

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 agêntivo 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”.

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.