

**O NÚCLEO DE ENSINO DE LÍNGUAS:  
LABORATÓRIO DE EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS  
EM MEIO UNIVERSITÁRIO**

*Aline de Latre Soares* (UEMS)

[aline\\_teacher@hotmail.com](mailto:aline_teacher@hotmail.com)

*Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros* (UEMS)

[adrianadebarros@uems.br](mailto:adrianadebarros@uems.br)

*Aline Saddi Chaves* (UEMS)

[alinechaves@uems.br](mailto:alinechaves@uems.br)

**RESUMO**

Buscando tornar concreto o ideal de promover um diálogo com a sociedade, e acreditando ser essa uma das principais vocações das universidades públicas, um grupo de professores doutores da UEMS, com larga experiência no ensino e aprendizagem de línguas, envolvido em projetos de pesquisa, ensino e extensão, concebeu o “Núcleo de Ensino de Línguas”. O NEL, como é chamado, é um projeto de extensão do curso de letras da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul de Campo Grande, que visa a oferecer cursos de línguas com qualidade e baixo custo, pensando em um público alijado dos bens culturais da sociedade, dentre esses, as línguas estrangeiras, cujo acesso permanece restrito a uma minoria. Este artigo consiste em um relato de experiências docentes vividas nesse contexto e tem como objetivo principal refletir sobre a oportunidade de estarmos envolvidos com o processo de ensino-aprendizagem de alunos carentes de bens culturais, sem acesso aos cursos de língua estrangeira e ávidos por conhecimento. Buscamos socializar nossas práticas pedagógicas, uma vez que entendemos que a troca, em geral, leva a resultados positivos. Os eixos norteadores da nossa experiência encontram respaldo teórico em pesquisas recentes sobre a importância de se pensar o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras sob o viés dos letramentos críticos e multiletramentos, desafio desvelado pelo mundo globalizado e a era digital dos dias de hoje. Nesse sentido, faz-se necessário refletir sobre os meios que promovem a inserção social. Os resultados da pesquisa indicam que, apesar de a heterogeneidade e a carência dos alunos constituírem elementos desafiadores para o aprendizado da língua inglesa, a vontade de aprender pode superar as adversidades.

**Palavras-chave:** Ensino. Laboratório. Didática. Língua estrangeira.

**1. Introdução**

Em pleno século XXI, as metodologias de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras vivem um momento de ressignificação, resultado do fenômeno da globalização cultural (WOLTON, 2010), desencadeado no final do século XX após a globalização econômica.

Observa-se, desse modo, a emergência de processos de integração

entre as culturas, o que, no âmbito da comunicação e da educação, traduz-se por uma maior interação entre os falantes de diferentes línguas pelos quatro cantos do mundo.

Nesse contexto, o desenvolvimento de novas tecnologias vem facilitando o acesso à informação, tanto em nível local quanto global, bem como as diferentes formas de organização da vida em sociedade, incluindo-se aí novos comportamentos, relacionados a entretenimento, hábitos alimentares, sistemas de crenças e valores etc. O mundo agora está a um ‘click’ de nossos olhos.

Os aprendizes de uma língua estrangeira não estão excluídos desse novo contexto de relacionamentos. No cenário globalizado, eles passaram, aliás, a ocupar um lugar central na dinâmica de aprendizagem de uma língua estrangeira, a qual era, outrora, centrada na metodologia, isto é, nos conteúdos a serem ensinados, e no professor, tido como a fonte de transmissão dos conhecimentos.

A língua, antes o objetivo último do ensino, assume, hoje, o papel de ferramenta facilitadora da interação professor-aluno, entendendo-se esta última como um espaço de negociação de saberes, prévios e em processo de aprendizagem. Essa questão de língua abre espaço para repensarmos os objetivos das aulas de inglês como língua estrangeira.

Como professoras de língua estrangeira, conscientes da necessidade de formar, mais do que alunos, cidadãos com visão humanista e inclusos na sociedade, pensamos em um projeto de experiências didáticas, buscando tornar concreto o ideal de promover um diálogo com a sociedade.

Foi com base nestes princípios norteadores que um grupo de professores doutores da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, UEMS de Campo Grande, com larga experiência no ensino e aprendizagem de línguas, e envolvidos em projetos de pesquisa, ensino e extensão, concebeu o Núcleo de Ensino de Línguas (NEL).

Criado em 2013, o NEL consiste em um projeto de extensão que oferece cursos de línguas clássicas e modernas – latim, português, inglês, espanhol e francês – à comunidade externa e interna da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, *campus* de Campo Grande.

Enquanto participantes do projeto – na qualidade de coordenadora do projeto, coordenadora da presente pesquisa e bolsista ministrante do curso –, apresentamos, neste artigo, alguns resultados de uma experiência

didática com a turma de língua inglesa 1, entre março e novembro de 2013.

Objetivamente, tínhamos como hipótese da pesquisa que o contexto sociocultural renovado da era globalizada, e, além disso, o público heterogêneo atendido por um curso de extensão universitária, o NEL, colocava desafios singulares para o ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira.

Surgiram, pois, questões relativas às representações prévias dos alunos sobre a língua-alvo, o inglês. Assim sendo, qual inglês apresentaríamos para a turma, o inglês “importado”, o do registro “standard”, tal como consignado pelo material didático? Ou aproximariamos os aprendizes de uma visão mais intercultural da língua-alvo, considerando que, ao aprenderem uma língua estrangeira, eles já trazem consigo uma bagagem cultural de suas experiências de vida, inclusive da própria língua-alvo?

Delinea-se, desse modo, a pertinência deste estudo, justificado pelo desejo e pela necessidade de repensar os modos tradicionais de ensino da língua inglesa: o manual didático, a concepção pedagógica, o imaginário cultural dos alunos, que encontram respaldo teórico em pesquisas recentes sobre a importância de se pensar o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, sob o viés dos novos letramentos e letramentos críticos e dos estudos interculturais em sua interface com a didática de línguas estrangeiras.

## **2. *Novos letramentos e letramento crítico no ensino de inglês***

Como mencionado anteriormente, essa experiência abre espaço para colocarmos em prática as teorias de ensino de línguas estrangeiras que refletem sobre as novas necessidades de aprendizagem dos alunos. Assim, este tópico será desenvolvido, a fim de apresentar informações e considerações que julgamos relevantes para justificar as escolhas das práticas pedagógicas exitosas feitas até agora. Lembrando que o projeto permeará pelo próximo semestre deste ano.

Tradicionalmente, as definições de letramento relacionavam-se à aquisição de leitura e escrita e alfabetização em português. Atualmente o termo letramento tem sido usado sob aspectos mais amplos. Pesquisadores como Cervetti, Pardales e Damico (2001), Cope e Kalantzis (2000) entre outros, discutem seu conceito a partir de diferentes pontos de vista

e apresentam definições variadas.

Os novos estudos de letramento renovaram o conceito tradicional do letramento, ao não focar apenas a aquisição de habilidades e passaram a considerar o letramento, como prática social (STREET, 2003), distanciando-se do que é apresentado pelas abordagens que relevam a aquisição de habilidades gramaticais de forma isolada. Para Lankshear & Knobel (2003), esses estudos contemplam questões culturais, de poder e questionamentos das ideologias consideradas hegemônicas.

Baseada nesses conceitos, e também conhecendo os modelos pedagógicos autônomo e ideológico – caracterizados por Street (2003) sobre o letramento, a professora aluna, que já possuía experiência como professora de inglês há bastante tempo, percebeu que concentrava suas práticas de ensino no modelo autônomo, aliado às práticas tradicionais e enfatizando somente as habilidades individuais de leitura e escrita. Isso, em decorrência da formação que recebera na maioria das escolas de idiomas que “não lhe permitia fazer escolhas sobre o quê, o como (...) ensinar” (MOITA LOPES, 2003, p. 179).

Compreendendo a língua como sendo construída e reconstruída nos diversos contextos comunicativos e na sua dimensão histórico ideológica, através da qual ideias e valores são formulados, acreditamos que a através do letramento crítico possamos expandir o horizonte dos alunos, bem como suas habilidades linguísticas, possibilitando uma ação de intervenção e transformação da realidade.

Andreotti (2008, p. 42) afirma que tal abordagem “ajuda os alunos a analisarem as relações entre língua, poder, práticas sociais, identidades e desigualdades”. Assim, em aula, precisamos criar oportunidades para que o aprendiz questione, por exemplo, a ideologia presente nos materiais didáticos que trazem, na maioria deles, uma representação de um café da manhã ideal, ou, de lugares interessantes para passeios em família etc.

Acreditamos que o aluno precisa ter curiosidade sobre assuntos da cultura alheia, mas, sobretudo, ter consciência de que ser um indivíduo bilíngue e bicultural não significa adotar novos parâmetros e apagar sua identidade cultural pessoal, familiar e comunitária. Essa consciência crítica e ativa permeia as aulas desse projeto. O professor também deve decidir “envolver-se na reflexão crítica sobre seu próprio trabalho,” como sugere Moita Lopes (2003).

As atividades relatadas mais adiante, aconteceram na tentativa de

desenvolver o senso de pertencimento do aluno no processo de construção de conhecimento crítico. Dessa forma, o aluno pensará por si próprio, explorando e negociando significados a partir de situações que julgar relevante. A seguir, situamos o referencial teórico da pesquisa com base nos estudos interculturais.

### **3. O ensino da língua estrangeira em meio aos novos cenários socio(inter)culturais**

A abordagem intercultural nasce nos anos 1970, no âmbito dos estudos antropológicos sobre as organizações sociais no mundo contemporâneo, fortemente marcadas pelo contato crescente entre grupo culturais distintos. Seu aparecimento justifica-se, sobretudo, no contexto europeu. Com efeito, por razões históricas (guerras, antigas colônias) e socioeconômicas (mão de obra), a Europa acolheu, ao longo de todo o século XX, imigrantes oriundos de culturas tidas como primitivas e tradicionalistas (CUQ, 2003).

Apesar de tal fenômeno não ser inédito na história, o que o torna característico, segundo De Carlo (1998), é “a rapidez de sua evolução e o alcance de sua extensão” (DE CARLO, 1998, p. 34). Atribui-se tal fenômeno à globalização da economia em nível mundial, com ênfase para os intercâmbios comerciais, turísticos, midiáticos e educativos.

Mas, diferentemente de outras alternativas de integração entre culturas, como o multiculturalismo, a abordagem intercultural reconhece tanto as diferenças quanto as semelhanças entre as culturas, integrando em seu método as noções de estereótipo e preconceito, as quais busca combater, ainda que reconheça sua existência. Os estudos interculturais propõem, assim, uma abordagem da ação (pragmática), e difundem as ideias de tolerância, respeito, solidariedade, compreensão, discussão, descoberta, ética e autoconhecimento (CUQ, 2003).

É dentro desse cenário de crescimento expressivo dos contatos entre culturas distintas que a abordagem intercultural pretende contribuir com as teorias didáticas de ensino/aprendizagem de línguas, em particular das línguas estrangeiras. A pesquisadora italiana Maddalena de Carlo (1998) lembra que, antes de migrar para a problemática do ensino de línguas e culturas estrangeiras, os estudos interculturais atendiam à exigência de integrar grupos minoritários, para se tornar, em seguida, um meio de repensar a integração de grupos em sociedades pluriétnicas.

Para o sociólogo Dominique Wolton (2010), a comunicação torna-se, então, uma “ferramenta de tolerância” (WOLTON, 2010, p. 16), pois, após a globalização política e econômica, a “terceira globalização” (*idem*, p. 15), ou seja, a globalização cultural, surge como o grande desafio das sociedades modernas. O autor explica que, de modo contraditório, o fenômeno da globalização política e econômica provocou um movimento de padronização da cultura, ou ainda, um apagamento da diversidade cultural, mais especificamente das identidades culturais múltiplas, e que dizem respeito aos valores, ao patrimônio, à religião e, evidentemente, às línguas.

Nos cursos de extensão do NEL, a abordagem intercultural apresenta-se como um argumento de peso para a valorização dos bens culturais e o fortalecimento da democracia, o que pode ser melhor compreendido como a valorização das identidades dos aprendizes, sobremaneira quando se tem um público carente de bens culturais, que requer uma verdadeira inserção social.

A abordagem intercultural atende, pois, nos cursos do NEL, a uma reivindicação/aceitação dos valores do *outro*, isto é, da cultura estrangeira, sem, contudo, atentar contra a identidade já constituída dos aprendizes. Como explica De Carlo:

Uma educação intercultural visaria, pois, por um lado, a fazer com que os alunos suportem a insegurança causada pelo desconhecido; por outro lado, ela deveria conduzi-los a generalizar as experiências de contato com a cultura estrangeira, sem, contudo, cair na armadilha do estereótipo. (DE CARLO, 1998, p. 44)

Em suma, como diz essa autora, as línguas estrangeiras constituem na época atual “lugares de reflexão privilegiados sobre as relações entre os homens” (DE CARLO, 1998, p. 7). Soma-me a isso o aspecto fundamental das línguas como meio de acesso a manifestações culturais, que concorrem em larga medida para formar indivíduos críticos e atuantes na sociedade, vocação esta que, a nosso ver, pertence em primeiro lugar à universidade.

#### **4. *Relato da experiência didática com a turma de língua inglesa 1 do NEL***

As experiências aqui apresentadas foram pensadas em encontros e

planejamentos pedagógicos entre as coordenadoras do projeto e a acadêmica que leciona as aulas de inglês para a mesma turma desde 2013<sup>64</sup>. Desde o início, e em conformidade com a proposta do NEL, o público era heterogêneo. Num total de 15 participantes, encontravam-se alunos acadêmicos da própria instituição, dos cursos de letras e pedagogia; alunos da comunidade externa à universidade, público-alvo do projeto, ou seja, estudantes, donas de casa e profissionais liberais; e uma docente da instituição.

Com relação à faixa etária dos alunos, esta variava de 15 a 40 anos. Outro dado importante refere-se aos objetivos da aprendizagem. Os acadêmicos da UEMS, bolsistas não pagantes, buscavam aperfeiçoar seu conhecimento da língua estrangeira, sobretudo, para um melhor desempenho no curso de licenciatura em letras. O público externo tinha como principal objetivo aprender o idioma no NEL, em razão do baixo custo dos cursos, e pelo fato de estes serem oferecidos por uma universidade.

Tendo uma professora sociolinguista entre nós, refletimos sobre o caráter social da linguagem. Foi após o advento dessa ciência da língua que aspectos ligados à linguagem, cultura e sociedade passaram a ser considerados em bloco. Passou-se a entender a língua como um fenômeno social, caracterizada pela heterogeneidade e variabilidade, e a considerar que a variação linguística é inerente à linguagem humana, pois não existe língua falada ou escrita sem variação.

Como afirma Tarallo (2005), não existe uma comunidade onde todos falem da mesma maneira. Assim, seguindo a premissa do autor, e levando em consideração a extensão territorial do Brasil, podemos afirmar que a variação linguística do português do Brasil (PB) é natural, inevitável e que sempre haverá a heterogeneidade linguística, dentro de um mesmo estado ou comunidade linguística. Daí a crença de que “nenhum indivíduo na verdade fala uma língua, nem o espanhol, nem o português, nem o inglês. Todos nós falamos uma variação dessas línguas” (MOURA, 2007, p. 14).

Baseando-nos, pois, nos conceitos fornecidos pela sociolinguísti-

---

<sup>64</sup> Aline de Latre Soares, bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Extensão (PIBEX-UEMS) oferecido pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e financiado pela Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul (FUNDECT). A bolsa teve duração de 1 (um) ano, entre março de 2013 e março de 2014, referente ao Edital Chamada FUNDECT/UEMS N°15/2012.

ca, refletimos sobre o ensino das línguas estrangeiras e estranhas aos alunos do NEL.

Para dar início à experiência didática, a professora acadêmica sentiu necessidade de repensar suas práticas pedagógicas à medida que avançava no conhecimento teórico sobre ensino/aprendizagem da língua inglesa, e tomava consciência sobre não ser “professora colonizadora” (MOITA LOPES, 2003), levando em conta as diferentes competências dos alunos (KLEIMAN, 2005), e fazendo com que todos aprendessem de forma colaborativa, rumo a uma coconstrução do sentido.

Passamos, então, à descrição das experiências em sala de aula

#### **4.1. Experiência 1: Desconstrução da ideia de sotaque nativo**

Conforme dissemos, a turma de língua inglesa 1, objeto desta experiência, era bastante heterogênea. Havia alunos da comunidade externa e os acadêmicos da instituição. Diante das noções sociolinguísticas de heterogeneidade linguística, colocamo-nos as seguintes questões: Que inglês apresentaríamos para a turma? De que país ou comunidade anglófona?

Com tais questionamentos em mente, a professora acadêmica viu-se diante do primeiro desafio: desconstruir a ideia de que há um único sotaque nativo da língua inglesa.

Já nas primeiras apresentações pessoais, ainda em português, uma aluna se mostrou desmotivada e incapaz de ser uma falante fluente, porque não se considerava capaz de reproduzir o sotaque ‘nativo’. Observamos, neste exemplo, a representação prévia da aluna sobre o que seria uma variante prestigiada do inglês.

Debatemos, então, sobre o inglês como língua franca, falado e aprendido por falantes cuja língua materna não necessariamente é o inglês nativo. Apresentamos o modelo de Kachru (1986) e o “círculo em expansão”, que engloba os países onde o inglês foi aprendido como língua estrangeira, e por fim, como não é possível definir um “sotaque nativo”, já que há diferentes países, estados, faixa etária etc. Os alunos reagiram de modo desconfiado a esta explicação. Foi necessário, então, colocá-lo em prática.

Na quinta aula, os alunos realizaram uma atividade, preparada pela professora, cujo diálogo versava sobre diferentes tipos pratos culinária

rios dos Estados Unidos e do Brasil, e seus sabores. Sem que os alunos percebessem<sup>65</sup>, a atividade foi gravada e transformada em uma atividade tradicional de *listening*.

Alguns minutos depois, quando o assunto da aula já era outro, a professora anunciou aos alunos que a atividade seguinte seria uma atividade de escuta, gravada em uma sala de aula composta por alunos de nível básico de inglês, que, como eles, aprendiam a língua em contexto heteroglota, isto é, em que a língua-alvo não é a língua falada no meio linguístico da aprendizagem (CUQ, 2003).

Um dos objetivos da atividade era verificar se seria possível entender o que os alunos estavam dizendo na gravação. O outro objetivo era tentar descobrir sua nacionalidade, pelo sotaque, já que sabíamos que não eram nativos. Os alunos do NEL ficaram admirados com o desempenho dos alunos do áudio. Um aluno disse que, com aquele sotaque, eles poderiam ser compreendidos em qualquer parte do mundo.

Eis o gancho para finalizar a atividade. Foi possível verificar que as influências do sotaque materno dos alunos não interferem na comunicação de outra língua, nesse caso, o inglês.

#### **4.2. Experiência 2: O sujeito dividido**

Na sequência da atividade anterior, propusemos aos alunos que escolhessem um prato típico, entre receitas nacionais, regionais ou americanas/inglesas, e que preparassem-na em sala de aula. Os alunos escolheram preparar o *cup cake*, um doce de origem inglesa, popularizado no comércio brasileiro há alguns anos. Enquanto degustavam o bolo, a professora questionou tal escolha. Uma aluna foi rápida na resposta, e disse que era uma aula de inglês, então não era “legal” preparar o arroz carreteiro, prato típico no estado de Mato Grosso do Sul. A resposta dessa aluna deixa clara sua representação sobre aprender inglês, que, em muito, apresenta-se como um “pacote” de identidade e cultura, isto é, de ideias prontas e estereotipadas sobre a língua e cultura-alvo. A mesma aluna, aliás, demonstrou admiração pela cultura estadunidense e, no que diz

---

<sup>65</sup> Apesar de estarmos plenamente conscientes das questões éticas implicadas pela atividade em questão, tal procedimento não visava a fazer uso da voz ou imagem dos alunos sem seu consentimento. Tratou-se de uma atividade restrita ao contexto da aula ministrada. A gravação não foi divulgada e nem o será.

respeito à estrutura da língua, confessou ter preferência pelo inglês britânico.

Pudemos interpretar tais representações sobre a língua inglesa, e, sobretudo, pelos países mencionados, como uma manifestação discursiva de um sujeito dividido, cuja identidade encontra-se em conflito: de um lado, um indivíduo cuja *identidade* é “brasileira”, de outro, um sujeito atravessado por uma *alteridade* “estrangeira”.

Esse conflito de identidade encontra razões históricas: a língua falada naqueles países é assimilada como a variante de prestígio por se tratar de potências econômicas. Soma-se a isso a memória social e coletiva do Brasil-colônia, subordinado ao modelo europeu. Ao se transportarem para a língua, tais concepções deixam à mostra o conflito existente<sup>66</sup>.

Nesse caso, acreditamos que o papel do professor é equilibrar as discussões sem fomentar preconceitos em relação ao Brasil, e sem ferir a identidade cultural dos alunos (MOITA LOPES, 2003). O objetivo não é invadir ou manipular, mas ser dialógico (FREIRE, 1983). Os alunos acadêmicos reagiram a essa explicação considerando que ainda seria uma aula de inglês se o prato escolhido fosse o arroz carreteiro ou o pão de queijo. Uma boa oportunidade para desconstruir a ideologia hegemônica presente na maior parte dos materiais didáticos de língua inglesa, segundo a qual “[...] a meta esperada do estudante de línguas é imitar ou assimilar, na medida do possível, o comportamento idealizado dos membros desse sistema.” (GILL & MARTIN, 2013).

### **4.3. Experiência 3: a ‘moça do tempo’**

Em outra aula, o tema versava sobre as estações do ano e seus adjetivos. Os alunos receberam vários cartões postais com diferentes estações do ano. Em um determinado momento, a professora começou a pronunciar pequenas frases prontas, como as dos repórteres do tempo. Em seguida, pediu aos alunos que descrevessem fisicamente o locutor, tal como o imaginavam.

Os adjetivos a serem ensinados eram os mesmos: magra, alta, bonita, cabelo liso etc. A professora perguntou se havia homens atuando

---

<sup>66</sup> Os apontamentos sobre o sujeito dividido encontram respaldo teórico na análise do discurso francesa, cuja referência, neste artigo, é a obra de Orlandi (2007).

nesse setor do jornalismo. Os alunos responderam que sim, mas que eram poucos. Todos os adjetivos mencionados pelos alunos foram transcritos para a lousa. A atividade seguinte consistia em assistir a um vídeo do canal *CNN* para responder à atividade. Mas, para a surpresa dos alunos, a ‘moça’ do tempo possuía os atributos físicos opostos aos que eles haviam elencado. E mostrando preconceito, manifestaram o seu espanto. A reflexão ficou por conta desse sentimento de rejeição às diferenças, que paira sutilmente em nosso meio, sobre como vemos o *outro*.

Por fim, alguns alunos concordaram entre si que é necessário desfazer os estereótipos de algumas imagens comuns, ditadas pela mídia. Outros alunos, no entanto, não passaram do espanto nas discussões, demonstrando apreciar o estereótipo dos repórteres, apresentadores, atores, atrizes e comentaristas da TV brasileira. Na aula seguinte, alguns alunos trouxeram figuras de apresentadores “diferentes” de outros países.

## **5. Considerações finais**

Diante do exposto, podemos afirmar que as interações, tanto em sala de aula com os alunos do curso de inglês, quanto com as coordenadoras e a professora-aluna, mostraram-se produtivas. Nesse percurso reflexivo, é certo que ainda há muito a fazer, tanto em nível de pesquisa teórica, quanto em nível prático. Ainda é cedo para avaliar qual lado foi mais beneficiado pela experiência: os alunos, ao ganharem mais espaço, como indivíduos pensantes e críticos em sala de aula, ou a professora-aluna. O que podemos afirmar, contudo, é que ambos os lados não conseguiriam mais retornar ao modelo tradicional de aula de língua estrangeira, cujas noções de língua-alvo e cultura-alvo não eram objeto de uma verdadeira problematização.

Com este artigo, esperamos ter tido êxito ao mostrar, com base nos exemplos analisados, que a formação do professor de língua estrangeira vai muito além da formação dogmática, ou dos “modismos” sobre como ensinar língua. É advogar por uma formação teórico-crítica, isto é, preocupada, ao mesmo tempo, com o “conhecimento teórico sobre a natureza da linguagem em sala de aula e fora dela”, mas, também, com o “conhecimento sobre como atuar na produção de conhecimento sobre o uso da linguagem em sala de aula” (MOITA LOPES, 2003, p. 181).

Desse modo, apesar de a heterogeneidade e a carência dos alunos constituírem elementos desafiadores para o aprendizado da língua ingle-

sa, a vontade de aprender pode superar as adversidades.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CERVETTI, G.; PARDALES, M. J.; DAMICO, J. S. A tale of differences: comparing the traditions, perspectives and educational goals of critical reading and critical literacy. *Reading Online*, v. 4, n. 9, 2001. Disponível em: <<http://www.readingonline.org/articles/cervetti>>. Acesso em: 04/2014.

COPE, B.; KALANTZIS, M. *Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures*. Londres: Routledge, 2000.

DE CARLO, M. *L'Interculturel*. Paris: Clé International, 1998.

CUQ, J.-P. *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Clé International, 2003.

GILL, Rosalind; MARTIN, Ian. Alternativas aos moldes assimilacionistas de cultura no processo de aprendizagem de línguas: estar no entre-espaço. In: KACHRU, B. *The Alchemy of English*. Oxford University Press, 1986.

KLEIMAN, Angela B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? Disponível em: <[http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca\\_professor/arquivos/5710.pdf](http://www.iel.unicamp.br/cefiel/alfaletas/biblioteca_professor/arquivos/5710.pdf)>. Acesso em: 04/2014.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado Letras, 2003.

MOURA, D. O tratamento das variantes padrão e não-padrão na sala de aula. In: MOURA, Denilda (Org.). *Leitura e escrita: a competência comunicativa*. Maceió: Edufal, 2007.

ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2007.

STREET, Brian. What's "new" in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. *Current Issues in Comparative Education*, vol. 5, n. 2, p. 77-91, 2003. Disponível em: <<http://www.tc.columbia.edu/cice/Issues/05.02/52street.pdf>>. Acesso em: 04/2014.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

WOLTON, D. Mondialisation, diversité culturelle, démocratie. *Synergies Brésil*, n. Spécial 1. Politiques publiques et changements en éducation: pour un enseignement réciproque du portugais et du français. São Paulo: Humanitas, 2010.