

BRASIL E INGLATERRA: NOVOS REPERTÓRIOS LINGUÍSTICO-IDENTITÁRIO-CULTURAIS DE DOCENTES MATO-GROSSENSES DE LÍNGUA INGLESA

BRAZIL AND ENGLAND: NEW LINGUISTIC-IDENTITY-CULTURAL REPERTOIRES OF MATO GROSSO ENGLISH LANGUAGE TEACHERS

Leandra Ines Seganfredo Santos¹
Romeu Donatti²

Resumo: Este artigo compartilha reflexões sobre as experiências identitário-culturais de três docentes de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino Público de Mato Grosso, pertencentes à Diretoria Regional de Educação de Sinop, participantes do Programa de intercâmbio internacional na Inglaterra, em 2023. É um estudo qualitativo, de cunho etnográfico e interpretativista. O *corpus* analítico compõe-se de dados coletados via questionário, diário de bordo, registros fotográficos e entrevistas. A análise aponta que o intercâmbio proveu ricas experiências, a partir da percepção de distintas realidades, o que favoreceu a constituição identitário-cultural de como os intercambistas percebem a si mesmos e significam os distintos usos de língua.

Palavras-chave: Intercâmbio Internacional; Professor de Língua Inglesa; Língua Inglesa; Identidade cultural.

Abstract: This article shares reflections on the identity-cultural experiences of three English language teachers from the Mato Grosso State Public Education System, belonging to the Regional Education Board of Sinop, participants in the International Exchange Program in England, in 2023. It is a qualitative study, of an ethnographic and interpretative nature. The analytical *corpus* consists of data collected via questionnaire, a logbook, photographic records, and interviews. The analysis points out that the exchange provided rich experiences, based on the perception of different realities, which favored the identity-cultural constitution of how the exchange students/teachers perceive themselves and give meanings to the different uses of language.

Keywords: International Exchange; English Language Teacher; English Language; Cultural identity.

Introdução

¹ Doutora em Estudos Linguísticos, professora nos Cursos de graduação em Letras e Pedagogia, pós-graduação *stricto sensu* em Letras (PPGLEtras e PROFLETRAS/Sinop). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS/CNPq), Universidade do Estado de Mato Grosso – Sinop. leandraines@unemat.br. <http://orcid.org/0000-0003-0388-0106>.

² Mestre em Letras, professor da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, gestor de formação de Língua Inglesa da Diretoria Regional de Educação (DRE/Sinop). donatti353@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0001-9491-2673>.

Desde o ano de 2022, o governo do estado de Mato Grosso tem implantado algumas políticas na Rede Pública de Ensino, por meio da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), no intuito de transformar a educação pública do estado, colocando-a em um prazo de 5 anos dentre as 10 melhores do Brasil e, em 10 anos, dentre as 5 (cinco) melhores. Tais políticas inserem-se no Programa Educação - 10 anos, instituído pelo decreto nº 1497/2022. Neste ‘pacote’ de políticas públicas, está a Política de Línguas Estrangeiras que teve sua justificativa baseada na necessidade de elevar os índices de proficiência dos estudantes e cujo objetivo é promover uma educação em línguas estrangeiras que seja consciente e crítica e que desenvolva os eixos da oralidade, leitura, escrita, conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural e, assim, permitir que os estudantes ampliem suas possibilidades de interação nos mais diversos contextos e, de forma mais ambiciosa, tornar o Mato Grosso um estado bilíngue, por meio dos Programas Mais Inglês e Mais Espanhol.

Uma das ações dessa política educacional diz respeito à implementação e uso de uma plataforma de ensino de inglês, ofertada por uma das empresas parceiras (*EF Education First*), disponibilizada aos docentes e discentes da Rede³. No referido ano, a plataforma esteve disponível a todos os professores atribuídos no componente curricular de Língua Inglesa e aos estudantes do Ensino Médio. Já em 2023, seu uso estendeu-se a todos os profissionais da unidade escolar que desejassem fazer o curso de inglês, bem como houve a inserção dos estudantes dos 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

A Plataforma, em 2022 denominada de Plataforma EF (*Education First*), passou a ser chamada, em 2023, Plataforma Mais Inglês, no intuito de estimular o crescimento, o engajamento e o fortalecimento de tal política. Para ter acesso à plataforma, basta estar regularmente matriculado na rede pública estadual de ensino e utilizar um e-mail institucional ativado pelo estudante em um site específico para essa finalidade. Já os docentes, preliminarmente, devem assinar um documento chamado de “Termo de Inscrição” no qual demonstram seu interesse em realizar o curso de inglês (parte integrante de sua formação continuada) e aguardar um prazo de até 30 (trinta) dias para que sejam efetivamente matriculados na plataforma.

A Plataforma Mais Inglês pode ser acessada através de aplicativo para celular (*EF Business*) ou pelo navegador do celular ou de um computador (*Chromebooks* disponíveis em

³ Salientamos que não é nosso objetivo, neste texto, avaliar a adoção/implementação da referida Plataforma no sistema de ensino estadual.

todas as unidades escolares) no site <http://maisinglesmt.learn.corporate.ef.com/>. A plataforma contém 16 (dezesesseis) níveis de proficiência, cada um composto por 6 unidades. Trata-se de uma ferramenta de fácil manipulação e adaptável ao nível do estudante. Em razão de sua flexibilidade incentiva o protagonismo de seus usuários, através do autoestudo e proporciona uma aprendizagem mais genuína, autônoma e reflexiva. A plataforma é a mesma para docentes e discentes, sendo que para aqueles são oferecidas também aulas on-line ao vivo para o desenvolvimento da habilidade de conversação e interação cultural.

Ainda em 2022, a SEDUC publicou o Edital nº 021/2022/GS/SEDUC/MT⁴ para realizar a seleção de Professores de Língua Inglesa da Rede Pública Estadual de Mato Grosso para participação do Programa de Intercâmbio Internacional na Inglaterra no ano de 2023.

Acreditamos que uma ação desta importância pode suscitar profícuas reflexões sobre múltiplos temas acerca da formação dos participantes, a saber: identitária, cultural, linguística, pessoal e profissional. Tal fato nos mobilizou a desenvolver este estudo.

Entendemos, com base em Hall (2006), que a identidade se relaciona à mudança na pós-modernidade, em especial, ao processo conhecido como globalização e seu efeito na identidade cultural e linguística. Entendida assim, a cultura de cada grupo social ou etnia define sua identidade linguística, pessoal e profissional. Para ele, as identidades são multifacetadas, movêdiças, por isso o sujeito assume, em cada situação e contexto, uma determinada identidade.

Neste sentido, neste texto⁵, o objetivo é compartilhar e refletir sobre as experiências linguístico-identitário-culturais de docentes de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino Público de Mato Grosso, mais especificamente dos três professores pertencentes à Diretoria Regional de Educação (DRE) de Sinop, participantes do Programa de Intercâmbio Internacional na Inglaterra, no ano de 2023.

Para tanto, além desta introdução, apresentamos a contextualização da pesquisa. Em seguida, destacamos alguns pressupostos teóricos acerca da tríade língua, identidade e cultura. Esses são balizadores para a análise dos dados que versam sobre as expectativas anteriores à viagem, às vivências na Inglaterra e as reflexões posteriores à viagem. Nas considerações, retomamos o objetivo e tecemos reflexões finais.

1 Contextualização da pesquisa

⁴ <https://drive.google.com/file/d/18CNYJYIxo2Hwz-6VXvu6j8o-sqpCSpgR/view>, acesso: 30 ago. 2023.

⁵ Agradecemos o apoio concedido pelo CNPq para este estudo, parte do projeto “Políticas públicas educacionais, formação docente, ensino e aprendizagem de línguas na educação básica em contexto amazônico mato-grossense”, do Edital CNPq/MCTI Nº 10/2023, processo 401671/2023-2.

A seleção, por meio do Edital nº 021/2022/GS/SEDUC/MT, oportunizou que todos os docentes de Língua Inglesa da Rede, automaticamente, participassem do processo de seleção, desde que atendessem aos requisitos:

- I. Seja professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, com estágio probatório concluído;
- II. Tenha habilitação em Língua Inglesa;
- III. O Professor deve estar atribuído em sala de aula, na função de docência, em Língua Inglesa no Ensino Médio nos anos de 2022 (maio à dezembro) e 2023 (fevereiro e março), sem qualquer tipo de licença/afastamento superior à 60 (sessenta) dias nesse período, bem como permanecer atribuído em sala de aula no momento do embarque;
- IV. Não esteja em gozo de qualquer licença no momento de embarque;
- V. Tenha assinado o termo de inscrição e esteja inscrito na plataforma de ensino de inglês ofertada pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso, EF Education First;
- VI. Tenha cumprido a meta de participação em 24 (vinte e quatro) aulas ao vivo em grupo e avançado ao menos um nível e meio na plataforma EF Education First;
- VII. Tenha nível de proficiência em inglês no mínimo B1 conforme Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas, que poderá ser comprovado através de exame de proficiência TOEFL, IELTS ou certificado emitido pela plataforma EF Education First (Mato Grosso, 2022, p. 2-3).

O certame previa a oferta de 15 (quinze) vagas, sendo 01 (uma) vaga por DRE. Os professores foram classificados em etapa única obedecendo aos seguintes critérios de forma subsequente:

- I. Média de porcentagem de seus estudantes ativos na plataforma EF Education First em 2022 e 2023;
 - II. Índice médio de lições feitas por seus estudantes na plataforma EF Education First em 2022 e 2023;
 - III. Número de estudantes matriculados nas turmas do Professor na plataforma EF Education First no ano de 2023.
- 4.2 O cálculo do índice médio de lições é representado por: número de lições concluídas pelos estudantes no período número de alunos ativos na plataforma no período.
- 4.3 Os critérios para seleção e classificação utilizará como base relatório extraído da plataforma EF Education First (Mato Grosso, 2022, p. 3).

Dentre as obrigações, os professores que aderissem ao programa deveriam:

- 9.1.5 Cursar, obrigatoriamente, o curso de idiomas ofertado no país de destino, bem como fazer os testes de nivelamento que compõem o curso, além de outras atividades culturais e/ou acadêmicas.
- 9.2 Cumprir as ações a serem desenvolvidas posteriormente ao seu retorno ao Brasil:
 - a) ser embaixador do Programa de Intercâmbio, relatando a experiência no intercâmbio por meio de apresentações, palestras e outras atividades programadas, quando convocado pela DRE e pela SEDUC, enquanto permanecer no quadro funcional da SEDUC;
 - b) desenvolver, no ano de 2023, projeto com temática relacionada a aulas de idiomas, cidadania, diferenças e similaridades socioculturais, temáticas culturais, convivência pacífica e cooperativa entre os povos e nações, inovação científica e tecnológica e

outros temas relevantes acordados com a DRE, com vistas a compartilhar e difundir aspectos da experiência vivenciada (Mato Grosso, 2022, p. 6).

A DRE de Sinop abrange escolas de 16 (dezesesseis) municípios (Cláudia, Colíder, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Itanhangá, Itaúba, Lucas do Rio Verde, Nova Santa Helena, Nova Ubitatã, Santa Carmem, Sinop, Sorriso, Tabaporã, Tapurah, União do Sul e Vera.). O quadro docente de Língua Inglesa é composto por 118 (cento e dezoito) professores, tangendo 61 (sessenta e um) efetivos e 57 (cinquenta e sete) contratados⁶.

A vaga disponibilizada pela DRE de Sinop foi preenchida e como duas DRE não obtiveram participação, as vagas remanescentes foram remanejadas, totalizando, desta forma, três docentes, representantes de três municípios: um de Sinop, uma de Colíder e outra de Cláudia, denominados, neste texto, de Hashtagemoto, Kley e Lucy⁷.

Com base em Denzin e Lincoln (2008), Paiva (2019), e Bortoni-Ricardo (2008), a pesquisa caracteriza-se como qualitativo-interpretativista de cunho etnográfico. Para a obtenção de dados foram utilizados diferentes instrumentos. Anteriormente à viagem, em maio de 2023, os docentes responderam a um questionário online por meio do *Google Form*, composto por 7 (sete) questões dissertativas, para informações acerca da formação e atuação profissional e apreensão de expectativas quanto ao intercâmbio. Eles produziram, também, durante as três semanas de viagem, um diário de bordo, em que foram registradas as atividades realizadas e sensações vivenciadas.

Após o retorno ao Brasil, realizamos uma entrevista semiestruturada com cada participante, por meio do *Google Meet*, direcionada por um tópico-guia. As três entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas, para a realização de análise, e totalizaram cerca de 5h43min de conteúdo. O enfoque analítico do referido conteúdo toma por base indicadores semânticos linguísticos, identitários e culturais de relação comparativa a partir da apreensão que os docentes tiveram entre os dois países, com o intuito de criarmos categorias a partir dos elementos de significação e unidades de sentido. Fazem parte do *corpus*, ainda, fotografias compartilhadas pelos docentes (Gil, 2008; Bauer; Gaskell, 2002; Celani; Magalhães, 2005).

Nos excertos selecionados e descritos na sessão 4, sublinhamos elementos de significação e unidades de sentido que evidenciam questões linguístico-culturais e como estas permeiam a constituição identitária dos indivíduos. Isso nos permitiu a organização dos dados em 3 (três) categorias: i) conhecimento e uso da Língua Inglesa nas interações na Inglaterra; ii)

⁶ Fonte: Planilha de dados do Power BI da SEDUC - Lista de Professores DRE/Sinop, julho de 2023.

⁷ Os nomes fictícios foram escolhidos pelos docentes.

aproximações e distanciamentos entre as culturas brasileira e inglesa; iii) experiências linguístico-culturais e constituição identitária. Antes, todavia, na sessão 4, socializamos expectativas pré-viagem e compartilhamos dados acerca da formação e profissão dos docentes intercambistas.

A seguir, expomos pressupostos teóricos que balizam o trabalho.

2 A tríade língua, identidade e cultura

Consoante pressupostos defendidos por Vygotsky (2001), o desenvolvimento do indivíduo e, conseqüentemente, sua aprendizagem, ocorrem no cenário sociocultural, caracterizando-se como determinante no desenvolvimento humano. Para Santos (2009, p. 28), “O ser humano, aprendiz único, não é visto como um conhecedor pronto e acabado. É a interação que lhe propicia meios para prosseguir a se desenvolver”.

Lantolf e Appel (1998) e Mitchell e Myles (1998) explicam que, enquanto o indivíduo procura se adaptar ao mundo externo, também tenta controlá-lo. Para isso, cria ferramentas psicológicas, técnicas e mecânicas repletas de características culturais e históricas, que, ao serem usadas em colaboração com outros indivíduos, moldam o mundo segundo seus objetivos. Estes autores destacam a importância do conceito de mediação da atividade mental, que toma a linguagem como importante ferramenta psicológica simbólica e repudia o individualismo. Como ferramenta, a linguagem é, pois, usada para realizar algo no mundo. Destarte, “Os estudos da linguagem pensados com uma filosofia educacional freireana compreendem que aprender uma língua é aprender a ser, aprender a pensar sobre si em sua relação com o mundo, aprender a *narrar-se* e a ouvir outras narrativas”. (Brahim *et al.*, 2021, p. 83-84). Os autores destacam, ainda, que a linguagem

é uma prática identitária que, além de nos levar a perceber a nós mesmos enquanto seres sociais, nos coloca em relação com aquilo e aquelas que *não somos*, que são diferentes de nós e que, justamente por serem diferentes, nos possibilitam entender-nos como seres individuais e coletivos ao mesmo tempo (Brahim *et al.*, 2021, p. 84).

O intercâmbio social entre indivíduos acontece pela linguagem por meio da interação entre os pares, rumo a um desenvolvimento pleno que depende da aprendizagem realizada num determinado grupo cultural.

Temos acompanhado, por exemplo, o surgimento do inglês como língua da modernidade-mundo, nas palavras de Ortiz (2016), que não se reduz a uma questão colonial ou

de imperialismo, tampouco implica o desaparecimento dos idiomas nacionais. Conforme este autor:

O inglês é a língua hegemônica porque se desterritorializou no mercado de bens linguísticos; consolida-se, dessa forma, uma nova hierarquia na qual ele se torna o idioma central. Importa entender como este novo quadro linguístico configura a subalternidade dos outros idiomas. Não se trata, portanto, de uma homogeneização, mas de uma diversificação hierarquizada na qual as relações de poder são evidentemente assimétricas (Ortiz, 2016, p. 187).

Como bem lembram Brahim *et al* (2021), tradicionalmente, as línguas têm sido entendidas como pertencentes a determinados países, povos e culturas.

No entanto, a relação entre uma língua e um país começa a trazer problemas quando lembramos que alguns países “dividem” uma língua, como no caso do Brasil, Portugal e Angola, por exemplo. Nesses países, a “mesma” língua parece muitas vezes ser bastante diferente. É importante nos perguntarmos como essas relações foram (e continuam sendo) estabelecidas. Parece-nos que, mais do que questões estritamente linguísticas, entram na equação questões históricas (ligadas a processos de colonização), políticas, culturais, relacionadas a fatores econômicos, hereditários, e envolvendo relações de poder e legitimidade, que autorizam ou desautorizam certos grupos de pessoas a determinar se uma língua pertence a um ou a outro povo, país ou cultura (Brahim *et al.*, 2021, p. 81).

Em substituição a esse modo de perceber as línguas como objetos pertencentes a Estados-nação específicos, os autores trazem a ideia de *repertório* (grifos dos autores). Para eles:

nossas interações nos mostram que os processos de construção e negociação de sentidos são muito mais intensos e fluidos do que podem parecer: eles integram nossos repertórios, que também são constituídos por nossas histórias de vida, nossas experiências de leitura, nossas visões de mundo. Tudo o que sabemos e fazemos faz parte de nossos repertórios (Brahim *et al.*, 2021, p. 81).

Essa perspectiva é denominada translíngua ou translinguagem (Canagarajah, 2017; Lucena; Cardoso, 2018). O entendimento de linguagem enquanto práticas translíngues que lançam mão de um repertório fluido, constituído de diferentes recursos, faz com que a ideia de línguas enquanto entidades com identidades fixas deixe de ser relevante (Brahim *et al.*, 2021).

Discussões das relações entre língua(gem) e cultura(s) não são novas, já que, atravessam toda a reflexão sobre a constituição dos indivíduos ao longo dos tempos, mas, nas últimas décadas, vêm adquirindo nova configuração devido aos efeitos dos fenômenos e situações de confronto sociocultural suscitados ou reforçadas pela chamada globalização (Dewey, 2007).

Silva (2014) adverte que, no mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. Na verdade, as identidades

nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior da representação:

Nós só sabemos o que significa ser “inglês” devido ao modo como a “inglesidade” (*Englishness*) veio a ser representada – como um conjunto de significados – pela cultura nacional inglesa. Segue-se que a nação não é apenas uma entidade política, mas algo que produz sentidos – um sistema de *representação cultural*. As pessoas não são apenas cidadãos/ãs legais de uma nação; elas participam da *ideia* da nação tal como representada em sua cultura nacional (Silva, 2014, p. 49, grifos do autor).

O autor pondera, ainda, acerca do conceito de globalização e como aspectos decorrentes dela causam consequências sobre as identidades culturais. Ele compreende a globalização como “processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e experiência, mais interconectado” (Silva, 2014, p. 67). Seus argumentos sugerem três possíveis consequências:

- As identidades nacionais estão se *desintegrando*, como resultado do crescimento da homogeneização cultural e do “pós-moderno global”.
- As identidades nacionais e outras identidades “locais” ou particularistas estão sendo *reforçadas* pela resistência à globalização.
- As identidades nacionais estão em declínio, mas *novas* identidades – híbridas – estão tomando seu lugar (Silva, 2014, p. 69, grifos do autor).

Deste modo, tal perspectiva é relevante para refletirmos acerca da linguagem em sua relação com a globalização e os fluxos de pessoas (Jenkins, 2006; Moita Lopes, 2008; Rajagopalan, 2019; Fortes, 2023). A contemporaneidade desvela que diferentes grupos passaram a conviver mais intensamente e em diversos contextos, o que faz com que línguas e culturas se encontrem justapostas com mais frequência. Quando os indivíduos se encontram, compartilham suas perspectivas, construídas na particularidade de suas trajetórias (Brahim *et al.*, 2021).

Para Ortiz (2016), estamos há um distanciamento dos ideais de igualdade ou de pluralismo. A diversidade, termo polissêmico, ocorre no contexto da globalização e, nele ela é ressignificada. De acordo com o autor, a “diversidade é analítica; ela separa as diferenças, é democrática. Não é heterogênea como propõem os pós-modernos, nem homogênea como pensam os globalizados. Ela é o heterogêneo que se manifesta no homogêneo” (Ortiz, 2016, p. 183-184). Ele pondera que o tema da diversidade emerge porque o mundo se globalizou e, ao refletir acerca do tempo e do espaço na situação de globalização, afirma que a metáfora do espaço substituiu a do tempo:

Não é mais a questão do tempo que prevalece, se estamos “atrasados” ou “adiantados” em relação ao ideal eurocêntrico de civilização, termos que guiaram a discussão sobre a identidade nacional no Brasil e diversos outros países. Na situação de globalização, a metáfora do espaço se impõe: fazemos todos parte do mesmo planeta. Entretanto, somos diferentes. Existe assim uma dupla afirmação: a de comunalidade e de diferencialidade (Ortiz, 2016, p. 186).

Ortiz (2016) afirma, ainda, que ninguém escapa do mundo globalizado. E, por este motivo, temos de ser diferentes. Para ele, “o nacional nos obceca a tal ponto que esquecemos aquilo que nos envolve e determina boa parte do nosso destino.” (Ortiz, 2016, p. 196).

Tal diversidade se materializa nas distintas culturas. Diante das diferentes definições do termo cultura, para este estudo, buscamos amparo nos pressupostos delineados por Kramsch (1998), Hall (2002) e Santos (2008 e 2005) que a veem “como o conhecimento subentendido que as pessoas exteriorizam ao interagirem no contexto em que estão inseridos” (Santos, 2005, p. 30).

A dinamicidade imbricada na definição acima sugere entendimento de que todo e qualquer indivíduo tem conhecimento, que precisa ser compartilhado mediante interação, sendo a linguagem ferramenta indispensável. Nos pressupostos defendidos por estes autores, e ainda em Sacristán (2006, p. 73), fica evidente uma noção de que o contato entre diferentes culturas propicia a desterritorialização dos indivíduos, possibilitando-lhes “acesso ao estranho, de se enriquecer com o estranho, de rever e relativizar o que é próprio, de adquirir novas competências, estímulos que complementam e melhoram a cultura escolar etc”. Neste sentido, Tedeschi (2008, p. 12, grifos do autor) pontua que “a cultura assume cada vez mais relevo, tanto na estrutura e na organização da sociedade como na constituição de novos atores sociais. Assiste-se a uma verdadeira *revolução cultural*, à expansão de tudo que se associa à cultura”.

Evidenciamos, então, uma ligação indissociável entre linguagem e cultura na constituição dos indivíduos. Sendo assim, o processo que envolve língua e sociedade deve ser visto como um ato político em que lhes é requerido cada vez mais domínios da linguagem e compreensão de sua multiplicidade. As instâncias educativas, quer seja em nível básico, quer em nível superior, precisam estar atentas para acompanharem a dinamicidade e fluidez da contemporaneidade (Bauman, 2001).

Numa perspectiva dos Estudos Culturais, Hall (2006) argumenta que as identidades na pós-modernidade são fragmentadas. Para ele, “o sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente” (Hall, 2006, p. 13). Hall (2014) explica que é na tentativa de rearticular a relação entre sujeitos e

práticas discursivas que a questão da identidade, ou identificação (caso se prefira enfatizar o processo de subjetivação) volta a aparecer. Para Hall (2014, p. 106), a identificação é “um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre ‘demasiado’ ou ‘muito pouco’ – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade”.

Sob essa mesma perspectiva, na concepção de Woodward, a identidade é, pois, relacional e marcada pela diferença. Assim, definem Hall (2003; 2014) e Silva (2014), as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela. As mudanças ocorrem não só nas escalas global e nacional e na arena política, mas também nos níveis local e pessoal. As identidades são formadas relativamente a outras identidades, relativamente ao que não é. Construção que aparece sob a forma de oposições binárias. A autora pondera que “a teoria linguística saussureana sustenta que as oposições binárias – a forma mais extrema de marcar a diferença – são essenciais para a produção do significado” (Woodward, 2014, p. 50). Assim, ela afirma:

as mudanças e transformações globais nas estruturas políticas e econômicas no mundo contemporâneo colocam em relevo as questões de identidade e as lutas pela afirmação e manutenção das identidades nacionais e étnicas [...] As identidades que são construídas pela cultura são contestadas sob formas particulares no mundo contemporâneo – num mundo que se pode chamar de pós-colonial. Este é um período histórico caracterizado, entretanto, pelo colapso das velhas certezas e pela produção de novas formas de posicionamento (Woodward, 2014, p. 25).

Para Silva (2014), identidade e diferença são interdependentes, indeterminadas, instáveis e resultado de atos de criação linguística, ou seja, criadas por meio de atos de linguagem. Isso implica reconhecer que não podem ser compreendidas fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido, como seres da cultura e dos sistemas simbólicos que a compõem. O autor explica:

A afirmação “sou brasileiro”, na verdade, é parte de uma extensa cadeia de “negações”, de expressões negativas de identidade, de diferenças. Por trás da afirmação “sou brasileiro” deve-se ler: “não sou argentino”, “não sou chinês”, “não sou japonês” e assim por diante, numa cadeia, neste caso, quase interminável (Silva, 2014, p. 75).

A globalização e a popularização do uso das tecnologias digitais facilitam o contato entre as pessoas, porém não físico. É importante criar meios de interação social, e, nesse sentido, o intercâmbio é um dos possíveis mecanismos que faz essa ligação entre pessoas e cultura. A

prática de viver em um país ou cidade que não seja a sua oportuniza ao indivíduo aprender a conviver com a diversidade das culturas e, principalmente, a respeitar as diferenças.

Os principais motivos de integração internacional costumam se relacionar a questões econômicas, políticas, socioculturais e educacionais. Em todo o mundo, a mobilidade acadêmica tem sido uma ferramenta para integração internacional, com a vantagem da transferência e geração de conhecimento entre indivíduos (Amarante; Verdu, 2015).

A realização de intercâmbio oferece uma diferenciação aos envolvidos, no que diz respeito ao estudo de outra(s) língua(s), conhecer e vivenciar a rotina de outro país. Sugere, ainda, uma mudança interior, que reflete no indivíduo que o realiza, a percepção de realidades locais próprias que interferem, diretamente, na noção de mundo a ser desenvolvida posteriormente ao primeiro contato.

Porém, para que o intercâmbio de cultura seja efetivo, é importante que o estudante vivencie a cultura da cidade que o acolhe, de forma a se “sentir parte” do local em que vive. Para que isso ocorra o intercambista deve viver cada dia como e fosse daquele país, se aprofundando em sua cultura, como visitas para conhecer a cidade e seus moradores e não somente os pontos turísticos, mas sim buscar uma imersão na realidade do país, ou o mais próximo disso (Tamião, 2010, p. 10).

A imersão sugerida pelo autor implica interação e essa, por sua vez, se concretiza por meio da língua/linguagem. Vemos assim, a indissociabilidade da tríade língua, cultura e identidade.

3 Das expectativas anteriores à viagem

Como mencionamos anteriormente, o primeiro contato com os colaboradores do estudo aconteceu por meio de um questionário online.

Antes de iniciar a graduação, a professora Hashtaguemoto realizou o curso completo de inglês em uma escola de idiomas. Formou-se em 1991, pela Faculdade Ibero Americana – SP, e na graduação fez dois cursos juntos, bacharelado de Tradutor-Intérprete e Licenciatura em Letras Português-Inglês. Possui mestrado em Letras (UNEMAT/Sinop, 2018). Atua na docência há 30 (trinta) anos e nunca viajou para o exterior. Assim ela relata:

Iniciei a minha carreira de magistério em uma escola particular, como professora de Português em São Paulo, em 1991. Em 1993, mudei para o Mato Grosso e comecei a dar aulas em escola particular para crianças. De 1994 a 2000, trabalhei inglês e português nas redes pública e privada. Em 1995, passei no concurso municipal e trabalhei como professora efetiva até 2001. Em 2000, passei no concurso do Estado, exonerei do município, passei na seletiva da Unemat. Trabalhei na Unemat até 2009, quando fiz o concurso em 2010 para minha segunda cadeira no Estado. Passei e trabalhei com duas cadeiras até 2020. Em 2020, me aposentei na primeira cadeira e

estou trabalhando até agora no segundo vínculo como professora de inglês. (Profa. Hashtagemoto, questionário, 31/05/2023).

O professor Kley, por sua vez, formou-se em 2010, pela UNEMAT/Sinop, e atua na docência há 18 (dezoito) anos. Sua formação é em Letras e possui especialização em metodologia de ensino de Língua Inglesa. Ele relata que já esteve em 17 (dezessete) países, realizou 2 intercâmbios, um de 3 meses nos Estados Unidos, e outro de 2 anos na Irlanda e que começou a estudar inglês aos 15 anos de idade. Ele nos conta:

Comecei trabalhando em cursos de inglês, depois de graduado atuei em universidades, cursos livres, escolas públicas e privadas, tanto no ensino médio quanto no fundamental. (Prof. Kley, questionário, 31/05/2023).

Já a professora Lucy formou-se em 2003, pela UNEMAT/Sinop, e atua na docência há 18 (dezoito) anos. Possui especialização em Língua Inglesa, cursos de aperfeiçoamento com o Sistema Positivo de Ensino e curso completo em escola de idiomas e nunca viajou para o exterior antes. Lucy conta que:

Iniciei minha docência em 2005 nas redes municipal e estadual, porém ainda com pouca bagagem didática, tinha conhecimento básico da Língua Inglesa, trabalhando com alunos do ensino básico e médio. Meu aperfeiçoamento profissional foi gradativo, pois ainda temos grande dificuldade de encontrarmos cursos de aperfeiçoamento. Portanto, tive que pesquisar e aprimorar minha metodologia através de cursos particulares. Porém, dentro do ensino público encontrei dificuldade na aceitação da Língua Inglesa como instrumento de comunicação em sala, já que a obrigatoriedade se dava apenas no 6º ano. (Profa. Lucy, questionário, 31/05/2023).

O resultado do processo de seleção do Programa de Intercâmbio Internacional na Inglaterra lhes causou sensações múltiplas: Hashtagemoto afirma ser “Um presente de Deus, por meio do Programa de Intercâmbio da SEDUC. Muita expectativa, ansiedade e insegurança ao mesmo tempo”. Kley assevera que ficou “muito motivado, percebi que melhorou minha autoestima como profissional, foi muito bom receber este reconhecimento”. Lucy argumenta que sentiu

a responsabilidade de representar todos os professores da rede estadual que fazem o seu melhor para poder ensinar a Língua Inglesa dentro dos limites de nossa fluência. Também senti a necessidade de melhorar minha didática, em sala de aula, e utilizar a língua mais em seu aspecto comunicativo. (Profa. Lucy, questionário, 31/05/2023).

Ao serem questionados acerca das expectativas quanto à viagem, os docentes registraram que almejam muita aprendizagem, conhecimento cultural e linguístico e que será um momento de crescimento profissional único.

Importou-nos, também, questioná-los como se sentiam quanto ao conhecimento linguístico para participar da experiência. Os três professores reconheceram estarem aptos e preparados para interagir e mostraram-se abertos para aprender e desenvolver mais. Kley registra que “sempre é um desafio a comunicação com pessoas de outras culturas” e Lucy argumenta que “talvez não possua a fluência necessária para uma comunicação ativa, mas sei que farei o meu melhor”. (Questionário, 31/05/2023).

Por fim, perguntamos como se sentiam quanto ao conhecimento cultural acerca do país e pessoas para onde iriam e eles nos informaram que estavam estudando para se prepararem da melhor forma possível, como, por exemplo, assistido a muitos documentários, séries, vídeos, além de ler livros e revistas sobre a história e cultura britânicas. Kley ponderou que conhece alguns aspectos culturais do país, e que Londres é uma cidade multicultural.

As expectativas compartilhadas pelos professores, neste estudo, demonstram o quanto eles se sentiram motivados e reconhecidos pelo ensino que realizam, mas, ao mesmo tempo, preocupados em melhorar a fluência com a língua e, também, em conhecer mais a cultura da Inglaterra. O que se percebe é que as mudanças linguístico, identitário e cultural iniciaram-se antes mesmo da viagem acontecer.

4 Das vivências linguístico-identitário-culturais na Inglaterra

Nesta sessão debruçamo-nos a descrever e analisar como os docentes apreenderam questões linguístico-culturais e como perceberam que estas permeiam a constituição identitária dos indivíduos. Compreendemos a indissociabilidade da tríade, como os próprios excertos selecionados mostram, entretanto, para melhor organização, apresentação e discussão dos dados, os abordaremos em 3 (três) subseções.

4.1 Experiências linguísticas e constituição identitária

Hashtaguemoto confidenciou, tanto na entrevista, quanto no diário de bordo (02/06/2023), que teve muita ansiedade antes da viagem, já que era sua primeira vez no exterior:

Eu estava bastante preocupada com questões de estrutura, de como seria em outro país, porque eu nunca tinha viajado anteriormente, e eu não tinha noção do financeiro, de remédio, de coisas que eu teria que levar, que parecem que são besteiras, mas eu estava insegura sobre essas coisas⁸. (Profa. Hashtaguemoto, entrevista, 10/08/2023).

⁸ Optamos por realizar a transcrição mantendo, em certa medida, traços da oralidade, baseados em Marcuschi (1999).

Conforme apresentamos na seção 3, antes da viagem os professores sentiram-se preparados para interagir e mostraram-se descerrados para novas aprendizagens. Por conseguinte, nos dados pós intercâmbio, Kley, Lucy e Hashtaguemoto demonstraram diferentes sensações quanto ao conhecimento linguístico que possuem na Língua Inglesa e na interação durante a viagem. Por ter viajado outras vezes e morado um tempo no exterior, Kley revela que não teve dificuldades. Aliás, as colegas confidenciaram que o elegeram como guia, tanto pelo fato de, segundo elas, ele “falar melhor inglês” e, por “já ter ido lá, sabia para onde ir e o que fazer, porque a gente se perdia muito”.

[...] língua para mim não foi um grande problema porque eu já tinha essa vivência tinha feito intercâmbio antes então eu não criei aquela ansiedade, porque mesmo que a pessoa que estuda durante muito tempo, a gente sabe que quando chega no lugar que fala inglês tem um período de adaptação. Pelo fato de eu ter morado na Irlanda, que o sotaque é meio próximo, então já tava meio preparado para entender, então na grande maioria do tempo não foi um problema na comunicação no entendimento. (Prof. Kley, entrevista, 29/07/2023).

Lucy e Hashtaguemoto, entretanto, relataram que sentiram apreensão, conforme os excertos que seguem:

Eu vou falar sinceramente, eu fiquei assustada, a gente acha que sabe muito, e quando chega lá descobre que trava, que não entende o que a pessoa diz, que responde coisa ou usa palavras que não deveria [...] Eu achava que meu inglês era bom e quando cheguei, na primeira semana eu dei uma travada legal, porque eu tenho um problema seríssimo de ansiedade, fico muito nervosa, sou muito tímida, já tenho muita dificuldade de conversar normalmente em português [...] Eu fiquei com medo de falar qualquer coisa na primeira semana, mas depois eu comecei a mentalizar, respirar e dizer que a gente tem que se comunicar, que eu consigo, que dou conta, isso é muito meu, mas eu senti muita necessidade de treinamento de fala. (Profa. Lucy, entrevista, 01/08/2023).

Vou te confessar que estava insegura com a questão da minha proficiência de língua porque até então, como nunca tinha saído, sabia que conseguia dar aula em inglês. Pro meu Brasil o inglês estava ok, bem sabida para nossos alunos, mas tinha um receio se ia dar conta do inglês lá na Inglaterra com o professor que a gente ia fazer o curso [...] o primeiro contato linguístico que nós tivemos foi com o motorista do *transfer*, eu tentava conversar com ele para ver se eu dava conta, então eu que mais conversou, nós fomos em três dentro do carro, porque eu queria melhorar o meu inglês, eu queria conversar para eu saber se ele estava me entendendo, se a gente conseguia desenvolver uma conversa, e foi muito bom sabe, eu consegui entender muito bem, eu gostei muito de ouvir os britânicos falarem, eles têm um inglês muito certinho, formal, bonitinho, não tem muita gíria. (Profa. Hashtaguemoto, entrevista, 10/08/2023).

Os dados descritos acima sinalizam que, embora Lucy e Hashtaguemoto apresentem um bom repertório de conhecimento linguístico em Língua Inglesa – fato que lhes proporcionou serem selecionadas entre mais de uma centena de docentes – não foi suficiente para impedir a sensação de susto e insegurança. Vemos, aqui, fortes indícios de compreensão de língua como

objeto pertencente a nação específica (Brahim *et al.*, 2021), também evidenciados na assertiva de purismo linguístico dos britânicos que “têm um inglês muito certinho, formal, bonitinho, não tem muita gíria”, nos relatos de Hashtagemoto. A busca pela comunicação na Língua Inglesa pela professora Hashtagemoto também emerge em seu diário de bordo (03/06/2023).

No período pré-viagem, Lucy ponderou a possibilidade de não possuir a fluência necessária para uma comunicação ativa. No excerto acima, mais uma vez ela mensura seu conhecimento. Em seu diário de bordo ela registra:

Devido a minha personalidade mais retraída e tímida, apesar de ter um inglês intermediário, demorei algum tempo para conseguir interagir efetivamente. Minha compreensão auditiva era boa, porém minhas crises de ansiedade atrapalharam muito minha capacidade para a comunicação. (Profa. Lucy, diário de bordo, 07/06/2023).

Nada obstante, como havia registrado, de que faria o seu melhor (Prof. Lucy, Questionário, 31/05/2023), ao trazer em mente que “a gente tem que se comunicar”, Lucy busca adaptar-se ao novo – apesar das características de sua personalidade marcada pela timidez – criando ferramentas psicológicas a partir de seu conhecimento histórico-cultural e abrindo-se para a interação linguística, por meio da mediação com outros indivíduos. Desta forma, Lucy opta por “realizar algo no mundo”. (Lantolf; Appel, 1998; Mitchell, Myles, 1998).

Nos excertos vindouros, os relatos de Hashtagemoto e Lucy nos remetem ao conceito que abordamos de translíngua, de fluidez e de repertório (Canagarajah, 2017; Lucena; Cardoso, 2018), demonstrados pelas interações diferentes proporcionadas com falantes nativas de países distintos, a saber, a Índia e a Inglaterra. A experiência serviu para materializar a ideia de identidades linguísticas fluidas, diversas, em que se evidencia diferentes sotaques, sendo, entretanto, algo “normal”.

O segundo contato que eu tive foi quando a gente chegou na casa e lá morava uma família de indianos [...] o primeiro contato que eu tive foi com uma sobrinha dela que nos recebeu e, assim, deu para entender o que ela dizia, mas o inglês dela era muito diferente, porque ela tinha muito sotaque, e tinham coisas que ela dizia que era difícil de entender, mas com a dona da casa foi muito boa a comunicação, ela conversava inglês muito fluente, muito bom conseguimos conversar com ela normal. (Profa. Hashtagemoto, entrevista, 10/08/2023).

O inglês da *host mother* era bem fácil de entender, e tinha mais duas netas dela. Uma delas eu fugia porque era muito difícil entender o inglês dela misturado com indiano. (Profa. Lucy, entrevista, 01/08/2023).

As interações linguístico-culturais, nesse caso, abrem possibilidades para ampliar o repertório de aprendizagem da língua, como também, de conhecer a pluralidade cultural por meio das diferenças das pessoas, uma vez que a identidade é que marca a diferença.

(Woodward, 2014). A identidade e diferença, segundo Silva (2014), são indissociáveis, flexíveis, fragmentadas, deslocadas, descentradas, por isso as pessoas assumem “identidadeS” que se manifestam por meio de atos de linguagem.

Ainda acerca da língua, os dados mostram que há diferenças nas percepções dos três docentes no que diz respeito às interações linguísticas extraclasse na escola. Hashtaguemoto afirmou não ter tido “interação com alunos de outras turmas, a única interação que a gente teve foi na observação de outros professores, mas não tivemos interação. (Profª. Hashtaguemoto, entrevista, 10/08/2023). Lucy disse, também, que não interagiu em Língua Inglesa na escola, para além da sala de aula. Já Kley relatou, em seu diário, algo que não fora observado pelas duas colegas, acerca da chegada de novos alunos a cada semana:

Segunda semana de aula. Toda segunda-feira a escola recebe novos alunos, conhecemos os novos estudantes, estes são das mais diversas nacionalidades. Tomamos um café na recepção da escola e começamos a aula. (Prof. Kley, diário de bordo, 12/06/2023).

Com referência ao relato anterior, Kley pondera:

Como é uma escola de línguas, eles não têm um cronograma fechado, porque tem aluno que fica seis meses, tem aluno que fica um mês, então todo momento eles precisam estar abertos. Então toda segunda-feira o primeiro andar da escola era o andar da recepção, então você chega lá tem aqueles alunos novos que estavam vindo de países diferentes. Todo mundo chega na escola com aquela carinha de perdido e ao mesmo tempo entusiasmado porque é um grande sonho que tá sendo concretizado é um momento muito especial da vida, foi sonhado foi planejado, eu acho bacana porque a escola vai recebendo essa motivação, sempre tem novidade, acrescentando algo novo e como tem uma diversidade de nacionalidades é muito bacana. Eles ficam em grupinhos falando a língua de onde vem, é difícil ver um grupo misto.

Esses dados sinalizam que Kley poderia estar mais aberto e curioso às interações que aconteciam entre outros grupos de falantes, além do grupo composto pelos 17 (dezessete) docentes brasileiros, o que pode, inclusive, justificar o fato de “falar melhor inglês”. Certamente, como vimos em Santos (2009), a interação é imprescindível para o desenvolvimento, neste caso, da língua alvo, por meio das narrativas dos outros (Brahim *et al.*, 2021).

4.2 Experiências culturais e constituição identitária

Em conformidade com a assertiva que Kley registrou antes da viagem, de que “sempre é um desafio a comunicação com pessoas de outras culturas”, a instigação se concretiza e a relação língua e cultura pode ser percebida também nos relatos pós-viagem que seguem.

Embora tenham aludido, nas respostas emitidas no questionário, estudos preparatórios anteriores quanto a multiculturalidade que poderiam encontrar, ao serem indagados quanto aos sentimentos despertados acerca do conhecimento cultural, os docentes reconheceram que ainda têm muito para ser aprendido. O que é possível observar, as interações favoreceram a aprendizagem dos aspectos culturais que são mais bem compreendidos ao serem vivenciados e não apenas estudados. Os conhecimentos culturais foram colocados à prova por meio de um *quizz* e Kley percebeu suas limitações. Apesar disso, o professor inferiu que questões das quais ele estava familiarizado, por já ter vivido na Irlanda, foram mais fáceis de serem respondidas.

Eu achei que sabia bastante coisa, só que teve um dia lá que o professor fez um quiz sobre o Reino Unido, qual era a capital não sei de que país, qual era o nome de jornais que eram super populares. [...] No dia que ele deu o quiz teve algumas questões que eu sabia, mas a grande maioria, misericórdia, era algo que eu deveria saber, mas eu não sei, então foi o momento que eu percebi que tem muita coisa que preciso aprender, a questão geográfica e política, a única parte que eu soube era sobre a Irlanda do Norte, que era algo que eu acompanhava indiretamente. (Prof. Kley, entrevista, 29/07/2023).

Lucy compara os brasileiros aos ingleses e denuncia “choque cultural”. As comparações remetem ao conceito de diferencialidade abordado por Ortiz (2016). Dentre as diferenças observadas pela professora estão questões relacionadas ao afeto, ao modo de falar, a regras de convivência pública, a cumprimento de horário e costumes alimentares. Para ela, é comum, entre os brasileiros, atitude expansiva quanto a demonstrações de afetividade, por exemplo, por meio de abraços. Embora os brasileiros falem alto e vários ao mesmo tempo, costumam ser “mais educados”. Essa percepção está relacionada ao fato de que os ingleses costumam ser mais discretos, e “secos”, o que, para ela, pode passar a impressão de ser descortês. Os relatos de Kley coadunam os de Lucy e adicionam a vasta diferença entre Londres e contexto mato-grossense-amazônico.

A gente teve um pouquinho de choque cultural, principalmente, que eles são muito secos. O brasileiro fala alto, abraça, grita, todos falando ao mesmo tempo, mas eles são muito comedidos. Tivemos probleminhas com o professor no começo com frases como “*it’s your fault*”, depois a gente descobriu que não era falta de educação, a gente tinha problema seríssimo com horário e ele não aceitava. Um dia ele deu piti dizendo que nós não podíamos almoçar, que não dava tempo. Depois daquele dia a gente compreendeu que não é a mesma cultura, não é a mesma comida. A comida deles é bem complicada, viver só de sanduíche e macarrão não dá, a gente acabou se acostumando com comida chinesa. Outra coisa que estranhei e que fiz sem saber é dar lugar para idoso em ônibus, lá não é desse jeito, eles estranham. Nós brasileiros temos facilidade em arrumar problemas, em ser indiscreto. (Profa. Lucy, entrevista, 01/08/2023).

O choque cultural foi na alimentação que para a gente na hora do almoço tem que bater um pratão. Foi algo que o professor cobrou que a gente, na primeira semana, todo mundo chegava uns minutinhos atrasados porque ia comer nos restaurantes uma

refeição boa. Ele disse: “você não podem chegar atrasados, não tem a mínima possibilidade de isso acontecer mais uma vez, então vocês vão ter que reduzir o almoço de vocês”, mas depois a gente se adaptou também, então foi uma adaptação que a gente fez com a cultura deles. [...] A locomoção dentro de Londres também foi um choque cultural para todo mundo aqui no Mato Grosso que não é do nosso cotidiano. (Prof. Kley, entrevista, 29/07/2023).

De fato, a professora Hashtaguemoto percebeu, também, algumas questões culturais descritas por Lucy e Kley, principalmente as que dizem respeito à demonstração de afeto e ao cumprimento de regras. Ecoando o ideal eurocêntrico de civilização, conforme descrito por Ortiz (2016), para ela, os ingleses são muito educados. Entretanto, atos de linguagem podem ser compreendidos de forma equivocada (Silva, 2014), como aconteceu por parte de uma das professoras, conforme demonstra seu relato:

Em relação às pessoas, elas eram muito amigáveis, muito educadas, a impressão que eu tive dos ingleses é que eles são muito corretos, honestos, eu admirei a capacidade de seguirem regras, de organização, de seriedade, e isso é muito bom, achei isso maravilhoso, culturalmente, porque são muito corretos. [...] Teve um dia na aula que o professor estava dando folhas de papel, aí eu disse: “*Please, give me one*”, e ele me olhou estranho e eu me toquei do uso do imperativo que soa rude para eles, aí eu disse “*Sorry*”. Para mim foi um impacto, porque para nós não é uma coisa grosseira falar certas coisas no imperativo desde que você usou por favor, e agora até aqui no Brasil eu fico me policiando. [...] As pessoas são bem distantes, tipo nem dá a mão, [...] abraço então, no final, no último dia, quando terminou e que a gente estava entregando certificados eu pedi permissão para o meu professor para eu dar um abraço nele porque eu não sabia se eu podia fazer isso [...] uma das colegas não conseguia salvar a prova no celular e ele só disse “*It’s lost*”, sei lá, acho que se fosse no Brasil a gente ia rotear a internet ou fazer outra coisa, brasileiro quer ajudar de alguma maneira, fazer alguma coisa que está ao alcance. E ela ficou tão chateada com a atitude do professor, eu vi que ela queria chorar. Outro dia, numa das avaliações de uma das colegas ele disse: “Sua voz é muito alta!”, para ele era uma crítica construtiva, mas da maneira que ele falou, ela ficou muito ofendida e chorou. São impactos culturais que existem dos dois lados. Percebi que os ingleses não têm tanta preocupação de fazer as coisas pelo outro. (Profa. Hashtaguemoto, entrevista, 10/08/2023).

Esse acontecimento reafirma as discussões que abordamos anteriormente, amparados em Woodward (2014), Hall (2003; 2014) e Silva (2014), de que a identidade é relacional e marcada pela diferença, Hashtaguemoto tenta mostrar que a identidade do nativo inglês é diferente do imigrante que vive em Londres, ao exemplificar com a descrição da ajuda recebida por elas durante a viagem, em que foram amparadas por uma imigrante que demonstrou empatia, mostrando impactos não só multiculturais, como também, na constituição identitária.

O registro do relato da anfitriã denuncia até mesmo discriminação aos imigrantes. Parece que essas atitudes dos ingleses são decorrentes de uma possível defesa de purismo linguístico-cultural próprio de uma história eurocêntrica de civilização que guiou a discussão

sobre identidades de diversos outros países (Ortiz, 2016). O fato marcou, também, Lucy, conforme relata:

Eles não têm essa coisa de fazer tanto pelo outro. Teve um dia que pedimos ajuda na rua e a mulher se disponibilizou a ir com a gente, e aí ela disse: “Não tem problema, eu já estive no seu lugar um dia”. E aí percebo que tem muita gente de fora que são imigrantes, e que, provavelmente, passaram por dificuldades, e aí as pessoas, como já passaram quando elas estão mais adaptadas, parece que têm mais vontade de ajudar, essa empatia [...] a minha *host mother* disse assim: “Londres é um lugar bom para se viver na Inglaterra porque tem muitos estrangeiros e as pessoas não fazem diferença de quem é você, mas quando vai para uma cidade do interior da Inglaterra as pessoas imigrantes são muito discriminadas, eles não tratam bem”. [...] Os da escola que estavam ali para nos atender já tinham essa predisposição de atender brasileiro estrangeiro porque é uma escola para isso, então tratavam a gente muito bem, mas eu acho que o inglês mesmo que nasce lá, eles têm uma coisa de valorização do povo e da cultura deles muito grande, muito grande, entende, então, assim, eu acho que eles são muito bairristas eles têm um orgulho deles mesmo do povo deles, da história deles, inclusive, o professor, às vezes as meninas queriam saber coisas pessoais da vida dele né, onde mora, o que você faz no fim de semana e ele não compartilhava nada nada sobre a vida dele pessoal nada, eles são bem reservados. (Profa. Hashtagemoto, entrevista, 10/08/2023).

[...] e a gente aprendeu muito lá que as pessoas ajudam, porque não eram dali, eram pessoas de outros países então elas conhecem as dificuldades, teve um dia que a gente estava perdida e uma mulher chegou a pegar meu celular e andar com a gente até a gente achar o ponto que a gente precisava, então as pessoas são muito solidárias, esse medo do desconhecido, do novo, que a gente tem de ir para um lugar e não saber se comportar, se comunicar direito com as pessoas, a gente quebrou isso um pouquinho. (Profa. Lucy, entrevista, 01/08/2023).

A diversidade de vivências de Kley lhe permitiu exaurir comparações entre identidades brasileiras, inglesas, indianas e irlandesas. Se, nesta viagem, Kley não demonstrou estranhamento acerca de aspectos culturais, isso se deve, segundo ele, ao fato de já ter acontecido antes, quando viajara para a Irlanda. Assim como as demais colegas relataram, Kley também registrou os “desconfortos” apreendidos durante as aulas, na relação entre os docentes intercambistas e o professor do curso e tenta esclarecer para eles que nada mais são do que diferenças culturais. Notoriamente, o contato entre diferentes culturas propiciou a desterritorialização dos indivíduos, a partir do acesso ao estranhamento, que oportunizou o crescimento. A comparação permitiu rever e relativizar o que é próprio, conforme defendido por Sacristán (2006).

O irlandês é muito mais aberto, o inglês é formal, percebi o estranhamento de colegas que estavam indo pela primeira vez, com o professor, pois ele tende a ser mais distante, é atencioso, faz o trabalho bem, mas não abre para proximidade pessoal, não tem pergunta sobre a vida, sobre o que vai fazer no final de semana. Os colegas estranharam bastante, eu não estranhei porque já tinha estranhado anteriormente, e a forma da comunicação, teve algumas colegas que se chatearam com algumas falas do professor e chegaram até a chorar. Eu conversei com elas, eu falei: “Gente, ele é gente boa demais,

não tem nada a ver porque é o jeito que fala, é uma forma mais direta”. Então ele fala assim: “Nossa você fala muito alto, você poderia diminuir o tom da sua voz”. Talvez a gentealaria isso no nosso cotidiano aqui no Brasil de uma forma mais indireta, não tão seca, percebi que alguns professores estranharam essa relação porque o contato em inglês que a gente tinha mesmo era com o professor. (Prof. Kley, entrevista, 29/07/2023).

Neste outro excerto, Kley pondera como foi conviver com os anfitriões, linguística e culturalmente. Mais uma vez, ficam evidentes aspectos relacionados à alimentação, a hospitalidade dos imigrantes e a boa receptividade de brasileiros pelos anfitriões:

Era um casal de idosos, ele indiano, ela irlandesa, e um filho que morava lá que já era adulto. O contato que a gente tinha com a família era pouco, porque a gente saía de manhã, voltava já à noite, mas no começo, na recepção, ela fez no dia seguinte o café da manhã tradicional inglês, recepcionou a gente muito bem, era uma família que deu suporte, até com lavar roupa, a gente só deixava a roupa, eles depois entregavam já lavada. [...] o marido dela gostava bastante de falar então ele vinha contar história do momento que ele migrou para Inglaterra como eram as questões políticas, o que ele concordava e não concordava, do que agora tem a questão da migração dos refugiados de guerra, e o governo Inglês tá dando suporte financeiro. Eles já tinham recebido brasileiros lá na casa, então os brasileiros que passaram por lá deixaram uma boa impressão. Quando a gente disse que era brasileiro, eles já sabiam algumas coisas da cultura brasileira. [...] A família foi bem bacana, mas não teve essa questão afetiva de a gente se envolver e virar amigos e tal. (Prof. Kley, entrevista, 29/07/2023).

No que concerne às normas de convivência previstas pelos anfitriões, a casa onde Kley ficou parece ter normas mais flexíveis. Já na casa onde Lucy e Hashtagemoto ficaram as regras eram rígidas e causaram certo desconforto para elas:

As regras foram explicadas quando chegamos. Nosso problema era o banheiro, muito pequeno, tinha que lavar tudo depois do banho, não podia deixar nada fora do lugar, senão reclamavam, por exemplo se tinha fio de cabelo no chão, tinha que deixar impecável. A cozinha tinha uma lista para ser seguida. Na geladeira estava etiquetado o que era para nós. Se não seguíssemos as normas dava problema. Também tivemos problemas com a lavanderia. (Profa. Lucy, entrevista, 01/08/2023).

A própria relação entre os 17 (dezesete) docentes, participantes do intercâmbio, se constituiu, também, importante espaço de aprendizagem linguístico-cultural e moldou, em alguma medida, e/ou, colocou em evidência questões identitárias. Para Lucy, a relação entre os intercambistas foi boa e enaltece a característica do brasileiro de “lidar com as adversidades com leveza”. Mais uma vez, “o diferente” dá indícios para a professora perceber os aspectos de sua cultura nacional (Silva, 2014). Assim ela explana:

Por incrível que pareça não deu nenhuma briga, a gente se ajudou muito, muito mesmo, eu tenho que agradecer a minha amiga para o resto da vida, eu e ela ficamos na mesma casa e a gente combinou de fazer as mesmas coisas e ir para os mesmos lugares, e a gente se metia em muitas enrascadas. Todo dia era uma piada, uma brincadeira nova, o bom do brasileiro é que a gente leva as coisas muito na esportiva,

não que a gente não tenha tido crises. [...] eu entrei em crise na última semana, eu tive um surto dentro de um show, chorei até não aguentar mais, aí depois do choro eu melhorei, até hoje não descobri o porquê [...] acho que foi muita agitação para mim, o problema é que a gente ficou muito tempo com desgaste físico e emocional, porque chegava todos os dias às 10 horas da noite, aí a gente dormia lá pelas 11 horas meia-noite, acordava às 6 horas e a gente ficou virando por muitos e muitos dias e chegou um momento que o corpo já não aguentava mais e o psicológico também. (Profa. Lucy, entrevista, 01/08/2023).

Se por um lado Lucy estranhou a agitação da agenda com o curso e os passeios, por outro lado, Hashtagemoto relatou insegurança inicial acerca dos colegas intercambistas, que, posteriormente, foi substituída por laços de afinidade. Hashtagemoto também registrou a pluralidade de interesses presentes na comitiva. Já Kley enaltece a importância do suporte emocional dispensado entre os colegas e dos laços de amizade que perduram por meio do grupo no aplicativo *WhatsApp*:

Eu não conhecia ninguém [...] a gente fica meio insegura. No começo foi ruim, muito novo, só que é impressionante como que aos poucos os laços vão se criando, vai percebendo que tem afinidade com algumas pessoas e vai criando naturalmente [...] O que eu percebi era que tinha prioridades diferentes, algumas foram para compras, outras conhecer pubs e pessoas, outros realmente para experiências e para se aprimorar no inglês, tentar melhorar porque tinham muita dificuldade... (Profa. Hashtagemoto, entrevista, 10/08/2023).

Eu dividi quarto com um professor bem bacana [...] Todos muito próximos, todo mundo, um querendo ajudar o outro, os professores estavam compartilhando bastante, dando suporte emocional, porque para muitas professoras era a primeira vez que tava saindo [...]. Tinha dias que a gente saía o grupo dos 17 professores, era bem bagunçado todo mundo falando alto, pegando o metrô, foi uma experiência muito bacana e a gente mantém o contato, que tem um grupo do Whats, todo momento agora a gente tá compartilhando um planejamento, uma apresentação que a gente fez na sala, o aniversário de uma pessoa vai lá e fala, acho que vai continuar. (Prof. Kley, entrevista, 29/07/2023).

Certamente, a pluralidade do grupo, composta por inúmeras diferenças, possibilitou, ainda que em um curto espaço de tempo, a (re)constituição de identidades por meio de mudanças que ocorreram nos níveis local e pessoal (Hall, 2003; 2014; Silva, 2014). As oposições binárias brasileiro/inglês, brasileiro/imigrante, inglês/imigrante foram imprescindíveis para os docentes produzirem significados acerca de sua própria língua, no caso, a língua portuguesa e das características culturais brasileiras (Woodward, 2014).

4.3 Experiências londrinas

Como descrevemos, à luz das orientações de Tamião (2010), de que um intercâmbio de cultura requer vivência com a cultura da cidade que o acolhe, os dados nos mostram que os docentes se esmeraram por otimizar o tempo e diversificar as escolhas de passeios e interações.

Neste sentido, por fim, registramos as sensações dos intercambistas ao vivenciarem Londres. Há um sentimento de deslumbramento e gratidão pela novidade que a experiência proporcionou, descritas nos atos de fala, sobretudo os que destacamos nos excertos:

quando eu cheguei foi tudo muito bom, tudo era novo, estava além das minhas expectativas, porque é um país lindo, a cidade de Londres além das expectativas, eu li algumas coisas antes, mas você estar lá é outra experiência. Quando eu voltei eu dizia: “Nada se compara à experiência de estar lá”. Você pode assistir a vídeos, conversar com pessoas que foram, fazer cursos de inglês maravilhosos, ter um professor perfeito, mas nada é como você vivenciar a experiência. (Profa. Hashtaguemoto, entrevista, 10/08/2023).

É muito diferente, parece que a gente está em outro planeta, quando os alunos perguntam eu digo que não tem nada parecido com aqui no Brasil, tudo é diferente [...] parece que tudo tem uma áurea diferente, começa a ver que o mundo é grande, eu nunca tinha saído de minha cidade, nunca tinha andado de avião, e a maioria dos professores era assim, tirando dois ou três dos 17, nunca tinha saído do estado. Abriu a visão, a gente tem muito medo de sair do Brasil e não conseguir entender os outros e se fazer entender. (Profa. Lucy, entrevista, 01/08/2023).

É uma sensação de estar dentro de um livro. Eu comecei a estudar inglês, eu devia ter uns 14 anos, e eu tenho memória de ter os pontos turísticos desenhados no livro e o texto, sabe essa questão de memória visual. Eu venho de uma família simples e eu tinha sempre sonho de viajar e de repente você tá lá e fala assim: “Meu Deus eu vi isso a vida toda no livro e foi um sonho”. Muitas vezes eu cheguei a pensar que não ia se concretizar porque é distante da minha realidade. Muitos pontos turísticos eu consigo lembrar que era uma imagem que estavam nesses livros que eu utilizava ali no meu início como aluno de inglês. Então essa sensação de “agora eu falo inglês, agora eu tô no lugar, eu consegui”, é uma sensação de um caminho que eu consegui trilhar, um caminho que deu certo, que era algo bem distante, e muitas vezes, sonhado, mas não acreditava que seria possível. (Prof. Kley, entrevista, 29/07/2023).

As imagens registradas pelos docentes e compartilhadas conosco dão-nos mostra do que a viagem lhes proporcionou. Socializamos algumas:

Fotografia 01 - Tower Bridge



Fonte: acervo pessoal do Prof. Kley.

Fotografia 02 - Queen Victoria Memorial

Fotografia 03 - A icônica cabine telefônica da Inglaterra



Fonte: acervo pessoal da Profa. Hashtagemoto.



Fonte: acervo pessoal da Profa. Lucy.

Considerações finais

Neste texto, nos propusemos a “acompanhar” a jornada de 3 (três) docentes de Língua Inglesa da Rede Estadual de Ensino Público de Mato Grosso, pertencentes à DRE de Sinop, em intercâmbio na Inglaterra, política de incentivo à formação e aprimoramento do repertório linguístico-cultural e identitário dos docentes que participaram do intercâmbio. Nosso objetivo foi compartilhar experiências linguístico-identitário-culturais vivenciadas. Para tanto, nos apropriamos de indicadores semânticos linguísticos, identitários e culturais de relação comparativa a partir da apreensão que eles tiveram entre os países e falantes.

Retomando Tamião (2010) e Ortiz (2016), de que a realização de intercâmbio oferece uma diferenciação aos envolvidos, a partir da diferencialidade, podemos concluir, conforme os próprios docentes descrevem, que isso aconteceu.

À guisa de conclusão, acerca da primeira categoria – conhecimento e uso da Língua Inglesa nas interações na Inglaterra – os dados mostram que experiências de uso da língua em situações reais de comunicação em outros países oferecem tranquilidade e preparam o indivíduo para melhor entender a língua, que a chegada em um país falante de outra língua causa estranhamento e que é necessário um período de adaptação com a nova língua. O conhecimento

de outra língua permite reconhecimento de aspectos de sua própria língua que, muitas vezes, passam despercebidos nos usos cotidianos por não ter parâmetros de comparação com outras línguas. Normas tidas como habituais entre falantes de uma língua podem se tornar inadequadas em outras línguas, causando desconforto entre os falantes.

Nos aspectos relacionados às aproximações e aos distanciamentos entre as culturas brasileira e inglesa, notoriamente, há, por parte dos docentes, uma visão de purismo linguístico-cultural dos ingleses, característica de história eurocêntrica de civilização. São percebidos como sérios, pouco dados a demonstração de afeto e empatia com outros indivíduos. Diferentemente ocorre entre brasileiros e imigrantes que, por já terem vivenciado situações de interação e desconfortos advindos das diferenças, aprendem sobre a importância da empatia e compartilham conhecimentos linguísticos e culturais do país onde estão vivendo ou visitando.

Com referência às experiências linguístico-culturais e sua relação na constituição identitária, os dados apontam que conhecer e vivenciar a rotina de outro país, perceber distintas realidades locais, mediante atividades de intercâmbio, propiciam mudanças interiores e interferem na noção de si e do mundo, conforme bem observou Tamião (2010).

“Nada se compara à experiência de estar lá”, ato de linguagem, nas palavras de Silva (2014), marcado por Hashtaguemoto, nos parece uma frase emblemática para sintetizar o que nos propomos a compartilhar e refletir neste texto.

Caracterizamos esta política pública educacional como um importante passo, sobretudo para oportunizar a tão almejada formação continuada específica aos docentes de Língua Inglesa que, por muito tempo, têm reivindicado ações como esta, implementada via plataforma de formação e culminando no intercâmbio. Entretanto, como mostramos, o percentual de docentes que teve acesso à experiência não chega a 3% (três), o que nos faz concluir que o Programa deve continuar e proporcionar essa experiência a um número maior de professores para que esses possam vivenciar momentos de aprendizagem e conhecimento ímpares, que muito contribuirão para a formação pessoal e profissional de cada envolvido. É possível ainda pensar na perspectiva de se multiplicar os conhecimentos construídos em Londres para os professores de Língua Inglesa de toda rede estadual, a fim de compartilhar ideias e metodologias ensinadas e aplicadas pela cultura inglesa.

Referências

AMARANTE, Juliana Marangoni; VERDU, Fabiane Cortez. Um levantamento de publicações sobre internacionalização de instituições de ensino superior. *Acta Scientiarum*,

- Maringá, v. 37, n. 2. p. 127-134, jul./dez. 2015. DOI: <https://doi.org/10.4025/actascihumansoc.v37i2.26112> Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/26112> Acesso em: 24 jun. 2024.
- BAUER, Martin; GASKELL, George (Org.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BAUMAN, Zigmund. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos. *A linguagem na vida*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- CANAGARAJAH, Suresh. *Translingual Practices and Neoliberal Policies Attitudes and Strategies of African Skilled Migrants in Anglophone Workplaces*. Springer Briefs in Linguistics, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-41243-6>.
- CELANI, Maria Antonieta Alba; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Reflective Sessions: a Tool for Teacher Empowerment. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, v. 5, n. 1, p. 135-160, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982005000100008> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/FbkBtCJqqjJ4FWMSpwBtLGM/?lang=en> Acesso em: 15 jun. 2024.
- CENPEC, Cadernos. Entrevista com Renato Ortiz - “Porque o mundo é comum, o diverso torna-se importante”. *Cadernos Cenpe*, São Paulo, Nova série, v. 5, n. 1, p. 183-196, feb. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v5i1.324>. Disponível em: <https://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/324>. Acesso em: 04 sep. 2023.
- DENZIN, Norman; LINCOLM, Yvonna. *Planejamento da pesquisa qualitativa*. 2. ed. São Paulo: Artmed, 2008.
- DEWEY, Martin. English as a lingua franca and globalization: an interconnected perspective. *International Journal of Applied Linguistics*, v. 17, n. 3, p. 332-354, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1473-4192.2007.00177.x> Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1473-4192.2007.00177.x> Acesso em: 15 jun. 2024.
- FORTES, Lívia. “Ser ou não ser”: questões sobre subjetividade e o ensino de inglês na escola pública. São Paulo: Pimenta Cultural, 2023.
- GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HALL, Joan Kelly. *Teaching and Researching Language and Culture*. London: Longman, 2002.
- HALL, Stuart. *Da diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

- HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 103-133.
- JENKINS, Jennifer. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. *Tesol Quarterly*, v. 40, n. 1, March, p. 157-151, 2006. DOI: <https://doi.org/10.2307/40264515> Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.2307/40264515> Acesso em: 12 jun. 2024.
- KRAMSCH, Claire. *Language and Culture*. Hong Kong: Oxford University Press, 1998.
- LANTOF, James; APPEL, Gabriela. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1998.
- LUCENA, Maria Inêz Probst; CARDOSO, Angela Cristina. Translinguagem como recurso pedagógico: uma discussão etnográfica sobre práticas de linguagem em uma escola bilíngue. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 143-151, jan/abr 2018. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.13>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1999.
- MITCHELL, Rosamond; MYLES, Florence. *Second Language Learning Theories*. London: Arnold, 1998.
- MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologia linguística para tempos híbridos. *D.E.L.T.A.*, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 309-340, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-44502008000200006>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/28316>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes. *Manual de pesquisa em estudos linguísticos*. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.
- RAJAGOPALAN, Kanavillil. Cross-cultural competence and the new literacy: the indispensable need for critical thinking. *Revista da Anpoll*, Londrina, v. 1, n. 49, p. 119-127, Florianópolis, jul./set. 2019. DOI: <https://doi.org/10.18309/anp.v1i49.1306>. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1306>. Acesso em: 12 jun. 2024.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizadas. In: GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. (Org.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 41-80.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. O ensino de língua inglesa e importância do conhecimento das crenças que o envolvem. In: ASSIS-PETERSON, Ana Antonia (Org.). *Línguas estrangeiras: para além do método*. São Carlos: Pedro e João Editores/Cuiabá, MT: EdUFMT, 2008. p. 139-162.
- SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. *Crenças acerca da inclusão de língua inglesa nas séries iniciais: quanto antes melhor?* 2005. 230f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Linguagem, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2005.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

TAMIÃO, Talita Segato. Revisão da literatura sobre intercâmbio cultural estudantil: renovação das práticas turísticas. *Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul – Saberes e fazeres no Turismo: interfaces*. 2010, p. 1-12.

TEDESCHI, Losandro Antonio. Interculturalidade: a igualdade e a diferença em debate. *In: TEDESCHI, Losandro Antonio. (Org.). Abordagens interculturais*. Porto Alegre: Martins Livreiro-Editor, p. 11-22, 2008.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 07-72.

Recebido em 6 de novembro de 2023

Aceito em 6 de abril de 2024