

ISABELA ABÊ DE JESUS

O professor de Português Língua Estrangeira como
interculturalista em contexto de extensão universitária

São José do Rio Preto
2015

ISABELA ABÊ DE JESUS

O professor de Português Língua Estrangeira como
interculturalista em contexto de extensão universitária

Dissertação apresentada junto ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista,
Câmpus de São José do Rio Preto, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos
Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

Coorientadora: Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfourir-
Kaneoya

São José do Rio Preto
2015

Jesus, Isabela Abê de.

O professor de português língua estrangeira como interculturalista em contexto de extensão universitária / Isabela Abê de Jesus. -- São José do Rio Preto, 2015
148 f. : il.

Orientador: Ana Mariza Benedetti

Coorientadora: Marta Lúcia Cabrera Kfouri-Kaneoya

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas

1. Linguística aplicada. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 3. Professores de português - Formação. 4. Linguagem e cultura. 5. Professores universitários. I. Benedetti, Ana Mariza. II. Kfouri-Kaneoya, Marta Lúcia Cabrera. III. Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho". Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas. IV. Título.

CDU – 469.0-07

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do IBILCE
UNESP - Câmpus de São José do Rio Preto

ISABELA ABÊ DE JESUS

O professor de Português Língua Estrangeira como
interculturalista em contexto de extensão universitária

Dissertação apresentada junto ao Instituto de Biociências,
Letras e Ciências Exatas da Universidade Estadual Paulista,
Câmpus de São José do Rio Preto, como parte dos
requisitos para obtenção do título de Mestre em Estudos
Linguísticos (Área de Concentração: Linguística Aplicada).

Orientadora: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti

COMISSÃO EXAMINADORA

Titulares

Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti
UNESP – São José do Rio Preto
Orientadora

Prof. Dr. Nelson Viana
UFSCar

Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo
UNESP – São José do Rio Preto

Suplentes

Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha
FCLAr/UNESP

Profa. Dra. Lília Santos Abreu-Tardelli
UNESP – São José do Rio Preto

São José do Rio Preto
17 de agosto de 2015

Aos meus pais,
Antonio Roberto e Teresa.

AGRADECIMENTOS

A Jeová Deus, o Grandioso Instrutor, pela dádiva da vida, por me ensinar os caminhos em que devo andar, por responder a todas as minhas orações e segurar a minha mão, sempre.

Aos meus pais, Antonio Roberto e Teresa, pelo amor incondicional e infinito, por sempre terem me apoiado nos estudos, pelas orações, força e motivação nos momentos mais difíceis, e por serem os melhores pais do mundo.

À minha orientadora, Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, por ter me iniciado nos estudos em Linguística Aplicada, em 2008, pelo exemplo de pesquisadora e professora, pela dedicação e paciência, por ter acreditado em meu potencial e sido a melhor orientadora que eu poderia ter.

À minha coorientadora, Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya, pelo incentivo e apoio, pela companhia e pelas longas conversas durante as viagens para eventos acadêmicos, que em muito contribuíram a minha vida profissional e, principalmente, por ter proporcionado o contexto para esta investigação.

À Profa. Dra. Mônica Ferreira Mayrink O'Kuinghttons, pelas contribuições oferecidas por ocasião do debate no VI Seminário de Estudos Linguísticos.

Ao Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo e à Profa. Dra. Lilia Santos Abreu-Tardelli, pelas preciosas contribuições oferecidas no Exame Geral de Qualificação.

Aos professores que aceitaram o convite para compor a banca examinadora deste trabalho, por contribuir para o aprimoramento desta pesquisa.

Aos amigos do PPGEL, em especial ao Fernando Lima, à Letícia Borges, à Natália Curti e à minha “irmã acadêmica”, Angélica Amaya Ruiz, pelos momentos compartilhados durante esta caminhada, e pelo apoio e motivação imprescindíveis.

Às minhas melhores amigas da graduação em Letras, Fabiana Paranhos e Priscila Sinibaldi Suffredini De Marchi, pelo incentivo para que eu seguisse com a minha formação acadêmica.

Aos irmãos que Deus me deu de presente: José Nilton Santos da Cruz Junior, Ronaldo Martins, Adriana Moraes, Monique Garcia, e Júlia Guerra, pelas palavras de encorajamento e força. “O verdadeiro amigo ama em todos os momentos / E se torna um irmão em tempos de aflição.” (Provérbios 17:17)

Aos participantes desta pesquisa, pelo espírito de colaboração e disposição.

À Capes, pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

Ao corpo docente do PPGEL do IBILCE, pelas valiosas contribuições para a minha formação como pesquisadora.

Aos funcionários da Secretaria do Departamento de Letras Modernas e da Seção Técnica de Pós-Graduação do IBILCE, pela disposição no atendimento.

A todos os que, direta ou indiretamente, colaboraram para a realização deste trabalho.

E [Deus] fez de um só homem todas as nações dos homens, para morarem na face de toda a terra, e fixou os tempos determinados e estabeleceu os limites da habitação dos homens
(Atos 17:26)

RESUMO

Esta investigação trata do professor como interculturalista em um contexto multicultural de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (PLE) (ALMEIDA FILHO, 2001, 2004, 2007, 2009; CUNHA, 2007; KFOURI-KANEOYA, 2008, 2013, 2015; SERRANI, 2005; MENDES, 2003, 2004a, 2011). Este estudo teve como objetivos investigar o modo como a professora participante explora os aspectos interculturais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de PLE no contexto da pesquisa; e observar as contribuições da interculturalidade presente nesse contexto para a formação do professor de PLE como interculturalista (SERRANI, 2005). Foram propostas duas perguntas e uma subpergunta de pesquisa. A primeira teve como propósito analisar o modo como a professora participante explora a interculturalidade em sala de aula, e a subpergunta relacionada a ela teve por intuito discutir as concepções de cultura reveladas no dizer e fazer da professora; a segunda pergunta de pesquisa, por sua vez, teve como objetivo discutir de que modo a interculturalidade presente no contexto investigado pode contribuir para a formação do professor de PLE como interculturalista. A pesquisa se realizou em um contexto de ensino e aprendizagem de PLE, contemplando dois focos: o primeiro são as práticas docentes de uma professora em sala de aula de curso regular de PLE na UNESP de São José do Rio Preto, em nível iniciante, cujo público são alunos de graduação e de pós-graduação em situação de imersão acadêmica, provenientes de universidades estrangeiras parceiras da universidade brasileira; o segundo foco são as participações da mesma professora nas reuniões semanais da equipe de ensino, pesquisa e formação do projeto de extensão no qual o curso regular está inserido. De acordo com um estudo qualitativo de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2000; RICHARDS, 2003) e com características de pesquisa colaborativa, os dados foram gerados por meio de (i) gravações em áudio das aulas de PLE ministradas pela professora participante; (ii) gravações em áudio das reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE; (iii) autobiografia da professora participante; (iv) questionário respondido pelos alunos; e (v) entrevista com a professora participante. A análise dos dados mostra que as concepções de cultura da professora participante reveladas em seu dizer e em seu fazer estão relacionadas às práticas sociais comuns às pessoas de um país

ou nação, as quais são abordadas pela professora em atividades promotoras de diálogos e trocas culturais entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, em aulas dedicadas principalmente ao tratamento de temas culturais. A divisão entre aulas gramaticais, fonéticas e culturais feita pela professora nos remete ainda a uma concepção, por parte da professora participante, de cultura como separada da língua. Os dados revelam, ainda, contribuições do contexto multicultural para a formação do professor no tocante ao desenvolvimento tanto profissional como pessoal, na medida em que proporciona enriquecimento cultural por meio da interação entre pessoas de diferentes culturas, além de proporcionar, ao docente, reflexões sobre a própria língua e cultura.

Palavras-chave: ensino e aprendizagem de Português-Língua Estrangeira; interculturalidade; professor interculturalista.

ABSTRACT

This investigation handles the teacher as an interculturalist in a multicultural context of teaching and learning Portuguese as a Foreign Language (PFL) (ALMEIDA FILHO, 2001, 2004, 2007, 2009; CUNHA, 2007; KFOURI-KANEOYA, 2008, 2013, 2015; SERRANI, 2005; MENDES, 2003, 2004a, 2011). The study aimed at investigating how the participant teacher explores the intercultural aspects that permeate the learning and teaching process of PFL; and observe the contributions of the interculturality in this context to the education of PFL teacher as an interculturalist (SERRANI, 2005). Two questions and a sub question were proposed. The first research question had the purpose of analyzing how the participant teacher explores interculturalism in class, and the sub question related to it had the intention to discuss the conceptions of culture revealed in the teacher's sayings and doings; by its turn the second research question had as its objective to discuss how interculturalism present in the investigated context can contribute to the education of PFL teacher as an interculturalist. The research study has two focuses: the first are the teaching practices of a teacher in a class of a regular course of PFL at UNESP (São José do Rio Preto), at the level of beginners, in which the learners are undergraduate and post-graduate students in a situation of academic immersion, coming from partner foreign universities of the Brazilian institution; the second focus is on the participation of the same teacher in the weekly meetings of the education, research and teaching group of the extension project in which the regular course is inserted. According to a qualitative study of ethnographic nature (ANDRÉ, 2000; RICHARDS, 2003) and with characteristics of collaborative research, the data were generated through (i) audio recordings of PFL lessons taught by the participant teacher; (ii) audio recordings of the meetings of the formation, research and teaching group in PFL; (iii) an autobiography of the participant teacher; (iv) a questionnaire answered by the students; and (v) an interview with the participant teacher. Data analysis shows that the participant teacher's cultural conceptions revealed in her sayings and doings are related to social common practices to the people of a country or nation, which are approached by the teacher in promoting activities of dialogue and cultural exchanges among those involved in the teaching and learning process, in classes dedicated mainly to approaching cultural themes. The division grammar,

phonetics and cultural lessons made by the teacher takes us further to a conception, by the participant teacher, of culture separated from language. Data also show contributions of multicultural contexts to the teacher's formation with regard to both professional and personal development, insofar that it provides a cultural enrichment through interaction among people of different cultures, as well as providing, to the teacher, reflections on her own language and culture.

Keywords: teaching and learning of Portuguese Foreign Language; interculturalism; interculturalist teacher.

LISTA DE ABREVIATURAS

ACIN	Abordagem Comunicativa Intercultural
CELPE-Bras	Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros
COLIP	Comissão para Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa
CONSIPL	Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IILP	Instituto Internacional de Língua Portuguesa
IMA	Instituto Machado de Assis
LE	Língua Estrangeira
LM	Língua Materna
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEPPE	Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros
PEPPFOL	Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas
PLE	Português Língua Estrangeira
PPPLE	Portal do Professor de Português Língua Estrangeira
PSL	Português como Segunda Língua
QCERL	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas
SIPLE	Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFV	Universidade Federal de Viçosa
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Caracterização da equipe PLE.....	65
Quadro 2. Caracterização dos alunos da turma PLE I.....	66
Quadro 3. Datas e temas das aulas ministradas por Tatiana.....	68
Quadro 4. Reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE e seus respectivos temas.....	70
Quadro 5. Caracterização dos dados coletados.....	72

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Proporção entre aulas culturais, gramaticais e fonéticas.....	69
--	----

NORMAS PARA TRANSCRIÇÃO
(Baseadas em MARCUSCHI, 2003)

Sobreposição de vozes	[
Pausas	(+)
Truncamentos	/
Ênfase	MAIÚSCULA
Alongamento de som	::
Comentários	(())
Trecho incompreensível	((incomp))
Dúvidas e suposições	()
Silabação	-----
A	Aluno(a)
Pesq	Pesquisadora
Coord	Coordenadora
T	Professora Tatiana
L	Professora Lívia

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

Relevância do tema e justificativa.....	17
Objetivos e perguntas de pesquisa.....	27
Organização da dissertação.....	27

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A evolução histórica do conceito de cultura na Antropologia e no ensino de línguas.....	30
1.2 Conceitos de inter, multi e transculturalidade.....	39
1.3 Abordagens de ensino de cultura.....	41
1.3.1 A competência intercultural.....	46
1.4 A formação do professor de PLE.....	51
1.4.1 O professor de LE como interculturalista.....	53
1.4.2 O professor de PLE como interculturalista.....	56

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DA PESQUISA

2.1 Caracterização do contexto investigado e da pesquisa.....	61
2.2 Participantes da pesquisa.....	64
2.3 Caracterização dos dados coletados.....	67
2.3.1 Gravação das aulas ministradas por Tatiana na turma PLE I.....	67
2.3.2 Gravação das reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE.....	69
2.3.3 Autobiografia da professora Tatiana.....	70
2.3.4 Questionário respondido pelos alunos.....	70
2.3.5 Sessão de escuta de aulas e questões respondidas pela professora Tatiana.....	71
2.4 Procedimentos de análise dos dados.....	72

CAPÍTULO III – ANÁLISE DOS DADOS

3.1 Lidando com a diversidade linguística e cultural em sala de aula de PLE.....	75
3.1.1 O fazer de Tatiana em sala de aula de PLE.....	75
3.1.1.1 Histórias em quadrinhos e canções brasileiras.....	82
3.1.1.2 Atitudes e linguagem humanizadoras.....	95
3.1.2 As concepções de cultura de Tatiana.....	103
3.2 Contribuições do contexto multicultural para a formação do professor de PLE.....	110
3.2.1 O grupo de ensino e pesquisa na formação de Tatiana como professora interculturalista e agente humanizadora.....	110
3.2.2 Tatiana como professora e alunos estrangeiros como interculturalistas em aulas de PLE.....	113
3.2.3 Reflexões de Tatiana a respeito das contribuições do contexto para sua formação como interculturalista.....	118

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Síntese dos resultados.....	123
Limitações do estudo e encaminhamentos para pesquisas futuras.....	126

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	128
--	------------

APÊNDICES

Apêndice 1 – Autobiografia da professora Tatiana.....	139
Apêndice 2 – Questionário respondido pelos alunos.....	144
Apêndice 3 – Questionário / Entrevista e sessão de escuta com a professora Tatiana.....	145

INTRODUÇÃO

Relevância do tema e justificativa

Nos últimos anos, o crescente desenvolvimento econômico, político, social e cultural do Brasil tem tornado o país cada vez mais atraente para trabalhadores e turistas de todo o mundo. Com isso, tem-se observado, também, um aumento no interesse de estrangeiros de diversas partes do mundo pela aprendizagem da língua portuguesa falada no Brasil, motivado por vários fatores, entre os quais se pode citar o desejo de melhoria das condições socioeconômicas, que se manifesta tanto na imigração, quanto nas matrículas em cursos de graduação e de pós-graduação no Brasil, bem como em intercâmbio empresarial e cultural.

Nos parágrafos a seguir, apresento uma panorâmica da área de Português Língua Estrangeira (PLE) no Brasil, a fim de contextualizar esta pesquisa no cenário brasileiro atual. Abordo, assim, dados acerca da imigração nos últimos anos, bem como de iniciativas governamentais para a promoção e divulgação da língua portuguesa falada neste país e da cultura brasileira. Além disso, trato de cursos de licenciatura em Letras com habilitação em PLE em duas instituições públicas de ensino superior, e de cursos de PLE oferecidos a estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras.

No que se refere à imigração, Atihe (2014), baseada em dados do Ministério da Justiça, relata que, no período de 2010 a 2014, duplicou-se o número de solicitações de entrada de imigrantes no Brasil, alcançando trinta mil pedidos por ano. A professora Deisy Ventura, em entrevista fornecida a Atihe (2014), atribui esse aumento ao fato de que o país tem se mostrado, no cenário internacional, como uma potência emergente. De acordo com Ventura, porém, os imigrantes atuais não têm por objetivo estabelecer-se definitivamente no Brasil, mas, sim, trabalhar e, após juntar certa quantia em dinheiro, voltar ao seu país. Além dos estrangeiros que vêm à procura de trabalho e melhores condições financeiras, há que se considerar também os que buscam, no Brasil, refúgio da guerra civil pela qual passa o seu país de origem, como o caso dos sírios. De acordo com Loureiro (2014), uma das razões pelas quais eles vêm para o Brasil são as raízes familiares, já que há uma estimativa de que cerca três milhões de brasileiros são descendentes de sírios, em virtude de uma onda de imigração de pessoas desse país no início do século XX.

Em relação à procura de estrangeiros por cursos de graduação e de pós-graduação, Modena (2013), com base em dados do Ministério das Relações Exteriores, afirma que o número de vistos emitidos para estudar no Brasil duplicou no período de 2005 a 2012. Segundo Modena, a maior procura por vistos foi de estudantes da Espanha, Colômbia, França, Itália e Portugal, principalmente das áreas de engenharia, arquitetura, tecnologia e

computação, química, biologia e negócios. Nesse sentido, o Brasil tem passado por um intenso processo de internacionalização, próprio “à esfera do conhecimento, da ciência e das artes”, a qual “deve ser assumida como forma de fortalecer os compromissos com o desenvolvimento de nosso país e a promoção da justiça social” (BRASIL, 2004).

Nesses termos, a busca pela aprendizagem do português brasileiro ocorre tanto em nível presencial, quanto em contextos virtuais de aprendizagem de línguas, como estudado por Jesus (2009; 2010 – PIBIC-Reitoria) em pesquisas em nível de iniciação científica. Além disso, muitos estrangeiros se interessam não só por aprender a variante brasileira, mas também por obter o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras¹), para que os seus conhecimentos da língua possam ser reconhecidos e utilizados para diversas finalidades, em todas as partes do mundo.

Esse interesse de estrangeiros pela língua portuguesa favoreceu a criação de iniciativas, por parte dos governos dos países lusófonos, especialmente do Brasil, de promoção da língua portuguesa e das culturas desses Estados.

Uma das principais iniciativas governamentais foi a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), a qual se constitui como o foro multilateral privilegiado para o aprofundamento das relações entre seus Estados-membros, os quais têm, em comum, laços históricos, étnicos e culturais. A CPLP foi estabelecida em 17 de Julho de 1996, na I Conferência de Chefes de Estado e de Governo dos Países de Língua Portuguesa, em Lisboa, por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Tendo conquistado sua independência, em 2002, o Timor Leste passou a integrar a Comunidade, tornando-se a oitava nação-membro da Organização.

A CPLP tem, como objetivos principais, o acordo político-diplomático entre seus Estados membros (relacionado com a principal meta da CPLP, isto é, “conjugar esforços e coordenar ações políticas e diplomáticas tendo como objetivo o maior benefício para a Comunidade e para todos os seus membros” (CPLP, 2006, p. 81)); a cooperação em todos os domínios (inclui os da educação, saúde, ciência e tecnologia, defesa, agricultura, segurança alimentar, administração pública, comunicações, justiça, segurança pública, economia, comércio, cultura, desporto e comunicação social); e a materialização de projetos de promoção e difusão da língua portuguesa (tem como focos principais o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa e o funcionamento do Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP)).

¹ <http://portal.inep.gov.br/celpebras>

O IILP se constituiu em 2002, na VI Reunião Ordinária do Conselho de Ministros da CPLP, realizada em São Tomé e Príncipe, a fim de representar de forma paritária as oito nações da CPLP. O Instituto é um instrumento para a gestão comum da Língua Portuguesa que envolve todos os Estados Membros da CPLP, promovendo um contato mais estreito entre os países e suas equipes técnicas, o que permite a execução de uma política linguística consensuada. A Direção Executiva, bem como a Presidência do Conselho Científico do IILP têm caráter rotativo, permitindo que todos os países-membro da CPLP ocupem estes cargos.

Atualmente, o IILP trabalha em três projetos: o Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC), que reúne os vocabulários nacionais de cada um dos oito membros da CPLP, conforme os princípios do novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa; a Revista PLATÔ, um periódico internacional, semestral, produzido pelo próprio IILP, em formato digital, de acesso público e gratuito; e o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira/Língua Não Materna (PPPLE), plataforma *online* que disponibiliza, a professores e outros interessados na área de PLE, recursos, tais como planos de aula e materiais didáticos para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira.

De acordo com Ferreira (2008), a Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira (SIPLE) foi fundada por ocasião do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), no ano de 1992. A SIPLE tem como objetivos principais: incentivar o ensino e a pesquisa na área de Português como língua estrangeira (PLE) e como segunda língua (PL2); promover a divulgação e o intercâmbio da produção científica na área; implementar a troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE e PL2; promover o intercâmbio cooperativo entre cursos de pós-graduação e pesquisa no que se refere à atuação docente e discente; apoiar a criação e a melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2.

A Comissão para a Definição da Política de Ensino-Aprendizagem, Pesquisa e Promoção da Língua Portuguesa do Ministério da Educação (COLIP/Mec) foi instituída em 27 de setembro de 2005, por meio da Portaria nº 4.056², do então Ministro de Educação Fernando Haddad. De acordo com o documento da Portaria, a COLIP era constituída por 19 membros, em sua maioria linguistas, um representante do Ministério das Relações Exteriores e um do Ministério da Cultura, e teve como finalidades difundir e promover a Língua Portuguesa falada no Brasil. Além disso, a COLIP foi criada com o objetivo de estruturar o

² Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/portarias/portariacolip-4056.pdf>>. Acesso em: 03/11/2014.

projeto de criação do Instituto Machado de Assis, nos termos da Declaração Conjunta do Primeiro Ministro da República Portuguesa e do Presidente da República Federativa do Brasil³, por ocasião da VIII Cimeira Luso-Brasileira, realizada na cidade do Porto em 13 de outubro de 2005. Entretanto, a COLIP/Mec encontra-se, atualmente, inativa, isto é, já não existe na prática.

Consonante com as diretrizes político-pedagógicas de ensino, pesquisa e formação de professores em língua portuguesa, elaboradas pela COLIP, o IMA teria o objetivo de formular e coordenar as políticas para a língua portuguesa em quatro eixos: difusão e ensino; documentação; pesquisa e políticas. Além disso, o IMA difundiria a língua portuguesa em quatro frentes: nos países não lusófonos; em colaboração com a CPLP; por meio de projetos e acordos culturais; e em países estrangeiros onde vivem minorias brasileiras.

No entanto, conforme Silva (2011) e Vargens (2013), a proposta de criação do IMA esbarrou em um conflito entre os Ministérios da Educação, da Cultura, e das Relações Exteriores. Este último, conhecido como Itamaraty, é o único que detém as competências de promoção e difusão da língua portuguesa e da cultura brasileira no exterior. Dessa forma, a proposta de criação do IMA, “iniciativa que recebeu pleno apoio das maiores autoridades na política de ensino, pesquisa e promoção da língua portuguesa no Brasil e no exterior” (VARGENS, 2013, p. 51) não foi concluída.

No que se refere a cursos de formação de professores de PLE no Brasil, atualmente, as únicas universidades públicas brasileiras que oferecem cursos de licenciatura em Letras com habilitação em ensino de Português para Estrangeiros são as federais de Brasília (UnB) e da Bahia (UFBA).

Na UnB, o curso de Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, de acordo com a página do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas⁴, do Instituto de Letras, no *site* da Universidade, “foi criado com o objetivo principal de atender a comunidades que, no Brasil, não têm o português como primeira língua e que, no exterior, desejam aprender o português do Brasil como língua de comunicação internacional”. Dessa forma, o curso tem por meta a formação de professores de português para ensinar a língua, em sua variante brasileira, bem como sua literatura e cultura, a falantes e usuários de outras línguas. Ainda de acordo com a página na internet, a formação do professor no curso da UnB é definida como interdisciplinar, pois “se orienta para o

³ Confira <<http://www.itamaraty.gov.br/sala-de-imprensa/notas-a-imprensa/2005/10/13/declaracao-conjunta-do-primeiro-ministro-da-print-nota>>. Acesso em: 03/11/2014.

⁴ Consulte <<http://lip.unb.br/graduacao/cursos>>. Acesso em 29/10/2014.

desenvolvimento da compreensão e produção linguísticas e intelectuais, bem como para os estudos contrastivos”, de modo que o aluno egresso esteja preparado para ensinar a língua portuguesa falada no Brasil a falantes de outras línguas, provenientes de comunidades nacionais e internacionais.

Na Universidade Federal da Bahia (UFBA), o Instituto de Letras tem o curso de Licenciatura em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira, o qual teve seu projeto aprovado em 2005 e passou a ser oferecido no segundo semestre de 2006. “Do primeiro semestre de 2009 para cá, tem havido sempre colação de grau para essa habilitação, existindo 15 graduados em PLE até o segundo semestre de 2013” (ALMEIDA MENDES, 2014, p. 24).

A Universidade Federal do Piauí (UFPI) oferece a disciplina de Português como Língua Estrangeira como optativa, com carga horária total de 45 horas-aula, em seu curso de Licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e Literatura de Língua Portuguesa.

No Estado de São Paulo não há, ainda, universidades cujas licenciaturas contemplem a habilitação em ensino de PLE. Em algumas, como na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), essa formação se dá por meio de projetos de extensão em que licencia(n)dos em Letras ministram aulas de PLE a estudantes estrangeiros da comunidade interna e externa à universidade e recebem formação teórica a partir da leitura de textos relacionados à formação de professores de PLE em reuniões com o coordenador do Projeto, e/ou em cursos de extensão voltados para esse fim.

Cabe especificar que, além do projeto de extensão, a UFSCar oferece, desde 2010, uma disciplina optativa de formação de professores de PLE, ministrada pelo Prof. Dr. Nelson Viana e com participação de estagiários (pós-graduandos) que já atuam e desenvolvem ou desenvolveram pesquisa na área. De acordo com o plano de ensino, a disciplina tem como objetivo geral proporcionar aos alunos “o desenvolvimento de capacitação para atuar no ensino de português para estrangeiros, a partir de conhecimento, discussão e reflexões envolvendo especificidades contextuais, materiais didáticos e componentes da prática pedagógica da área”⁵. Tal disciplina passará a ser obrigatória na nova grade curricular do curso de Licenciatura em Letras da instituição.

A procura por cursos de português para estrangeiros provocou também um aumento no número de investigações referentes a esse assunto na Linguística Aplicada, como os trabalhos

⁵ Plano de ensino fornecido pelo Prof. Dr. Nelson Viana, responsável pela disciplina.

de Almeida Filho (2001, 2004, 2007, 2009), sobre a área de PLE no Brasil, a formação de professores de PLE e a proximidade do português com o espanhol; Åkerberg (2002), sobre a aprendizagem de português por falantes de espanhol; Brocco (2008, 2009, 2014), e Consolo & Brocco (2009), dedicados ao ensino da gramática e de produções escritas em PLE em contexto virtual (*teletandem*); Cunha (2007), a respeito de conceitos de ensino e aprendizagem de PLE; Dourado e Poshar (2007, 2010), referente à cultura na educação linguística do PLE; Mendes (2003, 2004a, 2004b, 2008, 2010, 2011), sobre a abordagem de ensino intercultural; Siloto (2010), a respeito da abordagem de cultura do professor de PLE; Gallardo (2012), sobre representações de professores em formação em relação à internet no ensino de PLE; Izaki-Gómez (2013), a respeito do professor de PLE em formação; Franceschini (2014), acerca da competência intercultural relacionada ao planejamento de um curso de PLE; Souza (2015), referente a letras de canções no ensino e aprendizagem de PLE, entre outros, já que se faz necessário compreender, entre outros aspectos, a formação do professor para atuação nesses contextos, bem como as características do processo de ensino e aprendizagem de Português Língua Estrangeira (doravante, PLE) nesses cursos oferecidos no Brasil, os materiais didáticos envolvidos, a metodologia de ensino, o papel do aluno e do professor e a própria situação de imersão desses alunos no contexto brasileiro.

Algumas universidades públicas brasileiras que oferecem cursos de PLE aos alunos estrangeiros nelas matriculados são as seguintes: Universidade de Brasília (UnB), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), em seus câmpus de Assis, Araraquara e São José do Rio Preto.

Na UnB, os estudos em PLE tiveram seu início em 1990, quando as professoras doutoras Maria Jandyra Cunha e Percília Santos, do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade, criaram o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (PEPPFOL), com o objetivo de apoiar tanto o ensino quanto a pesquisa na área de português como segunda língua (PSL). As atividades do PEPPFOL se encerraram em outubro de 2012, quando o LET, em suas instâncias deliberativas, aprovou a criação do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros (NEPPE), coordenado pela professora doutora Lúcia Maria de Assunção Barbosa desde então.

Os cursos de PLE oferecidos pelo NEPPE têm como público alvo a comunidade estrangeira interna e externa à UnB. Além desses, o NEPPE oferece cursos a estudantes do

Programa Estudante Convênio (PEC-G), conforme acordos internacionais firmados entre o Ministério da Educação (MEC) e o Ministério das Relações Exteriores.

Os cursos regulares de PLE visam a ensinar a língua portuguesa aos estrangeiros que vêm ao Brasil a fim de estudar e/ou trabalhar. Nas aulas, os docentes propõem atividades que estimulam a comunicação entre os alunos, de forma reflexiva. Além disso, com o objetivo de atender às especificidades de aprendizes hispanofalantes de português, em virtude da proximidade tipológica entre o português e o espanhol (ALMEIDA FILHO, 2001), há uma separação de turmas entre os estrangeiros hispanofalantes e os demais nos níveis Iniciante e Intermediário dos cursos de PLE do NEPPE.

Na UFBA, o Núcleo Permanente de Extensão em Letras (NUPEL) oferece, entre diversos cursos de línguas, o de Português Língua Estrangeira, com atividades de reforço, como projeto de extensão, sob a coordenação da Profa. Dra. Iracema Luiza de Souza.

O programa de Português para Estrangeiros da UFF, por sua vez, faz uso do método comunicativo, com ênfase na produção oral, além de promover a interação dos alunos estrangeiros com falantes nativos na comunidade de Niterói. Por meio do programa, os alunos estrangeiros têm aulas regulares de PLE, e também participa de atividades em lugares públicos, tais como museus, feiras, exposições, locais históricos e turísticos, e projetos comunitários, além do próprio câmpus universitário. Tais atividades permitem que os alunos tenham ainda mais contato com a cultura brasileira.

A Faculdade de Letras da UFRJ⁶ oferece quatro níveis do curso de PLE – Iniciante, Intermediário, Avançado e Superior (Português para Estrangeiros 1, 2, 3 e 4) –, o qual pode ser concluído no período de 12 meses. Além desses, são oferecidos também cursos específicos para falantes de espanhol (Português para Falantes de Espanhol 1, 2 e 3) e com ênfase na produção textual.

A UFV oferece, gratuitamente, aulas de Português e Cultura para os alunos estrangeiros, como curso intensivo, nos meses de janeiro e julho, e como cursos regulares semestrais.

A UFSCar conta com Centro de Referência de Português para Estrangeiros, criado em 1994, o qual oferece cursos de PLE a estudantes estrangeiros da Universidade e da comunidade externa a ela, “cuja necessidade é utilizar a língua portuguesa para interagir no dia-a-dia em diferentes situações e em contexto de imersão” (GALLARDO, 2012, p. 58), por meio do projeto de extensão universitária “Linguística Aplicada – Português para

⁶ Consulte <<http://www.clacufrj.org/cursos/34>>. Acesso em: 03/11/2014.

Estrangeiros”.

O projeto é coordenado pelo Prof. Dr. Nelson Viana, do Departamento de Letras da UFSCar, e tem como foco o atendimento à crescente demanda de alunos e docentes estrangeiros que têm necessidade de aprender português para desenvolver suas atividades acadêmicas e interagir com falantes nativos em contexto de imersão. O programa de extensão também se preocupa com a formação de professores de PLE e com a consolidação dessa área como ensino e pesquisa. Nesse sentido, a formação de professores de PLE na UFSCar acontece por meio da disciplina “Ensino de Português para Estrangeiros: contextos e práticas”, ministrada pelo Prof. Dr. Nelson Viana e oferecida como optativa no curso de Licenciatura em Letras; e do projeto de extensão, de modo que os cursos são ministrados por estudantes de graduação em Letras ou de pós-graduação em Linguística, não existindo, na Universidade, um curso específico de Licenciatura em Letras com habilitação em ensino de PLE.

Na UNICAMP, atualmente, o Centro de Ensino de Línguas oferece cursos de PLE em três níveis – Português para estrangeiros I (120 horas/aula) e Português para estrangeiros II e III (com 60 horas/aula cada). Os alunos estrangeiros de graduação podem frequentar os cursos como alunos regulares. Os alunos de pós-graduação e professores visitantes, por sua vez, são aceitos como alunos especiais de graduação. Os hispanofalantes contam com um curso de Português específico para falantes de espanhol, o qual tem carga horária total de 120 horas/aula divididas em dois semestres. O Centro de Ensino de Línguas da UNICAMP oferece, ainda, cursos de extensão para estrangeiros da comunidade externa à Universidade.

A UNESP conta com o ensino e a pesquisa em PLE em três de suas 34 unidades, Assis, Araraquara e São José do Rio Preto. Em Assis, os cursos de PLE são ministrados no âmbito do projeto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da unidade, no período de agosto a novembro de cada ano, e tem como público alvo alunos intercambiários provenientes de universidades estrangeiras, principalmente participantes do Programa UNESP-Tandem.

A Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, câmpus da UNESP nessa cidade, oferece aos estrangeiros, desde 2011, cursos de PLE vinculados ao projeto de extensão “Ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros”, coordenado pela Profa. Dra. Nildicéia Aparecida Rocha, docente do Departamento de Letras Modernas da Faculdade. Os cursos têm como público alvo intercambistas estrangeiros, estudantes da graduação e da pós-graduação da FCL e também das outras unidades da UNESP de Araraquara.

No Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), câmpus da UNESP

em São José do Rio Preto, são oferecidos cursos de PLE desde o primeiro semestre de 2012, coordenados pela Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya, do Departamento de Educação do Ibilce.

O projeto de extensão da UNESP de São José do Rio Preto suscitou o interesse desta pesquisadora, tanto por oferecer um contexto de formação inicial de professores de PLE, quanto por ser um terreno propício para investigações científicas a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de PLE, visto que os professores em formação, inclusive a pesquisadora, ensinam a língua materna como estrangeira. Cabe explicitar que no próprio Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira” assume-se como fundamentação teórica a concepção interculturalista de ensino e aprendizagem de PLE e de formação do professor adotadas nesta investigação.

Esse projeto de extensão oferece cursos regulares de PLE a estrangeiros, em três níveis, a saber, PLE I (iniciante), PLE II (intermediário) e PLE III (avançado), além de atividades extracurriculares de conversação, exibição de filmes e coral de estrangeiros com repertório da MPB. O público alvo de todas as atividades do projeto são alunos de graduação e de pós-graduação provenientes de universidades estrangeiras parceiras da universidade paulista e de outras universidades localizadas no município, em situação de imersão universitária.

Além das atividades de ensino, a equipe do Projeto, composta pela coordenadora, docente do Departamento de Educação da referida universidade, e pelos professores dos cursos, todos licenciados em Letras – Português (como língua materna) e uma língua estrangeira, e reingressantes no mesmo curso, em outra língua estrangeira, realizam reuniões semanais em que são discutidos aspectos práticos do ensino de PLE. Nessas reuniões, os professores desenvolvem ainda formação teórica a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de PLE, por meio de leitura e discussão de textos teóricos sobre o assunto. Além disso, todos os professores do Projeto desenvolvem pesquisa de Iniciação Científica (no caso dos reingressantes) ou de Pós-Graduação (mestrado, no caso desta pesquisadora) relacionada ao tema do ensino de PLE, orientados ou coorientados pela coordenadora do Projeto. A equipe se caracteriza, portanto, como um grupo de ensino, pesquisa e formação de professores de PLE, já que os professores, apesar de já licenciados, desenvolvem uma formação docente para atuar nessa área por meio dessas reuniões, de suas pesquisas e de sua prática em sala de aula.

Esta pesquisa foi realizada tendo um duplo foco no escopo do projeto de extensão supramencionado. O primeiro é o de sala de aula de nível iniciante (PLE I), do qual

participam a professora em formação inicial e 15 alunos, provenientes de diferentes países (Colômbia, Chile, China, Espanha, França, Paraguai, Peru, Síria, Venezuela), caracterizando-se como um contexto multicultural de ensino e aprendizagem de PLE. Neste contexto, são enfocadas as práticas docentes da professora em formação inicial em PLE. A professora é licenciada em Letras com habilitação em línguas portuguesa e italiana, e reingressante em língua francesa e suas respectivas literaturas. Justifica-se a escolha do termo “formação inicial” pelo fato de que a professora, ainda que licenciada, não desenvolveu formação, em seu curso de graduação, para ensinar a própria LM como LE. Dessa maneira, sua formação como professora de PLE se dá à medida que ministra aulas de PLE para a turma de aprendizes iniciantes, no curso regular PLE I, bem como faz leituras e participa de discussões de textos teóricos relacionados à formação de professores de PLE nas reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE, e realiza investigação em nível de Iniciação Científica. De acordo com as concepções de formação docente e de ensino de línguas concebidas no Projeto, todos os docentes envolvidos são considerados, portanto, em formação inicial para esse contexto de ensino de PLE (KFOURI-KANEOYA, 2013, 2015b).

O segundo foco de investigação constitui-se da participação da professora nas reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE, do qual participam, além dela, a coordenadora e os demais professores em formação inicial envolvidos no projeto. Dessa forma, são participantes desta investigação a professora da turma de PLE I (sendo suas práticas o foco principal desta pesquisa), os alunos matriculados no curso PLE I, as professoras das turmas PLE II e PLE III e a coordenadora do projeto de extensão, a qual atua também como formadora de professores de PLE.

Tendo em vista esse cenário de formação e pesquisa, justifico a relevância desta proposta de trabalho investigativo no sentido de poder viabilizar possíveis reflexões e contribuições acerca da atuação do professor de línguas como interculturalista, isto é, aquele que está “apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula” (SERRANI, 2005, p. 15), em um contexto em que a sua LM aparece como língua-alvo do processo, criando-se oportunidades para que a professora desenvolva uma compreensão crítica com respeito à importância de uma troca intercultural na aprendizagem de uma nova língua, buscando despertar essa mesma consciência no aluno estrangeiro. A respeito dos benefícios da interação com outras culturas, Fleuri (2001, p. 53) afirma que esta “contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de

interpretação da realidade ou de relação social”, de modo que estão envolvidas também questões de respeito ao outro.

Ainda, em termos de abrangência sócio-educativa da investigação proposta, vislumbro um espaço investigativo que promova a inserção, cada vez maior, do aluno estrangeiro na cultura brasileira e local, bem como um lugar em que a troca de informações sobre aspectos culturais promova a aprendizagem e que propicie à professora e à pesquisadora (visto que esta se encontra também em processo de formação inicial como docente de PLE) uma reflexão sobre ensinar sua língua como estrangeira, em contexto multicultural.

Objetivos e perguntas de pesquisa

A presente pesquisa teve como objetivos investigar o modo como a professora participante explora os aspectos interculturais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de PLE no contexto da pesquisa; além de observar as contribuições da abordagem dos aspectos interculturais nesse contexto para a formação do professor de PLE como interculturalista (SERRANI, 2005), considerando que o docente, no contexto investigado, ensina a língua materna como estrangeira.

Foram propostas as seguintes perguntas de pesquisa:

- *Como uma professora de PLE explora a interculturalidade em sala de aula?*
 - *Que concepções de cultura são reveladas no dizer e no fazer dessa professora?*
- *De que maneiras a interculturalidade pode contribuir para a formação do professor de PLE como interculturalista?*

Tendo explicitado a relevância do tema, os objetivos e as perguntas de pesquisa que nortearam este estudo, descrevo, a seguir, a organização das seções desta dissertação.

Organização da dissertação

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No capítulo inicial, trato dos pressupostos teóricos que servem de base para o desenvolvimento desta pesquisa, a saber: a evolução histórica do conceito de cultura na Antropologia e no ensino de línguas; conceitos de inter, multi e transculturalidade; abordagens de ensino de cultura; competência

intercultural; formação do professor de PLE; o professor de LE e de PLE como interculturalista.

No segundo capítulo, exponho os procedimentos metodológicos empregados nesta investigação, isto é, trato de informações sobre o contexto e a natureza da pesquisa, seus participantes, procedimentos de coleta, seleção e análise dos dados.

O terceiro capítulo está dedicado à análise dos dados coletados. Primeiramente, são analisados dados que mostram o trabalho da professora participante com a interculturalidade presente no contexto de sala de aula de PLE. Em seguida, são apresentados e descritos dados que revelam as concepções de cultura da professora participante por meio de seu dizer e de seu fazer. Finalizando o capítulo, são discutidas as contribuições do contexto multicultural para a formação da professora participante como interculturalista.

Trago, então, as considerações finais acerca da investigação realizada, bem como das limitações desta pesquisa e encaminhamentos para estudos futuros. Posteriormente, encontram-se as referências bibliográficas e os apêndices.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo trata dos pressupostos teóricos que embasam a presente investigação. Trago, primeiramente, discussões sobre os conceitos de cultura, bem como os de inter, multi e transculturalidade. Posteriormente, passo a tratar do lugar da interculturalidade na sala de aula de PLE e, finalmente, passo à formação do professor de PLE. Neste último, discorro mais especificamente sobre o professor de LE e de PLE como interculturalista.

1.1 A evolução histórica do conceito de cultura na Antropologia e sua relação com o ensino de línguas

Definir o que é cultura nunca foi uma tarefa fácil. Eagleton (2005) e Williams (2007) afirmam que “cultura” é considerada uma das três palavras mais complexas da língua inglesa. De acordo com Cuche (2002, p. 11), a ideia de cultura sempre suscitou constantes debates, desde o século XVIII. Segundo o autor, apesar de este ser considerado o período de formação do conceito, a palavra cultura já existia na França desde o fim do século XIII. Williams (2007, p. 117) explica que o termo cultura, derivado do latim *cultura*, “em todos os primeiros usos, era um substantivo que se referia a um processo: o cuidado com *algo*, basicamente com as colheitas ou com os animais”. Conforme relata Cuche (2002), essa noção de cultura permaneceu quase inalterada durante trezentos anos, já que, no início do século XVI, o termo ainda significava a ação de cultivar a terra. Apenas em meados desse século é que se assumiu o sentido figurado da palavra, e cultura passou a designar e “a cultura de uma faculdade, isto é, o fato de trabalhar para desenvolvê-la” (CUCHE, 2002, p. 19).

No entanto, de acordo com Cuche (2002), esse sentido figurado da palavra cultura não foi muito difundido, até o século XVIII, quando aparece no *Dicionário da Academia Francesa* (edição de 1978), como parte do vocabulário iluminista, com o significado de “soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história [...], associada às ideias de progresso, de evolução, de educação, de razão” (CUCHE, 2002, p. 21). De acordo com Dourado e Poshar (2010), esse significado tornou-se o conceito clássico de cultura. Ainda, segundo Cuche (op. cit.), cultura, nesse período, está ligada a outra palavra importante no vocabulário francês da época: civilização. O autor esclarece que cultura está relacionada aos progressos individuais e, civilização aos progressos coletivos.

Cuche (2002) discorre também sobre o debate franco-alemão sobre a antítese cultura – civilização, surgido entre o fim do século XIX e o início do século XX. De acordo com o

autor, a influência do Iluminismo e o fato de que a língua francesa era uma marca distintiva da burguesia na Alemanha fizeram com que a língua alemã passasse a utilizar a palavra *Kultur*, no sentido figurado, inicialmente como uma transposição da palavra francesa⁷. Laraia (2009, p. 25) explica que *Kultur* “era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa *Civilization* referia-se principalmente às realizações materiais de um povo”. Cuche (2002) afirma que a palavra alemã *Kultur*, porém, obtém mais sucesso do que civilização (termo este preferido pelos pensadores franceses), já que foi adotado pelos burgueses intelectuais alemães – grupo conhecido como *intelligentsia* – e utilizado por eles em suas críticas à aristocracia da corte. Conforme descrevem Dourado e Posnar (2010, p. 36), “para a *intelligentsia* burguesa alemã, *Kultur* passou, então, a ser sinônimo de intelectualidade enquanto *zivilization*, de superficialidade”.

De acordo com Cuche (2002, p. 27), a partir do século XIX, a noção alemã de *Kultur* tende a delimitar e consolidar as diferenças nacionais, em uma visão particularista de cultura. É neste sentido que toma lugar a obra de Johann Gottfried von Herder (1744-1803), para quem “cada povo, através de sua cultura própria, tem um destino específico a realizar. Por cada cultura exprime à sua maneira um aspecto da humanidade” (CUCHE, 2002, p. 27). Welsch (1994/1995) explica que “Herder considerava as culturas como esferas fechadas ou ilhas autônomas, cada uma correspondendo à área territorial e à extensão linguística de um povo”⁸. No entanto, de acordo com Cuche (2002, p. 28), a concepção herderiana de cultura não excluía a possibilidade de comunicação entre os povos. Dessa forma, Herder seria considerado o “precursor do conceito relativista de cultura” (CUCHE, 2002, p.28).

Na França, por sua vez, cultura passou a ter uma dimensão coletiva, a designar “um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade, mas em um sentido geralmente vasto e impreciso” (CUCHE, 2002, p. 29). Ainda assim, no francês, cultura não se desvinculou de civilização, e, às vezes, um termo substitui o outro. Cuche (2002, p. 31) resume o debate franco-alemão como sendo “arquetípico das duas concepções de cultura, uma particularista, a outra universalista”.

De acordo com Cuche (2002), o primeiro antropólogo a propor uma definição universalista de cultura foi o britânico Edward Burnett Tylor (1832-1917), no século XIX. Tylor sintetizou ambos os termos *Kultur* e *Civilization* no vocábulo inglês *Culture*, abrangendo “todas as possibilidades de realização humana, além de marcar fortemente o

⁷ Williams (2007, p. 119) relata que “a palavra foi emprestada do francês, primeiro grafada *Cultur* e, a partir do século 19, *Kultur*”.

⁸ No original: *Herder sought to envisage cultures as closed spheres or autonomous islands, each corresponding to a folk's territorial area and linguistic extent.*

caráter de aprendizado da cultura em oposição à ideia de aquisição inata” (LARAIA, 2009, p. 25). Dourado e Poshar (2010, p. 38) explicam que, com essa mudança de paradigma,

a cultura passou a ser objeto de estudos sistemáticos que priorizaram a análise, a classificação e comparação dos diferentes elementos que caracterizaram as diferentes culturas, deixando de lado a antiga noção de cultura como cultivo das faculdades intelectuais humanas.

Na concepção de Tylor, portanto, afirma Cuche (2002, p. 35), “a cultura é a expressão da totalidade da vida social do homem”, sendo adquirida, ou seja, não transmitida geneticamente, tendo, porém, origem e caráter inconscientes.

Franz Boas (1858-1942), por sua vez, pode ser considerado o principal expoente da visão particularista de cultura e “fundador do método indutivo e intensivo de campo” (CUCHE, 2002, p. 43). Para este antropólogo, o que deveria ser estudado seriam “as culturas”, e não “a Cultura”. De acordo com Cuche (2002, p. 43), “Boas concebia a etnologia como uma ciência de observação direta” e, por isso, em sua concepção, o pesquisador deveria permanecer “por longo tempo junto à população cuja cultura” é o objeto de estudo. Ainda de acordo com Cuche (2002), é de Boas a concepção antropológica de relativismo cultural, um princípio metodológico que recomendava estudar uma cultura particular “sem abordar suas próprias categorias para interpretá-la” (p. 44) e sem fazer comparações entre ela e outras culturas. Além disso, o relativismo cultural de Boas implicava uma concepção relativista de cultura, segundo a qual “cada cultura é única, específica” (p. 44) e representa uma totalidade singular.

Cuche (2002, p. 68) afirma que uma das principais heranças deixadas por Boas é a pesquisa sobre a dimensão histórica dos fenômenos culturais, retomada por seus seguidores Alfred Kroeber e Clark Wissler, cujos trabalhos procuram “explicar o processo de distribuição dos elementos culturais no espaço” e refinar as noções de “área cultural” e de “traço cultural”. Para Cuche (2002), Boas e seus discípulos deixaram excelentes contribuições no que se refere ao conceito de modelo cultural (*cultural pattern*), isto é, “o conjunto estruturado dos mecanismos pelos quais uma cultura se adapta a seu meio ambiente”, – retomado posteriormente pela escola “cultura e personalidade” –, além de terem aberto o caminho para as pesquisas seguintes sobre aculturação e trocas culturais. Além disso, Laraia (2009, p. 21) comenta que Boas e seus discípulos refutaram o determinismo geográfico⁹ e “demonstraram

⁹ De acordo com Laraia (2009, p. 21), o determinismo geográfico, teoria desenvolvida entre o fim do século XIX e o início do século XX, “considera que as diferenças do ambiente físico condicionam a diversidade

que existe uma limitação na influência geográfica sobre os fatores culturais [...] e que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural localizada em um mesmo tipo de ambiente físico”.

O antropólogo inglês Bronislaw Malinowski (1884-1942), por sua vez, propôs uma análise funcionalista da cultura centrada no presente. Para Malinowski, “é preciso se ater à observação direta das culturas em seu estado presente, sem buscar a volta às suas origens” (apud CUCHE, 2002, p. 71), de forma que se possa realizar um estudo objetivo dessas culturas. O antropólogo considerava que não se podia analisar uma cultura do seu exterior, e não se contentava com a observação direta em campo, o que o motivou a oferecer que, de acordo com Cucho (2002, p. 73), foi sua maior contribuição para os estudos etnográficos: o uso do método etnográfico denominado “observação participante”. Segundo Malinowski (apud CUCHE, 2002, p. 74), este era “o único modo de conhecer a profundidade da alteridade cultural que poderia escapar ao etnocentrismo”.

Cucho (2002) apresenta também as contribuições de Edward Sapir (1884-1939) para os estudos sobre o conceito de cultura. Sapir fez parte da escola denominada “cultura e personalidade”, cujos autores têm, em comum, a preocupação com os mecanismos de transformação pelos quais indivíduos de natureza inicialmente idêntica adquirem diferentes tipos de personalidade, característicos de grupos particulares. Para Sapir, a cultura era fundamentalmente um sistema de comunicação interindividual, “um conjunto de significações que são comunicadas pelos indivíduos de um dado grupo através destas interações” (apud CUCHE, 2002, p. 105). Esse entendimento o levou a criar, junto com seu assistente, Benjamin Whorf, a conhecida hipótese de Sapir-Whorf, segundo a qual a linguagem é vista como elemento de classificação e organização da experiência sensível.

Cucho (2002) segue com sua exposição de pensadores e antropólogos que discutiram, ao longo do tempo, o conceito de cultura. Segundo o autor, Ruth Benedict (1887-1948), aluna e assistente de Boas, dedicou-se a estudar os tipos culturais, utilizando sistematicamente o termo modelos de cultura (*patterns of culture*), o qual, segundo Cucho (2002), implica a ideia de uma cultura totalmente homogênea e coerente. Margaret Mead (1901-1978), contemporânea de Benedict, por sua vez, analisou o modo como um indivíduo recebe sua cultura e as consequências disso para a formação de sua personalidade. Ralph Linton (1893-1953), continuando os estudos de Benedict e Mead, buscou demonstrar que cada cultura privilegia um tipo de personalidade, que se torna o tipo “normal”, denominado então de

“personalidade básica”. Contrariando o pensamento de Benedict, de que a cada cultura estava ligado apenas um tipo cultural, Linton admitia a existência simultânea de diversos “tipos normais” em uma mesma cultura. Claude Lévi-Strauss (1908-2009) reconhecia a relação entre a linguagem e a cultura, e considerava a existência de variações culturais. Além destas, porém, Lévi-Strauss se dedicou a “localizar e repertoriar as invariantes [da cultura], isto é, os materiais culturais sempre idênticos de uma cultura a outra, necessariamente em número limitado devido à unidade do psiquismo humano” (CUCHE, 2002, p. 97).

Cuche (2002) trata ainda sobre o termo “aculturação”, criado, segundo o autor, por J. W. Powell, por volta de 1880, para designar a “transformação dos modos de vida e de pensamento dos imigrantes ao contato com a sociedade americana”, indicando “um movimento de aproximação” (p. 114). Foi à abordagem esse fenômeno da aculturação que Roger Bastide (1898-1974) dedicou seus estudos, tentando renová-la, a partir da ideia de indissociabilidade entre o cultural e o social. Por isso, Bastide propõe que o termo “aculturação” seja substituído por “interpenetração” ou “entrecruzamento”, já que, para ele, uma cultura não é unicamente nem receptora, nem doadora, mas há uma reciprocidade de influências entre culturas. Para Cuche (2002, p. 137), “toda cultura é um processo permanente de construção, desconstrução e reconstrução”, isto é, existe uma dinamicidade em toda cultura, de forma que, para o autor, possivelmente o termo “culturação”, no lugar de “cultura”, fosse o que melhor sublinhasse tal característica da cultura.

O antropólogo norte-americano contemporâneo Clifford Geertz (1926-2006), por sua vez, propõe um conceito semiótico de cultura, isto é, considera a cultura como sistemas simbólicos. Nas palavras do antropólogo,

Acreditando, assim como Max Weber, que o homem é um animal amarrado a teias de significado que ele mesmo teceu, assumo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado. É justamente uma explicação que eu procuro, ao construir expressões sociais enigmáticas na sua superfície. (GEERTZ, 1978, p. 15)

Pode-se notar, então, a proposta de Geertz de uma antropologia interpretativa, a qual busca definir o homem a partir da definição de cultura, conforme explica Laraia (2009, p. 62):

Para isto, refuta a ideia de uma forma ideal de homem, [...] e tenta resolver o paradoxo de uma imensa variedade cultural que contrasta com a unidade da espécie humana. Para isto, a cultura deve ser considerada ‘[...] um conjunto de mecanismos de controle, planos, receitas, regras, instruções (que os técnicos de computadores chamam programa) para governar o

comportamento’. Assim, para Geertz, todos os homens são geneticamente aptos para receber um programa, e este programa é o que chamamos de cultura.

Em virtude da complexidade do conceito de cultura, já que, como afirma Laraia (2009, p. 63), “uma compreensão exata [desse conceito] significa a compreensão da própria natureza humana, tema perene da incansável reflexão humana”, encerro aqui a exposição da evolução histórica do conceito de cultura nas ciências antropológicas e passo a tratar do conceito de cultura no ensino de LE.

Hinkel (1999, p. 2) define cultura como o conjunto de “normas sociais, visões de mundo, crenças, suposições e sistemas de valores”¹⁰ de um determinado grupo ou sociedade. De acordo com o autor, a cultura nativa de um aprendiz afeta sua aprendizagem, compreensão, produção e interação em uma LE e em uma cultura estrangeira.

Levy (2007) desenvolve cinco dimensões do conceito de cultura, a saber: a) cultura como elemento; b) cultura como relativa; c) cultura como filiação a um grupo; d) cultura como contestada; e e) cultura como individual (variável e múltipla). Apresento, nos parágrafos a seguir, uma síntese de cada uma dessas dimensões.

Em relação à cultura como elemento, Levy (2007, p. 105) entende que nossa orientação cultural se inicia a partir do momento em que nascemos. Conforme crescemos e aprendemos a língua materna, “somos aculturados em um modo particular de vida”¹¹, isto é, somos profundamente inseridos em nossa própria cultura. Isso implica que, quando começamos a aprender uma LE, não somos “quadros brancos” (*blank slates*) culturalmente, ou seja, carregamos uma bagagem de conceitos, estereótipos e saberes culturais.

Para Levy (2007), a cultura é relativa, não absoluta, no sentido de que só é possível compreender uma cultura nos termos de outra. Dessa forma, explica o autor, o aprendiz de uma LE sempre vai, inevitavelmente, contrastar aspectos da cultura materna com aspectos da cultura alvo. Levy (2007), no entanto, apoiado em Guest (2002), considera essa abordagem contrastiva um tanto quanto problemática, já que há uma tendência a generalizar e a reduzir a riqueza e a variedade existentes nas culturas. Cabe esclarecer que Levy não desconsidera o valor das generalizações, salientando, porém, que elas não devem ser consideradas absolutas.

A cultura como filiação a um grupo, para Levy (2007), tem a ver com o fato de que, desde os primeiros anos de vida, o ser humano pertence a grupos, tais como a família, a comunidade, a escola e o país de origem, os quais, com suas respectivas crenças, valores e

¹⁰ No original: *social norms, worldviews, beliefs, assumptions, and value systems*.

¹¹ No original: *we are acculturated into a particular way of life*.

tradições, ajudam a criar nossa orientação cultural primária. O autor postula que uma perspectiva de filiação no estudo da cultura conduz a questões de identificação de pessoas com grupos, e de interação entre grupos. Para Levy (2007, p. 108), é possível distinguir as culturas de várias formas, tais como localização geográfica, posição política, religião, idade, profissão, entre outras características compartilhadas pelas pessoas pertencentes a um grupo. Nessa perspectiva, Levy (2007) reconhece, ainda, que os grupos são circunscritos e definidos pela língua que compartilham, e afirma a relevância do conceito de cultura de comunidade discursiva, introduzido por Hymes (1974).

A cultura é contestada em vários níveis, conforme Levy (2007). No nível de Estado Nação, a cultura pode ser contestada quando há um conflito de culturas divulgado pela mídia, ao passo que, em nível individual, a contestação da cultura tem a ver com a experiência de um choque cultural, quando uma pessoa entra em contato com um contexto cultural diverso. Nesse sentido, Levy (2007, p. 109) afirma que “aprender uma língua pode ser uma experiência profunda (e valiosa), porque o núcleo de crenças e valores de uma pessoa pode ser desafiado, reorientado e recomposto”¹².

A última dimensão do conceito de cultura discutida por Levy (2007) é a da cultura como individual (variável e múltipla). Segundo essa dimensão, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, a compreensão da cultura por parte de uma pessoa é uma interpretação subjetiva, diferente da de outros,

modificada por fatores tais como conhecimento de mundo, experiência de vida no exterior, consciência política e assim por diante. Assim, quando um indivíduo está em uma posição para representar a própria cultura, tanto como professor quanto como aluno, sua interpretação será subjetiva e pessoal. Além disso, novas compreensões culturais emergentes do contato e da troca cultural estarão, similarmente, sujeitas à interpretação individual¹³ (LEVY, 2007, p. 110).

Dessa forma, a cultura como individual, conforme explicada por Levy (2007), enfoca a subjetividade, no sentido de que as pessoas, em geral e, no caso do contexto de ensino e aprendizagem de línguas, os professores e alunos são seletivos na maneira como representam a própria cultura.

¹² No original: *learning a language can be such a profound (and worthwhile) experience, because one's core beliefs and values may be challenged, reoriented and reset.*

¹³ No original: *modified by such factors as world knowledge, experience living abroad, political awareness and so forth. Thus, when an individual is in a position to represent their own culture, either as a language teacher or learner, their interpretation will be subjective and personal. In addition, new cultural understandings that arise from cultural contact and exchange will similarly be subject to individual interpretation.*

Niederauer (2010, p. 103), baseada em Vannucchi (2002), assume a definição de cultura como “o modo de viver típico e de classificar o mundo, o estilo de vida comum, o ser, o fazer e o agir de determinado grupo humano, tudo isso regido por leis que o próprio grupo elabora ao longo de sua história e pelas relações de poder em que se inserem”. Para a autora, nenhuma cultura é superior ou inferior a outra, mas existem diferentes culturas “que atendem às suas necessidades e desejos de formas diversas”.

Para Monsalve (2012), cultura é

um espaço ou uma dimensão, não material, constitutiva dos contextos onde habitam os grupos humanos e onde residem as significações, os conhecimentos, os sentidos e os símbolos psicológicos (cognitivos e sociais) construídos sobre as vivências, os objetos e processos, as mudanças que cada um experimenta em coerência com as circunstâncias de cada momento [...] ¹⁴.
(p. 224)

Mendes (2004a, p. 101) entende como cultura “uma dimensão do humano que se alimenta e se renova constantemente, e que absorve, em maior ou menor grau, as marcas de um viver e fazer social particulares”. Além disso, Mendes considera que “não se pode desvincular a língua dos aspectos socioculturais que subjazem ao seu uso, visto que usar uma língua é, também, ser e agir socialmente através dela”, assim como afirma Ritlyová (2009), para quem cultura e língua estão inter-relacionadas, sendo que a língua funciona como o principal meio pelo qual a cultura é expressa. Dourado e Poshar (2007) também admitem tal indissociabilidade entre língua e cultura, principalmente no mundo atual; para as autoras, com a globalização, é necessária uma educação intercultural, de forma que cultura e língua funcionem como fatores fundamentais para uma convivência compartilhada entre as nações.

Kramsch (2011) faz uma retrospectiva dos conceitos de cultura adotados pela autora em 1993 e em 1998, e apresenta sua concepção atual de cultura. Kramsch (2011) afirma que, em 1993, “a cultura era vista como enraizada no estado nação e em suas instituições”¹⁵ (KRAMSCH, 2011). Cinco anos depois, para a autora, a cultura se transformou em uma noção portátil, relacionada à construção de significados e comunidades imaginárias; além disso, a comunidade de fala se tornou comunidade discursiva, cujas práticas tanto capacitavam como limitavam a extensão dos possíveis significados construídos pelo

¹⁴ No original: *un espacio o una dimensión, no material, constitutiva de los contextos donde habitan las colectividades humanas y donde residen las significaciones, los conocimientos, los sentidos y los símbolos psicológicos (cognitivos y emocionales) y sociales construidos sobre las vivencias, los objetos y procesos, los cambios que cada uno experimenta en coherencia con las circunstancias de cada momento [...]*.

¹⁵ No original: *culture was seen as rooted in the nation state and its institutions.*

indivíduo. Segundo a autora, “criada e moldada pela língua e outros sistemas simbólicos, a cultura era vista como um lugar de luta pelo reconhecimento e legitimação de significado”¹⁶ (KRAMSCH, 2011, [s.p.]). Atualmente, Kramsch (2011, [s.p.]) entende a cultura da seguinte maneira:

Vista da Califórnia em 2010, cultura hoje é associada a ideologias, atitudes e crenças, criadas e manipuladas através do discurso da mídia, da Internet, da indústria do marketing, de Hollywood e de outros grupos de interesse formadores de opinião. Ela é vista menos como um mundo de instituições e tradições históricas, ou mesmo de comunidades de prática identificáveis, do que como um conjunto de ferramentas mentais de metáforas subjetivas, afetividades, memórias históricas, textualizações e transcontextualizações de experiência, com as quais fazemos sentido do mundo em torno de nós e compartilhamos tal sentido com os outros. Uma vez que esse compartilhamento está ocorrendo cada vez mais em um ciberespaço idealizado, ao invés de em encontros ‘bagunçados’ da vida real, a cultura é facilmente fragmentada em estereótipos sentimentais que podem ser manipulados para reforçar interesses privados. Isso não quer dizer que não exista a tal orgulhosa filiação a uma comunidade nacional ou a comunidades de prática, mas o valor atribuído a algo maior que você mesmo se afastou do Estado-nação e de comunidades múltiplas e mutantes para a própria base de nosso eu simbólico e sua sobrevivência: a nossa cultura é agora subjetividade e historicidade, e é construída e mantida pelas histórias que contamos e os vários discursos que dão sentido às nossas vidas.¹⁷

Com base nos autores supramencionados e, principalmente em Mendes e em Kramsch, apresento a definição de *cultura* para este trabalho como as atitudes, crenças, noções de valor, ideologias e experiências construídas e modificadas ao longo do tempo, através da vivência própria (mais individual do que social) das mais diversas situações e do contato com as mais variadas formas de interação com o mundo, como a mídia, a Internet, as redes sociais, o sistema político do país em que se vive. A cultura não pode ser separada da língua, já que é nesta e por esta que aquela se manifesta e se renova.

¹⁶ No original: *Created and shaped by language and other symbolic systems, culture was seen as a site of struggle for the recognition and legitimation of meaning.*

¹⁷ Tradução de Salomão (2012). No original: *Seen from California in 2010, culture today is associated with ideologies, attitudes and beliefs, created and manipulated through the discourse of the media, the Internet, the marketing industry, Hollywood and other mind-shaping interest groups. It is seen less as a world of institutions and historical traditions, or even as identifiable communities of practice, than as a mental toolkit of subjective metaphors, affectivities, historical memories, entextualizations and transcontextualizations of experience, with which we make meaning of the world around us and share that meaning with others. Since that sharing is increasingly taking place in an idealized cyberspace, rather than in messy real-life encounters, culture is easily fragmented into sentimental stereotypes that can be manipulated to reinforce private interests. This is not to say that there is no such thing as proud membership in a national community or in communities of practice, but the value attached to something bigger than yourself has moved away from the nation-state and from multiple and changing communities to the very foundation of our symbolic self and its survival: our culture is now subjectivity and historicity, and is constructed and upheld by the stories we tell and the various discourses that give meaning to our lives.*

Além do conceito de cultura, faz-se necessário explicar também as noções de multi, inter e transculturalidade, relevantes para este estudo. Passo a tratar, então, no subtópico abaixo, desses conceitos, com base na literatura.

1.2 Conceitos de inter, multi e transculturalidade

Em um ensaio sobre a forma enigmática das culturas na atualidade, Welsch (1994/1995) apresenta os conceitos de inter, multi e transculturalidade que embasam sua defesa de que este último seria a maneira mais apropriada de tratar a cultura.

Welsch (1994/1995), apoiado nas já mencionadas teorias de Johann Gottfried von Herder sobre cultura, afirma que “o conceito de interculturalidade reage ao fato de que uma concepção de culturas como esferas necessariamente conduz a conflitos interculturais”¹⁸, já que tais culturas, vistas como esferas, ou ilhas, colidem umas com as outras, pois tendem a se ignorar, difamar ou combater. Para Welsch (1994/1995), o conceito de interculturalidade tem como base a concepção tradicional de cultura como separatista, o que seria, segundo o autor, um problema de inabilidade estrutural de comunicação entre as culturas, o qual não pode ser resolvido com base nessa concepção, pois ela não chega à raiz do problema.

Welsch (1994/1995) aponta que o conceito de multiculturalidade é bastante similar ao de interculturalidade, pois, apesar de levar em conta os problemas que diferentes culturas têm ao conviver na mesma sociedade, tal conceito ainda permanece ligado à concepção tradicional de que as culturas são homogêneas e claramente distintas umas das outras. A única diferença deste conceito para o anterior é a de que as culturas diferentes existem na mesma comunidade. O conceito de multiculturalidade, explica Welsch (1994/1995), busca oportunidades para a tolerância e a compreensão, e para a prevenção ou tratamento de conflitos; no entanto, o autor entende que, embora essa visão seja um avanço em relação à interculturalidade, ela não é mais eficiente, já que não é possível alcançar uma compreensão mútua ou uma transgressão de barreiras quando se considera a concepção separatista de cultura.

Cabe apresentar aqui a crítica de Welsch (1994/1995) à concepção tradicional de culturas singulares e ao fato de essa concepção embasar os conceitos de inter e multiculturalidade, já que reside nela a motivação do autor para a sua opção pelo seu conceito de transculturalidade:

¹⁸ No original: *The concept of interculturality reacts to the fact that a conception of cultures as spheres necessarily leads to intercultural conflicts.*

Se as culturas fossem de fato ainda – como esses conceitos sugerem – constituídas na forma de ilhas ou esferas, então uma não poderia eliminar, nem resolver o problema de sua coexistência e cooperação. No entanto, a descrição das culturas atuais como ilhas ou esferas é fatualmente incorreta e normativamente enganosa. As culturas de fato não têm mais a forma insinuada de homogeneidade e separação. Ao contrário, elas assumiram uma nova forma, a qual deve ser chamada *transcultural* na medida em que *atravessa* os clássicos limites culturais. As condições culturais hoje são em grande parte caracterizadas por mesclas e permeações. O conceito de transculturalidade [...] busca articular essa constituição cultural alterada.¹⁹ (WELSCH, 1994/1995, [s.p.], grifos do autor)

Em linhas gerais, com o conceito de transculturalidade, Welsch (1994) advoga a favor de uma visão de cultura como híbrida, permeável, tanto no nível social quanto no individual. Para o autor, já não existe nada absolutamente estrangeiro, nem exclusivamente próprio; as culturas estão interligadas umas às outras, e a noção de barreiras facilmente se desfaz se pensarmos nos processos migratórios e nos sistemas de comunicação, por exemplo. Os próprios indivíduos, atualmente, são culturalmente híbridos; neste sentido, Welsch (1994/1995) cita o caso de escritores contemporâneos que enfatizam que não são moldados por uma única pátria, mas por diversos países de referência, o que os leva a uma formação transcultural.

A respeito dos termos *cross-cultural* ou *intercultural*, Kramsch (1993), por sua vez, esclarece que eles normalmente se referem ao encontro de línguas/culturas por fronteiras políticas de Estados-Nação. Outras concepções do termo *intercultural* para a autora seriam a das interações entre pessoas que falam a mesma língua e vivem no mesmo território, porém participam de ou pertencem a diferentes grupos culturais; e a do diálogo entre culturas dominantes e minoritárias.

Silveira (1998, p. 11) explica que, de acordo com a visão interculturalista, o objetivo do ensino e aprendizagem de outra língua não é “aculturar o aluno, na medida em que ele é levado a assimilar a cultura da língua-alvo, mas sim enriquecê-lo, pois ele é, ao mesmo tempo, levado a ter consciência de suas próprias identidades”. Para Fleuri (2001, p. 51), a relação intercultural indica uma situação de interação entre pessoas de diferentes culturas, de

¹⁹ No original: *If cultures were in fact still - as these concepts suggest - constituted in the form of islands or spheres, then one could neither rid oneself of, nor solve the problem of their coexistence and cooperation. However, the description of today's cultures as islands or spheres is factually incorrect and normatively deceptive. Cultures de facto no longer have the insinuated form of homogeneity and separateness. They have instead assumed a new form, which is to be called transcultural insofar that it passes through classical cultural boundaries. Cultural conditions today are largely characterized by mixes and permeations. The concept of transculturality [...] seeks to articulate this altered cultural constitution.*

modo que a relação intencional entre esses sujeitos é o traço característico da interculturalidade. Serrani (2005, p. 30), por sua vez, defende a opção pelo termo *intercultural* em sua proposta em virtude de dar ênfase conceitual “em relação à diversidade cultural e às práticas discursivas que as ponham em relevo”, ao passo que Mendes (2004a, p. 154-155) define *intercultural* como

um esforço, uma ação integradora, capaz de suscitar comportamentos e atitudes comprometidas com princípios orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino/aprendizagem, seja ele de línguas ou de qualquer outro conteúdo escolar. É o esforço para a promoção da interação, da integração e cooperação entre os indivíduos de diferentes mundos culturais. É o esforço para se partilhar as experiências, antigas e novas, de modo a construir novos significados.

Na concepção de Barbosa (2007, p. 111), *intercultural* seria “uma espécie de mediação cultural da qual o aprendente participa, ao mesmo tempo em que reflete sobre sua cultura de origem e sobre a cultura alvo”. A autora afirma que tal reflexão ocorre principalmente em situações de interação social cotidianas com a cultura alvo.

Baseada nas concepções acima, assumo, neste trabalho, o conceito de *interculturalidade* como a interação entre sujeitos pertencentes a diferentes mundos culturais, sendo essa situação interativa um espaço para o compartilhamento das crenças, ideologias, experiências, e noções de valor que os participantes construíram ao longo do tempo, com o objetivo de promover reflexões e ampliar a visão de mundo, o respeito e o conhecimento mútuo, além de trabalhar juntos para a renovação de todos esses aspectos constituintes da cultura. Esclareço a opção pelo termo e pelo conceito de interculturalidade por serem estes os adotados na concepção do projeto de extensão (KFOURI-KANEOYA, 2015b) em que está inserido este estudo.

Expostos os conceitos de cultura e interculturalidade que orientam este trabalho, bem como os de multi e transculturalidade, passo a tratar das abordagens para o ensino de cultura propostas na literatura relacionada a esse assunto.

1.3 Abordagens de ensino de cultura

Nesta subseção, trato das abordagens de ensino de cultura presentes na literatura e relevantes para este estudo. Destacam-se, principalmente, as propostas de Kramsch (1993),

Risager (1998), Alonso (2006) e Mendes (2004a).

Conforme relata Schneider (2010), a abordagem intercultural de ensino de línguas teve início a partir dos anos 1990, com o surgimento de investigações acerca de semelhanças e diferenças interculturais, e do papel da competência intercultural na aprendizagem de LE. Um desses estudos é o de Kramsch (1993), que aponta que o ensino da cultura na visão tradicional do ensino de línguas é a mera transmissão de informação sobre as pessoas do país em que se fala a língua-alvo e sobre suas atitudes gerais e visões de mundo. A preocupação maior, no que se refere ao ensino de LEs nessa visão, é a da transmissão das regras da língua, na visão estruturalista do ensino, ficando a cultura em segundo plano. Kramsch (1993), então, sugere novas formas de ensino de língua e de cultura. A primeira delas é a que diz respeito ao estabelecimento de uma esfera intercultural, na qual há a reflexão sobre a cultura da língua-alvo e da língua materna. A segunda se refere a ensinar a cultura como um processo interpessoal, isto é como um processo de compreensão do estrangeiro. A terceira forma sugerida por Kramsch (1993) é a de ensinar a cultura como diferença, já que as identidades culturais vêm sendo amplamente discutidas, levando em consideração multietnias e multiculturas, que incluem diversos fatores culturais, tais como idade, gênero, origem regional, bagagem étnica e classe social. A última proposta da autora é a da inclusão, no ensino da cultura, de estudos de natureza social, etnográfica e sociolinguística na sua própria sociedade e na sociedade que fala a LE ensinada.

Risager (1998) apresenta quatro abordagens de ensino de LE, a saber: abordagem estrangeiro-cultural, a qual tem perdido espaço desde a década de 1980; abordagem intercultural, que substituiu a primeira e é considerada pela autora como a dominante na época da publicação do artigo; abordagem multicultural, que surgiu nos anos 1980, mas ainda se encontrava em uma posição marginal; e abordagem transcultural, que estava ainda no início de seu surgimento quando da publicação do artigo, como resultado da internacionalização. Passo a descrever cada uma das abordagens de Risager nos parágrafos a seguir.

A abordagem estrangeiro-cultural se baseia no conceito de cultura única, associada com um povo, uma língua, e geralmente, um território específicos. De acordo com Risager (1998), esta abordagem tem como foco a cultura do país em que se fala a língua alvo, e não considera a cultura do país de origem do aluno, nem suas relações com a do país alvo ou com outras culturas. Nessa abordagem, o objetivo do ensino é desenvolver nos aprendizes uma competência comunicativa e cultural que se aproxime ao máximo à de um falante nativo, sem qualquer consciência das dificuldades envolvidas nesse conceito.

A abordagem intercultural, por sua vez, está baseada no conceito de cultura que parte

do fato de que diferentes culturas estão estruturalmente relacionadas umas às outras, considerando-se, então, o encontro, ou a interação entre as culturas. Apesar de o foco desta abordagem estar, como na anterior, na cultura alvo, esta abordagem lida também com a cultura do aprendiz, e as relações desta com aquela e com outras culturas. Na abordagem intercultural, explica Risager (1998, p. 244),

O ensino tipicamente enfatiza a importância de fatores de identidade nacional. Isso pode incluir comparações entre os países alvo e o país de origem do aprendiz, convidando, assim, os aprendizes a desenvolverem uma atitude reflexiva em relação à cultura e civilização de seu próprio país. O ensino pode ser caracterizado por atitudes de relativismo cultural, o desejo de uma visão não etnocêntrica dos países envolvidos²⁰.

O objetivo da abordagem intercultural, segundo Risager (1998), é desenvolver uma competência comunicativa e intercultural que capacite o aprendiz a atuar como mediador entre as duas culturas, e a usar a língua alvo como língua de contato com os nativos dela.

A terceira abordagem descrita por Risager (1998) é a multicultural. De acordo com a autora, esta abordagem repousa em um conceito de cultura que reflete o fato de que diversas culturas podem coexistir nos limites da mesma sociedade ou estado. A abordagem multicultural tem seu foco na diversidade étnica e linguística do(s) país(es) alvo, sem desconsiderar a mesma diversidade existente no país natal do aprendiz, e suas inter-relações. Dessa forma, o ensino está focado nas identidades étnicas e nacionais e, assim como na abordagem intercultural, pode incluir comparações entre as culturas envolvidas, bem como conduzir o aluno a reflexões sobre o próprio país. Risager (1998) esclarece que a abordagem multicultural, assim como a intercultural, leva em conta a competência comunicativa e intercultural, porém em um nível um pouco distinto, já que, na multicultural, a competência capacita o aprendiz para usar a língua alvo como *língua franca*, isto é, para se comunicar tanto com falantes nativos quanto com falantes não nativos da língua alvo.

Na abordagem transcultural, por sua vez, parte-se do princípio do caráter entrelaçado das culturas como condição comum em todo o mundo. Sob esta abordagem, explica Risager (1998), as culturas penetram uma na outra na mudança de combinações em virtude da extensiva migração e do turismo, de sistemas mundiais de comunicação de massa e de comunicação privada, da interdependência econômica e da globalização da produção de bens.

²⁰ No original: *The teaching typically stresses the importance of factors of national identity. It may include comparisons between the target countries and the learners' country, thereby inviting learners to develop a reflective attitude to the culture and civilization of their own country. The teaching may be characterized by attitudes of cultural relativism, the wish for a non-ethnocentric view of the countries involved.*

O foco desta abordagem está na vida de indivíduos e de grupos em contextos caracterizados por maior ou menor complexidade linguística e cultural. O ensino da LE lida não apenas com os países das culturas alvo, mas também com outros países, áreas ou contextos culturais, de modo que isso contribua para a aprendizagem. A ênfase do ensino são identidades complexas, possivelmente, identidades de terceira cultura, definidas por Risager (1998) como “um tipo de identidade complexa resultante de uma vivência por longos períodos em diversos países”²¹. Na abordagem transcultural, lida-se com a língua alvo como LM, L2 e língua internacional (LI). Além disso, o ideal é que o mediador tenha uma competência intercultural e comunicativa para usar a LE como língua de contato em todos os tipos de situações caracterizadas por uma complexidade linguística e cultural, incluindo as que a LE aparece como língua franca em comunicações interétnicas e internacionais.

Schneider (2010), por sua vez, defende que a abordagem intercultural está fundamentada na teoria linguística do texto, a qual “trata de fenômenos linguísticos que transcendem a frase e ocupa-se da descrição da estrutura e da função comunicativa do texto em situações reais”. Para a autora, deve-se partir de textos para motivar o aluno à reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as culturas envolvidas no processo, bem como na própria cultura. Schneider (2010) afirma ainda que

Nessa abordagem, aspectos das pesquisas sobre a recepção (por exemplo, compreensão de textos literários a partir da perspectiva estrangeira), e os processos de compreensão sobre a cultura-alvo exercem um papel central, visto que esta, em geral, é apresentada através da mídia (textos, televisão, vídeo, internet, etc.).

Alonso (2006) utiliza o termo “educação intercultural”, tratando-a como caracterizada pelo intercâmbio e pela interação, considerando que ela favorece também o desenvolvimento pessoal dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem por meio dessa abordagem. O autor explica que

Educar é transformar, modificar, desenvolver. Educar interculturalmente é desenvolver a construção de uma realidade comum de convivência, onde ninguém se sinta em posse da verdade, em depositário ou receptáculo único e universal da verdade. A educação deve servir para modificar atitudes com respeito à diversidade cultural e para revisar e transformar nossos componentes culturais.²² (ALONSO, 2006, p. 870).

²¹ No original: *a kind of complex identities resulting from having lived for long periods in several countries.*

²² No original: *Educar es transformar, modificar, desarrollar. Educar interculturalmente es desarrollar la construcción de una realidad común de convivencia, donde nadie se sienta en posesión de la verdad, en depositario o receptáculo único y universal de la verdad. La educación ha de servir para modificar actitudes*

Além disso, Alonso propõe que, na educação intercultural, o objetivo não é aprender a cultura do outro, mas aprender a partir do encontro com ele como sujeito individual e diverso, levando em consideração, sobretudo e ao mesmo tempo, que ele é membro da humanidade.

Mendes (2004a, p. 154) advoga a favor de uma Abordagem Comunicativa Intercultural, definida pela autora como

a força potencial que pretende orientar as ações de professores, alunos e de outros envolvidos no processo de ensino/aprendizagem de uma nova língua-cultura, o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas.

Mendes propõe três princípios norteadores para a Abordagem Comunicativa Intercultural: o primeiro tem a ver com a maneira como vemos o outro e o mundo à nossa volta; o segundo relaciona-se à forma como nos posicionamos no mundo e compartilhamos nossas experiências; o terceiro, um conjunto dos dois primeiros, refere-se ao modo como dialogamos com o outro.

A autora postula que, nessa abordagem, as experiências de ensino e aprendizagem são contextualizadas e voltadas para a interação entre os sujeitos, que é onde está o foco da aprendizagem, isto é, no diálogo, na troca, na cooperação de todos, com o objetivo de construir conhecimentos na e com a LE, de forma que é necessário que os sujeitos em interação estejam abertos para aceitar o outro e a sua experiência sobre o mundo a partir do seu ponto de vista. Mendes (2004a, p. 113) destaca que “nos processos de ensino e aprendizagem de LE/L2 numa perspectiva intercultural, aprender língua e cultura, ou aprender língua como cultura, deve ser, mais do que tudo, um diálogo entre culturas”. Para a autora, só é possível derrubar muitas barreiras dos processos de ensino e aprendizagem de línguas a partir da promoção da troca entre sujeitos-mundos diferentes, entre línguas-culturas diferentes, de forma que é esse diálogo intercultural que deve promover o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa na LE. Mendes (2011, p. 147) aponta ainda que, nessa abordagem, a situação de diálogo intercultural é assegurada não pelos ‘conteúdos culturais’, mas pelos modos de agir de professores e alunos, que devem ser voltados para o trabalho cooperativo de produção e construção de sentidos.

Além disso, Lilova (2010, p. 81) postula que

con respecto a la diversidad cultural y para revisar y transformar nuestros componentes culturales.

Uma abordagem intercultural impõe a profunda compreensão da outra cultura. A planificação das aulas não deve depender das preferências ou interesses individuais do professor. Ensinar qualquer disciplina, ainda mais língua estrangeira, obriga a colher informação não só *para* os alunos, mas também *deles*, para serem satisfeitas tanto as necessidades objetivas do dado ensino, bem como as preferências e expectativas subjetivas dos alunos. (grifos da autora)

Dessa forma, entendo que, em uma abordagem intercultural, é imprescindível que o professor promova oportunidades para que os aprendizes reflitam e se expressem não apenas sobre a cultura que estão aprendendo, senão também acerca da própria cultura, já que considerar a cultura do aluno auxiliará na motivação deste para a aprendizagem. Compartilho, assim, do pensamento de Zoghbi (2013, p. 176):

Uma vez que, aprender uma língua implica o encontro com uma outra cultura, verifica-se que o processo de ensino aprendizagem de uma língua estrangeira é, em sua essência, intercultural. Nesta perspectiva interculturalista, defende-se a valorização do conhecimento cultural do aprendiz através da aquisição da cultura estrangeira, a partir do conhecimento da língua e da cultura maternas. [...] Desta forma, uma abordagem intercultural para o ensino de cultura é muito diferente de uma simples transferência de informações entre culturas. Ela inclui uma reflexão sobre a cultura-alvo e a cultura de origem.

Sustento, portanto, que, para o desenvolvimento de uma abordagem intercultural de ensino, é necessário que o professor desenvolva também a competência intercultural, assunto de que tratamos no subtópico que segue.

1.3.1 A competência intercultural

Byram et al. (2002, p. 10) definem a *competência intercultural* como “a habilidade dos falantes de assegurar uma compreensão compartilhada por pessoas de diferentes identidades sociais, e sua habilidade de interagir com pessoas como seres humanos complexos com múltiplas identidades e sua própria individualidade”, isto é, a capacidade dos falantes de perceber e compreender a diversidade do outro e, além disso, de colocar-se no lugar do outro. De acordo com os autores,

os **componentes da competência intercultural** são conhecimentos,

habilidades e atitudes, complementados pelos valores que uma pessoa carrega por pertencer a um número de grupos sociais. Esses valores são parte das identidades sociais da pessoa.

A base da competência intercultural está nas **atitudes** do falante e mediador intercultural.²³ (BYRAM et al., 2002, p. 11, grifos dos autores).

As atitudes interculturais (*savoir être*) – que se referem à disposição e abertura para reconhecer a diversidade – e os conhecimentos (*savoirs*) – conhecimento de processos sociais e conhecimento de ilustrações desses processos e produtos – são cruciais para o sucesso da interação entre indivíduos de culturas diferentes, ao passo que as habilidades necessárias para essa comunicação são: habilidades de compreensão (*savoir comprendre*), habilidades de aprendizagem e de interação (*savoir apprendre/faire*); habilidades de consciência crítica e cultural (*savoir s'engager*). Esses componentes da competência intercultural são explicados com mais detalhes nos parágrafos a seguir.

Savoir être, isto é, as atitudes interculturais, podem ser chamadas também de capacidade de descentralizar. Isso significa ter disposição para refletir sobre os próprios valores, crenças e comportamentos, sem considerá-los como os únicos possíveis ou corretos, mas ser capaz de olhá-los de uma perspectiva externa, de alguém que tem um conjunto diferente de valores, crenças e comportamentos. Fenner (2006b, p. 44) explica que, para que o aprendiz desenvolva, ou, ao menos, aceite as atitudes em direção ao outro, é necessário que as aulas de LE incluam análises de valores e estereótipos da cultura alvo, tanto em nível individual quanto em nível comunitário. Para a autora, as atitudes devem ser conscientemente trabalhadas em sala de aula, já que elas não são um resultado automático do processo de aprendizagem da língua e conhecimento da cultura alvo.

Os conhecimentos (*savoirs*), como já mencionado, têm dois componentes principais: o conhecimento dos processos sociais, e o conhecimento de ilustrações desses processos e produtos, sendo que este último inclui o conhecimento sobre como outras pessoas provavelmente percebem você, bem como algum conhecimento sobre outras pessoas. Byram et al. (2002, p. 12) afirmam que a tarefa do professor é desenvolver atitudes e habilidades tanto quanto o conhecimento, e ele não precisa ser a principal fonte de informações sobre a cultura alvo, podendo buscá-las juntamente com os alunos.

As capacidades de compreensão e interpretação (*savoir comprendre*) são as de interpretar um documento ou evento de outra cultura, explicá-lo e relacioná-lo a eventos e

²³ No original: *The **components of intercultural competence** are knowledge, skills and attitudes, complemented by the values one holds because of one's belonging to a number of social groups. These values are part of one's social identities.* (grifos dos autores)

documentos da própria cultura. Em outras palavras, são as habilidades de estabelecer comparações, interpretações e relações entre a própria cultura e a cultura alvo. Conforme esclarece Fenner (2006b), todo encontro com o outro inclui um processo de interpretação e relação, seja esse encontro presencial, com um representante da cultura alvo, seja por meio de um material autêntico usado na sala de aula.

A capacidade de adquirir novos conhecimentos de uma cultura e de práticas culturais e a de operar conhecimentos, atitudes e habilidades sob os obstáculos da interação e comunicação em tempo real, chamadas de *savoir apprendre/faire*, podem ser resumidas como habilidades de descoberta e de interação. Fenner (2006a, p. 35) traz a definição de *savoir apprendre* apresentada na edição de 2001 do Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas (QCERL) como “a habilidade de observar e participar em experiências novas e de incorporar novos conhecimentos nos já existentes, modificando-os onde for necessário”²⁴.

Byram et al. (2002) entendem que, mesmo que os aprendizes sejam abertos, curiosos e tolerantes com relação aos valores, atitudes, comportamentos e crenças do outro, eles têm os seus próprios, os quais estão arraigados e podem criar, inevitavelmente, reação e até mesmo rejeição. Por isso, os autores consideram necessário que os aprendizes desenvolvam uma consciência crítica de si mesmos e de seus valores, bem como dos de outras pessoas. Dessa maneira, Byram et al. (2002) definem o último componente da competência intercultural, *savoir’s engager*, como a capacidade de avaliar, criticamente e com base em critérios explícitos, as perspectivas, práticas e produtos próprias e de outras culturas e países. A esse respeito, Fenner (2006b) defende que, para que o aprendiz possa dar um passo **atrás** e refletir sobre uma cultura diferente da sua, é necessário que ele desenvolva o que a autora chama de “consciência intercultural”, definida como “uma relação interdependente entre culturas que constitui um enriquecimento dinâmico tanto para ‘si’ quanto para o ‘outro’”²⁵ (FENNER, 2000, p. 149).

A partir da concepção exposta acima, Byram et al. (2002) afirmam que, para adquirir tais capacidades, é necessário que o indivíduo se torne um *falante intercultural* – um sujeito que tenha as habilidades citadas, de modo que possa “entender que a diversidade cultural envolve não somente a tolerância da diferença, mas também a compreensão do que está por trás da diferença” (SALOMÃO, 2012, p. 91).

Fenner (2006b) lembra que as categorias de Byram são a base da classificação usada

²⁴ No original: *the ability to observe and participate in new experiences and to incorporate new knowledge into existing knowledge, modifying the latter where necessary.*

²⁵ No original: *an interdependent relationship between cultures which constitutes a dynamic enrichment for ‘self’ as well as the ‘other’.*

no QCERL, e que a edição de 2001 do referido Quadro apresenta cada componente da competência intercultural sob o título de “competência geral”, o que pode ser interpretado tanto como um adicional, e não como parte integrante do processo de aprendizagem de línguas, quanto como uma exposição de que as competências foram tratadas dessa maneira para serem enfatizadas. A autora explica também que, na referida edição, optou-se por substituir o termo *cultural* por *intercultural*, sendo ambos relacionados a habilidades e consciência. Tal substituição, não só no Quadro, mas no ensino e aprendizagem de línguas em geral, se deu, segundo Fenner (2006), baseada em uma visão construtivista de aprendizagem (KELLY, 1953), e na percepção de que o aprendiz de língua estrangeira encontra a cultura alvo como membro de sua própria comunidade cultural, e esse encontro implica a existência de duas culturas.

Para Kramsch (2011),

Se a cultura está cada vez mais sendo vista como discurso e produção de significado, o desenvolvimento da competência intercultural não é apenas uma questão de tolerância ou empatia com outros, de compreensão deles em seu contexto cultural, ou de compreensão de si mesmo e do outro em termos de reciprocidade. É também uma questão de olhar além das palavras e ações e abranger mundos discursivos múltiplos, mutantes e conflitantes, nos quais ‘a circulação de valores e identidades entre culturas, as inversões, e até mesmo invenções de significado, [estão] frequentemente escondidas sob uma ilusão comum de comunicação efetiva’ (KRAMSCH, LÉVY E ZARATE, 2008, p. 15)²⁶

Nas palavras de Bilash (2014), a competência intercultural é a “compreensão mútua, resolução de conflitos e amizade”²⁷. A autora entende que ensinar tal competência é

engajar os alunos em um **processo autorreflexivo** guiado. Os aprendizes precisam ser desafiados a examinar a si mesmos e as atitudes, valores, crenças e práticas comuns do seu mundo cotidiano. Por comparar similaridades e diferenças entre seu meio e o dos outros, e refletir sobre como a sua sociedade pode incluir todos eles, os aprendizes podem desenvolver uma ética de cuidado.²⁸ (BILASH, [s.d.])

²⁶ No original: *If culture is being increasingly viewed as discourse and the production of meaning, the development of intercultural competence is not only a question of tolerance towards or empathy with others, of understanding them in their cultural context, or of understanding oneself and the other in terms of one another. It is also a matter of looking beyond words and actions and embracing multiple, changing and conflicting discourse worlds, in which ‘the circulation of values and identities across cultures, the inversions, even inventions of meaning, [are] often hidden behind a common illusion of effective communication (Kramsch, Zarate & Levy 2008: 15).*

²⁷ No original: *ICC [Intercultural Competency] as mutual understanding, conflict resolution and friendship.*

²⁸ No original: *engaging students in a **guided self-reflective process**. Learners need to be challenged to examine themselves and the commonly held attitudes, values, beliefs and practices in their everyday world. By comparing similarities and differences between their milieu and that of others, and reflecting on how their society can*

A “ética de cuidado”, mencionada por Bilash (op. cit.), tem a ver com a inclusão de todas as culturas em um único meio. O termo “cuidado” não reflete a ideia de perigo, mas de humanização, de uma convivência harmoniosa entre os sujeitos de distintas culturas envolvidos no processo de aprendizagem.

Schneider (2010) ressalta que, em uma abordagem intercultural de ensino, é necessário que a competência desenvolvida seja mais do que a comunicativa, já que, em situações reais de interação, o desconhecimento de certas diferenças interculturais pode levar a desentendimentos entre as pessoas envolvidas, e até em constrangimentos para elas. Dessa forma, a autora defende o desenvolvimento de uma competência intercultural, a qual

requer o (re)conhecimento e o respeito pelas diferenças interculturais presentes nos comportamentos sociolinguísticos, nas concepções e atitudes, bem como nos valores socioculturais acordados pelas sociedades das culturas em contato. O desenvolvimento da competência intercultural exige muito mais do que vontade de aprender sobre a nova cultura e o respeito pelas diferentes perspectivas e formas de interpretar o mundo. Requer, principalmente, vontade de aprender a mudar de perspectiva para entender a perspectiva do outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais comumente veiculados pela mídia. Saber reconhecer semelhanças e diferenças interculturais e estar aberto para aprender não somente ‘sobre’, mas, primordialmente, ‘com’ a cultura do outro, parece ser o principal requisito para desenvolver a competência intercultural - cada vez mais uma qualificação central na vida profissional em um mundo interligado por redes de comunicação. (SCHNEIDER, 2010, [s.p.])

Entendo, portanto, que a competência intercultural deve ser estimulada, principalmente no que se refere a um contexto multicultural, em que convivem alunos de diversas nacionalidades e culturas, como é o desta investigação. Isso porque tal competência contribui não apenas para a aprendizagem da língua alvo, mas também para uma forma de crescimento pessoal, no sentido de que, ao adquiri-la, o aluno reflete a respeito das semelhanças existentes entre a própria cultura e a do outro, bem como aprende a respeitar as diferenças entre elas.

Nesse sentido, Alonso (2006, p. 876) define a competência intercultural como “uma combinação de capacidades específicas gerais que auxiliam na formação de todo cidadão”. Tais capacidades específicas mencionadas pelo autor se referem às de adquirir atitudes positivas em relação à diversidade cultural e à ampliação do conhecimento sobre os costumes

e crenças de outros, bem como à de potencializar as habilidades comunicativas (verbais e não verbais) para situações de comunicação em que há duas ou mais culturas em contato, aprendendo a reconhecer as tensões geradas nessas situações e lidar com elas, e à de compreender a própria cultura desde a ação e a reflexão, a teoria e a prática, reconhecendo como essa cultura influencia na maneira como vemos a nós mesmos e aos outros.

Discutidas as abordagens de ensino de cultura e as noções de competência intercultural relevantes para este estudo, passo a discutir, na seção a seguir, a questão da formação do professor de PLE e, em seguida, o perfil do professor de LE e de PLE como interculturalista.

1.4 A formação do professor de PLE

A questão da formação de professores para atuar em contextos de ensino e aprendizagem do português brasileiro como LE ainda precisa se consolidar, visto que, no Brasil, existem apenas dois cursos de licenciatura em Letras que habilitam o aluno para ensinar a LM como LE: Licenciatura em Letras – Português do Brasil como Segunda Língua, oferecido pela Universidade de Brasília (UnB); e Licenciatura em Letras Vernáculas e Português como Língua Estrangeira, do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Outras instituições públicas de ensino superior, como a Universidade Federal do Piauí (UFPI), oferecem formação em PLE por meio de disciplinas optativas em seus cursos de Letras. No Estado de São Paulo não há, ainda, universidades cujas licenciaturas contemplem a habilitação em ensino de PLE. Na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), essa formação acontece por meio de uma disciplina teórica optativa, conforme mencionado na introdução deste trabalho, e da prática em sala de aula em projeto de extensão. Na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), a formação em PLE é desenvolvida em projetos de extensão em que licencia(n)dos em Letras ministram aulas de PLE a estudantes estrangeiros da comunidade interna e externa à universidade e desenvolvem sua formação teórica a partir da leitura de textos relacionados à formação de professores de PLE em reuniões com o coordenador do Projeto, e/ou em cursos de extensão voltados para esse fim.

Fica clara, então, a necessidade de uma revisão nos currículos dos cursos de licenciatura em Letras, no sentido de se incluírem disciplinas que desenvolvam a formação de professores de PLE, não desconsiderando que o mais adequado seria a criação de mais cursos de licenciatura específicos para a formação de profissionais na carreira do ensino de PLE.

Nesse sentido, Almeida Filho (2007) argumenta que a instituição desses cursos de graduação ainda é uma tendência minoritária nas universidades brasileiras. Segundo o autor, “o vácuo de uma política de ensino da língua portuguesa e da cultura brasileira interpõe barreiras concretas ao desenvolvimento da profissionalização plena na área de ensino de PLE” (p. 36).

Para Kfoury-Kaneoya (2013, p. 349), por sua vez, o tema da formação específica de professores para o PLE ainda é pouco discutido, mesmo quando, “na visão contemporânea dos documentos oficiais, deveria ocupar lugar de destaque”, considerados os objetivos de internacionalização das universidades brasileiras.

No que se refere a essa formação específica de professores de PLE, Gomes de Matos (2010, p. 26) defende que

professores de PLE deveriam ter o direito de receber formação Intercultural que lhes possibilitem (a) interpretar percepções de suas culturas (por vozes representativas de diversas áreas, no Brasil ou em outros países da CPLP, como Artes, Comunicação, Educação, Ciências, Cultura, Literatura, Política, etc.) através da leitura crítica de textos falados/escritos e (b) comparar tais percepções com as disponíveis sobre as culturas dos alunos-aprendizes de nosso idioma.

Para o autor, os programas de formação de professores de Português como Língua Internacional (PLI)²⁹ devem preparar esses educadores para desempenhar seu papel de interculturalistas, papel este que Gomes de Matos classifica como “indispensável e estratégico” (2010, p. 26).

Há, portanto, a necessidade de se refletir a respeito da formação de professores como interculturalistas, cujo papel requer que o profissional reconsidere, fundamentalmente, “em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sociocultural”, na qual predomina uma “concepção polifônica de linguagem” (SERRANI, 2005, p.17-18), para esses contextos nos quais a LM ensinada como LE assume papel totalmente inovador e agregador de identidades culturais (KFOURI-KANEOYA, 2008). A formação do professor de LE e de PLE como interculturalista será discutida nos subtópicos a seguir.

²⁹ Gomes de Matos (2010, p. 26) explica sua opção pelo termo Português como Língua Internacional “por acreditar em um desenvolvimento sustentável dos usos de nossa língua em um número cada vez maior de países”.

1.4.1 O professor de LE como interculturalista

Para Serrani (2005, p. 15), o perfil de um professor de língua como interculturalista deve ser o de “um docente – de língua materna ou estrangeira – apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula”. O professor interculturalista deve considerar os processos de produção-compreensão do discurso, os quais estão diretamente relacionados à identidade sócio-cultural.

Esse perfil se alinha com os vários papéis do professor na abordagem de ensino intercultural de Mendes (2004a, 2011) no âmbito do papel maior, de mediador cultural. A autora lista oito papéis desenvolvidos pelo professor interculturalista, a saber: agente facilitador, agente de interação, agente de negociação, agente de integração e coprodução de significados, agente de autonomia e criatividade, agente crítico e empreendedor de mudanças, agente de interculturalidade e agente de afetividade (MENDES, 2011, p. 155-156). A atuação do professor em cada um desses papéis é descrita a seguir.

No primeiro papel, o de um *agente facilitador* da aprendizagem, o professor conduz e orienta o aluno na realização de atividades e nas experiências para a construção de significados na LE. No segundo, como *agente de interação*, o professor “contribui para a criação de oportunidades de interação entre ele, os alunos e os materiais de ensino”. Como *agente de negociação*, o professor negocia com os alunos os significados construídos em aula, a fim de minimizar conflitos, choques culturais e jogos de poder. Outro papel do professor interculturalista é o de *agente de integração e coprodução de significados*, por considerar as necessidades, desejos e interesses dos alunos como ponto de partida para as ações desenvolvidas em aula, e por agir como coparticipante e colaborador na produção de significados. O professor também atua como *agente de autonomia e criatividade*, pois deve incentivar os alunos a serem autônomos e criativos para a tomada de decisões e desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Como *agente crítico e empreendedor de mudanças*, o professor observa e analisa sua prática e as ações desenvolvidas em sala de aula a fim de decidir o que, quando e como ensinar, realizar adaptações, mudanças e acréscimos ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno na LE. Ao atuar como *agente de interculturalidade*, o professor contribui para a relação de troca, diálogo e respeito às diferenças na sala de aula. Por fim, o professor como *agente de afetividade* contribui para a criação de um clima de conforto emocional em sala de aula, a fim de minimizar a ansiedade, a pressão e a insegurança dos alunos no processo de aprendizagem.

Há que se considerar, ainda, que, em um contexto multicultural de ensino e aprendizagem de línguas, não só o professor desenvolve um perfil e assume vários papéis como interculturalista, mas os alunos também o fazem. Dessa forma, Mendes (2004a, 2011) admite que, em uma abordagem intercultural, os alunos, motivados pelo professor, também devem assumir e desenvolver oito papéis como interculturalistas, a fim de contribuir também para o processo de ensino e aprendizagem. De acordo com a autora,

Na perspectiva da educação intercultural, [...] o que caracteriza, principalmente, os papéis de professores e alunos é o compromisso com o processo de aprendizagem como o todo, no qual o importante é a troca, o diálogo, a cooperação, a contribuição de todos para o alcance do objetivo comum de construir conhecimentos na/com a língua-cultura alvo (MENDES, 2011, p. 155)

Os oito papéis dos alunos são denominados igualmente aos do professor: agente facilitador, agente de interação, agente de negociação, agente de integração e coprodução de significados, agente de autonomia e criatividade, agente crítico e empreendedor de mudanças, agente de interculturalidade e agente de afetividade (MENDES, 2011, p. 155-156). A atuação dos alunos em cada um desses papéis é descrita abaixo.

Ao atuarem como *agentes facilitadores*, os alunos contribuem para a realização das atividades orientadas pelo professor e na construção conjunta de significados na/com a língua-alvo. No segundo papel, o de *agentes de interação*, os alunos contribuem para criar oportunidades de interação entre si, com o professor e com os materiais didáticos, tendo a interação como foco de desenvolvimento da aprendizagem. Como *agentes de negociação*, como o próprio nome diz, os alunos negociam, entre si e com o professor, os significados produzidos em sala de aula. No papel de *agentes de integração e coprodução de significados*, os alunos dividem com o professor a responsabilidade por sua aprendizagem e pela dos colegas, coparticipando e colaborando na construção de significados na língua-cultura alvo. Como *agentes de autonomia e criatividade*, os alunos devem “responder positivamente às oportunidades oferecidas pelo professor para que desenvolva a sua autonomia e criatividade” e, concomitantemente, incentivar a autonomia dos colegas para tomar decisões e para desenvolver estratégias que contribuam para o avanço de todos. Outro papel desenvolvido pelos alunos é o de *agentes críticos e empreendedores de mudanças*. Nesse papel, os aprendizes observam e analisam o desenvolvimento do seu processo de aprendizagem e das ações desenvolvidas em sala de aula, a fim de, juntamente com o professor, decidir o conteúdo e a metodologia do ensino, empreendendo mudanças em seu próprio processo de

aprender. Ao atuarem como *agentes de interculturalidade*, os alunos contribuem para a relação de troca, diálogo e respeito às diferenças na sala de aula. Por fim, os alunos como *agentes de afetividade* contribuem, juntamente com o professor, para a criação de um clima de harmonia, afetividade e conforto emocional em sala de aula, a fim de minimizar a ansiedade, a pressão e a insegurança tanto dos alunos como do professor no processo de aprendizagem.

Especificamente ao papel do professor e dos alunos interculturalistas como agentes de afetividade, está relacionado o uso de uma linguagem humanizadora (GOMES DE MATOS, 2010), como a da proposta de “Comunicar para o Bem”, de Gomes de Matos (2002a). O autor afirma que “a linguagem é uma grande força humanizadora, [...] promotora da paz comunicativa entre usuários de línguas” (2010, p. 24). Segundo ele, a prática de uma comunicação humanizadora envolve humanizar o uso linguístico, a partir de escolhas lexicais construtivas, observar os efeitos dessas opções de vocabulário e aprender a autocontrolar os próprios textos quanto à humanização comunicativa.

Ressalto a importância da utilização de uma linguagem humanizadora no ensino de línguas e, principalmente em um contexto multicultural, como o estudado neste trabalho, pelo fato de que lidar com diferentes culturas pode gerar conflitos e choques linguísticos e culturais, os quais podem ser amenizados quando o professor, que assume o papel de mediador das relações interculturais, empenha-se pela paz comunicativa na sala de aula.

Gomes de Matos (2002b) também afirma que a preparação intercultural de professores de línguas pressupõe quatro bases, a saber: (1) a adição de direitos e deveres interculturais à competência profissional docente; (2) o fato de a identidade intercultural ser estratégica no mundo atual, cada vez mais interativo, porém pouco equitativo e interdependente; (3) a agregação do conceito-chave de “agente intercultural” (geralmente aplicado a turistas) ao de “professor de línguas”; e (4) a promoção de uma consciência intercultural pode resultar no que o Intercultural Communication Institute³⁰ chama de Programas de Capacitação de Pessoas como Pontes Culturais (*cultural bridge persons*, em inglês).

Tais bases corroboram a ideia de que o professor de línguas deve atuar como mediador e promotor de interações em que a interculturalidade presente na sala de aula seja o ponto de partida para a aprendizagem, de modo que os aprendizes se tornem cada vez mais conscientes das contribuições que podem oferecer para a aprendizagem do outro, e também do proveito que podem tirar do que este lhe pode dar, em termos de trocas culturais.

³⁰ Portland, Oregon, Estados Unidos. Cf. <www.ici.org>.

Schneider (2010), por sua vez, defende uma formação intercultural do professor de LE por considerá-lo como um dos maiores formadores de opinião a respeito das culturas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Nas palavras da autora,

a formação intercultural do professor é vital para que ele possa abordar de forma adequada as semelhanças e diferenças interculturais e viabilizar a aprendizagem intercultural – uma oportunidade para crescermos como seres humanos. Em caso contrário, esta rica possibilidade se perde. (SCHNEIDER, 2010, [s.p.])

Além disso, Schneider (2010) enfatiza que, caso essa formação docente não ocorra, o professor pode incorrer no erro de enraizar estereótipos, além de “exaltar aspectos culturais da cultura-alvo em detrimento da cultura dos alunos”, o que pode gerar constrangimentos e causar desmotivação nos aprendizes. Cabe salientar, então, a importância da formação intercultural do professor de LE e, mais especificamente no caso desta investigação, de PLE. Dessa maneira, trato mais especificamente do professor de PLE como interculturalista no subtópico a seguir.

1.4.1.1 O professor de PLE como interculturalista

Saliento a relevância das discussões de Serrani (2005), Mendes (2004, 2011), Kramsch (1993, 2011) e de Hinkel (1999) para esta investigação, por abordarem justamente um contexto em que a cultura é parte integrante do contexto pesquisado, já que os alunos provêm das mais diversas partes do mundo e têm as mais diversas visões de mundo, as quais devem ser consideradas quando da aprendizagem do PLE.

Ressalto a importância de uma formação intercultural, especialmente para o professor de PLE para atuar em contextos multiculturais de ensino e aprendizagem dessa língua – como é o caso do estudado neste trabalho – justamente por tais contextos se diferenciarem daqueles em que todos os aprendizes são provenientes da mesma região geográfica, como é o caso da maior parte das salas de aula de língua estrangeira (inglês, espanhol, francês, alemão, entre outras) no Brasil. O professor de PLE interculturalista deve partir justamente da multiplicidade de culturas presente na sala de aula, ao propor atividades que promovam e estimulem a interação entre os sujeitos participantes do processo de ensino e aprendizagem, de forma que eles possam compartilhar e aprender sobre aspectos de todas aquelas culturas.

Compartilho, assim, com Mendes (2004, p. 18), a compreensão de que o foco do

processo de ensino e aprendizagem de PLE deve estar na criação de um diálogo entre as culturas em interação, levando-se em conta que as trocas culturais que ocorrem na sala de aula revelam as visões dos alunos com respeito à sua própria cultura e à cultura da língua que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, vivenciando. A esse respeito, Mendes (2011, p. 145) comenta que

na sala de aula de PLE/PL2, as experiências devem orientar-se de modo a permitir que as atividades e tarefas assim como as ações através da língua promovam a interação necessária para que a dimensão intercultural tenha lugar. Além disso, essas experiências são, em si mesmas, formadoras dos sujeitos em interação como mediadores culturais, visto que a língua, ela mesma, é a ponte através da qual eles podem se encontrar, em sua integridade e também em sua necessária abertura.

Dessa forma, cada sujeito atua, em um contexto multicultural, como mediador da própria cultura durante a interação com outros, já que é ele o ponto de contato entre a própria cultura e os demais sujeitos. Por isso, entendo que o professor de PLE como interculturalista deve promover atividades nas quais todos os participantes do processo de interação – inclusive ele – possam exercer seu papel de mediador cultural, isto é, daquele que contribui para a formação do outro, já que “a língua, nessa perspectiva, estabelece a mediação entre os mundos em contato, permite ao aprendiz conhecer *a* língua e conhecer *através* da língua” (MENDES, 2011, p. 148).

Comparto com Mendes (2004b, p. 19) a visão da sala de aula como um lugar onde professores e alunos “devem poder compartilhar [...] toda uma rede de conhecimentos e informações que fazem parte dos seus mundos culturais específicos, fazendo de cada sujeito em interação, uma fonte complexa e diversificada de conhecimento potencial”, de forma que a cultura deve ser “a porta de entrada, o elemento fundador a partir do qual a experiência de ensinar e aprender se edifica, em busca da construção de um diálogo intercultural” (p. 19-20).

Nesse sentido, em artigo sobre a abordagem intercultural no ensino de PLE na Bulgária, Lilova (2010, p. 81) afirma que “a aquisição da consciência intercultural exige que um dos objetivos da aula, dali do programa de ensino e das unidades didáticas, seja dedicado à interculturalidade”.

De acordo com Niederauer (2010, p. 121), “ensinar língua estrangeira é criar oportunidades de refletir sobre a cultura do outro, tentar compreendê-la sem julgamentos e comparações etnocêntricas, é dar ao aluno – e ao professor – a oportunidade de pensar sua própria cultura por meio de outra”.

McLean (1993/94 apud RITLYOVÁ, 2009) comenta que aprender sobre como uma cultura estrangeira funciona também evidencia a própria cultura do aprendiz, de modo que, ao aprender e/ou vivenciar a cultura da LE, o aprendiz também reflete sobre a própria cultura. A esse respeito, Serrani (2005, p. 22), ao tratar de uma proposta interculturalista para o ensino de línguas, sugere que o ponto de partida para o trabalho com a cultura da LE seja a cultura de origem do aluno. Essa também é a visão de Ritlyová (2009), em estudo sobre a aprendizagem de inglês por eslovacos. Cabe salientar que o aluno de LE tende, naturalmente, a olhar para a língua e para a cultura estrangeiras a partir da sua língua e cultura de origem. Por isso, ao partir da cultura do aprendiz, o professor leva em consideração e traz à tona algo natural e intrínseco ao processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Brun (2004, p. 83) declara que “a partir do contato intercultural existe uma relativização de valores. É por isto que dizemos que a língua e a cultura estrangeiras são reveladoras da língua e da cultura materna”.

Fleuri (2001, p. 53) também defende a interação entre pessoas de culturas diferentes, afirmando que, ao gerar confrontos entre diferentes visões de mundo, tal interação “contribui para que uma pessoa ou um grupo modifique o seu horizonte de compreensão da realidade, na medida em que lhe possibilita compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social”.

Dessa forma, considero que a abordagem de aspectos da cultura nativa do aluno, bem como as trocas culturais, têm grande importância na sala de aula, especialmente em um contexto multicultural de ensino e aprendizagem de PLE, como o estudado nesta pesquisa, já que essas trocas revelam a visão dos alunos sobre a sua cultura e sobre a cultura da LE que estão aprendendo e vivenciando, o que influencia na forma como aprendem, aceitam e respeitam a cultura do outro. Além disso, tais discussões colaboram para a formação do professor de PLE como interculturalista, já que o levam a refletir acerca da diversidade cultural presente na sala de aula e de como lidar com ela.

Gomes de Matos (2002b), por sua vez, defende que o professor tem deveres interculturais, tais como:

- 1) Cultivar, manter, preservar e fortalecer sua identidade cultural, intercultural e planetária;
- 2) Perceber diferenças interculturais como desafios e oportunidades para melhorar – humanizar – sua própria competência intercultural;
- 3) Reconhecer e respeitar a identidade étnico-cultural-linguística de outras pessoas, nas comunidades onde se realizam intercâmbios, pessoal ou virtualmente;
- 4) Motivar seus alunos para que compartilhem a missão de interculturalistas, promotores da paz comunicativa mediante o uso [da língua];

5) Contribuir para a universalização de Direitos e Deveres Interculturais ou Transculturais como um componente humanizador na didática de línguas no século XXI.³¹ (GOMES DE MATOS, 2002b, p. 47-48)

O autor advoga, então, a favor de um professor interculturalista que seja capaz de lidar com a diversidade cultural na sala de aula, promovendo a interação e as trocas culturais que auxiliarão não só na sua formação como professor, mas também na de seus alunos como interculturalistas, de modo que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvam a competência intercultural, sempre buscando atuar como humanizador nesse processo.

Defendo, portanto, a necessidade de uma formação intercultural de professores de PLE, compartilhando da visão de Schneider (2010) de que tal formação “é fundamental, para poderem dar o tratamento adequado às diferenças e semelhanças interculturais e, dessa forma, fomentar o interesse pela cultura-alvo” dos aprendizes.

Neste capítulo, foram apresentados os pressupostos teóricos relevantes para esta investigação. Discutiu-se o desenvolvimento do conceito de cultura na ciência antropológica, bem como sua relação com o ensino de línguas, considerando-se a indissociabilidade entre língua e cultura. Além do conceito de cultura, apresentaram-se também as noções de multi, inter e transculturalidade, bem como as abordagens de ensino de cultura e o conceito de competência intercultural relevantes para este estudo. Por último, discutiu-se a questão da formação do professor de PLE como interculturalista.

No próximo capítulo, apresento a caracterização dos dados coletados e os procedimentos metodológicos utilizados para a análise destes.

³¹ No original: 1) *Cultivar, mantener, preservar y fortalecer su identidad cultural, intercultural y planetaria*; 2) *Percibir diferencias interculturales como desafíos y oportunidades para mejorar – humanizar – su propia competencia intercultural*; 3) *Reconocer y respetar la identidad étnico-cultural-lingüística de otras personas, en las comunidades donde realizan intercambios, personal o virtualmente*; 4) *Motivar a sus alumnos para que compartan la misión de interculturalistas, promotores de la paz comunicativa mediante el uso [de la lengua]*; 5) *Contribuir para la universalización de Derechos y Deberes Interculturales o Transculturales como un componente humanizador en la didáctica de lenguas en el siglo XXI*.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta seção, apresento a metodologia empregada na presente pesquisa. Inicialmente, trago a caracterização do contexto desta investigação. Em seguida, trato dos participantes de pesquisa e, posteriormente, faço a caracterização dos dados coletados. Por fim, procedo à metodologia de análise dos dados.

2.1 Caracterização do contexto investigado e da pesquisa

Esta investigação se realizou em um contexto de ensino e aprendizagem de PLE. A pesquisa contempla dois focos. O primeiro foco se constitui das práticas docentes de uma professora em formação inicial em uma sala de aula de um curso regular de PLE, em nível iniciante. O segundo foco são as participações da mesma professora nas reuniões semanais da equipe de ensino, pesquisa e formação do projeto de extensão de PLE no qual o curso regular está inserido. Tal equipe é constituída pela coordenadora do projeto, e pelas professoras dos cursos regulares oferecidos no projeto de extensão.

O curso regular de PLE é parte do projeto de extensão de português para estrangeiros do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, câmpus de São José do Rio Preto da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (IBILCE/UNESP). O projeto de extensão oferece cursos regulares de PLE a estrangeiros, em três níveis, a saber, PLE I (iniciante), PLE II (intermediário) e PLE III (avançado), além de atividades extracurriculares de conversação, exibição de filmes e coral de estrangeiros com repertório da MPB. O público alvo de todas as atividades do projeto são alunos de graduação e de pós-graduação em situação de imersão acadêmica, provenientes de universidades estrangeiras parceiras da universidade paulista e de outras universidades localizadas no município.

Os objetivos do curso PLE I, de acordo com o edital de abertura das inscrições, são atingir os Níveis A2 a B1 do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCERL):

A2 - É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e diretas sobre assuntos e atividades habituais. É capaz de descrever com meios simples a sua formação, o seu meio envolvente e referir assuntos que correspondam a necessidades imediatas. / B1 - É capaz de compreender os pontos essenciais quando a linguagem padrão utilizada é clara, tratando-se de aspectos familiares em contextos de: trabalho, escola, tempos livres, etc. É capaz de participar na maior parte das situações que podem ocorrer em viagem, numa região onde a língua alvo é falada. É capaz

de organizar um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares, em diferentes domínios de interesse. É capaz de relatar acontecimentos, experiências ou um sonho, expressar um desejo ou uma ambição e justificar, de forma breve, as razões de um projeto ou de uma ideia.

Ainda de acordo com o edital, para atingir tais objetivos, são propostas tarefas comunicativas, tais como

expor opiniões e pontos de vista sobre os espaços em que os alunos estrangeiros constroem novas relações de socialização, fazer comparações entre estes novos espaços e seus contextos de origem, relatar experiências já vivenciadas ou em desenvolvimento nos novos contextos, discutir criticamente a respeito de fatos culturais, científicos, políticos e sociais brasileiros, ocorridos em âmbito local, regional ou nacional e, ainda, sobre sua possível repercussão no mundo, expressar sentimentos positivos ou negativos a respeito de diversas temáticas ou experiências vivenciadas pelo aprendiz ou por alguém próximo dele.

Neste curso, de nível iniciante, focam-se, para esta investigação, as práticas docentes da professora dessa turma. Esta, denominada Tatiana³², é licenciada em Letras com habilitação em português (como língua materna) e italiano pela mesma Universidade pública paulista em que desenvolve as atividades de ensino de PLE. Em seu curso de Letras, a licenciada não desenvolveu formação para atuar como professora de PLE, visto que o objetivo primeiro do curso é a formação de professores de língua estrangeira e de língua portuguesa e suas literaturas, destinado “ao Ensino Fundamental e Médio (nas redes particular e pública), ao Ensino Superior (em Instituições Particulares de Ensino Superior de Letras, sobretudo, e outros cursos) e a cursos de línguas (em estabelecimentos particulares de ensino de línguas)”, de acordo com o Projeto Pedagógico³³ do curso. Para Kfoury-Kaneoya (2015a, p. 37), o fato de a professora já ser licenciada em sua LM e uma LE “pode garantir um processo reflexivo mais consistente sobre a formação do professor como um agente humanizador, em um contexto que envolve uma integração em torno da formação que consideramos inicial para o PLE”. Dessa forma, considera-se que a docente está em formação inicial como professora de PLE. Tal formação se desenvolve à medida em que ministra aulas para a turma de alunos estrangeiros iniciantes em PLE, bem como desenvolve pesquisa em nível de Iniciação Científica com tema relacionado ao PLE e participa de reuniões semanais com a coordenadora e os demais participantes do Projeto. Tais reuniões, as quais compõem o segundo contexto

³² Pseudônimo utilizado a fim de preservar a identidade da professora.

³³ Disponível em: <<http://www.ibilce.unesp.br/#!/graduacao/cursos/letras-diurno/projeto-pedagogico/>>. Acesso em: 20 jan. 2015.

desta investigação, são detalhadamente explicadas a seguir.

Além das atividades de ensino, a equipe do Projeto, composta pela coordenadora, docente do Departamento de Educação da referida universidade, e pelos professores dos cursos, todos licenciados em Letras – Português (como língua materna) e uma LE, e reingressantes no mesmo curso, em outra LE, um bacharelado em Letras com habilitação de tradutor e um licenciado em Letras e graduando em Pedagogia, realizam reuniões semanais em que são discutidos aspectos práticos do ensino de PLE. De acordo com Kfoury-Kaneoya (2015a, p. 38), nessas reuniões, busca-se a “formação humanizadora e (...) [o] desenvolvimento de oportunidades de reflexão colaborativa”, na medida em que “os participantes (professores e coordenadora/mediadora), descrevem e refletem sobre suas práticas, planejam e sugerem ações futuras e, ainda, discutem e analisam textos teóricos na área.” Nessas reuniões, então, os professores desenvolvem sua formação teórica a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de PLE, por meio de leitura e discussão de textos teóricos sobre o assunto. Além disso, todos os professores desenvolvem pesquisa de Iniciação Científica (no caso dos reingressantes) ou de Pós-Graduação (mestrado, no caso desta pesquisadora) relacionada ao tema da formação do professor de PLE como interculturalista e humanizador, orientados ou coorientados pela coordenadora do Projeto. A equipe se caracteriza, portanto, como um grupo de ensino, pesquisa e formação de professores de PLE, já que os professores, apesar de licenciados, estão em formação para atuar nessa área por meio dessas reuniões e pesquisas. Os participantes desta investigação são descritos em mais detalhes no subtópico a seguir.

Tendo em vista tal contexto de coleta de dados, este estudo se caracteriza como *pesquisa qualitativa de tipo etnográfico* (ANDRÉ, 2000; RICHARDS, 2003), por meio da qual será possível fornecer descrições e interpretações das ações educativas e da cultura dos participantes, envolvendo práticas, crenças, valores, conhecimento, discurso e reflexões, em contexto social específico de formação docente.

Esta investigação apresenta, ainda, características de pesquisa colaborativa, já que tanto a pesquisadora quanto a professora, bem como os demais participantes (excetuando-se os alunos estrangeiros) atuam em um grupo de pesquisas acerca dos processos de ensino e aprendizagem de PLE, estando em formação inicial para/em tal contexto, coordenado por uma docente da universidade em que se desenvolve o estudo, de forma que todos os participantes do grupo colaboram entre si para a sua formação como professores e pesquisadores em PLE. A pesquisadora, portanto, assume duplo papel, não como observadora externa, mas como participante de todo o processo de coleta de dados, especialmente no que se refere ao contexto

das reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE.

2.2 Participantes da pesquisa

Esta investigação tem, como participantes, a professora da turma de PLE I – a qual é a participante focal –, identificada neste trabalho como Tatiana; a professora da turma PLE II, denominada nesta pesquisa como Livia; esta pesquisadora e professora da turma PLE III; a coordenadora do projeto de extensão e do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE; e os alunos estrangeiros matriculados na turma de PLE I, identificados por número (A1, A2, etc.). Cabe esclarecer que se optou por tal denominação (pseudônimos e numeração) a fim de se preservarem as identidades dos participantes do estudo; apenas a pesquisadora é referida por seu nome real.

Conforme já explicitado no subtópico anterior, a professora da turma de PLE I, aqui denominada Tatiana, licenciou-se em Letras com habilitação em Português e Italiano e suas respectivas literaturas no ano de 2012, pela mesma universidade em que está inserido o projeto de extensão no qual desenvolve sua formação inicial como professora de PLE. A docente, ainda, é aluna reingressante³⁴ do curso de Letras, com habilitação em Francês, tendo ingressado nessa licenciatura em 2013, motivada pelo interesse não apenas na formação como professora de Francês, mas também no desenvolvimento de um projeto de pesquisa, em nível de iniciação científica, na área de Linguística Aplicada, mais especificamente na linha de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, segundo relatado em sua autobiografia (cf. Apêndice 1).

A professora da turma PLE II, referida neste trabalho por Livia, também é licenciada em Letras – Português e Italiano, tendo concluído a graduação no ano de 2012, pela mesma universidade que Tatiana, e reingressante em língua francesa, no ano seguinte. Desenvolve, na época da coleta de dados, projeto de iniciação científica com tema relacionado ao processo de ensino e aprendizagem de PLE por alunos chineses.

A pesquisadora e professora da turma PLE III, Isabela, licenciou-se em Letras com habilitação em Português e Espanhol e suas respectivas literaturas no ano de 2010, e reingressou no curso de Letras com habilitação em língua inglesa no ano de 2011. Durante o

³⁴ O reingresso é um sistema de ingresso na universidade pública em questão, por meio do qual o aluno egresso do curso de Letras participa de um processo seletivo, com análise do histórico escolar, para cursar a Licenciatura em uma nova língua estrangeira, optando entre Inglês, Francês ou Italiano.

período em que cursava a primeira licenciatura, desenvolveu pesquisas de iniciação científica com temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de PLE em contexto virtual (*teletandem*), e de espanhol em contexto presencial (centro de línguas).

A coordenadora do projeto de extensão e do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE, referida neste estudo como Márcia, é docente do Departamento de Educação da universidade. É doutora em Estudos Linguísticos, com ênfase em Linguística Aplicada, pela mesma instituição de ensino em que se desenvolve esta investigação.

Os 18 alunos matriculados na turma PLE I, por sua vez, são provenientes de diversos países, a saber: Colômbia, Chile, China, Espanha, França, Paraguai, Peru, Síria, Venezuela. A maioria desses alunos se encontrava em situação de imersão acadêmica, isto é, matriculados em cursos de graduação ou pós-graduação tanto na universidade em questão quanto em outras instituições de ensino da cidade. Apenas uma aluna, de nacionalidade sírio-libanesa, tinha uma situação diversa dos demais aprendizes, já que seu objetivo, na vinda para o Brasil, era fixar residência com sua família – esposo e filhos – fugindo da guerra civil em que seu país se encontrava, na época da coleta de dados.

O quadro, a seguir, mostra a caracterização das professoras e da coordenadora participantes desta pesquisa.

Participante	Caracterização
Professora Tatiana	Participante focal desta pesquisa. Brasileira; licenciada em Letras – Português e Italiano; licencianda (reingressante) em Francês; professora da turma PLE I.
Professora Livia	Brasileira; licenciada em Letras – Português e Italiano; licencianda (reingressante) em Francês; professora da turma PLE II.
Professora Isabela / Pesquisadora	Brasileira; licenciada em Letras – Português e Espanhol; licencianda (reingressante) em Inglês; professora da turma PLE III.
Coordenadora do grupo de pesquisa em PLE	Brasileira; docente do Departamento de Educação do câmpus em que a pesquisa é desenvolvida; doutora em Estudos Linguísticos / Linguística Aplicada: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Quadro1. Caracterização da equipe PLE

Para facilitar a visualização, apresento, no quadro abaixo, a caracterização dos alunos da turma de PLE I, participantes deste estudo.

Aluno	Nacionalidade (por gênero)	Idade	Profissão/Curso	Língua(s) que fala ³⁵	País(es) que já visitou
A1	Venezuelana	22	Engenharia de Alimentos	Espanhol, Francês, Inglês, Italiano e Português	França, Colômbia, Irlanda, Inglaterra, Itália, Austrália, EUA, Singapura, Mianmar, Itália, Quirguistão, Chile e Brasil
A2	Colombiano	21	Medicina	Espanhol	(Não informado)
A3	Colombiana	25	Medicina	Espanhol	(Não informado)
A4	Espanhola	25	Ciências Biológicas	Espanhol, Inglês, Catalão, Valenciano e Português	Espanha, Itália, Malta, França, Reino Unido, Holanda, República Tcheca, Hungria, Eslovênia e Brasil
A5	Peruana	24	Matemática	Espanhol, Inglês e Português	Brasil
A6	Espanhol	26	Ciências Biológicas	Espanhol, Inglês, Catalão, Valenciano e Português	Espanha, Finlândia, Suécia, Estônia, Tunísia, Malta, Eslovênia, Croácia, Hungria, República Tcheca, Inglaterra e Portugal
A7	Francês	20	Engenharia de Alimentos	Francês, Inglês, Espanhol e Português	França, EUA, Inglaterra, Espanha, Venezuela e Brasil
A8	Chinesa	21	Letras	Chinês, Inglês e Português	Brasil
A9	Chinesa	21	Letras	Chinês, Inglês e Português	Brasil
A10	Chinês	21	Letras	Chinês	(Não informado)
A11	Chinesa	21	Letras	Chinês, Inglês e Português	Brasil
A12	Sírio-Libanesa	26	-	Árabe	(Não informado)
A13	Chinesa	22	Letras	Chinês, Inglês e Português	Brasil
A14	Mexicano	25	Química	Espanhol e Inglês	Brasil
A15	Chinesa	21	Letras	Chinês, Inglês e Português	Brasil
A16	Paraguaio	24	Engenharia de Alimentos	Espanhol e Guaraní	Argentina
A17	Peruano	27	Matemática	Espanhol, Inglês e Português	Brasil
A18	Chinês	21	Letras	Chinês	(Não informado)

Quadro 2. Caracterização dos alunos da turma PLE I

Apresentados os sujeitos participantes deste estudo, passo a caracterizar, no próximo subitem, os dados coletados para análise nesta pesquisa.

³⁵ Alguns alunos, ao preencher o quadro com as informações solicitadas, incluíram o Português entre as línguas que falam. Optou-se por manter tal informação pelo fato de ela ter sido incluída pelos próprios sujeitos da pesquisa.

2.3 Caracterização dos dados coletados

De acordo com a caracterização de pesquisa traçada, busquei utilizar instrumentos que possibilitem um trabalho reflexivo de análise de dados, dando coerência à perspectiva qualitativa desta proposta de investigação. Nesse sentido, considere os dados obtidos por meio de gravações em áudio de aulas ministradas e das reuniões do grupo de pesquisas em PLE. Além disso, foram considerados dados obtidos a partir de instrumentos de *escrita reflexiva*, usada para referir-se a estratégias que requerem do professor uma manifestação escrita de suas ideias, crenças e atitudes em relação à experiência docente (BORG, 2006). Assim, foi utilizada uma autobiografia, produzida pela professora, além de um questionário, respondido pelos alunos, a respeito das práticas da professora, em relação à abordagem de aspectos culturais em suas aulas de PLE. Adicionalmente, uma entrevista com sessão de escuta de trechos das aulas e reuniões foi realizada com a professora T, a fim de levantar e esclarecer seus pontos de vista a respeito de suas práticas pedagógicas em PLE. Os dados coletados são mais detalhadamente descritos nos subtópicos a seguir.

2.3.1 Gravação das aulas ministradas por Tatiana na turma PLE I

No período de setembro a dezembro de 2013, foram observadas e gravadas em áudio 19 aulas ministradas pela professora Tatiana na turma de PLE I. A partir da escuta das gravações, foi possível observar a atuação de Tatiana em sala de aula, em sua formação inicial como professora de PLE, além de levantar as situações de interação em que a professora se utiliza da abordagem comunicativa intercultural e promove as trocas interculturais em sua prática de sala de aula.

O quadro abaixo apresenta uma visão geral dos temas tratados em cada uma das aulas ministradas por Tatiana.

Data da aula	Tema(s) tratado(s)
12/09/2013	Apresentações de teatro da Turma da Mônica Fonética do português brasileiro Música “Aquarela”, de Toquinho e Vinícius de Moraes
17/09/2013	Verbos regulares e irregulares no presente do indicativo
19/09/2013	Verbos regulares e irregulares no presente do indicativo Revisão a partir da música “Cotidiano”, de Chico Buarque
24/09/2013	Vídeos da série “Vamos Brasilizar”
26/09/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul
01/10/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul
03/10/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul
08/10/2013	Pretérito Perfeito do Indicativo
10/10/2013	Texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul
15/10/2013	Música “Eu”, de Paulo Tatit Pretérito Perfeito do Indicativo Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos
22/10/2013	Fonética do português brasileiro Música “Tarde em Itapuã”, de Vinícius de Moraes
29/10/2013	Correção de exercícios – Pretérito Perfeito do Indicativo Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos
31/10/2013	Correção de exercício – Pretérito Perfeito do Indicativo – a partir de texto sobre o Samba Verbos irregulares no Pretérito Perfeito do Indicativo Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos
05/11/2013	Documentário sobre Migração no Brasil Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos
12/11/2013	Viagem para São Paulo – Roteiro e informações gerais Exercício de compreensão auditiva com a música “Encontros e Despedidas”, de Maria Rita
19/11/2013	Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos Fonética do português brasileiro
26/11/2013	Viagem para São Paulo – Informações gerais e confirmação de presença Apresentações de aspectos culturais dos países de origem dos alunos
03/12/2013	Atividade oral e escrita sobre a viagem para São Paulo Músicas “Partida de Futebol”, da banda Skank, e “Lourinha Bombril”, da banda Os Paralamas do Sucesso Encerramento do semestre letivo

Quadro 3. Aulas ministradas por Tatiana e seus respectivos temas

Observa-se, no quadro acima, que, das 19 aulas ministradas e registradas por meio da coleta de dados, cerca de 11 aulas foram dedicadas ao tratamento de temas culturais dos países envolvidos no processo de ensino e aprendizagem enfocado nesta investigação, ao passo que nas demais 8 aulas foram enfocados aspectos gramaticais e fonéticos da língua portuguesa falada no Brasil. O gráfico a seguir apresenta a proporção entre as aulas em que foram trabalhados aspectos culturais e as demais aulas, em que se priorizaram temas gramaticais e fonéticos:

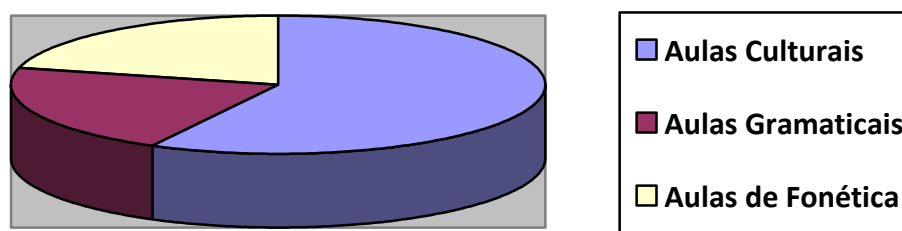


Gráfico 1. Proporção entre aulas culturais, gramaticais e fonéticas

Cabe observar, no entanto que, em cinco das 11 aulas dedicadas a temas culturais, isto é, quase 50% delas foram trabalhados os vídeos da série “Vamos Brasilizar” e o texto “Curiosidades Brasileiras”. Nas demais aulas culturais, foram abordados aspectos da cultura de origem dos alunos, por meio das apresentações de seminário propostas pela professora, além de assuntos relacionados à viagem realizada à cidade de São Paulo.

2.3.2 Gravação das reuniões do grupo de pesquisa e ensino em PLE

As reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE eram constituídas principalmente de discussões em torno de questões pedagógicas dos cursos PLE I, II e III e atividades extracurriculares, e de leituras e comentários crítico-reflexivos acerca de textos teóricos sobre o ensino e aprendizagem de PLE.

Foram gravadas em áudio seis reuniões, das quais participaram a professora Tatiana, participante focal deste estudo, a coordenadora do Projeto PLE, a professora Lívia, docente da turma PLE II, e a pesquisadora e professora da turma PLE III. Nesses encontros, foram discutidos textos teóricos sobre o assunto, bem como foram abordados aspectos práticos do processo de ensino e aprendizagem de PLE nas turmas do curso de extensão.

O objetivo da gravação das reuniões era o de levantar as reflexões da professora de PLE I sobre sua prática de sala de aula, por meio de seus comentários reveladores de práticas e concepções de cultura, interculturalidade, abordagem intercultural, bem como sobre os textos teóricos discutidos.

O quadro abaixo apresenta uma visão geral dos temas tratados em cada uma das reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE.

Data da reunião	Tema(s) tratado(s)
11/09/2013	Questões pedagógicas das turmas PLE I, II e III – Frequência de alunos, andamento das aulas, planejamento de aulas futuras.
02/10/2013	Discussão do texto “Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras”, de Gomes de Matos (2004)
09/10/2013	Questões pedagógicas das turmas PLE I, II e III – Frequência de alunos, andamento das aulas, planejamento de aulas futuras. Andamento de atividades extracurriculares – Puxa Conversa
07/11/2013	Pesquisa – coleta de dados para o Projeto PLE Preparação de viagem para visita a pontos turísticos de São Paulo – Escolha dos locais a serem visitados e formulação do roteiro da viagem
21/11/2013	Preparação de viagem para visita a pontos turísticos de São Paulo – Escolha dos locais a serem visitados, formulação do roteiro da viagem Discussão do texto “(Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras”, de Brun (2004)
04/12/2013	Resultados da viagem para visita a pontos turísticos de São Paulo Encerramento do semestre letivo

Quadro 4. Reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE e seus respectivos temas

2.3.3 Autobiografia da professora Tatiana

A autobiografia (cf. Anexo 1) foi solicitada pela pesquisadora e enviada por Tatiana via correio eletrônico no mês de novembro de 2013. Cabe explicitar que Tatiana já havia elaborado uma autobiografia como um dos requisitos da disciplina de “Estágios Curriculares Supervisionados I: Língua Estrangeira” de seu curso de Licenciatura em Letras, tendo atualizado o texto com informações sobre sua experiência como professora de PLE para enviá-lo à pesquisadora.

O objetivo, com a coleta desse instrumento, foi o de levantar experiências da professora com relação à sua aprendizagem de língua (tanto materna quanto estrangeira) que podem causar influências em seu modo de ensinar PLE.

2.3.4 Questionário respondido pelos alunos

Um questionário (cf. Anexo 2) foi aplicado pela pesquisadora aos aprendizes, no mês de novembro de 2013. Este instrumento teve a finalidade de levantar as impressões dos alunos a respeito das práticas da professora com relação ao trabalho com a interculturalidade presente na sala de aula. A fim de que os alunos se expressassem livremente, sem receio de que as informações fornecidas pudessem prejudicar-lhes de alguma forma, solicitou-se que os alunos

não se identificassem nos questionários.

2.3.5 Sessão de escuta de aulas e questões respondidas pela professora Tatiana

Foi realizada com a professora Tatiana, em janeiro de 2015, uma entrevista e sessão de escuta de trechos de gravações de aulas, a fim de esclarecer algumas questões encontradas nos dados coletados anteriormente. No entanto, a entrevista não foi gravada em virtude de um problema técnico. Por isso, a pesquisadora optou por fazer uso de um instrumento de escrita reflexiva (diário) para registrar a discussão com a participante focal deste estudo.

Alguns dias após a realização da entrevista, a professora Tatiana sugeriu à pesquisadora que lhe enviasse, via correio eletrônico, as questões feitas por ela durante a entrevista para que Tatiana pudesse respondê-las novamente, utilizando o recurso de mensagem de voz do WhatsApp®, aplicativo de mensagens instantâneas utilizado em *smartphones*. Dessa forma, Tatiana enviou suas respostas às perguntas feitas pela pesquisadora por esse meio, no dia 20 de fevereiro de 2015, as quais foram transcritas pela pesquisadora (Cf. Anexo 3). Cabe esclarecer que se optou por considerar, para análise, as respostas enviadas pela professora, e não o diário reflexivo elaborado pela pesquisadora, pelo fato de aquelas conterem a visão da professora sobre os assuntos abordados, e este ser uma interpretação das informações concedidas pela docente. Dessa maneira, o diário da pesquisadora não foi considerado na triangulação dos dados.

A fim de facilitar a visualização dos dados, apresento o quadro a seguir, contendo o período e contexto de coleta de cada um dos tipos de dados descritos anteriormente, bem como o instrumento utilizado e seu respectivo objetivo.

Período de coleta	Contexto de coleta	Instrumento	Objetivo do instrumento/coleta
Setembro a dezembro de 2013	19 aulas ministradas por Tatiana no curso de PLE I	Gravação em áudio	Levantar as situações de interação em que a professora se utiliza da abordagem comunicativa intercultural e promove as trocas interculturais em sua prática de sala de aula.
Setembro a dezembro de 2013	06 reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação de professores de PLE	Gravação em áudio	Levantar as reflexões da professora de PLE I sobre sua prática de sala de aula, por meio de seus comentários reveladores de práticas e concepções de cultura, interculturalidade, abordagem intercultural, bem como sobre os textos teóricos discutidos.
Novembro de 2013	Autobiografia da professora Tatiana	Escrita reflexiva – enviada por correio eletrônico	Levantar experiências da professora com relação à sua aprendizagem de língua (tanto materna quanto estrangeira) que podem influenciar seu modo de ensinar PLE.
Novembro de 2013	Questionário respondido pelos alunos da turma de PLE I	Escrita reflexiva – aplicado pela pesquisadora	Levantar as impressões dos alunos a respeito das práticas da professora com relação ao trabalho com a interculturalidade presente na sala de aula.
Fevereiro de 2015	Questões da entrevista respondidas pela professora Tatiana	Mensagem de voz do aplicativo WhatsApp®	Recuperar as informações do ponto de vista da professora a respeito de sua prática docente em PLE não gravadas quando realizada a entrevista.

Quadro 5. Caracterização dos dados coletados

Nesta subseção, foram descritos os dados coletados. A seguir, trato dos procedimentos utilizados para análise desses dados.

2.4 Procedimentos de análise dos dados

Considerando a discussão metodológica apresentada acima, ressalto que foi empregada uma perspectiva interpretativista de análise dos dados coletados no contexto pesquisado, no intuito de realizar um trabalho de triangulação de dados e garantir maior confiabilidade à trajetória analítica dos mesmos (BURNS, 1999). Por meio de tal procedimento, temos a possibilidade de produzir evidências para a pesquisa que podem gerar um processo analítico-reflexivo sobre as questões investigadas. Tal atitude analítica se justifica por tratar-se de uma investigação de base interpretativista e de cunho etnográfico, envolvendo crenças e formação docente; não basta, portanto, apenas indagar os participantes a respeito de como agem, fazendo-se necessário triangular dados em busca de evidências que gerem um processo analítico-reflexivo acerca das questões investigadas. Nesse sentido, buscarei respostas às perguntas de pesquisa que orientam este estudo, as quais remetem ao modo como a professora participante explora a interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem de PLE no contexto investigado, às concepções de cultura da professora

reveladas em seu dizer e em seu fazer, e ao modo como a interculturalidade presente no contexto investigado pode contribuir para a formação do professor de PLE como interculturalista.

Dessa forma, os dados foram triangulados e organizados da seguinte maneira: a fim de responder à primeira pergunta de pesquisa, foram utilizados dados coletados por meio das gravações das aulas, da entrevista realizada com a professora participante e do questionário respondido pelos alunos matriculados na turma de PLE I. Com o objetivo de buscar respostas à subpergunta de pesquisa, tomaram-se dados coletados por meio da entrevista com a professora participante e de gravações das aulas ministradas. Para responder à última pergunta que norteou esta investigação, analisaram-se dados da autobiografia e da entrevista da professora participante, bem como de gravações de aulas e de reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE.

Neste capítulo, foram definidos os procedimentos metodológicos empregados neste estudo. Descreveram-se o contexto e os participantes de pesquisa, bem como os dados coletados. Por último, caracterizou-se metodologia de análise dos dados. O capítulo a seguir traz a análise e discussão dos dados, com base na triangulação destes, conforme descrito acima, a fim de se responderem as perguntas de pesquisa propostas para este trabalho.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo está dedicado à análise e discussão dos dados coletados por meio dos instrumentos anteriormente descritos, a fim de se responderem as perguntas de pesquisa que nortearam esta investigação.

Os dados analisados foram organizados em três seções, com vistas a responder às três perguntas de pesquisa propostas para esta investigação. A primeira seção visa responder a primeira pergunta de pesquisa, cujo propósito é analisar o modo como a professora participante explora a interculturalidade em sala de aula. Para isso, foram analisados dados coletados em sala de aula, bem como excertos da entrevista realizada com a professora participante e do questionário respondido pelos alunos matriculados na turma de PLE I.

Em seguida, são analisados dados coletados por meio da entrevista com a professora participante, bem como gravações das aulas ministradas, a fim de buscar respostas à subpergunta de pesquisa, que tem por intuito discutir as concepções de cultura reveladas no dizer e fazer da professora participante.

A última seção de análise e discussão de dados responde à segunda pergunta de pesquisa, a qual objetiva discutir de que modo a interculturalidade presente no contexto investigado pode contribuir para a formação do professor de PLE como interculturalista. Para tanto, foram discutidos dados da autobiografia e da entrevista da professora participante, bem como de gravações de aulas e de reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE.

Cabe explicitar que todas as três categorias foram divididas em subcategorias, a fim de facilitar a visualização do percurso da análise realizada.

3.1 Lidando com a diversidade linguística e cultural em sala de aula de PLE

Esta seção de análise busca caracterizar o contexto de sala de aula, descrevendo e analisando como a professora Tatiana se relaciona e interage com seus alunos em um contexto multicultural de ensino de LE e como os alunos, por sua vez, reagem e influenciam a prática da professora que está em formação como interculturalista.

3.1.1 O fazer de Tatiana em sala de aula de PLE

Este subitem de análise tem por objetivo descrever e discutir o modo como a professora-participante Tatiana explora a relação língua-cultura no contexto de ensino e

aprendizagem focado. Primeiramente, analiso a forma como a professora Tatiana se relaciona e se adapta ao contexto de trabalho com seus alunos e como tenta explorar o contexto multicultural, bem como criar um diálogo conjunto, repleto de significados e sentidos para todos os alunos. A seguir, apresento e discuto dados que mostram o trabalho de Tatiana com histórias em quadrinhos e canções brasileiras, isto é, como ela utiliza esses materiais e quais aspectos – linguísticos e/ou culturais – ela aborda ao trabalhar com eles em sala de aula. Posteriormente, analiso dados que indicam o uso de linguagem e atitudes humanizadoras na prática da professora em seu trabalho com a interculturalidade em sala de aula de PLE. Por último, são analisados excertos que revelam as concepções de cultura de Tatiana em seu dizer e fazer docente.

Vejamos o excerto da aula do dia 24 de setembro de 2013, cujo tema são hábitos brasileiros, trabalhados a partir de uma série de vídeos publicitários de uma cachaça, intitulados “Vamos Brasilizar”. Nos dois vídeos da série selecionados pela professora para serem utilizados como material nessa aula, dois estrangeiros comentam sobre alguns costumes dos brasileiros observados por eles. Neste excerto, uma aluna levanta a questão do uso do guardanapo de papel à mesa:

EXCERTO 01 (AULA 24/09/2013)

T: Ah, guardanapo. É:: Como é que é::? [...] Eu queria saber se vocês comem o pastel ou... ou um lanche, MC Donald's, por exemplo, com guardanapo, ou vocês pegam com a mão... Como é que é?

A1: ((incomp))

T: Hã? Não? Com a mão? [Com a mão?

A3: Guardanapo::

A2: [((incomp)) o refrigerante? Guaraná acho que é mais ((incomp))

T: Não, o guardanapo, com a comida, assim

A2: Ah, sim

T: Mas é um hábito? É um hábito, mesmo, é um hábito, ou vocês/assim, é, todo mundo faz isso, ou é/ou não, assim, alGUmas pessoas só preferem usar o guardanapo?

A3: Depende da comida

T: É? E na Espanha?

A4: Em Espanha no, no había guaraná

A2: No, guaraná é bebida

T: Não, guardanapo

A4: Ah, sim

T: Não, como ele fez com o pastel, o pastel com a mão. Cês estranharam quando cês chegaram aqui, que tinha as mesas assim com guardanapo? Cês comeram pastel aqui? É, é, ela entrega o pastel com um guardanapinho assim, e aí normalmente ela coloca mais papel do lado ((risos)).

((Alunos falam todos juntos, risos))

No excerto acima, observa-se como a professora tenta motivar seus alunos a falarem sobre a existência ou não, em suas culturas, do hábito de se usar um guardanapo para pegar alimentos. Nota-se que a professora, mesmo em um contexto multicultural, promove um diálogo a partir do uso de algo que ela acredita ser comum e fácil de entender, mas, quando ela pergunta sobre o uso do guardanapo durante as refeições na Espanha, a aluna A4 rapidamente responde que não há “guaraná” em seu país, confundindo a sonoridade entre as palavras. Isso de fato mostra a dificuldade que existe em interagir em um contexto onde há muitas pessoas de diferentes culturas e com diferentes níveis de conhecimento linguístico (ainda que estivessem todos na turma de nível básico, há que se considerar o fato de que alguns alunos, talvez por estarem em contato com falantes nativos por mais tempo, ou por já terem estudado a língua antes de chegar ao Brasil, têm mais conhecimento linguístico do português do que outros).

No excerto 02, a professora tenta envolver no diálogo um aluno de origem peruana e saber sobre o uso do guardanapo no país dele, a partir de uma pergunta direta a esse aluno:

EXCERTO 02 (AULA 24/09/2013)

T: E no Peru, cês usam guardanapo, ou é com a mão:: como é que é?

A5: Normalmente a gente usa, mas é:: acho que isso é mais de família

T: É como a A3 falou (aluna de origem...)

A5: Depende do guardanapo e depende da comida

A1: ((incomp)) comida go::rda, que *grasa* sai e pega o guardanapo muitos guardanapos ((incomp))

T: Mas por exemplo CHUrros (+) é/ churros é espanhol não é? É, o churros/ A6: Churros?

A2: Churros ((fala com a pronúncia do espanhol))

A4: Churros ((fala com a pronúncia do espanhol))

((vários alunos falam juntos))

T: Lá tem doce de leite dentro do churros?

A4: ((incomp)) churros da Argentina, *es* típico da Argentina

A6: *Si*

T: Com doce de leite ((confirmando)) é porque:: ela falou eu pensei no churros assim porque é uma coisa que você morde aí cai o doce de leite e tem a canela e o churros é gorduroso né? Porque é frito (+) então é uma coisa que:: (+) parece que preCÍsa de um monte de guardanapo né?

Observa-se, no excerto 02, como a professora tenta auxiliar os alunos na construção de um significado para a palavra guardanapo, a fim de esclarecer melhor as situações em que o objeto é utilizado, ou seja, de acordo com o alimento que é consumido, exercendo seu papel de agente facilitador da aprendizagem (MENDES, 2011, p. 155-156). Isso acontece quando os alunos A5 e A1 falam que, dependendo da comida, eles usam ou não o guardanapo. A professora então insere a palavra “churros” para ajudar a contextualizar ainda mais o uso do

guardanapo, partindo do pressuposto que alguns dos alunos conhecem o alimento, que é de origem hispânica, apresentando, porém, variações de acordo com o país em que é consumido, como se pode observar também no excerto. No entanto, nesse esforço de direcionar a conversa para algo específico da cultura de alguns países hispânicos a fim de que eles compreendam melhor a questão do uso do guardanapo, Tatiana parece não perceber que introduz um aspecto que talvez não seja conhecido de alunos de outras culturas, como a chinesa, por exemplo. Apesar disso, em seus argumentos, ela não mostra a preocupação de explicitar para esses alunos de que se trata o alimento em questão.

Na continuação da aula, conforme se pode observar no próximo excerto, a professora tenta inserir outros alunos na conversação, para conhecer um pouco mais deles e de suas experiências pessoais com relação ao uso do guardanapo em diferentes culturas. Ela pergunta sobre tal costume para a aluna A1, que tem origem venezuelana e ascendência francesa:

EXCERTO 03 (AULA 24/09/2013)

T: ((Dirige-se a A1)) Você viveu muito tempo na França, né?

A1: (Onze meses)

T: Só isso na verdade. E lá também, eles comem com as mã::os como é que é?

A1: Na França não temos muito de lanchonetes, ((incomp)) de salgadinhos, assim. Lá se come sempre comida assim/

T: Se vocês fossem no Mc Donald's lá, como é que é? Vocês comem o hambúrguer com a mão.

A1: Nós comemos

T: COM A MÃO, MESMO ((confirmação)), sem o guardanapo...

Em um contexto intercultural, aberto para a multiplicidade de olhares, como é o caso deste em análise, Levy (2007, p. 109) afirma que a experiência de aprender uma língua pode ser profunda e valiosa, já que as crenças e valores de uma pessoa – e aqui entendo que sejam não só os do aprendiz, mas também os da professora – podem ser desafiados, reorientados e recompostos. Percebe-se que a ênfase utilizada pela professora para confirmar a resposta de A1 pode indicar também certa surpresa da parte da docente em relação aos hábitos franceses com relação à utilização do guardanapo. Tal atitude da professora evidencia a sua situação como estando no início de um processo de formação como uma professora interculturalista, já que mostra certa surpresa em relação aos hábitos descritos por A1 sobre o país em que a aluna viveu e os hábitos conhecidos pela professora em relação ao Brasil.

É perceptível, também, que Tatiana parece construir uma generalização de que todos os franceses têm esse comportamento por meio da experiência de A1, isto é, ela relaciona a prática social descrita pela aluna (a qual o faz por meio de um relato de sua experiência

enquanto habitante temporária do país) com a ideia de nacionalidade (RISAGER, 1998, p. 244). Nesse caso, a possível generalização feita pela professora também parece ter relação com a aparente comparação entre as culturas envolvidas, já que a estratégia de Tatiana é a de tentar fazer com que todos os alunos falem sobre suas respectivas culturas, a partir do hábito brasileiro. Essa atitude remete à afirmação de Levy (2007), para quem a cultura é relativa, isto é, só é possível compreender uma cultura nos termos de outra. Assim, o aprendiz de uma LE, de forma inevitável, sempre contrasta aspectos da própria cultura com aspectos da cultura alvo, o que leva a uma tendência a generalizar e a reduzir a riqueza e a variedade existentes nas culturas.

Provavelmente, tal generalização provém ainda do fato de que Tatiana estava ainda em processo de formação como professora interculturalista, o que nos leva a refletir sobre o fato de que a falta de experiência em lidar com diferentes culturas, e o pouco conhecimento sobre elas e também sobre a questão da heterogeneidade existente nas culturas pode ter influência nesse pensamento de Tatiana.

Adicionalmente, sobre o fazer da professora, o excerto 4, a seguir, contém a fala da professora no início dessa mesma aula, após a aluna levantar o assunto do uso do guardanapo:

EXCERTO 04 (AULA 24/09/2013)

T: Ah, guardanapo. É:: Como é que é::? Eu vou ser bem sincera com vocês é:: pra mim era uma coisa super normal no mundo inteiro. Depo::is que eu vi um texto, uns dois anos atrás, sobre um estrangeiro falando sobre isso, que eu fui me ligar que não é uma coisa assim ((risos)) tão normal.

Nota-se, no excerto acima, que Tatiana expõe aos alunos a sua antiga visão a respeito do uso do guardanapo, visão essa um tanto simplista pelo fato de desconsiderar a existência da diversidade entre os hábitos das pessoas de diferentes países e culturas. Apesar de Tatiana afirmar que já há dois anos se deu conta dessa multiplicidade cultural, a surpresa demonstrada por ela no excerto 3, acima, parece indicar pouca evolução em sua visão, embora estivesse trabalhando em um contexto multicultural.

Tudo isso nos apresenta uma professora que se encontra na mesma situação que seus alunos, isto é, por estar em formação como interculturalista, em sua primeira experiência de trabalho em um contexto multicultural, ela também está em um ambiente de descobertas, na medida em que ela mesma aprende com as situações de enriquecimento cultural. Isso porque, de acordo com Mendes (2011, p. 145), as experiências de interação cultural são formadoras dos interagentes – alunos e professora – como mediadores culturais.

No excerto 5, a seguir, a professora tenta incluir na conversa os alunos chineses, já que, apesar de o assunto do uso do guardanapo ter partido de uma aluna dessa nacionalidade, eles ainda não haviam participado na conversação:

EXCERTO 05 (AULA 24/09/2013)

T: E na China?

A9: Na China não tem pastel

((ruído / risos))

T: Na China tem Mc Donald's?

A9: Tem.

T: Se vocês forem comer no Mc Donald's, é com guardanapo ou com a mão?

A9: Guardanapo

A10: A gente também sempre usa guardanapo

T: É? Sempre usa? Tem alguma comida que vocês comem só com a mão, sem o guardanapo?

A10: Tem um tipo de arroz

T: Tem o quê?

A10: Arroz

T: Ah que vocês comem com a mão esse tipo de arroz

No entanto, a tentativa de Tatiana torna-se um pouco frustrada, já que, ao perguntar “E na China?”, referindo-se ao hábito de uso ou não de um guardanapo, obtém a resposta de A9 como “Na China não tem pastel”, o que mostra que a aluna não estava acompanhando o diálogo, talvez por distração ou por dificuldade de compreensão da língua portuguesa, gerando risos nos demais alunos. Para a professora, no entanto, a situação, apesar de não deixar de ser engraçada, tem uma característica mais desafiadora, já que ela percebe a confusão feita por A9 e, então, se utiliza de outra estratégia – a de mudar a pergunta para “Na China tem Mc Donald's? / Se vocês forem comer no Mc Donald's, é com guardanapo ou com a mão?” – para contextualizar a aluna no diálogo, ao que ela entende e responde adequadamente à questão colocada pela professora.

Ainda com relação à pergunta de Tatiana “Na China tem Mc Donald's?”, cabe observar que esta pode revelar uma crença da professora de que, em virtude de o regime político chinês ser o comunismo, esse país não admita a existência de franquias multinacionais, sistema comercial típico do capitalismo.

Na prática da professora, é possível observar uma atitude de motivação para que os alunos façam comentários a partir da atividade proposta. Percebe-se que ela faz isso ao estimular que, a partir de informações sobre a cultura brasileira, seus alunos falem sobre os costumes relacionados ao tópico em questão em seus países de origem, não tentando impor

uma cultura como melhor ou pior, mas criando “oportunidades de refletir sobre a cultura do outro, tentar compreendê-la sem julgamentos e comparações etnocêntricas” (NIEDERAUER, 2010, p. 121). Dessa forma, ela faz com que os aprendizes se expressem ao serem perguntados sobre sua cultura de maneira indireta. Com isso, é possível perceber indícios de uma atuação da professora como mediadora das trocas culturais, a partir do incentivo à comparação, tanto entre a cultura brasileira e a cultura de origem do aluno, quanto entre as culturas presentes no contexto naquele momento. Conforme Risager (1998, p. 244), o ensino intercultural de línguas “ênfatiza a importância de fatores de identidade nacional”, incluindo comparações entre a cultura alvo e a cultura de origem dos alunos, de modo que os aprendizes são motivados a “desenvolver uma atitude reflexiva em relação à cultura e civilização de seu próprio país”. Outra característica desse ensino, segundo a autora, são atitudes de relativismo cultural, a fim de que se alcance uma visão não etnocêntrica dos países envolvidos.

Vale notar o fato de que a professora utilizou um texto motivador – o vídeo “Vamos Brasilizar” – para iniciar suas discussões com os alunos acerca das diferenças e semelhanças entre as culturas. Essa prática de Tatiana está de acordo com a opinião de Schneider (2010), segundo a qual, em uma abordagem intercultural, deve-se partir de textos para motivar o aluno à reflexão sobre as diferenças e semelhanças entre as culturas envolvidas no processo, bem como na própria cultura.

Ainda no que se refere ao trabalho com atividades que buscassem explorar a interculturalidade propostas pela professora, verifica-se, subliminarmente, uma motivação ocasionada pela própria experiência da docente em sua aprendizagem de línguas. Em sua autobiografia, ela descreve as aulas de língua portuguesa e inglesa no Ensino Médio da seguinte forma:

EXCERTO 06 (AUTOBIOGRAFIA DE TATIANA)

As aulas eram previsíveis. Na aula de língua portuguesa, por exemplo, a professora passava um texto na lousa, nós copiávamos e respondíamos algumas perguntas pontuais e óbvias. Na aula de inglês, a mesma fidelidade ao livro didático. Respondíamos às perguntas, preenchíamos lacunas, mas os “vazios” continuavam.

Nesse excerto, pode-se observar que, além de partir do fato de lidar com um contexto multicultural para preparar as atividades de interação e trocas culturais, a professora parece buscar fazer um trabalho diferente do realizado por seus professores de línguas. É possível que, ao usar a expressão “os ‘vazios’ continuavam”, quanto à aprendizagem de LE (inglês),

Tatiana estivesse se referindo a aulas de LE em que não se privilegiava a construção de sentidos, nem a comunicação. Provavelmente, pela afirmação de que os alunos respondiam a perguntas e faziam atividades de preenchimento de lacunas, os professores de Tatiana seguiam uma metodologia mais tradicional e estrutural de ensino, mais voltada ao ensino de aspectos gramaticais da LE do que à comunicação.

A seguir, analiso a prática da professora com relação a materiais autênticos, a saber, histórias em quadrinhos e canções produzidas e interpretadas por cantores e bandas brasileiras.

3.1.1.1 Histórias em quadrinhos e canções brasileiras

Além dos vídeos da série “Vamos Brasilizar”, já mencionados, e da intertextualidade deles com o texto “Curiosidades brasileiras”, de Olivier Teboul, que será discutido nas seções adiante, a professora Tatiana trabalhou com outros materiais autênticos, dentre os quais se destacam histórias da Turma da Mônica de Maurício de Sousa, quadrinhos essencialmente brasileiros, e canções da Música Popular Brasileira (MPB). Nesta seção, analiso a prática da professora com relação a esses materiais, os quais têm, intrínsecos, aspectos da cultura brasileira. O objetivo desta análise é descrever e discutir quais desses aspectos são abordados e privilegiados por Tatiana em seu fazer em sala de aula.

Uma das atividades com histórias em quadrinhos da Turma da Mônica propostas pela professora se constituiu da seguinte forma: os alunos, em grupos de quatro ou cinco integrantes, deveriam escolher uma das histórias do gibi que receberam e encená-la para a turma. Tais encenações foram realizadas na aula do dia 12 de setembro. Nos minutos finais dessa aula, a professora então explica seus objetivos com a utilização do material, e expõe que a decisão de propor aos alunos que encenassem as histórias foi repentina, isto é, não planejada, e a avalia como positiva, como é possível observar no excerto abaixo:

EXCERTO 07 (AULA 12/09/2013)

T: Eu só queria dizer que eu fiquei mu::ito contente, mu::ito entusiasmada, mu::ito feliz com as apresentações de T~~O~~dos vocês. Eu queria só confessar uma coisa que o que eu fiz com vocês em relação às histórias/ em relação a isso teve um objetivo né que era vocês terem contato com as histórias e tudo mais (++) e a ideia de vocês fazerem teatro surgiu depois, foi uma ideia assim meio de repente que eu tive e eu falei ‘ah, acho que vai dar certo’ e deu certo, vocês foram muito é:: participativos, foram muito divertidos,

foram muito criativos também né? Então eu queria dar os PARABÉNS mesmo, de verdade, vocês meREcem uma salva de palmas pra todo mundo. ((palmas)) Isso me deu a ideia de fazer novamente ((risos)). Gente, 'cês podem ir, estão dispensados.

Apesar da falta de planejamento, a atividade se desenvolveu de forma satisfatória, como visto no fragmento 07. No entanto, o fato de a professora não ter planejado cuidadosamente essa atividade poderia não ter tido um bom resultado, já que alunos estrangeiros, a depender de sua cultura de aprender, e do funcionamento do sistema de ensino em sua cultura, podem ter uma tendência a preferir aulas e atividades bem planejadas e estruturadas enquanto parte do programa do curso. Além disso, há que se considerar a idade e a formação dos alunos em questão: a maioria pertence à comunidade acadêmica, estando alguns em nível de pós-graduação; nesse grau de escolaridade, os alunos têm uma sensibilidade maior no que se refere à percepção da falta de planejamento de atividades e/ou de conteúdos ministrados a eles.

A respeito de seu principal objetivo com a utilização dos quadrinhos, a professora comenta o seguinte, no questionário respondido via mensagem de voz:

EXCERTO 08 (ENTREVISTA COM TATIANA)

meu objetivo maior mesmo, sendo bem honesta, era fazer com que eles ficassem soltos, desprendidos de qualquer tipo de amarra, se sentissem à vontade, então a encenação foi legal porque aí foi/ e acho que eu cumpri um pouco com isso, porque eles gostaram, pelo modo como aconteceram as encenações, eles se divertiram, deram risada, e tudo mais, então foi bem gostoso, foi bem prazeroso, e daí então as aulas seguintes, que a gente tratou Curiosidades Brasileiras e experiências pessoais e tudo mais, eles cumpriram com aquilo de manifestar, de falar e dar opinião, então eu acho que essa aula dos quadrinhos foi bem boa porque deu pra cumprir esse aspecto que pra mim era bem importante. [...] Foi bem bom perder a timidez, perder a timidez faz bem no ambiente de sala de aula, porque permite que você consiga se desenvolver melhor, falar, e tudo mais. É isso, o objetivo era esse.

Nota-se que a preocupação principal da professora era a de motivar os alunos a perder a timidez inicial e a se sentirem mais à vontade para expressar suas opiniões nas aulas seguintes, em que traria discussões a respeito de aspectos culturais dos países envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Em sua fala, ela avalia como positivo o resultado obtido por meio dessa atividade, já que, segundo ela, nas aulas seguintes, em que se tratou de experiências pessoais relacionados às diferentes culturas presentes no contexto, e a outras, além, já que alguns alunos haviam morado em diversos países, os alunos mostraram uma desinibição maior ao expressar seus pontos de vista sobre os assuntos.

Adicionalmente, é válido refletir sobre as motivações da professora para o desenvolvimento dessa atividade. Em sua autobiografia, ela relata que tais gibis faziam parte de suas primeiras leituras na infância:

EXCERTO 09 (AUTOBIOGRAFIA DE TATIANA)

Ler era legal. Ainda mais depois que eu descobri o quanto meu pai me enganava com as histórias da Mônica. Lia pra mim histórias diferentes todos os dias, mas, na verdade, ele inventava, pois era sempre o mesmo gibi.

Isso parece indicar uma ideia, por parte da professora, de que os quadrinhos citados são parte integrante da cultura brasileira, principalmente na vida das crianças, de maneira que seria relevante o trabalho com esse material em suas aulas. Além disso, pode revelar a crença de que, como o gênero histórias em quadrinhos é dirigido para crianças e, especialmente as da Turma da Mônica são utilizadas também nos primeiros estágios de ensino de leitura para crianças no Brasil, tais textos seriam de fácil compreensão por parte dos alunos estrangeiros, iniciantes em PLE. Referente a tais concepções, a professora relata, em resposta ao questionário, enviada por mensagem de voz:

EXCERTO 10 (ENTREVISTA COM TATIANA)

pensando nos quadrinhos, a gente tem ali os verbos usuais, os verbos mais usados da língua, nos tempos mais comuns, passado, presente e futuro, sem nenhum tipo de tempo rebuscado e tudo mais, e também porque você tem ali a dedução dos significados, de repente mesmo que eles não conheçam algum vocábulo ou algum verbo, ali como você tem as ilustrações, eles conseguem deduzir o significado daquele verbo, então eu pensei em trabalhar esse aspecto também da dedução, dos verbos mais usuais da língua, dos tempos mais comuns, então esses foram os objetivos linguísticos, e aliado com algo prazeroso, que são os quadrinhos, uma linguagem simples e tudo mais, e cultural porque ali você tem os personagens populares presentes, que foram e são presentes na infância e de repente também na adolescência de muitas pessoas no Brasil, então você tem ali as gírias que retratam algo também da nossa cultura, você tem ali os hábitos, os costumes das personagens que refletem também um pouco das crianças no Brasil e tudo mais, e da sociedade e talvez uma parcela dela, então tem esse aspecto cultural.

Nota-se que a professora tece comentários acerca de certos aspectos culturais contidos em histórias em quadrinhos, como gírias, hábitos e costumes das crianças brasileiras – relacionando, assim, cultura com práticas sociais (BILASH, 2014). No entanto, em seu fazer, Tatiana se preocupou, prioritariamente, em cumprir seus objetivos primeiros de motivar os alunos a perderem a timidez inicial e a observar o funcionamento dos verbos mais usuais do

português brasileiro, não levantando discussões, com os aprendizes, sobre os elementos culturais a que ela se refere no excerto acima.

Outra observação com relação à proposta de encenação da história pelos alunos é que esta parece ter sido influenciada pelo interesse da professora por atividades teatrais, como relatado por Tatiana, em sua autobiografia:

EXCERTO 11 (AUTOBIOGRAFIA DE TATIANA)

No entanto, a Professora D, de língua portuguesa, tinha uma fixação por teatro. E a sua euforia era contagiante (pelo menos pra mim). [...] No 2º colegial, a professora de Ed. Artística que também adorava teatro propôs que escrevêssemos uma peça para ser apresentada. Agora sim. Era tudo o que eu precisava.

A esse respeito, a professora comenta que seus objetivos em relação a que os alunos perdessem a timidez inicial estão de fato relacionados com sua experiência como aprendiz de língua materna no Ensino Médio, como se pode ver no fragmento a seguir:

EXCERTO 12 (ENTREVISTA COM TATIANA)

E eu acho que cruza um pouco como a gente já tinha comentado com os fatos que aconteceram na minha autobiografia, né? As aulas de teatro enquanto eu era adolescente me ajudaram muito a desenvolver habilidades de língua na sala de aula, não só nas aulas de línguas, mas nas aulas de língua portuguesa de um modo geral. Foi bem bom perder a timidez, perder a timidez faz bem no ambiente de sala de aula, porque permite que você consiga se desenvolver melhor, falar, e tudo mais. E isso, o objetivo era esse.

No entanto, a percepção dos alunos a respeito dessa atividade foi mais relacionada à cultura do que à desinibição pessoal, como se pode ver no excerto a seguir, retirado do questionário respondido por um dos alunos:

EXCERTO 13 (QUESTIONÁRIO ALUNOS)

Eu acho uma coisa importante de abordar temas culturais na aula de língua portuguesa porque nos faz descobrir novos elementos de cultura que podemos depois *aprofundizar* em casa. Os temas culturais abordados ajudam também a entender melhor o país onde estamos e os costumes e os hábitos. Eu adoro descobrir músicas novas, cantores famosos no Brasil que não conhecia, personagem íreais também bem conhecidos no Brasil como A turma da Monica. Deste modo se pode entender melhor as informações, mensagens publicitarios, televisão, gírias...

Essa observação do aluno demonstra que, apesar de os objetivos iniciais da professora serem os de trabalhar mais com questões linguísticas do português e de desenvolvimento pessoal dos alunos, a atividade com os quadrinhos da Turma da Mônica levou os aprendizes a uma percepção de aspectos culturais intrínsecos a esse material. Tal fato indica que, em sua prática, a professora poderia ter explorado mais o viés cultural dos quadrinhos brasileiros, já que esse gênero textual carrega, em si, elementos que traduzem certos aspectos da cultura do país em que ele é produzido. No que se refere especificamente à Turma da Mônica, as histórias retratam o cotidiano de crianças de um bairro comum, suas brincadeiras, seus relacionamentos interpessoais com outras crianças e com adultos que exercem autoridade sobre elas, como os pais, por exemplo. Esses assuntos poderiam ter sido discutidos com os alunos, de modo a promover reflexões sobre como as histórias tratam de tais aspectos, se o modo como é construído o cotidiano das crianças se aproxima da realidade de alguma parcela da população brasileira, ou até mesmo as semelhanças e diferenças entre essas e outras histórias em quadrinhos produzidas no Brasil e em outros países.

Outros dados a serem observados são os de propostas de exercícios com canções da música popular brasileira. Ao analisar a tabela descritiva dos temas tratados nas aulas, nota-se que Tatiana procurava levar para a sala de aula diversas músicas brasileiras, tais como “Aquarela”, de Toquinho e Vinícius de Moraes, “Cotidiano”, de Chico Buarque, “Eu”, de Paulo Tatit, “Tarde em Itapuã”, de Vinícius de Moraes, “Encontros e Despedidas”, interpretada por Maria Rita, “Partida de Futebol”, da banda Skank, e “Lourinha Bombril”, da banda Os Paralamas do Sucesso.

Vejamos o excerto a seguir, retirado da aula do dia 12 de setembro, cujo tema principal era a fonética do português brasileiro, mais especificamente os sons de L em posição final de sílaba. No fim da aula, a professora propõe um exercício com a música “Aquarela”, de Toquinho:

EXCERTO 14 (AULA 12/09/2013)

T: Bom, vamo ouvir a música? Essa música ela é legal ouvir com o vídeo ma::s como o nosso objetivo é treinar a audição (+) se eu coloco o vídeo vocês vão ficar prestando atenção no vídeo né? (+) então a gente vai fazer assim (+) eu também não posso deixar de mostrar o vídeo pra vocês porque é muito legal (+) então a gente faz assim (+) EU eu coloco a música (+) a gente ouve umas duas vezes (+) depois eu mostro o vídeo e vocês me falam se vocês gostaram do vídeo sim ou não (+) tá bom? (+) É:: o vídeo é muito sugestivo suges/ sugestivo é o que induz a gente a pensar alguma coisa (+) então primeiro vamo ver a música (+) tá? Vamo tirar as nossas próprias conclusões e também ouvir esses sons que vão aparecer bastante (+)

PRINcipalmente o do L (+) em final de palavra (+) aliás a RIMA da música quase toda é feita com esse L em final da palavra (+) tá?

O contexto do excerto abaixo é a correção de um exercício gramatical a partir da letra da música Cotidiano³⁶, de Chico Buarque. Os alunos deveriam completar os espaços em branco na letra da canção com a forma do presente do indicativo dos verbos que estavam entre parênteses:

EXCERTO 15 (AULA 19/09/2013)

T: Vamo lá. Todo dia eLA

A2: diz

T: DIZ. Olha lá. O verbo dizer é como o fazer, tá? Eu vou até o Z, tirei o R fora, ok. Também é um verbo irregular. Todo dia ela DIZ que é pra eu ME cuiDAR (+++) ok? Diz? E essaS coisaS/essaS coisaS que DIZ ô/ já dei a resposta, né? É que a gente já tinha falado, né? Que diz TOda mulher, né? Quando a gente se despede de alguém que a gente gosta normalmente a gente/ aqui no Brasil a gente diz “se cuida” quando a gente gosta muito de uma pessoa a gente diz “se cuida”. Acontece isso no país de vocês? Tem alguma coisa? Você está se despedindo de alguém que você gosta. Essa pessoa ficou e você foi. Aí a gente diz “Se cuida”. É:: tem um sentido de:: cuidar mesmo, de proteção. Exatamente. “Se cuida”. Como “Eu não posso estar lá com você para cuidar de você, né, então SE cuida, você consigo mesmo”.

A6: [Sim, sim

No verso “Todo dia ela diz que é pra eu me cuidar / E essas coisas que diz toda mulher”, Tatiana explica o significado cultural de uma pessoa dizer para a outra “Se cuida” em situações de despedida. Em seguida, os alunos pedem mais esclarecimentos sobre com quais tipos de relacionamento interpessoal a expressão é utilizada, como mostra o excerto a seguir:

EXCERTO 16 (AULA 19/09/2013)

A3: Mãe:: com mãe e pai vocês usam?

T: Mãe e pai pode ser também, mas a gente usa mais “Se cuida” pra amigo e namorado. É/Mãe e pai usa, mas é mais frequente nesse contexto de namorado ou amigo, eu falo “Se cuida!” mas nem é namorado ou casal, mesmo, entendeu? Mãe e pai depende muito, depende muito.

Na continuação da aula, Tatiana aproveita o assunto para explicar a relação existente entre certas expressões utilizadas em despedidas com as religiões praticadas no Brasil, como

³⁶ Letra disponível em: <<http://letras.mus.br/chico-buarque/82001/>>. Acesso em: 24 fev. 2014.

mostra o excerto 17:

EXCERTO 17 (AULA 19/09/2013)

T: Hã/O Brasil é um país muito católico, né? Então aconte/ por exemplo há famílias que ao se despedirem dos pais pedem bênção, então é uma forma/uma expressão mais frequente que essa, né? A gente diz assim “Bênção, mãe”, ou “Bênção, pai, to saindo”. E a pessoa fala “Amém”, por exemplo. Depende do contexto, né? Nem todas as famílias são de tradição católica, mas normalmente as famílias que são de tradição católica elas seguem isso de dizer “Bênção” e a mãe falar “Amém”.

A6: Bênção?

T: Bênção, de abençoado.

A4: *Bendecido*

T: É, isso, de benção. Ela fala “Bênção” e a pessoa responde “to saindo”. Eu não preciso beijar a mão, nada disso, é só uma expressão, mesmo. Mas tudo depende, tudo depende. Ah:: já:: O Brasil é um país muito cristão, né? Isso é verdade (+) tem a tradição católica, mas tem outra vertente do cristianismo no Brasil, que são os evangélicos, eles já não pediriam bênção, eles diriam “a paz de Deus” ou “a paz de Jesus”. Então é um pouco diferente.

Tatiana explica também a existência de uma diversidade religiosa no Brasil, ao afirmar que as expressões utilizadas variam de acordo com a vertente do cristianismo seguida por cada grupo de pessoas, como vemos a seguir:

EXCERTO 18 (AULA 19/09/2013)

A3: ((incomp))

T: Hã?

A3: Fique com Deus. Fique com Deus

T: Fique com DEus também. Mas “Fique com Deus” é com pesso/ talvez pessoas:: pai e mãe:: é, não, também, pai e mãe também, né, mas assim, a gente tem um lado do cristianismo no Brasil, que não são só os católicos, são os evangélicos, que é uma comunidade muito forte (++) e eles já usam expressões como essa “paz de Jesus” ou (+) “paz de Deus”, que a gente responde como “Amém” (+) então (+) é uma forma de despedida também ou só tchau dependendo né (+) ou só tchau (++) tudo depende, viu gente, esse tipo de coisa depende muito tá? É/é/é:: não é nem questão de região pra região, é de família pra família, é muito restrito tá (+) mas normalmente um casal quando se gosta diz “Se cuida”

Na continuação da mesma aula, A2 aproveita o assunto sobre expressões idiomáticas para perguntar sobre o uso de “Nossa”, pelos brasileiros, como uma expressão de exclamação. Tatiana explica a origem religiosa da expressão e como tal vínculo original com a religião se dissolveu ao longo do tempo e é, atualmente, por vezes desconhecido de algumas pessoas que a utilizam:

EXCERTO 19 (AULA 19/09/2013)

A2: Ou então ((incomp)) nossa ((incomp))

T: Oi?

A2: Quando falam “Nossa”

T: Então (+) é muito legal isso do “Nossa” né porque a gente fala “NOSSA!” é uma expressão que a gente usa de exclamação “NOSSA!” que isso a gente/que na verdade significa “NOSSa SeNHOrA” né? A gente fala “NOSSA SENHORA” aí eu fazer uma prece, vou fazer uma reza (+) só que as pessoas é/ateus e:: pessoas que não são católicos usam “Nossa” (+) sem saber que o “Nossa” se refere a “Nossa Senhora” (+) porque entrou no universo de expressões que a gente diz sem saber o significado dela (+) a gente diz (+) mas pra gente saber o que ela significa a gente tem que volTAR (+) à hisTÓria de como isso se formou pra dizer “NOssa” é eu falo “Nossa” (+) “Nossa” também é pra se referir à “Nossa Senhora” (+) gente usa mui/a gente usa muita expressão religiosa mas não quer dizer que todas as pessoas que usam são religiosas, pertencem a alguma denominação::o (+) não significa porque é/é do nosso/é do nosso vocabulário que foi adquirido (+) muitos anos então (+) trouxe (+) faz parte (+) mas não quer dizer que aquela pessoa em específico (+) entendeu? Eu conheço infinitas pessoas que falam “Nossa” (+) inconTÁveis pessoas que falam “Nossa” e são ateus (+) falam “Nossa!” (+) Já perdeu essa/esse vínculo com “Nossa Senhora” já perdeu (+) elas nem sabem que significa isso (+) Tudo bem? Falei rápido de novo né? É que quando vocês fazem perguntas leGAIS eu me empolgo com o pensamento (+) Então vamo lá (+) é:: (++) que é pra eu me cuidar e essas coisas que DIZ toda mulher ((fala devagar)) de NOvo (+) DIZ que está me esperando pro jantar ((continua a correção do exercício com a letra da música))

No excerto acima, observam-se, ainda, comentários da professora a respeito das diversas religiões existentes no Brasil, criando uma oportunidade para que os alunos reflitam sobre a diversidade existente entre a sua cultura e a da língua que estão aprendendo, além de perceber como essa diversidade aparece na cultura de um país com dimensões continentais e cuja população é formada por imigrantes de diversas partes do mundo, como é o caso do Brasil, conforme aponta Bosi (1999, p. 7):

não existe uma cultura brasileira homogênea, matriz dos nossos comportamentos e dos nossos discursos. Ao contrário: a admissão do seu caráter plural é um passo decisivo para compreendê-la como um ‘efeito de sentido’, resultado de um processo de múltiplas interações e oposições no tempo e no espaço.

Cabe ressaltar que a professora utilizou a canção com o objetivo primeiro de trabalhar o tópico gramatical – Presente do Indicativo – que havia ensinado na aula anterior, provavelmente motivada pela construção da letra da canção e pelo autor, considerado um dos

grandes compositores brasileiros. No entanto, em nenhum momento ela menciona o contexto cultural em que se insere a canção e/ou o autor, dados que poderiam ser trabalhados, pois, além de contextualizar a música na história do Brasil, enriqueceriam a formação cultural dos alunos.

Após as explicações sobre os contextos em que são utilizadas as expressões “Se cuida”, “Fique com Deus” e “Nossa”, Tatiana volta à correção do exercício gramatical, como se pode ver no excerto abaixo.

EXCERTO 20 (AULA 19/09/2013)

T: Então vamo lá (+) é:: (++) que é pra eu me cuidar e essas coisas que DIZ toda mulher ((fala devagar)) de NOvo (+) DIZ que está me esperando pro jantar ((continua a correção do exercício com a letra da música))

Mais uma vez, tais atitudes da professora nos levam a refletir que sua preocupação, muitas vezes, está mais relacionada ao ensino de aspectos linguísticos do que culturais, ainda que haja tentativas de inclusão de discussões culturais em suas aulas. Isso parece indicar que, possivelmente pela falta de preparo para lidar com aspectos linguísticos e culturais ao mesmo tempo, Tatiana os trata separadamente. Apesar de fazer tentativas de abordar a cultura brasileira por meio de canções, a professora não trabalha com informações relacionadas ao contexto de produção dessas canções, nem aos seus autores e intérpretes.

Tal tipo de informação a respeito das canções apresentadas pela professora só é fornecido na última aula, do dia 03 de dezembro, na qual a professora trabalha com as músicas “Partida de Futebol”, interpretada por Skank, e “Lourinha Bombril”, interpretada por Os Paralamas do Sucesso. A escolha das canções foi motivada pela participação dos alunos em uma excursão à cidade de São Paulo promovida pela coordenação do projeto e realizada nos dias 30 de novembro e 1º de dezembro. Os alunos visitaram o Mercado Municipal de São Paulo, o Museu da Língua Portuguesa, o bairro da Liberdade, e o Museu do Futebol, este último localizado no Estádio Municipal Paulo Machado de Carvalho (“Pacaembu”). Cabe explicitar que a visita ao Museu do Futebol não havia sido programada quando se fez o roteiro da viagem; em seu lugar, os alunos fariam uma visita guiada ao Memorial da América Latina. No entanto, em virtude de um incêndio ocorrido na véspera da excursão, a visita ao Memorial precisou ser substituída por outra atividade, no caso, ao Museu do Futebol. No excerto abaixo, Tatiana explica que escolheu trabalhar com as músicas porque elas têm certa relação com os lugares visitados pelos alunos, como, por exemplo, o Estádio do Pacaembu e o Museu do Futebol:

EXCERTO 21 (AULA 03/12/2013)

T: Gente, é:: agora (+) eu vou passar pra vocês duas músicas que têm bastante a ver com as experiências que vocês tiveram lá em São Paulo tudo bem? [...] Essas duas músicas eu escolhi porque têm bastante a ver com o que vocês viram lá em São Paulo (+) não é exatamente sobre São Paulo, é bem Brasil assim, mas tem a ver com as experiências de vocês (+) né? ((distribui as folhas com a letra da música para os alunos)) Pegou, A4? Pegou?

A4: Sim

T: Posso colocar? Eu vou colocar agora porque senão não dá tempo ok? Pode ser? Então tá (+) é:: é rock e pop (+) é uma banda de rock Skank é uma banda de rock pop com uma pequena influência de reggae em alguns momentos eles fazem ((incomp)) mas nessa música eles ‘tão bem rock assim (+) tá bom? ((incomp)) hã?

A3: é nova?

T: é:: é uma música da décad/ do ano de 1995 por aí (+) é ela é velha mas ela é nova ((risos)) Tá bom? ((toca a música))

Os dados nesse excerto mostram que, além de explicar a razão pela qual ela escolheu a canção “Partida de Futebol”, a professora comenta sobre o estilo não só da canção selecionada, mas também dá informações gerais sobre o estilo de música produzido e interpretado pela banda Skank, apesar de, em nenhum momento, dizer o título da canção que vai trabalhar.

No excerto abaixo, Tatiana explica aos alunos a atividade que deve ser feita com a letra da música:

EXCERTO 22 (AULA 03/12/2013)

T: É:: eu vou entregar/ eu vou entregar as músicas e vou colocar que:: assim como eu fiz nas outras aulas eu omiti algumas palavras eu tirei algumas palavras pra vocês ouvirem e transcreverem (+) tudo bem?

Verifica-se, novamente, que o objetivo da professora, com essa canção, é trabalhar aspectos fonéticos do português brasileiro, apesar de a escolha do material ter sido motivada pela excursão – a qual tinha objetivos culturais, isto é, de que os alunos pudessem visitar pontos turísticos relacionados ao cotidiano dos habitantes da cidade e à própria história da capital do Estado, bem como à língua portuguesa. No entanto, diferentemente do modo como ela abordou as canções anteriormente trabalhadas, desta vez ela provê para os alunos mais dados a respeito da produção, inclusive, do videoclipe da música, como se pode ver no excerto 23, abaixo:

EXCERTO 23 (AULA 03/12/2013)

T: Eu vou passar/ eu vou colocar a música mais uma vez pra vocês (+) só que agora eu vou colocar a música e o videoclipe oficial dessa música (+) tá? Ele é um pouquinho antigo mas ele é muito legal de assistir porque ele foi fei/ ele foi feito esse videoclipe no meio de uma decisão entre dois times rivais de Minas Gerais né que é o Atlético Mineiro e o Cruzeiro (+) são dois times rivais (+) então o clipe foi filmado nessa decisão (+) e interessante que antes de/ quando eles decidiram fazer isso eles falaram “ó, independente do resultado do jogo (+) a gente vai dizer na música que foi 1x1 (+) pra não ter problema” porque são dois times muito apaixonados (+) e o vocalista dessa banda que é o Samuel Rosa ele é muito maluco por futebol e ele torce se eu não me engano pro Atlético Mineiro (+) então ele quis estar no estádio naquele dia para fazer/ ((incomp)) aquele videoclipe junto com a torcida (+) então por isso que é muito legal de ver (+) é um pouco antigo tá um pouco ruim tá mas é legal de vocês assistirem (++) pode por?

A4: pode

((exibe o videoclipe da música))

No excerto acima, pode-se observar que a professora fornece aos alunos informações sobre o contexto de produção do videoclipe da música que ela está trabalhando. Tais informações provavelmente são provenientes de uma busca de informações realizada pela professora durante a preparação de sua aula, o que indica que Tatiana investiu tempo em buscar tais dados sobre a canção, o que pode não ter ocorrido quando ela trabalhou com as outras músicas comentadas anteriormente.

O excerto a seguir traz também uma fala da professora a respeito da música “Partida de Futebol”, em que ela relaciona a música com o Museu do Futebol, um dos lugares visitados pelos alunos durante a excursão pela cidade de São Paulo:

EXCERTO 24 (AULA 03/12/2013)

T: bom (+) tem mais uma música ((incomp)) mais fácil ((incomp)) muito muito repetitivo e eu não tirei muitas palavras assim (+) é/ essa música tem a ver com mistura (+) a gente viu aquilo do futebol que é uma coisa que representa muito o Brasil né representa o Brasil no sentido de paixão é exatamente o que ele fala “eu posso morrer pelo meu time” é exatamente isso é uma paixão mesmo como vocês viram no Museu do Futebol

Ao relacionar o assunto da canção com o ponto turístico visitado pelos alunos, a professora afirma que o futebol “representa o Brasil”. Tal comentário da professora parece carregar, implicitamente, uma visão estereotipada da cultura brasileira, já que, por meio desse estereótipo, o Brasil é mundialmente conhecido como “o país do futebol”.

No seguinte excerto, Tatiana apresenta a segunda música trabalhada naquela aula, “Lourinha Bombril”, interpretada por Os Paralamas do Sucesso. Ao introduzir a canção, a professora explica o assunto de que ela trata e a relação do tema com o título da música, como se pode observar:

EXCERTO 25 (AULA 03/12/2013)

T: Bom (+) essa música ((incomp)) ela fala bastante da questão da mistura das raças (+) raças, raças, diferentes raças (+) diferentes pessoas que se encontraram e o resultado disso tudo bem? ela chama “Lourinha Bombril” (+) Lourinha/ loirinha vem de loira (+) certo? (+) Bombril ‘cês sabem o que que é Bombril? ((incomp)) ahn é:: Bombril na verdade é uma esponj/ uma marca/ o nome de uma marca de uma esponja de aço usada pra:: lavar louça (+) esponja de aço (+) então quando uma pessoa tem o cabelo crespo, cabelo crespo como o de negro cabelo ((incomp)) a gente diz cabelo Bombril porque parece essa palha de aço (+) então uma loira com o cabelo Bombril é resultado de uma mistura de coisas (+) então é por isso que a música tem esse nome (+) tudo bem? Certo? ((toca a música))

No excerto acima, Tatiana procura esclarecer e construir o significado do título da música, especialmente no que se refere à palavra “Bombril”, metonímia utilizada no português brasileiro para esponja de aço, em virtude da popularidade da marca, e sua relação com o tipo de cabelo geralmente característico de pessoas negras. A professora explica ainda que o título da canção já carrega em si a questão da miscigenação existente no Brasil, assunto de que trata a letra da música. No entanto, a posição de Tatiana não parece ser a de promover trocas culturais a respeito desse tema, pois ela apenas expõe a questão da mistura de raças existente no Brasil e explica o significado das expressões relacionadas a esse assunto, sem motivar discussões acerca da existência ou não de miscigenação nos países de origem dos alunos.

Adicionalmente, é possível que a escolha dessa canção possa ter contribuído para que os alunos desenvolvessem uma visão preconceituosa sobre a composição do povo brasileiro. No entanto, não há, no discurso da professora, nenhum indício de tentativas de não estimular tal visão a partir do estudo da letra da música. Entendo que, se houvesse o tempo necessário para uma discussão, conforme mencionado anteriormente, acerca da questão da mistura de raças e das implicações da escolha das expressões por parte do autor da canção para fazer um retrato da sociedade brasileira, os alunos poderiam exprimir seus pontos de vista e, assim, a professora realizar tentativas de desconstruir ou, ao menos, de não estimular preconceitos.

O próximo excerto deixa clara a proposta de atividade com a música: um exercício de compreensão auditiva, no qual os alunos deveriam completar as lacunas na letra da música ao ouvi-la. Após tocar a canção para os alunos realizarem a atividade, a professora confere se todos conseguiram compreender todas as palavras faltantes e terminar o exercício:

EXCERTO 26 (AULA 03/12/2013)

T: e aí, deu pra pegar? e aí, muito difícil?

Alunos: Não

T: Não? Ele é rápido mas acho que as palavras que eu tirei davam pra pegar (+) tem alguém que já conseguiu tudo? Conseguiu? Sim? Conseguiu? Tudo? Teve alguém que faltou umas duas ou três assim?

((Alguns alunos respondem positivamente))

T: Vamo ouvir mais uma vez então? Pra pegar? Pode ser?

((toca a música novamente))

O excerto mostra, novamente, que a preocupação de Tatiana no trabalho com canções brasileiras era a de que os alunos treinassem a compreensão auditiva, apesar de, no caso dessa música e da anterior, “Partida de Futebol”, a professora ter buscado relacionar os assuntos tratados com a viagem a São Paulo e com dados da cultura brasileira.

No excerto abaixo, após tocar a música pela segunda vez, Tatiana tenta prover mais uma informação a respeito da canção, e em seguida volta ao exercício proposto:

EXCERTO 27 (AULA 03/12/2013)

T: cês conheciam essa música? ((incomp)) na verdade é versão de uma música argentina (+) ele fez uma versão brasileira mas a melodia é:: argentina [...] certo? Conseguiram pegar mais alguma? Sim? Qual que é a primeira, então?

((corrige o exercício))

Observa-se, no excerto 27, uma tentativa da professora de fornecer a seus alunos a informação de que a canção “Lourinha Bombril”, interpretada por uma banda de rock brasileira, é, na verdade, versão de uma canção argentina³⁷. No entanto, Tatiana o faz de uma maneira um tanto quanto vaga, já que tal dado sobre a música havia sido passado a ela pela pesquisadora, em uma conversa informal anterior à aula. Isso impossibilitou que a professora tivesse tempo suficiente para pesquisar mais informações sobre a canção, como fez a respeito do videoclipe de “Partida de Futebol”, conforme mencionado anteriormente.

³⁷ A canção argentina original se intitula “Parate y mira”, e é interpretada pelo grupo Los Pericos. Letra disponível em: <<http://www.musica.com/letras.asp?letra=810181>>. Acesso em: 14 jul. 2015.

Além do que foi discutido acima, cabe observar que a escolha das canções, por parte da professora, parece privilegiar uma cultura brasileira mais elitista, já que a maior parte das canções escolhidas – como as compostas por Toquinho e Vinícius de Moraes, e Chico Buarque, por exemplo – faz parte de um repertório musical mais conhecido pelas pessoas que possuem maior grau de escolaridade. Por outro lado, estilos musicais mais comuns à população geral, como o rock, de Skank e Os Paralamas do Sucesso, são pouco trabalhados, e outros, como o sertanejo, que tem certa popularidade na cidade em que se oferece o curso, não são nem mesmo abordados.

Na subseção a seguir, são analisados dados que indicam o uso de atitudes e linguagem humanizadoras por parte da professora Tatiana em sua prática.

3.1.1.2 Atitudes e linguagem humanizadoras

Sem dúvida, o uso de uma linguagem e de atitudes humanizadoras (GOMES DE MATOS, 2010) está relacionado ao papel do professor interculturalista como agente de afetividade, isto é, aquele que contribui para minimizar a ansiedade, a pressão e a insegurança dos alunos no processo de aprendizagem (MENDES, 2011, p. 155-156). De acordo com Gomes de Matos (2010), o professor que se empenha por uma comunicação humanizadora busca fazer escolhas lexicais construtivas, observar os efeitos delas e autocontrolar os próprios textos quanto à humanização comunicativa. Em um contexto multicultural, como o estudado neste trabalho, a importância do uso de atitudes e linguagem humanizadoras, pelo professor, é ainda maior, já que lidar com diferentes culturas pode gerar conflitos e choques linguísticos e culturais. Tais problemas podem ser minimizados quando o professor se empenha pela paz comunicativa na sala de aula. Dessa forma, analiso, na subcategoria a seguir, as tentativas de Tatiana de humanizar sua prática de ensino.

O excerto a seguir foi retirado da reunião do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE realizada no dia 21 de novembro de 2013, na qual foi discutido o texto de Brun (2004), intitulado “(Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras”. No seguinte excerto, inicialmente a coordenadora solicita que as professoras se expressem em relação à leitura que fizeram do texto. Em seguida, Tatiana tece seus comentários a respeito das atitudes dos chineses em relação à cultura brasileira e ao fato de eles considerarem o Brasil como o país ideal para viver, exceto por problemas sociais tais como violência e pobreza, e à posição dos latinos de serem mais apegados à própria cultura:

EXCERTO 28 (REUNIÃO 21/11/2013)

T: e os chineses sempre têm u/um cuidado especial (+) eles nunca falam assim/ eles sempre falam “não, no Brasil é diferente” (+) mas eles colocam o Brasil como algo (+) melhor, mesmo, ideal, e na redação deles sobre o mundo ideal aparecia demais isso (+) “tinha de ser como no Brasil, só que/ é/ menos isso, sabe? menos violência, menos pobreza” (+) então assim/ tipo o mundo ideal é o Brasil, a cidade perfeita é Rio Preto (+) mas sem pobreza (+) sem violência então assim em nenhum momento eles colocaram/

Coord: Eles tiveram contato com essa pobreza, violência em Rio Preto?
[Eles chegaram a/

T: [é:: teve uma aluna que foi assaltada, a A8 foi assaltada (+) e eu acho que isso abalou também um pouquinho eles (+) e teve uma aula é:: que eu falei um pouco sobre formação de favelas, expliquei um pouco sobre isso e:: em termos históricos assim (+) então acho que isso/ e eles viram também uma disciplina de Cultura Brasileira e eles tavam/ também fizeram seminário sobre favela por causa da disciplina (+) então acho que isso ficou um pouco forte pra eles sabe? Então eles disseram “ah eu quero o Brasil, mas sem isso, é o mundo ideal” (+) e eu/ e eu falei “nossa!” pra mim isso foi muito chocante (+) porque eu nunca (+) apesar de não ter ((incomp)) nunca falei “ah, o meu mundo ideal” sei lá eu fiz italiano “meu mundo ideal é a Itália (+) sem a máfia” sei lá pensei agora (+) NUNCA! Eu/ sabe? eu ainda tô arraigada aqui né (+) e eu imaginei que eles iam criar uma coisa paralela (+) não eles pegaram a nossa cultura e falaram “não, o mundo ideal é o Brasil menos isso” eu falei “gente!” foi muito forte isso

No excerto anterior, Tatiana comenta sobre sua surpresa com relação aos comentários de seus alunos chineses acerca de um país ideal para viver, o qual, para eles, seria o Brasil sem os problemas sociais que a nação enfrenta, tais como violência e pobreza, já que uma das alunas havia sido vítima de assalto. Tatiana se baseia na própria experiência como aprendiz de LE ao julgar a atitude dos alunos, o que revela o fato de ela levar para a sua prática como professora as experiências que carrega como aprendiz.

No seguinte excerto, no entanto, Tatiana é levada pela coordenadora e pela pesquisadora a refletir sobre a opinião de seus alunos, apresentada no excerto anterior:

EXCERTO 29 (REUNIÃO 21/11/2013)

Coord: você não acha que isso é um estereótipo? [Porque a violência é mundial

T: [Eu acho que talvez

Coord: Não tem como você/

T: É eu perguntei sobre isso em relação aos países deles

Pesq: os problemas (+) SÃO mundiais (+) porque são problemas DA humanidade (+) eles não são problemas DO Brasil (+) porque a gente acha “ah o Brasil isso, o Brasil aquilo” e naquele texto que você:: ((fala para Tatiana)) fal/passou lá do:: [Olivier

T: francês (+) aham

Pesq: é:: que ele fala “ah o brasileiro acha que as coisas só acontecem no Brasil (+) ah tem muita fila, tem burocracia porque é Brasil, tem crime porque é Brasil, tem isso porque é Brasil” (+) e:: ele fala que não é (+) [e não é mesmo]

T: quando eu falei a primeira vez na sala de aula (+) os peruanos já foram falando “magina, cê acha que no Brasil tem corrupção?” (+) até em relação a isso eles ((incomp))

Coord: enfatizaram mais a deles

T: muito mais (+) aí eu falei assim aí eu falei assim “ah no país de vocês também tem?” “no::ssa dema::is” os espanhóis “dema::is” ((incomp)) “o Brasil quase não rouba (+) é que vocês é/ têm muito dinheiro (+) então a corrupção pra vocês em termos de número ela é muito grande porque vocês são um país maior (+) mas pra gente é tudo muito mais corrompido em qualquer lugar”

A respeito das afirmações feitas pelos alunos peruanos, Tatiana se refere à aula do dia 03 de outubro, na qual, após a leitura de um tópico do texto “Curiosidades Brasileiras”, uma aluna peruana se posiciona sobre a afirmação do autor do texto de que há uma crença, entre os brasileiros, de que problemas sociais são exclusivos do Brasil, afirmando que, em seu país, as pessoas percebem mais a corrupção por parte dos governantes do que os brasileiros. Tais comentários da professora podem ser vistos no excerto a seguir:

EXCERTO 30 (AULA 03/10/2013)

A5: pessoas no Brasil falam “aqui ((incomp))” falam “você está *en* Brasil, *acostumbre*”

T: assim é o Brasil então se acostuma?

A5: isso

T: e por exemplo em relação a:: a gente já falou de trânsito né então ((incomp)) esse assunto mas/

A5: ((incomp)) falta de educação *no*, Brasil *no* tem/

T: é:: e por exemplo corrupção? Vocês entendem o que é corrupção?

A5: em todo/ todos os países ((incomp)) porque aqui *hay*/ aqui tem mais *dinero* tem mais corrupção

T: ah então você acha que o fato de ter dinheiro/

A5: esse tipo de coisa então *hay más* corrupção

T: Humm

A5: pero é:: o:: políticos? ((pedindo confirmação sobre a palavra em português))

T: políticos (+) é (+) isso

A5: políticos ((incomp)) com as estradas ((incomp)) são iguais em todo país

T: e no Peru? Como que é? Vocês acham que a corrupção ela é fo::rte, como que é? Questionam isso ou não é falado, como que é?

A5: a diferença que tem com o Brasil é corrupção (+) mas é:: quase todo governo passa por uma coisa assim (+) mas no Peru tem corrupção também (+) então aí acho que a gente pode sentir mais a corrupção (+) aqui o tempo que eu vim ((incomp)) aqui no Brasil eu não senti o que é a corrupção (+) em meu país eu posso sentir (+) quando muda os preços das coisas, quando muda alguma coisa e aí a gente olha ((incomp)) no Brasil *no* (+) tem corrupção mas a pessoa não ((incomp)) não sente

Em sua avaliação a respeito dos comentários de A5, na reunião do dia 21/11/2013, Tatiana evidencia sua surpresa também em relação ao comportamento de outros alunos de origem latina, estabelecendo uma comparação entre estes e os chineses:

EXCERTO 31 (REUNIÃO 21/11/2013)

T: e pra mim foi um pouco chocante (+) honestamente foi assim porque eu não imaginei que eles iam até nesse sentido iam defender o país deles “nossa o meu é mais corrompido do que o de vocês” sabe assim? Os espanhóis defenderem os falantes espanhóis né não exatamente os espanhóis né (+) e é muito muito legal ver esse jogo assim na sala de aula assim ((incomp))

Na continuação da discussão durante a reunião, Tatiana expõe sua visão de que os falantes de espanhol (colombianos, peruanos e espanhóis) têm uma visão política mais ampla do que os chineses, o que, de acordo com ela, tem a ver com o próprio sistema político da China, como se pode ver no excerto seguinte.

EXCERTO 32 (REUNIÃO 21/11/2013)

Coord: Nesse caso então você acha que (+) pelo que pareceu eles têm uma visão (+) mais politizada assim

Pesq: Ah sim

T: ah não os espanhóis sem dúvida os espanhóis sem dúvida (+) sabe aquele filme é/ “O ano em que meus pais saíram de férias”³⁸? antes de entrar na aula eu tava com a A8 na sala né? [...] aí eu tava só eu e a A8 na sala aí eu falei assim “e aí, cê gostou do filme tal tal tal” “ah gostei (+) só que eu não entendi (+) por que o pai/ por que que o PAI deles foi preso?” não “Por que os pais deles fugiram? Não entendi por que que os pais fugiram” (+) aí eu expliquei ((incomp)) “não eu entendi” aí eu peguei e ((incomp)) (+) “ah mas o que ele fez? O que que eles fizeram exatamente?” eu falei assim “eles eram contra aquele sistema (+) só o fato de ele ser contra na sociedade já era motivo pra eles serem perseguidos” (+) “mas o que eles fiZeram?” aí então assim era muito diFícil explicar e aí os espanhóis estavam na sala eles começaram rir (+) aí eles fizeram assim sabe ((faz gesto)) pra mim (+) né tipo:: eles ((incomp)) mas pra ela era muito difícil né porque eles vivem né nessa realidade

É perceptível, no entanto, que a professora tem uma opinião formada sobre os alunos chineses, já que nos encontros os alunos chineses causaram uma quebra de expectativa na professora, talvez influenciada pela falta de conhecimento deles em relação à situação real da própria China, do Brasil e dos demais países envolvidos no processo de ensino e

³⁸ Filme que retrata a perseguição política da década de 1970, no Brasil, época em que o país vivia sob o regime político da Ditadura Militar. Foi exibido na atividade extra “Cineclube PLE” no dia 18/11/2013.

aprendizagem, e também pela própria reação dos outros alunos, de origem hispânica. Tatiana vê os alunos chineses como mais ingênuos em relação a temas políticos, como Ditadura e censura, o que a leva a fazer uma divisão da turma entre hispânicos e chineses.

No entanto, observa-se que, ao surgirem assuntos polêmicos durante as aulas, a professora apresenta pontos de vista próprios que condicionam ou, ao menos, influenciam sua prática como professora interculturalista, o que será analisado a seguir.

O excerto 26, abaixo, retirado do texto de transcrição da reunião do dia 21/11/2013, traz os comentários de Tatiana a respeito de uma aula em que surgiu o assunto da censura existente na China e a reação da professora em relação à opinião dos alunos sobre o tema.

EXCERTO 33 (REUNIÃO 21/11/2013)

T: aí teve uma aula que a gente tava falando sobre internet eles explicaram que lá (+) o YouTube é censurado (+) né o Facebook não tem e tal (+) e entrou nessa discussão (+) aí a A8 falou assim “então mas a China faz isso pra PROTEGER pra proteger o povo dela (+) principalmente as crianças (+) pra não ter contato com conteúdo sensual” ela fez assim ((repete o gesto da aluna)) e eu fiquei/ não/ não measurei nada não fiz nenhum tipo de comentário falei assim “entendi” aí na hora a A9 e o A18 falaram assim “mas isso não é bom” na HORA sabe aí eu/ **aí eu assustei** ((risos)) a A9 falou assim “isso não é bom porque a gente só descobre as coisas quando chega aqui (+) eu não sabia de muita coisa (+) eu descobri só quando vim pra cá” e a A8/ a A9 começou a debater com a A8 que era assim mais purinha assim entre aspas (+) “não mas isso não é bom não é bom não é bom” e ela começou falar falar falar “porque eles não querem que a gente fala mal da China (+) e a gente só vai falar mal da China se a gente saber o que ela tem de mau (+) a gente só sabe o que tem de mau quando a gente vem pra outro país (+) lá dentro a gente não sabe o que tem de mau” ela falou assim aí eu fiquei assim (++) “ai meu Deus que que eu faço?” porque é uma situação né porque ao mesmo te/ pra mim colocar um juízo de valor em relação a isso é muito difícil porque eu estou lidando com culturas diferentes (+) mas só de ver que dentro do grupo já tem uma divisão assim (+) quer dizer que já o/ o/ o/ a vivência deles aqui tá mudando mesmo em termos de crítica né [de reflexão

Evidentemente, como é possível observar na fala de Tatiana, sua reação indica surpresa e até mesmo falta de preparação para uma situação como essa, em que alunos pertencentes ao mesmo país de origem discutem sobre um aspecto da própria cultura. Tal evento certamente não foi previsto ou planejado pela professora, sendo desafiador para ela que, estando ainda em processo de formação como interculturalista, não demonstra nenhuma reação por medo de emitir juízos de valor a respeito da cultura de seus alunos. Isso se confirma no excerto 27, a seguir, no qual Tatiana admite preferir não dar sua opinião sobre o assunto e ficar “só observando” a conversa entre os alunos chineses:

EXCERTO 34 (REUNIÃO 21/11/2013)

Pesq: Tatiana é:: eu fiquei pensando se (+) nessa questão (+) é:: que você falou “ai eu num sabia muito o que faze::r porque::r”

T: é eu deixei a conversa seguir assim e fiquei só observando

Conforme observado, a atitude da professora foi a de deixar que a discussão se resolvesse entre os alunos, e se abster de comentários. No seguinte excerto (35), a pesquisadora pergunta a respeito do tema da censura chinesa, e como ele foi abordado com os alunos:

EXCERTO 35 (REUNIÃO 21/11/2013)

Pesq: não sei qual é a sua visão mas (+) às vezes a gente pensa “gente que abSURdo proibir [redes sociais, que absurdo fazer isso, que absurdo, que horror fazer aquilo” né?

T: [que absurdo! É! ((confirmando)) Mas eu jamais falaria isso (+) no máximo/ no máximo eu ia falar assim “que que vocês acham disso? Como vocês veem isso?” tanto que eu perguntei isso eu imagino (+) não sei se foi antes ou depois (+) mas é:: acho que eu perguntei isso no começo mas é:: antes d’eu perguntar de novo a A9 ela foi muito rápida “mas isso não é BOM” né esse bom pra eles né tem um grande significado (+) e aí eu sa/entendi o que ela quis dizer aí o A18 começou a ajudar e tal ela a desenvolver o raciocínio (+) tem totalm/ tudo a ver porque em nenhum momento por mais que a gente viva dentro de uma democracia:: enxerga / enxerga uma censura como algo extremamente ruim e fala “nossa, a gente tá muito lá na frente muito mais avançado” e tal tal tal (+) sim ou não num sei (+) mas eu num vou emitir um juízo de valor assim (+) eu acho que:: num sei em que momento que eu diria “nossa mas isso é um absurdo” (+) tinha que ser algo assim muito [BRUTAL assim

Pesq: [Uhum

T: Muito assim eu nunca ((incomp))

No excerto acima, a resposta da professora evidencia que, embora ela tenha uma opinião formada a respeito do assunto, já que em seu país a censura é tratada de maneira distinta, ela nunca exporia sua visão para seus alunos, pois essa exposição poderia parecer ofensiva para eles.

No seguinte excerto, a professora comenta que, durante a discussão sobre a censura chinesa, ela se sentiu aliviada em relação a não precisar emitir juízo de valor sobre o assunto, pois tal julgamento partiu de uma de suas alunas chinesas. Caso isso não acontecesse, Tatiana certamente teria que se posicionar e isso, em seu ponto de vista, a colocaria em situação embaraçosa:

EXCERTO 36 (REUNIÃO 21/11/2013)

T: decepçnante pra mim seria numa conversa dessas sobre internet (+) todos assim eu jogar pra eles “cês acham que isso é bom ou não?” e jogar pra eles refletirem e não ter nada de resposta né? Nossa pra mim isso é enfiar uma faca no peito (+) porque aí eu me vej/ aí parece que eu me sinto mais obrigada ainda porque EU joguei a questão (+) eu joguei então a resposta né é complicado né (+) ainda QUANdo a A9 falou eu falei “graças a Deus, obrigada” ((risos)) era tudo que eu queria pra/

No excerto 37, a pesquisadora pergunta a Tatiana se sua forma de agir é um indício de uma tentativa de usar a linguagem humanizadora em sua prática:

EXCERTO 37 (REUNIÃO 21/11/2013)

T: eu acho que eu não sei se/ até que momento isso é bom assim dentro da sala de aula (+) né porque eu acho que em algum momento você tem que se posicionar enquanto professor (+) em alGUM momento você tem (+) mas nesse nosso trabalho quando a gente trabalha com culturas assim é/ é/ é a hora assim que é mais difícil porque eu falo assim “nossa e agora? pra mim é errado censura (+) pra mim é errado a gente viver uma ditadura (+) a gente sabe todas as consequências que isso teve no Brasil” sabe? Ela tá do outro lado mas e agora? Pra eu dizer que é errado pra eles entendeu? Aí é onde eu me ((incomp)) totalmente (+) acho que a maior dificuldade minha nesse sentido é isso (+) um momento de polêmica, de impasse
 Pesq: de se posicionar [quanto a uma/
 T: de se posicionar quanto a uma questão
 Pesq: polêmica
 T: é

No excerto a seguir, também retirado da reunião do dia 21/11/2013, a professora Tatiana é motivada pela pesquisadora a refletir sobre as situações apresentadas durante os encontros com seus alunos.

EXCERTO 38 (REUNIÃO 21/11/2013)

Pesq: porque:: assim é lógico que você não vai falar nesses termos “ah isso pra mim é um absurdo” porque isso também faz parte da linguagem humanizadora (+) [de não/
 T: [é
 Pesq: não usar certos termos né que podem parecer fortes ou chocantes pra eles (+) mas é:: e aí a sua estratégia então é de fazê-los refletir (+) [o que eles a::cham disso, de jogar a bola pra eles pra que eles mesmos (+) reflitam e aí formem uma opinião política
 T: [i::sso (+) de jogar pra eles (+++)

Na continuação da discussão, apresentada no excerto 39, a seguir, a coordenadora assume de fato o seu papel de formadora de professores, ao explicar que o papel do professor

não é o de apenas dar uma opinião sobre o assunto, mas o de fundamentar seu ponto de vista. A fala da coordenadora está de acordo com a postura de Schneider (2010), para quem o professor de LE é um dos maiores formadores de opinião a respeito das culturas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Por isso, a autora enfatiza que o professor de LE deve ter uma formação intercultural, a fim de que possa cumprir também esse papel como formador de opinião. Isso ressalta a importância de uma formação do professor de LE como interculturalista e como professor mediador dessas culturas.

EXCERTO 40 (REUNIÃO 21/11/2013)

Coord: porque o professor ele tem um papel a mais (+) que é não só de emitir sua opinião própria (+) né “eu acho que isso não é bom eu acho que isso:: Deus me livre” (+) né

T: uhum

Coord: mas é de você realmente ter um papel pedagógico né (+) então se eu vou dizer que isso não é bom (+) no que é que eu vou me fundamentar

T: aham

Pesq: claro

Coord: o meu argumento né

T: até que ponto até que ponto até que ponto eu tenho formação suficiente

Coord: uhum

T: pra dizer que eles estão errados? Até que/ né? Porque de repente eles têm tantos argumentos tão bons que ((incomp)) bem melhor (+) e aí? Né? Então assim até que ponto eu tô preparada pra dizer que a ditadura da China/ eu não vivo essa cultura ((incomp)) lá o que que você tá falando? Cê já viveu lá?

Coord: não

T: então também/ nossa! Sem dúvida! Tem isso também

No excerto acima, percebe-se que a própria professora reconhece que não tem formação suficiente para argumentar com seus alunos a respeito da cultura deles, já que não tem a experiência de ter vivido nessa cultura, nem conhecimento suficiente a respeito dela, ainda que proveniente de pesquisas a respeito do assunto.

Ainda, Tatiana usa tal falta de conhecimento como uma justificativa para a sua atitude de se abster de comentários relativos a um tema cultural polêmico, a fim de não fazer juízos de valor sobre um assunto que para ela é desconhecido. Em vez disso, ela prefere ouvir a opinião de seus alunos, os quais provêm do país em questão e por isso, de acordo com Tatiana, podem apresentar argumentos bem fundamentados sobre o tópico da censura chinesa. Além disso, como se pode observar no excerto abaixo, Tatiana afirma ter medo de que um assunto se transforme em polêmica durante a aula:

EXCERTO 41 (REUNIÃO 21/11/2013)

T: Apesar que os chineses nesse sentido ((incomp)) da ditadura assim eles são bem divididos né? A gente falou um pouquinho sobre isso mas eu não quis aprofundar porque eu fiquei com medo de virar polêmica

A atitude de Tatiana revela, ainda, sua dificuldade em lidar com o contexto multicultural de sala de aula, o qual se mostra desafiador para a professora em formação. Isso indica novamente a necessidade da formação específica do professor como interculturalista para lidar com esse tipo de contexto.

Adicionalmente, vale salientar que as reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação são o momento propício para o tratamento de questões como essa, já que as professoras participantes – não apenas Tatiana – têm a oportunidade de topicalizar e discutir situações como a mencionada, desenvolvendo, assim, sua formação como interculturalista.

Cabe enfatizar, ainda, que tal formação se constitui como um processo contínuo, isto é, se desenvolve ao longo de toda a carreira docente. Isso porque cada contexto de ensino e aprendizagem tem suas especificidades e desafios, tornando cada experiência única para o professor, que, a fim de se adaptar e atender à demanda de cada nova situação, busca renovar seus conhecimentos e habilidades, desenvolvendo-se como interculturalista.

Na subseção a seguir, apresento e discuto dados que revelam as concepções de cultura de Tatiana, tanto em seu discurso quanto em sua prática como professora de PLE.

3.1.2 As concepções de cultura de Tatiana

Nesta subseção, analiso dados da entrevista de Tatiana e de suas aulas, com vistas a responder à subpergunta de pesquisa proposta neste estudo, isto é, *quais concepções de cultura são reveladas no dizer e no fazer da professora em sala de aula de PLE?*

Vejamos o excerto abaixo, da aula do dia 10 de outubro, na qual, após uma interrupção ocasionada pela chegada de uma nova aluna, a professora explica a existência de pessoas de diversas nacionalidades e culturas na turma, bem como a sua opção pelo trabalho com temas culturais durante as aulas.

EXCERTO 42 (AULA 10/10/2013)

T: Você é da onde, A12? Qual o seu país?
A12: É:: Síria.

T: Síria?

A12: Sírio-libanesa.

T: Ahh que legal!!

A12: Sim.

T: Seja bem vinda!

A12: Muito obrigada.

T: Nós somos uma sala bastante diversificada, nós temos pessoas ahh:: do Peru, da Colômbia, da China, da EsPAanha, da França, do México, ParaGUAÍ, enfim, da VeneZUEla ((risos)), tudo. E agora você, [tá?

A12: [Sim.

T: Então, assim, as aulas são de terça e quinta, tá? Então a gente sempre traz cul/ tem essa diversidade cultural, então a gente sempre traz alguma coisa cultural também pra aproveitar no conhecimento da língua.

O excerto acima revela uma preocupação da professora em explicitar, não só para a aluna recém-chegada, mas para toda a turma, o motivo pelo qual trabalha com temas culturais em sala de aula, isto é, a partir da diversidade cultural, ou multiculturalidade, existente no ambiente de ensino-aprendizagem, com o objetivo de ampliar o conhecimento dos alunos sobre a língua que estão aprendendo. No entanto, Tatiana não deixa claro para a aluna o que seria “alguma coisa cultural” que ela afirma abordar em suas aulas. A fim de esclarecer tal informação, a pesquisadora perguntou à professora qual era a sua definição para tal expressão, como se pode ver no excerto abaixo:

EXCERTO 43 (ENTREVISTA COM TATIANA)

No excerto em que a aula é interrompida pela chegada de uma nova aluna, de nacionalidade sírio-libanesa, você diz que “sempre traz alguma coisa cultural”. O que você entende por “alguma coisa cultural”?

Quando a aluna libanesa chega na sala de aula e eu digo que as aulas sempre trazem alguma coisa cultural, eu queria dizer com isso que as aulas não eram exclusivamente linguísticas, que eu aproveitava o fato de ter muitos alunos de diferentes nacionalidades pra poder compartilhar experiências, compartilhar elementos culturais, então eu como nativa aqui no Brasil ia fazer algo da cultura brasileira, e ao mesmo tempo ia pedir que eles também trouxessem algo das culturas, cada aluno da sua respectiva cultura, do seu respectivo país. E foi isso que eu quis dizer com coisa cultural, na verdade eu quis adiantar a ela que não se tratava apenas de uma aula de língua portuguesa, mas sim também de uma aula onde ela teria encontros com outras culturas. Então foi isso.

No excerto acima, é possível observar que Tatiana explica o seu entendimento acerca da expressão “alguma coisa cultural” com a afirmação de que, durante as aulas, ela buscaria propor atividades que promovessem trocas culturais por meio da interação entre os alunos

(MENDES, 2011), e não abordaria apenas questões linguísticas, as quais podem ser entendidas como gramaticais, ou não relacionadas à cultura da língua alvo.

O excerto abaixo, retirado da entrevista respondida via mensagem de voz, traz a concepção de cultura da professora Tatiana:

EXCERTO 44 (ENTREVISTA COM TATIANA)

Qual a sua concepção de cultura?

A minha concepção de cultura está ligada ao que eu chamaria de identidade cultural coletiva. Então é de repente hábitos, comportamentos que existem em comum com pessoas de um mesmo país, de uma mesma nação, se a gente for pensar em países muçulmanos, também em crenças. Nesse sentido, mesmo, uma identidade coletiva, essa é a minha concepção de cultura.

Como se pode observar no excerto acima, ao ser questionada diretamente sobre sua concepção de cultura, Tatiana relaciona tal concepção a um conceito de “identidade cultural coletiva”, que inclui comportamentos em comum entre pessoas de uma mesma nação. Percebe-se que, ao incluir, em sua concepção de cultura, hábitos, comportamentos e crenças, Tatiana estabelece uma relação de cultura com práticas sociais, isto é, a práticas que são comuns a todas ou a quase todas as pessoas originárias de um mesmo país. Essa concepção, revelada no dizer da professora, se assemelha à de Hinkel (1999, p. 2), para quem cultura é o conjunto de normas sociais, visões de mundo, crenças, suposições e sistemas de valores de um determinado grupo ou sociedade, e nos auxilia na compreensão do tratamento de temas culturais em seu fazer em sala de aula de PLE, como será analisado nos excertos a seguir.

No excerto abaixo, retirado da aula do dia 24 de setembro de 2013, observa-se uma prática que nos ajuda a entender a concepção de cultura da professora em relação ao ensino de línguas. Nesse fragmento, abordado também na seção 3.1.1, sobre o fazer de Tatiana em sala de aula de PLE, uma aluna levanta a questão do uso do guardanapo de papel à mesa, e alguns outros alunos confundem a palavra “guardanapo” com “guaraná”:

EXCERTO 45 (AULA 24/09/2013)

T: Ah, guardanapo. É:: Como é que é::? Eu vou ser bem sincera com vocês é:: pra mim era uma coisa super normal no mundo inteiro. Depo::is que eu vi um texto, uns dois anos atrás, sobre um estrangeiro falando sobre isso, que eu fui me ligar que não é uma coisa assim ((risos)) tão normal. Eu queria saber se vocês comem o pastel ou... ou um lanche, MC Donald's, por exemplo, com guardanapo, ou vocês pegam com a mão... Como é que é?

A1: ((incomp))

T: Hã? Não? Com a mão? [Com a mão?

A3: Guardanapo::

A2: [((incomp)) o refrigerante? Guaraná acho que é mais ((incomp))

T: Não, o guardanapo, com a comida, assim...

A2: Ah, sim

T: Mas é um hábito? É um hábito, mesmo, é um hábito, ou vocês/assim, é, todo mundo faz isso, ou é/ou não, assim, alGUmas pessoas só preferem usar o guardanapo?

A3: Depende da comida

T: É? E na Espanha?

A4: Em Espanha no, no había guaraná

A2: No, guaraná é bebida

T: Não, guardanapo

A4: Ah, sim

Nota-se que a professora tem outra atitude um tanto quanto reveladora de sua concepção de cultura no ensino de LE. No início do excerto acima, é possível verificar que os alunos confundem as palavras “guardanapo” e “guaraná”, provavelmente em virtude da semelhança fonética entre elas (“guardanapo” [gʊǎɫdǎ’napu], e “guaraná” [gʊǎrǎ’na]), e a professora não abre espaço em sua aula para tratar dessa questão. Tal atitude da professora parece indicar que ela, nos momentos em que está trabalhando com aspectos culturais, trata-os separada e privilegiadamente aos das questões linguísticas, as quais ficam em segundo plano ou não são nem mesmo mencionadas pela docente. Esse fato nos leva a pensar que a professora vê o trabalho com a cultura como um tópico a ser ensinado em suas aulas, e não como um aspecto que permeia o ensino de línguas, como é a concepção utilizada neste estudo. A esse respeito, quando questionada, na entrevista e sessão de escuta de trechos das aulas e reuniões, sobre sua prática, a professora afirmou ter objetivos culturais, como é possível observar no excerto abaixo, retirado de sua resposta enviada por mensagem de voz:

EXCERTO 46 (ENTREVISTA COM TATIANA)

Na aula do dia 24 de setembro, durante a discussão a respeito do vídeo “Vamos Brasilizar”, alguns alunos confundiram as palavras “guaraná” e “guardanapo”, por conta da similaridade fonética existente entre tais vocábulos, mas você não tratou dessa semelhança. Gostaria que você fizesse uma reflexão sobre essa sua prática.

Na verdade se tratava de uma aula sobre o vídeo “Vamos Brasilizar” no qual eu chamava a atenção pro fato de os brasileiros terem o hábito de pegar o alimento com a mão, até onde eu me recordo. Eu acho que, na verdade já faz um tempinho da aula, mas eu acho que duas coisas aconteceram. Uma que eu acho que eu demorei pra perceber que houve a confusão entre a palavra “guaraná” e “guardanapo”, acho que eu demorei um pouquinho pra perceber, e eu acho que quando eu percebi eu já estava tão focada em tratar só o aspecto cultural, mesmo, o meu objetivo maior, a minha curiosidade maior era saber o estranhamento deles com o fato de os brasileiros pegarem sempre os alimentos com a mão e tudo mais, e querer saber das experiências que eles tiveram em relação a isso, que eu acho que eu estava tão centrada em

relação a esse aspecto que fez com que eu não percebesse que houve a confusão e depois quando eu percebi eu não queria fugir do objetivo principal, até porque essa aula por si só ela rendeu muitos momentos de conversa, de diálogo, inclusive a aula se estendeu mais do que o devido, se estendeu por outros dias também, então um pouco foi por essa questão do tempo também. Mas, sim, teria sido um ótimo momento pra trabalhar essa questão fonética que ali no momento não era o meu objetivo principal.

O texto³⁹ a que se refere a professora no excerto acima, foi escrito por Olivier Teboul, francês que viveu no Brasil e publicou em seu blog uma lista de observações, as quais ele mesmo julga “às vezes um pouco exageradas”, sobre o país. O autor também traz a questão do uso do guardanapo pelos brasileiros nas refeições, já abordada no vídeo “Vamos Brasilizar”:

Aqui no Brasil, não se pode tocar a comida com as mãos. No MacDonalds (sic), hamburger (sic) se come dentro de um guardanapo. Toda mesa de bar, restaurante ou lanchonete tem um distribuidor de guardanapos e de palitos. Mas esses guardanapos são quase de plástico (sic), nada de suave ou agradável. O objetivo não é de limpar suas mãos ou sua boca mas é de pegar a comida com as mãos sem deixar papel nem na comida nem nas mãos.⁴⁰

Cabe ressaltar que, no excerto 46, ao afirmar que demorou certo tempo para se conscientizar da confusão que os alunos fizeram entre as palavras “guardanapo” e “guaraná” por estar entretida com o aspecto cultural levantado, isto é, o uso do guardanapo, Tatiana revela uma atitude de separação entre aspectos fonéticos e aspectos culturais no ensino de línguas. Isso significa que a professora, em determinadas aulas, privilegia um aspecto em detrimento de outro, ou seja, ao estabelecer como objetivo principal trabalhar temas culturais, ela se centra somente nessa finalidade, tendo dificuldade em abarcar, juntamente com a cultura, temas gramaticais e/ou fonéticos. Tal atitude nos leva a compreender que, em relação ao ensino de línguas, a professora participante parece assumir a existência de uma separação entre ensino de língua e ensino de cultura, diferentemente da visão assumida neste estudo, de que língua e cultura são indissociáveis (MENDES, 2004a; RITLYOVÁ, 2009; DOURADO E POSHAR, 2007).

No excerto a seguir, Tatiana esclarece aos alunos que a visão que ela tem do hábito brasileiro do uso do guardanapo como algo comum a todas as culturas se deve ao fato de que esse foi um hábito adquirido por ela de maneira automática, por meio da educação que

³⁹ Por motivos de extensão do texto, a professora optou por não trabalhá-lo na íntegra, selecionando, assim, os tópicos que julgou mais relevantes para a discussão em sala de aula.

⁴⁰ Disponível em: <<http://olivierdobrasil.blogspot.com.br/2013/04/curiosidades-brasileiras.html>>. Acesso em: 26 jun. 2014. Cabe esclarecer que os erros de grafia presentes no excerto foram cometidos pelo autor e aproveitados pela professora, no decorrer da aula, para esclarecer questões gramaticais da língua portuguesa.

recebeu de seu pai:

EXCERTO 47 (AULA 24/09/2013)

T: Isso é tão sério que meu pai/meu pai briga comigo até HOJE/que meu pai faz muito pastel, ele adora fazer pastel (+) então ele faz pastéis pequeninhos e tal (+) um dia eu chamo vocês pra ir lá em casa comer pastel do meu pai ((fala mais baixo)) (+) e aí ele faz muito pastel e ele deixa na mesa assim pra gente comer de fim-de-semana (+) se qualQUER UM dos Filhos tocar no pastel com a MÃO, leva uma bronca e fica sem comer pastel assim até hoje “eu não acredito que você tocou com a mão” (+) e ele corta os papeizinhos e deixa papelzinho pra todo mundo justamente pra não pegar o pastel com a mão ((fala rindo)) É:: e eu fui criada nesse sistema de comer as coisas com a mão (+) paste::l, to::rta, enfim (+) LANche mesmo então eu fui tão automatizada que quando eu li pela primeira vez que é/que era um hábito tipicamente brasileiro que era estranho pra uma pessoa que VINHA de fora né (+) no geral (+) eu/eu estranhei assim eu falei “nossa, mas parece tão óbvio!” e não é né por isso que é legal assim trocar essa ideia porque a gente vai crescendo também por um lado

Os comentários da professora, no excerto acima, a respeito do hábito adquirido por ela através da família nos levam a refletir sobre a concepção de cultura adotada neste trabalho, de que cultura é cada vez mais individual (LEVY, 2007; KRAMSCH, 2011), no sentido de que cada pessoa adquire a cultura através dos hábitos, atitudes e crenças, entre outros aspectos, que vão sendo passados de geração em geração no primeiro e menor grupo social ao qual ela pertence, isto é, a família. O excerto a seguir, retirado da mesma aula, leva a uma reflexão semelhante:

EXCERTO 48 (AULA 24/09/2013)

T: E no Peru, cês usam guardanapo, ou é com a mão:: como é que é?
A5: Normalmente a gente usa, mas é:: acho que isso é mais de família

É importante ressaltar que tal concepção de cultura, como cada vez mais individual, vai de encontro com a concepção de cultura de Tatiana, já que a professora considera cultura como uma identidade coletiva de uma nação (KRAMSCH, 1993; RISAGER, 1998; SERRANI, 2005), conforme já visto no excerto 44, acima, isto é, para Tatiana, cultura tem uma relação com práticas sociais, muitas vezes generalizadas pela professora, como no caso do uso do guardanapo na França, conforme discutido anteriormente.

Nesta seção, busquei descrever e discutir dados que revelassem as concepções de cultura da professora participante por meio do seu dizer e do seu fazer, a fim de responder à subpergunta e à primeira pergunta de pesquisa que nortearam esta investigação.

Por meio dos excertos analisados, compreende-se, pois, que as concepções de Tatiana reveladas em seu dizer e em seu fazer são as de cultura relacionada às práticas sociais comuns às pessoas de um país ou nação, as quais são abordadas e generalizadas pela professora em atividades promotoras de diálogos e trocas culturais entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, em aulas dedicadas principalmente ao tratamento de temas culturais. Foi possível perceber, ainda, que tais concepções de cultura parecem ter sido norteadoras das práticas da professora no contexto multicultural de sala de aula de PLE. Isso porque as atividades promotoras de diálogos entre os participantes do processo de ensino e aprendizagem enfocado, com vistas a trocas culturais entre os nativos de diversos países, tiveram, como foco, os hábitos e costumes comuns entre as pessoas de um país. Nessas atividades, a professora se utilizou de materiais audiovisuais e escritos como ponto de partida para as discussões estabelecidas em suas aulas.

Nesses debates, observaram-se, também, tentativas, por parte da professora participante, em se utilizar de linguagem e atitudes humanizadoras em sua prática em sala de aula, com o objetivo de minimizar e/ou evitar conflitos e choques linguísticos e culturais, levando em consideração o contexto multicultural de ensino e aprendizagem. Tais tentativas da professora incluíram, por vezes, a preferência a motivar os alunos a expressarem sua opinião, em especial no que se refere a assuntos polêmicos, e, nesses casos, a abstenção de comentários por parte da professora, atitudes essas que, segundo a professora, visavam ao conforto emocional dos alunos. No entanto, provavelmente a professora se absteve de expressar seus pontos de vista acerca da cultura dos alunos em virtude de sua pouca experiência em lidar com esse tipo de contexto, e também, conforme os excertos analisados, por falta de conhecimento exato sobre tais assuntos polêmicos.

Além disso, os dados mostram que a professora buscou propor atividades que levassem os alunos a perder a timidez inicial nas aulas, como as relativas às encenações de histórias brasileiras em quadrinhos, bem como trabalhou com canções brasileiras ao abordar aspectos gramaticais, fonéticos e culturais da língua alvo, utilizando-se, assim, de materiais autênticos. No entanto, no que se refere ao uso desses materiais, notou-se que os objetivos da professora estavam mais relacionados a questões fonéticas e gramaticais da língua portuguesa, do que à carga cultural que as músicas e as histórias carregam, o que nos remete à concepção de cultura como separada da língua, revelada nos excertos analisados.

Na seção a seguir, apresento e analiso dados que mostram como o contexto investigado pode contribuir para a formação do professor de PLE como interculturalista.

3.2 Contribuições do contexto multicultural para a formação do professor de PLE

A análise dos dados desta seção visa a buscar respostas para a segunda pergunta norteadora desta pesquisa, a qual está relacionada ao modo como o trabalho com o contexto multicultural pode fornecer contribuições para a formação do professor de PLE como interculturalista. Para tanto, analisam-se, primeiramente, dados que mostram a participação de Tatiana no grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE, e como as reflexões feitas por ela durante as reuniões colaboram para a sua formação como professora interculturalista.

Em seguida, analiso a atuação de Tatiana como professora e dos alunos estrangeiros como interculturalistas em sala de aula, discutindo dados de gravações de aulas e do questionário respondido pelos alunos acerca da prática da professora com temas culturais.

Por último, apresento e discuto excertos da autobiografia e da entrevista de Tatiana, bem como de reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE, os quais trazem reflexões da professora a respeito das contribuições do contexto para sua formação como interculturalista.

3.2.1 O grupo de ensino e pesquisa na formação como de Tatiana professora interculturalista e agente humanizadora

Esta subseção tem como objetivo apresentar a análise de dados que revelam o desenvolvimento da formação de Tatiana como professora interculturalista e agente humanizadora por meio de sua participação no grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE.

Note-se excerto a seguir, da reunião do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE, realizada no dia 02 de outubro de 2013, na qual foi discutido o texto de Gomes de Matos (2004), intitulado “Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras”:

EXCERTO 49 (REUNIÃO 02/10/2013)

Coord.: Bom, então eu queria saber o que que vocês/ é um texto bem simples esse, né, vocês devem ter visto, né? E o que que vocês acharam da leitura, se vocês estão de acordo, né, com essa visão, se vocês acham:: o que vocês acrescentariam:: em relação às visões que os autores têm sobre língua, linguagem, né, eles falam muito de competência comunicativa, competência

intercultural::l. O que vocês fariam do texto/dos textos? (+++++)

Pesq.: Eu achei bem interessante a parte que ele fala da::s atividades promotoras da paz comunicativa. É:: dos quatro princípios norteadores da prática de comunicação humanizadora. Porque isso é uma coisa que a gente realmente:: principalmente nas aulas (+) das turmas iniciantes (+) é:: bem interessante a gente prestar atenção mesmo a isso, humaniZAR nosso uso linguístico:: é:: humanizar o nosso vocabuLÁRIO também, nossa construção frasal, jeito de falar, eu acho que é bem importante, é:: exercer autocontrole sobre os textos, né, ele fala particularmente de textos escritos, mas na sala de aula acho que bastante na questão da fala também, né, o discurso do professor acho que influencia muito é:: nessa questão humanizadora mesmo, dependendo de como você vai (+) [tecer o seu discurso, até no trato com o aluno, isso vai influenciar muito se a sua abordagem é realmente humanizadora ou não.

T: [uhum

Coord.: [uhum

T: Se você tá falando de algum aspecto ou você tá partindo de alguma coisa, assumindo como uma verdade ou não, você/você barrou o aluno, quer dizer, você enquanto professor, quem é que vai argumentar, né, quem é que vai, é, ser contra você, né? Então até isso a gente tem que ter esse cuidado, a gente saber ((incomp)) os dois lados da moeda, principalmente com tantas nacionalidades diferentes, pensaMENTos diferentes [...].

As palavras de Tatiana, nesses dados, mostram que ela parece concordar com a postura de Gomes de Matos, já que ela corrobora a visão do autor de que é necessário que o professor tenha cuidado com as afirmações que faz em sala de aula no que diz respeito a assumir determinados pontos de vista, especialmente no contexto multicultural. Isso porque o aluno provavelmente se sentirá inibido em questionar os argumentos apresentados pelo professor, o qual, no caso, está em uma posição de autoridade em relação ao aprendiz.

É possível que algumas atitudes da professora Tatiana, tais como as tentativas de incluir, nas discussões, alunos de diferentes nacionalidades, a fim de que eles falem sobre sua cultura de origem, tenham base nas leituras teóricas e discussões realizadas durante as reuniões do grupo de pesquisa e ensino em PLE. Um exemplo de uma dessas discussões é a do excerto a seguir, retirado da reunião do dia 02 de outubro de 2013, na qual foram tratadas questões relacionadas às práticas docentes em PLE e discutido o texto de Gomes de Matos (2004), intitulado “Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras”.

EXCERTO 50 (REUNIÃO 02/10/2013)

Coord: Inclusive de não criar condições pro aluno se sentir inferior [né

Pesq: exatamente

Coord: porque ele tá num país que não é o país dele, que não fala a língua dele vamos dizer assim e que alguém que tem autoridade porque é um professor (+) né (+) tá dizendo que é assim (++) realMENTe né se você não

tem um esPAço (+) na sua aula que dê pro aluno contesTAR, pra ele:: se/se exPOR, pra ele também mostrar COMO é no país de::le, como é essa mesma realidade [vivenciada em outro lugar

T: é exatamente, eu acho que esse matar cultural é bem isso daí (+) se ele não tiver um momento pra falar DEle, da experiência (+) peSSOA::L né e também cultural né ((incomp)) o próprio país dele em alguns aspectos se não tiver esses momentos realmente eu vou matar cultural (+) pra que que eu vou falar só do Brasil?

No excerto acima, é discutida a expressão “matar interculturalmente”, utilizada por Gomes de Matos (2004) para situações em que uma pessoa faz comparações entre duas culturas, geralmente entre a própria cultura e a cultura de outro, de maneira depreciativa em relação à cultura estrangeira. Tatiana interpreta a expressão e a aplica em seu papel como professora em formação como interculturalista e humanizadora, no sentido de que ela compreende a necessidade de criar oportunidades para que seus alunos falem sobre a própria cultura, e não apenas sobre a cultura alvo, isto é, a brasileira. Notam-se, nessas atitudes da professora, indícios de que ela tenta atuar como agente de interação e de interculturalidade, ao refletir que é preciso contribuir para a relação de troca, diálogo e respeito mútuo às diferenças nas interações em sala de aula, fazendo desta um espaço na qual as diferentes vozes (a da professora e as dos alunos) sejam ouvidas e interpretadas, a fim de que os significados entre/interculturais sejam construídos conjuntamente.

No excerto a seguir, retirado também da transcrição da reunião do dia 02 de outubro, pode-se observar a exposição da coordenadora do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE acerca do objetivo do ensino de PLE no Projeto:

EXCERTO 51 (REUNIÃO 02/10/2013)

Coord: [então o que é o nosso intuito também né mesmo antes de ler (+) como a Isabela ((referindo-se à fala anterior da pesquisadora)) falou (+) mas que aparece na discussão do outro texto É que nós (+) na verdade nos nossos cursos a gente promove muito mais uma (+) conscientização do aluno sobre a sua PRÓpria cultura [sobre a sua própria língua] do que propriamente tenTAR fazer com que ele abSORva a nossa cultura, absorva a nossa língua, não é essa a nossa intenção

Pesq: [do que nós ensinamos/]

T: ah sim e acontece muito comigo, eu saio da aula e falo assim “acho que eu aprendi mais do que”

Pesq: aham

Coord: que é o que tá acontecendo com vocês na sala de aula

T: comigo acontece muito assim será que/((incomp)) eu fico pensando assim “será que eles chegaram a esse mesmo ponto de reflexão que eu estou fazendo pra minha própria/a minha própria cultura” assim

No fragmento acima, depreende-se, na fala da coordenadora do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE, que o objetivo do trabalho em sala de aula com os alunos estrangeiros não é o de fazer com que eles absorvam a cultura brasileira, mas o de promover uma reflexão acerca da própria cultura, conforme apontado por Silveira (1998, p. 11). De acordo com a autora, na visão interculturalista, o objetivo do ensino e aprendizagem da LE não é “aculturar o aluno, na medida em que ele é levado a assimilar a cultura da língua-alvo, mas sim enriquecê-lo, pois ele é, ao mesmo tempo, levado a ter consciência de suas próprias identidades” (SILVEIRA, 1998, p. 11). Além disso, a coordenadora se refere ao texto de Brun (2004), discutido na reunião do dia 21/11/2013⁴¹, no qual a autora afirma que

a experiência com estudantes estrangeiros que participam de programas de intercâmbio cultural mostra que eles experimentam muitas vezes a sensação de aprender mais a respeito do seu próprio povo e país do que sobre a cultura estrangeira. De fato, a partir do contato intercultural existe uma relativização de valores. É por isto que dizemos que a língua e a cultura estrangeiras são reveladoras da língua e da cultura materna. (BRUN, 2004, p. 83)

Nesta subseção, foram apresentados e discutidos dados sobre a formação como interculturalista desenvolvida pela professora Tatiana por meio de suas participações no grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE. Na subseção a seguir, trato das práticas da professora participante e dos alunos estrangeiros como interculturalistas nas aulas de PLE.

3.2.2 Tatiana como professora e alunos estrangeiros como interculturalistas em aulas de PLE

Nesta subseção, são analisados dados que mostram a atuação de Tatiana e de seus alunos em seus diferentes papéis (MENDES, 2011, p. 155-156), respectivamente, como professora e alunos interculturalistas em sala de aula de PLE. Busca-se compreender como professora e alunos atuam em seus papéis de agentes facilitadores, de interação, de negociação, de integração e coprodução de significados, de autonomia e criatividade, crítico e empreendedor de mudanças, de interculturalidade, e de afetividade (MENDES, op. cit.).

⁴¹ Cabe explicar que a programação inicial feita pela coordenadora era a de que ambos os textos fossem discutidos na mesma reunião, porém o tempo não foi suficiente para o cumprimento da programação e a discussão do texto de Brun (2004) precisou ser adiada.

Com o objetivo de estabelecer ainda mais trocas culturais em suas aulas e, assim, atuar como agente de interculturalidade, a professora propôs que seus alunos, individualmente, preparassem apresentações, em forma de seminários curtos, sobre um aspecto da cultura de seu país que eles julgavam interessante e por isso gostariam de mostrar a seus colegas. Pode-se perceber que, ao promover esse tipo de atividade, a professora abriu ainda mais espaço para que os alunos apresentassem certos aspectos da cultura deles que poderiam ser desconhecidos de seus colegas, já que, por estarem livres para escolher qual parte da cultura desejavam apresentar, os alunos podiam, assim, optar por compartilhar informações diferentes das já estereotipadas sobre o seu país. Dessa maneira, pode-se afirmar que a professora estimulou que seus alunos também cumprissem seus papéis de agentes de autonomia e criatividade, já que eles dispunham de autonomia para selecionar o aspecto da própria cultura gostariam de mostrar e/ou enfatizar, e de interculturalidade, no sentido de que contribuíram para a relação de troca, diálogo e respeito mútuo às diferentes culturas presentes na sala de aula.

Em suas respostas ao questionário proposto, os alunos aprovam esse tipo de atividade, como se pode verificar nos excertos abaixo:

EXCERTO 52 (QUESTIONÁRIO ALUNO)

Cada pessoa apresenta uma cultura ou uma coisa no país próprio por cinco minutos. [...] Eu gosto dessas atividades. Que interessante!

EXCERTO 53 (QUESTIONÁRIO ALUNO)

A maneira da professora deixa gente para fazer apresentação sobre cultura dos países da gente é uma maneira ótima, de modo que muitas pessoas vão saber a cultura de outros países.

EXCERTO 54 (QUESTIONÁRIO ALUNO)

E bom também conhecer a cultura dos outros países graças as apresentações dos outros estudantes.

EXCERTO 55 (QUESTIONÁRIO ALUNO)

Nós também fazemos apresentações sobre nossa cultura e falamos alguns fenômenos do meu país. Acho que essa aula é muito interessante e bem divertida.

Cabe ressaltar, nesses excertos, o fato de que os alunos consideram importante o compartilhamento de informações culturais entre os participantes do processo de ensino-

aprendizagem, de modo que não se fala somente sobre a cultura brasileira, apesar de ela ser o foco do curso, mas também se abrem oportunidades para as outras culturas, humanizando, assim, o processo de ensino-aprendizagem, como na proposta de Gomes de Matos (2004, 2002a, 2002b). Dessa forma, verifica-se que a avaliação, por parte da maioria dos alunos, sobre o desempenho da professora nessas questões, é positiva, no sentido de que eles se interessam pelas questões culturais do Brasil e dos países de origem de seus colegas, bem como consideram relevante o tratamento que a professora dá a essas questões, como se pode observar também nos excertos a seguir:

EXCERTO 56 (QUESTIONÁRIO ALUNO)

Eu gosto de estudar cultura nas aulas de português língua estrangeira. Na minha opinião, qualquer cultura é importante para saber. Agora nós estudamos português. Então, nós temos que saber o que é Brasil, qual cultura se pertence ao Brasil. É essencial para a gente saber e como tradutores para traduzir para outras pessoas. Se nós não aprendermos, então não podemos se sentir o que é Brasil.

Acho que a minha professora usa maneira boa para ensinar culturais temas.

EXCERTO 57 (QUESTIONÁRIO ALUNO)

Eles [os temas culturais] são muito bom, acho que tem muitos temas interessantes que sirven e ajudam as pessoas pra seu melhores pessoas em muitos aspectos, a gente gosta de isso.

Com relação a este último excerto, vale salientar o comentário do aluno de que o trabalho com temas culturais auxilia também no crescimento pessoal dos aprendizes, tal como observado no que se refere à competência intercultural, a qual contribui para que o aluno reflita a respeito das semelhanças existentes entre a própria cultura e a do outro, bem como aprende a respeitar as diferenças entre elas, como já ressaltado.

Na aula do dia 10/10/2013, Tatiana trabalhou com o texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul. Nessa aula, um dos tópicos em discussão é o sentimento de inferioridade do brasileiro, isto é, a visão que o brasileiro tem de que nada funciona no país e que os estrangeiros são sempre melhores, principalmente os estadunidenses. No texto utilizado pela professora como base para a discussão, Olivier Teboul afirma que

Aqui no Brasil, o brasileiros (sic) acreditam pouco no Brasil. As coisas não podem funcionar totalmente ou dar certo, porque aqui, é assim, é Brasil. Tem um sentimento geral de inferioridade que é gritante. Principalmente a respeito dos Estados Unidos. To esperando o dia quando o Brasil vai abrir

seus olhos.

Durante a discussão, uma das alunas, de nacionalidade colombiana, afirma concordar com a afirmação de Teboul de que os brasileiros se sentem inferiores a outros países, o que, porém, tem a ver com falta de conhecimento de outras realidades, como se pode verificar no trecho sublinhado no excerto abaixo:

EXCERTO 58 (AULA 10/10/2013)

T: 38⁴² é muito legal ((risos)). Pode ler.

A2: ((lê o excerto)) Aqui no Brasil, o brasileiros acreditam pouco no Brasil. As coisas não podem funcionar totalmente ou dar certo, porque aqui, é assim, é Brasil. Tem um sentimento geral de inferioridade que é gritante. Principalmente a respeito dos Estados Unidos. To esperando o dia quando o Brasil vai abrir seus olhos.

T: É:: É, eu acho que de todas as coisas que ele fala, é:: uma das que mais me motiva a falar a respeito. Eu acho isso (+) extremamente importante, o modo como ele coloca isso. É... pela ex/depois eu falo, tá? Mas eu quero saber de vocês primeiro. Pela experiência de vocês aqui, com brasileiros ou (+) com as coisas, vocês concordam com ele? Pode ser sincero, pode falar a verdade. Sim?

A2: Sim.

T: Todo mundo concorda com o sentimento de inferioridade?

A7: Quando estava falando del emprego, del/del bairro, todo mundo fala “ah, eso es Brasil, es Brasil”, pero em todo país passa assim. Talvez no é más allá, porque la gente no conoce más países, também Estados Unidos como assim, como es que Estados Unidos ((incomp))

No excerto acima, observa-se que a professora procura fazer com que seus alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões a respeito do tópico, ao dizer que eles “pode[m] ser sincero[s], pode[m] falar a verdade”. No entanto, como não há uma participação efetiva de muitos alunos – apenas uma aluna se expressa –, a professora faz novas tentativas de diálogo com a turma, tal como pode ser observado no excerto a seguir:

EXCERTO 59 (AULA 10/10/2013)

T: É. Alguém mais ouviu algum tipo de comentário a respeito, a respeito disso? Desse sentimento que o brasileiro tem de achar que o país dele é muito... que é o último país do mundo, assim, o pior de todos. Na verdade é bem isso, mesmo. É quase isso que a gente sente. Já sent/ já tiveram contato com algum tipo de comentário sobre isso, assim? Ou de outros estrangeiros que tenham comentado alguma coisa com você::s... (++) Acontece, gente,

⁴² Por se tratar de uma adaptação, em que foram excluídos alguns dos tópicos, a numeração não segue a ordem original do texto.

como ela deu o exemplo, o exemplo da greve⁴³ foi um exemplo perfeito. Sempre que existe algum tipo de greve, é, se houver, é exatamente isso. É porque é Brasil, né? Então é assim. Os bancos entram em greve todos os anos, praticamente. Todos os/ todos os bancos, assim. É, público ou particular, sempre eles entram em greve. Correios, também, sempre. Todos os anos acontece algum momento em que eles entram em greve. Isso pro brasilei/o brasileiro enxerga isso por um lado com um certo comodismo, né, tá acostumado já com essa situação, né, eles estão sempre em greve e tudo mais, é:: mas ao mesmo tempo reclama muito, se vendo como o único país do mundo que:: que/ onde acontecem essas coisas, onde acontecem greves, a gente já discutiu a aula passada a questão da corrupção, o brasileiro acha que a corrupção só existe aqui.

Observa-se que a dinâmica da professora se centra em motivar seus alunos para que eles participem da discussão do tópico e enriqueçam o debate, a partir de comentários sobre as suas experiências. Os alunos, porém, se mostram um pouco tímidos e retraídos ao abordar o tema, e aparentemente esse fato motiva a professora a falar um pouco mais, fazendo diversas perguntas, ainda como tentativa de incentivar a seus alunos a se inserir na discussão. Ao perceber que seus alunos não se expressam, a professora passa a apresentar seu ponto de vista. Em sua fala, ela corrobora a visão do autor do texto, ao confirmar que os brasileiros acreditam que as greves são um problema exclusivo de seu país. A professora, ainda, julga que seus compatriotas aceitam as greves com certo comodismo, apesar de tecerem reclamações relacionadas ao desconforto da situação.

Cabe ressaltar que a atitude da professora durante a aula é distinta do que ela afirma considerar uma prática ideal no ensino de línguas – o cuidado com suas afirmações em sala de aula, para não constranger ou inibir a expressão de opiniões por parte dos alunos, como se observou no excerto 49, na subseção anterior. Além disso, quando questionada, na entrevista, sobre suas práticas docentes e discursivas nessa situação, Tatiana expôs três possíveis motivos para o silêncio dos alunos, a saber, (1) os alunos não se sentiram motivados para criticar a corrupção no Brasil; (2) os alunos não possuíam conhecimento linguístico suficiente em português para expor suas opiniões sobre o assunto; e (3) o fato de ter exposto claramente a visão do assunto, sendo nativa do país que estava sendo estudado, pode ter colaborado para que os alunos não se expressassem.

Em relação a este último motivo, o mais relevante para esta análise, Tatiana o explica da seguinte maneira:

⁴³ Acerca dos comentários sobre a greve, cabe explicar que a universidade havia passado por um período de greve de alunos e funcionários dois meses antes do início do curso, de modo que alguns estrangeiros chegaram ao Brasil durante esse período, o que acarretou problemas, no sentido de atraso no início das atividades letivas de graduação e pós-graduação. Os cursos de extensão, no entanto, tiveram sua programação mantida.

EXCERTO 60 (ENTREVISTA COM TATIANA)

E terceiro, que é o que você pede pra eu refletir, é o fato de eu ter exposto demais, de eu ter falado muito e ter dado já o meu parecer, a minha opinião, então isso fez com que eles evitassem me contradizer, por exemplo. E a gente cai naquela questão que discuti nas reuniões de que quando o professor detém ali a palavra, quem é que vai contradizê-lo, né? Ainda mais sendo ele nativo daquele país, então talvez o fato de eu ter dado o meu parecer tenha intimidado um pouco eles. Então acho que foram essas três questões. De repente eles não estavam tão à vontade pra falar mal, entre aspas, do país; um pouco talvez por não conhecer o assunto; ou então porque eu já tinha dado um parecer e eles não gostariam de me contradizer.

Observa-se que a professora admite que, possivelmente, sua opinião a respeito da própria cultura, na posição de professora, tenha intimidado os alunos, o que nos leva a refletir se Tatiana realmente atua em seu papel como agente de afetividade e como humanizadora nessa situação específica. Há que se observar, no entanto, que a professora apresenta ainda outras razões pelas quais os alunos se abstiveram de comentários, como a de o assunto não ter despertado o interesse dos aprendizes, e a de eles não terem conhecimento suficiente da língua portuguesa ou mesmo do tópico em discussão. Pode-se afirmar que, ao fazerem isso, os alunos colocaram a professora em uma situação constrangedora, já que ela se sentiu na obrigação de preencher o silêncio deixado por eles e, com isso,

Nesta subseção, apresentamos dados que mostram as práticas da professora Tatiana e de seus alunos estrangeiros em seus diversos papéis como interculturalistas em aulas de PLE, a fim de observar como, ao atuar em seus diferentes papéis, os alunos podem contribuir para a formação da professora como interculturalista. Na subseção a seguir, apresento dados sobre as reflexões da professora participante acerca das contribuições do contexto multicultural para a sua formação como professora interculturalista.

3.2.3 Reflexões de Tatiana a respeito das contribuições do contexto para sua formação como interculturalista

Esta subseção tem como objetivo analisar as reflexões feitas pela professora participante acerca de como o contexto investigado pôde contribuir para a sua formação como professora interculturalista. Para tanto, são descritos e discutidos fragmentos da autobiografia e da entrevista de Tatiana, bem como de reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em

PLE, os quais enfocam as falas da professora com relação ao desenvolvimento de sua formação intercultural.

O excerto abaixo, retirado da autobiografia de Tatiana, mostra sua motivação para a escolha da área de Linguística Aplicada e de sua prática como professora de PLE.

EXCERTO 61 (AUTOBIOGRAFIA DE TATIANA)

Durante todo o curso de letras, tive vontade de me dedicar a uma determinada linha de pesquisa, porém não consegui me decidir entre a Literatura e a Linguística, a primeira porque se tratava da força motivadora que fez com que eu me decidisse por Letras e a segunda por se tratar de uma descoberta transformadora realizada na faculdade. Escolher uma implicava em excluir a outra. Não deu.

No entanto, no último ano do curso, gostei da oportunidade de observar, planejar e ministrar aulas, experiência que permitiu que me identificasse com a Linguística Aplicada. Por conta disso, terminada a faculdade, decidi reingressar, não só para estudar a língua e a literatura francesa, mas principalmente para iniciar um projeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada, que fizesse sentido para mim. E, para minha sorte, a professora responsável pela área coordena um curso de “Português para Estrangeiros”. Portanto, iniciar um projeto de pesquisa, implicava também em realizar um trabalho em sala de aula com alunos estrangeiros. Melhor impossível!

É possível observar que, durante o curso de Letras, Tatiana tinha suas dúvidas em relação a em qual área realizaria pesquisas acadêmicas – Literatura ou Linguística, já que ambas lhe haviam chamado a atenção. A decisão de Tatiana pela Linguística Aplicada aconteceu por conta da motivação para a docência (não só de PLE) encontrada por ela a partir de suas práticas nas disciplinas de estágios curriculares supervisionados durante o último ano de seu curso de Licenciatura em Letras. Inicialmente, o desejo de Tatiana era o de realizar pesquisa em nível de Iniciação Científica na área de Linguística Aplicada. Tendo escolhido a orientadora, esta propôs a Tatiana incluir no estágio de pesquisa as práticas em sala de aula de PLE. No excerto abaixo, também retirado de sua autobiografia, Tatiana avalia sua experiência durante o período em que atuava como professora de PLE:

EXCERTO 62 (AUTOBIOGRAFIA DE TATIANA)

Planejar e ministrar aulas para estrangeiros vem sendo algo especialmente inusitado, pois é, antes de tudo, um exercício constante de reflexão sobre a sua própria língua e cultura, reflexão que não fazemos habitualmente, já que pensamos sempre na do “outro” e quase nunca na nossa própria. Colocar-se no lugar do “outro” para refletir nossa própria língua e cultura tornou-se um exercício enriquecedor para minha formação pessoal, inclusive. Portanto, iniciar um projeto nessa área, dentro desse contexto, vem sendo uma (re)descoberta de mim mesma.

Pode-se observar, nesse excerto, que, ainda durante sua primeira experiência como professora de PLE, Tatiana a avalia como positiva, enriquecedora, não apenas em sentido profissional, mas também em sentido pessoal, explicando sua avaliação pelo fato de esse contexto proporcionar a ela reflexões sobre a própria língua e cultura que não são usuais. Tal avaliação positiva aparece também no excerto abaixo, retirado da reunião do dia 21/11/2013:

EXCERTO 63 (REUNIÃO 21/11/2013)

Coord: e quando acontece isso vocês acham que é um processo:: (+) fazer uma pergunta que eu que tô pensando (+) de desconstrução da alienação? A gente é alienado em relação a isso

T: lógico que é

I: com certeza

T: ((incomp))

Coord: e isso fez você pensar em termos de/

T: eu acho que ((incomp)) cultural “nossa, é mesmo!” a gente fica pensando às vezes eu vou embora pra casa eu fico pensando “nossa, olha isso::” esse exercício todo dia ((incomp)) todo dia é exagero mas esse exercício constante é muito enriquecedor assim pra formação pessoal mesmo assim não só assim profissional, a carreira ((incomp)) na vida porque é uma verdadeira alienação mesmo (+) não há nada melhor do que você estar inserido em cultUras diferentes assim sabe? O livro pode te dar isso? Pode (+) tudo bem sim ok mas quando você tá com pesSOAS mesmo sabe e discutir ideias e/

[...]

T: às vezes/ às vezes assim no meio da aula me vem uma coisa falei assim “nossa!” me deu isso e às vezes eu tô no meio da aula assim não tem às vezes o espaço pra refletir tô ali na aula já pensando e falando e tudo mais mas é constante assim é sempre surpresa assim pra NÓS mesmo em termos de cultura BRAsileira assim

Verifica-se, nesse trecho, uma afirmação de Tatiana de que a experiência com pessoas de culturas diferentes proporciona enriquecimento em termos de formação pessoal e profissional também no que se refere à desconstrução da alienação sobre a própria cultura, tanto que a professora afirma, na última frase sublinhada, que o contato com outras culturas traz surpresas em termos de cultura brasileira.

O excerto a seguir, retirado da entrevista com Tatiana, traz a avaliação geral da professora a respeito de sua experiência em formação como professora de PLE:

EXCERTO 64 (ENTREVISTA COM TATIANA)

Como você avalia a sua experiência de formação como professora de PLE no Projeto?

No Projeto eu avalio a minha experiência como professora o mais positivo e satisfatório possível, principalmente do ponto de vista pessoal, porque eu acho que a todo momento eu estive em confronto com outras nacionalidades e, portanto, outras concepções de vida, outras verdades, e, por mais que eu tenha a minha, nesses confrontos intensos a gente aprende a tolerar, a se colocar no lugar do outro, acho que fortaleceu um pouco a minha capacidade de compreensão das coisas. Então eu acho que a minha experiência foi satisfatória do ponto de vista profissional, por questões de metodologia, aquilo que deu certo ou não deu certo, mas eu avalio que principalmente [no lado] pessoal, ela foi bastante importante, porque permitiu que eu trabalhasse essa questão da tolerância, sobretudo, justamente por estar em confronto com tantas diferenças. Então eu acho que foi satisfatório nesse sentido porque não foi só profissional, mas foi principalmente pessoal.

Verifica-se que Tatiana destaca, novamente, a importância de sua experiência para o seu crescimento não só profissional – ao afirmar que “nesses confrontos intensos a gente aprende a tolerar, a se colocar no lugar do outro” –, mas também pessoal, o que vai ao encontro da afirmação de Alonso (2006), para quem a educação intercultural, caracterizada pelo intercâmbio e pela interação, favorece também o desenvolvimento pessoal dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Fleuri (2001, p. 53) também argumenta a favor da interação entre pessoas de diferentes culturas. Para o autor, os confrontos entre diferentes visões de mundo auxiliam pessoas e grupos na mudança do seu horizonte de compreensão da realidade, no sentido de que lhes possibilita “compreender ou assumir pontos de vista ou lógicas diferentes de interpretação da realidade ou de relação social”.

Dessa forma, é possível verificar que o contexto multicultural oferece contribuições para a formação do professor no que se refere ao seu desenvolvimento tanto profissional como pessoal, na medida em que proporciona enriquecimento cultural por meio da interação entre pessoas de diferentes culturas. Além disso, ensinar a própria língua e cultura como estrangeiras é uma experiência que leva o professor a fazer reflexões sobre aspectos da língua e da cultura que um falante nativo, usualmente, não faz. Tais reflexões são ainda mais enriquecedoras no sentido de que o professor, surpreendido pelas descobertas realizadas ao refletir sobre a própria língua-cultura, é motivado a desconstruir e reconstruir suas visões de mundo.

Neste capítulo, foi apresentada a análise e discussão dos dados coletados para esta investigação, a fim de responder às perguntas de pesquisa propostas. No próximo capítulo, trato das considerações finais deste trabalho e dos encaminhamentos para pesquisas futuras acerca de aspectos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de PLE.

CAPÍTULO IV

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta última parte da dissertação, apresento um breve resumo dos resultados alcançados, a partir da análise realizada no capítulo anterior. Ademais, abordo as limitações deste estudo, bem como encaminhamentos para futuras pesquisas na área de ensino e aprendizagem de PLE.

Síntese dos resultados

Conforme mencionado na introdução deste trabalho, estabeleceram-se, como objetivos desta pesquisa, investigar o modo como a professora participante explora os aspectos interculturais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de PLE no contexto da pesquisa; bem como observar as contribuições da abordagem da interculturalidade presente nesse contexto para a formação do professor de PLE como interculturalista (SERRANI, 2005).

Para alcançar tais objetivos, foram feitas transcrições de aulas e de reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação em PLE, bem como coletados dados por meio de um questionário aplicado aos alunos estrangeiros, e de uma autobiografia da professora participante. Após análise de partes desses instrumentos, identificou-se a necessidade de se esclarecerem algumas questões relacionadas à prática da professora participante, o que foi feito por meio de uma entrevista com a docente. A partir disso, foram descritos e discutidos excertos, ao longo do capítulo anterior, com o propósito de responder às perguntas de pesquisa norteadoras desta investigação.

No tangente à subpergunta de pesquisa, “Quais concepções de cultura são reveladas no dizer e no fazer da professora?”, chegou-se ao seguinte resultado: por meio da análise dos excertos, as concepções de Tatiana reveladas em seu dizer e em seu fazer são as de cultura como identidade coletiva, isto é, aquela que compreende as práticas sociais comuns às pessoas de um país ou nação, de maneira geral. Essa concepção, revelada no dizer da professora, parece estar relacionada à concepção formulada por Hinkel (1999, p. 2), de cultura como um conjunto de normas sociais, visões de mundo, crenças, suposições e sistemas de valores de um determinado grupo ou sociedade. No que se refere à cultura no ensino de LE, percebeu-se que a professora a aborda, de certa maneira, separadamente de questões linguísticas, como gramática e fonética, ao estabelecer, para cada aula, objetivos “mais linguísticos” ou “mais culturais”, conforme dados de sua entrevista.

Isso fica claro ao considerarmos o trabalho com materiais essencialmente brasileiros,

como as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, e as canções produzidas e interpretadas por cantores e grupos musicais brasileiros. Apesar de esses materiais estarem carregados de elementos da cultura do Brasil, os objetivos da professora se centraram em aspectos gramaticais e fonéticos da língua alvo, em detrimento das questões culturais constantes desses materiais, as quais poderiam ter sido enfocadas, ou mais bem trabalhadas.

A resposta a essa subpergunta leva a uma reflexão no que se refere ao resultado encontrado para a primeira pergunta de pesquisa, isto é, “Como a professora explora a interculturalidade em sala de aula?”. Isso porque as concepções de cultura da professora participante têm uma relação direta com o modo como ela atua no contexto multicultural de sala de aula de PLE. Ao propor atividades promotoras de diálogos e trocas culturais entre os envolvidos no processo de ensino aprendizagem, em aulas dedicadas principalmente ao tratamento de temas culturais, a professora segue uma tendência de generalizar práticas sociais que ela considera comuns às pessoas de determinado país, a partir das informações trazidas tanto pelo texto trabalhado, quanto pelos alunos, durante as interações.

Para Gomes de Matos (2002), a interação e as trocas culturais na sala de aula auxiliam não só na formação do professor, mas também na de seus alunos como interculturalistas, de modo que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem desenvolvam a competência intercultural. Além disso, o professor deve sempre buscar atuar como humanizador nesse processo.

Cabe salientar, ainda, que, nessas situações de interação entre as culturas presentes no contexto, notaram-se tentativas, por parte da professora participante, de se utilizar linguagem e atitudes humanizadoras em sua prática em sala de aula. Tais usos tinham o objetivo de minimizar e/ou evitar conflitos e choques linguísticos e culturais entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, levando em consideração o contexto multicultural. No entanto, as tentativas da professora de humanizar seu ensino a levaram a motivar os alunos a expressarem sua opinião, em especial no que se refere ao tratamento de assuntos polêmicos, e a se abster de expor seu ponto de vista acerca desses temas. Entendo que, provavelmente, esse silêncio da professora se deva à sua pouca experiência em lidar com alunos de culturas diferentes, e ao conhecimento escasso a respeito dessas culturas e do modo como os alunos poderiam reagir a possíveis críticas à cultura deles, feitas pela professora.

As reuniões do grupo de ensino, pesquisa e formação constituíam momentos propícios para a abordagem dessas questões, já que, durante as discussões, a equipe tinha a oportunidade de compartilhar opiniões acerca de como lidar com situações como as

mencionadas ao longo deste trabalho, contribuindo mutuamente para a formação como professores interculturalistas.

Por isso, defendo o desenvolvimento da formação do professor como interculturalista, assim como Schneider (2010), já que ele atua também como um dos maiores formadores de opinião a respeito das culturas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. Segundo a autora, caso o professor não tenha uma formação intercultural, tanto ele quanto os alunos perdem uma rica oportunidade de crescimento como ser humano, por meio da abordagem das semelhanças e diferenças interculturais.

Vale salientar que tal formação se constitui como um processo contínuo, dada a complexidade de cada contexto de ensino e aprendizagem com que o professor se depara durante toda a sua carreira. A fim de se adaptar e atender à demanda de cada nova situação, o docente busca renovar seus conhecimentos e habilidades, desenvolvendo sua formação como interculturalista.

Em relação à segunda e última pergunta de pesquisa, a saber, “De que maneiras interculturalidade pode contribuir para a formação do professor de PLE como interculturalista?”, pode-se afirmar que a professora não só ensinou aspectos de sua língua e cultura, mas também desenvolveu sua aprendizagem a respeito de todas as culturas envolvidas no processo, no sentido de que a interação entre pessoas de culturas diferentes colaborou para sua formação profissional. Isso porque tais situações interativas constituem um espaço para reflexões e ampliação da visão de mundo, do respeito e do conhecimento mútuo entre os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem; além disso, ensinar a própria língua e cultura como estrangeiras proporciona, ao professor, reflexões não habituais sobre aspectos da língua e da cultura. Assim como defende Niederauer (2010), entendo que ensinar uma LE, e, neste caso, LM como LE, significa criar oportunidades para o professor pensar a própria cultura por meio de outra.

Vale salientar ainda que as contribuições do contexto multicultural para a formação do professor não se restringem ao nível profissional, mas se estendem à sua formação pessoal, no sentido de que o contato com outras culturas proporciona reflexões sobre a maneira de lidar com a diferença e colocar-se no lugar do outro, conforme palavras da professora participante, em sua autobiografia.

Ensinar a própria língua como estrangeira tem as suas especificidades, principalmente no tocante ao trabalho com diversas culturas em diálogo, como no contexto multicultural em que foi realizada esta pesquisa. Por isso, defendo, neste trabalho, o desenvolvimento de uma formação intercultural (MENDES, 2004; SERRANI, 2005; ALONSO, 2006; SCHNEIDER,

2010) como um processo contínuo para o professor de PLE, de maneira que ele desenvolva cada vez mais sua competência intercultural (BYRAM et al., 2002; FENNER, 2006; SCHNEIDER, 2010; BILASH, 2014), já que esses desenvolvimentos podem ser de grande valia para que o professor tenha mais condições de lidar com contextos que se mostram complexos e desafiadores.

Limitações do estudo e encaminhamentos para pesquisas futuras

Uma das limitações identificadas para este estudo foi a impossibilidade de observar a prática da professora participante na turma de PLE I do semestre seguinte ao da coleta de dados, o que teria oportunizado reflexões mais profundas acerca de sua formação como professora interculturalista em sala de aula de PLE.

Outra questão a ser observada está no que se refere ao uso de uma abordagem humanizadora intercultural no contexto investigado, isto é, quais são as evidências de que realmente se trabalha sob uma abordagem como essa. Uma análise mais detalhada do curso, desde o seu planejamento, bem como da seleção dos materiais e da prática docente seria também pertinente, a fim de que se pudesse caracterizar melhor o trabalho da professora nesse contexto.

Nesse sentido, também seria oportuno analisar mais detidamente os materiais selecionados pela docente, no que se refere ao tratamento de estereótipos culturais, isto é, se os materiais utilizados contribuem para reforçar, reconstruir ou desconstruir estereótipos sobre a cultura brasileira e/ou sobre as culturas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem enfocado.

É importante continuar realizando pesquisas em um contexto como o investigado neste trabalho, também no que se refere ao tema da avaliação da aprendizagem dos alunos, ou seja, pode-se observar e discutir como se realiza a avaliação em um contexto multicultural de ensino e aprendizagem de PLE.

Além disso, seria de grande valia estudar também as contribuições do contexto intercultural para a formação dos alunos estrangeiros como interculturalistas. Embora esse não fosse o foco desta investigação, teria sido interessante observar como o diálogo entre as culturas no contexto multicultural poderia colaborar para o enriquecimento cultural dos alunos, especialmente no que se refere a um crescimento pessoal tangente ao respeito mútuo às diferentes culturas existentes no mundo.

Ressalta-se que esta pesquisa abarcou a atuação de uma professora em uma turma de nível iniciante em PLE. Outros estudos poderiam ser realizados a fim de se observarem aspectos do ensino e aprendizagem de PLE nos outros níveis e também nas atividades extracurriculares oferecidas, e assim oferecer contribuições para o projeto de extensão em sua totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÅKERBERG, M. Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de Espanhol. Doctoral Dissertation. Department of Spanish, Portuguese and Latin American Studies, Stockholm University, 2002.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. Online. 2009. Disponível em: <http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2013.

_____. Maneiras de credenciar-se na área de ensino de português a falantes de outras línguas. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P.; CUNHA, M.J.C. CUNHA (Org.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas, Pontes: 2007, p. 33-37.

_____. Questões da interlíngua de aprendizes de português a partir ou com a interposição do espanhol (língua muito próxima). In: SIMÕES, A.R.M.; CARVALHO, A.M.; WIEDMANN, L. (Org.). *Português para falantes de espanhol/ Portuguese for Spanish speakers*. Campinas: Pontes, 2004.

_____. (Org.). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? In: _____. *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 2001, p. 13-21.

ALMEIDA MENDES, M. P. de. *Entre o egresso ideal e o egresso real da formação inicial de português como língua adicional: experiências, crenças e identidades*. Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2014.

ALONSO, R. S. La educación intercultural. *Revista de Educación*, n. 339. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España, 2006, p. 859-881 Disponível em: <<http://www.revistaeducacion.mec.es/re339/re339a37.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2015.

ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 2000.

ATIHE, B. *Em quatro anos, dobram pedidos de entrada de imigrantes no Brasil*. Último Segundo Online. Publicado em: 17 set. 2014. Disponível em: <<http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2014-09-17/em-quatro-anos-dobram-pedidos-de-entrada-de-imigrantes-no-brasil.html>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

BARBOSA, L. M. de A. Concepção de língua e cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira. In: *Década – Dez anos entre o aprender e ensinar linguagens*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2007, p. 107-119.

BILASH, O. *Intercultural competency, habitus and second language acquisition*. Palestra. X Encontro de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro e I Congresso de Português Língua Internacional. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2014.

_____. *Culture in the Language Classroom*. Disponível em: <<http://www.educ.ualberta.ca/staff/olenka.Bilash/best%20of%20bilash/culture.html>>. Acesso em: 5 mai. 2014.

BORG, S. *Teacher cognition and language education*. London, UK: Continuum, 2006.

BOSI, A. Plural, mas não caótico. In: _____. *Cultura Brasileira: Temas e Situações*. São Paulo: Ática, 1999, p. 7-15.

BRASIL. *Reforma da Educação Superior do Ministério da Educação. Documento II*. Ministério da Educação e Cultura, Brasília, 2004.

BROCCO, A.S. *Avaliação de produções escritas em português como língua estrangeira em contexto teletandem: contribuições para a formação de professores*. Tese de doutorado. São José do Rio Preto: IBILCE/UNESP, 2014.

_____. *A gramática em contexto teletandem e em livros didáticos de português como língua estrangeira*. Dissertação de mestrado. São José do Rio Preto: IBILCE/UNESP, 2009.

_____. *A sistematização da gramática por meio da abordagem dedutiva no ensino-aprendizagem de português como língua estrangeira no contexto de interação in-tandem à distância*. Relatório de Iniciação Científica. UNESP, IBILCE, Departamento de Letras Modernas. Orientador: Prof. Dr. Douglas Altamiro Consolo, 2008.

BRUN, M. (Re)Construção identitária no contexto da aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 75-106.

BURNS, A. Analysing action research data. *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge: CUP, 1999, p. 152-180.

BYRAM, M.; GRIBKOVA, B; STARKEY, H. *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, Language Policy Division, 2002. Disponível em: <<http://lrc.cornell.edu/director/intercultural.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2013.

CONSOLO, D.A. e BROCCO, A.S. *Grammar and communication in portuguese as a foreign language: A study in the context of teletandem interactions*. CSEDU Conference 2009, Lisbon, Portugal, Proceedings, CD-ROM, 2009.

CPLP. *Pensar, Comunicar, Actuar em Língua Portuguesa: 10 anos da CPLP*. Lisboa: Europress, 2006.

CUCHE, D. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.

CUNHA, M. J. C. O português para falantes de outras línguas: redefinindo tipos e conceitos. J.C.P. de Almeida Filho e M.J.C. Cunha (Orgs.). *Projetos iniciais em português para falantes de outras línguas*. Campinas, Pontes: 2007, p. 13- 31.

DOURADO, M. R.; POSHAR, H. A. A cultura na educação linguística no mundo globalizado. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010, p. 33-52.

_____. A cultura na educação linguística do português como língua estrangeira. *Revista Letra Magna*, Paraíba, v. 04, n. 06, 1º sem./2007. Disponível em: <<http://www.letramagna.com/culturaeduca.pdf>>. Acesso em: 20 jul. 2013.

EAGLETON, T. *A ideia de cultura*. Tradução de Sandra Castello Branco. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FENNER, A.-B. Learner autonomy – One of the most widely touted terms in recent discussion of language teaching? In: FENNER, A.-B.; NEWBY, D. (Ed.) *Coherence of principles, cohesion of competences: exploring theories and designing materials for teacher education*. Council of Europe Publishing, 2006a, p. 27-39.

_____. Intercultural awareness as an integral part of foreign language learning. In: FENNER, A.-B.; NEWBY, D. (Ed.) *Coherence of principles, cohesion of competences: exploring theories and designing materials for teacher education*. Council of Europe Publishing, 2006b, p. 40-58.

_____. Cultural awareness. In: FENNER, A.-B.; NEWBY, D. (Ed.). *Approaches to materials design in European textbooks: implementing principles of authenticity, learner autonomy, cultural awareness*. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2000, p. 141-221.

FERREIRA, I. *A Construção da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira*. 2008. Disponível em: http://siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7:a-constru-da-sociedade-internacional-de-portugulua-estrangeira&catid=14:a-sociedade&Itemid=55. Acesso em: 20/10/2014.

FLEURI, R. M. Desafios à educação intercultural no Brasil. *Educação, Sociedade e Cultura*. nº 16, 2001, p. 45-62.

FRANCESCHINI, A. R. *A relação da competência comunicativa com o planejamento temático baseado em tarefas em um curso de português língua estrangeira*. Dissertação. Mestrado em Linguística. São Carlos, SP: UFSCar, 2014.

GALLARDO, J. O. *Representações de professores em formação em relação à internet no ensino de português para estrangeiros em contexto de imersão*. Dissertação. Mestrado em Linguística. São Carlos, SP: UFSCar, 2012.

GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Tradução de Fanny Wrobel. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GOMES DE MATOS, F. A formação intercultural de professores de Português como Língua Internacional. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010, p. 25-31.

_____. Como usar uma linguagem humanizadora: orientação para professores de línguas estrangeiras. In: MOTA, K.; SCHEYERL, D. (Org.). *Recortes Interculturais na Sala de Aula de Línguas Estrangeiras*. Salvador: EDUFBA, 2004, p. 24-36.

_____. Comunicar para o bem. Rumo à paz comunicativa. São Paulo: Editora Ave Maria, 2002a.

_____. Derechos interculturales y misión humanizadora del profesorado de español como lengua extranjera. *Actas del XIII Congreso Internacional de la ASELE: El Español, Lengua del Mestizaje y la Interculturalidad*. Murcia, 2002b, p. 40-51. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0040.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2015.

GUEST, M. A critical 'checkbook' for culture teaching and learning. *ELT Journal*, 56 (2), 2002, p. 154-161. Disponível em: <<http://203.72.145.166/ELT/files/56-2-5.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

HINKEL, E. Introduction. In: _____. (ed.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999, p. 1–7.

HYMES, D.. *Foundations in sociolinguistics: An ethnographic approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1974.

IZAKI-GÓMEZ, M. A. *Professores em formação: significados construídos no processo de interação na sala de aula de português língua estrangeira*. Dissertação. Mestrado em Linguística. São Carlos, SP: UFSCar, 2013.

JESUS, I. A. *Ensinando espanhol na sala de aula e português no teletandem: experiências e reflexões sobre o ensino de línguas estrangeiras próximas em contextos diversamente configurados e seus reflexos na formação inicial do professor de línguas*. Relatório de Iniciação Científica. UNESP, IBILCE/PIBIC-Reitoria, Departamento de Educação. Orientadora: Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya, 2010.

_____. *Refletindo sobre o processo de ensino-aprendizagem de português/ LE em Teletandem*. Relatório de Iniciação Científica. UNESP, IBILCE, Departamento de Letras Modernas. Orientadora: Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti, 2009.

KFOURI-KANEOYA, M. L. C. O papel do professor de línguas como um agente interculturalista e humanizador em um contexto de ensino de português língua estrangeira: implicações para a formação docente. *Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 14, n. 1, 2015a, p. 31-49.

_____. *Projeto de Extensão “Português Língua Estrangeira”*. São José do Rio Preto: IBILCE-UNESP/PROEX. 2015b.

_____. O ensino de PLE em um contexto universitário: implicações para a construção do discurso e para a formação do professor. *Mosaico: Revista da Graduação em Licenciatura em Letras do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas*. v. 12, n. 1. São José do Rio Preto, SP, 2013, p. 339-352.

_____. *A formação inicial de professoras de línguas para/em contexto mediado pelo computador (teletandem): um diálogo entre crenças, discurso e reflexão profissional*. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2008.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, Cambridge University Press, v. 44, p. 354-367, July 2011. Disponível em:

<http://journals.cambridge.org/download.php?file=%2F26992_4D144B6424C796899DDAF7013F8E43C6_journals__LTA_LTA44_03_S0261444810000431a.pdf&cover=Y&code=64b7a928081e2a4579829c68c457666d>. Acesso em: 10 ago. 2013.

_____. *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press, 1998.

_____. *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRAMSCH, C.; LÉVY, D.; ZARATE, G. Introduction générale. In: _____. (ed.) *Précis du plurilinguisme et du pluriculturalisme*. Paris: Editions des archives contemporaines, 2008, p. 15–23.

LARAIA, R. B. *Cultura: um conceito antropológico*. 24. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2009.

LEVY, M. Culture, Culture Learning, and New Technologies: towards a pedagogical framework. *Language Learning & Technology*, v. 11, n. 2, 2007, p. 104-127. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol11num2/pdf/levy.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2015.

LILOVA, N. A abordagem intercultural no contexto búlgaro do ensino de PLE. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010, p. 79-86.

LOUREIRO, G. *Como vivem os refugiados sírios no Brasil*. Brasil Post Online. Publicado em 23 fev. 2014. Disponível em: <http://www.brasilpost.com.br/2014/02/21/sirios-brasil-refugio_n_4832849.html>. Acesso em: 16 jul. 2015.

MARCUSCHI, L.A. *Análise da Conversação*. São Paulo: Ática, 2003.

McLEAN, A.C.: What we teach when we teach British culture. In Perspectives. The British Council, Prague, No 3, Winter 1993/94, pp. 11-14.

MENDES, E. O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In: _____. (Org.) *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 2011, p. 139-158.

_____. Por que ensinar língua como cultura? In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M. L. O. (Orgs.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010, p. 53-78.

_____. Língua, Cultura e formação de Professores: Por uma Abordagem de Ensino Intercultural. In: MENDES, E.; CASTRO, M. L. S. (Orgs.). *Saberes em português: ensino e formação docente*. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. 2004. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2004a.

_____. A mesma face, duas moedas: materiais para o ensino de português a falantes de espanhol. In: PARAQUETT, M.; TROUCHE, A. *Formas & Linguagem: tecendo o hispanismo no Brasil*. Rio de Janeiro: CCLS Publishing House, 2004b, p 17-36.

_____. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de português língua estrangeira (PLE). In: CUNHA, M. J. C.; SANTOS, P. (Orgs.). *Tópicos em português língua estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2003.

MODENA, C. *Interesse de estrangeiros em estudar no Brasil é crescente*. Jornal da Globo Online. Publicado em: 05 fev. 2013. Disponível em: <<http://g1.globo.com/jornal-da-globo/noticia/2013/02/interesse-de-estrangeiros-em-estudar-no-brasil-e-crescente.html>>. Acesso em: 16 jul. 2015.

MONSALVE, A. D. La formación cultural: una propuesta sobre cómo asumirla y estudiarla. *Íkala Revista de Lenguaje y Cultura*. Vol. 17, Issue 3. Set.-dez./2012. Universidad de Antioquia, Colômbia, p. 223-229.

NIEDERAUER, M. E. F. Estranhamentos culturais em sala de aula de português para estrangeiros. In: SANTOS, P.; ALVAREZ, M.L.O. (Org.). *Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2010, p. 101-122.

RICHARDS, K. *Qualitative inquiry in TESOL*. New York; Palgrave Macmillan, 2003.

RISAGER, K. Language teaching and the process of European integration. In: BYRAM, M.; FLEMING, M. (Ed.). *Language learning in Intercultural perspective: approaches through drama and ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, p. 242-254.

RITLYOVÁ, A. Cultural Studies in Language Teaching. In: FERENČÍK, M.; HORVÁTH, J. (ed.). *Paper presented at the Language, Literature and Culture in a Changing Transatlantic World International Conference*. 2009. Disponível em: <http://www.pulib.sk/elpub2/FF/Ferencik2/pdf_doc/12.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2013.

SALOMÃO, A. C. B. *A cultura e o ensino de língua estrangeira: perspectivas para a formação continuada no projeto Teletandem Brasil*. (268f.) Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2012.

SCHNEIDER, M. N. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Contingentia*, v.5, n.1, p.68-75, 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/contingentia/article/view/13321/7601>>. Acesso em 09 fev. 2015.

SERRANI, S. *Discurso e Cultura na Aula de Língua: Currículo- leitura- escrita*. Campinas: Pontes, 2005.

SILOTO, L. H. *Abordagem de cultura do professor de português para estrangeiros*. Dissertação. Mestrado em Linguística. São Carlos, SP: UFSCar, 2010.

SILVA, D. B. De flor do lácio à língua global: uma análise da política linguística para a difusão do português no mundo globalizado. *Anais do XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais*. Universidade Federal da Bahia (UFBA), câmpus de Ondina, 07 a 10 de agosto de 2011. Disponível em: <http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1306891960_ARQUIVO_AnaisCONLAB.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2014.

SILVEIRA, R. C. P. (Org.). *Português Língua Estrangeira: perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1998.

SOUZA, D. C. I. J. *Lexicultura e hipertextos: letras de canções como mediação linguística e cultural no contexto do ensino-aprendizagem de português para estrangeiros*. Dissertação. Mestrado em Linguística. São Carlos, SP: UFSCar, 2015.

VANNUCCHI, A. *Cultura brasileira: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

VARGENS, J. B. M. A COLIP e o IMA. *IDIOMA, Revista do Instituto de Letras da Universidade Estadual do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, nº. 25, 2º Sem. 2013, pp. 47-51. Disponível em: http://www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/25/Idioma25_completa.pdf. Acesso em: 03/11/2014.

WELSCH, W. Transculturality: The puzzling form of cultures today. *California Sociologist*, vol. 17 & 18, 1994/1995, p. 19-39. Disponível em: <<http://www2.uni-jena.de/welsch/Papers/transcultSociety.html>>. Acesso em: 31 jan. 2015.

WILLIAMS, R. *Palavras-chave: um vocabulário de cultura e sociedade*. Tradução de Sandra Guardini Vasconcelos. São Paulo: Boitempo: 2007.

ZOGHBI, D. M. O. Língua e cultura no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: SILVA, K. A.; TORRES DOS SANTOS, D. (Org.) *Português como Língua (Inter)Nacional: Faces e interfaces*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, p. 173-189.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

Autobiografia da professora Tatiana

*Trago dentro do meu coração,
Como num cofre que se não pode fechar de cheio,
Todos os lugares onde estive,
Todos os portos a que cheguei,
Todas as paisagens que vi através de janelas ou vigias,
Ou de tombadilhos, sonhando,
E tudo isso, que é tanto, é pouco para o que eu quero.*
(Fernando Pessoa)⁴⁴

1994. Era essa a sequência de números que se repetiam todos os dias no canto superior direito da lousa. E mais tarde eu viria a descobrir o que significava o canto superior direito das coisas. Mas, até aquele momento tudo o que eu tinha era 1994 se repetindo todos os dias. A classe era ótima. Todos liam. Eu não!

Onde? São Paulo capital, mais precisamente numa vila com cara de cidade do interior, cuja escola tinha o mesmo nome: Vila Santa Izabel. E foi ali onde tudo começou: 1994, 6 anos, 1º dia de aula e um pé de Jabuticaba. Ainda não falei das jabuticabas, porque não sei bem se elas devem entrar pra história, mas apenas direi que era a coisa mais incrível que poderia existir no planeta, principalmente se esse planeta se limitava a um parquinho com uma balança, duas gangorras e um corredor azul. Fiquei de castigo na primeira semana. Não prestei atenção no que a tia Cátia disse, pensando o tempo todo no pé de Jabuticaba bem ali no meio do parquinho. Fiquei sem Jabuticaba.

Superado o problema com as jabuticabas, o que se seguem são mais conflitos. As letras. Eu as odiava. É que naquela época eu ainda não conhecia os verbos abominar, detestar e execrar, para melhor expressar todo o meu repúdio (repudiar eu também não conhecia). Preferia, então, olhar pela janela e admirar um homem pequenininho consertando o “altão” da torre de uma igreja. Essa devia ser a melhor profissão do mundo! E foi assim, sonhando em estar sempre nas alturas que eu era a “última” da classe, graças ao meu “modus distraidum” de ser. A coordenadora me levava pra sala dela e com a cara mais séria do mundo explicava que meu problema não era malandragem, nem falta de inteligência. Meu problema era falta-de-atenção-nas-coisas-importantes-para-a-vida. Não entendi nada. Uma tia minha dizia que era autismo, uma outra falava que não, mas que foi por um triz.

Nunca brinquei de boneca, casinha ou comidinha, gostava mesmo de brincar com insetos (congelar, descongelar, congelar de novo, coitada da minha vó, tinha sempre o congelador cheio de tatuzinhos ou de formigas).

Dáí até a 3ª série as coisas ficaram iguais. A menina esquisitinha, de letra feia que derrubava tudo por onde passava, se escondia debaixo da escada na hora do recreio e ainda por cima brincava com inseto.

Até que um dia (e agora eu já sabia ler mais ou menos), a professora pediu que escrevêssemos um versinho. Tinha que ter rima. Fui a última a acabar. Escrevi: “no fundo do poço, vivia o índio Cascundo, morava no fundo, do fundo, do fundo do profundo do poço, do poço.” Acho que foi esse o começo de alguma coisa diferente na minha vida. A professora

⁴⁴ A epígrafe foi utilizada por T no arquivo enviado à pesquisadora. Por questões de autoria, optou-se por manter a citação.

Luci guardou o versinho e mostrou pra minha mãe na reunião. Falou alguma coisa muito legal pra ela, porque ao chegar em casa contou pro meu pai que ficou todo satisfeito. Ganhei até paçoca aquele dia.

A 4ª série foi a faixa de gaza na minha vida. A escola inaugurou uma biblioteca. Por se tratar de uma escola pequena, a biblioteca se transformou na grande novidade e, por ironia do destino, no meu lugar preferido. Mas, pra ser sincera, ler, até aquele momento, não passava de uma competição. Todos adoravam os livros, principalmente aqueles novinhos em folha com umas gravuras que só faltavam pular pra fora do livro. E eu, com o jeitão mais diferente do mundo, fazia questão de ler justo aqueles que ninguém queria. Foi assim que eu conheci umas histórias de detetive e as aventuras na ilha perdida que eu acabei lendo duas vezes.

Ler era legal. Ainda mais depois que eu descobri o quanto meu pai me enganava com as histórias da Mônica. Lia pra mim histórias diferentes todos os dias, mas, na verdade, ele inventava, pois era sempre o mesmo gibi.

E por falar no meu pai, a 4ª série foi a fase em que ele resolveu entrar em ação. Como se não bastasse ter me iludido durante anos com o maravilhoso mundo da Mônica, resolveu me “ensinar” (e eu já explico as aspas) a escrever. O plano dele era o seguinte: Todos os dias (e eu disse todos os dias mesmo!) ele me daria uma palavra e eu deveria fazer dessa palavra o título de uma redação. Chorei por quatro horas seguidas. E os motivos eram apenas dois: 1º eu não sabia escrever. 2º meu pai não mudava de idéia nunca. E ele era super legal, viu. Os títulos eram fáceis. Gancho, pedregulho, lixa, batente, muro, folha caída. E na hora de corrigir ele era mais carinhoso ainda “que lixo hein filha... vai, começa de novo”. Porém, apesar das contrariedades, eu acabei gostando de perder horas debruçada sobre uma única palavra, descobri que o muro poderia ser mais que um monte de tijolo e que os pedregulhos estariam por toda parte.

Tudo ia muito bem obrigada, até meu pai ter a brilhante idéia de me tirar da escola. Chorei outra vez. E a biblioteca? E o meu esconderijo debaixo da escada? De nada adiantou. Fui parar em uma escola três vezes maior, no bairro do Tatuapé. O colégio tinha a fama de ser muito disciplinar, exigente, metódico e tudo mais que couber nesse paradigma de coisas sérias. Ofereci todo o tipo de resistência. E o resultado foi que no dia x de fevereiro de 1999 eu estava subindo as escadas do Colégio São Francisco De Assis. A pessoa mais insegura-aflita-apavorada que já subiu por aquelas escadas em um primeiro dia de aula.

A primeira atividade que a professora passou foi em grupo. E eu calada, quieta, torcendo pra não me dirigirem a palavra. Afinal de contas, era a escola dos “inteligentes” e eu ali toda inadequada ao ambiente. Mas quem sabe, se eu não abrisse a boca talvez até desse pra enganar.

Algumas semanas se passaram e eu fiz minha primeira amiga da 5ª série. A mariana. Era um pouquinho problemática. Falava que via espíritos no telhado das casas, batia papo com eles e além de tudo era fã dos Backstreetboys. Da Mariana eu conheci a Rê (sempre escandalosa), a Karina (sempre muito carente), uma ruivinha que eu esqueci o nome e que era sempre muito triste e finalmente, a Tauara (minha melhor amiga oficial!).

Tinham os meninos também, o Léo, o Daniel, o Felipe, o Giuliano, mas eram meus amigos oficiais só na minha imaginação. Eu tinha um problema terrível de me aproximar dos meninos.

Mas, apesar das amizades recém conquistadas, eu ainda era o bicho-do-mato. E agora entra na história a saudosa professora de língua Portuguesa. A Ana Maria. Como se não bastasse dar uma aula deliciosa, ela propôs que toda a terça-feira trouxéssemos uma notícia de

jornal pra ser lida e comentada na sala de aula. Tínhamos liberdade de escrever algo a respeito e ler para a classe. Óbvio que nem passava pela minha cabeça cometer a loucurasuicida de ler alguma coisa escrita por mim. Acontece que por conta dessa atividade eu me sensibilizei ao ler uma notícia sobre a guerra de Kosovo, principalmente depois que vi uma imagem de crianças órfãs publicada na revista. Daí então, selecionei essa reportagem e, ao invés de redigir um comentário, eu fiz um poeminha.

A terça-feira chegou, a professora vistou os cadernos e pediu que cinco alunos comentassem as suas reportagens. Falou o primeiro. O segundo. O terceiro. Com muito esforço o quarto. Mas, o quinto aluno não se manifestava nunca. O silêncio mais convidativo do mundo. E o mais estranho é que, apesar de nem ter cogitado a possibilidade de ler, eu tinha absoluta certeza que era eu o “quinto elemento”. Então, quase desistindo, eu levantei a mão. Li a reportagem, torcendo pra tudo aquilo acabar logo (minha voz deve estar inaudível, meus olhos piscam involuntariamente e além de tudo to com vontade de tossir). Não acabou tão fácil. A professora quis que eu lesse o poema também (vai tonta, vai, levanta a mão). E eu tive o momento mais inesquecível da minha vida. Todos aplaudiram! Todos! No corredor o Felipe França, o Giuliano (que eram meus amigos oficiais só na minha imaginação) vieram falar comigo pela primeira vez na vida real: “é poetisa o feminino de poeta?”. E tudo estava acontecendo mesmo. ”Paiê, li o meu poema na escola e não foi um desastre”.

E não parou por aí, na terça seguinte, antes da aula, os meninos (e agora eu estava me achando) vieram perguntar se ia ter poema. Claro que sim, meu bem! As terças-feiras úteis do ano de 1999 foram as melhores terças-feiras úteis da minha vida. Nesse mesmo ano eu conheci o Prof. Edson de Geografia que oferecia por dia uma dose cavalgar de conselhos e reflexões, graças a ele, eu tive a oportunidade de publicar quase todos os meus poemas no jornal da escola.

Essas duas figuras, a Ana Maria e o Edson, foram, sem dúvida os meus modelos de docentes. A Ana com suas infindáveis metáforas sobre o conhecimento e as artes e o Edson com suas famosas comparações, falava sempre de uma caixinha de fósforo ocupada por nós, alunos, e que só alguns, muito raramente, tinham coragem suficiente para fugir dela. Tento fugir até hoje dessa bendita caixinha, mas, às vezes, percebo que fujo de uma para entrar em outra.

Caixinhas de fósforo a parte, os anos que se seguem foram de mais descobertas. Nunca me esqueci da feira cultural do ano de 2000. Cada professor era responsável por uma classe que deveria representar um país. Nós, 6ª série, representaríamos a Espanha. A professora de artes subdividiu a classe. Uns falariam de esportes, outros de culinária, outros de pintura e assim por diante. Meu grupinho ficou encarregado da literatura. E eu, mais precisamente, me comprometi com Dom Quixote de La Mancha. As pessoas iam até nossa barraquinha e ouviam a história. Eu havia me identificado tanto com Dom Quixote, que contava a história como se eu fizesse parte do livro também. Algumas pessoas riam da minha empolgação (eu acho que era da minha empolgação...).

E foi por conta dessa primeira experiência em contar histórias que eu tive uma vontade tremenda de seguir uma profissão que me obrigasse a contar todas as histórias do mundo. A partir desse dia, aos 12 anos de idade, eu desejei profundamente ser professora de Literatura. Outras feiras culturais vieram, campeonatos interclasses, festas juninas, provas, seminários, gincanas de biologia, recreios curtos e aulas intermináveis e quando me dei conta estava na 8ª série. Segundo minha mãe, eu tinha virado “gente”. E, apesar das leituras cada vez mais constantes nessa fase da minha vida, eu nunca fui a melhor aluna, eu era sempre uma espécie

de quase melhor aluna. Culpa das janelas que roubavam a minha atenção, enquanto a professora falava alguma coisa importante sobre os Protozoários ou então sobre os ângulos retos.

Nesse mesmo ano, eu decidi encarar algo que pra mim configurava um grande desafio. O teatro. Fiz matrícula para as aulas na própria escola e o meu objetivo era um só: Mostrar que eu não tinha mais medo. As aulas de teatro me deixavam sempre muito tensa. Mas, aprendi a lidar com os meus desastres.

Tanto que, nesse mesmo ano teve eleição para o orador da turma. Eu ganhei por um voto. Preparei meu discurso de formatura, decorei, cronometrei o tempo e respirei fundo. Eu poderia até ser a menina esquisitinha que brincava com inseto e se escondia debaixo da escada, mas tinha muita coisa pra falar naquela noite. Falei por três minutos e vinte e sete segundos. Mãe, vó, tia, irmão, prima, professores, todos na platéia. Eu fiz questão de olhar. Minha mãe chorou. E tudo que eu desejava era dar um “print screen” naquele momento e guardá-lo em alguma caixinha que não se pudesse fechar de tão cheia.

Mudamos de São Paulo. São José do Rio Preto era o nosso ponto de chegada. Fui para a escola pública. Monsenhor Gonçalves. Foi muito difícil minha adaptação. Meus pais ficaram em São Paulo e eu vim morar com a minha avó. A saudade era imensa. E durante muito tempo eu acreditei mesmo que era tudo “por enquanto”. Mas, esse “por enquanto” já dura há quase 11 anos.

Eu tinha sotaque paulistano, vinha da escola particular e, além de tudo, carregava um livro de páginas amareladas dentro do fichário. Um trabalhão pra mostrar que, apesar disso, eu era “maior legal”. Demorei um pouco para fazer amigos. Tive alguns, mas não tantas amizades ou recordações que me fizessem ter saudades daqueles tempos.

As aulas eram previsíveis. Na aula de língua portuguesa, por exemplo, a professora passava um texto na lousa, nós copiávamos e respondíamos algumas perguntas pontuais e óbvias. Na aula de inglês, a mesma fidelidade ao livro didático. Respondíamos às perguntas, preenchíamos lacunas, mas os “vazios” continuavam.

No entanto, a Professora Denise, de língua portuguesa, tinha uma fixação por teatro. E a sua euforia era contagiante (pelo menos pra mim). Participei do grupo de teatro da escola. Fui uma fadinha. Na verdade eu era uma fadinha substituta que nunca pôde substituir. Ainda bem. Porque o que eu queria mesmo eram os papéis ridículos. Uma fada não tem graça.

No 2º colegial, a professora de Ed. Artística que também adorava teatro propôs que escrevêssemos uma peça para ser apresentada. Agora sim. Era tudo o que eu precisava. Escrevi “A loira do banheiro com trilha sonora e tudo” e durante as férias escrevemos “A loira do banheiro com trilha sonora e tudo 2”. Fui suficientemente ridícula. E essas foram as únicas lembranças boas que tive do colegial. Porque no 3º ano me deixei levar pelo clima de desinteresse dos alunos e não me importava mais com nada que acontecia na sala de aula. Com exceção das aulas do Ailton, profº de História que tinha sempre um olhar muito crítico sobre tudo.

Paguei caro pelo meu desinteresse, mais precisamente 12 parcelas de R\$199,00. Fiz cursinho pré-vestibular no Seta e me deparei com professores muito comprometidos e eufóricos. Pela primeira vez tive aula de Literatura e redação. E, mais uma vez, a vontade de ser professora de letras se manifestava.

Finalmente passei no vestibular. Com direito a choro de mãe, vibração dos irmãos e um pai salvando a lista dos aprovados no computador. Estaria agora no meu tão sonhado e desejado habitat. Literatura. Literatura. Literatura. Peguei a carga horária do curso pra contar

quantas horas de literatura eu teria ao todo. Os nomes das disciplinas eram a coisa mais linda do mundo: “Narrativa brasileira”, “Poesia Portuguesa”, “Introdução aos Estudos literários”... até o nome do ônibus eu achava lindo “Jardim do lago”.

Nossa primeira aula foi de lingüística com o Prof. Eli. Quebra total de paradigmas. Aulas, sem dúvida, inesquecíveis. Ele transcendia, fazendo com que eu me apaixonasse por Linguística. No mesmo dia conhecemos a Araguaia. A primeira professora de línguas realmente preocupada com nossa aprendizagem. Recebia-nos com um sorriso, muito empenhada, alegre, divertida, trazia coisas novas em todas as aulas, aliás, a aula dela era sempre uma “surpresa”. O livro? Nem fez falta. Usado poucas vezes. Ela nos encorajava tanto que em poucos meses eu achava que já sabia falar italiano. Promovia dinâmicas na sala, gincanas engraçadas e criativas. Era proibido faltar na aula de italiano.

No 2º ano conhecemos o Arnaldo, outro modelo de professor. Suas análises da Clarice me faziam querer mais e mais a literatura. E tantos outros que ficaram. Algumas decepções. Infelizmente. Mas meu desejo permanece.

Os dois últimos anos do curso transcorreram com um aperto familiar no coração. Restava muito pouco para o fim. E eu sou difícil de desapegar. Principalmente das pessoas. Observava-as em silêncio, sempre pensando no que de melhor elas tinham e em qual recordação teria de cada uma. Ciente de que algumas delas eu nunca mais veria. Por mais infantil que isso pareça, acredito que toda a pessoa carrega algo de “apaixonável” e que é tudo questão de tempo e oportunidade para que saibamos disso.

Nessa mesma época, comecei a trabalhar como editora para uma empresa de São Paulo, especializada em prevenção à lavagem de dinheiro. Por conta disso, tive a oportunidade de viajar para São Paulo e me reencontrar na minha cidade natal. (A vontade agora é de gastar mais uns dois parágrafos para dizer o quanto amo aquela cidade e o quanto ela é vida para mim, mas vou poupá-los de saudosismos).

Durante todo o curso de letras, tive vontade de me dedicar a uma determinada linha de pesquisa, porém não consegui me decidir entre a Literatura e a Linguística, a primeira porque se tratava da força motivadora que fez com que eu me decidisse por Letras e a segunda por se tratar de uma descoberta transformadora realizada na faculdade. Escolher uma implicava em excluir a outra. Não deu.

No entanto, no último ano do curso, gostei da oportunidade de observar, planejar e ministrar aulas, experiência que permitiu que me identificasse com a Linguística Aplicada. Por conta disso, terminada a faculdade, decidi reingressar, não só para estudar a língua e a literatura francesa, mas principalmente para iniciar um projeto de pesquisa na área de Linguística Aplicada, que fizesse sentido para mim. E, para minha sorte, a professora responsável pela área coordena um curso de “Português para Estrangeiros”. Portanto, iniciar um projeto de pesquisa, implicava também em realizar um trabalho em sala de aula com alunos estrangeiros. Melhor impossível! Planejar e ministrar aulas para estrangeiros vem sendo algo especialmente inusitado, pois é, antes de tudo, um exercício constante de reflexão sobre a sua própria língua e cultura, reflexão que não fazemos habitualmente, já que pensamos sempre na do “outro” e quase nunca na nossa própria. Colocar-se no lugar do “outro” para refletir nossa própria língua e cultura tornou-se um exercício enriquecedor para minha formação pessoal, inclusive. Portanto, iniciar um projeto nessa área, dentro desse contexto, vem sendo uma (re)descoberta de mim mesma.

APÊNDICE 2
Questionário solicitado aos alunos

Caro participante de pesquisa,

Este questionário objetiva coletar informações a respeito das aulas de Português Língua Estrangeira I ministradas ao longo do segundo semestre de 2013. Essas informações constituirão parte dos dados utilizados na pesquisa de Mestrado intitulada *A formação do professor de Português Língua Estrangeira em um contexto universitário: questões de interculturalidade*, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, UNESP/IBILCE, sob orientação da Profa. Dra. Ana Mariza Benedetti e coorientação da Profa. Dra. Marta Lúcia Cabrera Kfoury-Kaneoya. A identidade de todos os participantes será preservada e a participação nessa pesquisa é voluntária.

- 1. Como você vê o trabalho com temas culturais na aula de língua estrangeira?**
- 2. Você gosta de estudar cultura nas aulas de português língua estrangeira? Por quê?**
- 3. Como você vê a maneira como a sua professora de português língua estrangeira trata de temas culturais durante as aulas? Como são essas atividades? Como você se sente durante o desenvolvimento delas?**
- 4. Você concorda com essa proposta de trabalho? Há algo que, na sua opinião, esteja faltando? Se sim, o quê?**

Obrigada!
Profa. Isabela Abê de Jesus

APÊNDICE 3

Questionário / Entrevista e sessão de escuta com a professora Tatiana

Respondido no dia 20 de fevereiro de 2015

1. No excerto em que a aula é interrompida pela chegada de uma nova aluna, de nacionalidade sírio-libanesa, você diz que “sempre traz alguma coisa cultural”. O que você entende por “alguma coisa cultural”?

Quando a aluna libanesa chega na sala de aula e eu digo que as aulas sempre trazem alguma coisa cultural, eu queria dizer com isso que as aulas não eram exclusivamente linguísticas, que eu aproveitava o fato de ter muitos alunos de diferentes nacionalidades pra poder compartilhar experiências, compartilhar elementos culturais, então eu como nativa aqui no Brasil ia fazer algo da cultura brasileira, e ao mesmo tempo ia pedir que eles também trouxessem algo das culturas, cada aluno da sua respectiva cultura, do seu respectivo país. E foi isso que eu quis dizer com coisa cultural, na verdade eu quis adiantar ela que não se tratava apenas de uma aula de língua portuguesa, mas sim também de uma aula onde ela teria encontros com outras culturas. Então foi isso.

2. Qual a sua concepção de cultura?

A minha concepção de cultura está ligada ao que eu chamaria de identidade cultural coletiva. Então é de repente hábitos, comportamentos que existem em comum com pessoas de um mesmo país, de uma mesma nação, se a gente for pensar em países muçulmanos, também em crenças. Nesse sentido, mesmo, uma identidade coletiva, essa é a minha concepção de cultura.

3. Na aula do dia 24 de setembro, durante a discussão a respeito do vídeo “Vamos Brasilizar”, alguns alunos confundiram as palavras “guaraná” e “guardanapo”, por conta da similaridade fonética existente entre tais vocábulos, mas você não tratou dessa semelhança. Gostaria que você fizesse uma reflexão sobre essa sua prática.

Na verdade se tratava de uma aula sobre o vídeo “Vamos Brasilizar” no qual eu chamava a atenção pro fato de os brasileiros terem o hábito de pegar o alimento com a mão, até onde eu me recordo. Eu acho que, na verdade já faz um tempinho da aula, mas eu acho que duas coisas aconteceram. Uma que eu acho que eu demorei pra perceber que houve a confusão entre a palavra “guaraná” e “guardanapo”, acho que eu demorei um pouquinho pra perceber, e eu acho que quando eu percebi eu já estava tão focada em tratar só o aspecto cultural, mesmo, o meu objetivo maior, a minha curiosidade maior era saber o estranhamento deles com o fato de os brasileiros pegarem sempre os alimentos com a mão e tudo mais, e querer saber das experiências que eles tiveram em relação a isso, que eu acho que eu estava tão centrada em relação a esse aspecto que fez com que eu não percebesse que houve a confusão e depois quando eu percebi eu não queria fugir do objetivo principal, até porque essa aula por si só ela rendeu muitos momentos de conversa, de diálogo, inclusive a aula se estendeu mais do que o devido, se estendeu por outros dias também, então um pouco foi por essa questão do tempo também. Mas, sim, teria sido um ótimo momento pra trabalhar essa questão fonética que ali no momento não era o meu objetivo principal.

4. O objetivo do trabalho com o texto “Curiosidades Brasileiras”, de Olivier Teboul, foi mais predominantemente linguístico? Os aspectos culturais abordados no texto estariam em segundo plano, se comparados com os linguísticos?

Sobre o texto “Curiosidades Brasileiras”, quando você pergunta se ele foi predominantemente linguístico ou cultural, posso te dizer que foi cultural. Apesar de ter um objetivo linguístico, o fato de eu entregar um texto escrito por um estrangeiro que continha

alguns erros comuns de estrangeiros aprendendo o português, apesar disso, apesar de eu chamar a atenção deles pros erros do texto e tudo mais, o maior tempo da aula, o maior tempo, aliás, nos tópicos, na leitura, foi gasto com a discussão do hábito ou do aspecto cultural presente ali na informação do texto do Olivier. A prova disso é que essas aulas se estenderam muito justamente porque as discussões culturais fizeram com que os alunos conversassem mais entre eles, dialogassem, tudo mais, fez com que também eles compartilhassem mais as experiências deles e mostrassem ora o espanto com algum aspecto apontado ali no texto do estrangeiro, então acabou que a aula teve um objetivo predominantemente cultural. Na verdade, eu acredito que cumpri com o objetivo, tentei manter um equilíbrio entre linguístico e cultural, mas a minha intenção era fazer o cultural prevalecer ali naquele momento, e isso excedeu um pouco, inclusive porque foi quase que 70% cultural, eu diria. A discussão linguística foi muito pontual, porém as discussões culturais fizeram com que a aula se estendesse um pouquinho mais do que o devido, mas eu diria que essas aulas, apesar de ficar uma carga cultural muito pesada, muito intensa, foi bem interessante pra mim, e prazerosa, eu diria, porque os alunos estavam empenhados a falar, isso é muito importante, então eles se sentiam motivados a falar, pela questão do estranhamento cultural, então eu fiquei bem satisfeita com essa aula.

5. Em uma das aulas em que está sendo trabalhado esse texto, o tópico tem a ver com as greves e a corrupção no Brasil. Você motiva os alunos a comentarem esse assunto, mas eles se calam e você passa uma boa parte do tempo da aula apresentando a sua visão a respeito desse tópico. Na reunião da equipe PLE, durante a discussão do texto de Gomes de Matos, você afirma que “se você toma partido de alguma coisa, assume algo como uma verdade, você enquanto professor, quem é que vai contra você? (...) saber os dois lados da moeda, principalmente com tantas nacionalidades diferentes”. Gostaria que você refletisse um pouco sobre isso.

Essa aula foi um pouquinho complicada porque eu não imaginava que os alunos teriam essa reação quando eu tratei o assunto corrupção, inclusive em alguns momentos da aula é bem notório que eu falo e trago alguns tópicos e peço que os alunos falem, mas eles se calam, diferentemente do que aconteceu com as aulas de Curiosidades Brasileiras ou Vamos Brasilizar, e tudo mais, das apresentações culturais diferentes, de todas essas aulas. Quando eu trato do aspecto da corrupção no Brasil, realmente os alunos se calam, não se manifestam. Em partes, eu diria que foi um equívoco da minha parte porque eu achei que os alunos se sentiriam muito à vontade pra falar do Brasil, pra falar desse aspecto, até porque desde as primeiras aulas eu sempre tive a preocupação de deixá-los o mais à vontade possível, já que o objetivo era fazer com que eles se sentissem motivados para falar e tudo mais sobre qualquer assunto, ainda que do meu país. Então eu me senti um pouco frustrada nessa aula porque eu imaginei que eles fossem falar. Por outro lado, eu compreendo, depois de fazer uma reflexão, eu acredito que falar sobre corrupção, falar sobre os defeitos, nesse ponto, de um país que não é o seu, eu acho que é um pouco complicado, e eu acho que eles não se sentiram completamente à vontade pra falar disso, até porque eles estavam dirigindo a palavra a uma brasileira, no caso eu, que estava ali. Então acho que de repente eles tiveram algum tipo de amarra pra falar sobre esse assunto. E em partes também eu diria que talvez uma boa parte dos alunos não tivessem conhecimento, não dominassem a parte linguística pra poder defender esse assunto, ou mesmo o assunto, o conteúdo mesmo, de repente eles não se interessavam, ou não gostavam de política e tudo mais, e isso acabou não sendo um fator motivador pra que eles falassem, então acho que isso também foi um ponto. E terceiro, que é o que você pede pra eu refletir, é o fato de eu ter exposto demais, de eu ter falado muito e ter dado já o meu parecer, a minha opinião, então isso fez com que eles evitassem me contradizer, por exemplo. E a gente cai naquela questão que discuti nas reuniões de que

quando o professor detém ali a palavra, quem é que vai contradizê-lo, né? Ainda mais sendo ele nativo daquele país, então talvez o fato de eu ter dado o meu parecer tenha intimidado um pouco eles. Então acho que foram essas três questões. De repente eles não estavam tão à vontade pra falar mal, entre aspas, do país; um pouco talvez por não conhecer o assunto; ou então porque eu já tinha dado um parecer e eles não gostariam de me contradizer. Então hoje se eu fosse preparar uma aula, eu não traria corrupção para a sala de aula, pensaria em outras questões, eu acho que ficou um assunto muito pesado, apesar de ser interessante para/ talvez fosse interessante pra mim, tudo mais, ou pra um grupo de pessoas, mas eu acho que pras aulas de um modo geral, já que se está tratando de um grupo, eu acho que de agora em diante eu traria temas mais voltados pro humor, relacionado com prazer, pra que eles se sentissem mais motivados, pra que o diálogo acontecesse de forma mais espontânea e tudo mais, trabalhar aspectos mais relacionados a experiências pessoais, eu acho que dessa forma eles se sentem mais motivados pra falar. Tudo, menos corrupção.

6. Qual foi o objetivo do seu trabalho com os quadrinhos da Turma da Mônica? Se é possível categorizar os objetivos em linguísticos e culturais, você classificaria como mais linguístico, ou mais cultural? Por quê?

Sobre os objetivos dos quadrinhos da Turma da Mônica, eu diria que eu tentei equilibrar os objetivos linguísticos e culturais. Linguísticos porque pensando nos quadrinhos, a gente tem ali os verbos usuais, os verbos mais usados da língua, nos tempos mais comuns, passado, presente e futuro, sem nenhum tipo de tempo rebuscado e tudo mais, e também porque você tem ali a dedução dos significados, de repente mesmo que eles não conheçam algum vocábulo ou algum verbo, ali como você tem as ilustrações, eles conseguem deduzir o significado daquele verbo, então eu pensei em trabalhar esse aspecto também da dedução, dos verbos mais usuais da língua, dos tempos mais comuns, então esses foram os objetivos linguísticos, e aliado com algo prazeroso, que são os quadrinhos, uma linguagem simples e tudo mais, e cultural porque ali você tem os personagens populares presentes, que foram e são presentes na infância e de repente também na adolescência de muitas pessoas no Brasil, então você tem ali as gírias que retratam algo também da nossa cultura, você tem ali os hábitos, os costumes das personagens que refletem também um pouco das crianças no Brasil e tudo mais, e da sociedade e talvez uma parcela dela, então tem esse aspecto cultural. Eu tentei conciliar as duas coisas, mas o meu objetivo maior, acho que foi na quarta ou quinta aula que eu fiz isso, eu queria que eles encenassem isso, pra já romper as barreiras de qualquer tipo de desprendimento, pra que nas próximas aulas eles se sentissem sempre mais à vontade pra falar, ou seja, se logo nas primeiras aulas eles tiveram que fazer um teatrinho, digamos assim, então, digamos, o pior já passou, o mico maior já foi, então daí pra chegar numa aula e contar uma experiência pessoal seria mais tranquilo, então eu já queria começar com algo assim que causasse um desprendimento maior neles pra que logo adiante eles pudessem se sentir mais soltos pra nas próximas aulas falarem mais, eu queria que eles falassem, mesmo, exercitassem a língua portuguesa, então eu queria mesmo, meu objetivo maior mesmo, sendo bem honesta, era fazer com que eles ficassem soltos, desprendidos de qualquer tipo de amarra, se sentissem à vontade, então a encenação foi legal porque aí foi/ e acho que eu cumpri um pouco com isso, porque eles gostaram, pelo modo como aconteceram as encenações, eles se divertiram, deram risada, e tudo mais, então foi bem gostoso, foi bem prazeroso, e daí então as aulas seguintes, que a gente tratou Curiosidades Brasileiras e experiências pessoais e tudo mais, eles cumpriram com aquilo de manifestar, de falar e dar opinião, então eu acho que essa aula dos quadrinhos foi bem boa porque deu pra cumprir esse aspecto que pra mim era bem importante. E eu acho que cruza um pouco como a gente já tinha comentado com os fatos que aconteceram na minha autobiografia, né? As aulas de teatro enquanto eu era adolescente me ajudaram muito a desenvolver habilidades de língua na sala de aula, não só nas aulas de

línguas, mas nas aulas de língua portuguesa de um modo geral. Foi bem bom perder a timidez, perder a timidez faz bem no ambiente de sala de aula, porque permite que você consiga se desenvolver melhor, falar, e tudo mais. É isso, o objetivo era esse.

7. Você acha que essa seleção de material é um reflexo da sua formação enquanto aprendiz de língua? Em sua autobiografia, você relata ter tido uma boa experiência com professores que incluíam teatro em suas aulas/disciplinas. Isso te influenciou de alguma maneira, que te fez incluir também esse tipo de atividade no curso de PLE?*

*Respondida na reflexão feita para a questão 6, acima. Destaca-se o trecho: “E eu acho que cruza um pouco como a gente já tinha comentado com os fatos que aconteceram na minha autobiografia, né? As aulas de teatro enquanto eu era adolescente me ajudaram muito a desenvolver habilidades de língua na sala de aula, não só nas aulas de línguas, mas nas aulas de língua portuguesa de um modo geral. Foi bem bom perder a timidez, perder a timidez faz bem no ambiente de sala de aula, porque permite que você consiga se desenvolver melhor, falar, e tudo mais. É isso, o objetivo era esse”.

8. Como você avalia a sua experiência de formação como professora de PLE no Projeto?

No Projeto eu avalio a minha experiência como professora o mais positivo e satisfatório possível, principalmente do ponto de vista pessoal, porque eu acho que a todo momento eu estive em confronto com outras nacionalidades e, portanto, outras concepções de vida, outras verdades, e, por mais que eu tenha a minha, nesses confrontos intensos a gente aprende a tolerar, a se colocar no lugar do outro, acho que fortaleceu um pouco a minha capacidade de compreensão das coisas. Então eu acho que a minha experiência foi satisfatória do ponto de vista profissional, por questões de metodologia, aquilo que deu certo ou não deu certo, mas eu avalio que principalmente [no lado] pessoal, ela foi bastante importante, porque permitiu que eu trabalhasse essa questão da tolerância, sobretudo, justamente por estar em confronto com tantas diferenças. Então eu acho que foi satisfatório nesse sentido porque não foi só profissional, mas foi principalmente pessoal.

Autorizo a reprodução xerográfica para fins de pesquisa.

São José do Rio Preto, 17 de agosto de 2015

Isabela Abê de Jesus