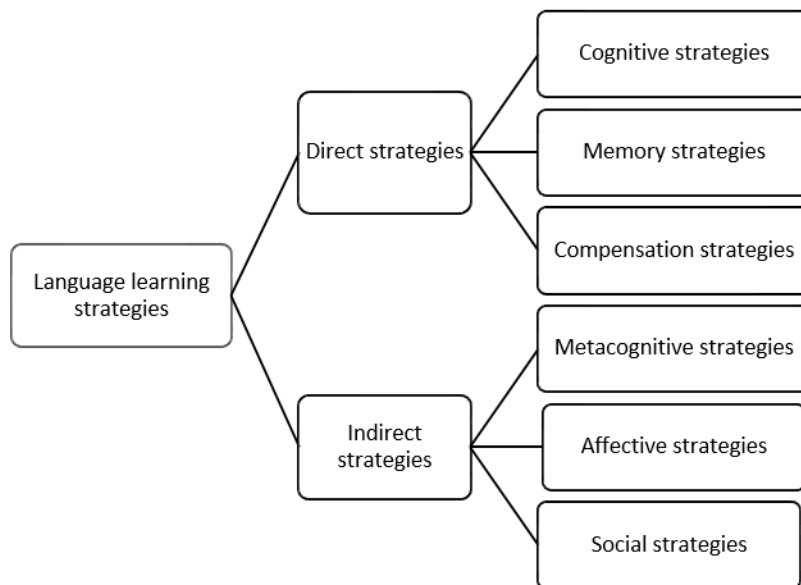
operations employed by the learner to aid the acquisition, storage, retrieval and use of information, specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations.

According to her, the advantages of developing language learning strategies are manifold, since they: (a) contribute to the main goal, communicative competence; (b) allow learners to become more self-directed; (c) expand the role of teachers; (d) are problem oriented; (e) are specific actions taken by the learner; (f) involve many aspects of the learner, not just the cognitive; (g) support learning both directly and indirectly; (h) are not always observable; (i) are often conscious; (j) can be taught; (k) are flexible; (l) are influenced by a variety of factors such as stage of learning, age, sex, nationality, task requirements, general learning style, personality, motivation and purpose for learning the language. The researcher was one of the first who developed a LLS taxonomy, which she divided into direct and indirect strategies. These are split in six main groups (1990).

Direct strategies include cognitive, memory and compensation. Indirect strategies are metacognitive, affective and social. Cognitive strategies are responsible for practicing, receiving and sending messages, analyzing and reasoning, creating a structure for input and output; memory strategies for creating mental linkages, applying images and sounds, reviewing well, employing action; compensation refers to guessing intelligently and overcoming limitations in speaking and writing. Under the category of indirect strategies, metacognitive strategies are concerned with centering, arranging and planning and evaluating one's own learning; affective strategies with lowering one's anxiety, encouraging oneself, taking one's emotional temperature; social strategies with asking questions, co-operating with others, empathizing with others. The figure below, reproduced from "Language learning strategies: what every teacher should know" by Oxford (1990) synthesizes the subdivisions.



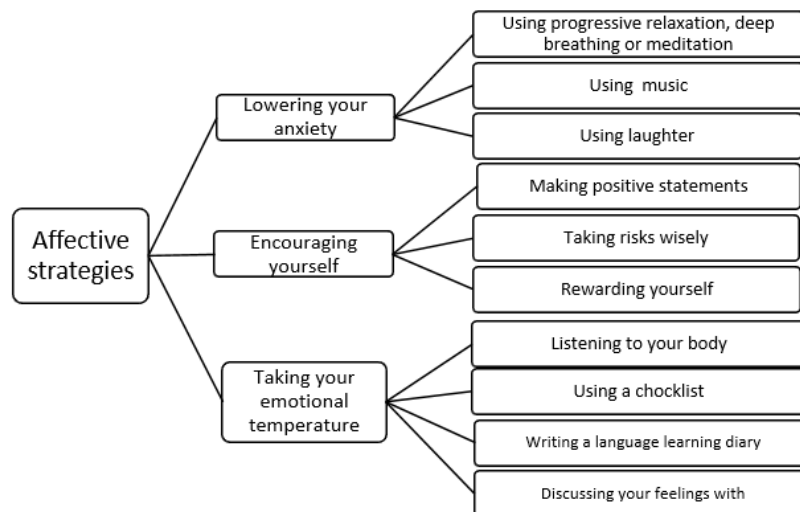
Figure 1 – Oxford's taxonomy for language learning strategies (1990).



Source: Oxford, 1990, p. 16.

Considering that affective strategies played a significant role in my LL process, as will be seen ahead, it is important to detail its subdivisions, based once again in Oxford (1990). It has three subdivisions: lowering your anxiety, encouraging yourself and taking your emotional temperature. One's anxiety may be lowered through progressive relaxation, deep breathing or meditation, or through music and laughter. Encouragement may be achieved through positive statements, taking risks wisely and self-rewarding. Emotional temperature, in turn, can be taken by listening to one's body temperature, using checklists, writing language learning diaries and discussing one's feelings about the process with peers or facilitators.

Figure 2 – Oxford's taxonomy for affective language learning strategies (1990).



Source: Oxford, 1990, p. 21.

Pawlak (2012), more recently, proposes a division of LLS into four groups: (a) metacognitive LS, which serve to monitor and evaluate the learning process; (b) affective LLS, used to deal with the feelings and emotions involved in the process of language learning; (c) social LLS, based on cooperation with others during studying or practicing additional language; (d) cognitive LLS, which are applied directly to grammar activities. Cognitive LS, in turn, are divided into the four groups by the author: (i) cognitive Grammar Learning Strategies (GLS), used in communicative tasks; (ii) cognitive GLS for developing explicit knowledge; (iii) cognitive GLS for development of implicit knowledge; (iv) cognitive GLS related to error correction.

Oxford's initial category and Pawlak's are rather similar. However, Oxford being an authority on autonomy and LLS provides more detailed taxonomy than Pawlak. The latter does not divide LLS into direct and indirect groups and his taxonomy lacks such important components

as memory and compensation strategies. Hence, in major evidence, Oxford's original taxonomy is still relevant and valued by various researchers. For instance, Magno e Silva (2008) as well as Dobrodeeva and Zaitseva (2015) based their researches on the Oxford's taxonomy.

Oxford (1990) claims that compensation strategies enable learners to use the new language for either comprehension or production despite limitations in knowledge. Compensation strategies are divided into two large groups: guessing intelligently and overcoming limitations in speaking and writing. They help learners to keep on using the language. Compensation occurs not just in understanding the language, but also in producing it.

According to Oxford (1990), memory strategies are subdivided in four sets: creating mental linkages, applying images and sounds, reviewing well and employing actions. For this author, social interaction is essential in LL. Language allows people to communicate, so it is a form of communication. Consequently, social strategies are necessary in language acquisition. There are three sets of social strategies: asking questions, cooperating with others and empathizing with others.

Another relevant strategy mentioned is the metacognitive. According to Oxford (1990), metacognitive strategies are actions which go beyond purely cognitive devices and which are responsible for the learners' coordination of their own learning process. Metacognitive strategies are subdivided into three sets: centering one's learning, arranging and planning one's learning, evaluating one's learning.

Having summarized the main strategies used in a language learning process, I now turn to the methodology underpinning this study.

METHODOLOGICAL APPROACH: NARRATIVE INQUIRY AND TEACHER IDENTITY IN TEACHER EDUCATION

This is an autobiographic Narrative Inquiry (NI) research. NI is a qualitative method of research that involves the gathering of narratives focused on people's experience (JOSSELYN, 2006). The choice of the narrative method in teacher education may be largely determined by the importance of influence of teacher's identity on teaching practices, student – teacher relationships and the quality of education itself (Reichmann and Romero, 2019). Therefore, narrative investigations in the educational field can contribute to develop teachers' reflections; which in turn is likely to lead to the improvement of teaching practices.

Barkhuizen (2016) argues that stories become narratives when we tell them to an audience and narratives become part of NI when they are examined for research purposes or generated to report the findings of an inquiry. Paiva (2008) also highlights the importance of narratives based on language learners' experiences, which occur in different environments, not just in classrooms. According to this Brazilian author, this type of research helps to reveal the importance of various significant aspects, such as fears, anxiety, family influence, in the process of language acquisition.

This study, based on an autobiographic narrative, focuses on my experience of learning four additional languages, namely Tatar, English, Spanish and Portuguese. The autobiography generates insights on the effective LLS, which played a significant role in my acquisition of the languages mentioned above.

The autobiographic narrative was developed as a basis for the master program investigation, as mentioned above. It took me about four months to write it. Later my NI was categorized by LLS based on

Oxford's taxonomy. Then for the given research I collected the fragments with the most effective LLS from each category of the taxonomy and analyzed how they contributed to my LL process.

Although the focus of this research is on LLS, as remembered and identified in my autobiography, by writing the narrative I was able to realize my development as a language teacher, since my values and meanings of learning and teaching underlie the text produced. Therefore, there is an intimate relationship between the process of elaborating an autobiography and becoming aware of my teacher identity.

For Barkhuizen (2017), language teacher identity involves varied dynamic social, historic and ideological aspects, which engage the teacher cognitively and emotionally, often displaying conflicting characteristics, in a constant struggle between personal and professional stances. Thus, a myriad of different issues and social constraints are in interplay, resulting in unique meanings about the profession and their consequent performances. Also, he draws our attention to the importance of social environment and interactions with other people to the identity construction, since these interactions taking place in actual social contexts encompass stories and beliefs shared by local and global communities.

As identity construction is a lifelong process (REEVES, 2017), it is emphasized that it should continue throughout all the period of one's teaching practice. According to Nóvoa (2000) and Souza (2016) one valuable way to foster both identity awareness and reflection would be through professional narratives. That is why it is important to transform teachers' stories and experience into autobiographical narrative inquiry.

Taking into account the theoretical and methodological foundations on which this study relies, the following item examines the corpus generated in the narrative.

AUTONOMY AND THE USE OF LANGUAGE LEARNING STRATEGIES IN MY AUTOBIOGRAPHY

Autonomy and LLS played an important role in my LL process. In this section I analyze evidences of autonomy and LLS which were applied by me to learn English, Tatar, Spanish and Portuguese. The evidences were selected from my autobiographical NI and categorized in accordance with Oxford's (1990) taxonomy. Each strategy identified in the autobiography is focused and discussed through the most representative excerpts in each category.

Based on Oxford's taxonomy specified before, the strategies identified in my autobiography were memory, compensation, cognitive, metacognitive, social and affective. The excerpts are analyzed in the light of the theory discussed in section 3.

Memory strategies are powerful contributors to LL process. They are fundamental to remembering the large amounts of vocabulary necessary to achieve fluency in an additional language. Coherently, they were mentioned in my text, as exemplified in the following excerpts:

[...] Another difficulty was English phrasal verbs. It seemed just impossible to memorize all of them. I memorized them by writing down one and the same phrasal verb many times. Actually, I used to copy one phrasal verb on three or four pages [...]

[...] The biggest advantage which learning Tatar Language gave me was memory development. During my two last years at school Tatar teacher made us to learn big complicated texts by heart, word by word actually. [...]

[...] One of first steps of learning grammar was learning past forms of irregular verbs. We learnt the list by heart and the teacher sometimes asked us to repeat it for her [...]

[...] The «Word Skills» textbook and its CD offer flashcards to foster visual links. This memory strategy is very effective for me. Moreover, I always review the units I have already studied to restore new vocabulary [...]

Reviewing vocabulary was my own initiative, since, as mentioned above, my teachers did not supply any support as to how to go about learning the new language contents presented. Hence, I reviewed the vocabulary I learned at home by myself. Moreover, the book from which I learned new English words was also chosen and bought on my own initiative, without any recommendations from my teachers. Thus, two types of memory strategies and the evidence of learner's autonomy are present in the given examples. First, flashcards helped me to learn new words, since I made associations with the images and pronunciation. Second, I could also see that reviewing was important because it served to make new vocabulary stable in memory. As the decision to learn and later review new vocabulary was made by me, it may implied that there was learner autonomy, according to Nasonova (2009), Dobrodeeva and Zaitseva (2015) and Pawlak (2017).

Another mention of memory was also present in my narrative:

[...] To memorize and analyze sophisticated rules of English grammar I wrote them down in the special copybook, designed tables and underlined the essential information in my own writing [...]

This strategy of taking notes, as discussed by Oxford (1990), helped me to deal with new information by focusing on main ideas.

The following excerpt of my NI represents compensation strategy:

[...] Also as I knew that many words in Romance languages have similar stems and differ just in suffixes, when I was trying to speak Portuguese I changed a Spanish suffix for a Portuguese one. Words which finish with «cion» in Spanish I tried to transform to Portuguese by putting «ção» instead of «cion».

This is a significant example of the compensation strategy, namely guessing intelligently. By guessing intelligently the logic of Portuguese word building, I could fill some gaps in my vocabulary.

[...] When Brazilians did not understand me I tried to explain my idea in other words using synonyms [...]

Using another word carrying the same meaning is a compensation which helps to overcome barriers in communication.

From the given excerpts it appears that compensation strategies are the most present while learning Portuguese in Brazil. Thus, in my case, compensation strategy occurred mostly in communication with natives. This confirms Oxford's (1990) statement of the importance of compensation strategies in language production.

The most significant example of cognitive strategy is the following:

[...] Reading and translating original texts of British and American writers was a great way to enlarge vocabulary, to memorize grammar constructions and just to become a more intelligent and cultured person [...]

Translating is a helpful language learning strategy. However, Oxford (1990) mentions that by applying this strategy, learners should be aware of word-by-word translation. I learned to avoid word-by-word translation during my undergraduate course and, therefore, I was able to develop the strategy of translating in an appropriate way.

[...] Good command of English helped me with Spanish and Portuguese. I constantly compared three languages and drew parallels between their vocabulary and grammar systems looking for similarities and differences. For instance, first I learned the verb to be and how to use it in present continuous in English language. As there are no continuous tenses in Russian this concept was a bit difficult to comprehend. Much later, studying continuous in Spanish and in Portuguese I drew a parallel with English and learned it quickly and easily [...]

This is the example of the strategy of transferring. Comparative analysis of languages made my process of learning easier and more conscious. Moreover, this example shows how a learner in order to understand new information applies already known rules.

[...] While learning English vocabulary I often used contextualization strategy placing a new word in a meaningful phrase [...]

I learnt about this strategy in some video on YouTube. I am used to watching motivational videos with some tips from successful learners. And then I apply these tips to my own learning process.

[...] To improve my pronunciation in English I use my textbooks with CDs where a native speaker pronounces every text of a book. I listened to an audio record paragraph by paragraph and tried to repeat the correct pronunciation reading it aloud [...]

My very first English teacher, when I was nine years old, emphasized the importance of listening and repeating the recordings made by natives. Later, when I was fifteen, I continued to apply this strategy training the pronunciation of words, intonation and stress. Oxford (1990) also stresses the relevance of imitation of native speakers to improve the use of language, mainly aspects such as pronunciation, structures and vocabulary.

Metacognitive strategies played a very important role in my LL process. I always planned my time so that there was always a space for studying languages. Here are some excerpts representing metacognitive strategies:

[...] The final English exam was rather hard so besides studying English at school I decided to attend an additional course offered by Kazan Federal University.»

[...] Also I found a nice textbook of Spanish language and bought it to study more at home



The decision to take additional courses represents planning and organizing my own learning process. Buying additional material and studying at home is a way of self-organizing outside the classroom.

[...] Since I was 16 years old and until now I am used to dedicating few hours a week to improve my English. It can be reading in English, producing my own texts, watching movies or British YouTube bloggers, reviewing grammar or studying with a textbook from my collection [...]

This example also shows the strategy of organizing and learner's autonomy.

[...] To optimize my learning process I was looking for tips from multilingual speakers. For instance, I watch a YouTube channel of a girl who speaks seven languages and who shares her hints of effective learning [...]

Oxford (1990), and more recently Nasonova (2009), Dobrodeeva and Zaitseva (2015) and Pawlak (2017) point out the importance of communication in language acquisition. Fortunately, I had never had fear of communicating and making mistakes in a foreign language, as I always remembered that we learn just if we practice. So I looked for every opportunity to practice English, Spanish and Portuguese.

[...] I found pen friends from different countries to practice English chatting by Facebook or Skype. With some of them we turned to be good friends and later met in real life. I used the same strategies to learn Spanish and chatted with people from Spain and Latin America [...]

This excerpt represents social strategy taking place on social media. If I had no opportunity to meet native speakers in real life, I tried to make friends with them on the Internet. So I always had somebody to practice the language with.

[...] Immediately after graduating in 2016 I moved to Brazil for personal reasons, I was in a committed relationship with a



Brazilian guy. So I always could practice my Portuguese with him. When I arrived I had already spoken some Portuguese [...]

[...] In Brazil I continued to do exercises in the textbooks and tried to communicate with natives as much as possible without a fear to make mistakes [...]

Pushing oneself to take risks in a language learning situation, even though there is a chance of making a mistake or looking foolish, is highly indicated by Oxford (1990).

[...] I used to ask my Brazilian boyfriend for some clarification of Portuguese language grammatical rules or just for translating some new words for me [...]

The strategy of asking for clarification or verification is a useful one. It can be especially effective while learning a language in a mother tongue country having constant contact with native speakers. I have to admit that such tips from natives contributed very much to my acquisition of Portuguese.

Before creating my NI on LL process I had never imagined the importance of affective strategies in LL. These are the most significant excerpts with affective strategies, analyzed in accordance with the taxonomy represented in the Table 2.

[...] Teachers of other disciplines were usually nervous and a bit aggressive, while an English teacher was rather calm and sympathetic and was able to calm down us without yelling and being rude. For me it was one of the main reasons to like English, because good and respectful attitude was always important to me [...]

[...] My relationship with English was never easy. Learning it was and is a long way full of ups and downs. With Spanish it was totally different; it was just love at first sight. There are several reasons for such adoration. Firstly, the team of teachers working at Spanish center of KFU is amazing [...] Secondly, I just like Spanish countries' rich culture and the language itself.



I adore its sounds, its intonations; Spanish songs, poems, novels, movies, art [...]

All these examples confirm Oxford's (1990) argument that the positive attitude and emotional temperature influence learner's success or failure. After creating my NI, I realized that positive attitude towards English, Spanish and Portuguese have always motivated me to learn more and more.

[...] I was in a committed relationship with a Brazilian guy, whom I met in Russia. We were planning to move to Brazil as soon as I finished my graduation. So I needed to learn Portuguese and started to study it alone in Russia. Actually, I studied it not just because it was necessary to live in Brazil, but because I really liked this language. I watched some videos in Portuguese, listened to music, and did funny exercises in language learning sites [...]

In the given excerpts, the predominant strategy is affective. Due to my sympathy both for the Brazilian boyfriend and Portuguese language, I got interested and motivated to study the language. Watching videos, listening to music and doing exercises are examples of cognitive strategies.

After learning English and Tatar, I formed my LLS, which later contributed to the learning process of Spanish and Portuguese and made it much easier.

The table 1 below represents the number of evidences of LLS present in my NI.

Table 1 – Evidences of language learning strategies present in my autobiographical narrative.

	Tatar	English	Spanish	Portuguese
Memory	4	5	4	2
Compensation	1	1	1	3

Cognitive	4	10	11	11
Metacognitive	1	5	4	4
Social	0	2	2	4
Affective	0	2	4	3

Source: The author.

The table above represents cases of each strategy presented on my NI. The most frequent strategies which appeared in my narrative autobiography were the cognitive ones. However, the number of some strategies varies from language to language. Affective strategies were remarkable in my learning Spanish and Portuguese. Learning these two languages was accompanied by very positive emotions and joy. So the acquisition of them occurred fast and easily. Moreover, the biggest part of learning Portuguese occurred in Brazil among natives and with the help of my Brazilian boyfriend. Thus, I practiced Portuguese everyday at home. Towards English language I was neutral. I perceived it like something practical and necessary in life. For this reason, to my view, the predominant strategies for English are memory and cognitive. As I mentioned before I was not so interested in learning Tatar and did not go beyond the teacher's requirements, so I applied just strategies connected with school tasks, which are mostly the cognitive and memory ones.

FINAL REMARKS

The success or failure of my additional language acquisition, according to what I could perceive, was determined by the degree of my motivation. Due to willingness to learn English, Spanish and Portuguese, I showed tenacity and learner's autonomy while learning these languages. The evidences of autonomy are connected with metacognitive LLS and planning. As evidence, I managed my time so as to practice

a single language at least few times a week, and I did this on my own initiative without any teacher's guideline. Moreover, I was looking for all possible opportunities to study. I took additional courses in all three languages: English, Spanish and Portuguese bought textbooks and used language learning sites and apps.

By contrast, learning Tatar language was a compulsory subject in Tatarstan schools, so I showed little interest and no learner's autonomy. I did no more than a teacher asked us to do, namely homework.

Consequently, acquisition of English, Spanish and Portuguese was much more successful than Tatar. This highlights how much learner's autonomy and motivation affects the success of language acquisition.

The other important factors which contributed to my LL process were support from my family, namely from my mother, who always motivated me to study and offered good financial conditions to allow me to buy expensive textbooks, materials and to pay for additional courses.

The results of the given research may be applied to pedagogical practices. LLS are a critical part of a successful language learning process and I could understand the relevance of a teacher to motivate his or her students to apply effectively LLS while learning additional languages. I believe, in the same direction as the authors reviewed for this investigation, that in order to achieve this goal it is necessary to supply the lack of students' knowledge about LLS by explicit explanation of the theory and its practical application in the classroom. I became aware of this just after studying at the Brazilian University and discovering the LLS theory.

In addition, it must be stressed that by writing my autobiography I certainly became more aware of my own actions as a learner and as a teacher. After analyzing my own experience as a learner, I realized that autonomy is one of the most important components of successful additional language acquisition. LLS, in turn, act as an effective instrument for achieving autonomy.

REFERENCES

- AMMON, U. The Present Dominance of English in Europe. With an Outlook on Possible Solutions to the European Language Problems. **Sociolinguistica**, v. 8, n. 1, p. 1-14, 2015. Available at: <https://doi.org/10.1515/9783110245134.1>. Access: Jan. 20th 2018.
- ARO, M. In Action and Inaction: English Learners Authoring their Agency. In: KALAJA, P. *et al.* (ed.). **Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning**. London: Palgrave MacMillan, 2016.
- BARKHUIZEN, G. Investigating Language Tutor Social Inclusion Identities. **The Modern Language Journal**, v. 101, p. 61-75, 2017.
- BARKHUIZEN, G. Narrative Approaches to Exploring Language, Identity and Power in Language Teacher Education. **RELC Journal**, 47.1, p. 25-42, 2016.
- BASTOS, M. A. A; RAMOS M. A. S. Tecnologias e competências de pensamento na aprendizagem da língua estrangeira – inglês. **Revista e-Curriculum**, 13.3, p. 589-609, 2015.
- CLANDININ, D. J.; CONELLY, F. M. Stories of Experience and Narrative Inquiry. **Educational Researcher**, 19.5, p. 2-14, 1990.
- DOBRODEEVA, K; ZAITSEVA, I. Language Learning Strategies at English Lesson: Analysis of Experience of Gymnasium of Supplementary Education in Alzey in Rhineland-Palatinate (Germany). **Actual Questions of Modern Philology and Journalism**, v. 17, n. 3, p. 81-90, 2015.
- HUGH, M. **Teachers and Teaching: From Classroom to Reflection**. [S. I.]: Routledge, 2004.
- JOHANSON, L; CSATÓ, E. A. **The Turkic Languages**. [S. I.]: Routledge, 2015.
- JOSSIELSON, R. Narrative Research and the Challenge of Accumulating Knowledge. *Narrative Inquiry*. **Narrative Inquiry**, p. 3-10, 2006.
- KATZNER, K; MILLER, K. **The Languages of the World**. [S. I.]: Routledge, 2002.
- MAGNO E SILVA, W. A. G. P. A Model of the enhancement of Autonomy. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 469-492, 2008.
- MURESAN, L; PÉREZ-LLANTADA, C. English for Research Publication and Dissemination in Bi-/Multiliterate Environments: The Case of Romanian Academics. **Journal of English for Academic Purposes**, v. 13, p. 53-64, 2014.
- NASONOVA, E. A. Development of Autonomy of Students of Non-linguistic Universities in the Context of Foreign Language Disciplines. **Bulletin of**

the Faculty of Humanities of the Ivanovo State University of Chemical Technology, 2009.

NÓVOA, A. **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2000.

OXFORD, R. L. Language Learning Strategies. *In*: CARTERAND, R.; NUNAN, D. (ed.). **The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

OXFORD, R. L. **Language Learning Strategies**: What Every Teacher Should Know. Rowley, MA: Newbury House, 1990.

PAIVA, V. L. M. O. Aquisição e complexidade em narrativas multimídia de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 8.2, p. 321-339, 2008.

PAWLAK, M. The Role of Autonomy in Learning and Teaching Foreign Language Grammar. *In*: PAWLAK, M.; MYSTKOWSKA-WIERTELAK, A.; BIELAK, J. **Autonomy in Second Language Learning**: Managing the Resources. Springer, Cham, 2017. p. 3-21.

REEVES, J. Teacher Identity. **TESOL Encyclopedia of English Language Teaching**, 2017.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. Language Teachers' Narratives and Professional Self-Making. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, p. 1-25, 2019.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (Espanhol e Inglês). *In*: **RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, Referenciais curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: SE/DP, 2009. p. 127-172. Disponível em: http://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf. Acesso em: 10 de outubro de 2018.

SILVA, E; FREITAS, S. **O lúdico, uma alternativa prazerosa de ensinar e aprender inglês**. 2017.

SILVA, W. E. A Model for the Enhancement of Autonomy. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 24, p. 469-492, 2008.

SOUZA, E. C. Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente: alguns apontamentos teóricos. *In*: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (org.). **Construções identitárias de professores de línguas**. Campinas: Pontes Editores. 2016.

YGOTSKY, L. **Mind in Society**. The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1987.

3

Luana Cristina de Oliveira Santos

A COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO MEU PROCESSO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA NA COLÔMBIA

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.35768-94

INTRODUÇÃO

Com a globalização e sua função social na educação, vemos que cada vez mais novas exigências surgem e a demanda por aprender uma nova língua é crescente. Com isso, atualmente, encontram-se muitos meios para se aprender uma língua adicional como, por exemplo, quando se busca a aprendizagem fora da escola regular, os tradicionais cursos de idiomas, e a profusão de cursos online. Uma outra possibilidade, foco dessa investigação, é um intercâmbio para um país da língua alvo.

As oportunidades de intercâmbio têm sido muito valorizadas, visto que a internacionalização na educação tem avançado e se popularizado, e a busca por períodos de estudo no exterior vem sendo amplamente procurada, não apenas por agências de intercâmbio, mas as universidades, especialmente, têm oferecido mobilidades acadêmicas. De acordo com Khoroshilova *et al.* (2015, p. 993), o termo “mobilidade acadêmica” implica um período de estudo, ensino e/ou pesquisa em um país que não seja o seu residencial.

Estudantes que vão para outro país estudar um idioma voltam proficientes em uma segunda língua, mostrando habilidades discursivas valorizadas nas futuras colocações profissionais para os quais se preparam. Além disso, essa experiência permite que o sujeito aprenda uma nova língua, ganhe novos conhecimentos, desenvolva sua competência cultural, cresça de forma individual e coletiva, entendendo um pouco mais de si e do outro, da sua língua e cultura e a do outro também.

Com grandes oportunidades de intercâmbio, inclusive por parte das universidades que têm buscado se internacionalizar, muitos estudantes estão indo para fora do país para estudar e aprender a língua alvo. Nessa busca, nos deparamos com a distinção entre falantes nativos e falantes não nativos, em que o primeiro é visto por estudantes como modelos ideais na aprendizagem (FIGUEIREDO, 2012).

Para minimizar essa distinção e esse ideal, tem se priorizado um falante intercultural, entendido como “aquele que conhece uma ou mais culturas e identidades sociais, relacionando-se com pessoas de diferentes culturas e também com o ambiente” (FIGUEIREDO, 2012, p. 3). É através dessa perspectiva que se deve buscar orientar os aprendizes de línguas, entendendo que a interculturalidade no ensino contribui para a aprendizagem da língua, influência nas decisões tomadas, como também na relação entre professor e estudante, além de mediar as culturas em questão, permitindo um processo de formação e transformação.

Seguindo essa vertente, o objetivo deste trabalho é discutir a interculturalidade e a importância da formação de um falante intercultural no ensino de línguas, bem como analisar por meio de minha narrativa autobiográfica se houve em mim uma formação de falante intercultural no tempo de aprendizagem de uma língua adicional por imersão, especificamente, durante meu intercâmbio acadêmico na Colômbia por um semestre.

Na fundamentação teórica, discorro sobre o conceito de Interculturalidade e sobre a importância da formação de um falante intercultural no ensino de línguas. No item de Metodologia, explico o tipo de pesquisa adotado, bem como descrevo como os dados foram gerados. Em seguida, na discussão dos dados, destaco alguns recortes da minha narrativa autobiográfica de modo a atender o objetivo especificado. Nas considerações finais farei uma reflexão de todo o trabalho realizado e também sobre a importância da interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas, seja por imersão ou não. Espero que este trabalho contribua para reflexões sobre intercâmbio e ensino-aprendizagem de línguas por parte tanto de intercambistas quanto de educadores e organizadores de intercâmbios.

O QUE É INTERCULTURALIDADE?

O conceito de cultura é amplo, pois quando se fala em cultura pensa-se em muitas coisas e não poderia ser diferente pois “as palavras, embora guardem a memória dos saberes, também são dinâmicas” (PERES, 2000, p. 36). Para ele, a palavra cultura pode tanto “abrigar a linguagem do poder, da ostentação, do elitismo, como a da partilha, a da modéstia e da abertura ao outro” (p.36). Portanto, esse termo é plural e dinâmico, obtendo diferentes conceitos e realidades que o cercam ao longo de sua evolução no crescimento das ciências sociais. Assim, trazemos alguns conceitos pertinentes à nossa pesquisa.

Para Touraine (1996, p. 63, apud, Peres, 2000, p.36) “uma cultura é a associação, parcial e constantemente mutável de três elementos: técnicas, uma identidade colectiva e o recurso a um princípio de afirmação do sujeito”.

Já Corbett (2003), destaca que:

[...] o conceito de “cultura” não está necessariamente relacionado - ou mesmo melhor relacionado - a nacionalidades. A cultura britânica não é composta apenas de culturas inglesas, norte-irlandesas, escocesas e galesas, mas de comunidades caracterizadas por uma série de fatores, incluindo idade, gênero, classe, etnia e até atividades de lazer. Podemos falar sobre “cultura galesa”, mas também podemos falar sobre “cultura jovem” e as culturas dos fãs de futebol, telespectadores e diferentes disciplinas acadêmicas [...] A sociedade (ou qualquer grupo coeso de indivíduos) constrói para si um conjunto de crenças e pressuposições que passará a considerar como “senso comum”. Essas crenças se relacionam com o comportamento do grupo e também com os tipos de coisas que ele produz para celebrar ou afirmar sua identidade e valores. A linguagem do grupo - seus “símbolos” - por sua vez, serve para organizar sua experiência e para construir e manter a identidade e a coesão do grupo. No entanto, devemos estar sempre conscientes de que as normas, crenças, práticas e linguagem de qualquer grupo não são estáticas, mas dinâmicas - o grupo está sempre

negociando e renegociando suas normas e valores entre seus membros. Portanto, as crenças centrais - e a linguagem que as articula - necessariamente mudarão com o tempo. A “cultura” de um grupo pode ser considerada a relação entre suas crenças e valores fundamentais, e os padrões de comportamento, arte e comunicação que o grupo produz, tendo em mente que essas crenças e valores estão sendo constantemente negociados dentro do grupo (CORBETT, 2003, p. 20, tradução nossa¹¹).

Também há o conceito trabalhado por Kramsch (2017), Tílio (2009) e Holliday (1999) que nos ajuda a entender melhor este termo. Para esses autores, há dois tipos de cultura: em primeiro lugar a Big C culture (cultura com C grande) que está relacionada às áreas de Política, Arte, Literatura e outros, como também, em instituições e até mesmo em práticas sociais, valores e significados, possuindo um referencial histórico. E a outra cultura é chamada de *Little c* culture (cultura com C pequeno), chamada também de pequenas culturas, que “situa o indivíduo em diversas comunidades discursivas – grupos sociais que compartilham os mesmos interesses, a mesma forma de interagir, pensar, de se comportar e se comunicar” (TÍLIO, 2009, p. 37). Integra a maneira que os falantes nativos se comportam, falam, moram, comem, além de seus costumes, valores e crenças (KRAMSCH, 2017).

11 “[...] the concept of ‘culture’ is not necessarily related – or even best related – to nationalities. British culture is not just made up of English, Northern Irish, Scottish and Welsh cultures, but of communities characterised by a range of factors, including age, gender, class, ethnicity and even such things as leisure pursuits. We can talk about ‘Welsh culture’ but we can also talk about ‘youth culture’, and the cultures of football fans, soap opera viewers and different academic disciplines [...] A society (or any cohesive group of individuals) constructs for itself a set of beliefs and presuppositions that it will come to regard as ‘common sense’. These beliefs relate to the behaviour of the group, and also to the kinds of things it produces to celebrate or assert its identity and values. The language of the group – its ‘symbols’ – in turn serve to organise its experience, and to construct and maintain group identity and cohesion. However, we must always be aware that the norms, beliefs, practices and language of any group are not static but dynamic – the group is forever negotiating and renegotiating its norms and values among its membership. Therefore, the core beliefs – and the language that articulates them – will necessarily change over time. The ‘culture’ of a group can be considered the relationship between its core beliefs and values, and the patterns of behaviour, art and communication that the group produces, bearing in mind that these beliefs and values are constantly being negotiated within the group”.

Tílio (2009) afirma que as pessoas pertencem a diversas culturas, ou seja, “a Cultura está no centro das culturas” (CUCHE, 1999, p. 243 apud TÍLIO, 2009, p. 38). Sendo assim, os indivíduos participantes de uma mesma sociedade compartilham de uma mesma Cultura e diferentes culturas ao mesmo tempo.

Partindo desses conceitos, o propósito a seguir é discorrer sobre a interculturalidade que está relacionada ao infundável pluralismo de culturas e que busca oportunizar o diálogo de valores e saberes.

O estudo da educação e da cultura nos permite verificar sociedades e culturas sob diferentes ângulos e observar sua evolução e acima de tudo aceitar o desafio do nosso tempo. A dificuldade é legitimar as contribuições dadas por essas ciências e entender que a natureza biológica e a construída culturalmente faz o ser humano rever-se como uma invenção contemporânea e, por isso mesmo, as condições da interculturalidade e da educação para todos os indivíduos é ainda algo mais moderno (PERES, 2000, p. 41-42).

De acordo com Peres (2000), surge da relação entre homem e cultura o problema principal da educação da espécie humana, visto que o ato educativo é um processo cultural cujo vínculo depende também das diferentes culturas. Segundo Hummel (1979, p. 234 apud PERES, 2000, p. 42) “cultura e educação estão intimamente ligadas como verso e reverso de uma mesma realidade”, ou seja, não se pode determinar onde um começa e o outro acaba, pois não se separam. Sendo assim, a partir dos anos 1960, o fenômeno multicultural tem estado em uma perspectiva multidimensional, através de quatro grandes posturas ideológicas, contudo, vamos nos ater a somente uma: a interculturalidade (PERES, 2000).

É importante esclarecer sobre o prefixo “inter” que, por vezes, é confundido com o prefixo “multi” de multiculturalismo³. O primeiro, de acordo com Peres (2000) e Branco (2011), pressupõe uma interação

dinâmica entre indivíduos e grupos culturais, circundando representações mentais e sociais, enquanto o prefixo “multi” traz o entendimento de duas culturas estagnadas e justapostas. Sendo assim, para Peres (2000), a interculturalidade:

[...] permite aceitar e valorizar a diferença e a possibilidade de comunicação, afirmação e diálogo multiculturais. Trata-se de construir uma sociedade aberta, consciente do choque de culturas, mas igualmente receptiva ao exercício da crítica e da postura ética, na defesa de princípios e valores humanos que respeitam a alteridade.

Neste sentido, a experiência do encontro com o outro faz parte da condição humana. Só conseguimos ver a diferença a partir da nossa própria identidade. É através do aqui e do agora que conhecemos o que é perfeitamente idêntico, mas também o que é diverso e plural (p. 49).

Em consonância com Peres, a interculturalidade faz com que o sujeito transponha barreiras da sua própria cultura e passe a ver o outro de uma cultura distinta de forma correspondente, legitimando a cultura do outro como diferente, ao invés de considerá-la como superior ou inferior a sua. Tal postura leva o indivíduo a ir “despojando-se de toda uma carga de preconceitos e estereótipos de sua cultura, o que não é tão simples, pois possibilitaria os indivíduos a começarem a se preparar para uma interação com pessoas de cultura diversa” (p. 11).

Cantoni (2005) explica que a globalização, vinda do aceleração da tecnologia, do desenvolvimento das comunicações e dos sistemas de transporte, trouxe o mundo para dentro de nossos lares, e estimulou o contato intercultural entre as nações. A autora postula também que a interculturalidade é necessária, principalmente por causa do contato com o outro, visto que falar outra língua não é suficiente, uma vez que é importante também considerar as diferenças e particularidades das culturas a que passamos a ter acesso, por exemplo, em uma experiência de intercâmbio fora do país, como a que tive.

Siqueira (2008) acrescenta que a interculturalidade foi uma evolução do termo “educação bilíngue”. Ela proporciona um estímulo na aprendizagem cultural de outros povos e considera o contexto social dos estudantes. O autor ainda reitera que esse termo diz respeito ao encontro de duas culturas ou línguas percorrendo os limites políticos de uma pátria. Peres (2000), em alusão a isso, já postulava que a interculturalidade não se refere a algo particular, mas a uma perspectiva e a uma consciência de interdependência.

Segundo Branco (2011), o conceito surgiu de fato na França nos anos 1970, espalhando-se por toda Europa devido ao contexto de imigração e à integração de imigrantes, tanto na sociedade quanto na educação. Então surge o conceito de educação intercultural que está diretamente ligado à esfera educacional.

Para se tornar um falante intercultural são necessárias algumas habilidades apontadas por Byram (1997), que ajudam a observar a competência intercultural do sujeito. Elas estão especificadas no próximo item.

O DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA INTERCULTURAL NO ENSINO DE LÍNGUAS

Há alguns anos passou-se a pensar em um processo de ensino-aprendizagem intercultural de línguas, visto que o conceito de interculturalismo surgiu nos anos oitenta nos campos da educação e da comunicação intercultural, inicialmente em países anglófonos, no intuito de possibilitar a abertura e o respeito ao outro (SIQUEIRA; BARROS, 2013; KRAMSCH, 2017; CORBETT, 2003). Ainda sobre o movimento intercultural e sua história, Siqueira e Barros (2013) afirmam que:

Segundo Motta-Roth (2003, p. 9), o movimento intercultural surgiu também para “evitar reações etnocêntricas tão comuns em comunidades europeias e norteamericanas”. Em termos históricos, de acordo com Kramsch (1993, p. 85), o conceito de comunicação intercultural emergiu como uma resposta ao Acordo de Helsinque²¹, uma vez que, segundo a autora, a conclusão de tal acordo buscava o comprometimento das nações que o assinaram em encampar “o estudo de línguas e civilizações estrangeiras como um importante meio de expandir a comunicação entre os povos (KRAMSCH, 1993, p. 85)” (SIQUEIRA; BARROS, 2013, p.22).

Além destes fatos históricos, o interculturalismo na aprendizagem de línguas foi utilizado por pesquisadores para pôr fim à dicotomia entre falante nativo e não nativo, buscando-se, assim, uma educação mais direcionada que podemos chamar de falante intercultural. Este sujeito é capaz de marcar as relações entre a cultura da língua materna com a cultura da língua-alvo, ou seja, ser um mediador entre ambas culturas, explicá-las, valorizá-las e diferenciá-las (BERGMANN; KRAVISKI, 2006).

Esse processo se deu porque no ensino-aprendizagem de línguas tinha-se como referencial os falantes nativos da língua alvo, enquanto os não nativos eram vistos como não capacitados e até mesmo inapropriados (FIGUEIREDO, 2012; BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002). Byram, Gribkova e Starkey (2002, p. 5, tradução nossa, grifos dos autores¹²) observam que “muitas vezes no ensino de línguas o objetivo implícito tem sido o de imitar um *falante nativo*, tanto na competência linguística, em conhecimento sobre o que é a linguagem ‘apropriada’, e no conhecimento sobre um país e sua ‘cultura’”.

Segundo os autores citados acima, a ideia de imitar um falante nativo ainda persiste e mais uma vez estes falantes são considerados modelos e, além disso, professores nativos também são considerados melhores do que os não nativos.

¹² Often in language teaching the implicit aim has been to imitate a native speaker both in linguistic competence, in knowledge of what is ‘appropriate’ language, and in knowledge about a country and its “culture” (BYRAM; GRIBKOVA; STARKEY, 2002, p. 5).

Nessa direção, Figueiredo (2012, p.3) lembra que:

[...] o falante intercultural é aquele que conhece uma ou mais culturas e identidades sociais, relacionando-se com pessoas de diferentes culturas e também com o ambiente. É sob essa perspectiva que os autores propõem orientar os aprendizes de línguas estrangeiras para uma formação como falantes interculturais, superando o mito de imitação da suposta perfeição do falante nativo.

Mediante o arguido, é importante ressaltar que o estímulo na aprendizagem de línguas não acontece por si só, ou seja, por meio da cultura, mas também na construção e negociação de novos sentidos e dos encontros de diferentes culturas que geram contradições e tensões (FIGUEREDO, 2010). Complementando essa ideia, Marins (2018) afirma a importância da interação na interculturalidade, sendo que o foco se encontra no outro e não em sua cultura.

A interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas tem como um de seus propósitos compreender o outro e sua língua (MENDES, 2005; CANTONI, 2005; FIGUEIREDO, 2012), ou seja, seu modo de pensar e agir, suas perspectivas e visões de mundo, seus valores e crenças. Aprendendo e entendendo estas questões passamos a desenvolver uma “plena consciência do outro, das diferentes culturas que o constituem e as entendem como um valor a ser reconhecido, respeitado, legitimado” (MARINS, 2018, p. 334).

Figueiredo (2012) observa que a comunicação é um processo cultural, e se comunicar em outra língua demanda permitir estabelecer relações entre a nossa e a cultura do outro. Sendo assim, é importante levar os estudantes a terem uma formação intercultural, pois ele passa a ter consciência do seu eu cultural e do outro, ou seja, ele passa a ser ciente do processo de formação e transformação que existe entre esses mundos. Além disso, conforme Lima (2010), esse falante, mediante o contexto social que se encontra, seleciona e faz uso de formas apropriadas e estabelecidas na língua, além de possuir um privilégio eminentemente verbal.

Nesse enfoque, é interessante ressaltar que um estudante ao compreender a cultura do outro e interagir com ela durante sua aprendizagem de línguas não anulará a sua própria cultura. Na verdade, o falante intercultural deve ser consciente de suas identidades e culturas e dos entendimentos que as demais pessoas têm dessas (FIGUEIREDO, 2012). Sendo assim, ele “é capaz de estabelecer relações entre a cultura da língua materna e a cultura da língua-alvo, ser um mediador entre as diferentes culturas, explicar as diferenças entre elas, compreendê-las e valorizá-las” (FIGUEIREDO, 2012, p. 4).

A propósito, Corbett (2003) já pontuava que um ensino de línguas preocupado com a cultura provê ao seus alunos um melhor desenvolvimento nas quatro habilidades, que são: ler, escrever, escutar e falar, com o intuito de levá-los a adquirir habilidades culturais também, relacionados aos padrões comportamentais.

Figueiredo (2010) acrescenta que a aprendizagem de uma língua adicional acontece quando aprendemos a idealizar uma dupla voz, ou seja, uma social e a outra pessoal. Por isso, a autora considera importante a interação entre as culturas que permeiam o aprendiz e que fazem parte dele e a descoberta de novas culturas que são apresentadas na sala de aula, sustentando um terceiro lugar ou terceira cultura a este. Segundo ela, “a língua a ser aprendida pode representar um instrumento que serve tanto para manter seus padrões usuais de pensamento e de comportamento quanto para promover mudanças em suas atitudes e em seu modo de ver o mundo” (FIGUEREDO, 2010, p. 237). É exatamente neste terceiro lugar que a interculturalidade se localiza e permite reflexões que integram tanto a língua e cultura do aprendiz (L1- C1), quanto a língua e a cultura alvo (L2-L1), permitindo-o ampliar seus conceitos de cultura e língua.

Vale ressaltar que o encontro da L1-C1 e L2-C2 permite gerar tanto compreensões interculturais que levam a uma competência intercultural, quanto conflitos interculturais alicerçados em

estereótipos e comportamentos etnocêntricos não abordados de forma crítica (FIGUEREDO, 2010).

A interculturalidade no ensino-aprendizagem de língua, portanto, está relacionada também à ideia de interação e de identidade. Nesse sentido, o professor não deve apenas submeter seus alunos a uma aprendizagem que contém informações culturais, como datas comemorativas, comida, crenças, folclore, rituais dos países que se fala a língua-alvo aprendida. Sabemos que essa é uma parte das aulas, contudo, é preciso levar os aprendizes a refletirem e avaliarem sua própria língua-cultura em relação a que está sendo estudada na sala de aula. Tal proceder proporciona analisar a cultura do “eu” e a do “outro”, compreendendo assim as múltiplas identidades existentes (FIGUEIREDO, 2012).

Conforme Dutra e Penna (2018), competência intercultural é um desdobramento do conceito de competência comunicativa, conforme desenvolvido por Canale e Swain (1980), que diz respeito ao conhecimento linguístico, às habilidades discursivas, à competência sociolinguística e às estratégias, ou seja, deve corresponder ao uso da língua por seus falantes, não lhes causando estranhamento.

Assim, um sujeito é competente interculturalmente quando consegue entender e tolerar a diversidade cultural e também compreender o que está por trás dessa diferença. Ele compreende que o conhecimento de outras línguas e cultura lhe abrem portas, valores e ideias diferentes que contribuem para a sua vivência e conhecimento. Esse sujeito é sensível às dinâmicas interpessoais e emocionalmente cuidadoso, quando se encontra em situações complicadas e interativas, sendo genuinamente perceptível e controlado (DUTRA; PENNA, 2018; DUTRA, 2019).

Essa competência pode ocorrer em processo de imersão, contudo há outros autores que acreditam que essa competência

intercultural pode ocorrer sem que precise de um deslocamento de um país a outro. Dentre eles, Dutra (2019) acredita que há uma série de atividades realizadas no próprio país dos alunos que podem prepará-los para se tornarem interculturalmente competentes. Algumas das sugestões para isso são: o uso de vídeos, literatura, entrevistas, músicas, o contato com pessoas nativas etc.

Dutra (2019) retoma cinco tipos de saberes e habilidades que definem a competência cultural com base em Byram que originalmente trouxe a discussão mais de quatro décadas antes. Segundo ela, as cinco habilidades são: *curiosidade*, que trata da facilidade do sujeito em reconhecer crenças em sua cultura e descrença na do outro, interesse em descobrir novas perspectivas e interpretações, busca por engajamento e questionamentos tanto na sua quanto na cultura do outro; *conhecimento*, que busca por grupos sociais e seus costumes em seu país e no do outro, interação social e individual, compreensão histórica, contemporânea, distinções sociais e mal-entendidos entre os sujeitos de diferentes culturas; *habilidades para interpretar e relacionar*, voltadas a examinar, explicar e relacionar documentos ou eventos de sua cultura com outra, identificar perspectivas etnocêntricas e mediar interpretações conflituosas; *habilidades de descobertas e interação*, referente à capacidade de adquirir conhecimentos e práticas de uma cultura e agir sob pressão em tempo real na interação com pessoas de outros países e culturas; e *consciência crítico-cultural/educação política*, que avalia de forma crítica diversos critérios explícitos e implícitos da própria cultura e a do outro, como também tem habilidade de interagir e mediar em trocas interculturais.

Ademais, Corbett (2003) afirma que o desenvolvimento da linguagem faz parte da construção identitária de um grupo e que ajuda a determinar e firmar normas sociais de valor, crença e atitude. Escolhas linguísticas específicas vêm incutidas de relevância cultural.

O autor sustenta que se a cultura é esse sistema de crenças dinâmico de uma comunidade. Talvez seja difícil saber como estes conceitos podem ser abordados dentro da sala de aula, que já é um espaço restrito de comunicação. Entretanto, é possível adaptar com recursos midiáticos, literários e culturais as técnicas de descrição, observação, análises, avaliações e práticas sociais, no intuito de dar sentido aos estudantes quanto às culturas-alvo aprendidas.

Segundo essa perspectiva, ressaltando o que já tem se discutido sobre a interculturalidade no ensino-aprendizagem de línguas, Corbett (2003), destaca que:

Os alunos de línguas estrangeiras estão na posição de alguém que está fora do grupo de língua-alvo, olhando para dentro. Os alunos podem não querer adotar as práticas ou crenças da cultura-alvo, mas devem estar em condições de compreender essas práticas e crenças se desejam compreender totalmente a linguagem que os membros da cultura-alvo produzem. É esse reconhecimento de que a linguagem é mais do que a transferência de informação - é a afirmação, negociação, construção e manutenção de identidades individuais e de grupo - que levou ao desenvolvimento de uma abordagem intercultural para o ensino de idiomas (CORBETT, 2003, p. 20, tradução nossa¹³).

Percebe-se que aprender uma língua adicional está para muito além da formalidade e que há muitas questões envolvidas nesse processo. Não é apenas aprender a língua, mas sim a língua juntamente com a cultura-alvo no intuito de conhecer o outro e a si também. Dessa forma, entendemos que a aprendizagem de um idioma traz mais sentido ao aprendiz, o que leva sua aprendizagem na língua a se desenvolver de maneira mais integral, evolutiva, estimulante. Consequentemente, o

13 "Foreign language learners are in the position of someone who is outside the target language group, looking in. Learners may not wish to adopt the practices or beliefs of the target culture, but they should be in a position to understand these practices and beliefs if they wish fully to comprehend the language that members of the target culture produce. It is this recognition that language is more than the transfer of information - it is the assertion, negotiation, construction and maintenance of individual and group identities - that has led to the development of an intercultural approach to language education".

estudante passa a se sentir mais próximo da comunidade de falantes da outra língua, permitindo-lhe que desenvolva tanto a competência linguística da língua estudada, quanto uma competência intercultural.

Portanto, entendemos que aprender uma língua adicional, conforme afirma Byram (2013), familiariza os estudantes com as demais culturas além da sua e fornece respeito e tolerância, ampliando a forma de pensar e fortalecendo identidades.

Tendo explicitado os fundamentos que orientam as interpretações dos dados, no item seguinte estão fundamentados os princípios metodológicos e descritos os procedimentos utilizados.

METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2004), responde a questões muito particulares, sendo a quantidade irrelevante. Nas palavras da autora, “ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2004, p. 21). Esse tipo de pesquisa coaduna com meus propósitos, uma vez que busco refletir sobre os efeitos da minha própria experiência de aprender uma língua adicional no intercâmbio, bem como analisar se os aspectos interculturais surgiram nesse processo.

Em minha narrativa autobiográfica refleti sobre alguns pontos, iniciando com um contexto geral, tais como quem sou, o que estudo, onde moro, minha experiência fora de casa, viagens; o intercâmbio e o conhecimento prévio da língua alvo aprendida; a experiência em outro país, destacando a aprendizagem da língua, as dificuldades envolvidas e, por fim, a diferença que esse intercâmbio trouxe para mim.

Vale ressaltar que essa narrativa autobiográfica foi feita depois que voltei do intercâmbio, com o intuito de refletir sobre a experiência internacional.

Por meio da teoria apresentada anteriormente, embaso as interpretações de minha narrativa. Dessa forma, fiz recortes no texto que tratassem especificamente do que está sendo investigado. Os recortes da narrativa autobiográfica têm como objetivo entender se houve uma formação como falante intercultural durante o meu processo de aprendizagem de língua espanhola no intercâmbio.

Antes de passar à discussão dos dados, é importante contextualizar brevemente a minha experiência no país. No ano de 2014 fui contemplada com uma bolsa de estudos do programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (BRACOL) para passar o primeiro semestre letivo de 2015 em Bogotá, Colômbia. O idioma sempre havia me interessado, mas sabia apenas o básico, pois nunca havia cursado um curso de língua espanhola, então, fui para lá praticamente sem saber nada do idioma. Assim, a aprendizagem da língua se deu na própria cultura alvo.

Durante a minha experiência de intercâmbio na Colômbia, percebi que os ensinamentos estavam para além de aprender apenas uma nova língua, e que para estudar essa língua eu estava conhecendo uma nova cultura. Durante minha estadia na Colômbia, eu conheci pessoas que faziam parte dessa cultura, como também, estava conhecendo outras de diversas partes do mundo, e pessoas de outros estados do meu próprio país, o que já insere diversidade. Percebi que vários aspectos da experiência internacional estavam me impactando de modo a me transformarem de forma positiva, pois estava tendo visões e ideias distintas daquelas que foram comigo para essa viagem. Sendo assim, considero relevante para minha formação refletir sobre o processo de aprendizagem de uma língua adicional e sua estreita relação com a cultura e como estes fatores podem formar um falante intercultural.

Nas considerações finais faço uma reflexão da pesquisa e a importância destes estudos. Tenho por intenção que este trabalho seja útil para a reflexão da conexão entre língua e cultura, especialmente em possíveis desenvolvimentos de competência intercultural ocorridos em contexto de intercâmbios acadêmicos. Com a finalização da metodologia, dou início a discussão de dados.

DISCUSSÃO DOS DADOS

É por meio das discussões de Dutra e Penna (2018) e Dutra (2019), que abordam alguns tipos de saberes e habilidades que definem a competência intercultural com base nos estudos de Byram (1997), que passo a analisar se houve em minha aprendizagem da língua espanhola, indícios de desenvolvimento de uma competência intercultural durante o intercâmbio.

Uma das habilidades ou saberes é *curiosidades*, como nomeado por Dutra (2019). Uma das características dessa habilidade é descobrir novas perspectivas e interpretações e, portanto, é possível verificar que eu estava aberta a novos conhecimentos e que o meu olhar estava voltado aos aspectos e significados culturais daquela sociedade, as atitudes e comportamentos das pessoas etc.

[...] então comecei a perceber como era a vida bogotana, e o trânsito que era muito intenso, e tinha um aspecto diferente do Brasil.

Algo que chamou a minha atenção foi que, assim como no Brasil, cada Estado tem expressões diferentes, contudo, não é tão fácil perceber essas diferenças para os estrangeiros, mas em relação à maneira de falar dos bogotanos e das pessoas da Costa da Colômbia, ou seja, pessoas de Cartagena, Santa Marta e outros, a diferença é fácil de ser percebida, principalmente, ao falarem palavras que tenha a letra LL e Y.

[...] Algo, que me chamava à atenção era a dedicação dos alunos aos estudos, eles sabiam e interagiam muito na aula, e essa foi uma diferença que vi em relação ao meu contexto universitário no Brasil. As aulas também em sua maioria duram bastante, lembro-me de fazer uma disciplina em que tinha 3 horas de aula seguidas, porém, a didática da professora era ótima e ela lecionava muito bem, o que não fazia a aula se tornar cansativa. Os alunos são também avaliados por meio de provas, trabalhos e a universidade, assim como a UFLA, possui um sistema computacional, com dados dos alunos e dos professores, e aonde também colocam as notas.

É importante apontar essa comparação entre Brasil e Colômbia, em que tive um olhar para a minha própria cultura e a do outro. Com base em Figueiredo (2012), esse contato é importante para estabelecer uma compreensão mútua entre a cultura do aprendiz e a cultura-alvo, promovendo, sobretudo, um diálogo que fomenta o respeito, aplaca os estereótipos já existentes e incentiva a adversidade e o valor das culturas em foco.

No tempo de imersão, muitas descobertas culturais e linguísticas ocorreram, como também, pessoais. Outra coisa que me chamou a atenção foi as muitas cores, a alegria e o patriotismo dos colombianos, como mostro no excerto abaixo:

O país me chamou muita a atenção pelas suas cores e alegria, além disso, é um povo amável e receptivo, e é preciso ressaltar o quanto os colombianos dançam bem e como possuem um gingado próprio deles. Eu ficava perplexa, tanto homens quanto as mulheres. Percebi também que o povo colombiano é patriota, sempre havia uma bandeira do país pela cidade, não só em Bogotá que é a capital, mas em outras cidades que visitei, e também sempre havia uma praça principal com uma escultura de Simon Bolívar, o grande herói deles, e nesse aspecto percebi a diferença deles com os brasileiros.

Descobri novos aspectos, como a paixão do povo pela sua nação, observando assim o comportamento deles e fazendo o exercício de comparar o que era natural no dia-a-dia. Também fui me atendo e conhecendo mais daquele lugar que estava vivendo.

Mencionei também ideias de estereótipos pré-estabelecidos que havia visto e escutado antes de ir para a Colômbia e que agora se transformaram, como mostro no excerto abaixo:

[...] indico sempre para as pessoas conhecerem este lindo país, que é tão mal visto pelas pessoas por causa das mídias que mostram drogas, violência e pobreza, sendo que isso tem no Brasil e em qualquer outro lugar do mundo. Conhecer a Colômbia é conhecer uma cultura rica e bonita, é conhecer belas praias, uma comida agridoce e saborosa e, acima de tudo, conhecer um povo de um grande coração.

Como discutido por Figueiredo (2012), os estereótipos são construídos de tantas formas, por exemplo, por meio da mídia, e o contato com outra cultura possibilita a confirmação ou não deles. Para Dutra e Penna (2018), eles limitam todo um grupo e cultura.

Esse movimento é importante, pois a forma como o “eu” e o “outro” interagem possibilita justamente a quebra de barreiras e de estereótipos que anulam os outros como seres culturais, o que converge para as considerações de Figueiredo (2012).

Outra habilidade é a de *conhecimentos* e é possível inferir que isso ocorreu, pois estava aberta a novas perspectivas, já que busquei por meio da interação aprender a língua, como é possível verificar a seguir:

Penso que meu maior aprendizado da língua se deu através do contato com o pessoal da universidade e principalmente da casa. Por exemplo, na hora do café da manhã, do almoço e da janta era o momento que eu ia para a mesa e então lá encontrava com os outros estudantes da casa e então me esforçava para conversar.

[...] ficava muito atenta ao falar dos professores e dos colegas, absorvendo as palavras e todo o contexto, além disso, eu sempre tentava falar algo e me comunicar sem me importar se eu falaria certo ou errado, e assim descobri que quando erramos aprendemos mais.

[...] então, nas construções das frases em um primeiro momento eu construía como no português e com o tempo fui aprendendo onde havia diferença. Além disso, os colegas da universidade e da casa eram muito pacientes, e na maioria das vezes se divertiam com a maneira que eu tentava me expressar e dos meus erros, mas eu não me importava e me divertia também com isso.

Ao me envolver com grupos sociais e com seus costumes, compreendi muitas distinções culturais e também pratiquei bastante a língua adicional. Contudo, não relatei choques culturais em minha narrativa, apenas as diferenças que percebia entre um país e outro, como por exemplo, os hábitos alimentares e o clima:

[...] eles se alimentavam muito bem pela manhã e essa era a refeição mais importante para eles, enquanto eu sempre valorizei o almoço no Brasil. Então, passei a me alimentar melhor e a estar mais disposta durante o dia. A janta deles é muito simples, pois eles prezam mesmo é um excelente café da manhã e um bom almoço.

As diferenças não foram tão sentidas, mas chamavam a atenção. Houve também nesse período, muitas conversas com amigos colombianos que eram próximos, com os quais eu trocava conhecimentos, além do mais, participei de aulas na universidade. Como indica Byram (1997), quanto maior a proximidade e quanto mais interação houver entre o país do aprendiz e de seu interlocutor, mais conhecimento um do outro haverá nessa interação. Lima (2010) também sustenta que as comparações são frequentes ao longo do processo de reconhecimento de outra cultura, pois os sujeitos partem de sua cultura e do seu próprio lugar, ou seja, eles têm uma visão etnocêntrica. Desse modo é através das diferentes realidades e seu contato com elas que o respeito e os valores são gerados.

Quanto ao uso da *habilidade para interpretar e relacionar*, não houve relatos de uso. Porém a *habilidade de descobertas e interação* foi usada. Principalmente, o uso dessa habilidade ao construir

conhecimentos específicos da língua e ao compreender os significados, como mostra o excerto a seguir:

[...] um dos métodos que mais utilizei para aprender um pouco o espanhol foi à repetição; quando eu errava, as pessoas próximas a mim, corrigiam-me e então eu repetia em voz alta a palavra. Uma dificuldade na pronúncia do espanhol foi com palavras que tinha a double R ou o R no início de frase, como por exemplo, “carro”, “ratón”, pois este som não se usa no português, e o som da letra R em início de frase e de RR no português é o som da letra J no espanhol.

Lembro-me que quando queria dizer algo como, “eu e você”, eu dizia em espanhol, “yo y tu”, fazendo uma construção no português, porém, lembro-me de uma amiga que sempre me corrigia, pois no idioma deles, se usa “tu y yo”, e então, de tanto errar e ser corrigida, acabei aprendendo.

Não poderia deixar de dizer sobre as expressões, em especial, de uma que me fez gastar tempos para aprendera, e também por ser a que mais gostei e que mais me marcou, pois me fazia quase me sentir uma colombiana, que foi a palavra: “Chévere” que significa algo bom, legal, divertido, e tanto uma pessoa como um objeto ou evento pode ser “Chévere”. Todos falavam essa palavra, e eu não conseguia porque parecia que ouvia cada um falando de uma forma. Então, busquei saber como escrevia e comecei a falar da forma que estava escrito, porém, nunca conseguia falar como eles [...] quando a usava espontaneamente, ela soava da forma que me dava à impressão de que estava falando certo e na verdade estava, e como eles a usavam muito, eu passei a usá-la bastante também e falar da forma correta depois de um tempo.

Houve uma constante troca de diálogo e observação, como foi possível verificar nos excertos mostrados anteriormente. No aprendizado da língua, foi importante ter a intermediação de amigos que me ajudavam a melhorar cada vez mais o meu espanhol e, com isso, fui ativa na busca por interação, fazendo uso de estratégias e de habilidades e, desse modo, realizando descobertas acerca da cultura na qual estava imersa:

Acredito que minhas estratégias foram utilizar da repetição, ter muita atenção nas falas das pessoas, nas leituras, comunicar-me bastante com os colombianos sem me importar com as minhas limitações e erros e questioná-los como se falava tal palavra, ou como se chamava tal objeto e me divertir com toda essa forma de aprendizagem, tão diferente de cursinhos ou algo mais formal.

Assim é possível inferir que é por meio da interatividade que as descobertas são realizadas, ou seja, a descoberta entra em ação quando o indivíduo não tem conhecimento, ou tem apenas uma parcialidade, construindo, assim conhecimentos específicos e compreensão de determinados fenômenos sociais e também linguísticos, como argumenta Byram (1997).

Além disso, outro ponto chave da competência intercultural está ligado à habilidade de *consciência crítico-cultural/educação política*. Sendo assim, falo também a respeito da visão que ganhei do Brasil de estar em contato com outra cultura e com outras pessoas e, além disso, expressei minha mudança pessoal. A seguir um excerto a respeito disso:

O tempo que passei fora foi de suma importância na formação de quem sou hoje, foi um crescimento e um aprendizado para a minha vida pessoal, profissional e também espiritual, pois hoje tenho novas ideias e objetivos.

Apreendi muito também sobre o Brasil e como meu país é diversificado, pois convivendo com uma baiana, às vezes havia palavras que ela falava ou comidas e eu não sabia o que era, e admito que foi um tempo de conhecimento e uma amizade que vou levar pra vida toda.

Esses excertos permitem perceber que mudanças positivas ocorreram em minha vida. Por exemplo, afirmo ter tido muito crescimento e aprendizado nessa experiência de intercâmbio. Também pude aprender um pouco mais do meu próprio país que é tão grande e diversificado.

Nesse sentido, nossas identidades sociais revelam o que somos, cremos e fazemos, e elas se constroem por meio de nossas práticas discursivas, ou seja, pela maneira que produzimos o nosso discurso em relação ao outro e como somos influenciados por ele. Sendo assim é pelo fato do outro e suas identidades existirem que as nossas também existem, e na ação de olhar para ele é que percebemos a existência do que é diferente e do que é semelhante, conforme argumenta Figueiredo (2012).

A oportunidade de intercâmbio, como infere Figueiredo (2012), está para além da aprendizagem da língua adicional, pois o sujeito tem a oportunidade de vivenciar outras práticas culturais e estilos de vida.

Sendo assim, dentre as cinco (5) habilidades propostas por Byran (1997) e mostradas por Dutra (2019), usei, principalmente, quatro (4) delas, que foram: *curiosidade, conhecimento, habilidade de descoberta e interação e consciência crítico-cultural/educação política.*

Pude ver que a competência intercultural se trata da busca de estabelecer interação e vivências oriundas de contextos linguísticos e socioculturais diversos para além das fronteiras, e também dentro das fronteiras nacionais, como foi mostrado. Portanto, não se trata apenas de mencionar aspectos culturais que as mídias podem oferecer, mas sim formas de levar o aprendiz a pensar, agir e se comunicar de maneira intercultural, como pondera Branco (2011), abordando em seu estudo justamente essa perspectiva, a aprendizagem da língua adicional.

A partir do que foi discutido até aqui, passo às considerações finais desta pesquisa.

CONCLUSÃO

Neste trabalho apoiei-me no conceitos de interculturalidade e nas elaborações sobre desenvolvimento da competência intercultural no ensino de línguas para discutir minha experiência de intercâmbio. Investiguei se, ao estar imersa aprendendo a língua adicional, indícios de um falante intercultural poderiam ser encontrados. Devo confessar a dificuldade que tive para identificar as pontuações teóricas em minha narrativa, especialmente por envolverem muitos aspectos e singularidade.

Mas há indícios que, dentre as cinco habilidades criadas por Byram (1997) e discutidas por Dutra (2019), quatro foram mais usuais, sendo elas: curiosidades, conhecimento, habilidades de descoberta e interação e consciência crítico-cultural/educação política.

Essas habilidades estão voltadas para algumas ações, como abertura e prontidão para olhar e reconsiderar a própria cultura e a do outro, engajamento com o diferente, interação social no país do outro, conhecimento dos grupos sociais e suas práticas, conhecimentos novos de uma nova cultura, atitudes e habilidades sob pressão e avaliação crítica da própria cultura e a do outro, conforme depreende-se de Dutra (2019).

Indo além do objetivo especificado, percebi por meio da discussão de dados o quão importante é entender a si e ao outro, sua língua e cultura, como também como a diversidade de uma sociedade deve ser respeitada. Além do mais, estar imersa em um país que fala a língua-alvo facilitou para que eu me conscientizasse sobre a importância da interculturalidade, em que se observa não apenas a língua, mas a sociedade também, entendendo como ambas caminham juntas. Dessa forma, entendo que a experiência de intercâmbio é enriquecedora em muitos aspectos.

É importante destacar a construção de um falante intercultural que não idealiza um nativo, mas que aprende fazendo uso de competências interculturais e ocupa seu lugar nessas relações, ou seja, tem conhecimento e media tanto a sua cultura quanto a do outro, visto que língua e cultura se completam. Sendo assim, julgo relevante trazer estudos de interculturalidade para estudantes de Letras que trabalham e estudam línguas. Mais do que apenas estruturas e parâmetros, o envolvimento do sujeito na aprendizagem é importante e ampliá-lo para além do puramente linguístico gera um falante mais consciente e, no âmbito acadêmico, um professor e estudante em formação também mais responsável.

Portanto, entendo que, embora contextos diferentes levem à aprendizagem de línguas, é possível um aprendiz ser conhecedor do mundo, das diferenças que tornam a aprendizagem da língua ainda mais especial, seja o processo em imersão ou não. Reforço a importância de, acima de tudo, desmistificar a visão do nativo e de se desenvolver um falante intercultural.

REFERÊNCIAS

BERGMANN, J. C. F.; KRAVISKI, E. R. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Intersaberes (Facinter)**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 78-86, 2006.

BRANCO, D. M. S. **A competência intercultural no ensino**: propostas para a formação contínua de professores dos 2º e 3º ciclos do ensino básico. 2011. Dissertação (Mestrado em Português Língua Não Materna) – Universidade Aberta, Lisboa, 2011.

BYRAM, M. Foreign language teaching and intercultural citizenship. **Iranian Journal of Language Teaching Research**, p. 53-62, 2013.

BYRAM, M. **Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence**. Multilingual matters LTD, Clevedon, UK, 1997. p. 31.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B.; STARKEY, H. Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers. *In*: COUNCIL OF EUROPE. **Language Policy Division**. Strasbourg, 2002.

CANTONI, M. G. S. **A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras**: uma preparação para o ensino pluricultural: o caso do ensino de língua italiana. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, 2005.

CORBETT, J. **An intercultural approach to English language teaching**. Clevedon, England: Multilingual Matters. 2003.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

DUTRA, A. F. O desenvolvimento da competência intercultural de alunos de letras por meio do contato com assistentes de ensino americanas. **Revista do GELNE**, v. 21, n. 1, p. 222-235, 2019.

DUTRA, A. F.; PENNA, S. M. O desenvolvimento da competência intercultural em professores em formação. **Linguagem**: Estudos e Pesquisas, v. 22, p. 129-145, 2018.

FIGUEIREDO, F. J. Algumas reflexões sobre a aprendizagem de línguas em regime de imersão: relatos de experiência dos participantes do programa de intercâmbio CAPES/FIPSE. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE LINGUÍSTICA APLICADA, 9., 2012, Rio de Janeiro. **Anais Eletrônicos** [...]. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 2012. v. 1. p. 1-21.

FIGUEIREDO, F. J. Q. **Vygotsky**: a interação no ensino/aprendizagem de línguas. São Paulo: Parábola, 2019. v. 1.

FIGUEREDO, C. J. Interação e Diálogo no “Terceiro Lugar”: a formação da esfera de interculturalidade em aulas de inglês como L2/LE. **Signotica (UFG)**, v. 22, p. 231-255, 2010.

HOLLIDAY, A. Small cultures. **Applied Linguistics**, 20, p. 237-267, 1999.

KHOROSHILOVA, S. *et al.* **Academic mobility**: the impact of short-term language courses abroad on the development of language competences. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2015.

KRAMSCH, C. Cultura no ensino de língua estrangeira / Culture in Foreign Language Teaching. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 134-152, set./dez. 2017.

LIMA, P. R. A. **Espanhol e albergue espanhol**: foco na interculturalidade no ensino/aprendizagem em de E/LE. *In*: SEMINÁRIO DE LÍNGUAS

ESTRANGEIRAS, 7., 2010, Goiânia. A transdisciplinaridade e o ensino das línguas estrangeiras. Goiânia: Faculdade Letras/UFG, 2010. p. 132-140.

MARINS, I. M. M. Identidade Intercultural em formação. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, v. 21, p. 331-347, 2018.

MENDES, E. **Abordagem Comunicativa Intercultural (ACIN)**: uma perspectiva para ensinar e aprender uma língua no diálogo de culturas. Tese (Doutorado) – UNICAMP, Campinas, 2005.

PERES, A. N. **Educação intercultural**: utopia ou realidade? Porto: Profedições, 2000.

SIQUEIRA, D. S. P. **Inglês como língua internacional**: por uma pedagogia intercultural crítica. 2008. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural do inglês como língua franca. **Estudos Linguísticos e Literários**, v. 48, p. 1-35, 2013.

TILIO, R. C. Reflexões acerca do conceito de cultura. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VII, p. 35-46, 2009.



4

Amanda Cristina dos Santos Reis

LETRAS LÁ E LETRAS AQUI: CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS NA FORMAÇÃO DE UMA LICENCIANDA ENTRE BRASIL E SUÉCIA

DOI [10.31560/pimentacultural/2022.35795-133](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.35795-133)

INTRODUÇÃO

Uma experiência de intercâmbio pode ser transformadora tanto na vida pessoal quanto na vida profissional. Por isso, este estudo reflete sobre a identidade do futuro professor em sua trajetória de formação inicial, com base em uma oportunidade de intercâmbio acadêmico, e o quanto a metamorfose identitária decorrente dessa vivência pode influenciar na docência. Sob esse viés, é importante destacar que, tendo em vista o tema e os enfoques teóricos que vemos adiante, esta pesquisa configura-se como necessária no contexto de formação inicial de professores, uma vez que traz à tona os significados construídos por uma ex-intercambista, agora na qualidade de pesquisadora da própria experiência formadora, gerando reflexões sobre como o intercâmbio internacional pode afetar diretamente a prática docente. Além disso, a pesquisa também é uma forma de trazer luz às discussões e avaliações de programas de intercâmbio cada vez mais populares e incentivados no país, em vista dos propósitos de globalização e internacionalização hoje enfatizados.

Como investigadora da própria experiência, vale apontar que sou uma jovem professora de Língua Portuguesa que já atuou na rede pública de ensino e atuo há dois anos e meio na rede privada. Nesse lugar que ocupo, percebo que exerço papéis que se adequam a determinado contexto, ou seja, assumo identidades diferentes com base na minha formação pessoal, interpessoal e profissional (BARCELOS, 2017). Em meio a esse pensamento, percebo que o meu intercâmbio de mobilidade acadêmica para a Suécia, que será mais detalhado adiante, me transformou, influenciando fortemente na pessoa e profissional que sou hoje, me levando a desenvolver esta pesquisa.

Esse processo de intercâmbio começou durante o sétimo período do curso de Letras, quando fui agraciada com uma bolsa de intercâmbio para a Suécia pelo *Programa Euro Brazilian Windows Plus*

(EBW+). Esse programa é uma versão do Erasmus Mundus voltada para estudantes brasileiros. O Erasmus Mundus foi criado em 1987, a fim de aproximar as universidades da União Europeia, de forma pedagógica, administrativa e filosófica (BLOCK, 2009). De acordo com o website do projeto EBW+, o programa, em relação ao Brasil, visa

o enriquecimento mútuo e melhor entendimento entre a Europa e o Brasil através do intercâmbio de pessoas, conhecimentos e competências no que diz respeito ao Ensino Superior; o aumento da cooperação internacional entre Instituições de Ensino Superior brasileiras e de países europeus, contribuindo assim para a promoção do desenvolvimento socioeconômico deste país; a promoção da transparência e do reconhecimento de estudos e qualificações em nível internacional. (EBW+, Informações Gerais, s/p)¹⁴

Inserida nesse contexto, ao ser contemplada por esse programa e desembarcar em um lugar completamente novo para mim, percebo, hoje, que despertei um olhar crítico para os aspectos culturais e educacionais que se diferenciavam da universidade que estudei no meu país e que refletem no meu papel como professora. Levando em conta que experiências educacionais como a que tive podem ter significado especialmente relevante em minha identidade docente (BLOCK, 2009; NÓVOA, 2013; SOUZA, 2016; BARKHUIZEN, 2017; BARCELOS, 2017), vejo como crucial compreender e refletir sobre os possíveis impactos resultantes dessa vivência.

Nessa perspectiva, em 2018, rememorei minhas experiências educacionais e culturais na Suécia por meio de uma autobiografia, instrumento reflexivo sugerido na disciplina intitulada *Linguagem e Identidade Docente*, do Programa de Mestrado em Educação do qual faço parte, para desenvolver o trabalho intitulado *Museu de Mim*, cuja proposta foi lembrar experiências impactantes e refletir sobre possíveis transformações identitárias. O resultado positivo do trabalho me fez

14 EBW+ – Euro Brazilian Windows Plus, Informações Gerais. Disponível em: <https://ebwplus.up.pt/general_information>. Acesso: 20/10/2018.

querer aprofundar no estudo da autobiografia, e me inserir no Grupo de Pesquisa *Identidade do Docente de Línguas* (IDOLIN)¹⁵.

É importante destacar que este estudo foi motivado pela necessidade de refletir sobre os programas de internacionalização, considerando especialmente que poucos da área de Humanidades, na qual a educação se insere, são contemplados com oportunidades de intercâmbio. Tais reflexões me parecem relevantes no cenário brasileiro, observando-se o aumento de intercâmbios internacionais e igualmente porque o próprio programa *Erasmus*, como Block (2009) menciona, aborda muito pouco a questão de identidade, focando mais em estereótipos de nacionalidade dos participantes e no que aprenderam sobre a cultura do país acolhedor. Por mais que essas características possam ser comuns no programa, atenta-se à necessidade de se abordar a questão da identidade como um dos fatores que potencialmente sofrem transformações em um contexto de intercâmbio.

Além desses fatores, a pesquisa é motivada pelos possíveis efeitos que as experiências de intercâmbio podem trazer para a educação, visto que existem poucos estudos que tematizam a questão. Posso citar, como exemplo de pesquisas que surgem nessa área no Brasil, o trabalho realizado por Cruvinel (2016), que busca analisar relatos de professores que tiveram uma experiência de formação nos Estados Unidos, a fim de investigar as implicações em suas formações identitárias decorrentes da experiência no exterior. Em sua tese, a autora conclui que a reconstrução de identidades de professores a partir da experiência de intercâmbio por eles vividas foi de fundamental importância para manter a motivação, tanto no campo intelectual quanto no profissional.

15 O projeto, liderado pela Profa. Tania R. S. Romero, tem o objetivo de discutir e refletir sobre o processo de construção da identidade do docente de línguas materna e adicionais. Assim, são tematizadas experiências pessoais, influências de outros e possíveis contingências contextuais e sociais vivenciadas por professores em formação inicial e continuada que possam ter impactado a forma de entender, conceituar e praticar ações docentes, especialmente no que concerne a área de línguas.

Em nosso próprio programa,¹⁶ dois estudos foram desenvolvidos nesse âmbito. Um deles é o trabalho sobre identidades baseado em experiência de intercâmbio (EMILIORELI, 2017), que busca compreender os efeitos de um intercâmbio que levaram os participantes dessa experiência a se tornarem professores, a partir de suas transformações identitárias. O outro foi empreendido por Esparza Paillao (2018), uma professora chilena que vive no Brasil há 19 anos, e que usa a narrativa autobiográfica para compreender o seu processo de aprendizagem de línguas adicionais e a influência desse processo na sua prática, como professora de línguas adicionais.

Sob um viés um pouco diferente, Périco e Gonçalves (2018) realizaram uma pesquisa, por meio de questionários, para identificar as dificuldades de estudantes na adaptação e readaptação provenientes da experiência de intercâmbio. É um estudo descritivo com abordagem quantitativa, em que mais de quinhentos questionários foram respondidos por ex-intercambistas. Por meio dos dados coletados, observou-se que os intercambistas passam por uma transformação identitária cultural, se adaptam ao país de destino e sentem dificuldades ao retornarem ao Brasil. As dificuldades relatadas em relação ao retorno que mais se destacaram no estudo foram o desejo de não ter regressado ao país, a dificuldade de readaptação na vida diária, o padrão de gastos no país e a sensação de não pertencimento à sociedade. Essas dificuldades foram observadas por diferentes colaboradores, que viveram entre um a três semestres no exterior.

Tendo em vista as motivações de pesquisa explicitadas e os estudos realizados sobre experiências internacionais, o presente artigo tem por objetivo narrar e refletir sobre as possíveis influências identitárias resultantes da experiência de intercâmbio acadêmico em uma universidade na Suécia. Partindo desse objetivo, as finalidades específicas do estudo são identificar as principais diferenças entre ser

16 Programa de Mestrado Profissional em Educação (Universidade Federal de Lavras - UFLA).

estudante do curso de Letras em uma universidade pública no Brasil e na Suécia, mencionadas na minha autobiografia, identificare categorizar os significados construídos resultantes dos aspectos positivos e das inquietações observados na experiência de intercâmbio, além de reconhecer as influências dessa experiência na identidade.

Para tanto, com base na leitura da autobiografia, as seguintes perguntas de pesquisa norteiam o estudo (a) Quais são as principais diferenças identificadas na minha autobiografia entre ser estudante do curso de Letras em uma universidade pública no Brasil e na Suécia?; (b) Como essa experiência pode ter afetado minha identidade?; (c) Como minhas avaliações são realizadas linguisticamente?

Dessa forma, com o intuito de embasar a pesquisa, inicialmente, pautei-me em referenciais teóricos para conceituar identidade e entender a sua relação com a atuação do professor. Os autores em destaque nessa discussão são Hall (2006), Barkhuizen (2017) e Barcelos (2017). O embasamento em Hall (2006) induz a compreender a identidade em contextos culturais e globais. Especificamente no que tange à identidade docente, Barkhuizen (2017) ressalta a identidade na vida de professores como dinâmica e em constante mutação. Seguindo na mesma direção, Barcelos (2017) considera que a identidade é influenciada pelas experiências vivenciadas, além de enfatizar a importância das emoções na relação com a construção identitária.

Por se tratar de uma pesquisa narrativa, também é importante ressaltar que me fundamentei em Bruner (1990), Brockmeier e Carbaugh (2001), e Barcelos (2017). Bruner (1990) desenvolve a discussão sobre o quanto a condição humana é imperfeita, em que a narrativa se torna um instrumento para lidar com essa condição. Brockmeier e Carbaugh (2001) abordam a importância da narrativa como forma de entender o mundo e a si mesmo, por meio das experiências, e Barcelos (2017), de modo similar, identifica a narrativa como uma pesquisa que nos permite uma maior compreensão de nós mesmos por meio do

nosso olhar para nossas histórias. No caso do meu estudo, a autobiografia possibilitou gerar minhaprópria história, em contexto específico, proporcionando uma avaliação tanto sob um viés emocional quanto social. Por fim, apoio-me em Nóvoa (2013) e Souza (2016), que ressaltam a relevância de se refletir sobre a formação de professores com base em experiências de vida.

Além da base teórica mencionada, é importante destacar a função da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) nesta pesquisa, fundamentada principalmente em Martin e White (2005), Fuzer e Cabral (2014) e Almeida (2018). Por meio do Sistema de Avaliatividade, a LSF propõe-se como aporte linguístico para referendar as interpretações sobre a minha formação identitária a partir da experiência de intercâmbio.

A fim de responder às perguntas de pesquisa, o trabalho está organizado de forma a apresentar, primeiramente, a perspectiva teórica, que aborda as conceituações referentes à identidade docente e à pesquisa narrativa e sua relação com a formação do professor, seguida uma breve contextualização sobre a LSF. Em seguida, explicito o aporte teórico- metodológico, caracterizando a pesquisa narrativa autobiográfica e explicitando o modo de categorização dos dados, dando encaminhamento, portanto, para a análise e discussão dos excertos selecionados na minha autobiografia. Por fim, finalizo o trabalho com considerações referentes ao estudo.

IDENTIDADES: INFLUÊNCIAS CULTURAIS NA DOCÊNCIA

Para embasar este estudo, inicialmente, pautei-me em referenciais teóricos para conceituar identidades e entender a sua relação com a atuação do professor. Hall (2006), especificamente, evidencia

uma identidade formulada a partir da interação entre a sociedade e o sujeito, sendo esse último “formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais ‘exteriores’ e as identidades que esses mundos oferecem” (HALL, 2006, p. 11). De acordo com o autor, esse sujeito, reformulado a partir da interação com o mundo, sai de um contexto de estabilidade e entra em crise, afetando a identidade.

Outro ponto relevante destacado pelo autor é a pluralidade identitária, em que o sujeito “é composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas.” (HALL, 2006, p. 12). Ou seja, as pessoas manifestam identidades diferentes dependendo do momento ou situação, deixando claro que identidades não são unificadas. Se pensarmos em um professor, como exemplo, podemos compreender que ele irá assumir uma identidade em sala de aula, enquanto professor, e outra identidade ao ensinar o filho em casa, como pai. De acordo com o autor, isso determina que identidades são múltiplas em um indivíduo.

Considerando que o foco deste trabalho é a experiência de intercâmbio, também foi importante estudar sobre a questão de identidades em contexto de migração. Para Block (2009),

é na experiência de migrantes adultos que a identidade e o senso de si são mais colocados em risco, até porque a maioria ou todos os sistemas de apoio anteriores em termos de história, cultura e linguagem foram removidos e devem ser rapidamente substituídos por novos. É no redemoinho resultante desse vácuo relativo que os indivíduos são forçados a se reconstruir e se redefinir, tanto para seu próprio senso de segurança ontológica quanto para as posições atribuídas a eles por outros em seu novo ambiente (BLOCK, 2009, p. 75, tradução nossa¹⁷).

17 “It is in the adult migrant experience that identity and one’s sense of self are most put on the line, not least because most oral previous support systems in terms of history, culture and language have been removed and must rapidly be replaced by new ones. It is in them maelstrom resulting from this relative vacuum that individuals are forced to reconstruct and redefine themselves, both for their own sense of ontological security and the positions ascribed to them by others in their new surroundings”.

Nesse sentido, uma vez dada essa reconstrução de identidade em um ambiente em que nossa cultura não é predominante, marcas irreversíveis podem ser geradas na nossa identidade, justificando a ideia do autor quando ele afirma que a identidade e o senso de si são fatores colocados em risco. O autor também menciona o fato de quanto a experiência de intercâmbio pode agregar à identidade nacional, em oposição ao desenvolvimento de uma maior sensibilidade intercultural.

Nessa vertente, Barkhuizen (2017) conceitua identidades de professores de línguas (*Language Teacher Identity - LTI*) em cinco partes - cognitivas, sociais, emocionais, ideológicas e históricas - de modo a sintetizar o conceito. Nas palavras do educador, voltadas para essas cinco classes identitárias, a LTI é construída conforme as emoções, e fazendo história, mas também são revistas, ao mesmo tempo que podem ser reconhecidas e valorizadas, por si e pelos outros. Além disso, o autor também defende que a LTI é dinâmica e múltipla e pode mudar ao longo do tempo nas interações sociais com professores, aprendizes, gestores, entre outros indivíduos que fazem parte da comunidade educacional.

Ao relacionar o conceito de LTI à prática docente, é possível perceber a propositura da identidade de se pensar sobre o que desejamos ser e o que tememos ser (BARKHUIZEN, 2017), posto que o professor, em sua pluralidade, se ancora em experiências para ser o que quiser. Além disso, o autor aborda o fato de que identidade não é algo que o professor possui, como um objeto, mas é algo que ele vive ou produz. Esses fatores evidenciam que a identidade é sempre plural, uma vez que professores fazem uso de diferentes versões de si, ou seja, ela é desenvolvida dinamicamente, em diferentes contextos.

Nessa mesma perspectiva teórica, de acordo com Barcelos (2017), as identidades são construídas a partir de experiências, sejam elas pessoais, profissionais ou culturais. Apesar disso, Barcelos (2017) ressalta que o

relacionamento orgânico entre os indivíduos e o meio ambiente, no qual moldamos e somos moldados pelas avaliações dos outros sobre nossos comportamentos, formamos ideias sobre nossas identidades com base no que os outros pensam de nós e como eles nos tratam (BARCELOS, 2017, p. 146, tradução nossa¹⁸).

Essa percepção evidencia também a importância do outro em nossa trajetória identitária. Ademais, a autora aborda a relação das emoções com a identidade que, em proporção, quantomais as ideias, sejam pessoais ou provenientes de outrem, estejam ligadas às emoções, mais atuantes são na identidade. Isto posto, a autora advoga, assim como Barkhuizen (2017), que as identidades, as crenças e as emoções são dinâmicas e múltiplas, que podem funcionar como uma ferramenta que auxilia na autocompreensão docente.

Além dessas questões, de acordo com Norton (2012), ressaltado por Reichmann e Romero (2019), é importante pontuar que os estudos de identidade não abordam apenas influências e contextos sociais passados, mas também podem explorar possibilidades futuras. Para as autoras, esses estudos são relevantes, uma vez que em seu aspecto cognitivo e afetivo, os professores podem ter a capacidade de lidar com as complicações, inseguranças e alegrias no que se idealiza a profissão docente. Complementarmente, Romero e Casais (2019, p. 5) reforçam que “a identidade não é somente dada por estruturas sociais, mas também é resultante de negociações sociais que fazemos sobre como desejamos nos posicionar no presente e projetar nosso futuro”. Nesse sentido, a transformação identitária de um professor também leva em conta potencialidades vindouras.

A seguir, passo a apresentar um panorama teórico sobre a pesquisa narrativa e a sua contribuição na formação de professores.

18 “In this organic relationship between individuals and the environment, in which we both shape and are shaped by others’ evaluations of our behaviors, we form ideas about our identities based on what others think of us and how they treat us”.

A PESQUISA NARRATIVA: A AUTOBIOGRAFIA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Para melhor compreender a importância de um estudo narrativo, pautei-me inicialmente em Bruner (1990), que discute narrativas, em especial as autobiográficas. Para o autor, é importante entender experiências e atos não moldados por seus estados intencionais, além de saber que a forma desses estados intencionais é realizada por meio da participação nos sistemas simbólicos da cultura que o ser humano pressupõe entender como suas (BRUNER, 1990). O autor ainda afirma que a narrativa pode ser o meio de nos entendermos com as surpresas e estranhezas da condição humana, para nos conciliarmos com a nossa percepção imperfeita dessa condição (BRUNER, 2014).

Brockmeier e Carbaugh (2001) apontam o estudo da narrativa não apenas ligado às vidas singulares de cada um, mas sim como um campo de possibilidades para a construção da identidade humana. Os autores argumentam que abordagem narrativa é muito produtiva para o estudo da memória autobiográfica e da identidade, e que podem ser desenvolvidas quando são relacionadas à linguagem e ao discurso.

Com base nessas linhas teóricas, a autobiografia serve como forma de retomar a própria história, para si próprio ou para compartilhar com o próximo, potencialmente levando ao autoconhecimento e à conscientização (ROMERO; CASAIS, 2019). Barkhuizen (2017) já apontava que as histórias que contamos sobre nós mesmos influenciam na nossa forma de viver. Logo, as narrativas se tornam uma ferramenta para o desenvolvimento de pensamento crítico-reflexivo de um professor.

Sob esse viés, Barkhuizen e Benson (2008) acreditam que os professores são natos contadores de histórias e que há uma tendência dos docentes em desenvolver atividades profissionais envolvendo narrativa. Porém, eles problematizam o fato de que as narrativas podem

variar culturalmente de indivíduo para indivíduo e que os professores podem estar menos ou mais dispostos a contar a própria história para buscar sentido em suas experiências. Portanto, em uma pesquisa narrativa, o professor deve se sentir apto a contar as suas experiências e estar ciente de compartilhar suas impressões, buscando os significados por meio de sua história. Para Barcelos (2017), a narrativa pode ser um momento de reviver a própria história e desenvolver o autocohecimento, mostrando como a identidade foi transformada por meio de experiências, emoções e crenças.

Para contextualizar a questão da formação de professores e a relação da prática docente com a identidade, amparei-me em Nóvoa (2013) e Souza (2016). Sob a perspectiva de Nóvoa (2013), a identidade docente é destacada não como um dado adquirido ou como um produto a ser estudado, mas sim como uma construção identitária a ser vivida, considerando a singularidade de cada professor. Inclusive, é relevante a relação que o autor faz da identidade com autonomia do professor em sala de aula e de como controlamos o nosso trabalho, propondo a reflexão sobre a importância de dar atenção não somente ao conhecimento da disciplina lecionada, por exemplo, mas também, talvez como foco principal, revelar o conhecimento de si próprio.

Nesse contexto, de acordo com autor, as experiências registradas em autobiografias se tornam uma possibilidade de evidenciar as fragilidades e as potencialidades da profissão docente. Desse modo, de acordo com Nóvoa (2013), a “qualidade heurística” de abordagens autobiográficas está, em grande parte, na possibilidade de conciliar vários olhares disciplinares, de propor um entendimento plurifacetado e de criar novos conhecimentos entre diversos saberes.

Outro fator discutido pelo autor é a problematização de pesquisa que urge a necessidade da autobiografia como forma de renovar o conhecimento científico. A autobiografia ajuda como um suporte sólido ao repensar a prática docente, passando para o papel a origem das práticas e reflexões. Conforme Reichmann e Romero (2019) salientam,

a autobiografia oferece subsídios para que se possa compreender os traços identitários de um professor, de acordo com sua própria voz e interpretação, e para que, dessa forma, possa estimular transformações.

Souza (2016), de maneira análoga, faz, inicialmente, um resgate histórico para evidenciar a importância das singularidades do professor e como ele vive sua formação. Um dos fatos mencionados pelo autor é o ensino à parte do “mundo dos docentes” (2016, p. 16), ou seja, pautado em técnicas e normas da profissão, podendo isolar as vivências do autor. Desse modo, ele menciona a questão da crise identitária, em que a identidade pessoal e profissional é dividida na prática docente, em meio a contextos como a desvalorização do profissional e a crise do trabalho, que advém de um contexto de Pós-Guerra, mas que nunca deixou de ser tão atual. Por meio dessa discussão, o autor afirma que

Investir na formação inicial de professores, num contexto de incertezas, requer a busca de possibilidades que potencializem uma escuta sensível da voz do professor em processo de formação inicial, bem como a adoção de aspectos epistemológicos e metodológicos, no sentido de melhor entender o entrecruzamento do aprendizado constante e contínuo dos saberes, da identidade e da profissionalização, numa estreita relação com as subjetividades e singularidades das histórias de vida, através da abordagem biográfica (SOUZA, 2016, p. 25).

O autor ressalta, então, a formação enquanto processo, não apenas sob um viés técnico, mas a partir de autonomia, criatividade e iniciativa, dando ênfase nas experiências formadoras que marcam as histórias de vida. Diante dessa abordagem, observa-se a necessidade de trazer à tona as individualidades do profissional docente. Por esse motivo, Souza (2016) aponta a emergência em estudar identidade para contribuir na reconstrução do perfil docente, em meio às adversidades da profissão.

Uma vez discutida a base teórica, passo a apresentar uma seção que aborda a Linguística Sistêmico-Funcional, posto que surge a necessidade de se compreender a sua função na análise linguística da presente pesquisa.

O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE: A CONSTRUÇÃO DA ATITUDE

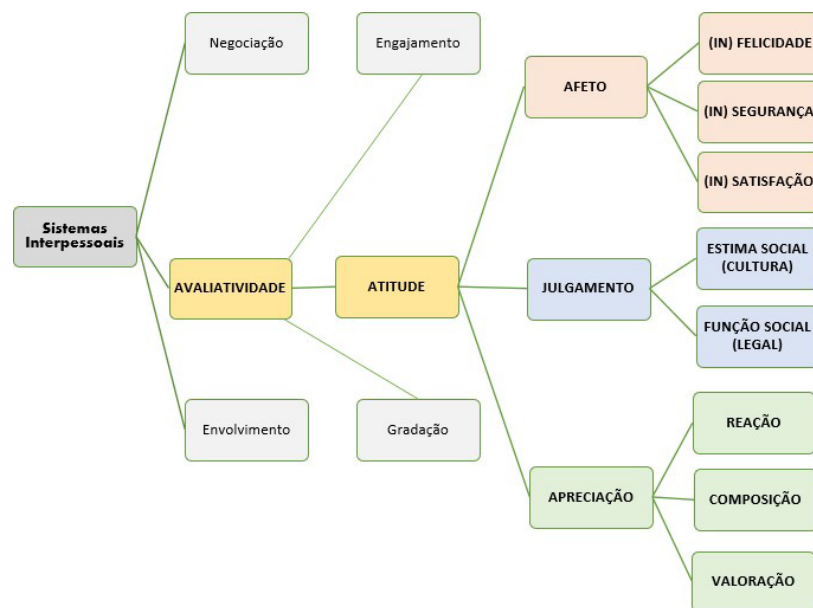
Nesta seção, a Linguística Sistêmico-Funcional é elucidada, a fim de melhor compreender sua função na análise linguística adiante. Para isso, recorro ao Sistema de Avaliatividade, que deriva dos estudos da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF), especificamente no âmbito da Metafunção Interpessoal, uma vez que nessa perspectiva a linguagem é entendida como ferramenta de produção e troca de significados no âmbito social, a fim de realizar determinadas funções sociais (FUZER; CABRAL, 2014). Nesse entendimento, é importante destacar estudos à luz da Avaliatividade e suas ramificações, como em Nunes e Cabral (2018), Lobato e Nogueira (2013), e Osias (2012), que, mesmo voltados especificamente para a esfera linguística, contribuem para a compreensão de análises textuais sob o aparato do Sistema de Avaliatividade.

A LSF é um estudo linguístico que está preocupado com a construção de significados diante do contexto que se insere um indivíduo, ou seja, é o fator que estuda a comunicação satisfatória entre os indivíduos em contextos diferenciados (SANTOS, 2014). As metafunções, por sua vez, “são as manifestações, no sistema linguístico, dos propósitos que estão subjacentes a todos os usos da língua: compreender o meio (ideacional), relacionar-se com os outros (interpessoal) e organizar a informação (textual)” (FUZER; CABRAL, 2014, p. 32).

Nesse contexto, para analisar escolhas gramaticais e lexicais, optei pelo Sistema da *Avaliatividade*, desenvolvido a partir da LSF, que trata da interpretação de significados semântico-discursivos no âmbito da metafunção interpessoal. Este sistema está relacionado à subjetividade dos mecanismos de avaliação na escrita/fala, ao modo como quem escreve/fala posiciona seu interlocutor a fazer o mesmo, à construção de significados pautados em sentimentos e valores (emoção, gostos e avaliações normativas) e à forma como identidades são interpretadas (MARTIN; WHITE, 2005).

Como é possível observar na figura abaixo, o Sistema de Avaliatividade é subdividido nos subsistemas de *engajamento*, *atitude* e *gradação*. Segundo Martin e White, enquanto o engajamento lida com as opiniões no discurso e a gradação atende à intensidade dos sentimentos, a atitude se relaciona aos sentimentos quando se trata da reação diante das emoções, dos julgamentos de comportamento e do valor das coisas. Para esclarecer, o que está na categoria *afeto* irá se relacionar diretamente às emoções e o que está na categoria *apreciação*, pode estar relacionado ao valor das coisas. Vemos um resumo na figura abaixo.

Figura 1 – Adaptação do esquema de Sistemas Interpessoais.



Fonte: MARTIN; WHITE, 2005, p. 38.

Dessa forma, optei pelo sistema de atitude para empreender a análise da minha autobiografia, pois o aporte dos três recursos (engajamento, atitude e gradação) resultaria em uma análise extensa, além de

que é o recurso que se mostra mais apropriado para o que eu intencionei identificar na minha autobiografia, conforme as perguntas de pesquisa.

Para Martin e White (2005), a atitude é dividida em três regiões de sentimento, 'afeto', 'juízo' e 'apreciação', que são caracterizadas como, respectivamente, a região que ajuda a interpretar reações emocionais; que avalia comportamentos que se baseiam em princípios normativos; e que analisa o valor das coisas. Essas regiões de sentimento separam categorias para ajudar na análise de determinado texto/fala. Martin e White (2005) criam exemplificações a partir dessas categorias e, nessa parte, podemos ver que *afeto* pode ser dividido em *(in)felicidade*, *(in)segurança*, *(in)satisfação* para que possamos identificar os sentimentos e as emoções no discurso, no meu caso, na minha autobiografia. O *juízo* é organizado em *estima social*, ligado à cultura, e *função social*, referente ao legal, que está relacionado aos sentimentos sobre os modos de comportamento, ou seja, sobre os aspectos éticos e morais impostos pela igreja e pelo Estado (ALMEIDA, 2018). Por outro lado, enquanto *afeto* e *juízo* avaliam os sentimentos e as percepções de si mesmo e do outro, Almeida (2018) explica a *apreciação* no campo das proposições, ou seja, a parte que faz asserções sobre o valor das coisas e o senso de beleza, por exemplo; é dividida por *reação*, *composição* e *valoração*.

Para finalizar esta seção, é importante destacar que

o sistema de Avaliação compreende todos os recursos da linguagem para realizar avaliações. Ele exerce a função de realizar, no discurso, os posicionamentos atitudinais dos falantes/escritores e isso acontece quando opiniões ou valores sobre eles mesmos, sobre outras pessoas ou sobre coisas, objetos e situações são emitidos. Portanto, cabe a esse sistema explicar como o fenômeno se dá na linguagem, ou melhor, como todo esse processo acontece: quem avalia? O que avalia? E como avalia – quais os recursos léxico-gramaticais utilizados (ALMEIDA, 2018. p. 187).

Nesse sentido, tendo, por fim, explicado resumidamente a função do Sistema de Avaliatividade no processo de avaliações na linguagem, passo a detalhar a abordagem metodológica deste estudo, para o encaminhamento da análise dos dados.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Tendo uma história de experiência pessoal como corpus de análise, o presente estudo se caracteriza como uma pesquisa narrativa. Segundo Creswell (2014), a pesquisa narrativa como método

começa com as experiências expressas nas histórias vividas e contadas. [...] Os procedimentos para implantar esse tipo de pesquisa consistem em focar no estudo de um ou dois indivíduos, reunir dados por meio da coleta das suas histórias, relatar as suas experiências individuais e ordenar cronologicamente o significado dessas experiências (CRESWELL, 2014, p. 68).

Desse modo, a interpretação parte da categorização das minhas experiências, de acordo com os significados construídos, tendo as perguntas de pesquisa como orientadoras.

É importante ressaltar que a análise apresenta um cunho crítico-reflexivo, voltado para o contexto deste estudo. Segundo Libâneo (2012), as características do professor crítico-reflexivo se baseiam na relação da teoria e prática, na ação de uma realidade social-construída, na preocupação com a assimilação de contradições e na reflexividade sociocrítica e emancipatória. Para Freire (1970), a análise de reflexão crítica parte da capacidade de avaliar as realidades social, histórica e cultural, criando possibilidades de transformação ao inclinar os professores a uma maior autonomia de suas ideias e ações. Portanto, enquanto professora, faço minha análise seguindo esses preceitos.

Sob esse viés metodológico, se inicia um processo de compreensão do próprio investigado, ou seja, esse estudo possibilitará uma pesquisa por meio do movimento conhecido por investigação-formação, que “é compreendida como o processo de pesquisa o qual os participantes se formam, ao mesmo passo em que se questionam a respeito de seus projetos de vida – formação.” (CRUZ, 2016, p.18).

Além disso, para auxiliar na construção dos significados, é utilizada a perspectiva do sistema de Avaliatividade, pois é um recurso da LSF que permite compreender a construção linguística de significados interpessoais, no caso, identitários, a partir de afetos e princípios (MARTIN; WHITE, 2005; FUZER; CABRAL, 2014; ALMEIDA, 2018).

Com base nesse contexto teórico-metodológico, é necessário considerar que este estudo adota uma abordagem qualitativa, uma vez que se resume no conhecimento relativo, agindo de forma subjetiva e justificável (NUNAN, 1992), a partir da análise interpretativa da experiência de intercâmbio.

A análise do corpus é organizada de modo a responder cada uma das três perguntas de pesquisa previamente definidas, como já explicitadas na introdução. Antes de proceder a análise, o texto foi categorizado com base nas teorias de identidade e formação de professores. Foram selecionados sete excertos da autobiografia de 13 laudas que se mostram relevantes para responder às perguntas de pesquisa. Os excertos são enumerados na análise, para facilitar a observação das ocorrências, e o nome dos professores que surgem na autobiografia são protegidos, sendo referidos a eles a primeira letra de seus nomes. Dessa forma, as perguntas de pesquisa foram respondidas a cada excerto evidenciado na análise, ou seja, a cada trecho selecionado, foram identificadas as diferenças de se estudar em cada país, observado como a experiência pode ter afetado a identidade e realizada uma análise linguística.

Tendo a abordagem metodológica explanada, passo a apresentar as seções que expõem o contexto de intercâmbio e a análise de dados do trabalho.

O INTERCÂMBIO ACADÊMICO NA SUÉCIA

Antes de apresentar a análise dos dados, a partir dos trechos da minha autobiografia, com a finalidade de compreender os impactos do intercâmbio na minha identidade, é importante contextualizar brevemente a minha experiência no país e o conteúdo programático do curso que fiz na Suécia. Foram cinco meses e meio na Suécia, sendo todo esse tempo reservado, principalmente, para os meus estudos na Universidade de Uppsala.

Em relação à minha experiência de estudo, o *English, Basic Course A1*¹⁹ é oferecido pela Faculdade de Línguas do Departamento de Inglês da Universidade. É um curso independente, voltado para estudantes de períodos iniciais de Letras, mas também era aberto para alunos de outras áreas. Era uma turma consideravelmente grande (*lecture*), de em média 100 alunos, então não foi possível conhecer a nacionalidade de todos. Nas turmas menores (*socratic circles*), de em média 20 alunos, enfocada adiante, eu percebi que era a única estrangeira em uma turma de suecos.²⁰ Conheci, de fato, apenas duas meninas, que eram as únicas pessoas com quem eu tinha mais contato na classe e que me ajudavam com a correção de meus textos, pois a maioria dos suecos eram mais reservados.

19 Syllabus for English A1. Disponível em: <http://www.uu.se/en/admissions/master/selma/kursplan/?kpid=25911&type=1>. Acesso em: 6 maio 2019.

20 Roberson (2013) esclarece que *lecture* é um sistema de aula similar a uma palestra, em que o objetivo principal do professor, como propósito de aprendizagem, é passar informações aos estudantes e criar um ambiente para resolução de dúvidas. Por outro lado, o autor também explica sobre *socratic circles*, que possuem um formato mais voltado para conversação e questionamento dos alunos, trabalhando com materiais que sirvam de base para discussões.

O curso era dividido em módulos, a saber: I- Estrutura da Língua (8 créditos); II- Escrita Acadêmica em Inglês (7 créditos); III- Introdução à Linguística Inglesa (5 créditos); IV- Literatura (10 créditos). Assim, eu pude participar dos módulos II, III e IV, pois só tinha os requisitos para essas disciplinas. O módulo II durou três meses e focava na nossa aprendizagem de escrita em contextos formais e acadêmicos. O módulo III, realizado na sequência, durou dois meses, e introduzia os conceitos e teorias sobre linguística, como fonética, fonologia, morfologia, sintaxe, semântica, pragmática, análise do discurso e sociolinguística. O módulo IV, por sua vez, durou cinco meses e se concentrava na leitura e análise de textos literários de língua inglesa.

É importante observar que a quantidade de créditos para cada módulo é diferente. Isso auxilia na articulação dos módulos, evitando coincidir horários e datas de provas no mesmo dia, e proporcionava tempo a mais de estudo para cada disciplina. Além disso, as formas de avaliação variavam de acordo com o módulo. Enquanto os módulos II e IV avaliavam os alunos com produção e análise de textos, respectivamente, ao longo do curso, o módulo III avaliava com uma única prova final ao encerrar a disciplina.

Além desses aspectos, é relevante informar que escrevi a biografia cerca de um ano após minha chegada da Suécia. Foi uma experiência de nostalgia e de esclarecimento, mas também angustiante, em que tive a oportunidade de repensar minha experiência com base em estudos de identidade. Nesse contexto, entre idas e vindas, pois foi um processo difícil contar a minha própria história, levei um tempo aproximado de cinco meses para chegar a uma autobiografia de 13 laudas. Não tracei apenas minhas experiências do meu intercâmbio, observando a diferença entre os países, mas abordei brevemente o meu percurso até chegar à oportunidade que foi tão importante em minha vida.

Tendo apresentado os principais aspectos do programa de estudos do curso e o contexto de realização da minha autobiografia, antes

da análise a ser apresentada neste artigo, categorizei os excertos retirados da minha autobiografia de acordo com as perguntas de pesquisa. A análise linguística, empreendida a partir do Sistema de Avaliatividade, permitiu identificar as diferenças entre os países, os significados construídos e como a experiência afetou minha identidade.

A partir dessa seleção de excertos e dos significados construídos, analiso trechos da autobiografia, de modo a interpretar as percepções e a refletir sobre os efeitos na identidade e nas mudanças resultantes da experiência.

RESULTADOS DA ANÁLISE DA AUTOBIOGRAFIA DE UMA EXPERIÊNCIA DE INTERCÂMBIO

As discussões nessa seção visam responder às perguntas de pesquisa. Para isso, é importante saber que as perguntas de pesquisa serão respondidas à medida que os excertos são apresentados, em diferentes seções: 7.1 A estrutura da universidade; 7.2 A abordagem dos professores; 7.3 A organização das aulas; 7.4 Outras observações quali-quantitativas. Acada excerto, primeiramente, são identificadas as diferenças de se estudar em cada país. Seguem-se reflexões de como a experiência pode ter afetado a identidade, tanto sob um olhar pessoal quanto pela perspectiva docente. Para finalizar a análise de cada excerto, é feita uma análise linguística, por meio das marcas de Avaliatividade, que compõem a construção de significado.

A estrutura da universidade

Nesta seção, podemos observar a minha relação com a estrutura da universidade sueca. Começo selecionando os trechos da autobiografia a partir da parte que se relaciona à universidade e ao curso, apesar da narrativa ser iniciada com a minha trajetória de vida até chegar o dia de viajar para vivenciar o intercâmbio. A primeira diferença notável em minha autobiografia em relação a esses aspectos, como pode-se observar no excerto 1 abaixo, foi sobre a estrutura da universidade e do departamento do curso, que muito se diferem da estrutura da minha universidade de origem no Brasil.

Excerto 1

Diferente do campus em que eu fiz minha graduação no Brasil, os departamentos da universidade em Uppsala eram divididos pela cidade, não eram todos concentrados em um único lugar. *Isso era um pouco confuso (Ap-C)*. Lembro-me até que *fiquei insegura (Af-Inseg)* de entrar no prédio do departamento de inglês pela primeira vez, pois as portas dos prédios não ficam abertas como na minha universidade de origem, pois por conta do frio intenso, as portas ficavam fechadas. Achei que fosse algum tipo de prédio restrito a funcionários da universidade. Eu só entrei porque uma aluna sueca surgiu e me perguntou se eu sabia se seria ali o prédio. Daí entramos juntas na aula, *o que me deu segurança e alívio (Af-Seg)*.

As diferenças de se estudar em universidades de países distintos começam pela estrutura. De início, já me sentia confusa e insegura ao ter que lidar com os prédios, pois não era o tipo de situação que eu estava acostumada. Na minha universidade de origem no Brasil, eu sabia que os departamentos se encontravam em um mesmo núcleo, eu apenas precisava parar alguém na universidade para pedir informação. Na universidade da Suécia, isso não bastava, pois eu tinha que me localizar nos mapas da cidade, que me foram fornecidos no meu primeiro dia em Uppsala. Em termos de teoria de identidade,

essas diferenças me colocam em uma situação em que, para poder me localizar espacialmente, eu fui forçada a me reconstruir em um novo contexto (BLOCK, 2009), com a intenção de criar uma zona de segurança e autoconfiança.

Ainda nesse trecho, podemos notar marcas linguísticas de emoção e de valor. No trecho Isso era um pouco confuso, podemos interpretar como *Apreciação de Composição*, dentro do sistema de *Atitude na Avaliatividade*. Eu nunca tinha me deparado antes com uma universidade estruturada daquela forma, então eu reagi de forma receosa e insegura sobre aquele lugar, tentando resgatar referências da minha universidade de origem para que eu pudesse compreender o novo lugar no qual eu me encontrava. Por outro lado, os trechos fiquei insegura [...] o que me deu segurança e alívio demonstram uma relação de *Afeto*, de *Insegurança* e *Segurança*, respectivamente, o que mostra que, em um único momento, as emoções poderiam variar intensamente.

A seguir, passo a analisar, principalmente, os excertos sobre a minha relação com os professores em ambas universidades.

A abordagem dos professores

No trecho a seguir, minhas emoções são evidenciadas ao me deparar com as dificuldades iniciais no curso, principalmente em relação às minhas habilidades na língua.

Excerto 2

Dada as circunstâncias, *me senti muito mal, com um sentimento de inferioridade e incompetência absurda (Jul-ES)*, ao conversar com a responsável do departamento. *Cheguei até a pensar que o programa de intercâmbio tinha cometido um erro ao me selecionar nesse processo seletivo. Eu não conseguia formar frases, falava de forma muito enrolada (Jul-ES)*. Lembro da expressão

confusa da coordenadora olhando para mim, tentando entender o que eu falava. [...] Ao final da reunião, ela disse que estava preocupada comigo, pois o English, Basic Course A1 seria um curso mais avançado, com apenas suecos, e ela estava receosa de eu não dar conta do curso por conta do meu nível de inglês. Ela chegou a essa conclusão naquele momento de reunião, observando minha forma de falar. *Eu fiquei muito tensa e desanimada (Af-Inseg)*. Não recebi motivação. De certa forma, foi um alerta para que eu pudesse ficar mais atenta e dedicada ao curso, mas foi um primeiro contato que me desmotivou, que me desesperou. Nesse momento, *senti falta (Af-Infel)* dos meus professores no Brasil. Em uma situação dessas, acredito que eles não diriam que eu não daria conta, mas iriam me ajudar a encontrar alternativas para superar as dificuldades.

Apesar do fato de minhas habilidades de comunicação estarem em destaque nesse trecho, a diferença que fica clara é a abordagem dos professores em cada universidade. Essa diferença denota uma possível influência na minha transformação identitária, uma vez que a professora na Suécia foi assertiva sobre o meu nível de inglês, me fazendo entrar em conflito com a minha identidade de aluna. Naquele momento, eu deixava de lado toda a minha história e me via de uma forma diferente no contexto estrangeiro (BLOCK, 2009). Eu criei uma ideia nova sobre minha identidade com base no que a coordenadora pensava a respeito da minha capacidade - eu não era mais a aluna destaque, que conseguiu um intercâmbio, mas sim uma aluna com graves problemas de comunicação - fazendo com que eu sentisse falta da relação de afeto (BARCELOS, 2017) dos meus professores no Brasil. Nesse caso, a autobiografia me ajudou a retomar minhas memórias em relação ao intercâmbio e perceber o quanto eu tive que lidar com insatisfações nas relações pessoais (BRUNER, 2014).

Sob o viés linguístico, mais uma vez identifico Afeto de Insegurança, quando relato as dificuldades para falar inglês. Além disso, demonstro Infelicidade quando menciono que senti falta dos professores.

Na narrativa, também surgiram opiniões sobre as características dos professores:

Excerto 3

Enquanto o professor G *era mais simpático e receptivo (Jul-ES)*, a professora M *era mais fechada e dura (Jul-ES)*. [...] O professor R *explicava muito bem (Jul-ES)*, fazia relação com vários assuntos e, dessa forma, *eu me sentia mais esperta (Jul-ES)*.

Pode-se dizer que há uma relação entre a forma de os professores se colocarem e o efeito, positivo ou negativo, que causam em mim. Neste excerto, é importante observar que eu é quem os avalio, ou seja, é sempre como eu os percebo e, juntamente, como esses comportamentos causam reações em mim. Então, se eu percebia G como receptivo, eu me sentia mais à vontade para me aproximar e interagir na aula. R quando explicava bem, me fazia me sentir mais confiante. Por outro lado, M acabava me afastando e me deixando frustrada com os estudos, visto que eu a via como uma mulher mais fechada e ríspida. Esse comportamento de M e a forma como eu a avalio desperta em mim o sentimento de incapacidade para lidar com a disciplina durante o intercâmbio.

É necessário destacar que não faço uma comparação entre os professores do Brasil e da Suécia, mas aponto as individualidades dos professores da universidade sueca, pensando na questão da profissionalização docente sob o viés identitário (SOUZA, 2016). Eu não avaliei as minhas próprias potencialidades e fragilidades, mas sim as de outros profissionais. Ao julgar o professor de literatura na minha autobiografia, observei o quanto não aprendi apenas conteúdos literários, mas também por meio da minha experiência com eles, pude destacar as minhas crenças sobre o que seria um bom professor, marcando a minha história de vida a partir de uma experiência formadora. (SOUZA, 2016).

Nesse caso, na perspectiva da Avaliatividade, podemos observar nos trechos destacados marcas de Julgamento de Estima Social, em que aponto a forma como os professores se comportam. Isso

reforça a influência das ações dos docentes na minha trajetória identitária profissional, pois aprendo que não é só o conteúdo da aula que proporciona efeitos na vida escolar de um aluno. A atitude do professor e como isso será interpretado poderá afetar como o aluno irá lidar com os estudos.

Naquele momento do intercâmbio, eu ainda não era professora, era uma estudante ao final da formação inicial docente. Logo, eu não me via ainda na profissão e era mais fácil apontar nos outros pontos positivos e negativos. Porém, eu já era professora quando escrevi a autobiografia, o que acredito que me fez escrever com um olhar mais crítico em relação à docência no intercâmbio, tendo como referência os meus professores do Brasil e da Suécia. No excerto 4, a seguir, relato como o comportamento desses professores me afetaram:

Excerto 4

Toda vez que eu perguntava, ela, de certa forma, era um pouco grosseira comigo. Eu percebia que ela não tinha muita paciência e, *acredito eu, que o motivo é que eu não tinha o mesmo rendimento que os alunos suecos (Af-Inseg)*. Os alunos de lá apresentavam pouquíssimos erros textuais e tinham uma facilidade muito grande de conversação. *Eu, por outro lado, escrevia mal, falava mal, era tímida, estava desconfortável por não estar no meu país de origem (Af-Inseg)*. Além disso, ela tinha um sotaque irlandês muito forte, o que não facilitava na minha compreensão de suas explicações. Teve uma vez que ela disse “Amanda, eu já te disse que você não deve escrever isso entre parênteses”, em um tom impaciente. Outra vez, ela disse “Nós não falamos português, não vivemos no Brasil. Seja mais clara quanto aos conteúdos referentes ao seu país utilizados no seu texto”. Esses tons mais agressivos eram tão evidentes que, algumas vezes, alguns alunos suecos intervinham a meu favor, para me ajudar a explicar o que eu de fato queria mostrar para a professora. *Eu saía da aula me sentindo muito inferior aos outros alunos (Af-Inseg)*.

Mais uma vez, não faço comparações, mas deixo claro como me senti ao ser tratada da forma que fui pela professora na Suécia. Eu

tive que lidar com as identidades que vivem no país estrangeiro, integrar-se com um novo mundo, me tirando de uma zona de estabilidade e me fazendo entrar em crise (HALL, 2006). Além disso, minha infelicidade com a professora me faz projetar possibilidades futuras (NORTON, 2012) em relação à docência, pois crio o desejo de ser uma professora que se aproxima e auxilia o aluno a superar e a lidar com suas dificuldades, dando-lhe apoio necessário para tal.

Linguisticamente, no campo das emoções, mais uma vez o Afeto de Insegurança se destaca. O comportamento da professora me gerou emoções que afetaram meu aprendizado e minha forma de agir. Dessa forma, eu não só julguei a professora (*M. era mais fechada e dura*), como também a minha capacidade diante dos desconfortos (*Eu saía da aula me sentindo muito inferior aos outros alunos*) que me fizeram apropriar para mim, naquele contexto cultural, como eu gostaria e não gostaria de ser como professora (BARKHUIZEN, 2017).

A seguir, são analisados os excertos referentes à disposição das aulas.

A organização das aulas

Na minha autobiografia, além das observações sobre os professores e a universidade, também me referi ao funcionamento das aulas:

Excerto 5

Quando tínhamos que ler livros maiores, como foi o caso de *Jane Eyre* e *Frankenstein*, o professor nos dispensava da aula, para que pudéssemos ler toda a obra a tempo. Então, tínhamos duas semanas para ler o livro, com tranquilidade. *Eu achei isso interessante (Ap-R)*, pois dessa forma todos os alunos conseguiam ler o livro inteiro, tornando o encontro produtivo com as discussões. Além disso, *suas aulas não eram cansativas, cheias de teorias (Ap-C)*. Ele sempre aplicava a teoria contextualizada à obra, se fosse necessário. *A aula era muito mais prazerosa,*

dessa maneira (Ap-C). Isso é muito diferente do Brasil, uma vez que temos que ler inúmeros conteúdos em uma semana. Muitos alunos não leem e a aula acaba ficando menos produtiva. *Fico incomodada (Af-Insat)* com isso: a falta de articulação das disciplinas e a falta de otimização do nosso tempo para uma aprendizagem com o máximo de aproveitamento possível.

A diferença, nesse trecho, é sobre a organização das tarefas pedidas aos alunos. Antes, é relevante destacar que quando eu menciono em minha autobiografia “Isso é muito diferente do Brasil”, pode dar a entender que estou opinando sobre as aulas no Brasil, como um todo. Nesse sentido, é válido destacar que avalio apenas as minhas experiências em duas universidades específicas, sem pretensão de generalizar as características das aulas do ensino superior tanto em um país quanto em outro. Portanto, enquanto na universidade que estudei na Suécia há uma preocupação com a quantidade de conteúdos lidos, articulados nas disciplinas cursadas, na universidade que estudei no Brasil as leituras são sugeridas sem levar em consideração as outras disciplinas no curso, levando o aluno a uma sobrecarga de atividades. Em vista disso, passo a considerar, enquanto professora, que os alunos possuem uma rotina de estudos intensa, que não está ligada somente a uma disciplina. É importante ponderar quais atividades serão passadas para casa e como elas devem ser executadas, a fim de proporcionar um maior aproveitamento dos estudos, sem sobrecarregar os estudantes. Essa preocupação com a qualidade de se preparar para uma aula também evita estresses provenientes de uma carga pesada de estudos.

Essa questão me fez repensar a prática docente, influenciando o meu olhar e o meu agir diante da sala de aula hoje, uma vez que retomo o intercâmbio para refletir sobre a prática que adoto enquanto professora (NÓVOA, 2013). Nesse momento, comecei a substituir meu conhecimento prévio sobre ensino por novas experiências, associando à universidade do meu país e modificando o senso sobre minha profissão e o contexto no qual eu me insiro, a partir da minha

interação social com os professores, os aprendizes e a estrutura daquela universidade (BARKHUIZEN, 2017).

Referente a essa experiência, podemos observar a Apreciação de Reação (*Eu achei isso interessante*) e de Composição (*suas aulas não eram cansativas, cheias de teorias [...] A aula era muito mais prazerosa, dessa maneira*). Em ambos os aspectos, as marcas linguísticas reforçam que a estrutura de aulas de literatura na Suécia foi satisfatória, fazendo um contraponto às aulas na universidade do Brasil, que, por outro lado, observou-se Afeto de Insatisfação (*Fico incomodada*).

No que diz respeito à dinâmica das disciplinas na Universidade de Uppsala, no excerto 6, menciono na minha autobiografia o fato de elas terem uma organização diferenciada universidade do Brasil:

Excerto 6

Outra coisa que me chamou atenção na estruturação do curso foi em como as disciplinas eram organizadas. Nós não tivemos as três disciplinas exatamente ao mesmo tempo. Primeiro, começamos Escrita Acadêmica e fomos quase até o final do ano. Durante uns dois meses, tínhamos duas aulas por semana. Depois disso, reduziu para um encontro semanal com um grupo menor de alunos. Também foi a primeira disciplina que se encerrou, com uns dois meses antes de acabar o ano. Em literatura, os aulões eram esporádicos, enquanto as aulas com o professor R eram semanais, com algumas pausas para as leituras de livros. A disciplina de linguística começou apenas nos três últimos meses do ano, como se fosse uma disciplina intensiva. Tínhamos um encontro semanal. *Essa estrutura me chamou atenção, pois no Brasil é diferente, as aulas são simultâneas (Ap-C): todas as disciplinas se iniciam juntas e se encerram juntas. Eu não sei se era essa a intenção, mas acredito que o curso na Suécia era organizado dessa forma para que os trabalhos e avaliações não pesassem (Ap-V), pois eram realizadas em momentos diferentes. Achei um aspecto muito positivo (Ap-V), nesse sentido.*

Mais uma vez, surge na autobiografia a expressão “no Brasil é diferente” quando me refiro à minha experiência. Destaco novamente que a observação se relaciona à minha experiência nas universidades específicas em cada país. Nesse caso, a diferença identificada é quanto à duração e à organização das disciplinas, pois na universidade da Suécia as disciplinas poderiam ter duração diferente e poderiam ser em períodos distintos, enquanto na universidade do Brasil sempre se iniciavam e se encerravam juntas.

Percebe-se também que na universidade da Suécia eram exigidas menos disciplinas por semestre, proporcionando um maior tempo para reflexão e dedicação aos estudos. Assim, essa experiência em um contexto universitário diferenciado pode transformar a identidade docente. O professor em formação se depara com variadas perspectivas socioeducacionais e com os efeitos que a estrutura e a organização de uma instituição pode gerar na qualidade de ensino-aprendizagem, uma vez que a identidade de professores é construída não só no interior do indivíduo no que tange o teor emocional, ideológico e histórico, mas também fora dele, no mundo social, material e tecnológico (BARKHUIZEN, 2017).

Nesse sentido, as marcas linguísticas evidenciam mais uma vez na narrativa a Apreciação, de Composição (*Essa estrutura me chamou atenção, pois no Brasil é diferente, as aulas são simultâneas*) e de Valoração (*Eu não sei se era essa a intenção, mas acredito que o curso na Suécia era organizado dessa forma para que os trabalhos e avaliações não pesassem [...] Achei um aspecto muito positivo*). Essas marcas demonstram as vivências que me transformaram e potencializaram minha particularidade como docente (SOUZA, 2016), ou seja, experiências as quais eu avalio de forma positiva e me fazem querer trabalhar em prol de um ambiente articulado que promova um ensino efetivo e frutivo.

Outras observações quali-quantitativas

Quase ao final da narrativa (excerto 7), eu menciono que a experiência de intercâmbio me modificou, principalmente nas relações com meus amigos e familiares:

Excerto 7

Eu havia mudado e não conseguia ter mais as mesmas percepções de antes. Eu não conseguia conversar mais sobre os mesmos assuntos, pois nossas realidades tinham sido tão diferentes, que as conversas divergiam. É como se eu não tivesse mais espaço nesses grupos sociais (Jul-ES). Tanto é que não demorou muito para que o meu namoro chegasse ao fim e para que alguns amigos se afastassem. Ainda não entendo bem o porquê disso aconteceu, mas acredito que tenha relação com a pessoa a qual me tornei (Jul-ES).

Nessa parte, as diferenças identificadas advêm de um novo caminho. Não avalio os lugares, os professores ou a estrutura da universidade, mas avalio a mim mesma. Eu me tornei uma pessoa diferente após a experiência de estudar fora. O que mudou em minha identidade ainda é um pouco confuso, mas o excerto denota uma diferença de realidade das pessoas com as quais eu convivo no Brasil, fazendo com que eu me sinta deslocada, com sensação de não pertencimento.

Sob esse viés, até o momento, vemos que as experiências vividas no intercâmbio são capazes de afetar a identidade, principalmente a identidade docente, mas é importante destacar que não é apenas uma experiência com consequências no âmbito acadêmico e profissional, mas também no campo social. Isso se manifesta linguisticamente no trecho acima pelo Julgamento positivo de Estima Social nas minhas relações pessoais, quando voltei para o Brasil, reforçando o meu sentimento de não pertencimento, ou seja, no trecho “Eu havia mudado”, o Julgamento Positivo é evocado pela semântica discursiva de

Estima Social no âmbito da Capacidade (mature) e Tenacidade (brave) de olhar para sua realidade local e não se ver pertencente a ela.

Em síntese, respondendo à primeira pergunta de pesquisa, as diferenças entre estudar Letras em uma universidade pública no Brasil e na Suécia que foram identificadas estão relacionadas à estrutura da universidade, à abordagem dos professores e à organização das aulas. Essas diferenças demonstraram que estudar Letras em uma universidade fora do país pode ensinar a ser mais independente para aprender com situações adversas e ajudou a me desenvolver na profissional que sou hoje, uma vez que comparo universidades de dois países e me espelho no que há de melhor em cada uma. A exemplo disso, hoje busco ser uma profissional que recorre à afetividade nas relações com os alunos, como aprendi com os meus professores no Brasil, mas ao mesmo tempo preocupada com a quantidade-qualidade das atividades propostas, como se destacou na universidade da Suécia.

Complementarmente, em relação à segunda pergunta de pesquisa, os excertos demonstraram que tanto ao chegar na Suécia quanto retornar ao Brasil, as relações sociais e convívio na universidade me colocaram em situações desconfortáveis. À luz de Block (2009), por mais que eu estivesse vivendo uma experiência nova e empolgante, a minha identidade era colocada em risco, pois o tempo todo eu estava me apoiando em uma nova linguagem, história e cultura, me forçando a me reconstruir para proteger a minha existência e a me adaptar em novos ambientes. Isso me fez mais flexível e mais adaptável, diante das circunstâncias, e conseqüentemente me tornou mais confiante para enfrentar contextos diferentes, incitando o meu desejo de viver experiências de intercâmbio novamente. Além disso, as experiências no intercâmbio me influenciaram como docente, pois em muitos momentos me deparei com abordagens que me agradaram e foram positivas para a minha formação.

Fundamentada no Sistema de Avaliatividade que permite analisar significados interpessoais construídos no âmbito semântico discursivo da LSF, em resposta à terceira pergunta de pesquisa, sobre como minhas avaliações são realizadas linguisticamente, foram observadas a quantidade de ocorrências linguísticas, conforme a indicação numérica nos excertos. No Quadro 1 abaixo é possível observar esse aspecto quantitativo.

Quadro 1 – Relação de dados quantitativos de Avaliatividade dos excertos.

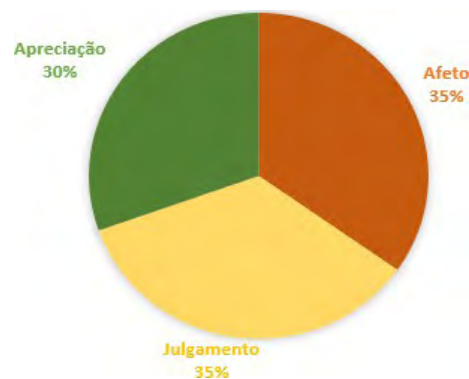
			Suécia	Brasil
	Julgamento	Estima Social	8	0
Excertos (7)	Afeto	Insegurança	5	0
		Segurança	1	0
		Infelicidade	1	0
		Insatisfação	0	1
	Apreciação	Composição	3	1
		Valoração	2	0
		Reação	1	0

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observarmos o quadro, percebe-se que a maior parte das ocorrências se refere à universidade da Suécia. Isso denota que as principais impressões a partir da autobiografia foram sobre a universidade sueca, o que indica a transformação identitária docente a partir das experiências no novo contexto.

Além disso, na perspectiva da Atitude, como um todo, percebemos que as relações de Julgamento e Afeto se destacam em 23 ocorrências nos 7 excertos analisados, mas com uma diferença mínima referente às relações de Apreciação. No Gráfico 1 a seguir é possível ter essa percepção de forma mais clara.

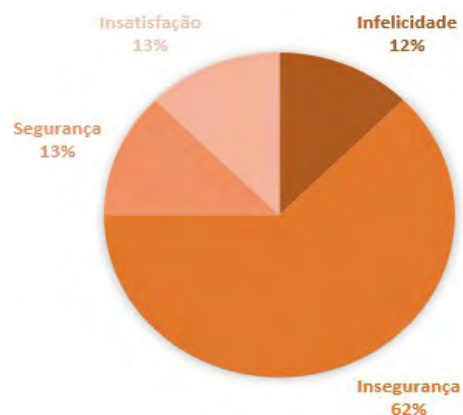
Gráfico 1 – Atitude nos excertos analisados.



Fonte: Elaborado pela autora.

De maneira específica às categorias de cada relação de Atitude, foram elaborados gráficos para melhor se compreender a incidência de cada marca linguística. Nas relações de Julgamento, as ocorrências foram unânimes em Estima Social, não sendo necessária a ilustração. Porém, os Gráficos 2 e 3, a seguir, sintetizam os tipos de afeto e apreciação, respectivamente, identificados nos excertos.

Gráfico 2 – Afeto nos excertos analisados.

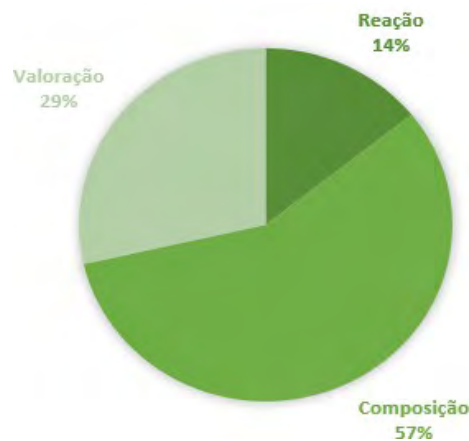


Fonte: Elaborado pela autora.

As relações de Afeto manifestaram-se, principalmente, em Insegurança. As categorias de Segurança, Insatisfação e Infelicidade apareceram praticamente na mesma proporção. A quantidade de ocorrências dessas marcas linguísticas ajuda a reforçar as interpretações à luz das teorias de identidade e formação de professores, demonstrando a mudança identitária mencionada.

O Gráfico 3 abaixo demonstra que o contexto e o senso crítico da estrutura da universidade foram denotados pela Atitude de Apreciação em seus três aspectos, destacando-se em quantidade por meio da Composição.

Gráfico 3 – Apreciação nos excertos analisados.



Fonte: Elaborado pela autora.

Com os resultados alcançados, consideramos que as emoções, o contexto e as manifestações linguísticas caminham juntos para compreender a reconstrução identitária advinda de uma experiência de intercâmbio acadêmico. Reconhecendo essa confluência de olhares/aspectos, passamos a refletir sobre o estudo, seguindo para apresentação das considerações finais.

REFLEXÕES FINAIS SOBRE O ESTUDO

A narrativa autobiográfica, que serviu de base de dados para o estudo, evidencia com detalhes, com o suporte da análise linguística pelo Sistema de Avaliatividade, as experiências vivenciadas em um intercâmbio acadêmico que tiveram forte influência na formação de uma licencianda. Com as experiências vividas no curso de Letras na Universidade de Uppsala, noto que apesar de eu ter sido aluna em outro país, foi como ter tido uma oportunidade de estágio. A observação da estrutura universitária, como os prédios e as salas de aula, da composição do curso, como as disciplinas e as aulas, e das metodologias dos professores, como a forma de ministrar as aulas, sempre estão comigo no meu caminho na docência, pois a análise reflexiva e a análise linguística pela LSF nos mostra que esses fatores foram satisfatórios e determinantes para uma formação identitária docente diferenciada em termos culturais e estruturais.

Nesse desejo de ser uma professora com uma bagagem cultural mais ampla, a discussão dos excertos mostra que em uma experiência de intercâmbio o olhar do outro pode modificar a individualidade, nos tirando de uma zona de conforto e criando uma crise identitária (HALL, 2006), ponderando as nossas ações. Nem sempre essas experiências foram positivas, destacadas linguisticamente pela análise fundamentada no subsistema de Afeto da teoria da Avaliatividade (Afeto), que revelou marcas de insegurança e insatisfação, que me tiraram de uma zona de conforto e me fizeram me reinventar a partir das necessidades do contexto (BLOCK, 2009). Essa ideia dialoga também com o fato de eu também ter tido um olhar para o outro, avaliando os professores. Entre esses olhares que externam e internam a crise identitária, diante do choque cultural, faz com que eu reveja a profissional que eu quero e não quero ser, me colocando a par do autoconhecimento docente.

Destaco ainda a importância da pesquisa narrativa no papel de evidenciar elementos essenciais na formação de um professor, pois a autobiografia possibilitou um maior conhecimento de mim mesma e permitiu identificar as minhas fragilidades e potencialidades em um contexto de aprendizado que refletem positivamente na prática docente (SOUZA, 2016). Assim, valorizo o intercâmbio como uma experiência única de imersão cultural e transformação identitária na formação de professores, compreendendo que essas oportunidades devem ser mais difundidas e proporcionadas no ensino superior nas áreas de licenciatura.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. A. S. D. P. Comentários em blogs de professores de inglês: uma análise do sistema de Avaliação. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 1, p. 181-204, 2018.

BARCELOS, A. M. F. Identities as Emotioning and Believing. *In*: BARKHUIZEN, G. (org.). **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge, 2017. v. 1, p. 145-150.

BARKHUIZEN, G. (ed.). **Reflections on Language Teacher Identity Research**. [S. l.]: Taylor & Francis, 2017.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P. Narrative reflective writing: "It got easier as I went along". **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 383-400, 2008.

BLOCK, D. **Second language identities**. [S. l.]: Bloomsbury Publishing, 2009.

BROCKMEIER, J.; CARBAUGH, D. (ed.). **Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture**. [S. l.]: John Benjamins Publishing, 2001.

BRUNER, J. S. **Acts of meaning**. [S. l.]: Harvard University Press, 1990.

BRUNER, J. S. **Fabricando histórias: direito, literatura, vida**. São Paulo: Letra e Voz, 2014.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Editora Penso, 2014.

CRUVINEL, R. C. **Professores de língua inglesa de escolas públicas brasileiras em um programa de formação continuada nos EUA**: um estudo de caso. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, 2016.

CRUZ, N. S. **Desenvolvimento profissional docente**: formação e inserção profissional dos egressos do curso de Letras Espanhol. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade Federal da Bahia, 2016.

EMILIORELI, G. M. **Identidades em transformação**: efeitos de intercâmbios internacionais na formação docente. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, 2017.

ESPARZA PAILLAO, L. D. C. **Aprendizagem de línguas adicionais, narrativa autobiográfica e experiência docente**: entre duas culturas e três línguas. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal de Lavras, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FUZER, C.; CABRAL, S. R. S. **Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2014.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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**: gênese e crítica de um conceito. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 53-79.

LOBATO, L. S.; NOGUEIRA, R. S. O subsistema de atitude: uma análise do posicionamento moral e ético na história em quadrinhos da Turma da Mônica "Um Supermotociclista". **Signo**, v. 38, n. 64, p. 190-208, 2013.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave, 2005.

NORTON, B. **Identity and language learning**. Bristol: Multilingual Matters, 2012.

NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

NUNES, G. G.; CABRAL, S. R. S. O Estadão e a Presidente: o editorial como locus de avaliação. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 34, n. 1, p. 149-180, 2018.

OSIAS, J. P. A. Avaliação de julgamento no gênero notícia duas notícias, duas propostas jornalísticas, um mesmo julgamento. **Filologia e Linguística Portuguesa**, v. 14, n. 1, p. 141-156, 2012.

PÉRICO, F. G.; GONÇALVES, R. B. Intercâmbio acadêmico: as dificuldades de adaptação e de readaptação. **Educação e Pesquisa**, v. 44, e182699, 2018.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. Narrativas de professores de línguas e construção de identidade profissional. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 3, e2019350304, 2019.

ROBERSON, B. N. **Motivation towards learning perceived in Socratic seminar versus traditional lecture**. Thesis (Doctor of Education in Educational Leadership, Administration, and Policy) – Pepperdine University, 2013.

ROMERO, T. R. S.; CASAIS, A. A. S. Construção identitária no processo de aprendizagem de língua e cultura em autobiografia de imigrante. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 35, n. 4, p.1-28, 2019.

SANTOS, Z. B. A linguística sistêmico-funcional: algumas considerações. **Soletras**, n. 28, p. 164-181, 2014.

SOUZA, E. C. **Profissionalização, fabricação de identidade e trabalho docente**: alguns apontamentos teóricos. Construções identitárias de professores de línguas. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 15-32.



5

Sarah Silva Garcia

AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM DO ESPANHOL: MINHAS EXPERIÊNCIAS DURANTE O INTERCÂMBIO NA COLÔMBIA

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357134-153

INTRODUÇÃO

O seguinte trabalho tem como objetivo investigar como se deu o meu processo de aprendizagem do espanhol, com foco especial no uso de estratégias de aprendizagem, durante meu intercâmbio realizado em 2015, em Bogotá, Colômbia. Cabe ressaltar que viajei para o país sem saber a língua e, portanto, tudo que aprendi se deu ao longo dos quase seis meses de intercâmbio, em partes, de maneira autônoma e, em partes, por meio de aulas de espanhol na Universidade.

Nesse trabalho, portanto, desejo identificar quais foram as estratégias de aprendizagem mais utilizadas por mim durante o intercâmbio e observar de que maneira tais estratégias foram eficientes para o meu aprendizado.

Desta forma, pretendo responder e/ou refletir sobre o meu processo de aprendizagem do espanhol, por meio das seguintes questões:

- Quais estratégias foram utilizadas?
- Em quais contextos elas ocorreram?
- Qual(is) ocorreram de maneira mais natural?
- Qual(is) ocorreram de maneira mais planejada?
- O que contribuiu para que eu aprendesse o espanhol?
- O que dificultou meu processo de aprendizagem do espanhol?

Para embasar as discussões, primeiramente, elucido sobre o ensino e aprendizagem de línguas, mostrando como esse processo se desenvolve e como a identidade do aprendiz é construída por meio da aprendizagem de línguas. Em um segundo momento, explano sobre o conceito de autonomia e as estratégias de aprendizagem. E, por fim,

realizo uma discussão dos dados com base em minha biografia, considerando alguns momentos que considere importantes e que tiveram maior impacto em minha aprendizagem, para, então, explicar como as estratégias de aprendizagem ocorreram.

Todos os três momentos estão interligados, visto que, tratamos aqui sobre o meu processo de aprendizagem do espanhol, que ocorreu de maneira prioritariamente autônoma, em que desenvolvi estratégias que foram essenciais para a aprendizagem daquela língua.

Cabe destacar que, por meio de um olhar crítico de minha biografia, pude compreender não somente as estratégias como também as identidades que eram construídas e desconstruídas ao longo desse processo.

Em seguida, abordo os distintos conceitos sobre autonomia e explico algumas estratégias de aprendizagem existentes. Nesse âmbito, adoto os estudos de Benson e Huang (2008), Paiva (1998, 2005, 2006), Oxford (1990, 2003) e Vilaça (2010, 2011), os quais, em seus estudos, citam outros importantes teóricos que tratam sobre a questão.

A expectativa é que, como professora de línguas, este estudo não somente me auxilie a compreender o processo de aprendizagem de línguas adicionais, como também contribua com as reflexões de outros professores e estudantes da área.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Para discutir o tema central deste trabalho, em que ensejo retratar sobre o meu processo de aprendizagem de uma língua adicional, considero importante abordar alguns métodos de ensino-aprendizagem

de línguas adicionais, destacando aqueles que no decorrer da história tiveram maior impacto na aprendizagem. Além disso, os métodos aqui expostos também têm relação com a minha aprendizagem.

Houve um período na história em que a aprendizagem de línguas ocorria por meio do contato direto com os falantes nativos, isto é, havia aprendizagem, porém, sem um método para regularizá-la e organizá-la (LEFFA, 2012). O surgimento dos métodos, segundo Leffa (2012), ocorreu apenas quando foram criadas as escolas e o latim passou a ser uma língua estrangeira e, para ensiná-la, utilizou-se, então, o método da tradução.

De acordo com o estudioso, a elaboração dos métodos também foi e é influenciada pela perspectiva que o pesquisador tem de língua. Por um lado, há os que não consideram a língua como um “objeto naturalmente complexo que reveste e é revestida por toda e qualquer prática social” (LEFFA, 2012, p. 392), e outros que a consideram como uma prática social. Em outras palavras, Leffa quer dizer que a elaboração dos métodos conecta-se diretamente à concepção de língua, pois alguns professores/pesquisadores trabalham com a língua de maneira descontextualizada, e outros que envolvem e consideram a língua à realidade dos aprendizes e seus conhecimentos prévios.

Leffa (2012) cita os métodos mais conhecidos, como: o Método da Tradução e da Gramática, Método Direto, Método Áudio-lingual, Silent Way, Suggestopedia, Community Language Learning, Total Physical Response e Abordagem Comunicativa. A seguir são explicitados os pertinentes a esta discussão.

O pesquisador dá ênfase no Método da Tradução que gerou muitas críticas e que posteriormente deu lugar ao Método Direto, o qual, por outro lado, tem grandes defensores. E, por último, a Abordagem Comunicativa, que teve maior impacto no ensino de línguas (LEFFA, 2012).

O primeiro apoiava-se em três principais pontos: a memorização de uma lista de palavras, o estudo das regras para unir as palavras memorizadas em frases e exercícios de tradução. De acordo com Leffa (1988, p. 214-215), é uma abordagem dedutiva, focada na escrita, em que é mais importante “saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra”.

Em oposição ao Método da Tradução surgiu o Método Direto, em que se utilizou o diálogo. Contrariamente ao da Tradução, têm-se textos que caracterizam o dia a dia das pessoas, estimando que o aluno seja capaz de aprender a pensar na língua adicional, evitando a língua materna (LEFFA, 2012).

Ao final dos anos 70, surgiu a Abordagem Comunicativa, que, diferentemente dos métodos citados anteriormente, entende a língua não como um conjunto de frases e regras descontextualizadas, mas como um “conjunto de eventos comunicativos” (LEFFA, 1988, p. 229). Isso significa que, diante dessa abordagem, passou-se a pensar na língua contextualizada, no estudo dela para a comunicação, para as práticas sociais, para “transformar a realidade” (LEFFA, 2012, p. 397).

Paiva (2014) também destaca algumas teorias que causaram maior impacto nos estudos sobre aprendizagem de línguas adicionais. Na perspectiva da aculturação, considera-se importante haver pouca distância entre o psicológico e o social entre os aprendizes e os falantes da língua adicional. Privilegia-se, então, a inserção social, o contexto natural como fator importante para a aprendizagem de segunda língua (YOKOTA, 2015).

Por último, chamo a atenção para características fundamentais da teoria Sociocultural, de base vygotskiana, conforme resenhada por Paiva (2014). Nesse enfoque, o desenvolvimento da língua se dá a partir da interação do aprendiz com outros aprendizes e com o meio e com os falantes em que a língua é usada. Dessa maneira, essa teoria

é sustentada pela ideia de colaboração e inserção em práticas sociais, em que a aprendizagem ocorre pela interação social e mediação.

Vale ressaltar que existem outras teorias sobre o ensino-aprendizagem de uma língua adicional, mas menciono aqui as que acredito terem maior relação com meu estudo. Para mais, no próximo tópico, trago discussões sobre autonomia e estratégias de aprendizagem, para compreender ainda mais sobre o meu processo de aprendizagem da língua espanhola.

AUTONOMIA E ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Neste tópico, destaco o conceito de autonomia para compreender de que maneira ele pode contribuir para a aprendizagem de uma língua adicional.

Previamente, gostaria de salientar que o termo *língua adicional* foi o adotado nesse trabalho, dado que corresponde à noção de que o aprendido, seja de qualquer língua, adiciona, acrescenta, complementa a formação do aprendiz. Schlatter e Garcez (2009, p.134) compreendem que o inglês e o espanhol “[...] são línguas adicionais, úteis e necessárias entre nós, não necessariamente estrangeiras”. Dessa maneira, podemos compreender que ao utilizarmos o termo “adicional”, somos convidados a adicionar também uma nova perspectiva de mundo sob a língua em que se aprende.

As concepções sobre autonomia de aprendizagem de língua adicional, de acordo com Benson e Huang (2008, p.424), começaram a surgir em 1970 com Harding-Esch (1977) e Holec (1981), por meio de projetos para adultos em que os estudantes auto direcionavam sua aprendizagem. Já no final da década de 80, a aprendizagem de língua

adicional voltou-se para os jovens, ao dar atenção aos traços sociopsicológicos ligados à autonomia.

O educador acrescenta que nos últimos 15 anos o foco da aprendizagem de uma língua adicional começou a visar a necessidade da autonomia dos estudantes, o que leva às mudanças sobre o conceito de autonomia. Nas primeiras décadas, era totalmente delegada aos alunos a aprendizagem de uma língua, sem depender do auxílio de materiais ou professores, mas, com o passar dos anos, os estudos vêm verificando a relevância da construção da autonomia, em que os estudantes se desenvolvem a partir do autoconhecimento, a forma mais eficaz de aprendizagem.

Paiva (2005) destaca que a autonomia se configura pela habilidade do sujeito em se responsabilizar por seu próprio aprendizado, o que, conseqüentemente, desconsidera os fatores externos, como a motivação, a interação com outros sujeitos, por exemplo.

A mesma autora menciona alguns autores que tratam sobre a autonomia, e cita Little (1991), que contra-argumenta, afirmando que a autonomia não é sinônima de autoinstrução, ou ainda, Cotterall (1995), que pondera que a autonomia é a “habilidade de usar um conjunto de táticas para assumir o controle sobre sua própria aprendizagem”, ou seja, a autonomia é considerada uma habilidade. Sendo assim, entendendo que ela deva ser construída, desenvolvida e, por isso, não é sinônimo de uma prática completamente livre e autônoma. Vale ressaltar que é essa a perspectiva que acredito e adoto em meu trabalho.

Outro conceito sobre autonomia, que vai ao encontro da última concepção acima citada, é oferecido por Pennycook (1997, p. 39), citado por Paiva (2005, p. 5). Para ele a autonomia é “a luta para se tornar autor do seu próprio mundo, para ser capaz de criar seu próprio significado, para aspirar alternativas culturais no meio dos aspectos políticos culturais de sua vida diária”. Em outras palavras, ser um

sujeito autônomo é sair do estado de inércia e conquistar seu espaço ativo no processo de aprendizagem, a fim de visar uma emancipação política e cultural.

Sharle e Szabó (2000) argumentam que a autonomia é um processo que percorre três fases: a consciência, mudança de atitude e transferência de papéis. Frente a essa definição, faz-se importante atentar para o papel do aprendiz, o qual, a partir da sua tomada de consciência, sai de um estado passivo e parte para um papel ativo em sua aprendizagem.

Paiva (2006) assegura que a autonomia é um sistema

[...] sociocognitivo complexo, que se manifesta em diferentes graus de independência e controle sobre o próprio processo de aprendizagem, envolvendo capacidades, habilidades, atitudes, desejos, tomadas de decisão, escolhas, e avaliação tanto como aprendiz de língua ou como seu usuário, dentro ou fora da sala de aula (PAIVA, 2006, p. 88-89).

Por último, e importante salientar, Benson (1997, p. 29) afirma que a autonomia é um “conceito complexo e multifacetado”, isso quer dizer que o processo de construção e desenvolvimento da autonomia e, conseqüentemente, das estratégias de aprendizagem, não ocorrem sempre da mesma maneira, mas em um processo dinâmico, em constante movimento.

Dito de outra forma, a construção da autonomia depende de diversos fatores, entre eles, por exemplo, o objetivo do aprendiz, o contexto em que ele está inserido para aprender, a motivação, as suas crenças, a sua maturidade intelectual, o seu conhecimento de mundo e suas vivências, as suas habilidades, o contexto social, entre outros aspectos. Portanto, nada é fixo quando se trata de autonomia.

Além disso, cabe ressaltar que as estratégias de aprendizagem também são complexas pelo fato de que podem ocorrer de maneira

simultânea, ou de maneira separada, de maneira consciente ou inconsciente, de forma mais natural ou planejada. Tudo dependerá dos objetivos, do contexto, dos incentivos, das relações sociais, entre outras questões. Não é, por fim, algo intrínseco e fixo, mas também social e flexível.

Diante dessas definições, reconheço nesse trabalho que a autonomia não é algo dado, mas construído, em que, ao mesmo passo que nos conhecemos, reconhecemos nossos pontos fracos e fortes, e, a partir disso, constatamos qual(is) meios e instrumentos serão mais eficazes à aprendizagem. A autonomia é individual e também alimentada por interações sociais e exemplos de outros; é um eterno olhar para si.

Para sermos autônomos necessitamos identificar nossas insuficiências e qualidades e, assim, compreender como se aprende para realizar as mudanças necessárias, para adaptar e criar formas de aprender de acordo com o que se necessita, conforme as competências que portamos ou somos capazes de desenvolver.

A partir desses conceitos, também percebo que a autonomia para a aprendizagem de línguas é constituída por meio de estratégias que os sujeitos, conscientes ou não, formulam para potencializarem seu aprendizado, melhorando suas competências de comunicação.

Para Oxford (2003, p. 8), que ainda é autora de referência no tocante a estratégias, elas são entendidas como “ações específicas dos aprendizes para tornar o aprendizado mais fácil, mais rápido, mais agradável, mais autogerido, mais eficaz e mais transferível a novas situações”.

Anteriormente, Oxford (1990) divide as estratégias em dois grupos: as diretas e as indiretas. As estratégias diretas subdividem-se em estratégia de memória, cognitiva e estratégia de compensação. Já as estratégias indiretas, subdividem-se em estratégias metacognitivas, sociais e afetivas. Apesar de já terem se passado algumas décadas desde as primeiras elaborações de Oxford, seu enfoque é ainda

altamente relevante, sendo ratificado em publicações recentes como as de Magno e Silva e Santos (2014). Apoio-me em Paiva (1998), para especificar as características de diferentes estratégias.

As estratégias de memória referem-se à armazenagem e recuperação de novas informações, ou seja, ocupa-se da memorização de vocabulários e expressões que associamos às palavras sinônimas, ou associamos palavras às imagens etc. As estratégias cognitivas concernem à compreensão e produção de novos enunciados a partir da língua adicional que o sujeito deseja aprender. As estratégias de compensação, a partir das limitações do conhecimento da língua adicional, os sujeitos “adivinham”, por meio de seu conhecimento de mundo, as palavras e/ou expressões que não sabem.

As estratégias metacognitivas, são ligadas ao planejamento, controle e avaliação da aprendizagem, isto é, os aprendizes identificam suas necessidades e avaliam como aprendem. As estratégias sociais remetem ao convívio com os outros, é a partir das interações que o sujeito aprende. E, por último, as estratégias afetivas, as quais se relacionam às emoções, as afetividades.

O'Malley & Chamot (1990, p. 1), mencionados por Vilaça (2010, p. 211), estabelecem que as estratégias de aprendizagem sejam “pensamentos ou comportamentos especiais que os indivíduos usam para ajudá-los a compreender, aprender ou reter nova formação” e complementam que “as estratégias de aprendizagem são modos especiais de processamento de informações que melhoram a compreensão, a aprendizagem, ou retenção de informações”.

Segundo esse enfoque, as estratégias de aprendizagem são divididas em três categorias: as estratégias metacognitivas, as estratégias cognitivas e as estratégias socioafetivas. As metacognitivas, de maneira geral, referem-se às estratégias mais conscientes, em que se exige reflexão, planejamento e monitoração da aprendizagem.

As cognitivas, segundo O'Malley e Chamot (1990), apontados por Vilaça (2011, p.48), estão ligadas “à realização de tarefas específicas de aprendizagem e envolve a manipulação direta do conteúdo em estudo, a realização de uma tarefa pedagógica ou uma atividade comunicativa”. E as sócio-afetivas, como o próprio nome diz, concernem à interação social e ao aspecto afetivo, por meio das quais os aprendizes controlam suas “emoções, sentimentos e atitudes e comportamentos sociais” (VILAÇA, 2011, p.49) para, conseqüentemente, alcançarem a aprendizagem da língua adicional.

Em conformidade com os estudos apontados acima, verifico que as estratégias contribuem para a aprendizagem de língua adicional, uma vez que os aprendizes, por meio delas, assumem a centralidade sobre seu processo de aprendizagem.

CAMINHOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Para realizar a vigente pesquisa, inicialmente, escrevi minha narrativa autobiográfica, posto que é a partir desta em que serão realizadas as análises com o intuito de identificar as estratégias de aprendizagem desenvolvidas durante meu intercâmbio em Bogotá, de julho a dezembro de 2015.

Para escrever a autobiografia, mergulhei em minhas memórias por três meses. O processo de escrita foi realizado por meio da interação com uma mediadora, minha orientadora, que auxiliou e dirigiu o meu recordar, pois foi focado o processo de aprendizagem do espanhol e, dessa maneira, pude direcionar meus pensamentos para os momentos vividos na Colômbia.

Para a análise, selecionei excertos de minha narrativa, depois os categorizei para serem analisados segundo a classificação das

estratégias de aprendizagem. As categorias foram: estratégia de afetividade, estratégia cognitiva, estratégia social e estratégia de compensação, embasadas em Oxford (1990). Selecionei tais estratégias, posto que, ao reler por diversas vezes minha biografia, identifiquei-as como as que mais ocorreram e que tiveram maior impacto em minha aprendizagem.

Utilizo, portanto, o método autobiográfico como procedimento metodológico, visto que, minha biografia foi utilizada para a coleta de dados. Segundo Moita (2000, p. 116), esta abordagem “põe em evidência o modo como cada pessoa mobiliza os seus conhecimentos, os seus valores, as suas energias, para ir dando forma à sua identidade, num diálogo com os seus contextos”. Desta maneira, esta pesquisa procurou compreender, por meio da narrativa, a realidade social vivenciada, atribuindo-lhe novos sentidos.

Além disso, a análise tem caráter qualitativo, visto que o estudo não se ocupa em gerar verdades absolutas e/ou rígidas, mas de reflexões e atribuição de significados que podem ser mutáveis, dinâmicos e flexíveis, ou seja, “visa à captação do significado subjetivo das questões a partir das perspectivas dos participantes” (FLICK, 2013, p. 23).

Sob a ótica, portanto, do enfoque teórico e metodológico exposto até aqui, passo a interpretar os dados gerados por meio de minha narrativa autobiográfica.

DISCUSSÃO DOS DADOS

Cabe ressaltar que as categorias a que cheguei foram escolhidas devido ao fato de que, ao reler a minha biografia, foram as estratégias mais recorrentes e que mais se destacaram.

Para a análise de dados, destaquei as estratégias categorizadas por Oxford (1990, 2003): estratégia de afetividade, estratégia social, estratégia cognitiva e estratégia de compensação.

Os dois excertos abaixo ilustram e explicam como estas ocorreram e de que maneira me ajudaram na aprendizagem do espanhol.

Início por excertos de minha biografia que classifico como Estratégia de Afetividade:

[1] “[...] falei por 20 minutos sem parar, sem ler nada, e ao final, os *meus colegas aplaudiram*, e a *professora disse*: ‘Uau, tienes certeza que no sabes el español?’, e eu, respirei aliviada, e pensei ‘É, eu posso! Eu sei!’”.

[2] “Meus pensamentos já não eram mais ‘você tem que aprender a qualquer custo, pra ontem!’, mas sim ‘*you vai aprender!* Não se preocupe com a velocidade, se preocupe em aprender!’”.

Sempre fui e ainda sou extremamente preocupada com o que pensam de mim, com o que falam sobre mim, e poder ouvir elogios, incentivos e aprovação dos nativos foi como se eu sáísse de um lugar “escuro”, de medo, para a luz, em que pude confiar em mim mesma e em minha capacidade. E, à medida que eu me sentia confiante, recompensava-me, visto que me pressionava menos, sentia-me mais capaz e então me comunicava mais, controlava minha ansiedade e, dessa maneira, desenvolvia a língua em meu dia a dia, aos poucos, comunicando-me com as pessoas e desenvolvendo, significativamente, o espanhol.

Identifico, portanto, que esses sejam indícios de estratégias de afetividade porque percebo os efeitos que a aprovação de outros (meus colegas e professora) e minha própria mudança de atitude com auto-incentivos surtiram em meu processo de aprendizagem de espanhol. Ademais, com isso, minha ansiedade diminuiu. Entendo, então, que a estratégia de afetividade, conforme descrita por Oxford (2003) foi a usada por mim nos episódios acima.

Destaco abaixo outros dois fragmentos, os quais classifiquei como Estratégia Social:

[3] “[...] Comecei a *sair* muito com os outros estrangeiros, a praticar meu espanhol sem medo dos micos. Eu só queria aprender e aprender, sem pressão [...]”.

[4] “Além de *encontrar os amigos pessoalmente*, os *adicionei nas redes sociais*, e *conversava com eles todos os dias*, e isso me ajudou muito na escrita”.

Assim como afirmo em minha biografia, sempre fui uma pessoa muito social, sempre gostei de fazer amizades, de interagir com outras pessoas e, a partir do momento em que a vergonha do falar errado e do não saber conversar iam se afastando, à medida em que eu mesma parei de me pressionar no sentido de “preciso falar certo o tempo todo”, comecei a ter contato com outros sujeitos e, por meio da interação com eles, em diversos contextos, pude compreender melhor a língua e me desenvolver.

Interagindo com outros sujeitos, fazia perguntas, pedia esclarecimentos e dialogava. Assim, pude notar o quão isso foi favorável para o meu aprendizado, além do que, pude aprender não somente a língua alvo, mas também a cultura do povo nativo. Dessa maneira, vejo que o meu envolvimento com o meio social está inserido nas estratégias sociais, segundo a tipologia de Oxford (2003), principalmente, por ter percebido que após o contato com os estrangeiros pude desenvolver-me ainda mais em meu processo de aprendizagem do espanhol, como, por exemplo, tendo mais confiança para falar e interagir com as outras pessoas.

Abaixo, evidencio outros dois trechos de minha biografia, os quais categorizei como Estratégia Cognitiva:

[5] “Outra forma de aprender o espanhol, foi o de pegar textos da Universidade, *ler e reler quatro, cinco vezes* até compreender tudo”.

[6] “Eu também tinha o costume de *anotar no celular todas as palavras novas e expressões* que eu ouvia ou lia”.

A repetição para a aprendizagem da língua adicional é uma forma de utilização da estratégia cognitiva e isso se fez muito presente em meu dia a dia. Porém, pude notar que após ler ou ouvir, ou ainda falar por diversas vezes alguma palavra, ou expressão, ou frase, aquilo se “internalizava” e eu compreendia, conseguia, por fim, ‘pensar em espanhol’.

Fazer anotações e/ou fazer destaques em textos também integra essa categoria, pois, depois de anotar diversas vezes, acontecia o processo de aprendizagem, de aquisição da língua espanhola. Não se tratava de decorar, mas de aprender, de dar sentido e significado ao que estava sendo tratado.

Sendo assim, categorizo essas passagens como estratégias cognitivas, pois estão consoantes à teoria de Oxford (2003), pois notei que elas me proporcionaram a aprendizagem do espanhol de variadas maneiras, visto que fiz anotações conforme conseguia raciocinar e compreender a língua, organizei e reorganizei informações/expressões e desenvolvi, a partir disso, a língua espanhola de maneira mais concreta.

A seguir, aponto dois fragmentos de minha biografia, os quais identifiquei como parte da Estratégia de Compensação:

[7] “Quando as aeromoças passavam com as comidinhas, elas falavam extremamente rápido, e eu só *apontava, gesticulava* ou dizia ‘este’”.

[8] “Na Universidade, comecei a escrever e fazer minhas anotações todas em espanhol, por mais que eu não tivesse ideia de como a palavra era escrita, *eu escrevia como achava que deveria* [...]”.

Usar mímica ou gesticular fazem parte da estratégia de compensação. Apesar de não serem verbais, serviram para que eu me

comunicasse. Além disso, escrever ou falar como achava que deveria, são estratégias de compensação que exigiam com que eu utilizasse meu conhecimento de mundo, e isto foi muito importante, já que deixei a preocupação com o erro de lado.

Dessa forma, acredito que esses indícios façam parte da estratégia de compensação, conforme apresentada por Oxford (2003), dado que, para recompensar minha falta de conhecimento da língua alvo, eu tentava me comunicar a partir de adivinhações do que eu lia ou escutava, utilizava o que achava ser sinônimo entre o português e o espanhol, ou, ainda, utilizava gestos para indicar alguma palavra ou expressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho, procurei mostrar como se deu o meu processo de aprendizagem do espanhol, durante meu intercâmbio na Colômbia, percebendo e salientando as estratégias de aprendizagem utilizadas durante esse período.

Pude notar que as estratégias de aprendizagem nem sempre, e em meu caso, foram conscientes, ou seja, as utilizei sem saber o que estava de fato fazendo ou vivenciando, mas foram muito eficazes para meu aprendizado da língua espanhola, especialmente as estratégias de afetividade e a social, já que essas aconteceram de maneira natural, conforme os dias iam passando.

Outro ponto relevante que notei é que apesar das estratégias de aprendizagem terem suas próprias características, não significa que andam separadas durante a aprendizagem, isto é, uma pode se ligar a outra, não ocorrem, necessariamente, uma por vez, podem acontecer concomitantemente.

Para exemplificar, a estratégia social e a de afetividade acontecem praticamente juntas o tempo todo, posto que, a partir do meu contato com outros indivíduos, além de aprender a língua, eu era motivada por eles e, conseqüentemente, sentia-me mais confiante e menos angustiada para aprender. Outro exemplo, após a conexão com os sujeitos estrangeiros, e dando-lhes a permissão para que me corrigissem em tudo que fora necessário, eu parava para pensar, para raciocinar, para fazer minhas anotações e para construir a estrutura da língua de maneira mais palpável, ou seja, estratégias social e cognitiva em concomitância.

As estratégias mais naturais para mim foram as de afetividade e social, uma vez que não as planejava, aconteciam conforme me conectava com os outros indivíduos. Vale salientar que, apesar do medo inicial de falar errado ou de passar por momentos constrangedores, sinto que as relações que estabeleci foram extremamente importantes para o desenrolar da língua adicional, pois sou uma pessoa movida pelo emocional e os elogios, os incentivos, o carinho e a ajuda que tive foram essenciais.

De maneira diferente, a estratégia cognitiva exigia planejamento, era consciente, visto que eu pensava “como posso aprender a partir ‘disto’?” e, então, ficava atenta ao que e como os momentos, ou os instrumentos disponíveis poderiam me auxiliar na aprendizagem do espanhol.

Vários aspectos contribuíram para que eu aprendesse o espanhol, entre os quais acentuo: (a) a necessidade: se eu não aprendesse, tudo se dificultaria, na Universidade, no contato com outras pessoas, na necessidade em comprar algo ou pedir uma informação, entre outras situações. (b) minha motivação: à medida que eu me envolvia com as pessoas, que eu me sentia confiante, que o meu espanhol era elogiado, sentia-me motivada a aprender cada vez mais. c) viajar pelo país: eu queria conhecer outros lugares da Colômbia e eu pensava que se eu não soubesse ao menos o básico, eu não conseguiria sair de onde eu estava. d) obter boas notas: sempre fui boa aluna, com médias altas e não queria que isso acontecesse de forma diferente em Bogotá.

Consigo perceber que os motivos que mais contribuíram para que eu aprendesse o espanhol foram necessidades internas, desejos que eu carregava comigo, que me impulsionavam a aprender a língua, ao mesmo passo que aumentavam minha autoestima quando concretizados.

Por outro lado, alguns pontos dificultaram minha aprendizagem: a) a falta de paciência: sempre fui ansiosa e quis resultados rápidos, e aprender a ser paciente, a esperar a língua se desenvolver naturalmente foi um processo difícil. b) saudade de casa: às vezes a saudade, a solidão “batiam à porta”, e de alguma forma, parecia que eu voltava à estaca zero, não tinha vontade de falar com ninguém e nem de estudar.

Esse estudo ajudou-me a olhar para meu trabalho como professora de línguas, já que compreendo de forma mais clara sobre a aprendizagem. Em outras palavras, hoje possuo um entendimento sobre a individualidade da aprendizagem de uma língua seja ela qual for, pois cada estudante aprende a língua de uma maneira. Há quem necessite ler para aprender, há quem necessite conversar e há quem necessite escrever, por exemplo. Por isso, é importante tomar ciência da forma como se aprende para que a aprendizagem seja confortável e eficaz para o aprendiz.

Por fim, esse trabalho ajudou-me também a reconsiderar meu papel como professora de línguas frente aos meus alunos, pois hoje reflito a importância em incentivar a participação deles para que tenham uma postura ativa frente à aprendizagem, para que possam também olhar para si e compreender quais os caminhos de aprendizagem devem percorrer. Atualmente, não atuo como professora de língua adicional, mas acho que o ensino de estratégias de aprendizagem possa cooperar e ajudar os aprendizes.

REFERÊNCIAS

BENSON, P. The philosophy and politics of learner autonomy. In: BENSON, P.; VOLLER, P. (ed.). **Autonomy and independence in language learning**. London: Longman, 1997.

BENSON, P.; HUANG, J. Autonomy in the transition from foreign language learning to foreign language teaching. **DELTA**, v. 24, p. 421-439, 2008.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, dez. 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755/2710>. Acesso em: 15 set. 2018.

LEFFA, V. Identidade e aprendizagem de línguas. In: SILVA, K. A. *et al.* (org.). **A formação de professores de línguas**: novos olhares. São Paulo: Pontes, 2012. v. 1, p. 51-81.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

MAGNO E SILVA, W.; SANTOS, E. M. dos. Promovendo a autonomia e a motivação: o papel do conselheiro linguageiro. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n. 1, p. 89-105, 2014.

MOITA, M. C. Percurso de formação e transformação. In: NÓVOA, A. (org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000. p. 111-140.

OXFORD, R. L. **Language learning strategies**: what every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle, 1990.

OXFORD, R. L. Language learning styles and strategies: concepts and relationships. **International Review of Applied Linguistics in Language Teaching**, Heidelberg, v. 41, n. 4, p. 271-278, 2003.

PAIVA, V. L. M. **Aquisição de segunda língua**. 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PAIVA, V. L. M. Autonomy in second language acquisition. **SHARE**: An Electronic Magazine, year 6, n. 146, May 6th 2005.

PAIVA, V. L. M. Estratégias individuais de aprendizagem de língua inglesa. **Letras e Letras**, v. 14, n. 1, p. 73-88, jan./jul. 1998.

PAIVA, V. L. M. O. Autonomia e complexidade. **Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 1, p. 77-127, 2006.

SCHARLE, A.; SZABÓ, A. **Learner autonomy**. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 2000.

SCHLATTER, M; GARCEZ, P. M. Línguas adicionais (espanhol e inglês). *In*: RIO GRANDE DO SUL; SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO; DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO (org.). **Referências curriculares do Estado do Rio Grande do Sul**: linguagem, códigos e suas tecnologias. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009. v. 1, p. 127-172.

VILAÇA, M. L. C. A importância de pesquisas em estratégias de aprendizagem no ensino de línguas estrangeiras. **Cadernos do CNLF (CiFEFil)**, v. 15, p. 208-220, 2010.

VILAÇA, M. L. C. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 10, p. 43, 2011.

YOKOTA, R. Resenha de. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 18, n. 2, p. 457-464, jul./dez. 2015.



6

Lorena Del Carmen Esparza Paillao

LA INFLUENCIA DE LA HERENCIA MAPUCHE MARCADA EN AUTOBIOGRAFÍA: SIGNIFICACIONES REVELADAS CON LA VALORACIÓN

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357:154-180



INTRODUCCIÓN

La escritura es una larga introspección, es un viaje hacia las cavernas más oscuras de la conciencia, una lenta meditación. Escribo a tientas en el silencio y por el camino descubro partículas de verdad, pequeños cristales que caben en la palma de una mano y justifican mi paso por este mundo (ALLENDE, 1996, p. 16-17).

En este pasaje la escritora Chilena Isabel Allende describe poéticamente la escritura. Nuestra memoria trae las experiencias y las realiza en el lenguaje, por tanto, cuando narramos, organizamos ideas, sistematizamos nuestras experiencias, y les damos sentido.

Esta investigación analiza un extracto de autobiografía profesional hecha durante un curso de maestría en una Universidad brasileña por una investigadora de nacionalidad chilena, radicada en Brasil hace 18 años, donde es profesora de inglés y español. El objetivo general de esta comunicación es discutir los significados construidos que hacen alusión a la herencia mapuche materna, según las percepciones de la narradora-investigadora, ahora distante del contexto nacional, lugar generador de conflicto. Se espera que esta discusión podrá llevar a entender la construcción identitaria de la investigadora como docente de lenguas. Los objetivos específicos son: i) identificar en la narrativa autobiográfica pasajes que potencialmente revelen ejemplos de discriminación étnico-racial; ii) analizar y categorizar los pasajes identificados con el apoyo de la LSF; iii) reflexionar sobre los efectos de discriminación vivenciada y significada, con vistas a la comprensión de identidad de docente de lenguas materna y extranjera. Partimos de la comprensión que la narrativa autobiográfica provoca reflexiones informadas puntuando momentos decisivos de la historia de vida de la investigadora que pueden haber resultado en impactos importantes en su identidad, centrada en las significaciones que basan sus acciones en la práctica profesional. Este estudio, además de contribuir a mi

conocimiento, vale para la comprensión de cómo me constituí profesora de lenguas en otra cultura, y cómo la experiencia se refleja en las prácticas, podrá contribuir para que otras personas puedan (re)significar experiencias. El instrumento para análisis es, por un lado, la lingüística sistémico-funcional específicamente la Valoración, una vez que se entiende que este recurso lingüístico puede traer a la luz los significados interpersonales referentes a los choques culturales experimentados, a los posicionamientos políticos tomados, a los valores, emociones y sentimientos vivenciados, así como la crítica que la profesora desarrolla, como fruto de su reflexión; por otro lado se basa también en conceptos de discriminación, esencialismo y operaciones ideológicas. En esta investigación se indagan las siguientes preguntas: i) ¿Cómo son categorizadas tales transcripciones de acuerdo con la Valoración?; ii) ¿Qué reflexiones pueden resultar del análisis lingüístico a la luz de los conceptos de discriminación, esencialismo y operaciones ideológicas? Para tratar estos asuntos expondré el marco teórico que me orienta, seguido por la explicación sobre la metodología. Enseguida discuto los resultados, finalizando con algunas consideraciones.

MARCO TEÓRICO

Con respecto al marco teórico que sostiene esta investigación, serán expuestos los siguientes temas: para discutir el tema central, nos centramos en conceptos de racismo / discriminación, esencialismo y operaciones ideológicas relacionándolos específicamente a aquella hacia los mapuches de Chile; el papel de las narrativas en la identidad del profesor; la identidad docente; la formación de profesores de lenguas adicionales, y una breve descripción de la LSF y la Valoración. En esta sección se propone describir la formación de docentes de lenguas adicionales basado en las construcciones discursivas de la identidad docente, y que usan como principal herramienta de reflexión la propia narrativa autobiográfica.

Discriminación, mapuches en Chile, Esencialismo e Ideología

En esta sección, primeramente definiremos y describiremos los conceptos de racismo y discriminación, para, en seguida, dedicarnos a los mapuches o araucanos de Chile.

La discriminación, según Allport (1954), conforme citado por Merino, Quilaqueo y Saiz (2008, p. 22) es entendida como “cualquier conducta desplegada por miembros de endogrupos que otorga un tratamiento injusto y desigual a los miembros de exogrupos en razón de su mera pertenencia al exogrupo”.

Munanga (2003) explica que el concepto de racismo fue caracterizado primero en base a la vertiente biológica, una división de la humanidad en grandes grupos llamados razas contrastadas que tienen características físicas hereditarias comunes, siendo estas últimas soportes de características psicológicas, morales, intelectuales y estéticas y que se encuentran en una escala de valores desiguales. Para el mismo autor, el racista tiene una tendencia a considerar que las características intelectuales y morales de un grupo se relacionan directamente con sus características físicas o biológicas. Así, en la misma perspectiva de Allport (1954), conforme citado por Merino, Quilaqueo y Saiz (2008, p. 22), el racismo se ve como “cualquier actitud o comportamiento de rechazo y de injusticia social” (MUNANGA, 2003, p. 10). Cabe mencionar que la discriminación no está circunscrita a Chile, sino que, esta ocurre en distintos grupos humanos o países, tal es el caso de Brasil, país donde resido actualmente. Varios estudios han sido realizados, en el caso de Brasil y estados Unidos, por ejemplo, el autor Nogueira (2006) afirma que existen relaciones inter-raciales que predominan en los Estados Unidos y que es lo que caracteriza a Brasil también. Tanto en Estados Unidos como en Brasil, no se puede negar la existencia de preconceito racial.

Los estudios realizados por Merino y Quilaqueo (2003) apuntan que la discriminación hacia los mapuches en Chile se manifiesta en variadas formas: “burlas”, “menosprecio”, “segregación” y “discriminación solapada”, según dichos autores, estas constituyen las categorías de mayor frecuencia. De la misma forma, concordando con Allport (1954), conforme citado por Merino, Quilaqueo y Saiz (2008, p. 22); Munanga (2003) se afirma que “La discriminación está basada, entonces, en una distinción de categorías naturales o sociales que no guardan ninguna relación con los méritos, capacidades o acciones concretas de los miembros específicos de esas categorías” (MERINO; QUILAQUEO; SAIZ, 2008 p. 42). Siguiendo en este sentido, Dijk (2008) agrega que las prácticas discriminatorias no son siempre intencionales, sino representaciones sociales compartidas negativamente entre *Nosotros* sobre *Ellos*. Es decir, existe una división de grupos, *Nosotros* (grupo mayoritario, dominante) y *Ellos* (grupo minoritario).

Un concepto similar, relevante para nuestro estudio es el Esencialismo. De acuerdo con los conceptos de esencialismo, “el discurso étnico esencialista, al mostrar que las costumbres no pueden definirse en abstracto sino en el contexto de relaciones sociales concretas lleva a justificar prácticas discriminatorias y de violación de derechos” (Sierra, 2001 p.140), se encuentra aquí uno de los problemas centrales de un discurso indígena esencialista, puesto que, en concordancia con Gil-White (2001) el esencialismo se interesa en el por qué las etnias se ven a sí mismas y a otros grupos como dotados de una esencia. Lo anterior converge con lo que sostienen Estrada, y otros que el esencialismo tiene “la tendencia a creer que los objetos tienen una esencia o naturaleza subyacente que hace que sean lo que son” (ESTRADA; OYARZUN; YZERBYT, 2007, p. 114), esto lleva a comprender el sentido de la existencia humana a través de su concepto puro de esencia. Consecuentemente, las personas son caracterizadas y definidas meramente por su etnia y sus características físicas, lo que concuerda con lo que afirman Allport (1954), conforme citado por Merino, Quilaqueo y

Saiz (2008, p. 22), Munanga (2003) y Merino (2008) de que la discriminación surge de una distinción de categorías naturales o sociales que no tienen relación con los méritos, capacidades o acciones concretas de los miembros específicos de esas categorías.

Existen diversos tipos de Esencialismo (biológico, psicológico, étnico, etc.), dado que el foco de este estudio es la discriminación, definiremos el *esencialismo étnico*, quienes emplean la teoría esencialista étnica, creen que “las características de una persona se organizan en torno a un núcleo central relativamente fijo y no maleable tienden a realizar juicios más definitivos, más causales y, a partir de informaciones parciales, dicotomizan la información negativa y positiva, estableciendo juicios diagnósticos a partir de un proceso de inferencia y realizando atribuciones disposicionales” (ESTRADA; OYARZUN; YZERBYT, 2007). Por tanto se juzga a la persona de forma polarizada, esto es, se contraponen conceptos negativos y positivos lo que indica un prejuicio mutuo.

Dentro de los conceptos para levantar teoría en relación a nuestro tema de discriminación está el planteamiento de Thomson (2011), que entre varias formas de conflicto en relación a desigualdades y discriminación como las de clase dominante y proletariado, entre sexo, entre individuos y el estado, prevalece también la de grupos étnicos. Según el mismo autor, las relaciones de dominación pueden ser sustentadas a través de operaciones ideológicas, tales como la Legitimización que usa la Narrativización como una de sus estrategias para legitimar el ejercicio o la falta de poder que tienen las personas de un determinado grupo dentro de una sociedad estructurada. Así, se crean historias colectivas, narrativas sobre la cultura que la persona hace parte, retratando relaciones sociales y que nos envuelven en un proceso simbólico para describir y defender relaciones de dominación. Otra operación ideológica, según Thompson, es la Unificación, en la cual las relaciones de poder pueden ser establecidas y afirmadas a través de la creación de una unidad que abarca a los individuos en una identidad colectiva.

Específicamente considerando el estudio aquí desarrollado, cabe recordar que Los mapuches o Araucanos, nombre dado por los españoles a los indígenas que habitaban la región de la Araucanía o Arauco, de quienes soy descendiente, aunque mestiza, son un pueblo amerindio que habita principalmente en el sur de Chile y Argentina. El Pueblo Mapuche fue un pueblo sabio, tuvo muchos conocimientos, de diferentes ciencias, de matemáticas, de filosofía, de cosmología, etc. (ÑANCULEF, 2010), pero que hasta hoy, ha sufrido discriminación, prejuicio y racismo por parte de los no mapuches o *Huincas*.

Ahora bien, en relación a la discriminación hacia los mapuches en Chile, se constató que estos están conscientes del hecho de sufrir discriminación. Un estudio desarrollado por Cantoni (1978) sobre la percepción y experiencia de trato discriminatorio en mapuches reveló que el 82% de los adultos reportaba ser despreciado y tratado como inferior por los no indígenas por el hecho de ser mapuche. Esta discriminación se hace presente más en la ciudad que en el campo, es más predominante hacia mapuches que tienen mayor grado de educacional, con condiciones económicas regular, y que ascienden de clase (MERINO; QUILAQUEO; SAIZ, 2008). El maltrato hacia los mapuches son físicos y verbales, “los entrevistados manifiestan que el trato verbal vejatorio en el contexto educacional, y a veces también el maltrato físico en los niños pequeños, origina paulatinamente en los mapuches un sentimiento de inferioridad y temor a participar en la sociedad chilena” (MERINO; QUILAQUEO; SAIZ, 2008, p. 281). Ñanculef (2010), expone otro ejemplo de discriminación hacia los mapuches, a través del sistema educativo chileno, impuesto por la Ley de Instrucción Primaria y Obligatoria en el año 1928, formaliza el menosprecio indígena hacia nuestro Pueblo, en relación al sistema numérico y conteo. Este autor cita al Sr. Claudio Matte, autor del conocido Silabario “El Ojo”, que en los años 50 destacaba en la lección N° 21, bajo el título; “Los Indios Mapuche no saben contar, ... para decir uno dicen Sol, y para decir dos, dicen Pata de Pájaro” (ÑANCULEF, 2010, p. 1), al parecer es una burla hacia el hecho de no usar números para contar. En el mismo silabario, recuerdo, había

un dibujo de un mapuche con una letra “I” para representar un indio, recordando que los “mapuches” no son indios, sino mapuches. Según el mismo autor, lo anterior llevó a la formalización del menosprecio y xenofobia hacia los mapuches. En un estudio de los investigadores Merino y Quilaqueo (2003) sobre el discurso de los chilenos respecto de los mapuches, se reveló que la ideología racista se expresa mediante atribuciones estereotipadas como “inferior”, “primitivo”, “retrasado”, “ignorantes”, “feo”, “negro”, “borracho” y “flojo” (MERINO; QUILAQUEO, 2003, p. 70). En otra investigación, se alude a los mapuches en secuencia de mayor a menor uso los estereotipos “flojo, borracho, anticuado y sucio” (QUILAQUEO; MERINO; SAIZ, 2007, p. 96). Por otro lado, la discriminación es percibida a través de “comportamientos como rebajar, observar, ignorar, evitar el contacto o segregar a la persona indígena” (MERINO; QUILAQUEO; SAIZ, 2008, p. 289).

En síntesis, la discriminación es asociada a efectos como impotencia, miedo y dolor. La discriminación percibida por los mapuches se asocia a un dolor y acoso constante, calificada como algo que nunca termina, se prolonga durante toda la vida de la persona mapuche (QUILAQUEO; MERINO; SAIZ, 2007). Se la considera como negativa puesto que es un impedimento para insertarse en la sociedad chilena con igualdad de oportunidades. Se supone que se debería promover la incorporación a la sociedad, así como promover la solidaridad colectiva en tal sociedad, a través de una política de Estado en función del desarrollo y respeto hacia los pueblos indígenas.

Formación docente, identidad y narrativas

Las narrativas (auto) biográficas ganaron impulso como instrumento y método de investigación en la formación docente en la década de 1980 y desde entonces han ocupado un lugar destacado por su reconocido potencial reflexivo y transformador para profesores en pre-servicio y en servicio. Se utiliza aquí un recorte del histórico reflexivo

auto narrado para así identificar principales impactos y momentos de transformación ocurridos a lo largo del recorrido personal de la investigadora, que salen a la luz por la memoria y realizados en el lenguaje (ROMERO, 2010). “El profesor actúa como intelectual crítico en la contextualización sociocultural de sus clases y en la transformación social más amplia; se convierte en investigador analizando sus prácticas docentes, revisando las rutinas, inventando nuevas soluciones; desarrolla habilidades de participación grupal y de toma de decisiones” (LIBÂNEO, 2004, p. 5). Se supone que el profesor necesita ser visto como el agente de su proceso de formación. En esta perspectiva “la reflexión que resulta permite que los profesionales tengan consciencia sobre su práctica y así se puedan librar de los desequilibrios sociales, políticos y culturales que frustran y limitan su comprensión” (GIMENEZ; HERNÁNDEZ; ARRUDA, 2004, p. 2). Así es esencial el profesor como protagonista, co-responsable de su proceso de formación. En esta perspectiva el autor Novoa expone:

La formación debe estimular una perspectiva crítico-reflexiva, que fornezca a los profesores los medios de un pensamiento autónomo y que facilite las dinámicas de auto-formación participada. Estar en formación implica una inversión personal, un trabajo libre y creativo sobre los recorridos y los proyectos propios, con vista a la construcción de una identidad, que es también una identidad profesional (NÓVOA, 1991, p. 13, traducción nuestra).

Ahora bien, en este sentido, una herramienta para la investigación de la identidad docente es la redacción (auto) biográfica a través de las narrativas, la cual posibilita al docente, a través del relato de su historia de vida, revelar sus deseos y expectativas ante la profesión docente y la propia vida. Según Souza (2004 p. 54), “a través del abordaje biográfico el sujeto crea un conocimiento de sí, de los demás y del cotidiano lo que se revela a través de la subjetividad y singularidad [...] que otorga al sujeto el papel de autor y actor de su propia historia” (traducción nuestra) Esto le permitirá reflexionar críticamente, afectándolo y

transformándolo. Saber quién es aquel profesional es clave, porque es a través de nuestra identidad que nos percibimos, nos vemos y queremos que nos vean llevándonos a nuestro actuar profesional que tendrá reflejos en el proceso de enseñanza-aprendizaje de nuestros alumnos. En esta perspectiva la memoria narrativa a través del lenguaje auxilia la auto comprensión porque selecciona aspectos del pasado con el propósito de dar sentido a preocupaciones e actividades actuales (ROMERO, 2010).

Así, esta investigación puede ser importante para la comunidad científica, pues puede llevar a otros profesionales a reflexionar sobre cuestiones particulares que son, también, comunes a todos nosotros, en especial profesores de lenguas adicionales.

No obstante cabe destacar que nuestras identidades son complejas y fragmentadas. De acuerdo con Hall (2006) las identidades son las posiciones que el sujeto tiene dentro de las sociedades. Y que se encuentran descentralizadas. Nuestras identidades, destaca el autor, son fragmentadas porque como sujetos sociales somos atravesados por varios saberes, discursos, rupturas sociales y personales, así, nuestras identidades se van formando y entrelazando, construyendo nuevos sujetos en relación con los demás. En el caso de las identidades culturales, necesitamos un sentimiento de pertenencia.

Ahora bien, la escritura se constituye a través del lenguaje, trayendo a la luz memorias, vivencias y nuestras experiencias las cuales podemos usar para configurar nuestra identidad. Entre los autores que tratan este asunto, se destaca Barkhuizen que define la identidad profesional del profesor de lenguas como:

Las identidades de los profesores de lenguas son cognitivas, sociales, emocionales, ideológicas e históricas – ellas se encuentran tanto dentro como fuera del profesor, en el mundo social, material y tecnológico. Las identidades están siendo y se están haciendo, sintiendo, imaginando y contando. Son luchas y armonía: son disputadas y resistidas, por sí mismas y por los

demás, y también son aceptadas, reconocidas y valoradas, por sí mismas y por los demás. Ellas son centrales y periféricas, personales y profesionales, son dinámicas, múltiples e híbridas, están en primer plano y segundo plano. Además, las identidades cambian a corto plazo y a largo plazo –discursivamente en interacción social con educadores de profesores, aprendices, profesores, administradores y con la comunidad en general, y en interacción material con espacios, lugares y objetos en la salas de aulas, instituciones, y online (BARKHUIZEN, 2017, p. 4, traducción nuestra).

Así como Hall (2006), Barkhuizen (2017) destaca que el sujeto se forma a partir de las experiencias que vivió, y de los aprendizajes que construyó a lo largo de la vida y relacionándose con otras personas, es decir, en un proceso cultural e histórico. Varghese, *et al.*, (2005) citado por Barkhuizen (2017) subraya también la centralidad del lenguaje en la construcción de la identidad, el cual es usado por los participantes que se relacionan en un medio social, construyendo significados en circunstancias culturales e históricas. Por lo tanto, creemos que el lenguaje es un factor importante para el desenvolvimiento de la identidad, además de su función social y comunicativa. Partiendo de la constatación de que la identidad del sujeto es construida a través de significados proyectados en el lenguaje en interacción con los demás, y para que entendamos este proceso identitario, es necesario analizar e interpretar el lenguaje. Para esto, describiremos la Lingüística Sistémica Funcional como una de las herramientas de análisis de este estudio.

La lingüística sistemica funcional

En conformidad con Martin y White (2005), la Metafunción Interpersonal estudia la actitud de los hablantes/escritores en relación a los fenómenos del mundo, y como ellos reaccionan a los posicionamientos ideológicos. Derivado de la Metafunción Interpersonal surge el recurso el Sistema de Valoración que, según Kaplan (2007), se caracteriza por su funcionalidad y la utilización de la semántica para

la evaluación en el lenguaje, es decir, cómo usamos el lenguaje para expresar lo que sentimos, creemos y valoramos. Existen estudios al respecto en Brasil hechos por autores de renombre como Vian Jr., Souza y Almeida (2010) quienes definen la Valoración como “un conjunto de significados interpersonales que se inclinan sobre los mecanismos de evaluación vehiculados por el lenguaje, configurados en un sistema que ofrece a los usuarios posibilidades de utilizar ítems evaluativos en sus interacciones cotidianas” (traducción nuestra).

Según Martin y White (2005) la *Valoración* abarca tres esferas: *Compromiso*, *Gradación* y *Actitud*. El compromiso evidencia lo cuanto el hablante/autor se envuelve en relación a las cosas, las personas o los eventos a su alrededor. La gradación se refiere a la intensidad con que se evalúa lo dicho o lo escrito, y la actitud envuelve emoción, juzga el comportamiento y evalúa cosas y entidades y situaciones.

Para nuestro tema central, utilizaremos la subcategoría actitud, la cual, de acuerdo con los mismos autores, se divide en *afecto*, *juicio* y *apreciación*. El afecto se refiere a la caracterización de los fenómenos en relación con la emoción. El juicio indica la evaluación del comportamiento humano en relación con las normas sociales. Y la apreciación revela la evaluación de objetos y productos.

Considerando que nuestro propósito es ver como la discriminación y esencialismo son significados en la narrativa autobiográfica, pasamos a detallar el abordaje metodológico.

METODOLOGÍA

El soporte metodológico sobre el que se cimienta la investigación viene dado por el enfoque biográfico-narrativo, modelo de investigación cualitativo aplicado al ámbito de la educación en función de los cuales “el conocimiento y el análisis de la experiencia humana cobra

todo su sentido cuando se aborda a la luz del significado subjetivo que posee" (PÉREZ VALVERDE; RUIZ CECILIA, 2014, p. 225).

A diferencia del quehacer tradicional de las ciencias sociales, el narrar o contar historias no es sólo un elemento más en todo el proceso de investigación, la óptica narrativa en particular ve a la experiencia como el fenómeno bajo estudio, así que, para esta vertiente, se constituye en un método de investigación (MERTOVA; WEBSTER, 2012).

Este artículo es un trabajo de análisis descriptivo, más que interpretativo y el método propuesto es el teórico-metodológico de análisis de contenido, el cual tiene por objetivo deducir lo que el texto quiere decir. Así, Bardin (1979), lo define como lo siguiente:

Un conjunto de técnicas de análisis de comunicación destinadas a obtener, por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores (cuantitativos o no) que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción / recepción de estos mensajes (BARDIN, 1979, conforme citado por CAPPELLE; GONÇALVES; LOPES, 2003, p. 42, traducción nuestra).

De acuerdo con el mismo autor, el análisis de contenido tiene dos funciones, una de ellas es servir de prueba para la verificación de hipótesis presentadas como preguntas o afirmaciones provisorias, lo que se ajusta a este trabajo, puesto que se asume desde el inicio que existe una discriminación, lo cual se comprueba después de los análisis.

La narrativa autobiográfica fue escrita durante 15 días como orientación para el desarrollo de la disertación del magíster vinculado al proyecto de Identidad del Docente de Lenguas, y fue escrita en portugués, porque la narradora reside en Brasil hace 18 años, siendo este su idioma del cotidiano. Después de la redacción de dicha narrativa, se levantaron categorías temáticas tales como: Actuación profesional Chile / Brasil; Etnia Mapuche; La Universidad; El proceso de Aprendizaje de Inglés / área de Educación en Chile; El proceso de aprendizaje de

portugués en Brasil; El magister. Dentro de estas categorías optamos por la Etnia Mapuche.

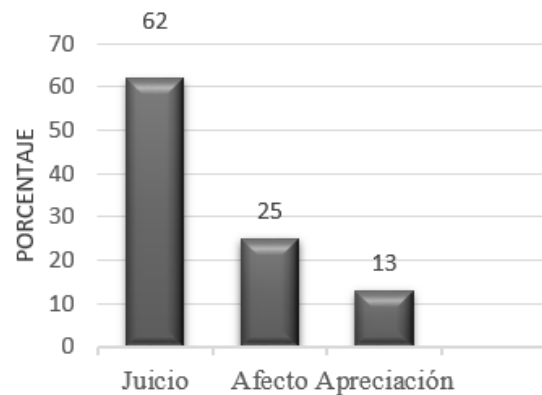
Fueron recopilados fragmentos de la autobiografía que plantean específicamente el tema de la discriminación, en conformidad a la significación dada por la narradora y agrupados en subcategorías como juicio negativo y positivo, afecto negativo y positivo, y apreciación negativa y positiva.

Los fragmentos con el tema foco fueron, al principio, analizados de acuerdo con los instrumentos disponibles por el sistema de la Valoración y posteriormente interpretados de acuerdo con los conceptos de discriminación, esencialismo y operaciones ideológicas presentados. La Valoración es un aparato teórico metodológico localizado dentro de la LSF que facilita la identificación de los sentidos construidos en la narrativa. A continuación, discutiremos los datos basándonos en la metodología descrita.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Después del análisis lingüístico de las narraciones, según la Valoración centrado en la Actitud, se hizo un levantamiento de la cantidad de episodios encontrados en la autobiografía dentro las unidades de registro / personajes: Los mapuches, los españoles, entidades, yo, mi abuela, mi bisabuelo, mi madre, mi padre, mi abuelo, en la cual se contabilizaron: Valoración / Actitud / Juicio = 44 episodios correspondiendo a un 62%, Valoración / Actitud / Afecto = 18 episodios, 25%, y Valoración / Actitud / Apreciación = 9 episodios, 13%, de un total de 71, 100% de episodios encontradas en la categoría etnia mapuche visualizado en el siguiente gráfico:

Figura 1 – Porcentaje basado en la valoración/actitud: juicio, afecto y apreciación.



VALORACIÓN / ACTITUD

Fuente: Los autores (2020)

Como se puede percibir en el gráfico, la alta frecuencia de indicios de Juicio encontradas en los pasajes foco parecen ser claros indicativos de los significados construidos por la narradora que remeten a su percepción. Seguido por un cuantitativo expresivo de indicios de Afecto que, a pesar de ser en menor número, sugieren el impacto emocional decurrente de las vivencias narradas.

Pasamos en la secuencia a una mirada detallada de los datos, interpretados según los planteamientos sobre operaciones ideológicas de Thompson (2011), discusiones sobre discriminación de Munanga (2003); Merino y Quilaqueo (2003); Nogueira (2006); Quilaqueo, Merino y Saiz (2007); Merino, Quilaqueo y Saiz (2008); Ñanculef (2010), como también las interpretaciones relacionadas a la teoría implícita de esencialismo étnico según Gil-White (2001); Sierra (2001); Estrada, Oyarzun y Yzerbyt (2007).

CATEGORIZACIÓN DE FRAGMENTOS Y EJEMPLIFICACIÓN

Enseguida, con el objetivo de responder a las preguntas de investigación: i) ¿Cómo son categorizadas tales transcripciones de acuerdo con la Valoración?; ii) ¿Qué reflexiones pueden resultar del análisis lingüístico a la luz de los conceptos de discriminación, esencialismo y operaciones ideológicas? se hizo una sub selección de los episodios relacionadas a la discriminación apoyado en el análisis de la Lingüística Sistémico-Funcional y su instrumento la Valoración.

Debido al foco de este trabajo, cuando optamos por trabajar con la categoría temática etnia mapuche, basado en el análisis de contenido y debido a que el foco de estudio de este trabajo es la discriminación, se agruparon tres unidades de registro / personajes: *Mapuches*, *familia* y *yo*, con la selección semántica de la *narrativa de juicio*, *afecto* y *apreciación* en relación a cómo las otras personas nos ven y como yo, narradora contrapongo con juicios positivos.

Reflexiones narrativas versus perspectiva teórica

Ahora analizaremos los episodios de las tres unidades de registro seleccionadas, a saber, Mapuches, Familia y Yo. Colocamos primeramente los episodios para, en la secuencia, desarrollar las consideraciones pertinentes según el carácter teórico abordado.

Mapuches

A veces la persona no tenía los rasgos tan marcados, como lo son los *ojos achinados*, *rostro ancho*, *altura baja*, *espalda ancha*, *piel morena*, *pelo grueso*, *vestimenta de mapuche típica*, *bastaba tener un apellido mapuche que ya era visto como inferior* y *cualificado como “el indio” o “la india” de forma despectiva*. [Juicio / estimación social / normalidad negativa].

(Los mapuches) También llamados “*araucanos*” por los españoles a su llegada a Chile, *nombre que rechazan [afecto / insatisfacción]* ya que fue dado por los enemigos”.

La discriminación verbal [Juicio/ estimación social/ normalidad / negativa] mediante “*apodos*” *constituyen el modo más común de discriminación [apreciación / valoración social]*

La referencia étnica como “*indio*”, lo que es notada por los mapuches como *muy ofensiva [apreciación / reacción / impacto negativo]*

Se encontró una mayoría de registros de juicio de estimación social de normalidad negativa (19) y positivo (13); episodios de afecto de insatisfacción (3); y dentro de la categoría apreciación, se encontraron solamente categorías de reacción de impacto negativo (3).

Familia

[...] hacía comentarios para irritar a mi madre: “*la mapuchita*” [juicio / estimación social / capacidad negativa] o “*esta india es muy porfiada*” [juicio / estimación social / tenacidad negativa]

(mi madre) *excelente profesora*” [juicio / estimación social / capacidad]

[...] mi querido abuelo” [afecto / felicidad]

Se encontró registros de juicio de estimación social de normalidad negativa (2) y positiva (3); registros de afecto de insatisfacción (1),

y de felicidad (1); y dentro de la categoría apreciación, se encontraron solamente registros de apreciación de impacto positivo (2).

Yo

Éramos albo de *risas, chistes y ridiculizaciones* y de *rechazo* [Juicio / estimación social / normalidad negativa] por parte de nuestros compañeros de escuela.

(Yo) me sentía inferior e incapaz de ser más [afecto / insatisfacción] y una inseguridad gigantesca [afecto / inseguridad].

[...] se caracteriza por ser (el pueblo mapuche) *pacífico, hospitalario, esforzado, brioso, muchísimo inteligente, culto y amante de la naturaleza*. [Juicio / estimación social / capacidad y tenacidad]

Hoy tengo orgullo (de ser mapuche) [afecto / satisfacción]

Ahora me siento identificada con todo eso, sobre todo en el coraje [afecto / satisfacción]

Se necesita *coraje* [Juicio / estimación social / tenacidad] para salir del propio país, sin nada fijo, sin trabajo, sin familia, *pero llena de fuerza de voluntad* [afecto / satisfacción] de vivir y crecer.

Se encontró juicio de estimación social de normalidad negativa (1) y una mayoría de registros de juicio positivo (6), todas ellas de estimación social capacidad tenacidad. Tenemos categorías de afecto negativo (4), y categorías de afecto positivo (7): satisfacción y felicidad. No se encontraron registros de apreciación.

Una primera conclusión a la que se llega es que basado en las operaciones ideológicas de Thompson (2011) existe en este artículo un claro proceso de Narrativización en el cual la narradora cuenta su historia como descendiente de la etnia Mapuche que ha sufrido discriminación por parte del grupo dominante, los no mapuches, transformando la narrativa en una historia colectiva que involucra al grupo de mapuches, y sus familiares mapuches, esto confluye con lo que Thomson (2011)

afirma como ideología de Unificación, en la cual, por un lado, los individuos mapuches están unidos por una identidad colectiva, y por otro, están los no mapuches, así sustentando relaciones de dominación de un grupo por sobre el otro. Además, en congruencia con lo planteado por Dijk (2008) en la que existen representaciones sociales compartidas negativamente entre *Nosotros* sobre *Ellos*, existiendo una división de grupos, *Nosotros* (grupo mayoritario, dominante) y *Ellos* (grupo minoritario), la narradora en este caso, se siente perteneciente a *Ellos*, compartiendo un colectivo (creencias, costumbres) con la etnia mapuche.

Dentro de las tres categorías de base, es decir, el juicio, el afecto y la apreciación, se presentan episodios negativos, principalmente en la unidad de registro / personaje los mapuches o sea, permanece distinguible la discriminación hacia los mapuches chilenos, hacia mi madre y hacia mí como pertenecientes al mismo grupo, por parte de los no mapuches.

Lo anterior coincide con lo afirmado por Munanga (2003) afirmando que se define el racismo como “cualquier actitud o comportamiento de rechazo y de injusticia social” (MUNANGA, 2003, p. 10), así mismo se comprueba la discriminación con estereotipos sustentado por los investigadores Merino y Quilaqueo (2004), los que afirman que, sobre el discurso de los chilenos respecto de los mapuches, se reveló que la ideología racista se expresa mediante atribuciones estereotipadas. Esta interpretación se respalda en LSF porque aquí se emite valoración de juicio negativo. En relación al juicio negativo en los mapuches, los fragmentos, en su mayoría son de estimación social de normalidad negativa.

En relación al afecto que tiene que ver con la respuesta emocional y con la disposición de acuerdo con White (2000 [1998]), encontramos nuevamente en su mayoría el afecto de insatisfacción. Sin embargo, en relación al afecto positivo de satisfacción encontramos un número mayor al negativo,

No obstante, cabe mencionar que ese afecto positivo de satisfacción, se presenta en los momentos de vivencia actuales de la narradora, lejos del lugar de conflicto, lo que quiere decir que, según el concepto de esencialismo, lleva a comprender el sentido de la existencia humana a través de su concepto puro de esencia (ESTRADA; OYARZUN; YZERBYT, 2007). Intentamos contradecir lo que no aceptamos repitiendo y generalizando posicionándonos al otro extremo de la situación, principalmente cuando nos situamos lejos de la misma.

Otro análisis respaldado por la LSF es el de la apreciación, la cual también comprobó discriminación hacia los mapuches.

En este estudio se destaca apreciación, valoración social y de reacción, impacto negativo, lo cual coincide con lo afirmado por Merino y Quilaqueo (2004) en que apuntan que la discriminación se manifiesta en variadas formas: “burlas”, “menosprecio”, “segregación” y “discriminación solapada” (MERINO; QUILAQUEO, 2004, p. 4), además de converger con los estudios de Quilaqueo (2005) en que afirma que la discriminación es percibida a través de las categorías prejuicio verbal.

Se debe destacar que realizar este trabajo de investigación, principalmente el uso de la narrativa autobiográfica, contribuyó a la recuperación de identidad mapuche de la narradora retomando el orgullo por su cultura, sus costumbres y su historia. Dado que, según Barkhuizen (2017) los participantes que se relacionan en un medio social construyen significados y lo hacen en circunstancias culturales e históricas por medio del lenguaje. El sujeto se forma a partir de las experiencias que vivió, y de los aprendizajes que construyó a lo largo de la vida y relacionándose con otras personas, es decir, en un proceso cultural e histórico, cultural porque envuelve el colectivo, e histórico porque marca la pasada del hombre por la humanidad. Nunca nos habíamos detenido para estudiar, investigar y pensar qué había atrás de la discriminación étnica que la narradora sufrió en su propia cultura, y qué consecuencias esto le podría acarrear. El hecho de vivir en una sociedad que imponía

(e impone) padrones la llevó a sentir impotencia, inferioridad y por ende, sufrimiento. Lo anterior está evidenciado por Quilaqueo, Merino y Saiz (2007) en que expone que la discriminación está asociada a efectos como impotencia y dolor. Percibimos que se juzga por el origen, clase social, características físicas de la persona, y no por su carácter, lo que se corrobora con lo expuesto por Allport (1954), conforme citado por Merino, Quilaqueo y Saiz (2008, p. 22); Munanga (2003); Merino (2008) quienes afirman que la discriminación no se relaciona con los méritos, capacidades o acciones concretas de los discriminados, sino que sus características intelectuales y morales se relacionan directamente con sus características físicas o biológicas. Por eso, la narradora sentía que tendría que ser mejor que los demás, para mostrar que era capaz, que no era una mapuche inferior. El perfeccionismo como profesora se transformó en su aliado, como constatado por Souza “el profesor es una persona con su singularidad, historicidad y que produce sentido y significados en su proceso de aprendizaje” (SOUZA, 2004 p. 56). En este sentido él o ella es construido (a) de determinada forma, que los llevará a actuar, de determinada manera. La narradora logró entender los fenómenos de estereotipos, prejuicio y discriminación, respecto del grupo indígena mapuche, del cual es descendiente por el lado materno. En relación a su identidad, se redescubrió, se valoró, sintió orgullo de su pueblo. Entendemos ahora, por qué le costaba desempeñarse en la sociedad en su propio país, no se sentía perteneciente a ella, creemos pues, que era por la discriminación que la narradora sufrió por ser descendiente de la etnia mapuche, ya que, en concordancia con Merino, Quilaqueo y Saiz (2008) el maltrato hacia los mapuches son físicos y verbales lo que termina dando origen en los mapuches a un sentimiento de inferioridad y temor a participar en su sociedad.

Ahora, en sala de aula, la narradora reacciona enérgicamente contra cualquier tipo de discriminación o intolerancia entre los alumnos. Conjuntamente, percibimos que lo que importa son los objetivos y la dedicación para que seamos mejores y enfrentar los cambios.

Como lo señala el autor Almeida Filho (2009) los enfoques que tenemos de quienes somos y la conciencia de lo que hacemos es fundamental para el desarrollo y cambios.

Finalmente, analizando el número de episodios recurrentes de juicio negativos para las unidades de registro mapuches, familia y yo, relacionadas al tema de discriminación a través de la LSF y su análisis con la Valoración, encontramos un número equitativo, 21:21, en relación a cómo las otras personas nos ven, a los mapuches, a mi familia y a mí, confrontado a cómo yo, narradora, descendiente mapuche, contrapongo con episodios de juicios positivos. La distribución encontrada fue la siguiente: Juicios negativos: los mapuches 18 episodios, mi familia 2 episodios, yo 1 episodio, total=21; Juicios positivos: los mapuches 12 episodios, mi familia 3 episodios, yo 6 episodios, total=21. De la narrativa autobiográfica escogimos los fragmentos más representativos sobre los mapuches:

Figura 2 – Percepciones y Auto percepciones.

<p>Percepciones de otras personas = negativas (21)</p>	}	<p>Los mapuches: “los adultos (mapuches) declaraban ser <i>despreciados y tratados como inferiores</i>. [Juicio / estimación social / normalidad negativa]</p> <p>[...] a través de la referencia étnica como “<i>indio</i>”, lo que es notada por los mapuches como <i>muy ofensiva [apreciación / impacto negativo] por su connotación de “primitivo”</i> [Juicio / estimación social / capacidad negativa].</p>
<p>Auto percepciones = positivas (21)</p>	}	<p>Los mapuches, <i>el único</i> pueblo latino originario que <i>resistió a la metrópolis, de inicio al fin, sin que sea vencido jamás</i>. [Juicio / estimación social / capacidad]</p> <p>[...] se caracteriza por ser (el pueblo mapuche) <i>pacífico, hospitalario, esforzado, brioso, muchísimo inteligente, culto y amante de la naturaleza</i>. [Juicio / estimación social / capacidad y tenacidad]</p>

Fuente: Los autores (2020).

Lo anterior confluye en el mismo punto que Estrada, Oyarzun y Yzerbyt (2007) respecto al esencialismo, en la que se tiende a creer que se puede categorizar objetos y seres humanos de acuerdo con su esencia, esto es, las características fijas y comunes entre los grupos, ya sean biológicas, culturales o sociales.

Lo anteriormente expuesto, lleva a comprender el sentido de la existencia humana a través de su concepto puro de esencia. Podemos ver que, tanto las percepciones de otras personas hacia los mapuches son de carácter esencialista, así como también lo son, las autopercepciones positivas otorgadas por la narradora. Por un lado, el extremo de la caracterización negativa, la discriminación hacia los mapuches, y por otro, el extremo de la caracterización positiva de los mismos, generalizando de acuerdo a su esencia, a lo abstracto y no a su contexto social.

Lo anterior concuerda con la teoría esencialista étnica de Estrada, Oyarzun y Yzerbyt (2007), en la cual se cree que la esencia son las características de una persona, las cuales son fijas y no mutables, responsable por comportamientos y actitudes, y que los define como tal. Así, se forman juicios a partir de informaciones parciales, se dicotomizan informaciones en negativas y positivas a través de la inferencia.

CONSIDERACIONES FINALES

La alta frecuencia de indicios de Juicio encontradas en los pasajes parecen ser claros indicativos de los significados construidos por la narradora que remeten a su percepción de como los demás la consideran, consideran a su pueblo y a su familia, es decir, la confirmación de discriminación. Seguido por un cuantitativo expresivo de indicios de Afecto que, a pesar de ser en menor número, sugieren el impacto emocional decurrente de las vivencias narradas por la investigadora. Existe,

además, un número equitativo de episodios en relación a cómo las otras personas ven a las personas de la etnia mapuches, confrontado a cómo yo, narradora, contrapongo con episodios de juicios positivos, esto concuerda con la teoría esencialista y esencialista étnica, este dualismo antagónico entre lo negativo y lo positivo que atribuimos a alguien cuando la juzgamos conlleva a un prejuicio mutuo. El análisis contribuye a la resignificación de la identidad docente de la investigadora: como se sentía en la escuela y como hoy considera sus alumnos. La Valoración: Vuelve más evidente (y por tanto impactantes para la resignificación identitaria) los significados y emociones construidos en el lenguaje.

REFERENCIAS

ALLENDE, I. **Paula**. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

ALMEIDA FILHO, J. C. (org.). **O professor de língua estrangeira e formação**. Campinas: Pontes Editores, 2009.

ALMEIDA, F. A. S. D. P. Linguagem e discurso: diálogos com a gramática sistêmico-funcional. **Cadernos Discursivos**, v. 1, n. 1, p. 120-137, 2016. Disponible en: <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/595/o/Fab%C3%ADola.pdf>. Acceso en: 6/12/2020.

BARKHUIZEN, G. **Reflections on language teacher identity research**. New York: Milton Park, Abingdon; Oxon: Routledge, 2017.

CANTONI, W. Relaciones del mapuche con la sociedad nacional chilena. In: REX, J. *et al.* **Raza y clase en la sociedad postcolonial: un estudio sobre las relaciones entre los grupos étnicos en el Caribe de lengua inglesa, Bolivia, Chile y México**. Madrid: Unesco, Raza y Sociedad, 1978. p. 227-334.

CAPPELLE, M. C. A.; GONÇALVES, C. A.; MELO, M. C. de O. L. Análise de conteúdo e análise de discurso nas ciências sociais. **Revista Eletrônica de Administração da UFLA**, v. 5, n. 1511-2016-131205, p. 69-85, 2003.

DIJK, T. A. van. **Discurso e poder**. São Paulo: Contexto, 2008.

ESTRADA, C.; OYARZUN, M.; YZERBYT, V. Teorías implícitas y esencialismo psicológico: herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. **Psykhe**, Santiago, v. 16, n. 1, p. 111-121, mayo

2007. Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S071822282007000100009&lng=es&nrm=iso. Acceso en: 13/12/2020.

GIL-WHITE, F. J. Are ethnic groups biological “species” to the human brain? Essentialism in our cognition of some social categories. **Current Anthropology**, Chicago, v. 42, n. 4, p. 515-553, Aug./Oct. 2001.

GIMENEZ, T.; HERNÁNDEZ, L. L.; ARRUDA, N. I. L. Procedimentos reflexivos na formação de professores: uma análise de propostas recentes. **Intercâmbio. Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem**, v. 13, 2004. Disponible en: <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3990>. Acceso en: 20/5/2018.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London: Edward Arnold, 1994.

KAPLAN, N. **La Teoría de la Valoración**: un desarrollo de los estudios de la sobre la evaluación en el lenguaje. Análisis del Discurso ¿Por qué y Para qué? Caracas: Universidad Central de Venezuela: Editorial CEC, S.A., 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos**. Para quê? São Paulo: Cortez, 2004.

MARTIN, J. R.; ROSE, D. **Working with discourse**: meaning beyond the clause. 2nd ed. London; New York: Continuum, 2007.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. R. R. **The language of evaluation**: appraisal in English. New York: Palgrave Macmillan, 2005.

MERINO, M. E.; QUILAQUEO, D. Ethnic prejudice against the mapuche in Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish Conquistadors. **American Indian Culture and Research Journal**, v. 27, n. 4, p. 105-116, enero 2003.

MERINO, M. E.; QUILAQUEO, D.; SAIZ, J. L. Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. **Revista Signos**, v. 41, n. 67, p. 279-297, enero 2008. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342008000200011>. Acceso en: 6/12/2020.

MERTOVA, P.; WEBSTER, Ln. Critical event narrative inquiry in higher education quality. **Quality Approaches in Higher Education**, v. 3, n. 2, p. 15-21, 2012.

MUNANGA, K. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCACÃO, 3., 2003, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

ÑANCULEF, H. J. **Foro Escandinavo por los Derechos de los Pueblos Indígenas**. 2010. Disponible en: <http://www.mapuche.info/?pagina=677>. Acceso en: 4/9/2017.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Don Quixote, 1991. p. 13-33.

PÉREZ VALVERDE, C.; RUIZ CECILIA, R. Narrativas de la identidad docente en la formación del profesorado de lenguas extranjeras. **Andamios**, v. 11, n. 24, p. 215-234, 2014.

PINTO, A. A. Reflexão crítica: autoconhecimento, análise e perspectivas. *In*: ROMERO, T. R. S. (org.). **Autobiografia na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico reflexivo**. Campinas: Pontes Editores, 2010. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 3, p. 237-241.

QUILAQUEO, D.; MERINO, M. E.; SAIZ, J. L. Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. **Atenea**, Concepción, Chile, n. 496, p. 81-103, 2007.

ROMERO, T. R. S. (org.). **Autobiografia na (re)construção de identidades de professores de línguas: o olhar crítico reflexivo**. Campinas: Pontes Editores, 2010. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada, 3.

SIERRA, M. T. Esencialismo y autonomía: paradojas de las reivindicaciones indígenas. **Alteridades**, v. 7, n. 14, p. 131-143, 1997.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Terra, 2004.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. Petrópolis, RJ: Vozes, p.75-99, 2011.

VARGHESE, M. *et al.* Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**, v. 4. n. 1, p. 21-44, 2005.

VIAN JR., O. Avaliatividade, engajamento e valorção. **DELTA**: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, v. 28, n. 1, p. 105-128, 2012.

VIAN JR., O.; SOUZA, A. A. de; ALMEIDA, S. D. P. F. (org.). **A linguagem da avaliação em língua portuguesa**: estudos sistêmico-funcionais com base no sistema de avaliatividade. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010.

WHITE, P. R. R. **Un recorrido por la teoría de la valoración**. English Language Research Department de English. Traducción de Elsa Ghio. University de Birmingham (UK), 2000 [1998].



7

Stefânia Kozlakowski

FATORES AFETIVOS NA APROXIMAÇÃO DA LÍNGUA E CULTURA COREANA

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357181-205



Palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia. Capazes de formar grandes sofrimentos e também de remediá-los. Alvo Dumbledore, *Harry Potter e as Relíquias da Morte*.

INTRODUÇÃO

Este estudo está inserido no Projeto IDOLIN,²¹ o qual tem como objetivo reunir narrativas de formação de professores de línguas e discutir criticamente a construção de seus significados com intermédio de teorias do ensino-aprendizagem para a compreensão da importância da linguagem como parte da experiência humana. O projeto objetiva gerar reflexão por meio da observação de percursos pessoais e acadêmicos relacionados à aprendizagem de línguas adicionais, motivados por fatores afetivos e interesses pessoais. Este enfoque serve como inclinação central para as ideias apresentadas, visando investigação minuciosa acerca de como se apresentou o estímulo capaz de estabelecer o meu interesse no aperfeiçoamento da primeira língua adicional – inglês - e aquisição da segunda, coreano. Dessa maneira, apresento referencial teórico relevante na análise da construção identitária observada em minha narrativa que contribui em minha formação tanto profissional como individual.

Como pesquisadora, observo que a proposta deste trabalho reforça a relevância de se considerar os aspectos individuais comuns aos seres humanos na construção do conhecimento, e têm como um de seus propósitos demonstrar a ótica pela qual a afetividade está intrinsecamente atrelada aos caminhos que envolvem a nossa educação.

21 IDOLIN: Identidade do Docente de Línguas, pesquisa desenvolvida pela profa. Tania R. S. Romero na Universidade Federal de Lavras.

Diferentes papéis são assumidos durante a vida, bem como situações singulares deixam suas marcas. Assim a identidade vai sendo construída de acordo com vivências e ambições. Em vista disso, para melhor desenvolver o estudo sobre minha aprendizagem de inglês e coreano, utilizo o enfoque de narrativa autobiográfica que conta com experiências que demonstram a minha participação ativa e constante no avanço do ensino-aprendizagem das linguagens anteriormente citadas. Assim, a narrativa é um método eficiente para a minha análise, como demonstram os autores Erstad e Wertsch,

Quando falamos de ação humana, as narrativas são usadas como base para 'ver' os eventos, uma maneira de entender os personagens em nosso ambiente. Dessa forma, elas se tornam equipamentos muito importantes para a formação da identidade coletiva e individual (ERSTAD; WERTSCH, 2008, p. 29, tradução minha).²²

Dessa forma, a produção amparada na narrativa se justifica pela necessidade de discussão e compreensão criteriosa acerca da aplicação das teorias de ensino-aprendizagem de línguas adicionais em vários âmbitos, observando-as a partir dos contextos que ocorrem ao redor do mundo. E na possibilidade de contribuir com a esfera acadêmica por meio da investigação pautada na minha formação identitária para a percepção de caminhos viáveis às novas práticas e também na constituição da docência mediante a utilização de narrativas de formação. Nesse viés, para alcançar os objetivos traçados durante a idealização deste trabalho, dou grande importância aos passos, interferências sociais e motivações que me levaram para uma aprendizagem mais espontânea da língua.

Contemplo, portanto, a minha trajetória desde o momento em que houve o surgimento dos interesses pelo aperfeiçoamento do inglês, seguindo-se ao interesse pela aquisição da língua coreana que

22 "When we talk about human action, narratives are used as a basis for 'seeing' events, a way of understanding characters in our environment. In this way they become very important equipment for the formation of the collective and individual identity."

é tão pouco difundida no contexto acadêmico do nosso país e é um ponto que traz caráter atual e particular ao meu trabalho.

Para realizar o trabalho de maneira didática, e por ter empregado nessa pesquisa a natureza reflexiva, opto por uma metodologia qualitativa e um vislumbre das experiências por meio de uma linha cronológica, apresentando dados multimodais (imagens, *prints*, trechos de conversas) que remontam à época em que aconteceu o primeiro contato com a cultura sul-coreana. Assim, é possível que se evidenciem os processos pelos quais passei, relatados na autobiografia de maneira específica.

Norteando o trabalho, me baseio em três perguntas de pesquisa que respondo ao final deste capítulo. São elas:

1. O que motivou a aprendizagem de coreano?
2. Qual o papel do inglês na intermediação do processo de aprendizagem de coreano?
3. Quais aspectos sociais e afetivos podem ter sido relevantes para a aprendizagem de coreano?

Para tanto, este artigo está organizado da seguinte maneira: na primeira parte resenho bases teóricas que me direcionam para a interpretação dos dados, ou seja, exponho detalhadamente conceitos de reflexão crítica por um viés cultural, motivação, construção identitária e o papel da narrativa autobiográfica na discussão de ensino-aprendizagem no contexto docente. A seguir, explico como foi a geração de dados e o enfoque metodológico adotado para a pesquisa. Tendo essa fundamentação, então passo a discutir meus dados expostos na narrativa autobiográfica à luz dos conceitos resenhados. Fecho o artigo com algumas considerações reflexivas sobre o desenvolvimento envolvido.

REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, resenho os conceitos que fundamentam minha interpretação dos dados.

A cultura como ponto central da reflexão crítica nas novas práticas de aprendizagem de línguas

A fim de embasar a discussão proposta, é relevante trazer inicialmente o conceito de interculturalidade, embora minha intenção nesse trabalho não seja me aprofundar sobre terminologias. Vou adotar esse construto aqui então com o seguinte conceito: interação entre indivíduos e culturas onde é possível uma relação baseada em respeito, visando a diversidade (CANDAU, 2012).

Nesse viés, observa-se que o ensino-aprendizagem de línguas carrega carga intimamente social, constituindo ação interativa, por meio de comunicações do aluno com a cultura alvo (KRAVISKI; BERGMAN, 2006). O reconhecimento em aspectos de uma nova cultura para fins comunicativos é então de suma importância. Imprescindível esclarecer que se reconhecer em alguns aspectos de manifestações culturais/artísticas de outros países não significa concordar com as convenções presentes em determinada sociedade e alienar-se perante a isso. Pelo contrário, pois ao se conhecer melhor novas culturas se tem oportunidades de refletir criticamente sobre significados que foram construídos antes mesmo de nascermos (CANDAU, 2012).

Empreende-se durante o processo de aprendizagem, dessa forma, atividades cognitivas e noções de conhecimento voltadas para as experiências vividas pelos sujeitos envolvidos, considerando que os indivíduos foram expostos durante sua vida a estímulos e situações distintas e possuem informações prévias assimiladas individualmente.

Ou seja, cada aluno possui conhecimentos distintos sobre a língua a ser apreendida e por isso se torna importante a contextualização da comunidade em que a língua-alvo está inserida, conforme explicitam Kraviski e Bergman,

conhecer a comunidade na qual a língua-alvo está inserida é imprescindível, principalmente, se considerarmos a língua como um dos códigos que melhor representa a cultura de um povo (KRAVISKI; BERGMAN, 2006, p. 80).

Dessa forma, é pertinente não atribuir à língua características unicamente objetivas. Como observado anteriormente, destaca-se a necessidade de contextualização, visto que o ensino-aprendizagem focado exclusivamente na absorção de normas pode impedir o aluno de explorar seu potencial de caráter subjetivo (KRAVISKI; BERGMAN, 2006). Ou seja, ao se confrontar vários aspectos de culturas diferentes que carregam memórias afetivas dos alunos o ambiente torna os indivíduos mais capazes a reflexão crítica. Assim, conseguem apresentar melhor suas ideias ao se identificar no processo de aprendizagem e estabelecem conhecimento significativo para sua identidade.

Nessa linha de pensamento, deve-se destacar que o contato de um aprendiz com outras culturas também propicia possibilidade de atenção profunda com seu próprio ambiente sociocultural, gerando, assim, trocas inovadoras e discussões coletivas enriquecedoras. E, para além dos aspectos já mencionados, gera maior respeito e senso de empatia ao que é diverso (CANDAU, 2012).

É relevante pontuar que o estudo que desenvolvi tem origem na onda gerada pelo maior reconhecimento mundial da cultura sul-coreana por meio do *K-pop*,²³ música pop coreana. Assim, vejo consonância com as elaborações de Hall (2006), para quem as tendências globais culturais também podem influenciar muito fortemente os indivíduos

23 *K-pop* é a contração de *Korean Pop*, ou *pop coreano*.

(HALL, 2006), levando-os a buscar conhecimento de outras línguas quando estão motivados.

Motivação: porque a afetividade pode ser relevante para um caminho de sucesso

Para explorar a importância dos aspectos pontuados na sessão anterior, faz-se necessário um aprofundamento acerca dos fatores motivacionais no processo em estudo.

Aprender outra língua requer empenho contínuo e muitos anos de estudo. Segundo Souza (2013, p. 2), “devido ao fato do domínio de uma língua estrangeira ser uma atividade de longo prazo, a motivação não permanece constante durante o curso”. Isto é, engloba vários momentos, visto que estamos falando de um decurso que considera sujeitos em transformação, pois passam por estímulos e situações distintas.

Para esclarecer os pontos defendidos e observando a motivação em um viés de afetividade, opto por adotar uma abordagem socio-dinâmica defendida por alguns pesquisadores como Dörnyei e Ushioda (2011), e Souza (2013).

A abordagem sócio-dinâmica leva em consideração a relação entre o indivíduo e o seu contexto. Quando aprendemos uma nova habilidade, seja uma nova língua ou como fazer cálculos matemáticos, precisamos compreender que estamos presentes em vários sistemas ao mesmo tempo (SOUZA, 2013). A aprendizagem do inglês nas escolas, por exemplo, ocorre simultaneamente a de português, matemática, literatura, química etc. Mas também acontece enquanto evoluções individuais e de cunho pessoal se desenrolam na vida dos indivíduos. Sendo assim, lidar com essa gama constante de informações requer o mínimo de identificação, já que conseguimos aprender com maior afinco aquele assunto pelo qual sentimos maior disposição emocional e curiosidade.

Sendo assim, a motivação é uma questão essencial no ramo das pesquisas que levam em consideração o potencial da subjetividade dos sujeitos. Um idioma não é uma simples ferramenta com a qual estabelecemos comunicações com os outros indivíduos. Bem mais complexo que isso, é também um meio pelo qual apresentamos quem somos. Trazer o aluno e o seu contexto para dentro do que se está ensinando só tem a somar.

À vista disso, a abordagem sócio-dinâmica explicita a motivação com esse viés não-linear (DÖRNYEI; USHIODA, 2011), pois leva em consideração os aspectos que antes não eram considerados, tais como ambiente social, gostos.¹ Dessa forma, coloca as identificações dos sujeitos que estão na relação de ensino-aprendizagem em evidência necessária. Conforme Souza, a luz de outros trabalhos sobre o ensino nas escolas,

devemos engajar as suas próprias identidades [dos aprendizes] nas nossas aulas e promover um senso de continuidade entre o que eles aprendem e fazem na sala de aula e quem eles são e o que eles estão interessados em fazer nas suas vidas fora da sala de aula, agora e no futuro (USHIODA, 2011, p. 204 apud SOUZA, 2013, p. 10).

Em outras palavras, o aprendiz não deve se dissociar de partes de sua própria identidade para acompanhar o processo de maneira linear e normativa. É o processo que deve englobar o que faz parte do aluno para que a formação de conhecimento se torne expressivamente motivadora, contribuindo para além do momento de aprendizagem proposto. Dessa forma, fornece dados relevantes ao indivíduo que o encorajem durante todo o andamento, sem descaracterização das diferenças que o tornam único, devolvendo-o para a sociedade mais preparado para se comunicar e refletir.

O lado afetivo ligado ao objeto de estudo, então, pode mover o indivíduo em direção aos objetivos quando se traça metas que levam em consideração o que faz parte da sua gama de conhecimentos

prévios significantes. Em suma, o aprendizado ligado à motivação em uma abordagem sócio-dinâmica pode abrir um caminho de sucesso na prática, bem como na construção identitária dos sujeitos.

Ao voltar especificamente para meu foco, é importante destacar que o portal de notícias G1 (2019) aponta dados sobre o aumento na procura do curso de língua coreana nas escolas públicas do Rio:

Não é exagero relacionar o crescimento da oferta ao sucesso do k-pop [...] para o curso existir, o interesse dos alunos é determinante: uma turma só abre se os alunos se inscreverem e, além disso, é necessário apresentar relatórios de presença e de desempenho para o Consulado Coreano de São Paulo (SOU-PIN, 2019, página da web).

Esse trecho da reportagem exemplifica muito bem o papel crucial da identificação do aluno com uma língua adicional. Nessa ótica, não podemos subestimar a significância das manifestações culturais quando se fala na reflexão crítica sobre novas práticas em línguas, e como os interesses pessoais podem propiciar a motivação necessária para um processo mais natural e expressivo da aprendizagem.

Construção de identidade:

as vivências reverberando em cada 'eu'

Contribuindo com os tópicos anteriores, sigo com o esclarecimento da pesquisa na questão que tange a construção de identidade. Até o presente destaquei que somos seres constituídos de diferentes experiências e motivações. Porém, o que desejo explanar agora é como essas vivências podem afetar nossa composição.

Eu como ser social estou presente em diversas interações no meu dia-a-dia. Em casa adoto uma posição para lidar com a minha família. No âmbito universitário me preparo para poder lidar com os assuntos de maneira mais científica e embasada. Com meus amigos,

posso maior liberdade para expressar a minha faceta mais descontraída e livre de normas. Ou seja, manifesto diferentes identidades quando colocada em situações que me pedem posições condizentes sobre quem sou naquele dado ambiente (HALL, 2006). Contudo, isso vai além de me posicionar em diferentes ambientes.

Sou parte de produções constantes, visto que estou inserida em um mundo de fluxo permanente. Sempre estão surgindo novas informações às quais sou exposta e reestruturo minhas crenças por meio de experiências únicas. Faço interações com esse mundo, com outras culturas e outras ideias o tempo todo, portanto posso trazer modificações à sociedade à medida que também sou modificada por ela e pelos sujeitos nela existentes com os quais interagi direta ou indiretamente (BARCELOS, 2017). Ademais, com meu aspecto cognitivo motivado, sou também capaz de fazer projeções futuras sobre o que almejo para meu “eu” (REICHMANN; ROMERO, 2019).

Como pontuado por Barcelos,

a identidade do professor de idiomas é formada nesse processo [...] fundamentado em nossas interpretações e reinterpretções de todas as nossas experiências, e especialmente em nossas experiências de ensino e aprendizagem passadas, presentes e futuras (BARCELOS, 2017, p. 146, tradução minha).²⁴

A língua é permuta entre vivências, um local de reflexão sobre diversos assuntos. Passo por transformações enquanto presente no processo de aprender em uma troca de referências sobre quem sou, o que permeia a minha interação com o outro e o que quero ser no final dessa relação. Como, por exemplo, sou uma falante de português que quer aprender coreano. Por meio da cultura sul-coreana e contato com falantes nativos posso aprender mais sobre a língua. Assim, com essa experiência, reorganizo minha postura como aprendiz e futura docente,

24 “Language teacher identity is formed in this outgoing process grounded in our interpretations and reinterpretations of all our experiences, and especially our past, present and future learning and teaching experiences”.

desejando ser fluente no idioma e passar meus conhecimentos adiante ao compartilhar experiências com meus alunos.

Desse modo, ainda, passo por várias (re)construções de identidade nas relações com o mundo e o outro. Assim, como enfatiza Romero (2010, p. 303), o processo é contínuo “enquanto a trama vai sendo tecida, imaginada, refletida, entendida, projetada. Tantos lugares, tantos Outros, tantos eus...”. Sou “uns” em um lugar repleto de “eus”, mas ainda assim sou agente de mudança efetiva e valiosa nessa realidade que não é estanque.

Para entender os “eus” que me habitam, um recurso metodológico recomendado é a narrativa autobiográfica, para a qual me volto no próximo item.

Narrativa autobiográfica: refletindo criticamente sobre seu papel na formação de (futuros) professores

A autobiografia é essencial nessa gama de pesquisas como aporte para a discussão de acepções que são possíveis no contexto de língua adicional por meio dos dados gerados durante um percurso de aprendizagem. Nesse sentido, é necessário salientar que quando faço uma narração sobre minhas próprias vivências não estou descrevendo apenas os episódios que comigo se desenrolaram, mas também revivendo e reinterpretando os sentimentos e reflexões que tais episódios me causaram e como eles podem ter influenciado na minha formação (REICHMANN; ROMERO, 2019).

Ademais, escrever sobre os processos que perpassam a educação propicia, além de autorreflexão, a possibilidade de ressignificação de memórias pontuais que podem ser ferramenta de contribuição para novas práticas de ensino de línguas. Como já dito,

as narrativas autobiográficas permitem que o escritor expresse não apenas fatos sobre sua vida, mas também como foram vivenciados, como foram sentidos ao vivê-los, com esperanças, desafios [...] emoções envolvidas na criação de significado. É trazendo à tona o processo de construção de sentido na construção de carreira que (futuros) professores participam ativamente de sua própria educação e, portanto, são capazes de dialogar com os educadores e a literatura de campo (REICHMANN; ROMERO, 2019, p. 6, tradução minha).²⁵

Em outras palavras, ao evidenciar os aspectos pessoais que tornaram possível a minha aprendizagem de línguas, posso cooperar com a área de pesquisas em andamento para um viés plural, reformulando atitudes por meio de ponderações pertinentes sobre as novas ideias que possuem potencial subjetivo a ser explorado dentro do campo da linguagem. É ao refletir sobre nós mesmos que enxergamos a capacidade presente em nós de organizar novas orientações sobre um mesmo objeto e, assim, dialogar com outros sujeitos que apostam em suas experiências para esse escopo. A autobiografia dá voz e relevância ao que passou despercebido antes e pode auxiliar na compreensão de fatores cruciais para uma “metamorfose” profissional (ROMERO; CASAIS, 2019).

Por conseguinte, penso que a formação de um docente não tem começo, meio e fim em sua narrativa, visto que novas bagagens continuam a renovar a identidade de seus autores. Mas é relevante observar todos os caminhos que já foram percorridos e como isso afeta o atual posicionamento (BARCELOS, 2017; ROMERO; CASAIS, 2019), para então se ter percepção sobre o papel de um professor, partindo de um contexto individual para um social. Como evidenciado por Cantalice (2009, p. 8) “É, sobretudo quando elabora [...] a trama de sua história

25 “Autobiographical narratives allow the writer to express not only facts about her/his life, but also how they were experienced, how they were felt in living them, with the hopes, challenges, setbacks, efforts, frustrations, excitements, and thrills involved in creating meaning. It is by bringing to surface the meaning-making process of the career construction that (future) teachers actively participate in their own education, and are, therefore, able to engage in relevant dialogue with educators and the field literature”.

de vida que o professor retoma esses diálogos e num movimento de expansão complementa as lacunas”.

Na sequência explico a metodologia utilizada e o contexto de trabalho no próximo elemento que compõe esse trabalho de conclusão de curso.

METODOLOGIA

Para a elaboração do trabalho proposto, opto por uma metodologia qualitativa, focada na apresentação de uma autobiografia escrita cronologicamente, um percurso que se iniciou no ano de 2009, sobre a aprendizagem de línguas adicionais. Posteriormente, analiso os eventos e experiências relatados à luz do embasamento teórico resenhado. Saliento a importância de manifestações culturais que geraram aportes afetivos e motivação, apontando por meio de recortes do texto os principais aspectos que contribuíram para a construção de meu processo de aprendizagem.

A metodologia é especialmente adequada a minha pesquisa porque privilegia os processos pelos quais passamos, com atenção aprofundada caso a caso situações específicas e particulares, sem visar generalizações (MARTINS, 2004). Nessa tarefa, o pesquisador tem como intenção destrinchar os dados investigados para compreendê-los. Ou seja, ao utilizar a metodologia qualitativa, pretendo observar, compreender e analisar melhor os desenvolvimentos conforme vivenciados e não somente o produto final (tabelas, porcentagens etc.) dos dados recolhidos.

Relevante também destacar que a escolha da narrativa como suporte metodológico de compreensão e investigação de trajetórias de formação docente consegue evidenciar elementos sociais capazes

de gerar debates e reflexões sobre os significados que construímos em nossa identidade a partir de cada experiência. Desse modo, justifico a coleta de dados por meio da autobiografia com suportes multimodais e discussão interpretativa à luz das teorias anteriormente apresentadas. Para tanto, busco sustentação em Mello (2010, p. 173) que explica que “Ao narrar uma experiência, tenho a experiência narrada como fenômeno estudado e é ao narrar que reflito sobre esse fenômeno e componho sentidos [...]”.

Desse modo, a análise de dados tem como objeto de estudo a narrativa de minhas experiências. No estudo autobiográfico falo sobre meu contato com o *K-pop* e posteriores manifestações da cultura sul-coreana.

Contextualização da pesquisa

Para enxergar melhor o corpus apresentado, primeiramente é necessário compreender o que é o gênero musical popular coreano. Em segundo lugar, em que contexto foi necessário à utilização do coreano em minha realidade aqui no Brasil, e, por fim, quais são meus dados pessoais pertinentes.

K-pop é um gênero musical com origem na Coreia do Sul que teve início por volta dos anos 90. O gênero surgiu com Seo Taiji and Boys, um dos primeiros grupos de *K-pop*, formado em 1992, e tem se destacado nas paradas mundiais nos últimos anos. Possui semelhanças com o estilo *pop americano*, mas se diferencia por suas coreografias mais complexas e aparatos visuais chamativos e repletos de teorizações elaboradas pelos fãs. Essas teorizações buscam ligação entre os vídeos musicais publicados, tentando conectar as histórias enigmáticas que são contadas pelos grupos em sua videografia. Como, por exemplo, as teorias sobre viagem no tempo presentes entre os fãs do grupo Monsta X.

Preciso deixar claro que isso não significa que a cultura popular coreana era inexistente antes dos anos 90, mas sim que passou a ser mais difundida para fora do país nessa época. Conforme aponta Cruz (2016, p. 25), “O que aconteceu [...] é que grupos musicais do país começaram a se destacar não só nas paradas musicais locais como também nos países circunvizinhos”.

Em contexto nacional, precisei utilizar meus conhecimentos de coreano, e inglês, para conseguir ter mais acesso aos vídeos e notícias sobre os grupos e cantores solo, assim como para interagir com os artistas que visitaram o Brasil com a realização de shows e encontros com os fãs. Fiz e ainda faço parte de comunidades que possibilitam a tradução de notícias em redes sociais (*fanbase*)²⁶, e tradução-interpretação em shows para ajudar fãs de países vizinhos, por exemplo, na organização de filas, para explicar sobre projetos e passar informações gerais.

Para que o leitor conheça a pessoa que gerou os dados, informo que tenho 25 anos e tenho conhecimento avançado de inglês e básico de coreano. Estou no último semestre do curso de Letras, no Departamento de Estudos de Linguagem (inglês, português e literaturas) da Universidade Federal de Lavras. Comecei a aprender inglês em meus primeiros anos escolares no Instituto Presbiteriano Gammon, mas passei a estudar com mais autonomia desde 2011. Já a aprendizagem de coreano, entre idas e vindas, se estende a mais ou menos 4 anos.

A autobiografia foi elaborada entre os anos de 2019/2020, e narra vivências e sentimentos da autora desde o ano de 2009 especialmente no que concerne o processo de aprendizagem das línguas adicionais. Para sua análise e interpretação, foram adotadas as teorias sobre reflexão crítica por um viés intercultural, motivação e identidade com a intenção de responder as perguntas norteadoras pontuadas na introdução do presente trabalho.

²⁶ Grupo de fãs que se organizam geralmente para repassar informações a outros fãs e ajudar seu artista. Existem outras denominações que também podem ser consideradas, visto que todas estão relacionadas com a ajuda prestada ao artista. Outros exemplos de denominações: *fansite* e *fanpage*.

ANÁLISE DOS DADOS

Retomo aqui as perguntas de pesquisa assinaladas na introdução do trabalho e a partir de excertos importantes da minha narrativa respondendo-as à luz das teorias enfocadas anteriormente. Para a discussão, seleciono trechos que demonstram as minhas mudanças durante o processo de aprendizagem das línguas e que possam ser significativos para o estudo em âmbito tanto individual como coletivo.

Ao analisar vários momentos da narrativa, consigo reconhecer as minhas experiências em nível tanto social quanto acadêmico como aspectos cruciais da aprendizagem. Como sublinhado em meu referencial, aprender uma língua adicional carrega aspectos sociais muito fortes por demandar interações constantes, e por isso faz-se tão necessário colocar as vivências e interesses dos alunos como ferramentas fundamentais de motivação (SOUZA, 2013). Esse aspecto é bastante evidenciado nos seguintes trechos de minha narrativa:

Observando até aqui posso analisar que o *interesse pessoal na cultura coreana* começou a surgir fortemente a partir do meu amor pela dança[...]

[...] As inferências foram viáveis devido à constância com a qual assistia os dramas em meu dia a dia [...] Assim, muitas vezes passei a pausar em algumas cenas para ter certeza das deduções que realizava, com o intuito de compreender ao máximo sobre os *cenários culturais* que me estavam sendo apresentados em diferentes tramas.

Interesses pessoais e cultura aparecem nos trechos ressaltados, além de aparecerem em muitos outros, solidificando a significância desses aspectos ao estarem intrinsecamente ligados ao processo de ensino. Ao dar voz a minha subjetividade é que pude transformar o meu caminho em uma estrada mais criticamente ativa e transcender minhas relações com o mundo e as diversidades.

Dessa forma, ao me envolver em um processo de aprendizagem motivada consegui por meio da observação de minhas percepções sobre mim mesma contrapostas a alguns aspectos afetivos da cultura coreana tomar consciência de partes da minha própria identidade que não compreendia antes. Facetas que até então estavam meio apagadas. Ao reconhecê-las como parte importante do que sou pude então refletir de uma perspectiva mais abrangente e consciente. Isso pode ser observado nos excertos abaixo:

Por meio desse processo consigo dizer que as primeiras experiências se transformaram no *despertar de uma nova Stefânia*. [...] Em resumo, *significou um estágio da minha vida que constituiu grande parte da minha mudança*, me tornei estudiosa e hoje me reconheço como uma pesquisadora. Se analisarmos mais a fundo *foi um grande estímulo que me possibilitou e incentivou a estar no curso de Letras atualmente*.

É possível perceber traços da minha identidade que se desenvolveram a partir de novas culturas e interações com o outro, em consonância às discussões de Barcelos (2017). Sempre gostei da área de humanas, mas antes das experiências relatadas as línguas adicionais não eram algo que eu conseguia explorar tão profundamente. Por quê? Porque não percebia como era interessante poder me comunicar em outras línguas e poder assim melhor me colocar no mundo a partir da diversidade que tanto me encantava desde pequena.

Portanto, minha interação com aspectos da cultura coreana e posterior reflexão crítica proporcionada por esse contato trouxeram grandes possibilidades de (re)significação da minha identidade. Sabendo desse eco causado sobre minhas atitudes como pessoa e profissional podemos direcionar o estudo a partir daqui para questões mais específicas e responder as perguntas de estudo.

O que motivou a aprendizagem de coreano?

Assim como apontado por Kraviski e Bergman (2006), posso perceber em meu relato como a língua pode ser considerada um dos aspectos que melhor representa a cultura de um povo. Entendo como ela está intimamente ligada a manifestações culturais com as quais tenho afeto e por meio das quais também me motivei a aprender a língua inglesa.

Para ilustrar, separei o seguinte trecho da narrativa:

Essa percepção da importância que a língua representa em uma cultura e a interiorização dos meus interesses pessoais em conhecer melhor tudo que envolvia esse novo ambiente me auxiliaram na busca por novas experiências e oportunidades de aprendizagem.

O relato demonstra o efeito ao perceber a importância que a língua agrega ao conhecimento de uma cultura. Além disso, o conteúdo em inglês - meio pelo qual geralmente tinha conhecimento das notícias - não é publicado juntamente ao conteúdo em coreano e isso me causava incomodo por não conseguir traduzir diretamente da língua-alvo. Como sempre precisava do inglês como mediador, ao ter essa percepção (língua = cultura) me senti mais motivada a aprender hangul.

Apesar de momentos de dificuldade, visto que estamos falando de uma língua com forma de escrita diferente da nossa, não desisti da aprendizagem. Como podemos ver a seguir:

Antes o que me movia era a liberdade de poder entender os programas de entretenimento sem precisar do uso do dicionário de inglês, mas depois de um tempo a minha vontade se transformou. Agora espero um dia poder ver os vídeos e séries sem precisar de legendas ou qualquer auxílio.

Ou seja, minhas metas foram se tornando mais claras e evoluindo à medida que fui adquirindo conhecimentos. Minha meta era ser fluente em inglês. Agora que consegui atingir essa meta almejo ser falante avançada em coreano. E assim minha motivação também foi mudando ao decorrer do processo, o que remete ao que argumenta Souza (2013). Isso aconteceu, segundo Reichmann e Romero (2019), porque eu também mudei nesse caminho devido a vivências que foram sendo adquiridas e internalizadas, devido as interações e (re)significações das minhas percepções e desejos futuros.

Por consequência, foram essas novas experiências e percepções que me motivaram a aprender coreano. Ao reconhecer a língua como aspecto crucial da cultura, e como a cultura (K-pop, dramas etc.) faz parte de meus interesses, desejo poder me posicionar melhor nesse ambiente e creio que isso será possível de uma forma mais abrangente e criticamente construtiva se eu aprender o coreano.

Qual o papel do inglês na intermediação do processo de aprendizagem de coreano?

Essa pergunta está intimamente ligada à resposta anterior. Como já pontuado, para ter acesso a alguns conteúdos em coreano precisei acessar notícias e assistir vídeos com legendas majoritariamente em inglês no começo. Dessa forma, é possível reconhecer que o inglês foi o mediador do meu processo de aprendizagem ao me possibilitar um maior contato com a cultura coreana. Como relatei nas seguintes partes:

Mas a necessidade de obter maior conhecimento no inglês se fez presente nesse contato para além do aspecto musical[...] Me cabe aqui dizer então que o inglês teve, de certa maneira, o papel de “mediador” nesse processo de aquisição de uma nova língua.

[...] No ano de 2011 comecei a assistir programas de entretenimento, que podiam ser encontrados facilmente no YouTube, mas *geralmente com legendas em inglês* naquela época.

É notável que só consegui criar maior identificação com manifestações culturais oriundas da Coreia do Sul por conta do inglês. Ou seja, a língua inglesa exerceu um papel fundamental no meu processo de motivação, identificação e (re)significação até que eu tomasse a decisão pela aprendizagem de coreano. Por meio dessa mediação que me permitiu ter outras trocas com pessoas diferentes consegui reinterpretar vários significados e vivências que são fundamentais hoje tanto para a minha identidade (BARCELOS, 2017), como para a minha formação como futura professora de línguas.

Quais aspectos sociais e afetivos podem ter sido relevantes para a aprendizagem de coreano?

Assim como o inglês foi extremamente importante na minha aprendizagem de coreano, cabe aqui citar outros aspectos para responder à pergunta de forma mais completa. É necessário, a princípio, citar o *K-pop* e suas danças como grandes motivações afetivas para a minha aprendizagem de coreano, pois foi a partir desses aspectos que os demais puderam ser originados. Abaixo os meus relatos esclarecem:

Inesperadamente todo o estado de pesquisa atual teve início devido a minha curiosidade por um gênero musical que é conhecido como K-pop.

[...] Em todos os intervalos eu e minha amiga nos isolávamos um pouco do restante da turma, *sempre na intenção de treinarmos as coreografias que encontrávamos a cada novo vídeo musical.*

O *K-pop*, então, foi o ponto de partida para novas curiosidades relacionadas a cultura coreana, o que converge para as pontuações de Oliveira (2010), mas não foi o único aspecto pelo qual me vi diante da necessidade/vontade de aprender a língua. Por meio das músicas e danças me interessei em conhecer mais sobre o gênero e sobre os grupos e solistas que gostava, por isso comecei a aprender o inglês e posteriormente o coreano. As notícias escassas ou “atrasadas” em português podem ser consideradas como uma motivação também. Assim como relatado no seguinte excerto:

Nessa perspectiva, buscando aprender um pouco mais sobre os grupos que escutava, *passei a pesquisar todas as possibilidades que envolviam o contato mais direto com a cultura do país.*

Ou seja, corroborando Dörnyei e Ushioda (2011), meu afeto pelos grupos e identificação com algumas músicas que transmitiam mensagens de superação e sobre acreditar em meu potencial foram essenciais para que conhecesse outras manifestações culturais coreanas que me engajaram mais nessa questão de aprendizagem. Como, por exemplo, os programas de entretenimento que me auxiliaram no inglês, os dramas que me auxiliaram nas inferências sobre palavras em coreano, e programas musicais que contribuíram para o meu conhecimento sobre algumas expressões em hangul²⁷ presentes em aplicativos para ajudar os artistas.

Após um tempo também foi possível começar a lidar com outros aspectos sociais que demandavam interação direta, assim como as traduções pessoais, que foram essenciais na minha motivação para aprender coreano: as *fanbases* e os *fanmeetings*. Como apresentado nos fragmentos de narrativa abaixo:

Trabalhar como administradora e criadora de conteúdo em páginas de fanbase relacionadas ao gênero K-pop, *ajudando como intérprete, design e tradutora de textos e artigos em sua*

27 Hangul é o alfabeto utilizado na escrita da língua coreana.

maioria do inglês para o português [...] me concedeu entradas gratuitas para alguns eventos. [...] Desse modo, a partir do ano de 2017 comecei a frequentar eventos organizados por fãs com regularidade, assim como os fanmeetings²⁸ dos artistas sul-coreanos. [...] Quando conseguia falar em coreano com os artistas todos se demonstravam surpresos e agradeciam o meu esforço. Isso me faz sentir orgulho de tanta dedicação. Fiz tudo por mim mesma, para poder ter a sensação de compreender melhor as manifestações culturais sul-coreanas. Quero poder conseguir me posicionar nessa língua, dar minhas opiniões e ter o suporte necessário para debater sobre situações[...]

Dessa forma, posso destacar por meio dos trechos selecionados a significância que os aspectos sociais exercem em nossas motivações diárias. Faz-se mister igualmente a necessidade de conectar a releitura de nossas identidades ao processo de aprendizagem para uma construção de significado valiosa em vários aspectos da formação de (futuros) professores de línguas em âmbito coletivo e individual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, ficou claro enquanto escrevia essa narrativa e relembrava meus passos que as manifestações culturais com as quais tive contato foram a chave para essa busca por conhecimento, pois se apoiaram legitimamente em uma relação afetiva e acabaram por aproximar o diferente.

A cultura, apesar de distinguir nações e representar traços do passado que guiaram o movimento de cada civilização pode ser uma ferramenta que aproxima as pessoas e suas vivências. Por meio dela conseguimos trabalhar a questão da subjetividade, assim como

²⁸ Como a palavra já diz, fã (fan) e encontro (meeting), fanmeeting é um encontro dos artistas com seus fãs. Em um ambiente de show reduzido, no qual o que se prioriza são brincadeiras e interação direta com o público.

reafirmar a necessidade da linguagem não só como conjunto de símbolos, mas também como forma de interlocução para se expressar sentimentos, desejos, necessidades e contar histórias sobre quem somos. Assim como conto neste trabalho a minha trajetória no aprendizado de línguas adicionais.

Poder dançar nos eventos, observar os artistas de perto e conversar utilizando todo o conhecimento em inglês e coreano que adquiri durante alguns anos me propiciou memórias de realização e sensação de pertencimento a algo especial.

Com esse trabalho não tenho a intenção de desmerecer ou enaltecer uma cultura em detrimento da outra. São culturas diferentes, com histórias diferentes. Meu intuito é poder contribuir com as pesquisas acadêmicas que levam em consideração os interesses pessoais e a subjetividade dos aprendizes como fator importante na aprendizagem de línguas adicionais.

Minha narrativa serve para demonstrar que a partir do meu interesse inicial por alguns aspectos culturais da Coreia do Sul eu consegui me motivar para aprender novas línguas e construí conhecimento essencial à minha identidade. Há convergência, assim, com as teorias de motivação e construção de identidade apresentadas no corpo do trabalho, visto que as experiências relatadas exploraram fortemente o meu potencial subjetivo, me despertaram autoconhecimento e geraram a motivação necessária para aprender outras línguas.

Como disse o diretor do filme coreano 'Parasita', ganhador do Oscar Bong Joon Ho: "uma vez superada a barreira das legendas, vocês conhecerão muitos filmes incríveis". Ou seja, uma vez superadas as diferenças linguísticas e promovido o respeito pela diversidade, nós poderemos conhecer muitos aspectos de culturas diferentes que sejam enriquecedores para nós e gerar reflexão.

Ao observar narrativas de formação, percebemos que cada indivíduo possui dentro de si esses gatilhos positivos ao que tange o ensino-aprendizagem, assim como existem também momentos de dificuldade. E eu como futura docente quero ter a oportunidade de ajudar meus alunos a encontrar os seus próprios estímulos, assim como essas experiências fizeram com que eu encontrasse os meus e as experiências de outras pessoas fizeram com que elas encontrassem as delas. Perceber as possibilidades presentes diante de nós na prática é possível diante da reflexão promovida pela análise de experiências, justificando mais uma vez a importância da narrativa para formação de futuros docentes como método de estudo.

Se pudesse mudar algo, mudaria apenas as minhas expectativas. Pois foram as expectativas que dificultaram em alguns momentos a aprendizagem do coreano, como a feitura e conclusão desse trabalho. A atividade de aprender uma nova língua é complexa, assim como a de realizar uma pesquisa científica, demanda tempo e dedicação. Então não é necessário se cobrar tanto a cada passo. Acreditar em seu potencial e se motivar todos os dias é sim necessário, mas ninguém nasce sabendo e aprender é um processo não um produto imediato.

REFERÊNCIAS

- BARCELOS, A. M. F. Identities as emotioning and believing. In: BARKHUIZEN, Gary. (org.). **Reflections on Language Teacher Identity Research**. New York: Routledge, 2017. v. 1, p. 145-150.
- CANDAU, V. M. F. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 118, p. 235-250, 2012.
- CANTALICE, M. B. N. **Memórias de professoras**: identidade e autorias na formação docente. Dissertação (Mestrado) – PPGE, UFPB, 2009.
- CRUZ, C. A. **E precisa falar coreano?** Uma análise cultural do K-pop no Brasil. 2016. 104 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Jornalismo) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2016.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and researching: motivation**. London: Routledge. 2011.

ERSTAD, O.; WERTSCH, J. V. Tales of mediation: narrative and digital media as cultural tools. **Digital Storytelling, Mediatized Stories: Self-representations in New Media**, p. 21-40, 2008.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tupy Kurumin, 2006.

KRAVISKI, E. R.; BERGMANN, J. Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Intersaberes**, v. 1, n. 1, p. 78-86, 2012.

MARTINS, H. H. T. S. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 2, p. 289-300, 2004.

MELLO, D. M. Pesquisa narrativa: fenômeno estudado e método de pesquisa. *In*: ROMERO, T. R. S. (org.) **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010. p. 171-187. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada.

OLIVEIRA, C. A trilha profissional de uma pesquisadora à luz dos saberes necessários à prática docente, de acordo com Paulo Freire. *In*: ROMERO, T. R. S. (org.) **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010. p. 37-42. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada.

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. Narrativas de professores de línguas e construção de identidade profissional. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 35, n. 3, 2019.

ROMERO, T. R. S. (org.) **Autobiografias na (re)constituição de identidades de professores de línguas: o olhar crítico-reflexivo**. Campinas: Pontes, 2010. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada.

ROMERO, T. R. S.; CASAIS, A. A. S. Construção Identitária no Processo de Aprendizagem de Língua e Cultura em Autobiografia de Imigrante. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 35, n. 4, 2019.

SOUPIN, E. Fenômeno k-pop impulsiona ensino de coreano em escolas públicas do Rio. **G1**, 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/11/13/fenomeno-k-pop-impulsiona-ensino-de-coreano-em-escolas-publicas-do-rio.ghtml>. Acesso em: 7 mar. 2020.

SOUZA, M. Motivação e complexidade na aprendizagem de línguas estrangeiras: o advento da abordagem sócio-dinâmica. *In*: SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE LETRAS E LINGÜÍSTICA, 4., 2013. **Anais [...]**. p. 1-13.



PARTE

2

8



Gilberto Pereira
Tania Regina de Souza Romero

**TUDO COMEÇOU
COM AS FITAS K7**

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357.207-213

Tania²⁹: Como foi seu processo de aprendizagem de inglês? O que lhe ajudou/atrapalhou nesse processo? Por que se interessou por inglês?

Gilberto: Meu processo de aprendizagem de inglês e interesse começou ouvindo as fitas K7 da minha tia. Eu ouvia músicas em inglês da década de 80 e 90 e sempre tive curiosidade de entender o que elas significavam. Sem muitos recursos financeiros e sem acesso à internet, não aprendi muita coisa até os meus 14 anos. No ensino médio foi quando eu tive o primeiro acesso a aulas formais. Tive a sorte de ter tido uma professora que ensinava gramática mais avançada de inglês, o que me deu uma base para começar a aprender gramática. Começando a trabalhar e a estudar na UFLA (Universidade Federal de Lavras), fiz o curso da FAEPE (Fundação de Apoio ao ensino, Pesquisa e Extensão) por um ano. Em 2010, tive a oportunidade de fazer um serviço voluntariado pelo CEDET (Centro para o Desenvolvimento do Potencial e Talento) na Eslováquia, onde tive que melhorar meu inglês rapidamente. Até então, eu havia acumulado bastante vocabulário e sabia de regras gramaticas o suficiente para “me virar”. Enquanto vivia na Eslováquia, dedicava muitas horas do meu dia aprendendo inglês para, primeiro, poder melhorar a minha comunicação com a ONG (Organização não Governamental) para a qual eu trabalhava e, segundo e mais importante, poder ensinar inglês quando retornasse ao Brasil. De volta ao Brasil, comecei a ensinar inglês em escolas de idioma e comecei, 2 anos mais tarde, o meu curso de Letras.

O que me atrapalhou (ou atrasou) meu processo foi a falta de condições financeiras de fazer um curso de inglês quando eu era mais novo. Se eu tivesse sido exposto à língua quando mais novo, eu teria a chance de ter adquirido, pelo menos, a fonologia do inglês com mais facilidade. Eu tive computador com internet em minha casa somente quando eu tinha 15 anos de idade. A exposição tardia a materiais em

29 A entrevistadora deixou o entrevistado à vontade para usar português ou inglês, conforme se sentisse mais confortável ao responder as perguntas, enviadas por e-mail.

inglês autêntico por meio da internet, como músicas e filmes atrasou minha aprendizagem da língua.

Tania: Como o curso de Letras contribuiu em sua aprendizagem de inglês?

Gilberto: Eu comecei meu curso de Letras em 2013, depois de muito tempo de exposição à língua. Como eu trabalhava o dia todo e estava com um bom nível de inglês, eu pedi para eliminar o inglês da minha grade. Eu fiz somente o primeiro ano (Inglês I e II) e gostei muito porque tive contato com uma pedagogia de ensino para uma turma de quase 40 alunos. Até então, eu havia ensinado somente em escolas de idiomas, onde as turmas não costumam passar de 12 alunos. Portanto, tive a oportunidade de entender o que seria a realidade de ensinar em um contexto mais próximo de escola pública.

Tania: Como foi sua história de ensinar inglês? (como era no início, como se transformou, quais as principais influências de profs., material disponível, objetivos dos alunos...) Qual a diferença entre ensinar no Brasil e nos EUA?

Gilberto: A minha primeira experiência de ensinar línguas, na verdade, foi português para estrangeiro na Eslováquia. Sei que português não é o foco da pergunta, mas foi ensinando português que comecei a preparar os meus próprios materiais didáticos sem nenhum treino ou consciência pedagógica. Elaborando esses materiais, pude refletir sobre o que é ensinar línguas e qual abordagem (mesmo sem saber de nenhuma abordagem) que eu deveria seguir. Desde essa época, eu tinha uma abordagem comunicativa. O meu objetivo na aula era fazer os meus alunos falarem e se entrosarem para que criássemos um clima agradável e um ambiente seguro onde pudessem cometer erros. Nunca foi orientado a erro, mas à comunicação. Quando comecei a ensinar inglês em escolas de idiomas no Brasil, lembro de ter me sentir tolhido. A abordagem da primeira escola onde ensinei era voltada para *drillings* e gramática. Na segunda, escola, comecei a ter mais liberdade

de preparar as minhas próprias aulas, preparava atividade com o objetivo de fazer o aluno aprender e se divertindo ao mesmo tempo. Porém, eu ainda era limitado a materiais didáticos com abordagem gramatical. Preparar aulas do jeito que eu queria levava muito tempo e me deixava muito estressado e ansioso.

No curso de Letras, eu tive contato com a pedagogia de gêneros, o que deu uma volta de 180 graus nas minhas concepções de língua. Eu não entendia muito bem a aplicabilidade da pedagogia no ensino de português. Sentia que as aulas eram interessantes, mas muito teóricas e não me sentia confiante em aplicar essa nova ideia de ensino em minhas aulas de inglês. Your class was the first class when I could bridge a connection between genre pedagogy and the teaching of English. I am not saying this because this is meant for you to read, but because that was the time when it all made sense to me. I learned the difference between approach and pedagogy and that genre approach did not oppose but complemented, added an extra layer to the communicative approach, and it gave purpose to teaching grammar. I was relieved and thrilled with many possibilities to teach but also stressed because of the lack of learning material in English that had the Genre Approach as its main approach. Having the opportunity to teach at English Without Borders (EWB) was crucial for me to develop the genre pedagogy because we were encouraged to do by the administrators and I believed in the approach. With EWB I had the freedom to teach the way I wanted, approach the textbook as a support instead of being the main guide, and preparing teaching material.

The major difference between the US and Brazil is the context of the use of English. Whereas in Brazil, I taught English as a foreign language, in the US I teach English as a Second or First Language. I worked as an ESL assistant in class and tutor out of the class in the ESL program. Helping the ESL student was easy peasy and not really demanding because I was teaching ESL/EAP, which is quite close to the English Without Border's program. The main difference is that students are

inserted in the US culture and my challenge was to bring US culture into my tutoring without being from the US. This part was not as challenging apart from the fact that most students did not share my first language. Most of them spoke Korean and Chinese, languages that I have no clue of. However, I often enforced the “English Only As Much As Possible” policy in my classes back in Brazil, so it was not as shocking to use English only with these students. I used Google Images and Google Translate with A1 and A2 students and had to speak slower and enunciate the words better.

Alongside being an ESL tutor, I also worked as a writing consultant for the university’s writing center teaching writing to native speakers, that is, I was teaching English as a First Language. That was WAY more stressful. I was supposed to help native and non-native speakers of English how to write. It was nerve-racking and that was when impostor syndrome hit me. How could I teach/help someone to write in their own language? Students would have a 30-minutes time slot with us to get some help with their papers from English classes they were taking. That was the moment I felt that the genre approach would go really well because it involves teaching writing within a contextual culture. The genre approach, though, is not popular in the US and a lot of professors frowned upon when I talked about it.

The main difference between Brazil and the US was that, in Brazil, I had clearer goals to reach with a more homogenous classroom. In the US, I find myself confused by the goals of the class. When I was done my master’s, I kept teaching as a First and Second Language. I worked as an ESL adjunct instructor at a university’s reach-out program and as a paraeducator at a public school. At the university, my challenge was to teach adults who were immigrants in the US and did not share the same language as me. Students wanted to learn grammar but the goal of the program was to help students become more integrated to the US community.

As a paraeducator, I had the challenge of adapting to the US K-12 school system to be able to assist kids who were from pre-school to 7th grade. Most of the kids were Hispanic and few of them, by sheer coincidence, were Brazilian. Assisting the Hispanic population was a major difference because I hadn't had that experience in Brazil. I was lucky that most of the kids already spoke English and I had mostly to help them with Math, English, Geography and the other subjects like any other kid.

Currently, I work as an instructor at a university teaching ENG101 to native speakers. The course teaches academic writing to freshman students. The main difference, again, the goals of teaching writing to a native speaker not always overlap with the goals of a non-native. They have different difficulties and I have to come up with my own material, which, again, is stressful. I still feel like an impostor.

Tania: O curso de Letras ajudou na sua formação como professor de inglês? Como?

Gilberto: It certainly did. As I mentioned before, I learned a lot about the Genre Approach. The program helped me broaden the horizons of teaching and made me reflect on the pedagogies that I unconsciously practiced. It made me a more rounded teacher and researcher. I look at the language from a different lens now because I see how culture, society, and power impact and form language. Before the program, I was already a teacher, but Letras made an educator and researcher.

Tania: O que você hoje considera fundamental em suas aulas de inglês?

Gilberto: Culture. I believe that culture shapes how we speak and write. I cannot detach culture from any discussion now, whether teaching to a native or non-native speaker. The student's starting point in the learning process is also a huge part in how I give feedback and grade their performance. I try to know the student as much as I can before I make the decision on what to teach or how to grade. Besides, I value students'

prior knowledge and how they will transfer what they learned in my class to other classes or their lives.

Tania: O que hoje você não faz de modo algum em sua prática de ensino de inglês?

Gilberto: Disregarding culture and students' backgrounds. Students who come from such diverse cultures and countries cannot be treated as a homogenous group. Very often, the students I taught came from a very strict school system where boys and girls never mixed and they were not allowed to talk about controversial issues. Native speakers of English also come from different social-economical realities. Therefore, I cannot see myself teaching without knowing the basics of the student.

Besides, I make sure students understand that confidence is a driving emotion in the learning process. That's valid when teaching writing to native speakers because, most of them, believe they are not writers. Non-native speakers tend to master academic writing but sometimes they lack the confidence to go all the way because of non-nativeness. I make sure they understand that English belongs to them as much as anyone else.

Tania: Quais foram suas principais aprendizagens ao longo de sua experiência como professor de inglês?

Gilberto: Aprendi que língua é mais do que uma ferramenta. Ela cria realidades. A importância de se ensinar línguas está na construção de uma realidade mais próspera e positiva. Por isso, acho um desperdício limitar o aprendizado de línguas a gramática e memorização de vocabulário. Aprender línguas ajuda no auto-estima para que as pessoas descubram seus potenciais.

9

Ronaldo Corrêa Gomes Junior

CONCEPÇÕES DE LÍNGUA: METÁFORAS SOBRE A LÍNGUA INGLESA EM UMA NARRATIVA DE APRENDIZAGEM DE INGLÊS

INTRODUÇÃO

A relação entre metáforas e narrativas proporciona um exercício analítico robusto que tem ocupado espaço importante nos estudos linguísticos que se debruçam sobre a cognição humana. Como argumenta Turner (1996), as histórias são ferramentas importantíssimas para o pensamento e para os recursos que articulam a nossa capacidade racional. Dessa forma, o autor defende a ideia de que a nossa mente é literária, ou seja, as histórias são “[...] nosso principal meio de olhar para o futuro, de prevê-lo, planejá-lo e explicá-lo” (TURNER, 1996, p. 4).³⁰ São esses movimentos de projeção, retrospectção e prospecção que aproximam tanto as metáforas das narrativas; ambas são fenômenos que se manifestam na linguagem e nos auxiliam a conceptualizar o mundo ao nosso redor.

Neste capítulo, faço uma leitura da história de Gilberto e uma análise temática e metafórica do que, em minha interpretação, se fez mais saliente na narrativa de aprendizagem: as concepções de língua. Em um primeiro momento, analiso a narrativa de maneira geral, com auxílio de uma aplicação digital para geração de nuvem de palavras. Por meio deste processo, destaco, então, quais são os termos, índices e temas mais recorrentes no texto. Em seguida, analiso o texto de maneira específica, explicitando, à luz da Teoria da Metáfora Conceptual, os domínios conceptuais envolvidos nas projeções sobre a língua inglesa. Por fim, faço considerações que levam em consideração ambas as abordagens analíticas.

METÁFORAS E NARRATIVAS

Em uma visão cognitiva, a metáfora é um fenômeno de caráter cotidiano. Como aponta Schröder (2008), embora a visão mais

30 No original: “(...) our chief means of looking into the future, of predicting, of planning, and of explaining” (todas as traduções deste capítulo são de minha autoria).

popular seja a de recurso poético, retórico e estilístico, a presença da metáfora no cotidiano já era anunciada em trabalhos dos campos filosófico, psicológico e linguístico; nos postulados de Locke, Vico, Kant, Herder, Nietzsche, Mauthner, Cassirer, Gehlen (SCHRÖDER, 2008), bem como em Bühler, Blumenberg e Weinrich (SCHRÖDER, 2008a). A visão cognitiva nos estudos metafóricos teve maior visibilidade no início da década de 1980; com os trabalhos de Reddy (1979), que defendia a tese de que concebemos a linguagem e a comunicação humana como um canal (metáfora do conduto), e com a publicação de *Metaphors We Live By*, por Lakoff e Johnson (1980), responsáveis por popularizar a tese de que a metáfora não seria simplesmente uma figura de linguagem, mas um processo cognitivo de extrema importância para nosso sistema conceptual.

A Teoria da Metáfora Conceptual (doravante TMC) entende que

[o]s conceitos que governam nosso pensamento não são somente questões do intelecto, eles governam nosso funcionamento diário, até os detalhes mais mundanos. Nossos conceitos estruturam o que percebemos, como percebemos o mundo e como nos relacionamos com outras pessoas. Nosso sistema conceptual, portanto, tem um papel central na definição das realidades humanas (LAKOFF; JOHNSON, 1980, p. 3).³¹

É a partir da publicação desses autores que a visão cognitiva da metáfora ganha maior notoriedade, retirando a metáfora do campo estilístico e reconhecendo seu papel crucial para a definição das realidades humanas. Assim, estudar metáforas pode ser uma forma efetiva de compreender o que e como pensamos, experienciamos, fazemos e aprendemos (GOMES JUNIOR, 2015).

31 No original: “[t]he concepts that govern our thought are not just matters of the intellect. They also govern our everyday functioning, down to the most mundane details. Our concepts structure what we perceive, how we get around in the world, and how we relate to other people. Our conceptual system thus plays a central role in defining our everyday realities”.

Além de terem um caráter linguístico, as metáforas são motivadas pela cognição humana. Segundo Lakoff e Johnson (1999, p. 45), a “metáfora conceptual está presente tanto no pensamento quanto na linguagem. É difícil pensar em uma experiência subjetiva comum que não seja convencionalmente conceptualizada em termos de metáfora”³². Essa teoria passa, então, por meio de exemplos do dia a dia, a considerar processos linguístico-cognitivos, reconhecendo a importância das vivências e das experiências corporais na estruturação do pensamento humano. Assim, a metáfora seria mental, cognitiva e abstrata e materializaria expressões metafóricas na fala e na escrita.

A TMC introduz as noções de metáfora conceptual e metáforas linguísticas: uma metáfora conceptual é a conceptualização que se encontra no pensamento e as metáforas linguísticas são realizações na linguagem motivadas por metáforas conceptuais. Essas consistem, como argumenta Kövecses (2010), na interação entre dois domínios, sendo um entendido nos termos do outro. Nessa visão, o processamento metafórico envolve o mapeamento entre um domínio fonte (que apoia o sentido literal da expressão) e um domínio alvo (do qual a expressão realmente se refere).

Como exemplo, temos a expressão APRENDER INGLÊS É PERCORRER UM CAMINHO (GOMES JUNIOR, 2011), metáfora que compreende a projeção entre o domínio fonte “percorrer um caminho” e o domínio alvo “aprender inglês”. Isso significa que o sentido do enunciado não está na expressão em si, mas no mapeamento entre os dois domínios conceptuais: VIAGEM e APRENDIZAGEM, que evocam diversos desdobramentos, em que, por exemplo, o aprendiz é entendido como um viajante, o sucesso da aprendizagem como um destino, o professor como um guia, dificuldades como obstáculos, dentre outros. Ademais, vale destacar que os mapeamentos metafóricos podem ser

32 No original: “Conceptual metaphor is pervasive in both thought and language. It is hard to think of a common subjective experience that is not conventionally conceptualized in terms of metaphor”.

parciais, tendo apenas partes de um conceito mapeadas em partes do outro. Para nós, linguistas, caberia, então, analisar, na materialidade linguística, quais as partes de um domínio são mapeadas em outro, de modo que elas sirvam de evidências para nossa interpretação.

Em se tratando de narrativas, a linguagem é um veículo eficiente para a conexão entre pesquisador e participantes que permite e potencializa as interpretações sobre o que é narrado (CLANDININ; CONNELLY, 2000). Neste sentido, como destaca Clandinin (1986), as metáforas podem nos indicar o que aprendizes e professores acreditam e pensam sobre ensinar e aprender, bem como sobre outros aspectos que subjazem esses processos. Analisando metáforas em narrativas, “podemos compreender as outras histórias em que elas se projetam, quais metáforas orientam esse processo e quais domínios são utilizados nessas conceptualizações” (GOMES JUNIOR, 2020, p. 188).

Segundo Barcelos (2006), narrativas “são os referenciais através dos quais refletimos sobre nossas experiências e as reconstruímos baseados em novas percepções e experiências” (p. 148). De forma consonante, Barkhuizen (2013) defende que “histórias remodelam nossas experiências para que possamos extrair significado delas. As histórias trazem coerência a essas experiências para que possamos entendê-las melhor” (p. 4). De acordo com a reflexão de Paiva (2008), essa forma de conduzir pesquisas auxilia os pesquisadores, portanto, a abandonar o objetivismo/subjetivismo e a aproximar-se do experientialismo, permitindo a compreensão de como as línguas são aprendidas na perspectiva de quem as aprendem.

Conforme postulado por Barkhuizen, Benson e Chik (2014), narrativas de aprendizagem de línguas comumente reportam experiências pessoais; retratam experiências de ensino de línguas em uma perspectiva situada, focando nas vidas – reais ou imaginadas – dos narradores; e revelam características de suas identidades. Assim sendo, neste capítulo, lanço mão da narrativa de Gilberto para analisar suas metáforas e, assim, buscar compreender os domínios mais evocados

por ele em sua história; os mapeamentos mais regulares em sua retrospectiva; enfim, como esse aprendiz-professor conceptualiza seus processos de aprender e de ensinar inglês.

A HISTÓRIA DE GILBERTO: METÁFORAS E CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

A narrativa de Gilberto foi orientada por perguntas disparadoras que, de certa forma, organizam e ditam o fluxo de sua história de aprendizagem. No entanto, é notável a maneira como o narrador se coloca neste momento de escrita com uma voz ativa e autônoma; usando e abusando de um tom confessional e indo além do que as perguntas o inquiriam. Em outras palavras, é aparente o desejo de narrar sobre seu processo de aprendizagem, haja vista a cuidadosa apresentação do contexto de aprendizagem, a menção aos atores e aos elementos importantes nesse processo, a descrição minuciosa de detalhes, datas, números, lugares, estratégias de aprendizagem, metodologias de ensino, professores e programas institucionais que marcaram as suas várias identidades de aprendiz e de professor de inglês.

Em se tratando de identidades, algo que chama a atenção é o *code-switch* que aparece no meio da narrativa de Gilberto. No início de sua história, temos a voz do *Gilberto-aprendiz*, que nos conta, em língua portuguesa, detalhes de seu processo de aprendizagem de inglês: as dificuldades, os interesses, a experiência no curso de Letras e as suas primeiras experiências como professor de inglês. É nesse momento que percebemos a alternância de código linguístico e a emergência do *Gilberto-professor* que passa a refletir, em língua inglesa, de forma bem mais profunda, a respeito de suas convicções sobre o ensinar: pedagogias efetivas, oportunidades de desenvolvimento linguístico e profissional, desafios na prática docente, semelhanças e diferenças do

Fica evidente, nesta representação gráfica, a centralidade da língua inglesa e da identidade de professor na história de Gilberto, em cuja lista de palavras mais frequentes aparecem: *english* (16 ocorrências), inglês (15), *teaching* (14), *students* (13), *approach* (10), *language* (9), *culture* (8), *writing* (8), ensinar (7), *genre* (7), *native* (7), *class* (6), *teach* (6), abordagem (5), aulas (5) e ensino (4) – palavras que ilustram a importância e a prevalência da língua e da identidade docente na narrativa.

O papel central da língua na história de aprendizagem de Gilberto também é percebido na análise das metáforas de seu texto. Das expressões metafóricas identificadas no texto, as mais regulares são as que conceptualizam a língua inglesa. Embora utilizem domínios fonte diferentes, todas as conceptualizações evidenciam algum aspecto que torna a língua especial e materializada. O primeiro grupo de expressões significativamente regulares concentra-se na categoria LÍNGUA É OBJETO, que inclui os seguintes excertos.

(a) Essa parte não foi tão desafiadora, exceto pelo fato de que a maioria dos alunos *não compartilhava minha primeira língua*.³⁵

(b) Na universidade, meu desafio era ensinar adultos que eram imigrantes nos Estados Unidos e *não compartilhava a mesma língua que eu*.³⁶

(c) Eu me certifico de que eles entendam que o inglês *pertence* a eles tanto quanto a qualquer outra pessoa.³⁷

(d) Além disso, valorizo o conhecimento prévio dos alunos e como eles irão *transferir* o que aprenderam em minha aula para outras aulas ou para suas vidas.³⁸

35 "This part was not as challenging apart from the fact that most students did not *share my first language*".

36 "At the university, my challenge was to teach adults who were immigrants in the US and did not *share the same language as me*".

37 "I make sure they understand that English *belongs to them* as much as anyone else".

38 "Besides, I value students' prior knowledge and how they will *transfer* what they learned in my class to other classes or their lives".

Nos excertos (a) e (b), temos a conceptualização da língua inglesa como um objeto que é compartilhado ou não com outras pessoas. Esses trechos encontram-se em passagens da narrativa em que o *Gilberto-professor* nos conta sobre suas experiências em sala de aula, em que ele narra que a aprendizagem da língua é metaforizada como a posse compartilhada de um objeto. Nessa perspectiva, o desconhecimento da língua ou as dificuldades de aprendizagem seriam conceptualmente representados pela falta de posse e pela falta de domínio desse objeto. Essa materialização também é percebida nos excertos (c) e (d), em que a língua é metaforizada como um objeto que é possuído e pode ser transferido de um “lugar” a outro.

Essas metáforas corroboram a visão da aprendizagem como aquisição (SFARD, 1998; PAIVA, 2011). Em seu capítulo sobre as metáforas da aprendizagem de línguas, Paiva (2011, p. 38) salienta que

[...] quando falamos em aquisição de uma língua projetamos dois domínios, sendo domínio fonte o de um bem (um objeto valioso, uma commodity) e o domínio alvo a língua que passa a ser entendida com um objeto que se adquire e que pode ser transmitido por alguém. Esse bem pode ser adquirido, acumulado, desenvolvido, ampliado e armazenado (internalizado) na mente que, por sua vez, é vista, metaforicamente, como um container.

Na visão da pesquisadora, a obtenção da posse de algo orienta diversas bases epistemológicas, como podemos perceber em expressões linguísticas sobre transmissão e construção do conhecimento, sobre a aprendizagem de maneira geral.

Outras metáforas regulares na narrativa podem ser agrupadas na categoria LÍNGUA É SUBSTÂNCIA, que integra os excertos a seguir.

(e) Se eu tivesse sido *exposto à língua* quando mais novo, eu teria a chance de ter adquirido, pelo menos, a fonologia do inglês com mais facilidade.

(f) *A exposição tardia a materiais em inglês autênticos por meio da internet, como músicas e filmes atrasou minha aprendizagem da língua.*

(g) *Eu comecei meu curso de Letras em 2013, depois de muito tempo de exposição à língua.*

Nestas expressões, além da metáfora da aquisição, da aprendizagem como a obtenção de algo, a língua é conceptualizada como SUBSTÂNCIA e a aprendizagem como a exposição a ela. Nesse sentido, o aprendiz seria a metaforização de um contêiner que, neste caso, receberia as substâncias (a língua) pelo simples fato de estar exposto a ela. Vale salientar que, embora evidencie certa passividade na experiência humana de aprender, essa conceptualização destaca a noção de movimento da língua, que se direcionaria ativamente de fora (do ambiente) para dentro do contêiner (o aprendiz).

Ainda em relação à agentividade da língua, outra expressão metafórica encontrada na narrativa destaca essa questão, uma manifestação da metáfora conceptual LÍNGUA É PESSOA, como podemos perceber no excerto a seguir.

(h) *Aprendi que língua é mais do que uma ferramenta. Ela cria realidades.*

No excerto (h), percebemos claramente que, além de enfatizar o caráter instrumental da língua inglesa (também destacado na categoria LÍNGUA É OBJETO), Gilberto demonstra reconhecer agentividade na língua. Dessa forma, no excerto em questão, o narrador conceptualiza a língua inglesa de forma personificada, como uma entidade, como alguém dotado de capacidades de criar e alterar realidades.

Na TMC, ambas as metáforas conceptuais LÍNGUA É SUBSTÂNCIA e LÍNGUA É ENTIDADE seriam manifestações de metáforas ontológicas. Nos termos de Lakoff e Johnson (1980, p. 76), “nossas experiências com objetos físicos (especialmente nossos corpos) fornecem



a base para uma variedade ampla de metáforas ontológicas”, ou seja, nos permitem conceber experiências abstratas (eventos, atividades, emoções, ideias etc.) como substâncias e entidades. A atribuição de características específicas nos auxiliaria a quantificar e a identificar conceitos abstratos. Nessa perspectiva, na narrativa de Gilberto, a língua inglesa, enquanto um fenômeno abstrato, demonstra ser conceptualizada como uma “coisa” e uma “pessoa”, com “poder” de chegar aos indivíduos e de criar realidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao sobrevoar a história de aprendizagem de Gilberto, foi clara a percepção de que dela emerge um *narrador-professor* (ou um *professor-narrador*). A maneira autoral e ativa com que ele reflete sobre suas experiências de aprendizagem evidencia uma grande capacidade metacognitiva; ao mesmo tempo em que relata suas experiências, ele as analisa, recorrendo a conhecimentos de natureza teórica e prática. Nessas reflexões, a língua inglesa é um elemento central, um personagem importante que entra e que invade as cenas, alterando todos os arcos narrativos, todos os caminhos tomados por Gilberto – o protagonista.

Ao observarmos a camada lexical da narrativa, percebemos que são salientes e frequentes as palavras que compõem o universo do ensino de inglês, caracterizando as relações de Gilberto com a língua, os alunos, as aulas, as abordagens de ensino. Ao entrecruzarmos essa recorrência com o conteúdo temático do texto, é possível argumentar que Gilberto assume uma tripla função na história: narrador, autor e protagonista; e tudo isso parece ser articulado pela língua inglesa. É por causa do inglês e é também em inglês que Gilberto narra a sua história; é o inglês o responsável pelos conflitos, tensões e clímax da narrativa; é pela aprendizagem do inglês que Gilberto

demonstra desenvolver identidades autônomas e independentes nas vidas social e profissional.

Em relação às metáforas sobre a língua inglesa, foram identificadas as conceptualizações da língua como OBJETO, que revela a percepção do inglês como um bem; como uma SUBSTÂNCIA, que destaca o movimento ativo da língua em direção ao narrador; e como PESSOA, que evidencia a agentividade e poder da língua. Embora a maioria dos enunciados sobre a língua inglesa indiquem a manifestação da metáfora da aprendizagem como aquisição, a questão da passividade não é algo que chama a atenção na narrativa. Não se trata, então, de interpretar as conceptualizações de Gilberto como orientadas por passividade ou por omissão, mas de constatar a importância e a agentividade que o narrador atribui à língua.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Linguagem e Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.

BARKHUIZEN, G. **Narrative research in applied linguistics**. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

BARKHUIZEN, G.; BENSON, P.; CHIK, A. **Narrative inquiry in language teaching and learning**. New York: Routledge, 2014.

CLANDININ, J. D. **Classroom practice: teacher images in action**. London: Falmer Press, 1986.

CLANDININ, J. D.; CONNELLY, M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey Bass a Willey Company, 2000.

GOMES JUNIOR, R. C. (org.). **Pesquisa narrativa: histórias sobre ensinar e aprender línguas**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

GOMES JUNIOR, R. C. **Metáforas na rede: mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês**. 2011. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

GOMES JUNIOR, R. C. **Retratos do Eu**: as identidades metaforizadas de aprendizes universitários de inglês em Hong Kong e no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

KÖVECSES, Z. **Metaphor**: a practical introduction. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metaphors we live by**. Chicago: Chicago University Press, 1980.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Philosophy in the flesh**: the embodied mind and its challenge to Western thought. New York: Basic Books, 1999.

PAIVA, V. L. M. O. Ilusão, aquisição ou participação. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona**: uma questão de múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 33-46.

PAIVA, V. L. M. O. Multimedia language learning histories. *In*: KALAJA, P.; MENEZES, V.; BARCELOS, A. M. F. (ed.). **Narratives of learning and teaching EFL**. London: Palgrave-Macmillan, 2008. p. 199-213.

REDDY, M. The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. *In*: ORTONY, A. (Ed.). **Metaphor and thought**. Cambridge: Cambridge Univ.Press, 1979. p.284-324.

SCHRÖDER, U. Antecipações da Metáfora Cotidiana nas concepções de Hans Blumenberg e Harald Weinrich. **Revista de Estudos da Linguagem**, v. 16, p. 39-54, 2008a.

SCHRÖDER, U. Da teoria cognitiva a uma teoria mais dinâmica, cultural e sociocognitiva da metáfora. **Alfa**. São Paulo, v. 52, n. 1, p. 39-56, 2008.

SFARD, Anna. On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. **Educational Researcher**, v. 27, n. 2, p. 4-13, 1998.

TURNER, M. **The literary mind**: the origins of thought and language. Oxford: Oxford University Press, 1996.



10

Letícia Fernanda Carvalho Silva

SUSI:
OS IMPACTOS DE UM INTERCÂMBIO
CULTURAL EM MEU PROCESSO
DE (RE)CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357.227-232



Em janeiro de 2020, viajei para os EUA, a fim de participar do programa SUSI (Study of the US Institutes for Student Leaders), que enfoca Empreendedorismo Social, durante 5 semanas. Apesar do foco em Empreendedorismo Social, resolução de problemas da minha comunidade por meio do empreendedorismo, o programa abarcou, ainda, uma série de assuntos diferentes, dentre esses, história dos EUA, política, economia, liderança, *mindfulness*, educação, dentre outros. Estudamos em Amherst College, ITD office, University of Arizona e visitamos diversos ambientes diferentes, cortes, organizações como centros de inovação social, the World Bank e Latin America Dialogue. O presente programa aconteceu, predominantemente, em Amherst, Massachusetts, e, ao longo das 5 semanas, nos deslocamos para outras cidades e estados americanos, tal como Springfield, Boston, New York, Arizona (Tucson, Flagstaff) e Washington DC. Em Amherst, ficamos hospedados na casa do ITD (Institute for training and development), que é sempre o lar para todos os participantes dos programas do departamento de estado em Amherst. Não demorou muito para que aquela clássica e vitoriana casa amarela se tornasse o nosso lar do coração, compartilhamos momentos, “primeiras vezes” e nossa cultura naquele lugar.

Antes de embarcar, eu já possuía certo conhecimento sobre o país em questão, pois o estudo do meu objeto de pesquisa, *African American English*, demanda um entendimento do contexto histórico e social dos EUA. Ademais, em 2019, me envolvi intensamente nas atividades promovidas pelas ETAs (English Teaching Assistants, da Fulbright) e, a partir disso, pude conhecer e discutir criticamente o estilo de vida, a história e a cultura norte americana. Mesmo tendo convivido com duas estadunidenses extremamente amigáveis, antes de viajar, o estereótipo do americano “frio”, não muito amigável, ocupou meus pensamentos.

De fato, o comportamento do ser humano é, culturalmente, diferente, mas isto não significa que as diferenças são pejorativas. O que percebi é que eu e meus amigos latinos somos bem mais

expressivos em nossas emoções, enquanto que os norte americanos, com quem convivi, são mais reservados. Durante nossa estadia em Amherst, contamos com a ajuda de estudantes universitários que atuaram como nossos mentores e os mesmos eram muito amigáveis, solícitos e, para além disso, interessados em conhecer nossa cultura e língua. Algumas das tarefas dos nossos mentores incluíam passar tempo conosco e esses eram os meus momentos preferidos. Em quase todas as noites, eles iam para a nossa casa para fazermos algo juntos, incluindo experimentar comidas diferentes, jogar jogos, passear ou só conversar. No decorrer do programa nós, participantes e o *staff* nos tornamos muito amigos. A relação entre os próprios participantes e dos participantes com o *staff* surpreendeu a todos pela afinidade e carinho que desenvolvemos em pouco tempo. Os membros do *staff* afirmaram que tal fato nunca havia ocorrido tão intensamente. Reitero, os signos sociais, majoritariamente incitados por diferenças culturais, não são necessariamente verdadeiros ou negativos. O contato com uma cultura diferente me tornou, indubitavelmente, mais fascinada pelos diferentes modos de existir.

Como esperado, o meu primeiro choque cultural foi com o choque climático. Sempre fui uma fã de inverno, mas agora eu sei que gosto é do inverno brasileiro. O frio intenso foi algo que nunca tinha experienciado antes, e, apesar de conseguir me vestir em camadas e ficar relativamente aquecida, os efeitos do clima no meu corpo foram muito inesperados para mim. Penso que o frio severo desencadeou certa “preguiça” no meu organismo, o que me incomodou muito. Apesar disso, fiquei fascinada com a neve. No que remete a alimentação, senti muito a vontade experimentando coisas diferentes, mas senti falta do tempero brasileiro. Durante os primeiros dias da viagem, por não estar acostumada a ficar sem comida “temperada”, meu corpo “estranhou” bastante, mas nada alarmante.

É comum que, após vivenciar uma experiência como esta, estabeleçamos certas diferenças entre a nossa cultura e a cultura em que fomos inseridos. Passei a apreciar e a querer aprender mais sobre o meu país e a minha comunidade, depois do SUSI. Ademais, ao perceber as diferenças econômicas e sociais entre um país imperialista e uma antiga colônia, refleti ainda mais sobre a necessidade de reivindicarmos e protegermos o que é nosso.

O SUSI fomentou uma série de mudanças e impactos significativos em mim. Eu sempre fui uma pessoa extremamente tímida e preciso confessar que, mesmo participando do SUSI, eu nunca me enxerguei como uma líder, por ser tímida e introvertida. Entretanto, no programa eu aprendi sobre o que significa liderar. Nos dias hodiernos, sinto que sou realmente uma líder e, como aprendi, ser um líder é muito mais do que dar ordens e chamar atenção para si mesmo, é sobre promover mudanças e inspirar os outros.

Experienciar a cultura norte-americana e, principalmente, a cultura negra norte-americana teve um impacto gigantesco na minha constituição identitária, na minha prática pedagógica e na minha pesquisa. Poder visitar monumentos e lugares históricos que sempre quis conhecer foi muito empoderador. Visitei o *African American Museum*, a estátua de Martin Luther King, e o Lincoln Memorial, lugar em que MLK (Martin Luther King) deu o seu discurso mais conhecido (*I have a dream*). Além disso, passei um final de semana com uma *host mom*, afro-americana, que me ensinou e me possibilitou entender ainda mais sobre as relações diaspóricas. Passamos o dia de Martin Luther King juntas e participamos de uma série de eventos em memória dele. O mais marcante foi um café beneficente. Nesse evento, alguns estudantes ganharam bolsas de estudos e tivemos a oportunidade de ouvir um sermão que foi simplesmente indescritível. O orador falou sobre uma série de acontecimentos e movimentos históricos, relacionando tudo isso a um contexto bíblico e, até mesmo, citando alguns

pensadores essenciais para o campo dos estudos raciais, como W. E. B. Dubois. Outro fato muito interessante é o tratamento que recebi dos participantes do evento. No final do sermão, ao conversar com uma das organizadoras sobre como foi empoderador e como eu a estava observando vibrar com as palavras ditas, assim como eu, percebi que ela me tratava como uma deles, como “sista”. Isso me marcou, pois, no Brasil, a cultura da romantização da miscigenação, as históricas tentativas de embranquecer o país e, em suma, o apagamento da nossa negritude são processos muito recorrentes. Logo, sabendo da história do uso dos termos “brother” e “sister” na cultura afro-americana, senti como se minha identidade étnico-racial fosse reafirmada. Junto a minha *host mom*, visitei um restaurante de *soul food*, e além de ter amado os pratos típicos que sempre vi na televisão, pude ouvir o uso do *African American English* “ao vivo” pela primeira vez. Foi quase que mágico para mim.

Sendo uma mulher negra brasileira, sempre estive, diretamente ou indiretamente, exposta à cultura dos negros estadunidenses. Quando voltei de viagem, comecei a me questionar sobre essa influência e esse processo de identificação, de empoderamento. A pergunta que me “assombrava” era: Por que, mesmo sendo mais que a metade da população brasileira, nós não desenvolvemos um senso de irmandade e orgulho tão marcante como eles (afro-americanos)? Partindo desse questionamento, comecei a estudar muito sobre as relações raciais e incluí a questão da identidade étnico-racial na minha pesquisa, cujo foco, a priori, era exclusivamente linguístico. Co-fundi um grupo de estudos voltados às questões raciais brasileiras e diaspóricas, junto com colegas e um professor negro. O que busquei quando propus a criação desse grupo era, obviamente, a oportunidade de aprender mais sobre a minha história, de entender os movimentos diaspóricos e como eles se assemelham e diferem, mas, não posso negar, que quis fazer com que o sentimento que senti a cada de vez que me relacionei com um “brother” ou “sister” também estivesse ao meu alcance aqui.

Em outras palavras, propus um aquilombamento, que, principalmente no ambiente acadêmico, é essencial.

Sempre defendi e implementei, em minha prática pedagógica, uma abordagem anti-imperialista, antirracista e transgressora. Quando atuei em projetos como PIBID, e quando professora de Língua Inglesa na Coordenadoria de Idiomas, sempre inseri temáticas relacionadas ao cargo de Língua Franca ocupada pela Língua Inglesa, às relações raciais em países falantes da Língua Inglesa, uma vez que grupos racializados tendem a ser excluídos do ensino de Língua Inglesa. Após o SUSI, cristalicei ainda mais esses aspectos na minha abordagem pedagógica e no meu entendimento linguístico. Mais que isso, depois de perceber o que a aprendizagem crítica da Língua Inglesa me proporcionou, estou decidida a aprender mais um idioma.

Com o objetivo de “give it back” à minha comunidade, tenho me envolvido em rodas de conversa com estudantes sobre a questão racial, voluntariei-me em uma organização na minha vizinhança para divulgar oportunidades de intercâmbio gratuitos e, atualmente, estou desenvolvendo outra iniciativa voluntária para jovens periféricos e afrodescendentes. Por fim, o conselho que daria a alguém que fosse participar do SUSI ou de qualquer outro intercâmbio seria: aproveite cada segundo e registre tudo, porque, por mais vivas que as memórias sejam, elas se vão.

11

Gasperim Ramalho de Souza

UMA PROFESSORA NEGRA EM (TRANS)FORMAÇÃO: EVIDÊNCIAS DE UM LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357.233-243



Neste capítulo apresento algumas reflexões sobre o Letramento Racial Crítico as quais dialogam e que foram evocadas pela narrativa autobiográfica da estudante Letícia que é uma professora em formação, estudante do curso de Letras oferecido pelo Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) da Universidade Federal de Lavras (UFLA). A referida estudante foi participante do programa SUSI (*Study of the US Institutes for Student Leaders*) nos Estados Unidos em 2020. É importante contextualizar o leitor sobre o fato de que Letícia, devido ao seu protagonismo como pesquisadora, sempre procurou ler e participar de eventos sobre o Letramento Racial Crítico, embora não tivesse cursado uma disciplina específica sobre isso durante sua graduação. A apresentação das reflexões embasadas pela teoria supracitada, observando a narrativa de Letícia, está organizada em três seções, a saber: Revisitando o conceito de Letramento Racial Crítico; Evidências de um pensamento e ações pautados no Letramento Racial Crítico e A estudante como professora em formação e transformação na perspectiva do Letramento Racial Crítico.

REVISITANDO O CONCEITO DE LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

[...] percebi que ela me tratava como um deles, como “sista”.³⁹

O Letramento Racial Crítico (doravante LRC) faz parte de um movimento de resistência educacional que articula os conceitos de raça e identidade considerando os diversos tipos de textos produzidos em qualquer língua. O LRC faz parte da Teoria Racial Crítica cujos pressupostos

centralizam raça na narrativa e contranarrativa para o conhecer e para o conhecido. Em outras palavras, raça e racismo são

39 As epígrafes e frases em itálico são excertos retirados da narrativa autobiográfica pertencente à discente.

colocados no centro da análise através da narrativa e da contra-narrativa na Teoria Racial Crítica (MILNER; HOWARD, 2013 apud FERREIRA, 2015, p. 132).

Essa teoria tem nos permitido olhar para as narrativas de forma racializada no sentido de não ignorar que os sujeitos, sobretudo negros, não podem dissociar a raça e racismo de suas experiências individuais e coletivas expressas em suas narrativas e contranarrativas (ou narrativas que reagem ao discurso predominante de outras narrativas tradicionalmente conhecidas e/ou aceitas pela maioria das pessoas). Um dos grandes pilares da Teoria Racial Crítica é o Letramento Racial Crítico. Para Aparecida de Jesus Ferreira,⁴⁰ mulher negra, professora, pesquisadora, palestrante, escritora, considerada uma das principais referências em LRC no Brasil e conhecida internacionalmente, esse letramento tem como particularidade “o entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia [...] e como tem impacto em nossas identidades sociais” (FERREIRA, 2015, p. 138). Essas identidades sociais estão diretamente ligadas ao sentimento de pertencimento, inclusão ou exclusão de muitos grupos, em especial, as pessoas negras. Em suas pesquisas com narrativas autobiográficas de estudantes e professoras negras e analisando material didático de língua inglesa, Ferreira (2014, 2015) tem enfatizado que não podemos dissociar a discussão sobre raça e ensino-aprendizagem de língua uma vez que

[...] para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. E *também na área de línguas*, pois a área da linguagem também é responsável por educar cidadãos que sejam críticos e reflexivos sobre como o racismo está estruturado na sociedade (FERREIRA, 2014, p. 250, grifo meu).

40 Recomendo a leitura e utilização dos diversos recursos disponíveis no site dela: <http://www.aparecidadejesusferreira.com/novo/>

Considerando a exortação acima, o Letramento Racial Crítico é uma urgência em todas as disciplinas ao passo que na área de línguas temos um espaço privilegiado para a educação crítica dos cidadãos e cidadãs. Essa educação crítica, permeada pelo LRC, desponta em vários trechos da narrativa autobiográfica abordada nesse capítulo, como vemos a seguir.

EVIDÊNCIAS DE UM PENSAMENTO E AÇÕES PAUTADOS NO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Sempre defendi e implementei, em minha prática pedagógica, uma abordagem anti-imperialista, antirracista e transgressora.

De acordo com Mosley (2010, p. 453) o “ensino de letramento racial crítico é um conjunto de ferramentas pedagógicas para a prática do letramento racial”. Essas ferramentas podem incluir vários recursos que vão desde as próprias narrativas, como mencionado anteriormente, a compreensão de outras perspectivas que envolvem o uso da língua e sua racialização em diferentes contextos. Um exemplo disso é o *African American English* (AAE) que é mencionado por Letícia diversas vezes em seu relato, como nos excertos a seguir

Antes de embarcar, eu já possuía certo conhecimento sobre o país em questão, pois o estudo do meu objeto de pesquisa, *African American English*, demanda um entendimento do contexto histórico e social dos EUA.

Junto a minha *host mom*, visitei um restaurante de *soul food*, e além de ter amado os pratos típicos que sempre vi na televisão, pude ouvir o *African American English* “ao vivo” pela primeira vez.

O AAE representa uma importante variante da língua inglesa (RICKFORD, 2004) que congrega e mantém em seus aspectos

sintáticos, morfológicos e fonológicos características que remontam a identidade linguística da população afrodescendente nos EUA. O AAE representa, dessa forma, uma expressão linguística de caráter antirracista e transgressora. A discente, como professora negra em formação, reconhece que o AAE é importante para que ela possa pensar no ensino-aprendizagem de inglês em uma perspectiva anti-imperialista em todos os países⁴¹ e que propicie aos falantes dele um senso de resistência e pertencimento, o que é desejável na perspectiva do LRC.

sabendo da história do uso dos termos “brother” e “sister” na cultura afro-americana, senti como se minha identidade étnico-racial fosse reafirmada.

É importante acrescentar que a discente parte do AAE para questionar o senso de irmandade e orgulho os quais ela sente falta em nossa cultura.

Por que, mesmo sendo mais que a metade da população brasileira, nós não desenvolvemos um senso de irmandade e orgulho tão marcante como eles (afro-americanos)?

Embora ela esteja ciente de que o senso de irmandade e orgulho dos negros estadunidenses também é passível de questionamento, o pensamento dela remonta a criticidade exaltada pelo LRC que nos convida a repensar nossas identidades sociais nos contextos raciais nos quais estamos inseridos. Uma das questões estruturais das identidades sociais nos diferentes contextos raciais, é a compreensão de “raça”.

Como a maioria dos conceitos, o de raça tem seu tempo semântico e uma dimensão temporal e espacial. [...] O campo semântico do conceito de raça é determinado pela estrutura global da sociedade e pelas relações de poder que a governam.

41 Em uma de nossas conversas recentes, cogitamos a importância de se avançar nos estudos do que cunhamos de *African Brazilian English* para designar particularidades e possibilidades do ensino e aprendizagem de inglês por parte dos sujeitos negros no Brasil em uma perspectiva anti-imperialista e decolonial.

Os conceitos de negro, branco, mestiço não significam a mesma coisa nos Estados Unidos, Brasil, África do Sul, Inglaterra, etc. Por isso, o conteúdo dessas palavras é etnossemântico, político e ideológico e não biológico (MUNANGA, 2003, p. 22).

As palavras de Munanga corroboram a ideia de que definir “raça” significa desvelar diversas concepções sobre elas, as quais estão influenciadas pelas relações de poder que são expressas de forma diferente em cada país, estado, comunidade... Letícia mostra-se ciente da necessidade de compreender mais sobre as questões raciais no Brasil e em sua comunidade.

Passei a apreciar e a querer aprender mais sobre o meu país e a minha comunidade.

É admirável que a Letícia faça esse movimento de leitura local e global das relações -étnico-raciais ancorados no Letramento Racial Crítico que a permitiu repensar essas relações dentro e para além do *African American English* durante sua experiência convivendo com negros estadunidenses. Isso certamente a ajudará na sua prática como docente, sob a perspectiva do LRC, no sentido de

realizar um trabalho docente que traga reflexões para o contexto de sala de aula e mostre, no livro didático, como a representação de pessoas negras [...] não está de acordo com a representação de quem de fato utiliza os livros didáticos. As/os alunas/os precisam se ver nos materiais didáticos que utilizam (FERREIRA; BARBOSA, 2019, p. 8).

A seção a seguir mostra outras contribuições importantes da experiência vivida por Letícia que apontam para sua formação e transformação como estudante e professora negra.

A ESTUDANTE COMO PROFESSORA EM FORMAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO NA PERSPECTIVA DO LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Ser um líder é muito mais do que dar ordens e chamar atenção para si mesmo, é sobre promover mudanças e inspirar os outros.

Na parte final de sua narrativa, Letícia, lembrando outros programas dos quais participou, reafirma sua ciência de que a língua inglesa, como *lingua franca*, representa uma língua internacional que pode ser usada para excluir ou incluir indivíduos (negros) no mundo inteiro, o que envolve a necessidade de se trabalhar as relações étnico raciais no ensino da língua inglesa.

sempre inseri temáticas relacionadas ao cargo de Língua Franca ocupada pela Língua Inglesa, às relações raciais em países falantes da Língua Inglesa, uma vez que grupos racializados tendem a ser excluídos do ensino de Língua Inglesa. Após o SUSI, cristalicei ainda mais esses aspectos na minha abordagem pedagógica e no meu entendimento linguístico. Mais que isso, depois de perceber o que a aprendizagem crítica da Língua Inglesa me proporcionou, estou decidida a aprender mais um idioma.

A reflexão acima evidencia que Letícia, embora não use a expressão “Letramento Racial Crítico”, dialoga com essa perspectiva em sua formação. A narradora reconhece a exclusão que ainda ocorre nas aulas de língua inglesa quando se ignora a identidade racial dos aprendizes e compreende que a discussão de questões raciais deve fazer parte das aulas, o que é preconizado pelo LRC. Além disso, Letícia nos dá exemplos concretos de que o LRC não apenas a transformou individualmente, mas fez com que ela protagonizasse transformações em sua própria instituição de ensino onde estuda.

Co-fundei um grupo de estudos⁴² voltados às questões raciais brasileiras e diaspóricas, junto com um professor e colegas negros [...] em outras palavras, propus um aquilombamento, que, principalmente no ambiente acadêmico, é essencial.

A necessidade de se criar um “quilombo” na universidade é uma estratégia urgente e relevante para que a comunidade negra dentro da universidade possa dialogar entre si e com as pessoas brancas que desejam ser antirracistas. Logo, a criação e participação de Letícia como estudante negra e como professora de inglês em formação mostra seu desejo genuíno de que mais pessoas tenham acesso ao LRC como estratégia de letramento que valoriza as identidades negras. De acordo com Silva e Souza (2021, p. 114) .

os professores que ensinam uma segunda língua, compreendendo o papel que a língua desempenha enquanto estágio de construção de identidades sociais, devem fazer mais do que ensinar habilidades linguísticas e trabalhar no estabelecimento de um letramento emancipatório⁴³”

A preocupação de que mais professores trabalhem em uma perspectiva racializada é denunciada por Roque e Souza (2020) ao enfatizar que

muitos professores reproduzem as teorias e práticas que lhes foram ensinadas nos cursos de graduação os quais nem sempre acompanham e legitimam novos conhecimentos, especialmente no que tange às questões de raça (ROQUE; SOUZA, 2020, p. 8).

Reitero que a preocupação de Letícia em se promover o aquilombamento dentro da universidade é um reconhecimento de que as questões de raça precisam ser potencializadas dentro do espaço

42 Trata-se do Grupo de Pesquisas em Estudos Americanos Zacimba Gaba (GEAZ/UFLA) o qual coordeno a convite de Letícia e outros estudantes da universidade.

43 No original: “Second language teachers, understanding the role that language plays as a stage for social identities construction, must do more than teach linguistic skills and work on the establishment of an emancipatory literacy”.

acadêmico e com desdobramento para justiça social fora desse espaço também. A exemplo disso, ela acrescenta

[...] tenho me envolvido em rodas de conversa com estudantes sobre a questão racial. Voluntariei em uma organização na minha vizinhança para divulgar oportunidades de intercâmbio gratuitos e, atualmente, estou desenvolvendo outra iniciativa voluntária para jovens periféricos e afrodescendentes.

As ações descritas acima demonstram uma atitude do “retorno” (ou nas palavras de Letícia, um “*give it back*”) de sua experiência internacional, amplificada pelo seu Letramento Racial Crítico, para a universidade e para sua comunidade. Vale a pena ressaltar que assim como no caso de Letícia, o Letramento Racial Crítico reforça uma formação e transformação pautada nas questões raciais. Ainda sobre esse conhecimento é importante destacar que

Ele não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas (MUNANGA, 2005, p. 16).

Como asseverou Munanga, até nossas estruturas psíquicas podem ser comprometidas por uma educação que despreza as relações étnico-raciais. Certamente, a língua inglesa não está isenta disso! Felizmente, como professora negra de inglês em formação, Letícia já se destaca como uma docente que certamente utilizará o Letramento Racial Crítico para desmantelar a educação “envenenada com preconceitos”.

CONSIDERAÇÕES (NÃO) FINAIS

A narrativa autobiográfica de Letícia constitui-se como uma importante demonstração de articulação de diversos aspectos do Letramento Racial Crítico antes, durante e depois de sua experiência no

intercâmbio realizado nos EUA. Acrescento a essas considerações o fato de que Letícia concluiu o curso de Letras na UFLA em 2021. Seu brilhante trabalho de Conclusão de Curso (TCC), o qual tive o privilégio de orientar, é intitulado “African American English: Perspectivas Potencializadoras de Identidades Negras em aulas de Língua Inglesa”. Esse trabalho é outra evidência da formação e transformação dela como professora de inglês negra! Ressalto que na mesma velocidade que a narrativa de Letícia nos inspira, ela aponta para a necessidade de que mais pessoas tenham acesso a esse tipo de letramento. Afinal, esse letramento pode lhes fortalecer para serem sujeitos críticos e protagonistas diante de sua identidade social sob o prisma racial inclusive ao se ensinar e aprender uma língua, como por exemplo a língua inglesa. Que o Letramento Racial Crítico esteja presente e inspirando cada vez mais narrativas de sucesso!

REFERÊNCIAS

BLOCK, D. **Second language identities**. London, UK: Bloomsbury Publishing, 2009.

FERREIRA, A. J. Narrativas Autobiográficas de Professoras/es de Línguas na Universidade: Letramento Racial Crítico e Teoria Racial Crítica. In: FERREIRA, A. de J. (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015. v. 1, p. 127-160.

FERREIRA, A. J. Identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe nos livros didáticos de língua estrangeira na perspectiva da linguística aplicada. In: FERREIRA, A. de J. (org.). **Narrativas autobiográficas de identidades sociais de raça, gênero, sexualidade e classe em estudos da linguagem**. Campinas: Pontes Editores, 2015. v. 1, p. 91-120.

FERREIRA, A. J. Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista da ABPN**, v. 6, n. 14, p. 236-263, 2014.

FERREIRA, A. J.; BARBOSA, A. entrevista com Aparecida de Jesus Ferreira. **Revista X**, Curitiba, v. 14, n. 3, p. 1-15, 2019.

MILNER, H. R.; HOWARD, T. C. Counter-narrative as method: race, policy and research for teacher education. **Race Ethnicity and Education**, v. 16, n. 4, p. 536-56, 2013.

MOSLEY, M. "That really hit me hard": moving beyond passive anti-racism to engage with critical race literacy pedagogy. **Race Ethnicity and Education**, v. 13, n. 4, 2010.

MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. Niterói: EDUFF, 2003. Cadernos PENESB, n. 5.

RICKFORD, J. **Spoken soul**: the beloved, belittled language of black America. In Fought, 2004. p. 198-208.

ROQUE, A. C.; SOUZA, G. R. Identidades e epistemologias: a Lei 10639/03 na descolonização da escola. **Interritórios**: Revista de Educação Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, v.6, n. 12, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/interritorios/article/view/248993>. Acesso em: 10 dez. 2021.

SILVA, L. F. C.; SOUZA, G. R. Using the master's tool to dismantle the master's house: the two-ness in the construction of black English teachers' identity in Brazil. **Kwanissa**: Revista de Estudos Africanos e Afro-brasileiros, v. 4, n. 8, jan./jun. 2021. Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/kwanissa/article/view/15266>. Acesso em: 8 dez. 2021.

12

Clara Máximo de Mello

**INTERCÂMBIO:
UMA EXPERIÊNCIA
ÚNICA PARA A VIDA**

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357.244-260



Dia 19 de dezembro de 2018. Uma notificação no meu celular aparece. Um post novo de uma conhecida que havia se mudado para os Estados Unidos. Aquele interesse imenso pelo país e a paixão antiga e sempre intensa pela língua inglesa fez minha curiosidade aguçar ainda mais. No post havia uma marcação de uma agência de intercâmbio. Clico ou não? 'Intercâmbios são caros, tenho um emprego bom no Brasil, faço faculdade em uma Universidade Federal, tenho um namorado. Pra que clicar nesse perfil?' Cliquei. E bem no início da página havia um anúncio: ENTREVISTAS PARA O INTERCÂMBIO DE AU PAIR EM LAVRAS: ÚLTIMAS VAGAS. Aquilo me parecia um sinal. Liguei para a dona do perfil (uma coordenadora desse intercâmbio em Minas Gerais) para saber o que era *au pair* e se eu podia participar. Minhas mãos suavam frio e eu disquei o número. Uma moça com uma voz calma me atendeu. Era a tal da coordenadora. Ela me explicou detalhadamente que era um intercâmbio para jovens entre 18 a 26 anos que tivessem experiência com criança. Esse intercâmbio me oferecia um salário semanal em dólar, uma bolsa de estudos, casa e comida. O que eu tinha que fazer em troca para tudo isso? Ser uma babá.

E foi assim que começou o meu sonho de morar um tempo nos Estados Unidos. Marquei a entrevista com ela no mesmo final de semana. Tudo conspirava ao meu favor. As exigências da empresa eram tudo que eu tinha: idade adequada, comprovação de experiência com crianças, carteira de motorista e saúde estável. O que me preocupava seria o valor disso tudo. Um intercâmbio não é barato. Mas no final da reunião, a coordenadora me passou um orçamento que a empresa havia soltado um mês antes. Era uma promoção de Black Friday, na qual o valor do intercâmbio sairia pela metade: dois mil reais. Passagem inclusa, moradia, comida, trabalho, estudo. Pensei que teria tempo para pensar, mas a promoção acabava em 4 dias. Decidi arriscar e fechei o programa ali mesmo, naquela reunião. Tinha um dinheiro guardado e usaria ele para esse tão sonhado plano de morar fora do Brasil.

Tudo estava perfeito demais, e por isso, ninguém me levou a sério. Minha família achava que eu estava brincando e que isso não daria em nada. Alguns parentes achavam que era golpe e que eu não deveria me arriscar. Eu não liguei, comecei a preparar a documentação, pesquisei mais sobre a empresa e conheci diversas pessoas pela internet que estavam fazendo esse intercâmbio. Dois dias após a entrevista entreguei minha papelada e fui aceita.

Qual seria o próximo passo? Fazer um perfil em um site da empresa. Parecia um Tinder, só que mais específico: todas informações médicas, toda experiência com crianças, *hobby*, habilidades com esportes etc. As famílias entravam no site e ficavam lendo perfis de moças e moços até encontrarem alguém que atendesse as expectativas. Comecei a preencher os dados já imaginando as famílias americanas entrando no meu perfil e marcando reuniões online para me conhecerem melhor. Me empolguei tanto que contratei o serviço de um amigo meu para fazer uma filmagem profissional sobre minha vida e minha experiência com crianças. Criei muitas expectativas e foi muito frustrante. Fiquei do dia 23 de dezembro ao dia 02 de janeiro sem nenhuma família. 'Será que eu não sou boa o suficiente? Será que pareço chata? Será que meu vídeo ficou ruim?' Passei o Natal e Réveillon angustiada. No dia 02 de janeiro entraram duas famílias no meu perfil. Não combinavam muito comigo. E agora? Será que eu nunca iria encontrar minha família anfitriã?

Dia 03 de janeiro de 2019. 'The Smith Family is asking to connect with you'. Uma nova família no meu perfil. Três crianças, três gatos, quatro galinhas, dez peixes. 'Acho que essa família vai me dar muito trabalho, mas vou dar uma chance e conversar com eles via Face-Time'. Quando eles me ligaram, só escutava as crianças gritando e brincando. Correram para me mostrar seus brinquedos, os gatos e tudo mais. Que loucura, não é mesmo? Muito óbvio que aquela família passava longe da ideia de uma família perfeita que as *au pairs* tanto falavam. Mas aí me perguntei: O que é uma família perfeita? Não existe.

Uma família perfeita é utópica. Nem a nossa própria família é perfeita. Por que outras famílias seriam? Segui meu coração. Me apaixonei por aquelas três crianças correndo e se divertindo. Me encantei com o jeito simpático e amigável da mãe e do pai deles. Aceitei o famoso 'match'. Aquela seria minha '*Host family*'.

Mas e o inglês? A entrevista com a família foi difícil? Minha relação com o inglês já era antiga. Comecei a aprender a língua muito nova e na época do *au pair* já trabalhava em um colégio particular dando aulas de inglês. Mas claro que eu queria mais que apenas uma experiência morando no exterior. Queria desafios. E foi através da primeira ligação que me deparei com sotaques diversos em apenas uma casa. A mãe era da Califórnia, um sotaque bem americano. O pai, australiano e britânico. Um sotaque muito diferente. E as crianças? O mais velho bem parecido com a mãe: superamericano. A do meio parecia uma verdadeira inglesa, e a mais nova (3 anos) tinha um sotaque bem único: *toddler accent*. Amei. Tive que me concentrar para entender o que cada um me dizia. Me senti inserida em uma verdadeira sala de aula. Com apenas uma ligação, aprendi muito com aquela família.

Desafios no inglês, família legal, horários de trabalho interessantes. Mas e os estudos? Nesse programa de intercâmbio, a família anfitriã oferece 500 dólares de bolsa de estudos. Quando vi que minha família americana morava na região de Boston, meu coração até acelerou. Meu sonho utópico sempre foi estudar em Harvard. Para quem não conhece, essa universidade fica em Cambridge, também na região de Boston e é uma das mais renomadas do mundo. Fiz várias pesquisas e descobri que o campus ficava a 20 minutos de carro da minha futura casa. Também descobri que havia um segmento dentro da universidade chamado: HARVARD EXTENSION SCHOOL, no qual diversos cursos são oferecidos a cada início de estação (*Spring, Summer, Fall, Winter*), mas o valor é bem salgado. Como havia uma pequena chance de conseguir me matricular, já criei a minha primeira meta: juntar dinheiro para conseguir pagar. Os 500 dólares não pagariam a

metade do curso. Várias pessoas me desencorajaram, falaram que seria impossível entrar na universidade e que eu não conseguiria. Isso só me motivou a tentar mais.

Dia 04 de janeiro de 2019. 'Match' confirmado pela empresa. Só faltava o visto. Meu embarque estava marcado para o dia 03 de março e eu estava muito ansiosa. Fui para São Paulo no final de janeiro para fazer a entrevista. Eu já tinha o visto de turismo e achava que não seria muito diferente. Mas foi. A entrevista para o visto J1 é toda em inglês. Vi várias pessoas sendo negadas na fila e a cada passo minhas mãos suavam mais e o estômago embrulhava como se eu tivesse comido camarão estragado. 'Será que vou esquecer tudo que eu sei de inglês? Será que o cônsul tem um sotaque diferente e não vou entender nada?' Chegou a minha vez. A entrevista foi mais tranquila que eu esperava e em menos de 5 minutos fui liberada com o visto aprovado para embarque. Sensação de alívio e alegria tomaram conta de mim pelo resto do dia.

No mês seguinte foi só correria. Finalmente a ficha dos meus pais caíram. Com o visto na mão já estava óbvio que eu partiria a qualquer momento. Às vezes, escutava meu pai choramingando que não queria ficar longe da filha. Em outros momentos, ele se enchia de orgulho por ver eu criando asas. Minha mãe, sempre muito otimista, me ajudava nos preparativos finais e nos presentes para minha futura família, típico de mãe, não é? Meu irmão já estava imaginando a sala de música que faria com meu quarto. Meu namorado, meio calado, me apoiava em tudo e não me deixava desistir desse sonho.

O mês de fevereiro passou muito rápido. Malas prontas, passaporte e visto em mãos. O sonho estava mais real do que eu imaginava. No dia 3 de março viajei para São Paulo com meus pais, meu irmão e meu namorado. Chegando no aeroporto encontrei várias meninas que também estavam prontas para. Meus pais me chamaram em um canto e disseram: "Filha, estamos indo pegar estrada. A viagem para Lavras é longa". Uau. Aquela frase me desestabilizou. E foi ali que minha ficha caiu. Chorei igual um bebê saindo do ventre materno.

Só não chorei mais que meu pai, que em meio a lágrimas me dizia o quão orgulhoso ele estava. Minha mãe manteve a postura de durona. Meu irmão mais novo estava ansioso para ir embora e já se apossar do meu quarto. Meu namorado me deu um abraço apertado e eu sabia que iria demorar para sentir aquele cheiro de amaciante novamente. Na minha cabeça se passava um milhão de pensamentos. Minha família foi embora. Agora era eu, Deus e meus sonhos.

Imprimi meu bilhete e achei estranho, pois não havia número do assento. Mais um desespero. Fui falar com a atendente da Companhia e ela me entregou um novo bilhete com assento na primeira classe. Fiquei tão feliz e saltitante. Finalmente viajaria de primeira classe. Que chique! Mas como diz o ditado: “Felicidade de pobre dura pouco”. Na hora de entrar no avião, uma outra atendente pegou o meu bilhete e disse que estava errado. Voltei para econômica.

Dez horas de voo até chegar em NYC. Minha cidade favorita! Fazia 3 anos que não ia lá. Só de olhar para a ilha de Manhattan meu coração se encheu de alegria e aquela tristeza em me despedir da família passou mais rápido que um carro de fórmula 1. Doce ilusão. Era apenas o meu cérebro me enganando, como se eu estivesse fazendo uma viagem de 15 dias para o exterior.

A empresa de intercâmbio que eu contratei oferecia um treinamento no subúrbio de NYC para as novas *au pairs*. Foi uma semana incrível de muito aprendizado e de novas amizades. As turmas eram divididas por níveis de Inglês: básico, intermediário e avançado. Havia diversas *au pairs* de outros países que não falavam quase nada de Inglês. Moças que nos primeiros 2 dias de treinamento entraram em pânico e voltaram correndo para seu país de origem. No grupo de brasileiras, 90% não falava inglês. Mas brasileiro é persistente. Nenhuma desistiu. Muito pelo contrário, foram destaque na semana! As mais animadas, mais divertidas, mais simpáticas. Havia um menino no grupo: o João. Um brasileiro de São Paulo, com inglês avançado que também iria para Boston.

Cheguei na escola de treinamento e quando abri a porta do quarto, uma moça já estava lá. Manuela, uma colombiana. Já gostei dela, porque quando estava no Brasil, escutei de várias pessoas: “Foge de brasileiro” (pior conselho). Minha primeira amiga já era de outro país. Ótimo. Começando bem.

Logo na primeira aula, conheci uma outra moça. Ela era da Holanda: Anneliese, mais conhecida como Anne. Descolada, cabelos loiros (quase brancos) e olhos bem claros. Ficamos muito amigas. Ela também me apresentou uma amiga chamada Francis, do país de Gales. Fomos criando uma proximidade durante a semana, já que as três iriam para Boston. Lembro-me que um dia na semana de treinamento, em meio a uma conversa, perguntei para elas por que elas queriam ser *au pair*: euro vale mais que dólar, eram duas moças formadas, país de Gales a língua oficial é inglês e na Holanda eles aprendem inglês na escola muito bem. Então para que ser *au pair*? A resposta foi devastadora, elas me contaram que a maioria das europeias fogem para os Estados Unidos nesse intercâmbio por motivos muito além de dinheiro. Muitas fugiam de ex-namorados (como era o caso das duas) ou até mesmo da família que obrigava as meninas a fazerem cursos específicos para seguirem alguma tradição (exemplo: ser médico). Percebi o quanto sou livre. Escolhi o *au pair* por currículo, preço baixo, ganhar em dólar, cuidar de crianças. Era o pacote perfeito para mim, mas para elas, era apenas um pacote de fuga.

A semana de treinamento foi muito produtiva, conhecemos pessoas novas, fizemos tour em Manhattan, tivemos um curso de primeiros-socorros entre várias outras aulas didáticas que com certeza fizeram toda diferença durante o meu ano.

A sexta-feira chegou: dia de ir para a casa da *host family*. Os *au pairs* da região de Boston entraram em um ônibus fretado. Não tinham muitas pessoas: eu, o menino brasileiro (João), Anne (Holandesa), Francis (do país de Gales), Manuela (colombiana do meu quarto) e mais

umas duas meninas. A viagem foi longa, acredito que mais pela minha ansiedade do que pelo tempo em si. Eram 4 horas de NYC até Boston. Não preguei o olho a viagem toda, pensando na reação das minhas crianças, dos meus *host parents* e, claro, na minha própria reação.

Quando cheguei lá, vi vários cartazes recebendo os novos *au pairs*. Procurei meu nome, não encontrei. Todos estavam entrando nos carros e indo embora. E eu lá, sozinha, sem saber para onde ir. Será que eles esqueceram? Será que aconteceu algum acidente? Tudo se passou pela minha cabeça. Esperei uns 10 minutos, até que minha *host mom* me ligou dizendo que estava no estacionamento errado. Vi o carro se aproximando e de lá desceram três crianças loiras, dos olhos claros. A mais nova carregava um buquê de flores, dessas flores catadas no quintal do vizinho. Achei fofo. Minha *host mom* disse que a pequena insistiu para pegar uma flor específica que ela mesmo achava feia. Perguntei qual flor era. Copo de Leite. Me arreepiei toda e meus olhos encheram d'água. Era a flor favorita da minha tia que morreu em 2007. Nós tínhamos uma conexão muito forte. Senti naquele momento que ela estava ali, me apoiando e aquela era a família certa para mim. As crianças me abraçaram de forma tímida, me ajudaram a colocar as coisas no carro e fomos para casa.

Só conseguia reparar o quão linda era minha vizinhança. E nessa primeira semana de adaptação a minha nova rotina, me encantei por Brookline. Minha rua era logo na divisa com Boston. Uma cidade histórica, com muita gente rica, empresários, modelos e por sinal, há algumas quadras da minha casa morava a famosa Gisele Bündchen e o maior jogador de futebol americano Tom Brady. Parecia um mundo paralelo.

Duas das crianças estudavam em uma escola particular muito famosa em toda região de Boston: Dexter Southerfield. A escola era uma verdadeira cidade, várias quadras, vários prédios e até um observatório astrológico. Além disso, a rotina escolar era bem diferente da nossa. O mais velho saía de casa às 7:30 da manhã e voltava as

18:00. A do meio saía as 7:30 e voltava às 16:00. Já a pequena saía as 7:30 e às 11:45 eu dirigia até o colégio dela para pegá-la. Essa era a hora que começava a trabalhar. O colégio era no centro de Boston, muito renomado na educação infantil. No começo, Chloe (a mais nova) se recusava a me deixar buscá-la. Chorava muito, chamava pela mãe. Ela nunca teve uma babá, eu era a primeira. Várias vezes quase chorei com ela. Ficava muito desgastada, com vergonha dos outros pais e ela berrava: “*HELP!*”, como se eu fosse uma sequestradora.

Passei o mês de março todo nessa fase de adaptação. Não posso dizer que foi fácil, porque não foi. No dia do meu aniversário (dia 22 de março) passei o dia todo triste. No final do dia recebi um convite inesperado da ajudante da casa. Uma brasileira do norte de Minas, muito determinada, engraçada e divertida. Tinha visto a Maria apenas 2 vezes desde que tinha chegado. Ela me chamou para jantar em um restaurante com ela para comemorar meu aniversário. Por quê? Ela nem me conhecia direito. Eu estava tão triste naquele dia, sem clima nenhum para ir, mas algo dentro de mim disse que ela seria minha grande amiga. Chegando lá, Maria tinha preparado uma surpresa para mim. Era muito mais que um jantar, ela comprou bolo e balões. Chamou o marido, o filho e algumas amigas brasileiras para eu conhecer. Foi uma noite inesquecível. Um gesto que mudou minha vida. Depois dessa noite, prometi para mim mesma que não desistiria do intercâmbio.

Abril chegou e eu achei que agora iria me acostumar com meu novo lar. Entretanto não tinha muitas amizades com outras *au pairs*. Basicamente conhecia a holandesa que foi para a escola de treinamento comigo. Comecei a sair com ela para passear, mas a nossa *vibe* era muito diferente.

Certo dia, fui até a casa da Anne para fazermos uma pequena viagem até o estado do lado. Sua *host mom* era uma mulher branca, dos olhos claros e loira. Típica americana, porém com um bônus. Sua família é dona de parte do Bank of America, um dos maiores

bancos dos Estados Unidos. Eles se sentiam superiores a todos que moravam na redondeza, e claro, não foi diferente comigo. Aquele dia foi um dos piores do meu intercâmbio e talvez da minha vida. Senti na pele o que é sofrer preconceito. Aquela mulher me rejeitou por ser brasileira, me tratou com um olhar que nunca havia visto antes. A avó das crianças foi xenofóbica comigo e eu desabei. Quem diria? Aqui no Brasil sou privilegiada, mas lá percebi que para essas pessoas eu era apenas uma brasileira pobre. Não gosto nem de entrar em detalhes de tudo que aconteceu. Só de lembrar já me dá arrepios e fico muito triste. Mas como acredito que todas experiências servem para amadurecimento, com essa não foi diferente.

Até aquele momento então, só tinha a Maria. Mas não era uma amizade para turistar e viajar, já que ela tem filho e marido. O meio de maio chegou e junto com ele a minha maior salvação, minha melhor amiga: Júlia.

Júlia é uma moça de São Paulo. Engraçada, consumista, boa ouvinte e muito mais. Ela é aquele tipo de pessoa que você olha e sente vontade de ser amiga. Ela também tinha um problema assim como eu: ser menor de idade. Isso foi muito importante, já que nós não podíamos ir para bares e boates como as outras *au pairs*. Nós morávamos muito perto e criamos uma rotina bem saudável: academia, Tj Maxx (uma loja incrível de produtos baratos), Dollar Tree (mais uma loja incrível), Outlets e viagens. Ela foi meu ombro amigo para todos os momentos nesse intercâmbio. Nós sempre estávamos juntas e minha *host family* amava ela.

O mês de junho foi bem animado. Viajei para a Califórnia para fazer um curso em São Francisco na UCLA chamado *Au pair weekend – Discovering San Francisco*. Foi uma oportunidade incrível. Nesse curso, aprendi sobre a história americana (principalmente de São Francisco), sobre a cultura, os pontos turísticos e sobre política. Foram três dias maravilhosos. No final do curso, peguei um ônibus

para Los Angeles. Foram sete horas de viagem. Muito cansativo. Mas naquele ano, decidi ser aventureira e não me arrependi. Aluguei um Jeep em LA e conheci os pontos turísticos mais incríveis em dois dias. Fui até Hollywood Sign, Santa Monica e Venice Beach. No final do passeio, decidi fazer uma tatuagem para recordar aquele momento. Uma lojinha na beirada da praia. Não parecia ser nada profissional, mas como estava baratinho arrisquei fazer um aviãozinho no meu pulso. Foi a pior decisão e a mais engraçada também. O tal do avião ficou parecendo um morcego e toda vez que alguém me pergunta o que é eu começo a rir. Penso em remover a tatuagem, mas a lembrança é tão engraçada e me traz uma sensação tão boa que acredito que tenho que amadurecer a ideia.

Ainda em junho conheci mais dois estados: Rhode Island e Maine. Fui para esses lugares com minha *host family* e tive experiências incríveis. Experimentei o famoso Lobster Roll e diversos frutos do mar.

No final do mês tive uma outra experiência incrível. Fui para Manhattan participar da Pride Parade juntamente com meu primo que mora lá. Foi tudo maravilhoso. Me diverti, dancei, cantei e aprendi muito sobre a história dessa Parade. Com certeza foi uma energia de amor e respeito em todos os momentos. Esse dia ficará em minha memória para sempre.

No mês de julho eu e Júlia decidimos passar o maior feriado nacional na capital dos Estados Unidos: Washington DC. As passagens de avião estavam muito caras. Então, as duas loucas decidiram comprar passagens de ônibus. ONZE horas de viagem. Foi extremamente divertido e cansativo ao mesmo tempo. Passamos por diversos estados americanos e conhecemos diversas pessoas no ônibus.

Quando chegamos lá, nos hospedamos em um *hostel* e dividimos a programação para os três dias. Conseguimos conhecer todos os pontos turísticos. Me emocionei em cada monumento, em cada

pedaço de história do país. Mas o melhor e mais emocionante foi conhecer um moço que morava na rua chamado Leo Gnawa. Leo vendia livros que ele mesmo escreveu: “Homeless Lives Matter”. Uma história emocionante envolvendo diversas pessoas que o ajudaram a realizar esse sonho dele. Claro que comprei o livro e percebi naquele momento que nem todas as pessoas daquele país eram más e arrogantes. Havia pessoas boas e gentis. Meu coração transbordou de alegria para continuar o meu desafio de um ano fora de casa.

Acho válido contribuir com uma dica: Não vá comemorar o 4th of July em DC. Os fogos foram horríveis, o discurso do Trump péssimo e um calor de matar. Mas como sempre digo, o que vale é a experiência e se você um dia conhecer DC, não deixe de pegar um trem para visitar outro dois estados: Maryland e Virgínia. Em Maryland vale a pena visitar o National Harbor e na Virgínia o cemitério de Arlington, onde o presidente John F. Kennedy foi enterrado.

Agosto chegou e fui passear em NYC junto com minha *host family*. Ficamos no apartamento deles em Tribeca e só conseguia pensar: ‘como eu queria passar o resto da minha vida aqui’. Nova Iorque é uma cidade mágica e como a música Empire State of Mind diz, as ruas te fazem sentir novo e as luzes te inspiram. Nessa semana que passei lá, levei as crianças até a Estátua da Liberdade. Eles nunca tinham visitado esse ponto turístico, mesmo um deles sendo nova iorquino. Tivemos uma experiência ótima. Sempre amei passear com os três pequenos e eles já estavam mais que acostumados comigo. Nós íamos para todos os lugares juntos e nos divertíamos bastante.

Também no mês de agosto consegui realizar o meu maior sonho: me matricular em Harvard. Como havia contado desde o começo para minha *host family* sobre esse sonho, eles moveram montanhas para me ajudar e até pagaram o curso para mim. Os preços não são baratos e sem a ajuda deles eu não conseguiria alcançar esse objetivo. Consegui a matrícula para Elementary French I. Já possuía

uma carga boa na língua francesa, mas gostaria de me aprofundar e também de conhecer o método da Harvard Extension School. As aulas começariam em setembro, mas até lá, muita água rolaria embaixo desta ponte e eu nem imaginava.

Quando achei que estava tudo certo para começar as aulas, recebi um e-mail dizendo que eu teria que preencher um relatório médico com diversas vacinas. Eu possuía a maioria, mas faltavam algumas. Pensei que não seria um *big deal*, mas foi. Quatro vacinas ficaram em 500 dólares e isso significava que eu não iria conseguir nem sobreviver no próximo mês. Mas minha *host family*, muito bondosa, me deu de presente surpresa um cheque pagando as vacinas. Só conseguia agradecer a Deus por esses pais americanos que me ajudaram tanto a realizar esse sonho. Sempre serei grata a eles.

No final de agosto encontrei uma passagem em promoção para Chicago. Eu queria muito conhecer a Cidade dos Ventos. Me aventurei e comprei. O problema é que o voo saía às 5:30 da manhã e voltava no outro dia às 5:30 da manhã, isto é, eu teria um dia para conhecer Chicago. Fiz um planejamento bem acirrado e não reservei *hostel*, já que não tinha dinheiro para isso. Fui sozinha e foi uma experiência inesquecível como várias outras, mas nessa havia algo diferente. Eu descobri que sou autossuficiente. Amei me conhecer mais e poder fazer todo planejamento da minha viagem sozinha. Depois de rodar toda cidade, fui de trem para o aeroporto. Dormi por lá (com muito medo) e voltei para Boston na madrugada do dia seguinte. Pensava o tempo todo: “Nunca me imaginaria viajando sozinha de avião para outro estado, em um país que eu não conheço, e ainda por cima dormir no aeroporto. Eu sou doida, mas uma doida que sonha em conhecer o mundo.”

Setembro chegou e junto com ele a ansiedade de começar as aulas em Harvard. Na minha sala, apenas eu e minha professora éramos de outros países. Todos alunos (exceto eu) eram americanos. Camille, a professora, era da França e me encantei com sua aula e

seu jeito de ensinar. Toda terça-feira me animava toda para dirigir até Cambridge e viver mais um dia do meu sonho. Os meus colegas de classe sempre foram muito simpáticos comigo e muito curiosos sobre a cultura brasileira. Tivemos muitas trocas de experiência. Algo muito interessante que reparei em todos eles foi a dificuldade em pronunciar a maioria das palavras em francês. Sei que é uma língua difícil, mas acredito que para os americanos é ainda mais. Como o português chega a ser bem parecido com o francês, não tive dificuldades na sala de aula e foi aí que consegui esses amigos americanos novos. Todas as provas orais, tarefas e apresentações eu era chamada para estudar com outros grupos. Foram os melhores meses e com certeza os mais produtivos.

No final de setembro, decidi ir durante um final de semana para Toronto visitar um casal de amigos e conhecer as Cataratas do Niagara. Mais uma viagem incrível. Canadá é um país muito lindo, organizado, com muitas pessoas educadas. No primeiro dia de viagem fomos para as Cataratas. Um lugar encantador. Já no segundo dia me planejei para fazer um cronograma bem à risca e conhecer os principais pontos turísticos. Me apaixonei por aquela cidade. Com certeza lá também seria um lugar incrível para morar. Como passei dois dias em Toronto, em um reservei vaga no *hostel*, mas no segundo dia optei por dormir no aeroporto. O aeroporto de lá era muito mais seguro e limpo que o de Chicago. Dormi muito bem nas cadeiras e às 4:30 da manhã retornei para Boston.

Já estava ansiosa para o mês de outubro. Sempre quis participar do famoso Halloween americano. Durante esse mês, a pequena Chloe teve uma excursão da escola e como ela tinha apenas 3 anos, precisava de um acompanhante. Eu decidi ir com ela e acredito que fiquei mais animada que todas as crianças juntas. Era uma fazenda com plantações de maçãs e abóboras. Colhemos maçãs e me senti dentro de um filme. Foi tão emocionante! Falava para todas as mães: "This

is my first time picking apples". Meu espírito infantil aflorou e brinquei muito com a Chloe nessa fazenda.

No final do mês chegou o famoso Halloween e, claro, eu e minhas crianças estávamos muito preparados para esse evento. Chloe era uma sereia, Claire um anjo, Alex um Pokemon e eu era o Oscar (sim, me vesti do gato da casa). Fomos para rua gritar: TRICK OR TREAT! Eu fiquei tão animada quanto no dia da fazenda, mas como eu não sou mais criança, era meio feio pedir doces para mim mesma na casa dos outros. Por isso, a sereia Chloe de 3 anos teve um plano. Ela decidiu pedir dois doces em todas as casas para dividir comigo. Fiquei tão emotiva com esse gesto carinhoso dela. Em algumas casas ela falava: "The second candy is for Clara. Today is her first Halloween." Acredito que a maioria das pessoas ficavam pensando: "Quem é Clara?". Mas ninguém conseguia recusar um docinho a mais para a fofinha Chloe e no final da noite isso me rendeu vários doces e talvez alguns quilinhos.

O mês de novembro chegou junto com o frio de Boston. O mês foi bem tranquilo e eu já estava bem ansiosa para a visita do meu irmão e meu namorado que aconteceria em dezembro. O acontecimento mais marcante desse mês foi o convite inesperado para ir para a Austrália por duas semanas junto com a minha *host family*. Fiquei muito feliz com o convite. Entretanto, duas semanas de viagem seriam 4 aulas perdidas em Harvard. Queria muito uma carta de recomendação da minha professora e não sabia se conseguiria se faltasse às aulas. Mandeí um e-mail para ela e entendi perfeitamente que ela não me daria essa carta se eu fosse para a Austrália. Assim, decidi não ir. Chorei bastante, mas sabia que era por um bem maior. Fiquei duas semanas sozinha em Boston e participei ativamente de todas as aulas. No final do semestre recebi a melhor carta de recomendação que eu poderia imaginar. Fiquei muito emocionada e grata por ter tomado a decisão correta.

Dezembro era o mês mais esperado do ano para mim. No dia 19, fui até o Logan Airport buscar meu irmão e meu namorado. Como

era bom ter pessoas de casa por perto. Me senti muito amada e grata. Preparei um planejamento de diversas viagens e passeios para minha família. Fomos para NYC, assistimos o show das Rockettes (maravilhoso), passeamos por Dumbo, Brooklyn e Manhattan. Passamos o Natal com alguns primos que moram por lá e, quando retornamos a Boston, também celebramos o Natal com minha *host family*. Meu irmão e meu namorado trouxeram vários presentes para eles do Brasil, mas nós não esperávamos que eles nos dariam algo, especialmente para os meninos. Para a nossa surpresa, ganhei um iPhone e uma bolsa da Michael Kors, já meu irmão e meu namorado ganharam iPads. Incredível, não é? Essas são coisas que fogem da minha realidade no Brasil. Onde já se viu dar um iPhone para a babá e iPads para a família dela? Mas entendo que a situação é muito diferente quando se tem um emprego bom (como o do meu *host dad*) e também quando se ganha em dólar. Ficamos muito gratos e passamos ótimos dias com eles.

Ainda na visita dos meninos, fomos para Rhode Island junto com minha *host family* passear na praia (que frio) e comer um bom Lobster Roll. Quando voltamos, no outro dia, meu irmão e meu namorado prepararam um churrasco brasileiro maravilhoso para toda família. Eles amaram! Fizemos pães de queijo, vinagrete, pães de alho e tudo mais. Também não poderia perder a oportunidade de levá-los a New Hampshire para passearem nos Outlets! Os meninos amaram e eu ficava sempre feliz em vê-los felizes na minha nova casa.

Os dias se passaram rápido e logo eles já foram embora. No dia 8 de janeiro de 2020 os levei no aeroporto e me despedi. Agora só faltariam 1 mês e meio para a minha partida.

Nos meses de janeiro e fevereiro gastei boa parte do meu dinheiro e me diverti muito com a Maria e Júlia. Fomos a um show de uma banda brasileira e decidimos fazer uma tatuagem da amizade juntas. A Júlia acabou ficando com medo e desistindo, mas eu e Maria temos um pequeno coração representando nosso carinho e eterna amizade.

Os dias se passaram rápido, e a cada dia que eu explicava mais para as crianças que estava chegando a hora de ir, mais a situação em casa piorava. A mais nova, Chloe, era muito apegada a mim. Ela me puniu durante todo o mês de fevereiro por estar indo embora. Disse que eu estava abandonando ela, parou de brincar comigo e começou a me desobedecer. Sabia que isso era um jeito de se proteger. Conversei com minha *host family* e eles decidiram vir para o Brasil me visitar em julho. Contudo, com toda essa questão da pandemia, tivemos que re-agendar para dezembro. Espero que até lá isso tudo já tenha passado.

No dia 24 de fevereiro, meus pequenos e minha *host mom* me levaram até o aeroporto. Foi um momento triste e ao mesmo tempo de gratidão. Aquela família me acolheu por um ano e cuidaram de mim como membro. Me despedi deles e chorei muito. Eu sabia que não era um adeus, mas sim um até breve. Hoje fazemos chamadas por FaceTime quase toda semana e recebo vídeos da minha pequena (Chloe) brincando de fazer as malas para ir para o Brasil e contando para os amigos que vai vir me visitar quando o Corona Vírus acabar. Eu amo aquela família e sou grata por tudo.

Essa foi uma história resumida da melhor experiência da minha vida. Amadureci, me descobri, me encontrei, me conheci. Tive ganhos na minha vida pessoal e profissional. E como eu sempre digo para os meus amigos: “O intercâmbio faz você amadurecer em 1 ano o que levaria 10”.

13

Maria Eugenia Batista

**ATORES, AÇÕES SOCIAIS
E AVALIAÇÃO DA EXPERIÊNCIA
DE *AU PAIR* NA FORMAÇÃO
CULTURAL E LINGUÍSTICA
DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUAS**

INTRODUÇÃO

Neste capítulo apresento uma análise linguística da narrativa escrita da discente Clara sobre a experiência cultural e linguística que vivenciou por meio de um programa de *au pair*, assim definido pela enciclopédia Wikipedia

Au pair é uma expressão da língua francesa que significa “ao par” ou “igual” e tem sua origem na ideia de paridade econômica entre serviços trocados.

Em todo o mundo a expressão *au pair* é utilizada para designar o jovem estrangeiro participante de um programa de intercâmbio cultural, onde o intercambista ajuda os pais nos cuidados infantis em troca de uma bolsa de estudo, um quarto privativo, alimentação e um pagamento semanal que nos Estados Unidos é \$195.75. (WIKIPEDIA, 2021)

A narrativa, objeto deste estudo, foi analisada linguisticamente tendo como pano de fundo os conceitos que subjazem os estudos de Romero (2008) no que tange a construção da identidade do profissional de Letras a partir de sua narrativa e da relação com a perspectiva vygotskiana acerca do papel da colaboração na aprendizagem com os outros. Para a autora, “a identidade é entendida em sua natureza dinâmica, resultante de experiências e sentidos construídos social e historicamente pelo indivíduo em interações com outros.” Romero acrescenta que

A colaboração interpessoal capacita a aprendizagem de quaisquer novas formas de ação cultural, porque, segundo Vygotsky (1987), aprendemos com outros muito além de fatos, mas também mecanismos psicológicos sofisticados tipicamente humanos que se iniciam primeiramente no plano externo (interpsicológico) e posteriormente são internalizados através de um processo de reconstrução pessoal (intra-psicológico) (ROMERO, 2008).

Embora este capítulo não tenha como propósito discutir aspectos teóricos acerca da colaboração na construção da identidade, a análise linguística permitiu acessar as escolhas léxico-gramaticais que construíram a representação da colaboração interpessoal que permeou a experiência relatada por Clara. Sendo assim, apresento a análise dos atores, ações e reações sociais, bem como da construção discursiva avaliativa presentes na narrativa da discente, à luz do aporte teórico da Linguística Sistêmico-Funcional, descrito na seção a seguir.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta análise linguística encontra-se fundamentada na perspectiva sistêmico-funcional para a análise da linguagem em uso, centrada na representação de atores, ações e reações sociais e no sistema discursivo da avaliatividade que permeiam o texto narrativo, objeto de estudo neste capítulo.

A perspectiva sistêmico-funcional da linguagem em uso

A Linguística Sistêmico-Funcional (HALLIDAY, 1994; 2004; 2014), doravante LSF, é definida como *funcional* tendo em vista o fato de que fazemos uso da língua e da linguagem para construirmos significados com funções sociais. Seu caráter sistêmico está relacionado ao entendimento de que a língua(guem) organiza-se com um sistema que se baseia em escolhas norteadas pelas variáveis de campo (sobre o que se fala ou escreve), relações (com quem interagimos) e modo (como a mensagem é veiculada).

Tendo como pressuposto que a linguagem permeia todas as nossas ações, a LSF descreve quatro metafunções que permitem a interpretação de significados experienciais, interpessoais, textuais e lógicos. Por meio da *metafunção experiencial* podemos interpretar as representações de nossas experiências sociais no texto. Sob o prisma da *metafunção relacional*, podemos identificar as relações que estabelecemos na sociedade por meio de nossas escolhas linguísticas. A *metafunção textual* trata do modo como a mensagem é organizada no texto. Por fim, na perspectiva da metafunção lógica, analisamos as relações lógicas entre as orações. Podemos também interpretar significados a partir do que Halliday nomeia de *metafunção ideacional*, ou seja, a junção das metafunções experiencial e lógica.

Acrescento um breve detalhamento apenas da Metafunção Experiencial para subsidiar a compreensão das análises empreendidas. Em uma perspectiva experiencial, toma-se a oração como representação de nossas experiências, sendo o ponto de partida para a análise o processo acompanhado de participantes e circunstâncias, conforme exemplo fictício apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 – Oração como representação.

Participante	Processo	Circunstância
Eu	trabalho	no Brasil.
Ator	Processo material	Circunstância de lugar

Fonte: Elaborado pela autora.

Para a LSF, processos são grupos de verbos com uma função social específica, a saber: (a) Processos materiais relacionados às nossas ações do *fazer*, transformativo ou criativo, como *trabalhar*; (b) processos mentais cuja função é representar aspectos internos da nossa experiência, nossos sentimentos, isto é, aspectos emotivos, cognitivos, desiderativos ou perceptivos; (c) processos relacionais, cujas

funções são caracterizar e identificar, realizados por meio dos verbos *ser* e *ter*; (d) processos comportamentais, relacionados aos comportamentos fisiológicas e psicológicos, como: *respirar*, *tossir*, *chorar*, *sonhar*; (e) processos verbais, relacionados ao dizer; e (f) processos existenciais, realizados por meio dos verbos *haver* e *existir*.

Tendo em vista que a metafunção ideacional subsidia a análise crítica da representação de atores e ações sociais, passo a descrever o inventário sociossemântico proposto por van Leeuwen (2008).

A representação de atores, ações e reações sociais

Com base na metafunção ideacional que diz respeito às representações de nossas experiências vividas, van Leeuwen (2008) propõe um inventário sociossemântico para a análise da representação de atores sociais em uma perspectiva crítica.

Para este estudo, destaco a categoria de *inclusão*, isto é, atores sociais estão instancionados no texto e identificados segundo as subcategorias de *personalização*, *individualização* e *coletivização*. No que tange as *ações sociais*, estas são representadas por meio de processos materiais, ao passo que as *reações sociais* são manifestas por meio de processos mentais, como veremos no resultado da análise.

O sistema de avaliatividade

Situado no campo da semântica discursiva, o Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE,2005), base linguística que fundamenta a análise das avaliações neste trabalho, permite que interpretemos significados no âmbito interpessoal e subdivide-se nos subsistemas de

Atitude, Gradação e Engajamento, por meio dos quais podemos identificar os recursos linguísticos avaliativos presentes no texto.

O subsistema de Atitude abarca as escolhas linguísticas que fazemos para construir discursivamente afetos, apreciações e julgamentos. De acordo com a Figura 1, os *afetos*, como nos sentimos, podem ser construídos no âmbito da in/felicidade, in/segurança e in/satisfação, como veremos na discussão da análise da narrativa. Este subsistema também permite interpretarmos *julgamentos* de pessoas e/ou instituições, com implicações de estima ou sanção social, e *apreciações* de coisas, objetos ou situações. As apreciações podem ser interpretadas no campo da reação do impacto e/ou qualidade, da composição e do valor que atribuímos àquilo que apreciamos.

Figura 1 – Sistema de atitude.



Fonte: Adaptado de MARTIN; WHITE, 2005.

Tendo explicitado a base teórica linguística que fundamenta a análise da narrativa de Clara, na próxima seção, apresento as especificações da metodologia adotada.

METODOLOGIA

A abordagem quali-quantitativa (PAIVA, 2019) caracteriza a proposta metodológica deste trabalho que buscou interpretar uma experiência individual a fim de compreendê-la a partir de dados quantitativos obtidos acerca das escolhas linguísticas relacionadas à representação de atores sociais e à avaliação que permeiam o texto.

Este estudo centrou-se na análise da narrativa escrita sobre a experiência vivida por Clara. O texto foi salvo no formato texto (txt) para que pudesse ser processado pela ferramenta computacional WordSmith Tools 8.0 (SCOTT, 2020).

O texto da narrativa escrita foi analisado a partir da lista de frequência de palavras obtidas por meio do programa computacional WordSmith Tools 8.0 (SCOTT, 2020). A partir da lista de palavras frequentes, foram desconsideradas as palavras gramaticais desprovidas de conteúdo e definidos os três pronomes mais frequentes e o advérbio de intensificação com função de gradação da avaliação para análise, conforme Quadro 2.

Quadro 2 – Palavras frequentes analisadas.

Pronomes	Eu, ela, eles
Advérbio de Intensificação	Muito

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, apresento o resultado da análise e a discussão a respeito da representação dos atores, ações e reações sociais e da avaliação presente na narrativa.

RESULTADOS DA ANÁLISE E DISCUSSÃO

Entre as palavras frequentes, destacam-se a presença dos pronomes *eu*, *ela* e *eles* que indicam atores sociais de proeminência na representação da experiência e do advérbio de intensidade *muito*, usado na narrativa para intensificar uma ação ou uma qualidade. Apresento primeiramente a análise dos atores, ações e reações sociais e, na sequência, as escolhas avaliativas amplificadas.

Os atores, ações e reações sociais

Por se tratar de uma narrativa de uma experiência individual, é esperada a alta frequência de uso do pronome *eu*. Assim, temos a discente representada em seu discurso por meio da categoria de *inclusão* e suas subcategorias de *personalização* e *individualização*, conforme inventário sociossemântico proposto por Van Leeuwen (2008).

Nos excertos de 1 a 5, das ocorrências do pronome *eu*, observa-se as seguranças e inseguranças, certezas e incertezas, que permearam os momentos antes da viagem com relação aos preparativos para ser aceita no programa de *au pair* (Excertos 1, 2 e 3), aos desafios linguísticos no contato com a família (Excerto 4) e à viabilidade de estudar em uma universidade (Excerto 5).

Excerto 1

Tudo conspirava ao meu favor. As exigências da empresa eram tudo que *eu tinha*: idade adequada, comprovação de experiência com crianças, carteira de motorista e saúde estável. O que me preocupava seria o valor disso tudo. Um intercâmbio não é barato.

Excerto 2

Minha família achava que *eu estava brincando* e que isso não daria em nada. Alguns parentes achavam que era golpe e que

eu não deveria me arriscar. Eu não liguei, comecei a preparar a documentação, pesquisei mais sobre a empresa e conheci diversas pessoas pela internet que estavam fazendo esse intercâmbio. Dois dias após a entrevista entreguei minha papelada e fui aceita.

Excerto 3

Será que *eu não sou boa o suficiente?* Será que pareço chata? Será que meu vídeo ficou ruim?’ Passei o Natal e Reveillon angustiada. No dia 02 de janeiro entraram duas famílias no meu perfil. Não combinavam muito comigo. E agora? Será que *eu nunca iria encontrar minha família anfitriã?*

Excerto 4

Mas claro que *eu queria mais que apenas uma experiência* morando no exterior. Queria desafios. E foi através da primeira ligação que me deparei com sotaques diversos em apenas uma casa. [...]

Excerto 5

Várias pessoas me desencorajaram, falaram que seria impossível entrar na universidade e que *eu não conseguiria*. Isso só me motivou a tentar mais.

No Quadro 3, podemos observar que a discente, representada pelo pronome *eu*, descreve suas reações relacionadas à experiência propriamente dita por meio de processos mentais *perceptivos* para descrever suas percepções, *cognitivos* para descrever reações no campo da cognição, *desiderativos* para expressar seus desejos e *emo-tivos* para tratar de suas emoções.

Quadro 3 – Reações.

Tipo de Reação	Excerto
Perceptiva	Excerto 6: O sonho estava mais real do que <i>eu imaginava</i> . [...] Agora era eu, Deus e meus sonhos. Excerto 7: Fiquei duas semanas sozinha em Boston e participei ativamente de todas as aulas. No final do semestre recebi a melhor carta de recomendação que <i>eu poderia imaginar</i> . Fiquei muito emocionada e grata por ter tomado a decisão correta.

Cognitiva	Excerto 8: <i>Eu descobri que sou autossuficiente.</i> Amei me conhecer mais e poder fazer todo planejamento da minha viagem sozinha. Excerto 9: <i>Eu sabia</i> que não era um adeus, mas sim um até breve.
Desiderativa	Excerto 10: Agosto chegou e fui passear em NYC junto com minha <i>host family</i> . Ficamos no apartamento deles em Tribeca e só conseguia pensar: 'como <i>eu queria passar o resto da minha vida aqui</i> '.
Emotiva	Excerto 11: [...] <i>Eu amo</i> aquela família e sou grata por tudo.

Fonte: Elaborado pela autora.

Também por meio da categoria de *inclusão* e suas subcategorias de *personalização* e *individualização*, identificou-se por meio do pronome *ela* a representação (i) da mãe da família anfitriã; (ii) da filha mais nova, (iii) da ajudante da casa e (iv) Rebeca - *au pair* brasileira que se tornou sua amiga, com quem interagiu durante sua vivência. Esse constituíram-se como atores sociais de destaque em sua narrativa.

O excerto 12 está relacionado à mãe da família anfitriã.

Excerto 12

Achei fofo. Minha *host mom* disse que a pequena insistiu para pegar uma flor específica que *ela* mesmo achava feia. Perguntei qual flor era. Copo de Leite. Me arrepiei toda e meus olhos encheram d'água. Era a flor favorita da minha tia que morreu em 2007.

O convívio com a filha mais nova da família anfitriã parece ter marcado a experiência vivida de modo significativo como podemos verificar nos quatro excertos a seguir.

Excerto 13

Chorava muito, chamava pela mãe. *Ela* nunca teve uma babá, eu era a primeira. Várias vezes quase chorei com *ela*.

Excerto 14

Durante esse mês, a pequena Chloe teve uma excursão da escola e como *ela* tinha apenas 3 anos, precisava de um acompanhante. Eu decidi ir com ela e acredito que fiquei mais animada que todas as crianças juntas.

Excerto 15

Por isso, a sereia Chloe de 3 anos teve um plano. *Ela* decidiu pedir dois doces em todas as casas para dividir comigo. Fiquei tão emotiva com esse gesto carinhoso dela. Em algumas casas *ela* falou: "The second candy is for Clara. Today is her first Halloween."

Excerto 16

A mais nova, Chloe, era muito apegada a mim. *Ela* me puniu durante todo o mês de fevereiro por estar indo embora. Disse que eu estava abandonando *ela*, parou de brincar comigo e começou a me desobedecer. Sabia que isso era um jeito de se proteger.

A ajudante da casa (Excerto 17) e Júlia, *au pair* que se tornou sua amiga (Excerto 18), completam a representação de atores sociais com quem a discente interagiu em sua vivência internacional.

Excerto 17

No final do dia recebi um convite inesperado da ajudante da casa. Uma brasileira do norte de Minas, muito determinada, engraçada e divertida. Tinha visto a Maria apenas 2 vezes desde que tinha chegado. *Ela* me chamou para jantar em um restaurante com *ela* para comemorar meu aniversário. Por quê? *Ela* nem me conhecia direito. Eu estava tão triste naquele dia, sem clima nenhum para ir, mas algo dentro de mim disse que *ela* seria minha grande amiga. Chegando lá, Simone tinha preparado uma surpresa para mim. Era muito mais que um jantar, ela comprou bolo e balões.

Excerto 18

Ela foi meu ombro amigo para todos os momentos nesse intercâmbio. Nós sempre estávamos juntas e minha *host family* amava *ela*.

Nos próximos excertos, vemos a representação da família anfitriã por meio do pronome *eles*, também identificado sob a categoria de *inclusão* e suas subcategorias de *personalização* e, desta vez, *coletivização*.

Excerto 19

Será que *eles* esqueceram? Será que aconteceu algum acidente? Tudo se passou pela minha cabeça. Esperei uns 10 minutos, até que minha *host mom* me ligou dizendo que estava no estacionamento errado. Vi o carro se aproximando e de lá desceram três crianças loiras, dos olhos claros. A mais nova carregava um buquê de flores, dessas flores catadas no quintal do vizinho. Achei fofo.

Excerto 20

Como havia contado desde o começo para minha *host family* sobre esse sonho, *eles* moveram montanhas para me ajudar e até pagaram o curso para mim.

Excerto 21

Nessa semana que passei lá, levei as crianças até a Estátua da Liberdade. *Eles* nunca tinham visitado esse ponto turístico, mesmo um deles sendo nova iorquino. Tivemos uma experiência ótima. Sempre amei passear com os três pequenos e eles já estavam mais que acostumados comigo. Nós íamos para todos os lugares juntos e nos divertíamos bastante.

Excerto 22

Só conseguia agradecer a Deus por esses pais americanos que me ajudaram tanto a realizar esse sonho. Sempre serei grata a *eles*.

Excerto 23

Conversei com minha *host family* e *eles* decidiram vir para o Brasil me visitar em julho. Contudo, com toda essa questão da pandemia, tivemos que reagendar para dezembro. Espero que até lá isso tudo já tenha passado.

Embora, até este momento, o foco tenha sido a representação dos atores sociais, podemos perceber, nos excertos acima, o julgamento positivo evocado sobre a família no âmbito da estima social no que tange a relação entre Clara e a família. Na próxima seção, apresento a escolha linguística que constrói a amplificação das atitudes na narrativa.

Amplificação de atitudes – afetos, apreciações e julgamentos

A escolha do advérbio *muito* intensificou afetos, apreciações e julgamentos. Os excertos, a seguir, ilustram a intensificação dos afetos no âmbito da insatisfação, infelicidade e insegurança antes da aprovação para participar do programa de *au pair* e antes do embarque.

Excerto 24 - insatisfação

Criei muitas expectativas e foi muito frustrante.

Excerto 25 - infelicidade

Só de lembrar já me dá arrepios e fico *muito* triste. Mas como acredito que todas experiências servem para amadurecimento, com essa não foi diferente.

Excerto 26 - insegurança

Meu embarque estava marcado para o dia 03 de março e eu estava *muito* ansiosa. Fui para São Paulo no final de janeiro para fazer a entrevista.

Ao longo da narrativa, há várias manifestações de Afeto positivo no âmbito da felicidade. Destaco o Excerto 27 como exemplo, por conter a amplificação do afeto por meio do advérbio *muito*.

Excerto 27 - felicidade

O acontecimento mais marcante desse mês foi o convite inesperado para ir para a Austrália por duas semanas junto com a minha *host family*. Fiquei *muito feliz* com o convite. [...] Assim,

decidi não ir. Chorei bastante, mas sabia que era por um bem maior. [...] Fiquei *muito emocionada* e grata por ter tomado a decisão correta.

A maior parte das ocorrências de apreciação foram positivamente amplificadas. Destaco a apreciação de reação ao impacto causado pelo sotaque do pai anfitrião. Observa-se também apreciações no que diz respeito à reação e à qualidade da semana de treinamento, da escola das crianças e do aeroporto no Canadá.

O pai, australiano e britânico. Um sotaque *muito* diferente.

A semana de treinamento foi *muito* produtiva, [...]

A empresa de intercâmbio que eu contratei oferecia um treinamento no subúrbio de NYC para as novas au pairs. Foi uma semana *incrível* de *muito aprendizado* e de novas amizades.

Duas das crianças estudavam em uma escola particular *muito* famosa em toda região de Boston

O colégio era no centro de Boston, *muito* renomado na educação infantil.

O aeroporto de lá era *muito* mais seguro e limpo que o de Chicago.

Há a intensificação de julgamento positivo da família anfitriã, da sua mãe e de pessoas que conheceu. Nos excertos a seguir, podemos observar o julgamento no âmbito da normalidade, expressando quão especiais foram a família e os colegas de classe.

Mas minha *host family*, *muito* bondosa, me deu de presente surpresa um cheque pagando as vacinas.

Os meus colegas de classe sempre foram *muito* simpáticos comigo e *muito* curiosos sobre a cultura brasileira.

Os próximos excertos ilustram o julgamento no âmbito da *tenacidade* de sua mãe e da auxiliar da família, também brasileira, que se tornou sua grande amiga.

Minha mãe, sempre *muito* otimista, me ajudava nos preparativos finais e nos presentes para minha futura família, típico de mãe, não é?

Uma brasileira do norte de Minas, *muito* determinada, engraçada e divertida.

Há um julgamento implícito sobre a família anfitriã e a filha mais nova deles no âmbito da normalidade, mas que não vem a ser necessariamente negativo. Minha interpretação é de que o julgamento não apresenta exatamente uma crítica, mas aponta desafios.

Acho que essa família vai me dar *muito* trabalho, mas vou dar uma chance e conversar com eles via FaceTime.

Muito óbvio que aquela família passava longe da ideia de uma família perfeita que as au pairs tanto falavam.

Chorava *muito*, chamava pela mãe. Ela nunca teve uma babá, eu era a primeira. Várias vezes quase chorei com ela. Ficava *muito* desgastada, [...]

A mais nova, Chloe, era *muito* apegada a mim.

Observa-se também a gradação de força para intensificação de processos. O processo mental cognitivo *aprender* é intensificado e também evidencia-se a intensificação do processo material *brincar* e do processo comportamental *chorar*.

Fui para Manhattan participar da Pride Parade juntamente com meu primo que mora lá. Foi tudo maravilhoso. Me diverti, dancei, cantei e *aprendi muito* sobre a história dessa Parade.

Meu espírito infantil aflorou e *brinquei muito* com a Charlotte nessa fazenda.

Me despedi deles e *chorei muito*.

Nota-se que o uso do advérbio de intensidade tem um importante papel na construção discursiva do impacto da experiência na vida da estudante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo, busquei apresentar uma análise linguística das escolhas léxico-gramaticais que construíram a representação de atores, ações e reações sociais e da avaliação na narrativa.

Como destacado por Romero (2008), faz-se importante retomar o papel da colaboração para aprender com o outro que a representação dos atores sociais nos aponta.

Ao analisar o uso do advérbio de intensidade, pode-se perceber, por meio da construção discursiva, o potencial de uma vivência internacional para proporcionar oportunidades de formação cultural e linguística positivamente impactantes para estudantes do curso de Letras, futuros professores de línguas.

REFERÊNCIAS

- AU PAIR. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Flórida**: Wikimedia Foundation, 2021. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Au_pair. Acesso em: 29 dez. 2021.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 2nd ed. London, New York: Edward Arnold. 1994.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. C. Matthiessen, Ed. 3rd ed. London: Hodder Arnold. 2004.
- HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar** C. Matthiessen, Ed. 4th ed. Oxon: Routledge. 2014.
- MARTIN, J. R.; WHITE. P. *The Language of Evaluation – Appraisal in English*. London/NY: Palgrave Macmillan. 2005.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019. v. 157.

ROMERO, T. R. S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 2, p. 401-420, 2008. <https://doi.org/10.1590/S1984-63982008000200007>

REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. de S. Language teachers' narratives and professional self-making. **DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 35, 2019. <https://doi.org/10.1590/1678-460X2019350304>

SCOTT, M. **WordSmith Tools (8.0)**. Liverpool: Lexical Analysis Software, 2020. Disponível em: <https://lexically.net/LexicalAnalysisSoftware/>. Acesso em: 29 dez. 2021.

VAN LEEUWEN, T. **Discourse and practice**: new tools for critical discourse analysis. New York: OUP, 2008.



14

Ernani Augusto de Souza Junior

***THERE AND
BACK AGAIN:
DO MUNDO PARA
A MINHA ESCOLA***

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357.278-280



Minha aprendizagem em inglês data de muito tempo. Eu sempre fui profundamente interessado por línguas e desde muito cedo demonstrei esse interesse. Eu aprendi a ler e a escrever com dois anos de idade e, aos quatro, já estava concluindo o Ensino Infantil. Assim que comecei o Ensino Fundamental I, minha mãe me matriculou em uma escola de inglês. Tive professoras maravilhosas que me ensinaram muito.

Alguns anos mais tarde, tivemos uma dificuldade financeira séria e não pude mais continuar o curso. Porém, eu participava de uma organização em Lavras, o CEDET, que promovia facilidades para o desenvolvimento de potenciais e de talentos em crianças e adolescentes. Vendo minha situação, os diretores dessa instituição me deram bolsas de estudos em escolas de idiomas na cidade e meu aprendizado continuou.

Um tempo depois, a escola que eu frequentava, que era uma franquia, teve de mudar de nome e não puderam me oferecer uma bolsa mais. Depois de muito diálogo, eu aceitei recomeçar o curso do zero para conseguir continuar meus estudos com a bolsa, uma vez que a dificuldade financeira continuava. Isso foi mencionado na minha formatura, como um ato de dedicação.

Quando eu estava com 18 anos, essa mesma instituição (o CEDET) me convidou para participar de um programa de intercâmbio na Eslováquia, que consistia em residir no país por um ano, com bolsa, para ensinar inglês para crianças e adolescentes em organizações semelhantes a ONGs. Posso dizer que esse foi, de longe, meu maior avanço na língua inglesa. Eu possuía o conteúdo, mas não tinha muita prática. E viver em outro país, onde o inglês também é segunda língua, foi definitivamente um grande empurrão na trajetória de aprendizado.

Além da oportunidade de ensinar, eu tive a chance de fazer um curso preparatório para a prova FCE, da Cambridge. Eu quis me desafiar e trazer para casa um “troféu”, ou seja, um certificado de proficiência. Eu batalhei muito para conseguir. Minha bolsa não era suficiente,

então eu ministrei cursos de dança e noites culturais para conseguir pagar o curso. Nessa época, eu tive a melhor professora da minha vida (vamos chama-la de Maria). Meus amigos e eu dizíamos que ela era a Cambridge ambulante, pois detinha muito conhecimento e sabia ensinar com maestria. Posso afirmar que muito do que sou hoje é baseado no que aprendi com ela. Os métodos, as dicas, os materiais, os conteúdos, os jogos, as ideias são frutos daquele ano de observação.

Quando voltei ao Brasil, em 2008, com o FCE em mãos, eu nunca mais parei de trabalhar com inglês. Consegui meu primeiro emprego registrado em uma escola de idiomas em Lavras e continuei lecionando desde então. Creio que essa constante atividade também me possibilitou ser o que eu sou hoje.

Em 2014, eu tive a oportunidade de ir para Vermont, nos Estados Unidos participar do programa Ciência sem Fronteiras. Já proficiente no idioma, não tive dificuldades nesse aspecto e, por isso, busquei aprender outro idioma: o Francês. O que isso tem a ver com o aprendizado em inglês? Muito! Tanto como aluno quanto como professor, aprender um quarto idioma foi crucial para minha formação. Tive uma professora bastante rígida, mas incrivelmente clara e objetiva, que me ajudou a ver como é ensinar uma língua românica a falantes de língua germânica (basicamente o contrário do que fazemos aqui no Brasil) e, por isso, considero esse período como um *landmark* muito importante na minha vida.

Dois anos depois que voltei ao Brasil, em 2017, deixei a graduação em Biologia e ingressei no curso de Letras, o que, de certa forma, já deveria ter feito há muito tempo. Nesses três anos de curso, aprendi muito, fui bolsista do programa Idiomas sem Fronteiras, que me preparou, abriu as portas e pavimentou o caminho para o empreendimento que possuo atualmente, a OnPoint – English for Specific Purposes.

15

Francisco Carlos Fogaça

NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357.281-299



INTRODUÇÃO

Este texto reflete sobre o papel das narrativas na construção da identidade de docentes de línguas e sobre possíveis impactos que experiências vividas em outros países têm em futuros professores de línguas. O texto parte da narrativa (re)vivida por Ernani, aluno de um curso de Letras, que conta sua trajetória como aprendiz de inglês, e seus primeiros passos como professor de línguas em um contexto diverso do nosso aqui no Brasil. A partir dessa narrativa, teço algumas considerações teóricas e também fruto de minhas experiências de vida como professor e formador de professores de línguas em diversos contextos de ensino. As reflexões não têm a pretensão de abranger todas as possibilidades de interpretação que a narrativa suscita, mas de apresentar possibilidades interpretativas situadas – entendendo, aqui, que todo conhecimento produzido é situado em um contexto sócio-histórico determinado, por um sujeito igualmente situado. Não há também nenhum julgamento de valor em relação à narrativa em si ou às experiências vividas por Ernani. São, como disse, possibilidades interpretativas.

Inicialmente discuto brevemente o papel das narrativas no processo de formação docente, conforme Johnson e Golombek (2011; 2016), e Cochran-Smith (2012). Em seguida, trago trechos da narrativa de Ernani, entremeados com considerações pessoais e teóricas. Finalmente, apresento algumas considerações mais gerais a partir da análise da narrativa do referido aluno.

NARRATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Narrativas podem ser uma forma de repensar questões de ensino e aprendizagem de línguas, de refletir sobre momentos importantes na formação docente. Para Cochran-Smith (2012), narrativas são uma forma de entender e organizar nossas experiências vividas, por serem

uma forma fundamental de construir nossas múltiplas identidades como seres humanos, para quem raça, gênero, classe, cultura, etnia, língua, e posição fazem uma profunda diferença na natureza e na interpretação da experiência. Uma história tem a capacidade de carregar contradições, nuances, tensões, e complexidades de aprender a ensinar, que os primeiros anos do discurso acadêmico tradicional, com sua voz impessoal e distante, geralmente negligenciam (COCHRAN-SMITH, 2012, p. 11, tradução nossa⁴⁴).

Essas experiências organizadas por meio de narrativas (biográficas ou autobiográficas), conforme Cochran-Smith e Lytle (2009), conferem legitimidade aos conhecimentos produzidos por meio de reflexão sistemática de professores e formadores de professores. Há o entendimento de que as narrativas explicitam e compartilham os conhecimentos produzidos pelos docentes com outros professores e pesquisadores em outros contextos. Dessa forma, os limites entre teoria e prática acabam por desvanecer, uma vez que as práticas e as vivências dos professores em formação passam a ser valorizadas e vistas como produtoras de conhecimento. Não se trata, então, da aplicação da teoria na prática, mas da produção de conhecimento a partir da prática.

Johnson e Golombek (2011; 2016) partem de uma perspectiva sociocultural vigotskiana para explicar o poder transformador das narrativas. As autoras argumentam que as narrativas funcionam como instrumentos de mediação que atuam no desenvolvimento profissional de professores, ao proporcionarem ferramentas para reflexão e ressignificação de experiências (re)vividas) por meio de três funções: a) narrativas como externalização; b) narrativas como verbalização; c) narrativas

44 "From this perspective, narrative can be regarded as a central way we organize and understand experience. It is also a primary way we construct our multiple identities as human beings for whom race, gender, class, culture, ethnicity, language, and position make a profound difference in the nature and interpretation of experience. Story has the capacity to contain and entertain within it the contradictions, nuances, tensions, complexities of learning to teach in the early years that traditional academic discourse, with its more distanced impersonal voice, often lacks".

como uma análise sistemática. Tais funções não são excludentes entre si e não são definidas pelos tipos de narrativas produzidas pelos docentes (diários ou projetos de pesquisa-ação, por exemplo), mas pelos processos cognitivos resultantes do engajamento com tais atividades. Ao contar e recontar suas histórias por meio oral ou escrito, os docentes engajados na atividade narrativa “combinam descrição, explicação, análise, interpretação e construção de sua realidade particular ao trazê-las para a esfera pública” (tradução nossa) (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011, p. 490). Enquanto instrumento de mediação, o ato de narrar (como atividade cultural), influencia a forma como interpretamos o que estamos narrando; a história narrada é presentificada e ressignificada nesse processo, adquirindo novos contornos e entendimentos – não só em termos cognitivos, mas emoções são igualmente revividas e ressignificadas. Narrativas servem como instrumentos para mediar a interação e o desenvolvimento de todos os participantes da atividade nas quais estão envolvidas, se utilizadas como material de reflexão coletiva.

Como externalização, as narrativas funcionam para os docentes como “uma forma de revelar sua compreensão e sentimentos, reagir e dar voz, de modo oral ou escrito, ao que eles percebem, criando oportunidades de introspecção, exposição e ressignificação” (tradução nossa) (JOHNSON; GOLOMBEK, 2011, p. 491).⁴⁵ Seus pensamentos, crenças, conhecimentos, medos e expectativas, que normalmente ocorrem de forma tácita, se tornam explícitos e se articulam aos problemas que enfrentam nos seus contextos de trabalho no dia a dia. Ao serem externalizados, “esses entendimentos oferecem aos formadores de professores (bem como aos professores em formação) uma orientação básica com a qual podem trabalhar para dar apoio ao

45 “narrative as externalization functions as a means of enabling teachers to disclose their understandings and feelings by reacting and giving voice, oral or written, to what they perceive, creating opportunities for introspection, explanation, and sense-making”.

desenvolvimento profissional de docentes de L2” (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 14, tradução nossa).⁴⁶

As narrativas funcionam como verbalização quando permitem aos professores internalizar conceitos acadêmicos, na medida em que estabelecem uma relação entre suas experiências diárias e os conceitos científicos aos quais são expostos durante sua formação. Esse processo de internalização, numa perspectiva vigotskiana, estabelece um ciclo entre o concreto e o abstrato, entre os conceitos espontâneos, advindos de experiências diárias, e os conceitos científicos, que pressupõem uma maior sistematização e generalização dos conhecimentos. No entanto, Vigotski entende os dois tipos de conceitos como articulados entre si e interdependentes, e não como processos antagônicos e excludentes. São, no seu entender, processos complementares. Os dois processos fazem parte de um único processo, o do desenvolvimento da formação de conceitos, que é afetado por diferentes condições externas e internas, mas que é essencialmente um processo unitário, e não um conflito de formas de inteligência antagônicas e mutuamente exclusivas (VYGOTSKY, 2005, p. 107).

Como uma forma de análise sistemática, as narrativas “representam os procedimentos ou parâmetros pelos quais os docentes se engajam na atividade narrativa. Partindo novamente de uma perspectiva sociocultural vigostkiana, a cognição humana se origina de e é desenvolvida pelo engajamento em atividades sociais, e, conseqüentemente, a cognição não pode ser separada de uma prática social” (tradução nossa) (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016, p. 15).⁴⁷ Conseqüentemente,

46 “Once externalized, these same understandings offer teacher educators insights into teachers’ ways of ‘seeing and being’ in the world. Such insights offer teacher educators an orienting basis for action from which they can work to support and enhance the professional development of L2 teachers”.

47 “Narrative as systematic examination represents the procedures or parameters for how teachers engage in narrative activity. Drawing again from our Vygotskian sociocultural stance, human cognition is understood as originating in and fundamentally shaped by engagement in social activity, and consequently, cognition cannot be removed from activity”.

o que aprendemos depende fundamentalmente de como aprendemos, e, assim, diferentes atividades que envolvem narrativas levam a diferentes engajamentos e tipos de análise diferentes. Isso traz, evidentemente, diferentes resultados para o desenvolvimento profissional.

Johnson e Golombek (2016, p. 117, tradução nossa⁴⁸) resumem as funções das narrativas da seguinte forma:

Quando os professores articulam suas percepções e experiências com a experiência de aprender a ensinar, *a narrativa como externalização* pode revelar o que costuma ser tácito - compreensões, crenças, emoções, valores e avaliações. *A narrativa como verbalização* funciona como forma de regular o processo de pensamento por meio da inserção intencional de conceitos acadêmicos (VYGOTSKY, 1986), seja o professor articulando ele mesmo e/ou o formador de professores os mediando através de conceitos como ferramentas psicológicas de apoio à compreensão. *A narrativa como análise sistemática* funciona para tornar explícita a interface entre o como e o quê: a forma como os professores trabalham por meio da atividade narrativa irá moldar fundamentalmente o que eles aprendem.

A seguir, então, trago excertos da narrativa de Ernani sobre como aprendeu inglês e suas primeiras experiências como professor. A partir da narrativa, teço reflexões que o texto de Ernani me traz, tentando, à minha maneira, articular as experiências vividas por ele com considerações teórico-práticas vividas por mim em minha trajetória acadêmica como professor de um curso de Letras-Ingês.

48 "When teachers articulate their perceptions and experiences concerning their learning-to-teach experience, *narrative as externalization* may unearth what is often tacit—understandings, beliefs, emotions, values, and assessments. *Narrative as verbalization* functions as a way to regulate the thinking process through the intentional insertion of *academic concepts* (VYGOTSKY, 1986), whether the teacher articulates such concepts her/himself and/ or the teacher educator mediates through concepts as psychological tools to support understanding. *Narrative as systematic examination* functions to make explicit the interface between the how and what: how teachers work through narrative activity will fundamentally shape what they learn".

CONVERSANDO COM A NARRATIVA

Não tenho a pretensão de fazer uma análise do discurso, nem tampouco das experiências vividas por Ernani em si, que envolvem questões de subjetividade, formação de identidade, sentimentos e emoções. Pretendo apenas trazer questões relacionadas à formação de professores de línguas que a narrativa de Ernani inspira, questões que entendo como pertinentes a professores em formação, mas também àqueles em formação continuada. As possibilidades de temas decorrentes de narrativas como esta são inúmeras; a seleção que fiz é apenas uma dentre tantas outras possibilidades. Se trata de uma tentativa de explorar a narrativa para provocar reflexões nos professores em formação.

Excertos 1

Assim que comecei o Ensino Fundamental I, minha mãe me matriculou em uma escola de inglês. Tive professoras maravilhosas que me ensinaram muito.

Nessa época, eu tive a melhor professora da minha vida (vamos chamá-la de Maria). Meus amigos e eu dizíamos que ela era a Cambridge ambulante, pois detinha muito conhecimento e sabia ensinar com maestria. Posso afirmar que muito do que sou hoje é baseado no que aprendi com ela. Os métodos, as dicas, os materiais, os conteúdos, os jogos, as ideias são frutos daquele ano de observação.

As crenças de como se aprende e se ensina uma língua começam desde cedo na sala de aula. E é bastante comum os alunos iniciarem seu aprendizado de línguas em escolas de idiomas. Mas podemos dizer que início da formação da identidade de Ernani como professor de inglês pode ter se iniciado aí, quando começaram seus estudos no Ensino Fundamental. Questões como concepções de ensino-aprendizagem, concepção de língua (o que é saber uma língua), o papel dos materiais didáticos e de professores no aprendizado de línguas, a relação entre língua e cultura, modelos nativos ou não nativos no aprendizado,

para citar algumas questões, são formadas desde as primeiras experiências de aprendizagem de idiomas. Barcelos, define crenças como

uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação, (re)significação. Como tal, crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais (BARCELOS, 2006, p. 151).

As crenças se modificam com o tempo, sobretudo por meio de um processo reflexivo. Contudo, dependendo do tipo de crença e as conexões que tal crença estabelece na teia de crenças que se forma, pode ser muito difícil de ser modificada, ou levar muito tempo para uma transformação. De acordo com Rockeach (1968 apud Barcelos 2007), crenças são agrupadas em crenças centrais e periféricas. As centrais são as mais difíceis de serem modificadas por apresentarem mais interconexões, e apresentam quatro características principais: 1) são interconectadas com outras crenças, sendo fundamentais para o estabelecimento destas; 2) se relacionam com a identidade do indivíduo; 3) são mais facilmente compartilhadas com outros indivíduos; 4) são produzidas a partir de nossas experiências diretas. Brookfield (2017) chama as crenças mais difíceis de serem modificadas de paradigmáticas, uma vez que fazem parte de um emaranhado de crenças interconectadas que determinam a forma como vemos o mundo e concebemos a realidade. Muitas dessas crenças paradigmáticas são de natureza hegemônica, isto é, representam o pensamento social dominante, hegemônico. Por isso, mudar tais crenças requer muita reflexão e um entendimento de como tais crenças limitam nossa agência em relação a como podemos transformar a sociedade.

O fato de Ernani se referir à professora como “a Cambridge ambulante” denota a crença de que ter conhecimento se relaciona ao saber legitimado por instituições renomadas, como a Universidade de Cambridge, que produz materiais didáticos e exames de proficiência

aplicados no mundo todo. Uma prática reflexiva problematizaria essa crença em sala de aula, por exemplo, questionando: a) existe de fato um inglês melhor do que outro; b) nos Estados Unidos e Inglaterra só existe uma variante de inglês falada; c) as pessoas de fato se comunicam usando o *standard English*, mesmo em países onde o inglês é falado como língua materna; d) quem é de fato o falante nativo? Ele existe ou é um mito, uma ideologia (*native-speakerism*)? (HOLLIDAY, 2006).⁴⁹; e) aprendemos inglês para nos comunicarmos com uma comunidade específica de falantes, ou com pessoas do mundo todo?; f) a quem pertence a língua inglesa? Estas são apenas exemplos de questões que podem ser discutidas com os alunos para questionar suas crenças em relação à língua inglesa.

Outro ponto que chamou minha atenção no excerto selecionado foi o fato de Ernani ter observado uma determinada professora em sala de aula ao longo de seu ano no exterior: o método usado, atividades, materiais, os conteúdos selecionados, e jogos. Acompanhar a professora em sua prática de sala de aula é parte importante do processo de formação docente, sobretudo quando há a oportunidade de interagir com ela e com os alunos, auxiliando-os, talvez, em determinadas atividades. Essa é uma lacuna que muitas escolas de idiomas apresentam em seus treinamentos. É comum uma determinada escola dar um treinamento de duas ou três semanas para familiarizar os novos contratados com a metodologia usada na escola. Mas são treinamentos que não permitem aos novos professores (muitos deles de fato novos na profissão) viver situações de ensino, experimentar, trocar ideias com um profissional mais experiente.

Excerto 2

Quando eu estava com 18 anos, essa mesma instituição (o CEDET) me convidou para participar de um programa de

49 Holliday caracteriza a ideologia do falante nativo (tratada também como “o mito do falante nativo”) como sendo dominante no ensino de inglês, e que pressupõe que o falante-nativo, sobretudo de um país do *inner circle*, represente a cultura ocidental. Tal ideologia impõe tanto ideais de língua inglesa como também de metodologia de ensino de inglês.

intercâmbio na Eslováquia, que consistia em residir no país por um ano, com bolsa, para ensinar inglês para crianças e adolescentes em organizações semelhantes a ONGs. Posso dizer que esse foi, de longe, meu maior avanço na língua inglesa. Eu possuía o conteúdo, mas não tinha muita prática. E viver em outro país, onde o inglês também é segunda língua, foi definitivamente um grande empurrão na trajetória de aprendizado.

O fato de ter ido para a Eslováquia e não para um país do círculo interno (Kachru, 1985) pode ter contribuído para uma formação identitária mais descolada de modelos norte americanos ou britânicos, e, talvez, com maior abertura para experiências inter/transculturais. Kachru propõe a imagem de três círculos concêntricos, sendo o *interno* representado pelos países onde a língua inglesa é falada como primeira língua, (Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Austrália, por exemplo). O *círculo externo* seria representado por ex-colônias inglesas, onde o inglês é falado como segunda língua, ou como língua oficial junto com outras línguas locais (Nigéria, Jamaica, Índia, seriam alguns exemplos). O último círculo é o *círculo em expansão*, representado por países nos quais a língua inglesa é aprendida como língua estrangeira, como é o caso do Brasil, Chile ou Japão.

Kachru (1992) afirma que os países do círculo interno são fornecedores das normas linguísticas (*norm-providing*), os países do círculo externo estão em fase de desenvolvimento de uma norma (*norm-developing*), enquanto países do círculo em expansão seriam dependentes de normas (*norm-dependent*). Esta proposta, no entanto, simplifica demais a complexidade do uso da língua inglesa atualmente, e não considera o uso do inglês entre falantes de inglês como L2 (MCKAY, 2012). Essa proposta enfatiza demasiadamente o uso e a dependência de uma norma padrão que de fato não existe, se pensarmos nos diferentes ingleses falados mesmo dentro dos países do círculo interno – nos Estados Unidos, por exemplo, há diversas variações linguísticas. Além disso, a perspectiva dos três círculos desconsidera as variações linguísticas em desenvolvimento em diversas partes do mundo,

que escapam da “norma padrão culta”. O inglês falado na Eslováquia certamente difere do inglês falado em outros contextos, mesmo que o modelo possa ser o do falante nativo.

Há no ensino de línguas, sobretudo em institutos de idiomas, uma persistente preocupação com ensino da cultura da língua alvo, por meio de materiais instrucionais que foquem nessa cultura (MCKAY, 2012), sobretudo porque a grande maioria dos livros didáticos usados em escolas de idiomas é produzida pelas grandes editoras internacionais. No entanto, McKay (2002; 2012) sugere que os materiais instrucionais abordem temas interculturais focados em culturas diversas e nas culturas dos países nos quais a língua é ensinada (e não apenas na cultura da língua alvo).

O pressuposto de que as pessoas aprendem inglês para se comunicar com falantes nativos é parcialmente verdadeiro, e, portanto, uma pedagogia que prepara os alunos para interagirem somente com as variantes e as culturas dos países do *inner circle* é inadequada (MATSUDA, 2012). Qualquer que seja a variante selecionada para o ensino da língua inglesa, é importante que os alunos compreendam que as diferentes variantes não se resumem apenas à pronúncia, mas também a valores culturais e outras questões linguísticas (MATSUDA; FRIEDRICH, 2012). Em um mundo globalizado no qual os falantes usam o inglês como língua franca (ILF), autores como Friedrich (2012), Canagarajah (2013), e Cogo (2012) enfatizam a necessidade de preparar os alunos para a grande diversidade cultural e linguística que o uso de ILF envolve. Não que a gramática não tenha mais importância no ensino de inglês, mas os alunos precisam estar preparados para usar a língua em contextos nos quais os falantes não sejam nativos e que necessitem de outras competências, como a competência pragmática e o uso de estratégias comunicativas. De nada adiantaria usar um inglês que siga a norma padrão culta se os interlocutores usam formas nativizadas da língua, ou mesmo idiossincráticas.

A comunicação, nesse caso, é sempre contingencial e depende basicamente da capacidade dos falantes de adaptarem a linguagem, ou de saberem negociar sentidos num contexto intercultural.

A noção de ILF, no entanto, contrasta com a necessidade de provar o conhecimento em uma língua adicional por meio de exames de proficiência certificados por uma instituição do exterior, sobretudo de países do *inner circle*. O desejo de Ernani de obter o certificado no exterior é bastante comum entre professores de inglês. Mas, o que temos é uma grande indústria de exames de proficiência (e de metodologia de ensino) impondo, de certa forma, o modelo do falante nativo em língua inglesa e o *standard English*, visto que tais exames não avaliam a capacidade do usuário da língua no uso de ILF. De fato, muitos alunos de cursos de Letras buscam (ainda) justamente o modelo do falante nativo idealizado e um inglês padrão, como o norte-americano ou o britânico (MOTT-FERNANDEZ; FOGAÇA, 2009).

O fato de estar exercendo uma atividade profissional em um outro contexto colocou Ernani em uma comunidade de prática (WENGER, 1998), na qual não tinha uma posição periférica ou marginal, mas uma participação que permitia seu engajamento nas atividades de ensino. Tal comunidade de prática (CP) pressupõe um conceito social de aprendizagem: as pessoas se desenvolvem linguisticamente e profissionalmente por meio de interações sociais dentro de suas comunidades. A aprendizagem situada, segundo Lave e Wenger (1991), se dá quando há um engajamento em práticas sociais que ocorrem no interior de CPs, e que estabelecem o contexto para que a aprendizagem se desenvolva. Tal conceito se alinha também à teoria sociocultural de Vygotski, que afirma que o desenvolvimento cognitivo das pessoas (o aprendizado) é inerentemente social, e que emerge da interação em práticas sociais para depois passar por um processo de internalização. A internalização ocorre quando o aprendizado se torna ele mesmo uma ferramenta psicológica para o pensamento (JOHNSON; GOLOMBEK, 2016). Para Vygotski, os indivíduos dão um significado próprio para

aquilo do qual se apropriam. Isso significa que a aprendizagem não é apenas reprodução do pensamento social, uma vez que os indivíduos são agentes que, ao mesmo tempo em que são modificados pelas situações sociais, também as transformam. Nesse sentido, aprender a ser professor em um contexto como o vivido por Ernani envolve trocas de experiências, aprendizado linguístico e cultural em comunidades específicas. Não vou me estender muito sobre a teoria sociocultural e sobre as comunidades de prática por questões de limitação do escopo do texto, mas podemos pensar que o engajamento vivido por Ernani em sua experiência no exterior lhe permitiu desenvolver-se em todos os sentidos por meio de uma rica troca inter/transcultural.

Excerto 3

Além da oportunidade de ensinar, eu tive a chance de fazer um curso preparatório para a prova FCE, da Cambridge. Eu quis me desafiar e trazer para casa um “troféu”, ou seja, um certificado de proficiência. Eu batalhei muito para conseguir. Minha bolsa não era suficiente, então eu ministrei cursos de dança e noites culturais para conseguir pagar o curso.

Neste trecho de sua narrativa, Ernani diz ter “batalhado muito” para conseguir um certificado de proficiência, uma vez que sua bolsa não era suficiente para custear suas despesas. Aliás, em outra parte de sua narrativa também menciona que dificuldades financeiras dificultaram seus estudos em uma escola de idiomas e que foi necessário muito esforço para superar essa limitação, o que foi digno de ser mencionado em sua formatura. Nas palavras de Ernani, “[d]epois de muito diálogo, eu aceitei recomeçar o curso do zero para conseguir continuar meus estudos com a bolsa, uma vez que a dificuldade financeira continuava. Isso foi mencionado na minha formatura, como um ato de dedicação”.

Podemos pensar aqui no conceito de investimento (NORTON, 2013), que traz uma perspectiva diferente do conceito de motivação.

Deve-se pontuar que, “se os aprendizes investem no aprendizado de uma língua, eles percebem que irão adquirir um gama grande de recursos simbólicos e materiais, que, por sua vez, aumentarão o valor de seu capital cultural e social” (tradução nossa) (DARVIN; NORTON, 2015, p. 37). O conceito desenvolvido por Norton se inspirou no trabalho de Bourdieu (1986) em relação à noção de capital simbólico, cultural, social e econômico. Darwin e Norton afirmam que

[e]nquanto construtos teóricos sobre motivação veem o indivíduo como tendo uma identidade unitária e coerente, com traços de caráter específicos, o investimento considera o aprendiz como um ser social com uma identidade complexa que muda ao longo do tempo e do espaço, e é reproduzida na interação social. Além de perguntarmos “Os alunos estão motivados para aprender um idioma?” perguntamos “Os alunos e professores estão envolvidos nas práticas de linguagem e letramento de uma determinada sala de aula e comunidade?” Por exemplo, um aluno pode ser altamente motivado, mas pode não estar envolvido nas práticas linguísticas de uma determinada sala de aula, se tais práticas forem racistas, sexistas ou homofóbicas. Como a identidade é fluida, múltipla e um local de luta, a forma como os alunos investem no aprendizado de uma língua depende da negociação dinâmica de poder em diferentes campos e, portanto, o investimento é complexo, contraditório e em um estado de fluxo (DARVIN; NORTON, 2015, p. 37, tradução minha⁵⁰).

Ernani compara o certificado a um “troféu”, algo que representava muito para ele, e não mediu esforços para consegui-lo. De fato, um certificado de proficiência é muito valorizado aqui no Brasil e pode abrir várias portas no ensino de línguas, sobretudo em escolas de

50 No original: “While constructs of motivation frequently view the individual as having a unitary and coherent identity with specific character traits, investment regards the learner as a social being with a complex identity that changes across time and space and is reproduced in social interaction. In addition to asking, ‘Are students motivated to learn a language?’ one asks, ‘Are students and teachers invested in the language and literacy practices of a given classroom and community?’ For example, a student may be a highly motivated learner, but may not be invested in the language practices of a given classroom if the practices are racist, sexist, or homophobic. As identity is fluid, multiple, and a site of struggle, how learners are able to invest in a target language is contingent on the dynamic negotiation of power in different fields, and thus investment is complex, contradictory, and in a state of flux”.

idiomas, já que muitas exigem que o candidato a professor tenha alguma certificação internacional para atestar seu conhecimento do idioma. O conceito de investimento de Norton traz uma dimensão diferente para o aprendizado de idiomas, pois amplia a noção de motivação, embora ambos os conceitos não sejam excludentes. Eu diria até que são complementares.

Embora Norton Peirce (1995) e Norton (2013) tragam a ideia de que estudos sobre motivação sejam centrados no indivíduo, tais estudos foram muito ampliados desde que Gardner e Lambert (1972) conceituaram motivação integrativa e instrumental, ou que Atkinson, (1964), Hunt (1965) e Young (1961), discutiram motivação intrínseca e extrínseca⁵¹. Grosso modo, a motivação integrativa se relaciona ao desejo que um aprendiz de L2 tem em se integrar à cultura da língua que está aprendendo (por conta de imigração ou casamento, por exemplo). A motivação instrumental é aquela que vê no aprendizado de línguas uma oportunidade de atingir determinados objetivos, como o desenvolvimento profissional. Já a motivação intrínseca é aquela interior, que vem do próprio sujeito; a extrínseca é aquela originada pelo desejo de outras pessoas, como, por exemplo, pais que colocam seus filhos em uma escola de inglês porque pensam que aprender inglês seja uma necessidade hoje em dia. Estudos posteriores a esses, como os de Dörnyei (1994) exploram dimensões afetivas e sociais da motivação, não se restringindo a questões relacionadas ao aprendiz, mas também à situação de aprendizagem.

Assim, podemos pensar que Ernani tenha “investido” em seu aprendizado de línguas em busca de ampliar o seu capital simbólico (social e cultural), mas também possivelmente o econômico. A ideia de poder participar de uma comunidade imaginada (WENGER, 1998; NORTON, 2013) de professores de línguas no Brasil, em um futuro não

51 Ver: Dörnyei (1994), Brown (1990, 1994), Williams (1994), Gu (2009), entre outros, que desenvolveram estudos sobre motivação.

muito distante, pode também ter motivado Ernani a investir em seus estudos. Comunidades imaginadas, conforme Norton (2013), nos permitem desenvolver um sentido de pertencimento, nos ligando a pessoas que não conhecemos ainda, mas que um dia talvez queiramos conhecer. São relacionamentos futuros que existem na imaginação das pessoas, como o de fazer parte de uma comunidade de professores de inglês, ou de pertencer ao corpo docente de uma universidade. Norton afirma que tais comunidades “não são menos reais que aquelas com as quais os aprendizes se engajam diariamente, e podem até mesmo ter um impacto maior nas suas ações e investimento” (tradução nossa).⁵²

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrativas como esta se oferecem como oportunidades de reflexão de resignificação na formação docente (JOHNSON, GOLOMBEK, 2011, 2016). Em uma perspectiva sociocultural vigotskiana, tais experiências revividas podem ser mediadas por um supervisor (em uma escola de idiomas, por exemplo) ou por um professor de um curso de Letras, ou, ainda, por colegas de curso ou de profissão. A mediação oportuniza uma interlocução e a apropriação de conceitos advindos do processo reflexivo. Algumas crenças (BARCELOS, 2006, 2007) que permanecem desde o início do aprendizado de um idioma podem ser revistas e resignificadas dentro de uma comunidade de aprendizagem, como no caso da formação docente. Não há garantias de que crenças possam ser modificadas ao longo de um curso de Letras, mas o processo reflexivo deflagrado por meio de narrativas como esta permitem aos alunos trazerem novos significados para suas experiências relacionando-as a conceitos teórico-práticos. Nesse sentido,

52 Texto original: “These imagined communities are no less real than the ones in which learners have daily engagement and might even have a stronger impact on their current actions and investment”.

é importante que teoria e prática se articulem desde os primeiros semestres de um curso de Letras.

Não é necessário ir a outro país para aprendermos um idioma, mas a experiência internacional vivida por Ernani propicia um intercâmbio inter/transcultural e um aprendizado linguístico (entendendo que língua e cultura são indissociáveis) e profissional socio-historicamente situados, ou seja, em práticas sociais situadas no interior de CPs, que estabelecem contextos de aprendizagem (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998). Assim, além da possibilidade do desenvolvimento linguístico-cultural, Ernani pode se desenvolver profissionalmente, já que atuou como docente para ensinar inglês para crianças e adolescentes na Eslováquia. A narrativa denota um grande investimento (NORTON, 2013) de sua parte no aprendizado do idioma e na obtenção de um certificado de proficiência, mas também de aproveitar ao máximo sua experiência no exterior e de convivência com outros profissionais de ensino de inglês.

REFERÊNCIAS

- ATKINSON, J. W. **An introduction to motivation**. Princeton, NJ: Van Nostrand, 1964.
- BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006.
- BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-138, 2007.
- BOURDIEU, P. The forms of capital. **Cultural theory: An anthology**, v. 1, p. 81-93, 1986.
- BROOKFIELD, S. D. **Becoming a critically reflective teacher**. John Wiley & Sons, 2017.
- BROWN, H. D. M & Ms for language classrooms? Another look at motivation. *In*: ALATIS, J. E. (ed.). **Georgetown University round table on language and linguistics**, Washington, DC: Georgetown University Press, 1990. p. 383-393.

BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1994.

CANAGARAJAH, A. S. (ed.). **Literacy as translingual practice**: between communities and classrooms. Routledge, 2013.

COCHRAN-SMITH, M. A tale of two teachers: Learning to teach over time. **Kappa Delta Pi Record**, v. 48, n. 3, p. 108-122, 2012.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Teacher research as stance. *In*: NOFFKE, S. E.; SOMEKH, B. (ed.). **The SAGE handbook of educational action research**. Newbury Park: SAGE Publications, 2009. p. 39-49.

COGO, A. English as a lingua franca: Concepts, use, and implications. **ELT Journal**, v. 66, n. 1, p. 97-105, 2012.

DARVIN, R.; NORTON, B. Identity and a model of investment in applied linguistics. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 35, p. 36-56, 2015.

DÖRNYEI, Z. Motivation and motivation in the foreign-language learning classroom. **Modern Language Journal**, v. 78, n. 3, p. 273-284, 1994.

FRIEDRICH, P. ELF, intercultural communication and the strategic aspect of communicative competence. **Principles and Practices of Teaching English as an International Language**, v. 25, p. 44-54, 2012.

GU, M. **The discursive Construction of second language learners' motivation**: a multi-level perspective. Bern: Peter Lang, 2009.

HOLLIDAY, A. Native-speakerism. **ELT journal**, v. 60, n. 4, p. 385-387, 2006.

HUNT, J. M. Intrinsic motivation and its role in psychological development. *In*: LEVINE, D. (Ed.). **Nebraska Symposium on Motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press, 1965. v. 13.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. The transformative power of narrative in second language teacher education. **Tesol Quarterly**, v. 45, n. 3, p. 486-509, 2011.

JOHNSON, K. E.; GOLOMBEK, P. R. **Mindful L2 teacher education**: a sociocultural perspective on cultivating teachers' professional development. [S. l.]: Routledge, 2016.

KACHRU, B. B. Models for non-native Englishes. *In*: KACHRU, B. B. (ed.). **The other tongue**: English across cultures. 2nd ed. Urbana: University of Illinois Press, 1992. p. 48-74.

KACHRU, B. B. Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. *In*: QUIRK, R.; WIDDOWSON, H. (ed.).



English in the world: teaching and learning the language and literatures. Cambridge: Cambridge University Press, 1985. p. 11-30.

LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning:** legitimate peripheral participation. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MCKAY, S. L. **Teaching English as an international language:** rethinking goals and perspectives. New York: Oxford University Press, 2002.

MCKAY, S. L. Principles of Teaching English as an International Language. In: MATSUDA, Aya (ed.). **Principles and practices for teaching English as an international language.** [S. l.]: Routledge, 2012. p. 36-54.

MATSUDA, A. (ed.). **Principles and practices of teaching English as an international language.** Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2012.

MATSUDA, A.; FRIEDRICH, P. Selecting an instructional variety for an EIL curriculum. In: MATSUDA, A. (ed.). **Principles and practices of teaching English as an international language.** Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2012, v. 25, p. 17-28.

MOTT-FERNANDEZ, C.; FOGAÇA, F. C. Inglês como língua internacional na universidade: rejeição e objeto de desejo. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 12, n. 1, p. 195-225, 2009.

NORTON, B. **Identity and language learning.** Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters, 2013.

NORTON PEIRCE, B. Social identity, investment, and language learning. **TESOL Quarterly**, v. 29, n. 1, p. 9-31, 1995.

ROKEACH, M. **Beliefs, attitudes and values:** a theory of organization and change. [S. l.]: Jossey-Bass, 1968.

YVLOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2005.

WENGER, E. **Communities of practice:** learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WILLIAMS, M. Motivation in foreign and second language learning: an interactive perspective. **Educational and Child Psychology**, San Francisco, v. 11, p. 77-84, 1994.

YOUNG, P. T. **Motivation and emotion.** New York: Wiley, 1961.



16

Beatriz Vergueiro

Tania Regina de Souza Romero

**ENTRE CAMELOS,
PIRÂMIDES
E LIVROS
DE INGLÊS**

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357.300-303



Tania: Para onde você foi? Quando? Com qual objetivo?

Beatriz: Fui para o Egito! Cairo e Port Said. Acredito que os principais objetivos tenham sido desenvolvimento pessoal e profissional e conhecer uma nova cultura.

Tania: Quanto tempo ficou lá?

Beatriz: Dez meses.

Tania: O que você sabia do país antes de ir? Tinha estereótipos?

Beatriz: Não sabia muita coisa, mas os estereótipos com certeza eram enormes, principalmente por causa da religião islâmica. Para mim o país se resumia a pirâmides, mulheres reprimidas por causa do uso do hijab e burca, e a religião.

Tania: Quais dessas ideias suas se confirmaram? Como? (descreva)

Beatriz: Nenhuma! Quando cheguei lá descobri que a visão ocidental que temos de países árabes é bem diferente da realidade. As pessoas têm suas vidas normais e as mulheres não necessariamente são reprimidas pela religião. E também que o Egito tem muito mais a oferecer do que só as pirâmides, a cultura desse país é riquíssima! Muita cultura.

Tania: Você passou por alguns choques culturais? Descreva.

Beatriz: Muitos! Minha primeira semana no país foi bem difícil. A língua árabe é totalmente diferente de tudo que eu já tinha ouvido, o trânsito é muito caótico, já que eles não possuem muitas regras para isso e a cidade é bem suja, principalmente por causa da areia do deserto.

Tania: E sobre comportamento e hábitos?

Beatriz: Não abraçam, não dão mão para mulher...



Tania: Você modificou sua visão sobre a cultura brasileira depois dessa experiência?

Beatriz: Em partes! Acho que muitas coisas se assemelham nas culturas egípcia e brasileira, por mais diferente que os dois países possam ser. São dois povos muito receptivos e alegres, acho que isso me fazia sentir muito em casa. Mas o machismo é o mesmo, e para ser sincera, me sentia bem mais segura lá do que me sinto aqui em alguns momentos.

Tania: Você acha que essa experiência lhe impactou de alguma maneira? Você percebeu alguma mudança em você (em sua visão de mundo, na sua forma de se vestir ou se comunicar com outros etc)

Beatriz: Sem dúvidas! Passei por muitas coisas sozinha durante os meses que fiquei lá e, por causa disso, precisei tomar muitas decisões e atitudes que eu achava que seriam melhores, sem interferências externas, tudo isso me fez crescer muito não só no âmbito pessoal, mas muito no profissional também, já que tive que lidar com uma chefe não muito compreensiva.

E também conheci muitas pessoas durante esse período, de diferentes países, cidades e culturas, tive a oportunidade de aprender muito com cada uma delas e de compartilhar muitas histórias e experiências. Sempre digo que essa viagem foi um “divisor de águas” na minha vida, e que, com certeza, existe uma Beatriz de antes de morar no Egito, uma Beatriz que morou lá e aprendeu muitas coisas, e a de agora, que tenta unir as partes boas dessas duas personalidades.

Tania: Você acha que essa experiência lhe deu outras perspectivas para ser professora de línguas? Quais? Ajudou você a aprender mais línguas?

Beatriz: Com certeza! Tive a chance de trabalhar em dois lugares diferentes. Primeiro em uma creche, com crianças de 3 e 4 anos, que

tinham um domínio muito bom da língua inglesa e depois em um curso de férias de inglês, com crianças de 6 a 12 anos.

Acredito que a primeira experiência foi a que mais impactou nas minhas perspectivas como professora, principalmente porque minha chefe era uma pessoa muito exigente e rígida, não só comigo, mas com as crianças também. Presenciei muitas atitudes que não concordava e que poderiam ser consideradas bem absurdas, principalmente na nossa visão como educadores em um país que é, em partes, mais liberal.

E também consegui aprender um pouco da língua árabe! No final da viagem eu sabia falar algumas coisas básicas e mais importantes, como números e saudações, e tinha um bom entendimento da língua, já que ela fazia parte do meu dia a dia, e atualmente estou fazendo aulas aqui no Brasil mesmo para aprender um pouco mais do árabe clássico e seus dialetos.

Tania: Como o curso superior brasileiro se difere do curso superior do Egito que você conheceu? Qual sua avaliação a respeito?

Beatriz: Não tive contato direto com o ensino superior egípcio, já que no tempo que estive lá só trabalhei nas duas escolas e não fiz nenhum curso, mas através das histórias dos meus amigos posso dizer que o sistema é bem parecido com o brasileiro, só que muito mais elitizado.

Tania: Que conselhos ou sugestões você daria para quem fizesse um intercâmbio similar ao seu?

Beatriz: Fazer o intercâmbio foi uma das melhores escolhas que eu já fiz! Acredito que todos devam passar por uma experiência assim em algum momento da vida e se essa oportunidade aparecer não deixe ela passar, mesmo que seja para um país nada comum como o Egito. E nem todo país árabe é super extremista e perigoso, vale super a pena conhecer e fazer parte dessa cultura.

17



Beatriz Vergueiro

TRANSCRIÇÃO DE MESA-REDONDA

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357.304-308

Bom, boa tarde pessoal. eu vou começar a apresentação agora, por favor me avisem se ela estiver aparecendo. Bom..., então já tem alguns spoilers aqui de onde foi o meu, né (risos). Mas primeiro, eu sou a Beatriz, como a Tania já disse. Eu estou no quinto período de letras e deixei o meu contato aqui, caso alguém queira conversar depois porque eu já tenho muitas histórias para contar, 15 minutos não vai nem um terço delas (risos) e..., então já dá para imaginar que o meu intercâmbio foi no Egito, né.

Tudo começou há muito tempo atrás na verdade, quando eu *tava* lá no ensino médio e eu sempre sonhei em fazer um intercâmbio, mas era muito caro e eu nunca tinha achado uma possibilidade. E aí quando fui para a faculdade, continuei com o mesmo sonho e comecei a procurar maneiras de realizar ele. E em novembro de 2018, a AIESEC apareceu assim na minha vida, acho que em algum grupo, no grupo de Letras, se não me engano. E no dia 28 de novembro eu estava com meu intercâmbio fechado e dia 31 de dezembro de 2018, eu estava no avião, indo para o Egito. Foi muito rápido, muito rápido mesmo! E eu fui para ficar um ano na verdade, mas tive algumas coisinhas ali no meio, fiquei 10 meses. E essa aqui é uma foto de alguns dos meus amigos lá, uma das primeiras que eu tirei lá em Alexandria, conheci muita gente de todos os lugares, mais muitos brasileiros, sempre assim.

E as experiências culturais, eu acho... principalmente quando eu falo sobre o Egito, é... estar lá já é uma experiência por si só, né. Assim, o país é muito diferente, a cultura é totalmente diferente, as pessoas. Então, todo dia tinha uma novidade, todo dia aprendi alguma coisa e principalmente porque mesmo que eu tivesse falando inglês, a primeira língua deles não era inglês, né, era árabe.

Então, no começo passei várias... como a Tania diz, não é só lindo, maravilhoso, passei por muitos perrengues por lá (risos) e essa primeira foto aqui é um jantar bem típico egípcio. Umas comidas que dá para ver que estão um pouco estranhas... um caldo verde, pepino

com tomate, um pão típico que é meio borrachadinho (risos). Então, assim, é bem diferente, eu acho que mesmo com esses 10 meses eu passei lá, eu nunca me acostumei com a comida. Eu comia pão com queijo e foi isso durante 10 meses praticamente (risos). Porque além de tudo, eu sempre passava mal com comida, então a gente é só muito mais resistente.

E aqui, né, uma foto nas pirâmides. Quando a gente fala sobre o Egito acho que não tem como não falar sobre as Pirâmides, né. E eu tive a oportunidade de visitar umas quatro vezes, se eu não me engano, e todas foram como se fosse a primeira. Porque é uma experiência, assim, inexplicável e surreal, é muito incrível!

E também, né, temos aqui uma das mesquitas. O Cairo tem muitas, muitas, mesmo! Assim, uma em cada esquina, e essa chama Salah Al-Din e é uma das maiores, se não me engano, e ela é aberta para visitaçãõ. Obviamente, você paga um ticket, mas é um lugar bem mais turístico. Então, não existem vestimentas islâmicas, não tem nada do tipo, só que obviamente, dá até para ver aqui na foto, ombro coberto, né, coisas básicas, assim, do país.

E aqui, Monte Sinai. A gente costuma ir bastante para Dahab que é uma das cidades de lá. O Egito não é só as pirâmides (risos). E a gente sobe o Monte Sinai a pé, 7 km de subida, 7 de descida, cansa muito, muito cansativo, mas a vista compensa cada segundo de caminhada. E também essa aqui é Dahab, uma cidade maravilhosa, quase na Arábia Saudita e Egito, tem muita praia, muita praia mesmo, por incrível que pareça (risos) e eu só descobri isso lá.

E essa foto aqui é na Biblioteca de Alexandria que eu acho que é loucura de qualquer estudante de Letras ou qualquer pessoa que gosta muito de ler porque, né, Biblioteca de Alexandria. E são 12 andares de estantes cheias de livros e histórias... uma biblioteca que foi toda reconstruída, né. E... se eu não me engano, eles têm um site com

um acervo enorme de livros, assim..., digitalizados, eu não lembro, mas se alguém quiser, é só me falar depois, vou dar uma provocadinha, mas tem muita coisa.

E aí a experiência com inglês, né. Essas fotos são exemplos de algumas pessoas que eu conheci durante esse tempo. Eu fiquei 10 meses, as pessoas iam para ficar de 6 semanas a 3 meses. Então eu vi muita gente chegando e muita gente indo embora também. E... eles me fizeram ter essa experiência com inglês de outra forma que a em sala de aula, né, porque eu fui ao Egito para trabalhar bastante (risos).

Eu trabalhei primeiro em uma escola para crianças, uma creche, né. Tinha alunos de 3 a 4 anos. Esses aqui são alguns deles (risos), a maioria era os alunos e eu trabalhava full time, então eu ficava com eles das 8 horas da manhã às 5 horas da tarde e a gente tinha em média uma hora e meia duas horas de sala de aula mesmo, assim, de..." ah hoje a gente faz as cartas, a gente vai assistir um vídeo, a gente vai fazer alguma coisa diferente."

E eu também trabalhei em um segundo lugar depois, que era um curso de inglês de férias, então eu também trabalhava com crianças, só que dessa vez de 6 a 12 anos e a gente tinha material didático, né. Eles usavam um livro de Cambridge que todos os alunos tinham. Então, são experiências bem diferentes, né. Tanto de idade como de sala de aula

E aí, como essa experiência impactou no meu jeito de ensinar?

Eu fiquei pensando muito nisso, já tinha conversado com a Tania antes da gente falar sobre esse evento e eu continuei pensando muito sobre isso depois, que essa experiência... ela me ensinou muito o que eu não queria ser como professora porque eu passei por algumas situações, é um país muito diferente, uma cultura muito diferente e obviamente o jeito de ensinar também vai ser.

Então há situações em que eu estive dentro de sala de aula, principalmente no meu primeiro emprego, me fizeram perceber o que eu não queria ser como professora e que agora eu tento sempre implementar quando eu estou dando aula. E no meu segundo emprego, por um outro lado, foi um pouco mais do que eu queria ser. Porque eu tinha muita liberdade com os meus alunos, a escola me dava muita liberdade, a gente tinha um time muito unido, assim, era bem família mesmo, era muito gostoso de trabalhar e eu acho que isso faz toda a diferença também.

E hoje em dia eu dou aula particular de inglês, então eu sempre pego essa experiência para as minhas aulas, né. E principalmente, eu sempre tento contextualizar muito as minhas aulas, né, depois que eu vivi isso. Porque... eu não tenho fotos aqui, mas eu também dei aulas para uma sala de mulheres adultas. Constantemente eram só mulheres, eu tinha seis alunas.

Elas tinham mais ou menos a minha idade, tenho 22 anos elas tinham 22, 23, então a gente conseguiu ter uma experiência de sala de aula em que elas me contaram experiências delas e eu contava às meninas e a gente contextualizava muito esse aprendizado de inglês, Porque a gente colocou..., como era uma sala muito pequena a gente colocava essas experiências juntas e era muito interessante assim e isso é mais ainda do que eu uso que as minhas aulas agora que são muito mais para adultos do que para as crianças, que foi essa experiência que eu tive por mais tempo, E... eu acho que é isso, nossa, não sei se eu falei muito rápido (risos). E... se alguém tem alguma pergunta...

[09:49, 07/07/2021] Beatriz Vergueiro: Esse é o site da organização: <https://aiesec.org/>

[09:50, 07/07/2021] Beatriz Vergueiro: e esse é o programa que eu fiz: <https://aiesec.org/global-teacher>

18

Elaine Spindola

OPORTUNIDADES E RESULTADOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO: O QUE EU GANHO COM ISSO?

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.357309-321



INTRODUÇÃO

A internacionalização vem recebendo cada vez mais atenção de instituições ao redor do mundo, fato este que pode ser observado nesta coletânea. A combinação de atividades e o crescente envolvimento entre instituições mostram a grande variação dos impulsionadores que contribuem para o impacto da internacionalização. Atualmente, na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), por exemplo, contamos com mais de 130 acordos internacionais (<https://www.ufpb.br/aci/contents/menu/institucional/acordos-de-cooperacao>). Acordos estes que vão desde a América Latina até a Ásia. De toda a forma, é possível observar que as atividades de internacionalização são dominadas pela mobilidade internacional de servidores, docentes e, em sua grande maioria, discentes.

As habilidades adquiridas ao estudar/pesquisar/trabalhar no exterior e como elas beneficiam graduandos, conforme é apresentado e discutido neste volume, são insumos para a crescente atenção dada a tais habilidades por empregadores. Os relatos ora apresentados comprovam que é de suma importância a atenção dada à avaliação da experiência do estudante no exterior e os apoios necessários para que eles possam aproveitar ao máximo o seu tempo na instituição acolhedora. Entretanto, a questão de como melhor alavancar os recursos de uma população estudantil e estudantil internacional no campus está diretamente alinhada com o crescente entendimento de que a mobilidade acadêmica internacional provavelmente nunca será algo em que todos alunos participarão, e que a internacionalização local deve ter um papel fundamental na agenda de internacionalização (DE WIT, 2013).

Experiências como a da discente do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras, acima descrita, trazem evidências que a experiência no exterior pode desenvolver habilidades além da simples aprendizagem de uma língua estrangeira. Portanto, este capítulo

pretende explorar os benefícios da educação no exterior e como eles podem ser estendidos a todos os alunos por meio da internacionalização local, tendo como objeto de estudo a entrevista concedida pela estudante, bem como a transcrição de sua participação em mesa-redonda. Como ancorador para esta análise, me ocuparei da Linguística-Sistêmico Funcional (LSF, doravante) que diz que a língua e sua relação com o contexto são elementos fundamentais para compreender seus usos linguísticos. A LSF considera que a língua é um sistema utilizado no meio social para produzir e trocar significados e experiências, onde o contexto é um elemento decisivo para a realização das escolhas linguísticas adotadas pelos falantes (HALLIDAY; MATTHIESSEN, 2014). Neste contexto, a próxima seção será dedicada a descrever como este aparato servirá de orientação para esta análise.

LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL E O CONTEXTO DO INTERCÂMBIO

Segundo Matthiessen (2007), o conceito de *Contexto de Situação* define-se como o ambiente onde ocorre a significação de um texto, ele se subdivide em variáveis de *campo*, o conteúdo da interação social; *relações*, a relação dos interlocutores, e *modo*, o tipo de linguagem. É nessa esfera contextualizada que essa discussão está embasada. Partirei do arcabouço teórico-metodológico da LSF, dado que para esta perspectiva teórica a língua e sua relação com o contexto são elementos fundamentais para compreender seus usos linguísticos, já que a linguagem é um fenômeno social e não individual. Logo, este arcabouço é capaz de explicar o modo como os significados são construídos nas interações linguísticas cotidianas e, por isso, requer análise de produtos autênticos das interações sociais, sejam eles textos escritos, orais ou multimodais.

A LSF define o texto como a materialização da linguagem, podendo esta ser em qualquer um de seus modos, ou seja, o texto é um recurso carregado de significação. Halliday (1989, p. 10) postula que o texto é um produto no sentido de podermos nos debruçar sobre a sua materialidade para estudos, podendo ser representado por sistemas linguísticos. Também é processo, no sentido de que ele representa eventos interativos onde ocorrem trocas ou construções de sentidos entre os participantes da interação, numa rede de significados potenciais (RODRIGUES SILVA; ESPINDOLA, 2013).

Já para Gouveia (2009), o texto é tudo aquilo que produzimos seja numa interação com o outro, seja individual, coletivo, composto por uma frase ou apenas uma oração, desde que configure uma realização real de significados. Sendo assim, a análise de textos em seus contextos comunicativos possibilita o reconhecimento da especificidade da natureza textual de cada produto. Nesta perspectiva, o modelo de tipologia textual apresentado por Matthiessen, Teruya e Wu (2008) sugere que textos realizam atividades *sociais* e *semióticas*. Com base nesse pressuposto, podemos dizer que todos os textos podem ser classificados de acordo com a atividade primária de criação de significado, ou seja, a atividade sendo realizada se concretiza em 'goings-on' cotidianos como ir ao supermercado, participar em uma mesa-redonda, ler um livro, conceder uma entrevista, alimentar um blog etc.

A Tipologia Textual Baseada em Contexto (MATTHIESSEN; TERUYA; WU, 2008) tem como porta de entrada o *Contexto de Situação*, construto que é realizado pelas três variáveis de contexto, conforme descritas anteriormente. Entretanto, para esta tipologia as variáveis de *modo* e *campo* ganham destaque. Isto se explica pelo fato de que as situações ou atividades interativas são determinadas por contextos culturais os quais são instanciadas em *campo* e *modo*. As *relações* emergem de acordo com o tipo de situação interativa característica de determinado contexto cultural onde o gênero é realizado. Logo, a variável

de *modo* se desdobra em outras duas subvariáveis: i) *meio*; e ii) *turno*. O *meio* se refere às modalidades escrita, falada, ou às variantes ou às combinações dessas modalidades, mas também o canal de realização da linguagem (fônico, gráfico etc.). Já o *turno* faz referência à troca de turno possível em uma interação, resultando em *monólogo* e *diálogo*.

Como esta tipologia dá centralidade à variável de *campo*, a natureza do Processo Sociossemiótico (PSs) é investigada. Isto é, a análise textual se dá a partir dos processos sociais predominantes, levando em conta não apenas o tópico do texto, mas principalmente o que o falante/escritor procura realizar a partir de suas escolhas semântico-discursivas. Assim, podemos definir os Processos Sociossemióticos como uma atividade social/semiótica com as quais os indivíduos se envolvem ao produzir um texto em contexto específico (ibidem). De acordo com os autores são oito (8) os Processos Sociossemióticos, a saber: 'Realizar'; 'Habilitar'; 'Explorar'; 'Expor'; 'Recomendar'; 'Recriar'; 'Reportar'. Estes oito tipos primários de processos podem ser visualizados no quadro a seguir:

Quadro 1 – Processos sociossemióticos.

PROCESSO SOCIOSSEMIÓTICO	DESCRIÇÃO
Expor	Explicar sobre a classificação de fenômenos em geral com base em saberes (especializados ou não) por meio de taxonomia ou exposição.
Reportar	Relatar sobre a ocorrência ou existência de algo dentro do domínio da experiência, por meio de narrativa, pesquisa ou catalogação.
Recriar	Recriar experiências tipicamente fictícias por meio de narrativas ou dramatizações.
Compartilhar	Compartilhar ou dividir experiências, sentimentos e valores a fim de calibrar relações humanas.

Realizar	Fazer ou executar atividades sociais. A língua auxilia o desenrolar das atividades.
Recomendar	Recomendar ações ou aconselhar participantes da interação em função de uma ação futura.
Habilitar	Habilitar alguém a fazer algum tipo de atividade por meio de instrução ou por meio de regulamentação.
Explorar	Explorar valores, ideias ou indícios, tipicamente em público com o intuito de comparar opções alternativas e arguir a favor do posicionamento construído.

Fonte: RODRIGUES SILVA; ESPINDOLA, 2013, p. 292-293.

Indivíduos se engajam em determinados tipos de PSs com a finalidade de atingir algum propósito em um contexto específico. Assim, os dois processos que serão discutidos neste trabalho são *Reportar* e *Expor*. A entrevista feita com a estudante reconta sua experiência no Egito através de uma entrevista, incitando relatos de uma determinada linha de tempo. De acordo com os autores, *Reportar* relata a ocorrência ou existência de fenômenos particulares em algum domínio de experiência, isso acontece através do registro de eventos, da descrição de lugares ou do inventário de entidades, sendo assim, o aspecto da atividade do *campo* deste processo é aquele de relatar fenômenos particulares. É possível afirmar então que contextos de reportar são orientados para o *campo* e não para *relações*. Já o outro texto que compõe o corpus desta análise, é uma transcrição da fala da estudante durante sua participação em uma mesa-redonda. Levando em consideração que ela apresenta o fenômeno de seu intercâmbio através de uma perspectiva dinâmica explicando como e por que os eventos descritos aconteceram, categorizamos este Processo Sócio-semiótico de acordo com a atividade primária de construção de significado: *Expor*.

Categorizados os PSs dos textos observados, a próxima seção conduzirá uma análise de registro metafuncionalmente organizada em *campo*, *relações* e *modo*. Além de discutir as variáveis do *Contexto de Situação*, relacionaremos esses padrões a padrões semânticos através do desempacotamento das estruturas.

EXPONDO E REPORTANDO UMA EXPERIÊNCIA NO EXTERIOR

Através da interface entre língua e contexto é possível identificar padrões léxico-gramaticais para uma investigação semântica. Esta configuração, além de mobilizar as variáveis de contexto, caracterizará alguns estágios componentes de cada gênero, pois os textos são realizados por estágios e por metafunções. Esta interface é passível de análise através do estrato semântico que é responsável pela construção de significados. Matthiessen (2007) nos lembra que a estrutura interna do texto deve ser observada com vistas “de cima”, isto é, do contexto, já este com vistas do “em torno”, ou seja, do ponto de vista semântico.

Quando falamos em intercâmbio ou mobilidade internacional, os países que vem logo a mente são os países que podemos chamar de países centrais, ou países desenvolvidos como os Estados Unidos da América, Canadá, Inglaterra entre outros. Porém, é muito menos frequente pensarmos que experiências no exterior poderão ser desenvolvidas em países que são subdesenvolvidos. Isto não quer dizer que a mobilidade acadêmica não aconteça em países subdesenvolvidos, muito pelo contrário, o que se vive hoje em dia é exatamente esta quebra de paradigma com uma saída muito mais elevada para países considerados periféricos do que a países centrais, fato este que pode ser observado nos destinos vivenciados pelos autores intercambistas deste livro. Dito isto, gostaria de retomar a pergunta que é subtítulo deste trabalho – O que eu ganho com isso? – para poder compreender como a experiência internacional vai além do país de destino e do aprendizado da língua falada.

A entrevista semiestruturada apresenta uma combinação de valores de *relações*. Em termos do papel institucional ocupado pelo entrevistado e o entrevistador, este demonstra ser de proximidade,

o que é atestado pelo uso de elementos lexicais utilizados pelos interlocutores (e.g. você, “divisor de águas”, super etc.), bem como das interrupções observadas no diálogo dos falantes. Em se tratando de Familiaridade, podemos assumir que a relação entre os falantes não é distante, sendo que o/a entrevistador/a assume certas suposições embasadas em conhecimento prévio e valores comuns com o entrevistado. Se observarmos a questão de poder existente entre os interlocutores, a estudante entrevistada é a detentora de poder, uma vez que é ela a ‘dona’ de toda a experiência que está sendo compartilhada com o/a entrevistador/a, assim como com o público que poderá ler a entrevista. Também podemos observar a avaliação construída no discurso – tom que não é neutro – que é observável através das lentes do Sistema de Avaliatividade (MARTIN; WHITE, 2005), ao fazer uso dos elementos que indicam *satisfação e felicidade*.

O *modo* diz respeito ao tipo de linguagem utilizada para a construção de significados no texto. No caso do *Reportar*, podemos observar que as perguntas do texto são pré-definidas, já as respostas são dadas oralmente e transcritas para o papel, possivelmente, pelo/a próprio/a entrevistador/a. Assim sendo, temos aqui uma combinação de oral e escrito, porém, ambos fazendo papel alheio, isto é, as perguntas foram escritas para serem lidas/faladas e as respostas faladas para serem escritas. Já o *turno* desse tipo de texto se revela pela interação articulada pela própria construção semântica do texto: Perguntas e Respostas, resultando em um diálogo.

Observa-se neste relato a presença de elementos da *Estrutura Potencial do Gênero* (EPG) (HASSAN, 1989, 1996) bem delineadas. Segundo a autora, esta categoria é composta por três estágios: *obrigatórios*, *opcionais* e *recursivos*. A primeira pergunta instaurada é: *Para onde você foi? Quando? Qual objetivo?* Esta questão instiga elementos identificadores do próprio gênero. O elemento Orientador (a Orientação) *Egito* oferece ao ouvinte/leitor o guia para o tema do que está por vir. De acordo com Vian Jr. (2009), o estágio obrigatório funciona como

uma 'moldura' para o texto, ou seja, este elemento lexical utilizado pela estudante constrói a estrutura para que ela possa orientar o seu discurso fornecendo uma estrutura a partir da qual as demais funções se inserem. Hassan (1989) diz que seguido da *Orientação*, em narrativas como esta, o falante passa a fazer um *Registro de Eventos* que começa a ser demarcado pela linha de tempo estabelecida na questão 2. Essas relações temporais desempenham um papel importante, e os tempos são usados para demarcar o relato. Assim o que temos nessa entrevista é a típica EPG de [*Orientação* ^ *Registro*] *de Eventos*, que é retomado nas questões 3-10, sendo que cada registro (questões) provoca diferentes eventos, ângulos de se pensar o intercâmbio, experiências etc.

Movendo para a transcrição da mesa-redonda, na qual a discente do 5º período do curso de Letras da Universidade Federal de Lavras fala sobre sua experiência de intercâmbio através da AISEC – maior movimento de liderança jovem no mundo -, a mesa-redonda provoca uma explicação dos porquês de sua ida para o exterior e documenta suas experiências vividas durante seu tempo no Egito cobrindo um curto período de tempo de 10 meses. Matthiessen, Teruya e Wu (2008) alegam que os textos do *campo do Expor* especificam como as coisas são e por que determinados eventos ocorrem. É possível, então, observar que a sua fala gira em volta de um núcleo (MATTHIESSEN; TERUYA; WU, 2008), que é a experiência da discente no Egito e é, novamente, demarcada por uma sequência de tempo onde a discente começa documentando a época que teve suas primeiras intenções de sair do país para ir ter no exterior.

A sua apresentação em *powerpoint* durante a mesa-redonda apresenta um núcleo – seu intercâmbio no Egito – que desencadeia o compartilhamento de eventos e particularidades sobre seu país de destino. Este núcleo é focado como interessante e, portanto, suscetível de atrair a atenção dos prováveis ouvintes. Retomando a ideia central (núcleo), ela consegue elaborar em detalhe, inúmeras vezes,

para cobrir os diferentes ângulos deste mesmo evento, descrevendo e avaliando sua vivência no país de destino. O texto sob o qual nos debruçamos, a transcrição da mesa-redonda, é o resultado de um gênero textual oral formal público que é formado para criar um espaço de discussão coletiva entre os participantes da mesa-redonda. Esta discussão pode trazer posicionamentos complementares ou distintos entre si. No caso do Processo Sóciosemiótico *Expor*, a explanação sobre o tema em questão é sequencial não gerando polêmicas, sendo que os participantes da mesa-redonda expõem suas experiências durante o intercâmbio como classes gerais de um fenômeno em comum, porém de trajetórias distintas. Este tipo de texto foca na explicação de como os eventos se desenrolaram (experiências culturais, profissionais, mundanas, entre outras) e apresenta-se como um gênero flexível, dado que permite aos participantes interação e inserção de outros recursos semióticos, como é o caso da apresentação em *powerpoint* e o uso de fotos.

Sendo uma apresentação oral para um público em específico (academia), este texto gira em torno do *campo*: experiências de intercâmbio. Porém, como a mesa-redonda é um gênero flexível, é relevante salientar que permeabilidades ocorrem, como é o caso da observação de uma sombra do Processo Sóciosemiótico de *Explorar*. Conforme observado anteriormente, escolhemos trazer a baila a atividade primária na construção de significado do texto em questão, pois o domínio da experiência é o *campo* do discurso que os interlocutores percorrem, ou seja, o assunto, ou o tópico da interação. Vale ressaltar que o reflexo de outro Processo Sóciosemiótico pode ser visto como um hibridismo tipológico já discutido por Bell na década de 80, entretanto, os autores afirmam que esta existência é possível e justificam dizendo que “os tipos de Situação definidos por esses oito PSs podem se sobrepor e se mesclar uns com os outros; dessa maneira, todos são permeáveis (MARTIN; MATTHIESSEN, 2012, p. 6).

Em suma, através da escolha de determinados recursos semântico-discursivos ambos os textos constroem a experiência humana do mundo ao nosso redor e dentro de nós como significado. Os passos para a criação de significado entre o texto como um todo e seus eventos (sequências) variam de um registro para o outro, mas ambos incluem padrões constitutivos próprios de cada Processo Sóciosemiótico. Assim, essas variedades de linguagem são determinadas por conjuntos particulares de recursos do contexto que é, por sua vez, determinado pelo que o falante está fazendo (*goings on*) socialmente. Para compreender tais realizações as variáveis de *campo*, *relações* e *modo* nos oferecem uma ferramenta para identificar esses registros em diferentes graus de delicadeza ou especificidade. Desta forma, pode-se afirmar que os padrões observados nos textos analisados estão correlacionados as características linguísticas do texto em contexto. Portanto, ao conduzir esta discussão foi possível caracterizar ações integrantes das atividades sociais específicas do *Contexto de Cultura*.

OPORTUNIDADES E RESULTADOS DA INTERNACIONALIZAÇÃO: CONSIDERAÇÕES FINAIS

O título desse trabalho concerne os resultados e oportunidades que podem ser criadas a partir da internacionalização. Conforme destacado no ato introdutório deste estudo, nem sempre é possível que a internacionalização atinja todo o corpo discente de uma instituição, porém, com ações como a da organização deste volume, a mesa-redonda, entrevista, entre outras atividades podem ser compreendidas como internacionalização em casa ou local. Tendo em vista que a construção de significado de ambos os textos analisados nesse trabalho relata e explica o como e os porquês de se fazer intercâmbio, ela também deixa evidente o que é necessário para melhorar as experiências educacionais de nossos alunos.

A fala da mesa-redonda e o diálogo da entrevista discutem os benefícios da educação no exterior, tendo como exemplo a experiência da estudante nas cidades do Cairo e de Port Said. O termo *competência intercultural* refere-se ao envolvimento efetivo e apropriado de uma pessoa com diferenças culturais. Os eventos trazidos para a mesa-redonda na exposição da sua experiência demonstram que a discente é consciente da importância da competência intercultural bem como de seu significado para a sua graduação e seu desenvolvimento profissional. Mesmo apontando, em ambos os textos, para o fato de o inglês fazer parte de todos os aspectos transnacionais da vida, ela demonstra ser importante aprender o árabe e diz, ainda, que está atualmente estudando o árabe clássico e seus dialetos aqui no Brasil. A diversidade cultural vivenciada pela estudante trouxe outros olhos para com a língua inglesa. Sabendo que o inglês é a língua estrangeira mais falada, a língua da mídia, a linguagem da tecnologia e da ciência, ela afirma que esta experiência com a língua foi além da sala de aula e a fez compreender que a competência linguística também tem uma variável cultural.

Por fim, observar os textos em seus contextos de uso e compreender sua configuração tipológica e situacional traz evidências sobre o desenvolvimento linguístico da estudante. Ela levanta dois eventos relevantes: ensinar em creche e curso de férias, que a fizeram e a estão fazendo refletir sobre suas práticas docentes atualmente no Brasil. Durante os 10 meses, a estudante esteve em condições naturais onde pode conhecer pessoas que só se comunicavam através do inglês, tanto no ambiente profissional quanto no pessoal, o que a ajudou a melhorar suas habilidades de língua inglesa. Contudo, além de ganhar conhecimentos linguísticos, este intercâmbio a fez pensar e refletir sobre o seu fazer docente. Assim, é possível verificar que há muito a se ganhar com a mobilidade estudantil quando ela é colaborativa, permite a troca de ideais, a exposição de experiências, bem como o compartilhamento dos relatos de viagem dos alunos intercambistas. De toda forma, a aprendizagem de línguas não é suficiente para a aprendizagem da cultura e a experiência cultural não leva diretamente a competência intercultural.

REFERÊNCIAS

DE WIT, H. Rethinking the concept of internationalization. *In*: DE WIT, H. **Going global**: identifying trends and drivers of international education. London: Emerald Group Publishing, 2013. p. 213-218. 2013.

GOUVEIA, C. A. M. Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional. **Matraga**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 24, jan./jun. 2009.

HALLIDAY, M. A. K. Part A. *In*: HALLIDAY, M.; HASAN, R. **Language, context and text**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 3-49.

HALLIDAY, M. A. K.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **An introduction to functional grammar**. 4. ed. London: Edward. Arnold, 2014.

HASAN, R. The structure of a text. *In*: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, R. **Language, context and text**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 1989. p. 52-69.

HASAN, R. The nursery tale as a genre. *In*: CHORAN, C.; BUTT, D.; WILLIAMS, G. (ed.). **Ways of saying of meaning**: selected papers of Ruqaiya Hasan. London: Cassell. 1996. p. 61-72.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007. p. 19-36.

MARTIN, J. R.; MATTHIESSEN, C. M. I. M. **Modelling and mentoring**: teaching and learning from home through school. Columbus: Ohio State University Student Union, 2012.

MARTIN, J. R.; WHITE, P. **The language of evaluation**: appraisal in English. London: Palgrave Macmillan, 2005.

MATTHIESSEN, C. M. I. M. **English grammar through text**: text typology and grammatical patterns. Department of Linguistics, Macquarie University; Centre for Language in Social Life, Macquarie University; Systemic Meaning Modelling Group; Halliday Centre for Intelligent Applications of Language Studies. Hong Kong: Hong Kong City University, 2007.

MATTHIESSEN, C. M. I. M.; TERUYA, K.; WU, C. Multilingual studies as a multi-dimensional space of interconnected language studies. *In*: WEBSTER J. (Ed.). **Meaning in context**: implementing intelligent applications of language studies. London; New York: Continuum, 2008. p. 146-220.

RODRIGUES SILVA, W.; ESPINDOLA, E. Afinal, o que é gênero textual na linguística sistêmico-funcional? **Revista da Anpoll**, v. 1, n. 34, p. 259-307, 2013.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Amanda Cristina dos Santos Reis

É professora de Português e Redação no Colégio Universitário Professor Canísio Ignácio Lunkes – Colégio UNILAVRAS. É mestre em Educação e graduada em Letras - Português e Inglês pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Possui formação complementar em Literatura e Língua Inglesa pela Universidade de Uppsala - Suécia. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, na área de inglês. Seus principais interesses e experiências de pesquisa em Educação são voltadas para as áreas de Linguística Aplicada e de Formação de Professores.

Avelino Vaz

Possui graduação em Ciências Humanas Interdisciplinar pela UNILAB (2017) e mestrado em Letras-Linguística pela UFLA (2021). Tem interesse de pesquisa e experiências nas áreas de Letras-Linguística, Educação e Tecnologias, Antropologia e Metodologia de Pesquisa Científica. Atualmente atua em gestão escolar e na liderança de organizações civis na Guiné-Bissau. Investiga temas como Identidade(s) Docente e Identidade(s) de Professores de Português no contexto da Guiné, Gestão Escolar e Metodologia de pesquisa científica.

Beatriz Gama Rodrigues

É doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Desde maio de 2008, é professora do curso de Letras Inglês e do Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Piauí (UFPI). Atuou como assessora internacional da UFPI de abril de 2014 a janeiro de 2020. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Formação de Professores, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores de línguas; concepções e ensino de leitura; letramento crítico; decolonialidade e plurilinguismo; ética na formação de professores; currículo, legislação e histórico dos cursos de Letras no Brasil.

Beatriz Vergueiro

É licenciada em Letras Português-Inglês pela Universidade Federal de Lavras (UFLA), tem experiência profissional como professora de inglês em escolas bilíngues no Egito e como professora particular em modo remoto no Brasil. Atualmente continua seus estudos na área de Administração.

Bernardo Alexandre Intipe

É licenciado em Letras e Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB/BA, Campus dos Malês. Possui Mestrado em Letras/Linguística pela Universidade Federal de Lavras – UFLA. Doutorando pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística, na Área de Linguística Aplicada, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Investiga sobre a Literatura Moderna Guineense, sobretudo, das Escritas de José Carlos Schwarz. Desenvolveu a sua dissertação com base nas concepções de linguagem de professores de Português de Guiné Bissau.

Clara Máximo de Mello

É graduanda em Letras na Universidade Federal de Lavras. Atuou como professora de Inglês na escola FISK em 2017 e no colégio bilíngue Unilavras nos anos de 2018, 2020 e 2021. Realizou o intercâmbio de Au Pair nos Estados Unidos pelo período de um ano (2019-2020) e estudou Francês na Harvard Extension School. Atualmente, participa do núcleo de estudos ProLin (pronúncia da língua inglesa) e trabalha como influenciadora digital na cidade de Lavras.

Elaine Espindola

É professora da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), onde leciona tanto no DLEM quanto no PROLING. Ela é coordenadora do grupo de pesquisa: CPI da LSF (Contextos Profissionais Investigativos: Linguística Sistemico-Funcional) (UFPB/CNPQ). Atuou como Diretora de Mobilidade Internacional da Agência de Cooperação Internacional desta Universidade. Possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Santa Catarina. Foi pós-doutoranda na Hong Kong Polytechnic University em dois projetos de pesquisa que se concentraram em Linguística Sistemico-Funcional Aplicada aos Estudos de Tradução e em Estudos Multimodais. Como investigadora de Linguística Aplicada, o seu interesse de investigação se assenta na Análise do Discurso Profissional, na Análise Textual e nos Estudos da Tradução. Também é membro do Grupo de Pesquisa SAL (Sistemas, Ambientes e Linguagens/CNPQ) e do grupo HEDRA.

Ernani Augusto de Souza Junior

É graduando do 9º período em Letras – Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras, onde atuou como professor bolsista pela CAPES do Programa Idiomas sem Fronteiras por dois anos. Também desenvolveu pesquisas relacionadas às possibilidades de ensino de línguas, de leitura e de releituras com videoanimações. Estudou por um ano na University of Vermont, nos Estados Unidos, onde, além de suas atividades acadêmicas, foi participante ativo

da comunidade artística, especialmente no campo de teatro musical. Trabalha como voluntário em organizações da Eslováquia, por meio do programa “European Voluntary Service”, desenvolvendo atividades de ensino de língua inglesa e de teatro com crianças. Atualmente é proprietário de uma instituição de ensino de Inglês para Fins Específicos, a OnPoint – English for Specific Purposes, na qual iniciou, recentemente, o ensino de Português para Estrangeiros.

Francisco Carlos Fogaça

É graduado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina, doutor também pela Universidade Estadual de Londrina, e pós-doutor pela San Francisco State University. Atualmente é professor da Universidade Federal do Paraná no curso de Letras-Inglês, no qual coordena o Grupo de Pesquisas “Formação de Professores em Línguas – UFPR. Seus interesses de pesquisa incluem: formação de professores; comunidades de prática; identidades de professores; inglês como língua franca; crenças na formação de professores; translinguismo; cultura e ensino de línguas estrangeiras; perspectivas decoloniais na formação de professores; materiais didáticos, entre outros.

Gasperim Ramalho de Souza

É professor adjunto do Departamento de Estudos da Linguagem (DEL) na Universidade Federal de Lavras (UFLA) onde também atua como Representante de Políticas de Equidade, Diversidade e Inclusão. É doutor em Estudos de Linguagens pelo Centro Federal e Tecnológico de Minas Gerais (CEFET-MG), mestre em Estudos Linguísticos pela UFMG (POSLIN /FALE), Especialista em Educação Especial e Inclusiva (UNINTER) e Ensino de inglês (FALE/UFMG) e licenciado em Letras pela mesma instituição. Seus principais interesses e produções em termos de pesquisa são: complexidade, inclusão, letramentos críticos, formação de professores de inglês para escolas públicas e decolonialidade.

Gilberto Pereira

32 anos, campobelense, lavrense de coração, *alumni* da Universidade Federal de Lavras e doutorando em Linguística Aplicada pela Arizona State University. Ensino inglês e português como língua estrangeira há 12 anos e sou apaixonado por pedagogias de ensino de línguas. Pesquiso Second Language Writing e Teorias de Gêneros enquanto ensino First-Year Composition para estudantes internacionais. Sou casado, moro no Arizona, e um amante da cultura drag. Quando não estou pesquisando, estou fazendo trilhas, viajando sempre que possível, ou batendo papo com amigos queridos!

Letícia Fernanda Carvalho Silva

É linguista (Letras - Inglês/Português) pela Universidade Federal de Lavras. Foi bolsista do programa de pesquisa Bic Júnior (UFLA). Atuou como bolsista no programa PIBID-Inglês e como docente de Língua Inglesa na Coordenadoria de Idiomas-UFLA. Foi parte da equipe de Residência Pedagógica em Língua Portuguesa pela CAPES. É alumni do Departamento de Estado Norte Americano pelo programa SUSI e co-fundadora do GEAZ (Grupo de Estudos Americanos Zacimba Gaba)-CNPQ. É doutoranda em estudos Afro-americanos pela University of Massachusetts-Amherst. Sua pesquisa se concentra na investigação de epistemias e práxis decoloniais de ensino de línguas, no Inglês Afro-americano e na diáspora negra.

Lorena Del Carmen Esparza Paillao

É professora efetiva de inglês do município de Praia Grande, SP. É Mestre em Educação na área de Linguística Aplicada pela Universidade Federal de Lavras, MG (UFLA). É Especialista em Educação pela mesma instituição. É graduada em Inglês e licenciada em Educação pela Universidade Católica do Chile (PUC-CHILE). Graduada em Espanhol / Português pela Universidade de Uberaba, MG (UNIUBE). Seus principais interesses e produções em termos de pesquisa são: Autobiografia de professores de línguas, ensino e aprendizagem de inglês e espanhol, formação de professores de inglês e espanhol para escolas públicas.

Luana Cristina de Oliveira Santos

É mestre em Letras pela Universidade Federal de Lavras. Graduada em Letras (2012-2016) com dupla habilitação em Português/ Inglês e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal de Lavras (MG) e também graduada no curso de Letras – Espanhol (2017-2018) pela Universidade de Uberaba (MG). Pelo programa BRACOL Programa Brasil-Colômbia, estudou disciplinas de Educação básica com ênfases em humanas e idiomas na Universidad Libre, Bogotá, Colômbia (1º/2015). Leciona disciplinas de Inglês e Espanhol na Educação Básica. Possui interesse de pesquisa voltado para questões interculturais e ensino-aprendizagem de língua adicional.

Maria Eugenia Batista

Possui doutorado (2012) e mestrado (1998) em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL) pela PUC-SP. É professora adjunta e coordenadora do curso de Letras Licenciatura em Português/Inglês (2021-2023)

na UNIFESP e atua no PPG-Letras, área de Estudos Linguísticos. Membro do GT LSF da ANPOLL e do Grupo de Pesquisa SAL. Foi professora adjunta (2013-2020) e coordenadora adjunta do curso de Letras Licenciatura em Português/Inglês (2016-2020) na UFLA. Coordenou PIBID-Inglês (2017-2018) e Projeto Inglês sem Fronteiras (2014-2016). Atuou em diversos cursos em instituições privadas em São Paulo.

Natalia Pavlushina

É graduada em Filologia pela Kazan Federal University (2016) e tem mestrado em Educação pela UFLA. Trabalha com traduções de russo, português, espanhol e inglês e é ativa nas redes sociais por meio da página russamineira.

Ronaldo Corrêa Gomes Junior

É mestre e doutor em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) com estágios de pós-doutorado na Macquarie University (Austrália) e Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Na Faculdade de Letras da UFMG, é Professor Adjunto nas áreas de Linguagem e Tecnologia e Ensino de Inglês. Nessa instituição, é membro do Núcleo de Pesquisa LingTec, integrante do LALINTEC (Laboratório de Linguagem e Tecnologia) e coordenador do curso de Especialização em Linguagens, Tecnologias e Educação. Atua na Pós-graduação em Estudos Linguísticos (Poslin) nos seguintes temas: metáforas sobre ensino e aprendizagem de línguas, tecnologias digitais e ensino de línguas, narrativas de aprendizagem e produção/edição de plataformas e materiais de ensino.

Sarah Silva Garcia

Graduada em Letras Português/Inglês e mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras. Seus interesses de pesquisa são na área de ensino-aprendizagem de línguas e construção de identidade do professor. Atuou em escolas da rede privada de ensino como professora de inglês, redação e português. Atualmente, na rede pública, trabalha como professora de língua portuguesa no município de Monte Sião, Minas Gerais.

Stefânia Kozlakowski

É graduada em Letras Português-Inglês pela UFLA. Seu interesse de pesquisa é em construção identitária de aprendizes e docentes de línguas adicionais.

Tania Regina de Souza Romero

É mestre e doutora pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e tem pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Atua como professora associada na UFLA, na graduação e pós-graduação do Departamento de Estudos da Linguagem. Seus interesses de pesquisa são formação de professores de línguas, construção identitária de docentes, e Linguística Sistemico-Funcional. Lidera do grupo de pesquisa IDOLIN (Identities do Docente de Línguas).



ÍNDICE REMISSIVO

A

ações sociais 261, 265
analfabetismo 27, 29
análise linguística 18, 107, 108, 112,
115, 130, 262, 263, 276
aprendizagem 12, 13, 17, 18, 19, 20,
21, 25, 32, 33, 36, 38, 66, 67, 68, 69,
70, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84,
89, 90, 92, 93, 99, 113, 114, 122, 124,
133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140,
141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148,
149, 150, 151, 152, 153, 182, 183, 184,
185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192,
193, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201,
202, 203, 204, 205, 208, 209, 214, 215,
217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 225,
232, 235, 237, 239, 262, 279, 282, 287,
288, 292, 293, 295, 296, 297, 310, 320,
325, 326
autobiográfica 16, 17, 70, 82, 83, 99,
101, 105, 130, 132, 144, 145, 155, 156,
165, 166, 173, 175, 183, 184, 191, 234,
236, 241
autonomia 17, 18, 106, 107, 111, 135,
136, 139, 140, 141, 142, 152, 195
autonomy 44, 48, 49, 50, 53, 57, 58, 61,
64, 65, 152, 153

C

communicating 43, 47, 61
compensation strategies 54, 59
comunicação 11, 13, 72, 74, 75, 76, 77,
81, 108, 118, 138, 142, 179, 208, 209,
216, 292

cultura 11, 12, 13, 16, 17, 19, 21, 27,
34, 38, 39, 69, 71, 72, 73, 74, 76, 77,
78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88,
89, 91, 92, 94, 98, 102, 103, 105, 110,
126, 133, 147, 156, 159, 173, 179, 181,
184, 185, 186, 190, 194, 195, 196, 197,
198, 199, 201, 202, 203, 228, 229, 230,
231, 237, 253, 257, 274, 283, 287, 289,
291, 295, 297, 301, 302, 303, 305, 307,
320, 324

D

diversidade 14, 24, 79, 83, 91, 185, 197,
203, 291, 320

E

emotional temperature 51, 52, 63
ensino-aprendizagem 12, 13, 18, 19, 20,
25, 33, 38, 70, 75, 76, 77, 79, 81, 124,
136, 139, 182, 183, 184, 185, 186, 188,
204, 235, 237, 287, 325
ensino colonial 26, 27
ensino superior 12, 27, 35, 122, 131,
303
estereótipos 74, 79, 85, 86, 98, 301
estrutura educacional 11, 26
estudantes 11, 12, 13, 14, 16, 69, 75,
77, 81, 82, 86, 92, 97, 99, 113, 122,
136, 139, 140, 225, 229, 230, 232, 235,
240, 241, 276, 324

G

globalização 69, 74, 96



I

identidade 14, 16, 17, 18, 19, 38,
67, 71, 74, 79, 96, 97, 98, 100, 101,
102, 103, 104, 105, 106, 107, 112, 113,
114, 115, 116, 118, 124, 125, 126, 129,
132, 133, 135, 145, 178, 183, 186, 188,
189, 190, 191, 192, 194, 195, 197, 200,
203, 204, 205, 220, 221, 231, 234, 237,
239, 242, 243, 262, 263, 282, 287, 288,
294, 326
inclusão 235, 265, 268, 270, 272, 324
intercâmbio 11, 13, 16, 17, 18, 20,
21, 25, 69, 70, 74, 82, 83, 84, 89, 90,
91, 93, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102,
103, 112, 113, 114, 116, 117, 118, 119,
120, 122, 125, 126, 129, 130, 131, 134,
135, 144, 149, 227, 232, 241, 242, 245,
246, 247, 249, 250, 252, 253, 260, 262,
268, 269, 271, 274, 279, 290, 297, 303,
305, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 323
intercultural 11, 13, 15, 18, 21, 68,
70, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83,
84, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 103, 195,
292, 298, 320
internacionalização 11, 12, 13, 14, 69,
96, 98, 309, 310, 311, 319

L

language acquisition 54, 55, 61, 64, 65
languages 43, 44, 45, 46, 47, 48, 55,
58, 59, 60, 61, 64, 65, 211
learning strategies 44, 48, 49, 50, 51,
52, 53, 63, 152
letramento 233, 235, 236, 240, 242,
294, 322
língua 12, 13, 17, 18, 19, 20, 24, 25,
34, 36, 37, 38, 40, 41, 66, 68, 69, 70,
74, 76, 77, 78, 79, 81, 82, 83, 84, 86,
87, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 108, 114,

117, 132, 133, 135, 136, 137, 138, 139,
140, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 149,
150, 151, 152, 177, 180, 181, 182, 183,
186, 187, 189, 190, 191, 196, 198, 199,
200, 201, 202, 204, 208, 209, 210, 213,
214, 215, 219, 220, 221, 222, 223, 224,
225, 229, 234, 235, 236, 239, 240, 241,
242, 245, 247, 250, 256, 257, 262, 263,
279, 280, 283, 287, 289, 290, 291, 292,
294, 295, 297, 299, 301, 303, 305, 310,
311, 315, 320, 323, 324, 325, 326
linguagem 71, 72, 76, 80, 81, 102, 105,
108, 110, 111, 126, 153, 180, 182, 192,
203, 215, 216, 217, 218, 235, 242, 263,
264, 292, 294, 299, 311, 312, 313, 316,
319, 320, 323
linguistic 49, 66, 76, 240
linguística 12, 13, 18, 24, 76, 82, 107,
108, 112, 114, 115, 123, 128, 130, 133,
152, 218, 237, 242, 261, 262, 263, 265,
266, 273, 276, 291, 320, 321

M

meio social 27, 147, 311
mesa-redonda 304, 311, 312, 314, 317,
318, 319, 320
metacognitive 51, 53, 54, 57, 60, 64

N

native 47, 60, 61, 62, 76, 211, 212,
213, 220, 221, 289, 298
nativos 14, 26, 27, 69, 72, 76, 137,
146, 190, 220, 287, 291

P

pandemia 260, 272
pesquisas acadêmicas 16, 203
plurilíngue 12, 13, 15

práticas sociais 26, 72, 81, 138, 139,
292, 297
process of learning 44, 60
professora negra 237, 238, 241
professores de línguas 13, 14, 15, 18,
20, 24, 67, 103, 133, 152, 179, 182,
202, 205, 242, 276, 281, 282, 287, 295,
322, 325, 327

R

racismo 19, 156, 157, 160, 172, 178,
234, 235, 243

S

segunda língua 69, 138, 152, 240,
279, 290
sistema de ensino 26, 35, 36

sistema educativo 24, 27, 28, 30, 35, 37,
38, 41, 160
sociedade 12, 15, 19, 25, 26, 27, 34,
37, 71, 73, 74, 75, 84, 91, 99, 102, 185,
188, 190, 235, 237, 264, 288
students 45, 49, 65, 210, 211, 212, 213,
221, 294
SUSI 227, 228, 230, 232, 234, 239, 325

T

transcrição 21, 311, 314, 317, 318

V

vygotskiana 138, 262



www.pimentacultural.com

O PROFESSOR DE LÍNGUAS NO MUNDO E O MUNDO NO PROFESSOR

