

RESSIGNIFICAÇÕES DO PAPEL SOCIAL DE ALUNO E PROFESSOR NO ENSINO DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE À LUZ DOS LETRAMENTOS INTERCULTURAIIS

Ananda Veloso Amorim Oliveira ¹
Layse Oliveira Ferreira Marques ²
Úrsula Cunha Anecleto ³

RESUMO

O contexto educacional, sobretudo brasileiro, devido à sua multiplicidade e diversidade cultural, demanda reinvenção, considerando-se esses processos culturais que o circundam. Diante disso, propõe-se neste estudo uma discussão acerca do ensino de línguas como um espaço de oportunidades para construção de mecanismos sobre o entendimento da realidade, a partir do re/conhecimento da própria cultura e da cultura do outro; do respeito às diferenças de ordens diversas, dentre elas as linguísticas; da tolerância; da participação crítica na sociedade; da promoção de uma comunicação responsável e culturalmente sensível entre as pessoas. Nesse sentido, este artigo objetiva analisar como se concebe um ensino de línguas, na perspectiva dos Letramentos Interculturais, e, para tanto, optou-se pela pesquisa bibliográfica. A partir do arcabouço teórico que versa sobre Letramentos Interculturais, cultura, prática docente, processo de ensino e de aprendizagem, formação docente e ensino de línguas, almejou-se ressignificar os papéis sociais de aluno, professor e a perspectiva de ensino e de aprendizagem, vislumbrando possíveis premissas norteadoras para esse ensino, na referida abordagem. Os resultados desta investigação revelam que os Letramentos Interculturais alicerçam um ensino de línguas, mas requerem também mudanças dos papéis sociais de aluno, professor e da perspectiva de ensino e de aprendizagem, além disso, a discussão viabilizou a proposição de premissas que atendam às demandas educacionais contemporâneas, de forma inclusiva, reflexiva e crítica.

Palavras-chave: Letramentos Interculturais, Ensino e aprendizagem de línguas, Papel social de aluno e professor, Prática docente.

INTRODUÇÃO

O contexto educacional, sobretudo brasileiro, devido à sua multiplicidade e diversidade cultural, demanda reinvenção, considerando-se esses processos culturais que o circundam. Diante disso, propõe-se neste estudo uma discussão acerca do ensino de línguas como um espaço de oportunidades para construção de mecanismos sobre o entendimento da realidade, a partir do re/conhecimento da própria cultura e da cultura do outro; do respeito às diferenças de

¹ Doutoranda do Curso de Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFs, profananda656@gmail.com;

² Doutoranda do Curso de Estudos Linguísticos da Universidade Estadual de Feira de Santana- UEFs, laysemarquesprof@gmail.com;

³ Pós-doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), ucaneleto@uefs.br.

ordens diversas, dentre elas as linguísticas; da tolerância; da participação crítica na sociedade; da promoção de uma comunicação responsável e culturalmente sensível entre as pessoas.

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

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

O termo multiculturalidade tem caráter descritivo, referindo-se, normalmente, à existência de distintos grupos culturais que, na prática social e política, permanecem separados, divididos e opostos, o que pressupõe a coexistência de distintas culturas num mesmo espaço, sem que, necessariamente, se relacionem entre si (WALSH, 2001). Nesse contexto, observa-se a falta de espaço para debates e problematizações das condições sociais e culturais em que vivem, por exemplo, o indígena ou negro, e ainda a ausência de compreensão e/ou transformação de realidades, uma vez que nessa perspectiva multicultural não se vislumbra uma luta coletiva, nem a ideia de pertencimento.

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

desvincular as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje de modo particularmente conflitivo.

Não é muito difícil constatar-se, por exemplo, que numa mesma sala de aula convivem sujeitos que gostam de ler, outros de ouvir música e o outro de produzir textos orais; um prefere forró, outro rock e ainda outro funk, e essas coleções diferentes devem ser postas em contato, de modo a viabilizar o diálogo entre alunos e suas identidades, bem como entre os múltiplos repertórios do patrimônio cultural que os circundam (ROJO, 2013). Nesse contexto, é que se evidencia o papel social de professor e aluno enquanto sujeitos protagonistas desse processo de ensino e de aprendizagem, no estudo em questão, especificamente no âmbito do ensino de línguas.

Adota-se o processo de ensino, no ambiente escolar, enquanto espaço de vivências compartilhadas em busca de significados, produção de conhecimento e experimentação na ação; e, subjacente a ele, o processo de aprendizagem, que supõe a reconstrução do conhecimento advindo da vida cotidiana do indivíduo, anterior e paralelo à escola, atribuindo-lhe sentido, significado e intencionalidade (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998).

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

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

No âmbito das diversas concepções de Letramento, adotou-se aqui a de Letramentos Interculturais, compreendidos enquanto processos de assunção das diferenças existentes nas práticas sociais de leitura e de produção de texto, a fim de que essas sejam reconhecidas, postas em discussão, confrontadas e analisadas, com base nas discussões feitas por Walsh (2001) e Canclini (2009), acerca da interculturalidade.

Ademais, tal qual os Letramentos, concebe-se cultura e língua enquanto lugares de posicionamento, de negociação e de transformação, que modificam e são modificadas pela realidade dos indivíduos, além de serem resultantes das vivências e das interações. Ou seja, cultura e língua constituem o mesmo lugar, consoante Almeida Filho (2010).

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

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

Diante desse cenário, é que esta pesquisa adota como objeto de estudo o ensino de línguas na perspectiva dos Letramentos Interculturais e prevê como objetivo geral compreender como se concebe um ensino de línguas, nessa perspectiva. Para tanto, almeja-se, especificamente, identificar as perspectivas intercultural e multicultural no ensino de línguas; ressignificar os papéis sociais de aluno, professor e a perspectiva de ensino e de aprendizagem, pautados na referida abordagem, bem como vislumbrar possíveis premissas norteadoras para esse ensino.

Com relação às naturezas das fontes para abordagem e tratamento do referido objeto de estudo, optou-se pela pesquisa bibliográfica, uma vez que se apropriou de referenciais teóricos disponíveis, decorrentes de investigações anteriores, bem como de dados e de categorias já

discutidas por outros pesquisadores. Em relação aos objetivos, esta investigação se caracteriza por ser descritiva e explicativa, de abordagem qualitativa, uma vez que visa à interpretação dos dados e centra-se na compreensão e na explicação da dinâmica das relações sociais (SEVERINO, 2007). Para construção de informações, foram utilizadas observações e análises interpretativistas das categorias teóricas nos referenciais que alicerçam este estudo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vislumbrando processos emancipatórios no contexto educativo, de modo que estejam intimamente ligados ao repertório cultural, social, histórico, e baseados no/na compromisso/cooperação entre os sujeitos envolvidos, faz-se necessário que as perspectivas de ensinar e de aprender línguas sejam problematizadas (SACRISTÁN; PÉREZ GÓMEZ, 1998). Os significados tradicionais de transmitir e de adquirir conhecimento, respectivamente, perdem o espaço por não atenderem mais às necessidades educacionais contemporâneas e, por sua vez, dão lugar ao verbo construir, considerando que o aluno e o professor, nesse contexto, constroem conhecimentos a partir do diálogo entre as línguas-culturas.

Para Mendes (2008), uma das formas de possibilitar uma educação linguística de qualidade e condizente com as exigências do mundo contemporâneo, é pensar que as abordagens de ensinar e de aprender, sejam quais forem as suas orientações teóricas, não devem isolar a língua da vida em que vivemos e da cultura ou culturas que as abrigam. Além de um meio para comunicação, a língua é um sistema de representação do nosso pensamento e da nossa maneira de ver o mundo. Afinal, “ensinar uma língua é, sobretudo, ensinar sua realidade” (LIMA, 2009, p. 184), em outras palavras, é ensinar a perceber e perceber-se; é confrontar e confrontar-se, considerando os diálogos interculturais que são estabelecidos nesse processo.

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

A respeito do que se produz e a forma que se veicula nas redes sociais, dada a dinâmica célere de alcance das publicações nesses artefatos, pode-se citar a realidade dos

“cancelamentos”, ou seja, da ênfase nas marginalizações e exclusões de pessoas, seja por postura política, linguística, partidária, econômica ou de ordem diversa, que também se instauram no contexto de sala de aula no ensino de línguas e em outros. Diante dessa conjuntura, percebe-se o desafio para os professores e alunos de aderirem a uma prática de desconstrução de estereótipos e combate a preconceitos, pautada na problematização, no diálogo e na intervenção, o que vai ao encontro com o que se defende pela prática dos Letramentos Interculturais.

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

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

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

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

Diante dessa configuração social, o ensino de línguas na perspectiva intercultural, pela sua dimensão crítica, direciona à construção de novos paradigmas que superem dualismos que

estão introjetados no nosso imaginário individual e coletivo. Candau (2020) assume a postura de que ninguém empodera ninguém e, em consonância com o que ela dispõe, defende-se aqui que o papel do professor seja o de promover processos para que oprimidos e inferiorizados possam se posicionar linguisticamente e descubram a potência que têm. O fortalecimento dos sujeitos silenciados é fundamental para a afirmação de processos educativos democráticos, orientados à construção de relações sociais justas e que reconheçam o potencial de todos e todas, individual, comunitária e coletivamente.

A prática docente, pautada nessa relação, contempla tanto o conhecimento produzido no âmbito institucional de educação como o oriundo da pluralidade de saberes, advindos da comunidade; viabiliza além da aproximação escola-comunidade, a atuação dos alunos enquanto emancipados em sua realidade local, seja pesquisando-a ou propondo intervenções para modificá-la (GIROUX, 1997). E, assim, a sala de aula é concebida enquanto espaço em que professores e alunos realizam interação, com a finalidade de desenvolvimento pessoal, profissional e cidadão. Dito de outra forma, "a aula funciona em uma dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente e volta a ela de outra forma, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção" (MASETTO, 2012, p. 87).

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

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

apropriadas para diferentes aprendizes e colaborar com outros professores, compartilhando *designs*⁴ de aprendizagem.

Em consonância com a perspectiva intercultural, no ensino de línguas, o professor é visto como um mediador intercultural (SERRANI, 2005). Esse professor mediador, a partir das premissas de Kalantzis, Cope e Pinheiro (2020), deve buscar deslocar o foco do tradicional, do texto escrito, para a diversidade de linguagens, sentidos e culturas, para a heterogeneidade de fontes, autores e mídias. Mais que isso, o professor mediador intercultural deve incluir temas que infelizmente ainda provocam tensões, reações de intolerância e discriminação, tais como as relações étnico-raciais, diversidade sexual, questões de gênero, pluralismo religioso e relações geracionais, de forma a suscitar um enfoque intercultural efetivo e trabalhar o ensino de línguas numa abordagem que promova a afirmação democrática, o respeito mútuo, a aceitação da diferença e a construção de ambientes de aprendizagem em que todos e todas possam se expressar nas múltiplas linguagens.

O aluno, então, não é um ser passivo, indiferente, mas um ser ativo, que na ação comunicativa manifesta seu ponto de vista, reflete e participa, tornando-se também um agente de letramentos. Há, portanto, necessidade de superação de práticas pedagógicas que reforcem a transmissão do conhecimento como algo transferível, delegando aos alunos a condição de passivos e não de cidadãos críticos e atuantes sociais (NEW LONDON GROUP, 1996; GIROUX, 1997). Dessa forma, a interculturalidade configura-se como um elemento central nesse processo de reinventar a escola, articulando igualdade e diferença e construindo práticas, sujeitos e saberes comprometidos com o fortalecimento da democracia e da emancipação social.

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

⁴ Adota-se essa nomenclatura, a partir do New London Group (1996), enquanto processos de produção de sentido ou modos de significar diverso, os quais estão disponíveis socialmente, dentre eles: linguístico, visual, auditivo, gestual, espacial e multimodal.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

Nesse sentido, a fim de delinear o processo de ensino e de aprendizagem de línguas, nesse viés, pode-se compreender que: a) Visa à prática consolidada em colaboração pelos sujeitos envolvidos, contemplando gêneros discursivos diversos e marcados por linguagens também variadas, da esfera escolar e também da vivência dos alunos; b) Instiga o respeito dos alunos entre si e quanto às culturas deles e aos seus gêneros discursivos representativos, bem como o uso dessa diversidade, com um olhar culturalmente sensível; c) Demanda a afirmação da diferença nas formas de expressão linguística, concebidas como identidades plurais e não associada a um problema a ser resolvido, à deficiência, ao *déficit* cultural e à desigualdade; d)

Perpassa a conscientização de nossos enraizamentos culturais, no que se refere a comunidades de fala, de vivências e também dos processos de negação e de silenciamento de determinados pertencimentos socioculturais; e) Requer um convite à desconstrução de aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças sociolinguísticas; f) Envolve reconhecimento de que professores e alunos são agentes de letramentos, sendo, portanto, influenciados constitutivamente por traços históricos de suas línguas-culturas também diversos, mas não superiores ou inferiores; g) Necessita de flexibilização dos professores em relação a suas suposições culturais, bem como de abertura às suposições dos alunos, de modo a partir delas para planejamento e direcionamento das suas ações no processo de ensino de línguas; h) Pressupõe reflexão contínua do professor acerca de sua prática pedagógica e assunção do papel de mediador atuante na transformação de realidades sociais; i) Promove processos para que oprimidos e inferiorizados possam se posicionar linguisticamente e descubram a potência que têm, para além da sala aula.

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

Os resultados desta investigação revelam que os Letramentos Interculturais alicerçam um ensino de línguas, mas requerem também mudanças dos papéis sociais de aluno, professor e da perspectiva de ensino e de aprendizagem, além disso, a discussão viabilizou a proposição de premissas que atendam às demandas educacionais contemporâneas, de forma inclusiva, reflexiva e crítica.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 6 ed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

CANCLINI, Néstor García. A Cultura Extraviada de Suas Definições. *In*: CANCLINI, Néstor García. **Diferentes, desiguais e desconectados**: mapas da interculturalidade. Tradução Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

NEW LONDON GROUP. *A Pedagogy of Multiliteracies: desingning social futures*. **Harvard Edu-cational Review**, Harvard, Spring, 1996.

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

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

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

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

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

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

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

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

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