

# DIALOGISMO E CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES NA PRODUÇÃO ORAL DO INGLÊS COMO LÍNGUA-CULTURA ESTRANGEIRA

Carla Janaina FIGUEREDO (UCG – UFG/PG)\*

**RESUMO:** Este trabalho evidencia que a prática discursiva de sete alunos de inglês como língua estrangeira (LE) e seu professor irlandês representa uma construção sociocultural fundamentada pelo dialogismo. Para Bakhtin (1997), há três formas distintas de diálogo na constituição do “*eu*” e de suas identidades: o “*eu*” para mim, o “*eu*” para os outros e o “outro” para mim. Os dados nos mostram que a LE se torna ainda mais significativa para os aprendizes no momento em que eles se engajam nas interações de forma a revelar suas identidades construídas em suas relações com o outro.

**ABSTRACT:** This paper points out that the discourse produced by seven students of English as a foreign language (FL) and their Irish teacher represents a sociocultural construction based on dialogicality. According to Bakhtin (1997), there are three different forms of dialogue which are responsible for constituting the *self* and his/her identities: *the self for me*, *the self for the other* and *the other for me*. The data show us that the FL becomes even more meaningful for the learners when they involve themselves in interactions so that their identities can be revealed in their relations with the other.

## 1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo apresentar uma pequena parte dos resultados de minha tese de doutorado, cuja investigação centraliza-se no discurso oral produzido no processo ensino-aprendizagem de inglês como língua-cultura estrangeira no contexto da sala de aula. *Grosso modo*, por discurso, compreendemos todo processo, oral ou escrito, pelo qual criamos, relacionamos, organizamos e produzimos significados. A construção do discurso não está restrita simplesmente à elaboração de sentenças separadas, mas sim, em seu uso significativo e coerente que sustenta todo comportamento lingüístico apropriado para os seus usuários e para os diferentes contextos socioculturais em que a língua é utilizada. O discurso é, ao mesmo tempo, uma ação social pela qual construímos o mundo em circunstâncias históricas e culturais diversas, e um instrumento mediador na construção do conhecimento. É por meio do discurso, portanto, que constituímos as pessoas com as quais interagimos e, sem dúvida, tudo aquilo que se refere a nós, como as nossas identidades sociais (Kramsch, 2001; Moita Lopes, 2002; Bakhtin, 1997, 1998, 2004). Quanto ao discurso produzido em sala de aula, seja em primeira língua (L1) ou em L2/LE, seu valor é inestimável para a geração de conhecimentos e para o reconhecimento de quem realmente somos, tendo em vista as oportunidades de prática da língua e, por conseguinte, a interação que coloca os aprendizes como o centro da aprendizagem.

No próximo tópico, discutiremos o princípio dialógico proposto por Bakhtin (1997, 1998, 2004) e sua relação com a construção das identidades dos sujeitos.

## 2. Revisão teórica

Observamos que as teorias de Bakhtin (1997, 1998, 2004) sobre o princípio dialógico contribuem, significativamente, para a nossa compreensão acerca dos elementos que regem o processo comunicativo em sala de aula. Na visão de Bakhtin, as interações verbais (escritas ou orais) são governadas pelo diálogo, composto por enunciados que são como elos de uma cadeia comunicativa ininterrupta, os quais estão continuamente relacionados ao que já foi dito por outros interlocutores e ao que será ainda mencionado futuramente em novas interações dialógicas. As colocações de Bakhtin revelam que o valor das interações verbais não está simplesmente nas formas da língua, mas, sim, em suas relações intrínsecas com a realidade constituída por sujeitos falantes, isto é, os verdadeiros autores do diálogo da vida. De acordo com Bakhtin, mencionado por Wertsch e Tulviste (2002, p. 82), “falar sempre implica um indivíduo concreto numa situação única usando

---

\* Professora da Área de Inglês da Universidade Católica de Goiás (UCG) e doutoranda em Estudos Lingüísticos na Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: cjfigueredo2@hotmail.com ou cjfigueredo2@gmail.com

ferramentas lingüísticas fornecidas por outros para criar enunciados”. O princípio dialógico é, portanto, dependente de pessoas, falantes e ouvintes que, mesmo quando distantes no espaço e no tempo, são os agentes transformadores da cultura e da história, sendo a palavra o seu principal instrumento na formação de consciências e ideologias.

O caráter multifacetado da linguagem, seus signos ideológicos, impregnados por sentidos diversos, construídos ao longo das enunciações concretas e marcados por gêneros discursivos heterogêneos, também ganha vida na multiplicidade das vozes, ou seja, na polifonia que, dinamicamente, contribui com o seu perfil dialógico. Em outras palavras, definir polifonia é compreender que o dialogismo se constrói pela interação de múltiplas vozes que são, na verdade, as consciências dos sujeitos que elaboram seus próprios discursos, os quais representam, a seu modo, as singularidades do mundo sócio-histórico e cultural em que estão inseridos. Nesse sentido, toda voz é marcada por um ponto de vista significativamente autônomo, mas apesar de sua vida própria, só se consolida no diálogo com outras vozes, nos momentos de interdependência das consciências individuais que sustentam as relações sociais entre os sujeitos (Bakhtin, 1997, 1998, 2004).

Na concepção de Bakhtin, por mais que as vozes sejam únicas, o “eu” somente é capaz de construir e reconhecer sua imagem por meio de um processo comunicativo e interacional com o “outro”, ou mais precisamente, o “eu” só existe a partir do diálogo com os outros “eus”. É, pois, na interação com outras vozes e consciências, que o “eu” se define e reflete sua individualidade, sua marca identitária, visto que pela relação dialógica, os interlocutores expressam, mutuamente, suas personalidades, opiniões e ideais. Dentro dessa perspectiva, Bakhtin (1997, 1998, 2004) define três formas distintas de diálogo na formação do “eu”, que seriam: o “*eu*” para mim, ou seja, como o “eu” vê a si mesmo, sua auto-percepção; o “*eu*” para os outros, isto é, como o “eu” é visto e percebido pelos outros; e o “*outro*” para mim, ou melhor, a percepção que o “eu” possui acerca do “outro”. Bezerra (2005, p. 194) complementa dizendo que “eu me projeto no outro que também se projeta em mim, nossa comunicação dialógica requer que meu reflexo se projete nele e o dele em mim”. Isso implica que o “eu” se compreende quando olha para o “outro” e, por mais que existam diferenças entre ambos, o processo comunicativo somente se estabelece pela interação de suas vozes, de seus sentidos e, conseqüentemente, por sua relação dialógica.

Seguindo essa linha de pensamento, Bakhtin (1997, 1998, 2004) ressalta que, como seres em constante evolução e passíveis de mudanças, os sujeitos e suas vozes se caracterizam, sobretudo, pela inconclusibilidade, pois o valor conferido à figura do “outro”, capaz de falar e responder por si mesmo, transforma a língua e sua realidade social em uma fonte inesgotável de interações e diálogos. Sintetizando essa questão, Sobral (2005a, p. 22) enfatiza que a proposta de Bakhtin é a de conceber um sujeito que,

sendo um eu para-si, condição de formação da identidade subjetiva, é também um eu para-o-outro, condição de inserção dessa identidade no plano relacional responsável/responsivo, que lhe dá sentido. Só me torno eu entre outros *eus*. Mas o sujeito, ainda que se defina a partir do outro, ao mesmo tempo o define, é o “outro” do outro: eis o não cabamento constitutivo do Ser.

Para Bakhtin (1997, 1998, 2004), é a natureza dialógica do discurso que possibilita, também, a construção social de quem somos. Nossas identidades sociais são, normalmente, caracterizadas por três traços distintos, a saber: a fragmentação, que nos leva a compreender a inviabilidade de pensarmos o indivíduo como um ser homogêneo, jamais podendo ser entendido por meio de uma única identidade, como a de gênero, por exemplo; a contradição, que nos revela a relação intrínseca entre as identidades sociais do indivíduo e seus diferentes posicionamentos nos contextos em que se insere. A natureza contraditória das identidades nos mostra, na verdade, os inúmeros papéis que desempenhamos nas interações sociais das quais fazemos parte. Além disso, a contradição ainda nos revela que as identidades sociais são igualmente determinadas por relações de poder, visto que mesmo diante da diversidade de posições que nos estão disponíveis, nem todas poderão ser ocupadas de forma simétrica. Por fim, diante de todos esses fatores, as identidades sociais nunca são fixas ou estáveis, pois o homem é um ser que se (re-)constrói a cada nova experiência, a cada nova interação desenvolvida com os outros ao seu redor ( Moita Lopes, 2002; Rajagopalan, 2003; Hall, 2005; Silva, 2005; Woodward, 2005).

Nossas identidades sociais nos representam e revelam tudo aquilo que somos, acreditamos e fazemos. Sua construção se dá por meio da linguagem, do simbólico e, sobretudo, de nossas práticas discursivas, isto é, pelo modo como produzimos nosso discurso em relação ao outro e como ele nos influencia pelo seu próprio. Tendo em vista que os participantes do discurso o constrói através de suas ações sociais, produzindo e negociando significados, as identidades são ininterruptamente formadas pela dependência de circunstâncias históricas e

culturais. Por isso, é válido dizer que nossa constituição identitária não nos pertence totalmente, já que se trata de construções sociais promovidas ou suprimidas por aqueles a quem nos vinculamos.

É pelo fato do outro e suas identidades existirem, que as nossas identidades também existem e entre “nós” e “eles” há uma distinção. É na ação de olhar para o outro, que percebemos a existência de outras identidades, ora diferentes ora semelhantes, mas que, ao mesmo tempo, garante a presença daquelas que nos constitui. Desse modo, a identidade é marcada pela diferença, e ambas se encontram em uma relação de estreita dependência, sendo a diferença a parte ativa na formação da identidade (Moita Lopes, 2002; Hall, 2005; Silva, 2005; Woodward, 2005).

Com base nas discussões anteriores, quando nos voltamos para o universo da sala de aula de L2/LE, é que compreendemos um pouco mais da complexidade que envolve a produção do discurso em uma língua estrangeira, tendo em vista que a língua não pode ser encarada como sendo simplesmente um instrumento de comunicação, mas, sim, um sistema impregnado de valores e crenças, investido totalmente pelas identidades de seus falantes, sendo capaz de responder aos seus propósitos comunicativos. É preciso reconhecer que língua é o que nós, os usuários, fazemos no contexto das nossas possibilidades sociais, não se tratando apenas de uma materialidade lingüística específica (Mey, 2002). No item seguinte, apresentaremos a metodologia adotada para a realização desta pesquisa.

### **3. Metodologia**

Em um amplo sentido, esse trabalho pode ser caracterizado como um estudo de caso de orientação etnográfica. Em outras palavras, trata-se de um estudo de caso por ser uma investigação que envolve uma unidade de análise específica, marcada por sua complexidade e dinamismo próprios, e que é, mais precisamente, a produção oral de oito pessoas, o professor e sete alunos, membros de uma sala de aula e representantes do curso *Oral/Written Communication in English* – nível avançado, oferecido pelo Projeto de Extensão Comunitária de Educação Continuada em Línguas Estrangeiras (PECEC/LEs), situado no Centro de Línguas Vivas da Universidade Católica de Goiás.

A escolha pelo estudo de caso etnográfico se deve ao fato de este método de pesquisa permitir ao investigador uma visão holística do processo ensino-aprendizagem de uma L2/LE, ocorrido no ambiente da sala de aula, sendo, portanto, capaz de nos fornecer informações importantes no que diz respeito a fenômenos sociais, culturais e pessoais provenientes deste contexto. Além disso, o estudo de caso também possui um valor heurístico, de modo que não somente os envolvidos na pesquisa, mas, da mesma forma, o seu leitor, são direcionados à descoberta de novas significações e à ampliação de suas experiências. Para André (2005, p. 53), “esse fator em particular torna o estudo de caso especialmente relevante na construção de novas teorias e no avanço do conhecimento na área”.

Para este artigo, apresentaremos apenas três trechos das interações dos participantes, os quais são provenientes das gravações em vídeo realizadas na coleta dos dados.

### **4. Discussão dos dados**

#### **4.1 O “eu” para mim**

O segmento discursivo que iremos analisar agora possui uma dimensão intercultural que revela as percepções que os participantes possuem acerca de si mesmos enquanto sujeitos falantes de inglês. Apesar de suas múltiplas identidades, daremos maior ênfase à identidade de falante de inglês que é construída e reconstruída por eles em meio à produção dialógica de seu discurso. Trata-se de uma interação em que todos os membros presentes se engajam ativamente, são eles: Jack, Renata, Laura, Sofia, Fábio e Maria. As discussões são geradas a partir de um texto, cujo enfoque está no fato de uma empresa americana, situada em Nova York, oferecer aos seus funcionários indianos um curso de aperfeiçoamento de suas pronúncias, de modo que eles tenham a sua variedade de inglês substituída, de certa forma, por um sotaque que se assemelhe à forma do inglês americano. O objetivo desse curso, segundo o texto, é oferecer aos clientes americanos um serviço de qualidade, além de fazer com que eles pensem que estão sendo atendidos por funcionários também americanos. Por meio desse texto, o professor Jack suscitou entre os aprendizes uma discussão significativamente polêmica. Vejamos o trecho e, em seguida, os diferentes pontos de vista oriundos desse momento de interação.

Exemplo 1

1. Jack: *So, they're offering an accent enhancement course. That means that in India they are going to try and make them talk like people from New York.*
2. Renata: *Yes.*
3. Laura: *I think your accent identifies your culture, so I think it's an absurd to try to change your accent. We shouldn't worry about that. I think the accent would be a problem if it interferes in your communication, but if it doesn't interfere, I think it's an absurd!*
4. [Jack: *Right, the accent can interfere in the intelligibility of the communication. What do you think, Renata?*
5. Renata: *Not totally like she said, that it's an absurd, I think it's something good for the Indian employees, perhaps they want to get another job, and they're going to choose if they have a good accent or something like that//*
6. Sofia/Renata: *Why do they have to deny their identity?*
7. Jack/Renata: *Why do they have to sound like an American?*
8. Renata: *Not that they have to sound like an American, but if you have a good accent, I think it's better, I like to listen//*
9. Jack/Renata: *What's a good accent?*
10. [Maria: *Yes!*
11. Jack: *If you have a "good" accent, what's a good accent? An Irish accent is a good accent, it's not British?*
12. Sofia: *The good accent is American?*
13. Jack: *Is it Brazilian? What's a good accent?*
14. Renata: *I think that there are some accents that are very, very, how do you say?//*
15. Fábio/Renata: *Strong!*
16. Renata: *Strong, yes.*
17. Jack/Renata: *They interfere in the communication?*
18. Renata/Jack: *Yes, they interfere in the communication.*
19. Laura: *Americans try to convince us that their accent are the best in the world. Yeah, they try to do it with this course, they try to make people think they are the best, they are the number one. They ignore the rest of the world, the rest of the countries that speak English or people who speak this international language!*
20. Renata/Laura: *Sometimes, if you talk with a different accent, they don't understand you!*
21. Jack: *That's true!*
22. Laura/Renata: *When it interferes in the communication, I agree.*
23. Renata/Laura: *And do you know when it interferes or not?*
24. Laura/Renata: *When somebody can't understand you!*
25. Renata/Laura: *Yes, so, if you can't understand, so you'd better have an enhancement course.*
26. Laura: *I have a different idea!*
27. Renata: *I think that as much as you're going to improve your accent, you're not going to have a native//*
28. Jack: *A native!*
29. Renata: *A native American accent!*
30. Laura/Renata: *It's not the accent, I think it's the pronunciation!*
- [...]
31. Renata: *Yes, so I think it's something good, I think it's positive.*
32. Jack/Renata: *No, I don't. I don't really think it's positive!*
33. Sofia: *It's not positive!*
34. Jack: *Because it's trying to interfere, I think, with the Indian way of speaking English, Americanising//*
35. Renata/Jack: *Ok, if you say this way...//*
- [...]
36. Jack: *Ok, so you don't think we should do an accent enhancement course?*
37. Laura: *Not to Americanise! (risos)*

38. *Jack: Not to Americanise!*
39. *Laura: To improve your communication, I think it's good! It's a good idea!*
40. *Jack/Laura: Oh, you do?*
41. *Laura/Jack: To improve your communication, not to//*
42. *Sofia/Laura: To speak like American!*
43. *Laura: Yes, to speak like American!*

É possível perceber que, mediante os conflitos emergentes em meio a diferentes interpretações, a busca pela compreensão intercultural tem seu início com a posição totalmente contrária de Laura sobre o texto (linha 3). Sua fala indica uma consciência crítica singular, tendo em vista o seu reconhecimento acerca da relação intrínseca entre identidade e cultura, ou seja, a fala de uma pessoa revela sua identidade e, portanto, sua cultura. Ao afirmar “*I think your accent identifies your culture, so I think it's an absurd to try to change your accent. We shouldn't worry about that.*”, Laura reforça a questão de que toda e qualquer variedade possui uma identidade própria e sua legitimação se consolida pelo fato de suprir as necessidades comunicativas de seus usuários, não sendo, portanto, necessário substituí-la por outra forma da língua. Ao expressar sua opinião, Laura revela sua identidade de falante não-nativo de inglês que, não possuindo o *status* de falante nativo dos países centrais, semelhantemente aos indianos, precisa se impor como falante e usuária legítima da língua, daí seu contradiscurso em relação ao que o texto informa. Laura mostra, desse modo, como ela se vê enquanto aprendiz de uma língua-cultura estrangeira, ou seja, para ela não há a necessidade de anular o que ela representa por meio dessa L2/LE, não há a necessidade de se fazer passar por um nativo, visto que a sua representatividade como sujeito aprendiz em constante processo de apropriação da L2/LE é compreendida de forma positiva.

Por outro lado, quando Renata, linhas 5 e 8, defende com tanta veemência o curso de aperfeiçoamento de pronúncia oferecido pela empresa americana, somos lembrados de que a variedade do inglês propagada pelos países centrais deixa transparecer para muitos uma imagem de superioridade e prestígio, levando-os a crer que somente terão uma independência econômica e ascensão social se forem capazes de reproduzi-la conforme o modelo indicado pelo falante nativo. Talvez seja essa a expectativa de Renata quanto ao curso em questão, visto que ele poderia “promover”, na visão da aluna, a transformação dos sotaques, modelando-os de acordo com a variedade mais aceita no cenário global, incluindo não somente os indianos, como, também, outros falantes de inglês não pertencentes às nações do círculo interno. Bertoldo (2003), ao avaliar esse tipo de postura, classificando-a como crença, percebe que muitos aprendizes de L2/LE desejam ser reconhecidos e aceitos pelo outro da língua-cultura alvo e, para que isso aconteça, buscam assimilar seu comportamento lingüístico de modo a evitar o incômodo causado pela diferença entre seu sotaque e o do grupo da L2/LE. Na concepção desse aprendiz, afirma Bertoldo (2003), é por meio da eliminação das diferenças entre sua fala e a do nativo, que oportunidades de acesso à discursividade da língua-alvo são geradas. Apesar de Sofia e Jack, em seus questionamentos (linhas 6 e 7), indicarem que a imposição de uma variedade sobre outra representa possivelmente a negação de sua identidade de falante não-nativo de inglês, percebemos que Renata ainda mantém seu desejo de incorporar uma das variedades de maior crédito, ou seja, a americana (linhas 27 e 29). Nos parece que Renata concebe sua condição de não-nativa como sendo inferior àqueles que possuem o inglês como primeira língua. Em outras palavras, o curso de aperfeiçoamento de pronúncia é talvez, para ela, uma forma de amenizar as imperfeições que o fato de não ser nativo traz. Ao olhar para o outro da L2/LE, talvez Renata se veja como um falante incompleto, sempre carente de aperfeiçoamento de suas habilidades na língua-cultura estrangeira. Essa posição nos leva a refletir sobre a figura do falante nativo que, permeada por cargas ideológicas diversas, associa-se a inúmeros diálogos que o colocam em posição de superioridade e de autoridade máxima da língua.

Ao longo desse processo interacional, também é perceptível a consciência crítica de muitos aprendizes acerca do *status* do inglês como língua internacional e suas implicações. No momento em que Jack redireciona a discussão a partir da pergunta “*What's a good accent?*” (linha 9) e seus desdobramentos (linhas 11 e 13), Maria (linha 10), Sofia (linhas 12, 33 e 39) e Laura (linha 19) evidenciam claramente o seu reconhecimento em relação aos *Englishes*, ou melhor, às outras variedades do inglês que são o reflexo de sua expansão pelo mundo. O comentário de Laura, linha 19, sobre o fato de os americanos desprezarem as outras formas de manifestação da língua inglesa é, certamente, uma generalização que poderia ter sido discutida com mais profundidade a fim de destacar que nem todos agem dessa forma. Entretanto, sua ênfase em “[...] *They ignore the rest of the world, the rest of the countries that speak English or people who speak this international language!*” nos mostra que há,

por parte desses aprendizes, a compreensão de que o inglês não está restrito a dois pólos, o inglês americano e o inglês britânico, como muitos ainda pensam. E nesse sentido, observamos que Jack, em muito auxilia seus aprendizes na percepção de que outras formas do inglês existem e devem ser valorizadas (linhas 9 e 11), incluindo, até mesmo, a variedade do inglês falada pelos brasileiros (linha 13). Acreditamos que Jack realmente atua, nesse momento, como instrumento transformador das visões de mundo dos alunos, contribuindo, por meio de suas opiniões e exploração dos conflitos emergentes, com a ampliação da compreensão e da competência interculturais de seu grupo, e com a construção de suas identidades de falantes não-nativos de inglês. Ao concordar com Renata (linha 21) acerca de possíveis incompreensões na interação entre diferentes sotaques, cremos que não há, por parte do professor, uma avaliação depreciativa das outras variedades, mas, sim, um reconhecimento da pluralidade lexical e fonológica que atinge, naturalmente, os sistemas lingüísticos. Seus argumentos e reflexões desenvolvidos em conjunto com os aprendizes que compartilham de suas idéias são, portanto, cruciais para que Renata (linha 35) reveja sua postura anterior e, possivelmente, reflita melhor sobre seus posicionamentos identitários. De qualquer forma, as interações de Renata com os outros do contexto social da sala de aula podem certamente contribuir para que suas identidades sejam reconstruídas partindo de uma nova visão de si mesma, já que até mesmo o professor, que possui o inglês como primeira língua, não se vê nesse momento como sendo superior aos demais falantes de inglês como L2/LE.

As interações concernentes ao curso de aperfeiçoamento de pronúncias alcançam um entendimento mútuo quando Jack retoma a questão inicial, “*Ok, so you don’t think we should do an accent enhancement course?*” (linha 36), já indicando que após inúmeras negociações, o consenso do grupo havia alcançado o reconhecimento de que esse tipo de curso não era adequado para aqueles cujo maior interesse é a preservação de suas identidades lingüísticas e culturais. Sua afirmação em forma de pergunta encontra respaldo em Laura (linhas 37, 39, 41 e 43) e Sofia (linha 42) que, reforçam, ainda mais, suas posições contrárias à ideologia do curso americano. Laura e Sofia enfatizam, apenas, que suas participações em um curso de pronúncia somente seriam realidade se os objetivos da instituição focalizassem o aprimoramento do processo comunicativo em L2/LE, “*Not to Americanise!*” (Laura, linha 37), e muito menos “*to speak like American!*” (Sofia, linha 42). A prática discursiva de Laura e Sofia nos leva a crer, portanto, que suas identidades de falante não-nativo de inglês e de aprendizes de inglês não impedem que sejam falantes usuários dessa L2/LE.

#### 4.2 O “eu” para o “outro”

O próximo trecho a ser explorado retrata as discussões de Jack e os aprendizes Fábio, Renata, Morgana, Laura e Sofia sobre dois textos provenientes do jornal britânico *Daily Star* de 1997, avaliado internacionalmente como sendo um tablóide de conteúdo sensacionalista. O texto principal tem como grande destaque em seu título a expressão idiomática *No way José!*, normalmente dita em ocasiões quando algo é negado a alguém. Trata-se de uma reportagem que aborda o caso do brasileiro José Toledo dos Santos, um imigrante ilegal que chegou a Londres por intermédio de sua namorada inglesa, conhecida por ele no Brasil. Assim que foi descoberto pelas autoridades da Inglaterra, o brasileiro em questão não pôde ser deportado por ser portador de várias doenças, como AIDS e tuberculose. Ambos os textos expressam claramente a indignação dos jornalistas do *Daily Star* e de alguns britânicos com o fato de o governo inglês sustentar o imigrante, pagando-lhe todas as suas despesas.

O objetivo maior dessa atividade, segundo o professor Jack afirmou em sua aula, era despertar as opiniões dos alunos sobre o caso, já que se tratava de um brasileiro mencionado pelos textos, e como eles avaliariam o modo pelo qual o jornal britânico se referia ao acontecimento e aos brasileiros de forma geral. Anterior à atividade de leitura, o professor trabalhou o vocabulário específico dos textos com os alunos, pois eles contêm inúmeras expressões idiomáticas e termos coloquiais advindos, mais especificamente, da variedade do inglês britânico. Ao longo da leitura, Jack esperava que seu grupo percebesse a linguagem ofensiva contida nas reportagens que, em vários momentos, depreciam a figura de José Toledo dos Santos. Entretanto, os aprendizes não tiveram a mesma percepção que o professor, acarretando, assim, uma série de conflitos entre os seus diferentes modos de pensar.

As diferenças surgidas nas interações interculturais, bem como possíveis conflitos entre elas, certamente ocorrem com frequência, mas, da mesma forma que Kramsch (2001), acreditamos que os fatores resultantes dessa colisão de significados (os individuais e os sociais) devem ser perscrutados e não obscurecidos, visando, sempre, a busca por uma compreensão dos valores que governam a L1 e a L2 dos membros da sala de aula. Focalizaremos ao longo das interações a forma como o outro da L2/LE, representado aqui pelas vozes que

compõem o jornal britânico, vê a figura do sujeito brasileiro, representado pelo imigrante José Toledo dos Santos e, de certa forma, todos aqueles que possuem uma identidade brasileira, inclusive os alunos e seu professor naturalizado brasileiro. Vejamos o trecho.

#### Exemplo 2

1. Jack: "No way José!"
2. Fábio: A kind of slang in America.
3. Jack: What does it mean? No way//
4. Fábio: Kick your ass!
5. Renata/Fábio: Really?
6. Fábio: No way José! You're not going to get this..., get away of this!
7. Jack: I see. So, what's your reaction as Brazilians? (referindo-se ao texto lido)
8. Renata/Jack: It's very sad!
9. Morgana: I think it's an absurd!
10. Laura: Outrageous!
11. Jack/Laura: Outrageous? It was in 1997, when it started, the newspaper in England..., outrageous? Why outrageous?
12. Laura/Jack: They say it's outrageous.
13. Jack/Laura: No, they say that it's outrageous that is in England. Are you saying that the article is outrageous?
14. Laura/Jack: No.
15. Morgana: The situation is absurd! Yeah! He's sick, he's illegal there, he should be kicked out!
16. Jack: He should be kicked out? Really?
17. Morgana/Jack: He's an immigrant, illegal immigrant, he didn't get Aids there, he got Aids here, so they should send him back.
18. Laura: I agree.
19. Morgana: The government is spending everything with him although he's illegal. How about the people there who pay their own taxes, who pay for everything? He didn't pay for anything, he paid here, in Brazil, so he should be sent to Brazil.
20. Jack: What do you think of his (?) defence, that the British have exploited every country in the world, it's time (?) they're back!
21. Morgana/Jack: I don't know, I don't agree with that!
22. Jack/Morgana: Really not?
- [...]
23. Renata: From the human point of view, I think there, it's a rich country, and helping him, giving support, and paying his rent. I think that they're a kind of giving him a better condition of life, yes, in England, and..., but I also think they're right when they're saying that, it's not fair for the government spending so much money with a person who's illegal there, so you have to see both points of view.
24. Jack: All right, ok. Sofia?
25. Sofia/Jack: I was surprised with the British government to keep an illegal person there and take care of him.
26. Jack: But there's a legal problem here, I mean, there's a question of prejudice, of course, we must look at the language of this text. But, I think the question is he could not be deported because he was in no condition to travel, so they could not deport him legally. In international law, they couldn't put him on the plane if he was in no medical condition to travel. Therefore//
27. Morgana/Jack: It's ok, but if he gets better, he can fly. If he can walk on the streets and do whatever he does, why he cannot fly, after he got better?
28. Sofia/Jack: She wants him back!
29. Jack/Sofia: She wants him back! Yes, she does. (risos)
30. Jack: Yes, I'm surprised that you all, I mean, and I am a Brazilian, and as a Brazilian, I feel this is a terrible way to write about a person. Who knows he was a ... I mean, you know, he may have been a very honest worker who got Aids, you know, from blood transfusion, and how do we know how he got Aids?
- [...]

31. Jack: *It's very strong criticism of Brazil, isn't it? Of Brazilian people, don't you think?*  
32. Morgana/Jack: *I don't think it's against Brazilian, it's against him! I don't include myself here!*

O segmento discursivo que acabamos de ler revela-nos, basicamente, duas vertentes de opiniões: Jack é absolutamente a favor de que o imigrante brasileiro permaneça em Londres e tenha todas as suas necessidades supridas pelo governo britânico, principalmente seu tratamento médico; por outro lado, Morgana, Laura e Fábio deixam claro que José dos Santos deve ser deportado, visto que o contágio das doenças se deu no Brasil e ele tem sido um “peso” para as autoridades da Inglaterra. Renata procura analisar os dois lados, as condições de saúde em que se encontra o brasileiro, e o fato de ele ser sustentado por um país que não o reconhece como sendo de sua responsabilidade. Talvez a fala de Renata revele uma tentativa, mesmo que sutil, de compreender os dois contextos e, com isso, evitar julgamentos preconcebidos acerca de ambos. Sofia, por sua vez, não nos evidencia uma posição clara sobre o assunto. Dessa forma, percebemos a presença de alguns conflitos entre as idéias da maioria dos alunos e aquelas defendidas pelo professor. Tais conflitos são, portanto, inseridos em um processo contínuo de negociação dos significados que revelam, ao longo de toda interação, os diferentes posicionamentos identitários assumidos pelos aprendizes e pelo professor diante do texto da L2/LE. A incompreensão intercultural marcante nesse trecho não se restringe apenas ao choque entre os valores do professor e os valores de seus alunos. Essa incompreensão intercultural representa simplesmente o modo como a identidade brasileira, presente em cada um dos participantes, pode ser concebida por esse outro da L2/LE.

Desde o início dessa seqüência discursiva, Jack procura chamar a atenção de seus alunos para a linguagem do texto. Após a explicação de Fábio para a expressão *No way José!* (linhas 2, 3 e 6), também utilizada nos Estados Unidos, o professor deseja saber qual a reação dos alunos diante do texto sobre o imigrante brasileiro (linha 7). Mas, para a sua surpresa, as reações dos aprendizes foram bem diferentes da indignação que ele sentiu ao perceber que o artigo tratava o imigrante brasileiro com desprezo. Renata, por exemplo, afirma que o caso de José dos Santos é muito triste (linha 8). Morgana diz que é um absurdo sua presença em Londres, sendo ele um imigrante ilegal e portador de doenças contagiosas (linhas 9, 15 e 19), além de estar desfrutando de benefícios sociais pelos quais ele não contribuiu. Na visão de Laura, a situação é abusiva (linhas 10 e 12) e, mesmo quando o professor espera que a aluna esteja se referindo ao conteúdo do texto (linha 13), ela deixa claro que não se trata do artigo (linha 14), mas, sim, da posição do brasileiro, o que a leva a concordar com a opinião de Morgana (linha 18). A mensagem do texto suscita, portanto, várias interpretações que são, na verdade, as diferentes visões de mundo refletindo a cultura de cada um no processo dialógico. O que há, nesse momento, é uma dialogicidade com base nas experiências de vida de cada membro, em suas condições sociais, econômicas e étnicas, em suas atitudes e identidades, as quais são, obviamente, únicas. Apesar de o grupo compartilhar de vários elementos pertencentes à sua micro- e macro- culturas, isso não implica que todos reajam da mesma maneira aos diferentes estímulos provenientes da realidade que os cerca. O professor Jack, nesse caso, foi o único capaz de apreender os valores culturais embutidos no artigo do jornal britânico, bem como avaliar o olhar do outro da L2/LE sobre o imigrante brasileiro que, a seu ver, é desrespeitoso e depreciativo. Por isso, ao notar que seus alunos não haviam percebido o mesmo, sua indignação foi ainda maior, despertando, assim, discussões conflituosas, principalmente com Morgana..

De qualquer forma, são claramente perceptíveis as tentativas de Jack em esclarecer aos seus aprendizes que o discurso do outro da L2/LE adota termos criticamente ofensivos, até mesmo coloquiais, em relação ao imigrante brasileiro, tais como *sleazy, disease-riddled illegal immigrant, pot-smoking musician, Brazilian lover boy*. Essa forma de representar o imigrante brasileiro também é, sutilmente, uma forma de estereotipar o sujeito brasileiro, imputando-lhe identidades negativas, tais como a de sujeito “malandro” e aproveitador, amante de uma vida fácil e prazerosa e, principalmente, interesseiro diante dos benefícios que o outro de um país de primeiro mundo pode oferecer. Contudo, mesmo assumindo sua identidade brasileira, como, por exemplo, em sua fala na linha 30, *“I'm surprised that you all, I mean, and I am a Brazilian, and as a Brazilian, I feel this is a terrible way to write about a person”*, talvez tentando sensibilizar o grupo para que seja solidário com o outro brasileiro, Jack não é capaz de provocar entre os membros da interação uma visão crítica diante do preconceito do outro sobre o que eles representam indiretamente por meio da figura do imigrante. Apesar dos novos enfoques discursivos, Morgana não se considera inserida na crítica aos brasileiros feita pelo texto (linha 32), tendo em vista a conscientização de que sua identidade brasileira não é semelhante à do imigrante.

Como vimos, a leitura dos textos realizada pelos alunos não gerou os resultados esperados pelo professor. Vimos que os aprendizes concordaram, em sua maioria, com as razões apresentadas pelos artigos para deportar o

imigrante brasileiro, revelando, assim, uma certa dificuldade para inferir as sutilezas culturais da visão do outro da L2/LE sobre o “eu” brasileiro. É certo que tais críticas feitas pelo tablóide britânico não foram direcionadas para esse grupo particular de alunos brasileiros de inglês, e, sim, para o público leitor do jornal. No entanto, isso não nos impede de inferir sobre o modo como muitos da língua-cultura estrangeira nos vê, ou seja, com base em estereótipos. Ao longo dessa prática discursiva, nos lembramos, também, da complexidade do processo de aprendizagem de uma língua-cultura estrangeira que, conforme Byram (1989), ao serem confrontados pelo conteúdo do texto em L2/LE, os aprendizes recebem duas árduas tarefas, a de apreender as informações culturais relevantes, e a de adquirir o conhecimento cultural necessário para estruturar e, ao mesmo tempo, entender os diferentes “mundos” e representações mentais fornecidas por ele.

Em se tratando de Morgana, Fábio, Renata, Laura e Sofia, cremos que não lhes foi possível penetrar inteiramente nos domínios culturais dos textos em L2/LE, talvez pela ausência de uma apropriação dos elementos lingüísticos e culturais que governam a linguagem jornalística dos tablóides ingleses. Ao considerarmos a questão da apropriação da língua-cultura alvo, nos referimos ao fato de que somente o conhecimento lingüístico não basta, pois o vocabulário específico dos textos em questão já havia sido apresentado antes de sua leitura. Contudo, isso não foi o suficiente para garantir aos aprendizes o conhecimento cultural. Por isso, acreditamos que, ao olharem criticamente para a sua própria realidade cultural, nesse caso os tablóides produzidos na L1, torna-se, para os aprendizes, mais acessível a compreensão e, por conseguinte, a apropriação das tendências lingüísticas e culturais que regem esse tipo de expressão na L2/LE.

### 4.3 O “outro” para mim

O trecho escolhido para refletirmos sobre essa outra forma de diálogo na construção do “eu”, de sua subjetividade e identidades, ou seja, como o “outro” é visto e compreendido pelo “eu”, nos mostra que a interação do grupo tem seu início a partir de um pequeno texto lido por Sofia (linha 2). O texto propriamente dito trata de estereótipos envolvendo países como Estados Unidos, Inglaterra, Japão, Alemanha e Brasil. Seu enfoque maior está nas generalizações feitas sobre o que há de mais positivo e vantajoso nos Estados Unidos (o salário), na Inglaterra (a casa), no Japão (a comida), na Alemanha (o carro), e no Brasil (o/a namorado/a); e sobre o que há de mais negativo, a saber: o carro, o/a namorado/a, a casa, a comida, e o salário, respectivamente. O que vemos, portanto, é uma abordagem de estereótipos que despertam diferentes opiniões nos participantes da interação. Acreditamos que a intenção do professor Jack, ao trabalhar com esse texto, estava relacionada ao seu desejo de despertar nos aprendizes o reconhecimento dos estereótipos e como eles avaliariam as idéias preconcebidas contidas em suas generalizações. No entanto, a partir de suas práticas discursivas, foi-nos possível perceber, também, a revelação de muitas de suas identidades frente ao modo como eles compreendem o outro de uma L2/LE. Vejamos como os participantes da interação (Jack, Sofia, Morgana, Maria, Laura e Ana) reagiram às afirmações do texto e como suas interpretações influenciaram suas concepções acerca de suas culturas e da cultura-alvo.

#### Exemplo 3

1. *Jack: What do you like about it, Sofia? Read it for me, please.*
2. *Sofia: (rindo após ler o pequeno texto) Heaven is when you have an American salary, a British home, Japanese food, a German car and a Brazilian lover. Hell is when you have a British lover, Japanese home, German food, an American car and a Brazilian salary! (risos)*
3. *Jack: It's good, isn't it?*
4. *Sofia: It's very good!*
5. *Jack/Sofia: I don't know where it's from, why did you like it so much?*
6. *Sofia/Jack: Why? Because it's funny, and we say we live in a hell, almost a hell, and, so think about a Brazilian salary, an American salary, I would love to have dollars!!!*
7. *Jack/Morgana: And you Morgana?*
8. *Morgana: It depends on the salary. It depends, all depends.*
9. *Jack: All depends on, everything, on the car, on the food.*
10. *Morgana: If you like Japanese food, good. If you like a German car, it depends.*
11. *Sofia: Why a British home?*
12. *Jack/Alunos: Why a British home?*

13. *Sofia: What's special about?*  
 14. *Jack: What's so special about a British home?*  
 15. *Morgana: (?) They have good homes, they have good water, good furniture.*  
 16. *Jack: Yes, I//*  
 [...]
 17. *Sofia: And how about the lover?*  
 18. *Jack: The lover, ah, yes, and how about the lover, the Brazilian lover? How about the Brazilian wife or the Brazilian husband? The Brazilian lover?*  
 19. *Sofia: Very good!*  
 20. *Jack: Do you think they're good?*  
 21. *Sofia: Yes, mine is very good.*  
 [...]
 22. *Jack: These are stereotypes, anyway.*  
 23. *Morgana: Somehow.*  
 24. *Jack: Japanese or Chinese food?*  
 25. *Laura: They're healthy!*  
 26. *Jack: German food?*  
 27. *Ana: I don't know. Between German food and Japanese food, I prefer Japanese food.*  
 28. *Morgana: Yes.*  
 29. *Sofia: I prefer Goiana food.*  
 30. *Ana: Yes, that's what I was going to say! I prefer arroz com pequi.*  
 31. *Sofia: I love that! I prefer arroz com feijão, pamonha, I prefer most of them!*  
 32. *Jack: Yes? So, I suggest you, forget about the American salary and the British home, you have your Brazilian lover and your Brazilian food, so be happy! We're in the best place of the world!*  
 33. *Morgana: Yes, we are.*

Ao longo da seqüência discursiva que acabamos de ler, é possível perceber um processo de construção de significados em que as idéias dos aprendizes oscilam frente aos estereótipos a eles apresentados. Em outras palavras, há momentos em que as generalizações são identificadas e questionadas por alguns alunos, mas há, também, momentos em que esses estereótipos são aceitos pelos aprendizes, de modo geral, sem qualquer reflexão sobre suas afirmações. Sofia, por exemplo, considera o texto engraçado e é atraída, logo de início, pelo estereótipo do salário americano, considerando-o de grande valor pelo fato de ser em dólares (linha 6). São desprezados aqui os fatores diversos que evidenciam as especificidades de todo e qualquer grupo social e, principalmente, de uma nação marcada pela pluralidade sócio-econômica, política e cultural, como os Estados Unidos.

Morgana, no entanto, é a primeira participante da interação a identificar as generalizações, afirmando nas linhas 8 e 10 que tudo “depende”, pois, implicitamente, ela quer nos mostrar que as questões são relativas, e cada caso apresenta características singulares. Vemos que a fala de Jack na linha 9 demonstra concordância com as colocações de Morgana. Mas, apesar de reconhecer os estereótipos e questionar sua representatividade e validade, Morgana assume a generalização acerca da constituição das casas inglesas (linha 15). Ao procurar responder à dúvida de Sofia na linha 13, Morgana oscila em sua postura crítica e, talvez, inconscientemente, reforça o estereótipo de que todos os ingleses possuem “boas casas, boa água, e boa mobília”, esquecendo-se, também, das particularidades que envolvem o poder aquisitivo das pessoas, o que certamente é refletido em suas casas.

O processo interacional tem seu seguimento com as discussões sendo centralizadas na questão do “lover” (namorado/a, esposo/a, amante), pergunta feita por Sofia na linha 17 e, mais precisamente, o “Brazilian lover”, lembrado por Jack na linha 18. Nesse momento, Sofia não somente retoma os estereótipos, como abre espaço para outras interpretações. A construção dos significados mais uma vez oscila entre as generalizações, pois Sofia afirma que eles são “Very good!” (linha 19), e as especificidades, visto que Sofia salienta na linha 21 que seu marido é realmente bom. A conclusão final de Jack sobre o texto, “These are stereotypes, anyway” tem um certo respaldo por parte de Morgana quando ela diz que são estereótipos “de alguma forma”, “Somehow”. Pensamos que, certamente, sua fala reflete a consciência acerca dessas generalizações, pois vimos em algumas instâncias que Morgana também questionou a padronização de comportamentos apresentados pelo texto e a sua total ênfase

em uma representação cultural estática. Mas, ao retirar um pouco da totalidade desse conceito, dizendo que as frases do texto são, “de alguma forma”, estereótipos, parece-nos que sua resposta revela o fato de que as interpretações acerca de uma cultura, se fundamentadas em generalizações, podem ter surgido a partir de alguns exemplos reais que, mais tarde, assumiram uma personificação única, englobando todos em uma só característica.

O que observamos, no entanto, é que esse momento da interação poderia ter sido mais bem explorado, partindo do princípio de que muitas crenças dos aprendizes vieram à tona, tornando clara a necessidade de uma discussão mais crítica e reveladora dos múltiplos comportamentos e condições de vida que compõem um país em particular. É perceptível o respeito por parte do professor em face das opiniões e cultura dos alunos. Contudo, a oscilação existente na construção dos significados ao longo das interações na L2/LE dos aprendizes, ora reconhecendo as generalizações e tentando negociar seus posicionamentos, ora aceitando-as como “verdades” não discutidas, deveria, a nosso ver, ter despertado reflexões que superassem a simples conclusão de que o texto se tratava de estereótipos. De acordo com Rees (2002, p. 1), o professor de L2/LE deve estar ciente de que “a sala de aula pode se tornar um fórum de discussões”. Sendo assim, seu papel é fundamental, pois ao assumir sua função de agente transformador das questões sociais que circulam no ambiente da sala de aula, cabe a ele, também, a busca pela ampliação de uma consciência crítica em seus alunos. Não basta apenas revelar as inúmeras visões estereotipadas que freqüentemente são elaboradas para definir o outro da L2/LE. É preciso, de igual modo, em uma reflexão conjunta, explorar as possíveis razões que o levam a ser reconhecido de uma forma e não de outra.

Mesmo assim, acreditamos que novas perspectivas culturais surgiram em meio às interações entre as culturas individuais e as culturas sociais representadas pelo texto em língua inglesa. É nesse sentido, que consideramos os últimos momentos dessa seqüência discursiva como um dos pontos altos do processo interacional. Ao redirecionar a discussão, dessa vez para o tópico que abrangia as comidas japonesa, chinesa e alemã (linhas 45 e 47), Jack faz com que Sofia, Ana e Morgana deixem de lado possíveis comentários sobre a comida estrangeira, principalmente a alemã, que nos parece não ser muito conhecida pelas aprendizes, para focalizarem suas preferências quanto à “comida goiana”, elemento pertencente à sua micro-cultura e, por elas, bastante valorizado, como podemos conferir nas linhas 29, 30, 31 e 33. A fala de Jack (linha 32) complementa a visão consciente das aprendizes acerca da representatividade do contexto a que pertencem e, por fim, sugere que os estereótipos envolvendo os aspectos positivos de outros países sejam esquecidos, visto que o melhor lugar do mundo, em sua opinião, é simplesmente aquele em que o grupo está inserido. Não acreditamos que essa fala do professor seja um exemplo de etnocentrismo, mas apenas uma forma de chamar a atenção dos alunos para a riqueza de suas culturas, não sendo, portanto, necessário substituí-las por outras. Ao concordar com Jack, Morgana (linha 33) nos mostra, mais uma vez, que sua percepção crítica sobre os fatos discutidos preserva sua identidade valorizadora das expressões de sua micro-cultura, não permitindo, assim, que a cultura do outro seja considerada superior, nem mesmo glorificada quanto aos fatores positivos figurados pelos estereótipos.

## **5. Considerações finais**

É imprescindível concebermos a identidade como prática de significação, ou melhor, é por meio da produção discursiva e dialógica dos interagentes que testemunhamos a construção e reconstituição de suas múltiplas identidades, bem como as identidades referentes ao “outro” e que, conseqüentemente, promoveram novos significados na esfera de interculturalidade em que estavam inseridos. A comunicação intercultural é certamente marcada por um processo contínuo em que o “eu” elabora inferências e, ao mesmo tempo, realiza os ajustes necessários na compreensão do “outro” e vice-versa. Portanto, não se trata de uma tarefa fácil e ausente de conflitos de significação. Nas palavras de Motta-Roth (2006, p. 196), a interculturalidade implica na coexistência de identidades culturais múltiplas para “nós” e os “outros” e, sendo assim, para que competências interculturais se desenvolvam, é preciso “habilidades em sustentar comunicação com o Outro que parte de sistemas de referência diferentes dos nossos”.

Percebemos, então, que a interação nesta sala de aula assume a função primordial de não somente construir e gerar conhecimentos, como, também, permitir que tudo isso seja internalizado e apropriado criticamente pelos aprendizes. Sendo assim, a dialética ensino-aprendizagem não envolve somente os componentes estruturais da L2/LE, mas, também, suas intenções comunicativas, suas perspectivas socioculturais, bem como seu diálogo com a L1 dos aprendizes. Dito de outra forma, o diálogo é o elemento fundamental no

processo de construção do “eu”, uma vez que sua participação ativa nos contextos comunicativos pode lhe proporcionar ganhos em sua consciência intercultural, levando-o a não somente compartilhar suas diferentes concepções de mundo, como, também, reconhecer como o “outro” as interpreta a partir de sua cultura.

Ao permitir a participação ativa de seus alunos no processo de construção do conhecimento, dando-lhes a oportunidade de expandir suas formas de pensar em um engajamento contínuo com os tópicos em discussão, o professor assegura a seus aprendizes a abertura necessária para que eles se apropriem de suas idéias e convicções por meio da L2/LE. O reconhecimento das contribuições trazidas pelos aprendizes para a sala de aula auxilia, desse modo, a construção de uma comunidade de aprendizagem inclusiva, em que nenhum membro da interação é colocado à margem das discussões. Tais fatores reforçam, ainda mais, a percepção de Bakhtin (1997, 1998, 2004) quanto ao conhecimento ser dialogicamente construído, visto que todo discurso é sempre permeado por outros discursos.

## 6. Referências bibliográficas

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2005.

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BERTOLDO, E. S. O contato-confronto com uma língua estrangeira: a subjetividade do sujeito bilíngüe. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003. p. 83-118.

BEZERRA, P. Polifonia. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.

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

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

KRAMSCH, C. *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2001.

MEY, J. L. Etnia, identidade e língua. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Lingua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002. p. 69-88.

MOITA LOPES, L. P. *Identidades fragmentadas*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

MOTTA-RÓTH, D. Competências comunicativas interculturais no ensino de inglês como língua estrangeira. In: MOTTA-RÓTH, D.; BARROS, N. C.; RICHTER, M. G. (Org.). *Linguagem, cultura e sociedade*. Porto Alegre: Editora e Gráfica Eficiência Ltda, 2006. p. 191-201.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma lingüística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

REES, D. K. Facing up to stereotypes in the second language classroom. 2002. Disponível em: <<http://iteslj.org/Articles/Rees-Stereotypes.html>>. Acesso em: 5 mar. 2004.

SILVA, T. T. da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 73-102.

SOBRAL, A. Ato/atividade e evento. In: BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005a. p. 11-36.

WERTSCH, J. V.; TULVISTE, P. L. S. Vygotsky e a psicologia evolutiva contemporânea. In: DANIELS, H. (Org.). *Uma introdução a Vygotsky*. São Paulo: Edições Loyola, 2002. p. 61-82.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Editora Vozes, 2005. p. 7-72.