

O impacto das culturas educativas dos alunos em turmas plurilíngues e pluriculturais de português para estrangeiros

Amanda Teixeira Bastos

José Carlos Chaves da Cunha

Submetido em 08 de setembro de 2016.

Aceito para publicação em 14 de dezembro de 2016.

Cadernos do IL, Porto Alegre, n.º 57, dezembro de 2016. p. 47-xx

POLÍTICA DE DIREITO AUTORAL

Autores que publicam nesta revista concordam com os seguintes termos:

- (a) Os autores mantêm os direitos autorais e concedem à revista o direito de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Creative Commons Attribution License, permitindo o compartilhamento do trabalho com reconhecimento da autoria do trabalho e publicação inicial nesta revista.
- (b) Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista.
- (c) Os autores têm permissão e são estimulados a publicar e distribuir seu trabalho online (ex.: em repositórios institucionais ou na sua página pessoal) a qualquer ponto antes ou durante o processo editorial, já que isso pode gerar alterações produtivas, bem como aumentar o impacto e a citação do trabalho publicado.
- (d) Os autores estão conscientes de que a revista não se responsabiliza pela solicitação ou pelo pagamento de direitos autorais referentes às imagens incorporadas ao artigo. A obtenção de autorização para a publicação de imagens, de autoria do próprio autor do artigo ou de terceiros, é de responsabilidade do autor. Por esta razão, para todos os artigos que contenham imagens, o autor deve ter uma autorização do uso da imagem, sem qualquer ônus financeiro para os Cadernos do IL.

POLÍTICA DE ACESSO LIVRE

Esta revista oferece acesso livre imediato ao seu conteúdo, seguindo o princípio de que disponibilizar gratuitamente o conhecimento científico ao público proporciona sua democratização.

<http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/index>

Sexta-feira, 30 de dezembro de 2016

23:59:59

O IMPACTO DAS CULTURAS EDUCATIVAS DOS ALUNOS EM TURMAS PLURILÍNGUES E PLURICULTURAIS DE PORTUGUÊS PARA ESTRANGEIROS

THE IMPACT OF LEARNER'S EDUCATIVE CULTURES IN PLURILINGUAL AND PLURICULTURAL CLASSES OF PORTUGUESE FOR FOREIGNERS

Amanda Teixeira Bastos^{1*}
José Carlos Chaves da Cunha^{2**}

RESUMO: *Descrevemos e analisamos as culturas educativas dos alunos de português para estrangeiros (PE) da Universidade Federal do Pará visando verificar seu(s) impacto(s) no ensino-aprendizagem e propor procedimentos suscetíveis de potencializar seus efeitos positivos e reduzir os negativos. Trata-se de uma pesquisa de cunho etnográfico cujos dados foram constituídos por observações de aulas de duas turmas de PE e por entrevistas com seus alunos. Os resultados apontaram que as culturas educativas da maioria dos alunos são caracterizadas pela supervalorização da escrita, memorização de vocábulos e regras gramaticais diferindo da concepção mais pragmática de ensino adotada na IES. Apontaram também certa resistência destes à metodologia adotada, às formas de comunicação nas turmas e às normas relacionais que regiam o uso do português.*

PALAVRAS-CHAVE: *Culturas educativas; Interculturalidade; Heterogeneidade linguístico-cultural.*

ABSTRACT: *We describe and analyze the learner's educative cultures from Portuguese for foreigners (PF) classes at Universidade Federal do Pará, in order to verify which is/are their impact(s) over teaching and learning and to propose susceptible procedures which are able to increase the positive effects and to diminish the negative ones. It is a qualitative research of ethnographic nature. The data were constituted through class observations of two PF classes and through interviews with its students. The results indicated that the educative cultures of most learners are marked by overvaluing the writing; aiming, specially, at the memorization of words and grammar rules, deferring from the conception of pragmatic teaching adopted by the course at this university. The results also indicated a certain resistance by the learners to the adopted methodology as well as to the ways of communicating and to the patterns of interaction that conducted the use of Portuguese.*

KEYWORDS: *Educative cultures; interculturality; linguistic-cultural heterogeneity.*

1. Introdução

¹ * Graduanda do curso de Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, da Universidade Federal do Pará. Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: amanda.teixeirabastos@hotmail.com.

² ** Professor na Universidade Federal do Pará. Doutor pela Université de Toulouse II (França). E-mail: jccunha@ufpa.br.

Os professores de Língua Estrangeira (LE), no Brasil, estão habituados a trabalhar em contextos homogêneos do ponto de vista da língua-cultura de seus alunos. No entanto, nos últimos anos, o desenvolvimento do ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) tem sido favorecido notadamente pelo incremento de intercâmbios universitários que são incentivados tanto pelas IES, quanto por programas governamentais, como é o caso do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)³, o que tem provocado um crescimento exponencial de turmas heterogêneas do ponto de vista das línguas-culturas dos alunos. Diante desta situação, os professores têm que lidar com um tipo de público para o qual não tinham sido preparados para lidar durante sua formação.

Temos constatado, através das pesquisas realizadas pelo Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC), que quando há em sala de aula alunos de Culturas Educativas (doravante CE) diferentes, o processo de ensino e de aprendizagem é afetado. Nossa hipótese é que as influências de públicos plurilíngues e pluriculturais no contexto de ensino-aprendizagem de LE podem estar diretamente relacionadas com as CE dos alunos. Como trabalhos voltados para aferir o impacto das CE de alunos plurilíngues e pluriculturais nas aulas de PLE ainda são praticamente inexistentes no Brasil, pareceu-nos relevante estudar como se dá concretamente esse impacto das CE em turmas plurilíngues e pluriculturais, quais seus efeitos sobre as práticas de ensino e o que pode ser feito para que essas CE sejam mais um trunfo do que um empecilho para o ensino e a aprendizagem da língua-alvo.

Para realizar esse estudo, partimos das seguintes questões de pesquisa: quais as CE dos alunos? Qual(is) a(s) influência(s) desta(s) cultura(s) educativa(s) na aprendizagem dos alunos em um ambiente heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural? De que forma os efeitos positivos dessas CE podem ser potencializados e os negativos reduzidos?

No intuito de responder tais questionamentos, apoiamo-nos aos pressupostos teóricos das noções do conceito de CE e interculturalidade, sob a ótica de Abdallah-Preteuille (2001/2005/2010), Aguiar, Bizarro (2011), Beacco (2000/2008), Porcher (1995), entre outros.

2. Cultura

A língua é quase sempre tratada nos livros de pedagogia simplesmente como a expressão do pensamento. É verdade que a língua é um instrumento lógico, porém é fundamentalmente e primordialmente um instrumento social (DEWEY, 1897 *apud* SEELYE, 1993).

Esta observação de Dewey (1897) expressa a intrínseca relação entre língua e cultura, já que, segundo ele, a língua não pode ser dissociada dos contextos sociais que, por sua vez, estão relacionados à cultura de uma dada sociedade.

³ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) foi desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), com o apoio de universidades públicas e particulares. Seu objetivo é oferecer oportunidades de formação superior a cidadãos, entre 18 e 23 anos, de países em desenvolvimento, que mantém acordos educacionais e culturais com o Brasil. (<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530>).

O termo cultura, muito abrangente, é empregado nas mais diversificadas áreas de estudo. Long e Richards (1999) destacam que os estudos desenvolvidos por linguistas, antropólogos, sociólogos, psicólogos... acerca da cultura visam compreender se e como fatores culturais podem influenciar o comportamento humano, a percepção, a cognição, a linguagem, a comunicação etc. Ele foi definido pela primeira vez, em 1871, pelo antropólogo inglês Edward Burnett Tylor, em seu livro *The Science of Culture*. Para esse autor, trata-se de “um conjunto complexo que compreende os conhecimentos, as crenças, as artes, os costumes e a moral de uma sociedade” (MARTIN, 2007, p. 131).

A transmissão desse conjunto de valores favorece a integridade e a continuidade de um grupo social. Cuhe (1999 p. 9) afirma também que a noção de cultura “é necessária, de certa maneira, para pensar a unidade da humanidade na diversidade além dos termos biológicos”. Neste sentido, entender a concepção de cultura como um conjunto de valores de uma sociedade pode ser um meio de compreender questões relacionadas às diferenças existentes entre os povos. Além disso, esse pesquisador explica que o homem é um ser inerente à cultura e esta lhe possibilita, além da adaptação a um determinado meio, a adaptação a si próprio, às suas necessidades e aos seus projetos.

Para Cadet (2005), há dois modos de transmissão da cultura: a *imitação* e a *educação*. O primeiro assemelha-se a um *‘fazer como’*, isto é, imitar e/ou repetir os modelos aos quais um sujeito é exposto; o segundo aproxima-se do *‘fazer o que é dito’* e está atrelado aos princípios e valores que nos são passados nos contextos familiar e escolar. O método de transmissão pela educação relaciona-se com a característica discursiva da cultura, já que esta não deve ser entendida como uma unidade única e inalterável. Cada sujeito molda sua própria identidade cultural, através de culturas distintas que interagem entre si, já que as camadas de significados, atitudes, crenças e ideologias que a cultura comporta são utilizadas de formas distintas por diferentes grupos sociais. Este fato corrobora a afirmação de Martin (2007, p. 131) segundo a qual a cultura engloba “o espaço simbólico dos atores que se expressam diferentemente segundo os diferentes meios sociais de uma mesma sociedade”. Assim, a cultura pode ser compreendida como um núcleo que contém diversas microculturas: “a heterogeneidade cultural atravessa os próprios nativos, na medida em que estes se definem [...] por uma multidimensionalidade cultural. Cada cultura, de fato, inclusive as culturas individuais, é feita por subculturas variadas”. (ABDALLAH-PRETCEILLE; PORCHER, 2001, p. 14).

Portanto, partindo desta premissa, abordaremos uma noção de cultura atrelada tanto à questão de inculcação cultural em uma sociedade, quanto às questões de transmissão cultural. Nosso foco será, pois, as CE.

3. Cultura(s) Educativa(s)

Uma CE pode ser compreendida como uma subcultura de uma dada cultura. Essa noção está relacionada com os diferentes modos de transmissão do conhecimento de acordo com diferentes países e culturas. Segundo Martin (2007), as CE são constituídas de uma herança histórica e de relações estabelecidas entre atores educativos. Cadet (2005) as define como sendo constituídas “a partir dos discursos

ordinários proferidos em locais de educação – família e instituições escolares – nos quais os indivíduos evoluíram e remetem aos hábitos que eles adquiriram ali, pela inculcação de regras, normas e rituais” (CADET, 2005, p. 46). Embora esteja claro que a constituição das CE envolve atores educativos, instituições de ensino e práticas de transmissão de conhecimentos, além de dimensões institucionais, políticas e pedagógicas que são implementadas socialmente, Beacco (2000, *apud* DARMON-SHAMAMORI, 2010) afirma que as atividades educativas e as tradições de aprendizagem podem se tornar barreiras suscetíveis de prejudicar o ensino-aprendizagem. Portanto, tais fatores precisam ser negociados entre alunos e professores, pois os contextos de ensino marcados culturalmente propiciam encontros (inter)culturais que, quando não são bem gerenciados, desencadeiam conflitos que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Desta forma, compreender aspectos relacionados ao ensino-aprendizagem de LE é importante uma vez que, por meio deles, pode-se traçar um perfil da CE do aluno. Darmon-Shamamori (2010), com base em Cicurel (2003), apresenta três desses aspectos: a) as formas de organização das atividades didáticas; b) as normas relacionais; c) as formas de apropriação.

As formas de organização das atividades didáticas estão relacionadas às práticas didáticas que Beacco (2008) chama de “gênero de exercício”. Neste caso, cada aluno foi exposto a um tipo de prática didática em sua trajetória de aprendizagem⁴. Assim, quando lida com um tipo de exercício para o qual não foi ‘treinado’ pode apresentar dificuldades para compreender seu funcionamento e finalidade. Logo, descrever estes últimos é imprescindível para conhecer os hábitos dos alunos.

As normas relacionais também são necessárias para compreender/conhecer a CE do aluno. Dependendo da cultura, essas normas relacionais entre professor e aluno são diferentes. Cicurel (2003) descreve duas figuras de professor: “o professor à moda antiga” e “o professor animador”. O primeiro é caracterizado como aquele que centraliza a aula nele. É quem detêm e transmite o conhecimento, estabelecendo, assim, uma aprendizagem passiva por parte dos alunos. Já “o professor animador” corresponde à figura do professor que desenvolve uma metodologia focada na comunicação do (e com o) aluno, propiciando uma aprendizagem ativa. Ele “orienta seu ensino para a comunicação oral dos alunos” (CICUREL, 2003). Assim, “o professor à moda antiga” será mais representado numa cultura X e menos numa cultura Y, na qual “o professor animador” será mais representado e vice-versa. Por exemplo, os alunos chineses não falam em sala de aula, pois o ato de perguntar, em sua cultura, é compreendido como uma demonstração de ignorância e um sinal de incompetência. No caso dos EUA, a participação oral em sala de aula é valorizada e recorrente no sistema educativo.

As formas de apropriação têm consequências nos hábitos de aprendizagem dos alunos. Os aspectos que podem ser observados são: aprender de cor, por memorização, pela imitação de exemplos, pela criação de enunciados ou pela descoberta de regras. Assim, Darmon-Shamamori (2010, p. 10) ressalta que “a aprendizagem é orientada por

⁴ “A noção de trajetória não é específica do campo das línguas estrangeiras modernas: a aprendizagem em outras matérias ou disciplinas passa por itinerários modelizados pelas instituições educativas, mas muitas vezes informes e desenvolvidos, de formas diversas, fora e além destas. E, de modo geral, qualquer itinerário vida é um percurso de aprendizagem”. (PORQUIER, 1995, p. 93).

processos de aquisição que permitem integrar a língua ao internalizá-la e expressá-la”. Este processo de aquisição pode estar diretamente ligado à CE do indivíduo.

Vê-se, portanto, que é importante perceber e compreender tais CE, especialmente numa turma formada por alunos plurilíngues e pluriculturais, caracterizada por um ambiente marcado por diferentes CE. Neste contexto, estabelecer num ambiente plurilíngue e pluricultural, uma cultura que possa ser compartilhada por todos parece ser um meio útil de se favorecer um convívio saudável entre os sujeitos envolvidos; daí porque adotamos a interculturalidade como proposta suscetível de potencializar os efeitos positivos e atenuar os efeitos negativos durante os encontros (inter)culturais que são recorrentes em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural.

4. Interculturalidade: proposta para uma cultura compartilhada em sala de aula

As relações entre indivíduos de CE diferentes, características do mundo contemporâneo, podem ser muito mais complexas do que aparentam ser, já que o contato entre sujeitos que não partilham a mesma cultura pode, por exemplo, provocar mal-entendidos ou tornar a comunicação ineficaz. Isso nos casos mais simples, dado que os problemas relacionados à discriminação, intolerância, choques culturais também são fatores recorrentes num contexto heterogêneo do ponto de vista linguístico-cultural.

Considerando estes contextos culturais diversificados, países do continente europeu, notadamente a França, passaram a traçar modelos de gestão da diversidade cultural voltados para esta demanda exolíngue no intuito de descrever e analisar as interações culturais coletivas e elaborar políticas para atendê-la (ALMEIDA, 2008). Estes modelos discutiam desde conceitos relacionados à aculturação⁵ até os “conceitos mais ideológicos, como a assimilação cultural, a integração, a adaptação cultural, ou ainda os conceitos de exclusão ou de discriminação cultural que atingem os indivíduos que não desejam assimilar ou se integrar” (ALMEIDA, 2008, p. 32). Dentre estes modelos suscetíveis de favorecer o gerenciamento da heterogeneidade no espaço sociocultural, está a Interculturalidade.

Segundo Abdallah-Preteille (2010), a interculturalidade corresponde não a um estado ou situação, “mas a um procedimento, a um tipo de análise. É o olhar que confere a um objeto, a uma situação o caráter de intercultural. Assim, segundo a natureza do objeto, evocar-se-á, a pedagogia intercultural, a comunicação intercultural” (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p.15-16). Para ela, como para nós, o enfoque intercultural está na interação entre culturas distintas e na possibilidade de propiciar oportunidades de constituir um espaço democrático gerenciando eventuais conflitos internos. Esse aspecto pragmático da interculturalidade leva a priorizar a percepção do Eu e do Outro, através das relações estabelecidas e fortalecidas por estes agentes (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2005). Essa pesquisadora (2010) destaca ainda que o

⁵ O termo aculturação foi introduzido por Powel (1880 *apud* ALMEIDA, 2008). Inicialmente, correspondia a transformação de vida, de pensamento dos imigrantes na sociedade norte-americana. Com os avanços dos estudos, ele passou a indicar o processo de adaptação a uma cultura diferente da cultura materna.

enriquecimento da identidade se dá por meio da promoção dos (re)encontros com a alteridade⁶. O mais relevante no contexto heterogêneo é, portanto, a relação com o Outro e não apenas com a cultura dele. O Outro – sujeito único, diferente e singular em sua própria cultura materna – é quem se impõe a nós.

Mais especificamente no campo do ensino-aprendizagem de línguas-culturas, a interculturalidade ampliou e ressignificou a noção de competência comunicativa⁷. Ela se apresenta como uma competência que pode/deve ser aprendida pelos alunos de língua-cultura estrangeira, mormente se inseridos em turmas heterogêneas. Byram e Zarate (1997, *apud* CANTONI, 2005) definiram cinco saberes necessários para o desenvolvimento dessa competência intercultural:

Saber ser (*savoir être*) - A habilidade de abandonar comportamentos etnocêntricos (tendência a considerar a própria cultura como a medida de todas as outras) com relação à percepção de outras culturas; perceber e desenvolver um entendimento das diferenças e relações entre a própria cultura e uma cultura estrangeira, o que envolve troca afetiva e cognitiva nos alunos.

Saber aprender (*savoir apprendre*) - A habilidade de observar, coletar dados e analisar como os indivíduos de outra língua e cultura percebem e vivenciam o mundo deles, e quais crenças, valores e significados eles compartilham a esse respeito, o que envolve habilidades práticas e boa vontade para se descentralizar e ter uma perspectiva diferente.

Conhecimentos (*savoirs*) - O conhecimento de aspectos de uma cultura, isto é, de um sistema de pontos de referência familiares aos nativos da cultura, que ajuda esses nativos a dividirem crenças, valores, significados e a se comunicarem sem precisar explicitar as suposições compartilhadas.

Saber fazer (*savoir faire*) - A habilidade de saber fazer uso dos três conhecimentos anteriores e integrá-los num tempo real e habilidade de interagir com indivíduos de uma língua e cultura específica.

Saber se engajar (*savoir s'engager*) - A habilidade de avaliar criticamente com base em critérios específicos: perspectivas, práticas e produtos na própria cultura do indivíduo e em outras culturas e países. (BYRAM; ZARATE, 1997 *apud* CANTONI, 2005, p. 61-63).

Pelo exposto, levar os alunos a desenvolverem uma competência intercultural apresenta-se como uma proposta suscetível de favorecer a interação e a integração dos aprendentes (e dos professores), propiciando-lhes uma reflexão, por um lado, sobre as diferenças – “um cruzamento de olhares e de representações sobre a própria língua e cultura do aluno e sobre a língua e cultura alvos” (ALMEIDA, 2008 p. 92) – e, por outro, a construção de uma CE de sala de aula.

⁶ Alteridade trata do conhecimento do Outro, através das diferenças e enfatizando a relação entre Eu-Outro (AGUIAR; BIZARRO, 2011).

⁷ Noção elaborada por Hymes (1972, 1984) a partir da noção de competência de Chomsky. Trata-se do conhecimento prático das regras psicológicas, culturais e sociais que regem o uso da fala em um meio social. Para ele, uma criança que aprende a falar não adquire apenas uma capacidade para identificar a gramaticalidade dos enunciados: "ele adquire uma competência que lhe indica quando falar, quando não falar, e também de que falar, com quem, em que momento, onde, de que maneira. Em suma, uma criança se torna capaz de realizar um repertório de atos de fala, de participar de eventos de fala e de avaliar o modo como outros realizam essas ações" (HYMES, 1984, p.74)

5. Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico. Segundo Green, Bloome (1997), a pesquisa etnográfica recorre a procedimentos típicos desta abordagem tais como: a observação participante, as notas de campo, a investigação em longo prazo etc. Além disso, o pesquisador foca sua investigação em aspectos relacionados às práticas sociais e culturais de determinado grupo de indivíduos. No âmbito do ensino-aprendizagem, a pesquisa etnográfica propicia o contato direto entre pesquisador e objeto de estudo, especialmente nas interações estabelecidas em sala de aula.

Observamos, na UFPA, aulas de duas turmas de PLE compostas por alunos do PEC-G – a de 2015 e a de 2016. Entrevistamos os alunos dessas turmas, tivemos conversas informais com todos eles e utilizamos dados constituídos pelos demais membros do GEALC.

As observações de aula na turma PEC-G/2015 ocorreram no período de 02 de setembro a 16 de outubro de 2015, às terças-feiras e quartas-feiras, das 14h30min às 18h, perfazendo um total de 45h30min hora/aula. Já as observações, na turma PEC-G/2016, ocorreram no período de 14 de março a 05 de julho de 2016, perfazendo um total de 33horas/aula.

As entrevistas com o público-alvo (alunos de PLE) foram realizadas individualmente. O roteiro de entrevista utilizado buscava mapear as turmas, verificar questões relacionadas ao ensino-aprendizagem de línguas nas culturas dos alunos, aferir interações realizadas em sala de aula etc.

Os quadros abaixo apresentam o perfil das turmas observadas evidenciando sua pluralidade linguístico-cultural. A turma PEC-G/2015 era constituída de 12 alunos (de sete países) e tinha 17 línguas-culturas representadas. Na turma PEC-G/2016, havia 15 alunos (de sete países) e 24 línguas-culturas representadas.

Quadro 1 - Perfil dos alunos da turma PEC-G/2015 – PLE

NOME	NACIONALIDADE	IDADE	L1	L2	LE
GAN1	GANENSE	23	Twi	Inglês	Português, Chinês, Francês
GAN2	GANENSE	22	Twi	Inglês	Português, Francês
GAN3	GANENSE	22	Twi	Inglês	Português, Francês
BEN1	BENINENSE	22	Fon	Francês, Aja	Português, Alemão, Inglês
BEN2	BENINENSE	20	Fon	Francês, Mahi	Português, Inglês
BEN3	BENINENSE	19	Fon	Francês	Português, Inglês
RDC1	CONGOLESA	24	Kikongo	Francês, Lingala	Português, Inglês
RDC2	CONGOLESA	19	Kikongo	Francês, Lingala	Português
HAI1	HAITIANA	21	Crioulo Hait	Francês	Português
NAM1	NAMIBIANA	26	Afrikaans	Inglês	Português
TT1	TRINIDADE E TOBAGO	20	Inglês	-	Português, Francês, Espanhol
REC1	CONGOLÊS	23	Lari	Francês, Lingala, Kikongo, Bochi, Tlumukutuba	Português, Italiano, Inglês

Quadro 2 - Perfil dos alunos da turma PEC-G/2016 - PLE

NOME	NACIONALIDADE	IDADE	L1	L2	LE
GAN4	GANENSE	24	Ga	Twi, Ewe, Fante, Inglês	Português
GAN5	GANENSE	20	Twi	Inglês	Português
GAN6	GANENSE	20	Twi	Inglês	Francês, Português
JAM1	JAMAICANA	23	Patoá Jam.	Inglês	Espanhol, português
JAM2	JAMAICANA	18	Patoá Jam.	Inglês	Espanhol, português
CDM1	COSTA-MARFINENSE	22	Baoulé	Francês	Inglês, Alemão, Português
NAM2	NAMIBIANA	20	Oshiwambo	Inglês, Silozi, Afrikaans, Oshierero	Português
NAM3	NAMIBIANA	22	Silozi	Afrikaans, Inglês	Português
NAM4	NAMIBIANA	22	Oshiwambo	Afrikaans, Inglês	Português
NAM5	NAMIBIANA	20	Oshiwambo	Inglês	Português
NAM6	NAMIBIANA	23	Oshiwambo	Inglês	Português
HOND1	HONDURENHA	19	Espanhol	-	Inglês, Português
TL1	TIMORENSE	24	Saani	Tétum, Português	Inglês, Bahasa Indonésia, Português
TL2	TIMORENSE	19	Tétum	Português	Inglês, Bahasa Indonésia, Português
PAQ1	PAQUISTANESA	22	Shina	Urdu, Khowar, Balti	Inglês, Árabe, Português.

5. Análise de dados: resultados obtidos

Durante as entrevistas e observações de aula, constatamos que as CE da maioria dos alunos – que se caracterizam por uma supervalorização da escrita visando, sobretudo, a memorização de vocábulos e de regras gramaticais – diferem bastante da concepção mais pragmática de ensino adotada pelo curso que busca adequar-se aos moldes do exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)⁸, ao qual os alunos são submetidos. Estes apresentaram certa resistência tanto à metodologia adotada – que priorizava o ensino da língua estrangeira através do uso da língua –, quanto às formas de comunicação em sala de aula e às normas relacionais que regiam o uso da língua-cultura alvo destacando, assim, a influência das diferenças culturais nas práticas docentes. Na cultura da maioria dos

⁸ O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), é o único teste de proficiência em língua portuguesa reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. O Exame está dividido em duas partes: Parte Escrita e Parte Oral. A primeira compreende produção escrita e compreensão oral e escrita. A segunda, produção oral e compreensão oral e escrita. O desempenho do examinando é avaliado de forma global nas Tarefas, da Parte Escrita (sendo recorrentes os gêneros textuais), e na interação, da Parte Oral (http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf).

alunos, a relação entre professor-aluno é muito distante, diferente daquela que havia sido instaurada na turma de PLE, onde os professores procuravam levar os alunos a interagir e a participar ativamente do processo de aprendizagem.

Nesta seção do artigo, descreveremos e analisaremos as CE dos alunos das turmas supramencionadas, destacando seus impactos no processo de ensino-aprendizagem do PLE.

5.1 Culturas educativas dos discentes: a cultura educativa de aprendizagem como produto da cultura de ensino

Porcher (1995, p. 36) afirma que cada sociedade possui suas maneiras de ensinar e de aprender, advindas de fatores como heranças históricas, tradições, identidades coletivas e formas/normas de convívio social. Beacco (2008), por sua vez, ressalta que as CE estão relacionadas às tradições de aprendizagem que acabam se adaptando a determinadas práticas de transmissão de saberes. Desta forma, no âmbito de ensino-aprendizagem de línguas-culturas estrangeiras – aqui, as duas turmas de PLE observadas –, verificamos que os alunos apresentam culturas de aprendizagem que foram influenciadas pelo(s) contexto(s) de ensino de língua ao(s) qual(is) foram expostos durante sua trajetória de aprendizagem.

Os relatos, a seguir, mostram que as culturas de ensino, às quais 24 dos 27 alunos entrevistados foram expostos em seus percursos de aprendizagem de LE estão em conformidade com uma concepção de ensino tradicional cujo foco está voltado para a transmissão de regras gramaticais, memorização e tradução, caracterizando assim aquele “professor a moda antiga”:

Nós estávamos usando as coisas velhas, os métodos velhos até agora [...] Gramática, mais alguns vocabulários. Mas falta, quando eu estava fazendo a língua, a maneira de praticar (a língua inglesa) (BEN1)
 Eu já aprendi francês por cinco anos, mas ainda não consigo falar [...] Estudava muita gramática, traduzia palavras, sempre usava dicionário e pra falar, mais pela música (GAN1).
 Os professores na minha cultura tentam engajar os alunos para estudar mas, na maior parte do tempo só é ensinada a teoria, não tem prática. Focamos muito em gramática e literatura também. Temos que traduzir muito (GAN4).

Apenas três alunos – um ganense, um beninense e uma hondurenha – disseram ter sido expostos ao modelo de “professor animador”, cuja cultura de ensino era nitidamente diferente da dos outros.

Eles falavam mais em francês, mas se não entendêssemos, eles falavam em inglês para explicar. Eles colocavam a gente nos grupos, por exemplo, pra discutir o assunto. Às vezes, também, eles traziam outros alunos para discutir o assunto conosco [interação]. Tinha tarefas e você tinha que levar para casa e você tinha que fazer com uma colega e depois, vocês tinham que trazer no dia seguinte. [...] mas eles davam mais importância para escrita, porque cada língua pra escrever é bem difícil do que falar, e acho que, por isso, eles davam mais importância para escrita (GAN3).

O professor queria que falássemos só em inglês. Nós falamos a língua estrangeira durante toda a aula. No início nós podemos misturar, mas depois, nós falamos só a língua estrangeira durante toda a aula... [A habilidade priorizada] no meu país, era mais a escrita, pois durante o vestibular no meu país, devemos escrever em inglês, então por isso, os professores dão mais 'predileção' à escrita. Eles ensinavam a falar também, mas a prioridade era a escrita. A interação quando nós falávamos todas as aulas estão em inglês. Então, se você faz uma pergunta, o professor exige que você fale inglês (BEN3).

O ensino do inglês no meu país era bem parecido com o daqui. Éramos incentivados a falar na língua inglesa, escutávamos áudios, liamos textos na língua e tínhamos que realizar tarefas bem parecidas com as daqui em grupos, fazer entrevistas. Essas tarefas dependiam do tema abordado, mas havia muita essa interação entre os estudantes. (HOND1)

Como BEN3 e GAN3 não especificaram muito bem o desenrolar de suas aulas de LE, ficou difícil relacionar as práticas de seu(s) professor(es) a uma determinada concepção de ensino. A insistência por parte deste(s) em fazer os alunos utilizarem a língua-alvo em situação de uso faz pensar em uma abordagem comunicativa. Percebe-se claramente que estes alunos apresentam práticas de ensino diferentes das de seus colegas – que são de Benim e Gana – no que tange o uso da língua-cultura alvo. Isso corrobora o que diz Cicurel (2011, p. 189) sobre as CE geradas pelas instituições. Segundo essa pesquisadora, elas diferem uma das outras, mesmo quando possuem a mesma localização geográfica e nacional:

A cultura educativa é, muitas vezes, fortemente influenciada pela localização geográfica e nacional, mas este fator está longe de ser o único a ser relevante. Uma instituição pode gerar uma cultura educativa para um conjunto de hábitos, regras, modos comunicativos, valores, posturas e obrigações que são ligados a ela. (CICUREL, 2011, p. 189).

Partindo dos dados referentes às culturas de ensino, como os que acabamos de apresentar, percebemos que esses modelos de transmissão de saberes aos quais os alunos são expostos durante sua aprendizagem influenciam suas formas de apropriação da língua-cultura alvo. Beacco (1992) afirma que, no decorrer de nossa experiência escolar, podemos forjar ideias sobre maneiras de como aprender e ensinar. Se assim for, os modelos escolares dizem respeito ao passado pessoal do aluno e foram adquiridos pela experiência, pela observação e/ou pela imitação. Para Puren (2010), tanto as experiências didáticas, quanto as experiências de aprendizagem são elementos que compõem as CE. Estas últimas, no que diz respeito aos alunos das turmas observadas, nos pareceram fortemente impregnadas pela metodologia tradicional (Gramática-tradução).

Já partindo das duas figuras de professor, descritas por Cicurel (2003) – “professor à moda antiga” e “professor animador” – pudemos perceber também quais as normas relacionais entre professor-aluno a que os alunos estão habituados. Com base nos relatos destes, percebemos que BEN3, GAN3 e HOND1 descreveram uma figura docente correspondente à de um professor animador que buscava estabelecer uma aprendizagem ativa e participativa. Os demais alunos apresentaram figuras docentes “à moda antiga”, baseada em uma relação hierarquizada, na qual o professor é quem detêm

o conhecimento e o único que o transmite, havendo, portanto, pouca participação dos alunos.

A compreensão dessas CE nos permitiu compreender melhor os impactos delas em sala de aula.

5.2 O impacto das culturas educativas nas práticas dos docentes de PLE

A partir da análise das descrições das CE dos alunos, conseguimos identificar o predomínio de uma cultura de aprendizagem que prioriza uma forma de apropriação apoiada na memorização, na valorização da escrita, na prática de exercícios descontextualizados etc. Esta constatação – feita a partir de observações e entrevistas – nos levou a perceber impactos importantes nas práticas de ensino dos professores de PLE e na interação em sala de aula.

Segundo Beacco (2008), uma mediação pedagógica que difere das culturas de ensino do público alvo pode acabar sendo mal compreendida e, de alguma maneira, interferir desfavoravelmente no processo de aprendizagem. Isso ficou nítido durante as observações de aula – principalmente nos primeiros meses –, nas quais percebemos que, de um modo geral, os alunos apresentaram certa resistência a uma metodologia de ensino voltada para o uso da língua.

O curso de PLE da turma PEC-G visa preparar os alunos para o exame do Celpe-Bras sem o qual não podem cursar uma faculdade no Brasil, tendo em vista esse objetivo, verificamos que alguns professores buscavam integrar as quatro habilidades – compreensão oral e escrita e produção oral e escrita – e, para isso, interagiam com os alunos a todo o momento, procurando implementar, através de suas práticas de sala de aula, uma concepção mais pragmática de ensino. Então, quando ensinavam algum tópico gramatical, procuravam fazê-lo de modo que esse ensino favorecesse o desenvolvimento de uma competência comunicativa.

No início do curso, era evidente o estranhamento de alguns alunos – notadamente daqueles que tinham internalizado uma cultura de ensino-aprendizagem tradicional – diante do novo contexto didático no qual estavam inseridos, como mostram, a seguir, os relatos sobre o ensino-aprendizagem na cultura materna que eram comuns aos demais alunos cuja cultura de ensino-aprendizagem era tradicional:

Eles (professores da cultura materna) trabalhavam mais escrita. Eles só escreviam... por exemplo, vocabulário, gramática também, ele escrevia uma palavra e dava a tradução. Tenho muitos vocabulários na cabeça, mas não sei usar (TT1).

O professor tem um livro, ele escreve o número e diz como fala em inglês e traduz tudo para o francês (RDC1).

O professor não quer saber sobre sua opinião, ele vai só ensinar e depois, ele vai sair. [...] Lembro que espanhol, a professora me deu um papel com as palavras... ela dizia que a gente tinha que memorizar os verbos (NAM1).

Contudo, nas aulas de PLE, os alunos pareciam apreender bem os assuntos abordados em uma perspectiva comunicativa, porém sempre pediam que os professores explicitassem regras gramaticais, como mostra o exemplo abaixo.

No dia 14/04/2015, os alunos realizaram uma atividade de compreensão oral do diálogo da atividade A4 do Livro Novo Avenida Brasil 2 de Lima et al. (2013, p. 5). Em seguida, ao analisarem o diálogo, os alunos expuseram suas dúvidas à professora. Eram questões referentes a vocabulário e, principalmente, a tópicos gramaticais. Uma delas dizia respeito à expressão “FAZER + indicação de duração” (Ex.: Já faz uma semana que estou de dieta). Eles queriam saber em que tempo verbal o verbo ‘fazer’ estava conjugado, se poderia ser conjugado de outra forma etc. A professora explicou de modo que os alunos compreendessem o uso do verbo neste contexto específico. Disse que “faz” servia para marcar a duração de uma ação que iniciou no passado, mas continua no presente. Os alunos pareciam ter entendido. Ainda assim HAI1 pediu que a professora apresentasse outros exemplos desse uso. Ela aplicou a expressão em algumas sentenças e, depois, perguntou a cada aluno: *Quando você chegou ao Brasil? / Você continua no Brasil? / Já faz quanto tempo que você está no Brasil?*

Constatamos, sobretudo por meio das entrevistas, que o contato com uma nova metodologia ou gênero de exercício gera um estranhamento por parte dos alunos e esta metodologia, muitas vezes, provoca impactos que podem bloquear a aprendizagem. Percebemos que, no exemplo acima, a professora, sem abrir mão de sua metodologia, utilizou estratégias de ensino que permitissem a compreensão dos alunos. Pareceu haver um processo de confrontação e de conformação. Esse exemplo mostra que, de fato, as práticas de ensino são influenciadas pela CE do público alvo e que cabe ao professor gerenciar sua aula utilizando estratégias adequadas ao contexto de ensino-aprendizagem (PORCHER, 2004).

Portanto, a negociação entre professor e aluno parece fundamental no intermédio da confrontação para a conformação, sem ela dificilmente haverá uma evolução do estágio de confronto para conformação, com efeito negativo sobre o processo de ensino-aprendizagem. Exemplo disso foi a aula de outra professora-estagiária que ainda não havia lecionado em turmas plurilíngues e pluriculturais, diferentemente da professora mencionada acima.

Em 07/04/2016, a professora-estagiária realizou uma atividade do livro Novo Avenida Brasil 1 de Lima et al. (2008, p. 36). Esta atividade correspondia às preposições de lugar. Então, havia uma figura de uma sala com vários móveis e os alunos deveriam descrever a posição dos móveis, utilizando as preposições em destaque: em cima, atrás de, embaixo de, ao lado de, em frente de, entre, sobre, na, no etc. A atividade era simples e as próprias figuras das posições dos móveis contribuíam para que eles compreendessem os significados de cada preposição. De fato, no início, a professora-estagiária utilizou as figuras, seguindo seu planejamento. No entanto, TL1 começou a levantar alguns questionamentos de cunho gramatical que não tinham vínculo com o assunto em questão e que não eram apropriados para aquele momento, já que os demais alunos tinham mais dificuldades que ele e era a primeira vez que eles estavam estudando tal conteúdo. TL1 perguntou à professora se “sobre” quando relacionado à frase “Eu falei *sobre* você” tinha a mesma função de preposição de lugar. A professora tentou explicar de maneira sucinta e breve, porém TL1 insistiu e quando a professora tentou voltar ao assunto, percebeu a insatisfação do aluno. A docente então concluiu a atividade do livro e decidiu passar uma atividade na internet, na qual havia sentenças que os alunos deveriam completar com a preposição correspondente. Como as frases não tinham ligação com a atividade anterior – somente com as questões

levantadas por TL1 – ficou evidente a incompreensão por parte dos demais alunos que, nesse momento, também começaram a fazer perguntas, demonstrando que não estavam entendendo. A professora-estagiária começou a dar uma explicação bem tradicional e descontextualizada. Em seguida, como o exercício havia sido escolhido de modo improvisado, surgiram vários advérbios que os alunos não conheciam (abaixo, debaixo...). Ela teve então que explicar cada um deles aos alunos que, na maioria das vezes, por não entenderem a explicação, acabavam pedindo que ela traduzisse. Como ela não falava inglês, os próprios alunos tiveram que se ajudar.

Percebemos que, na tentativa de se adequar à CE de um aluno, a professora-estagiária desconsiderou a heterogeneidade do grupo tornando assim, naquele momento, sua prática de ensino ineficaz.

5.3 O impacto da(s) cultura(s) educativa(s) na interação

Outro traço que está relacionado a essas culturas didáticas⁹ e aos modos de organização das atividades didáticas diz respeito às formas de comunicação em sala de aula, isto é, às normas relacionais que regulam, por exemplo, o uso da língua alvo. Todos os alunos relataram que a interação existente na sala de aula de PLE é muito diferente da que prevalece em seus países. Segundo eles, os alunos aqui no Brasil têm liberdade para falar com seus professores dentro da sala de aula e fora dela, através de ligações telefônicas e redes sociais. Em contrapartida, em seus países, os professores mantêm uma interação muito limitada nas aulas e praticamente nenhuma fora delas. GAN2 e RDC1 mencionaram que alguns professores, às vezes, mantêm uma relação de mais proximidade, mas apenas com os alunos que se destacam em suas aulas. Todos disseram que os alunos, em suas culturas, evitam fazer perguntas e se manifestar durante as aulas.

No meu país, os professores não deixam o aluno ter relação como amigo na sala de aula ou fora da sala. A gente não fala muito e nem pergunta, mas os alunos que tiram boas notas, eles falam mais com os professores. E quando você quer falar com o professor tem que marcar uma data, é como hospital (GAN2).

O professor na minha cultura dá mais atenção para os alunos que trabalham muito, que se esforçam mais. Lá, a gente não tem nenhuma relação professor e aluno fora da sala (RDC1).

Estas diferenças de normas relacionais foram vistas, por 24 alunos, como algo positivo para a aprendizagem do PLE, pois, segundo eles, é importante manter uma relação de confiança com os professores, entre outras coisas para poder perguntar sem sentir vergonha e sem ter medo da reação do mestre. Note-se, no entanto, que esta manifestação dos alunos de 2015 (de que a interação favorece a aprendizagem de LE) só se deu perto do fim do curso, quando eles já estavam familiarizados com a CE dos professores de PLE e já tinham experimentado seus efeitos positivos dentro e fora da

⁹ De acordo com PUREN (2010), as culturas didáticas são as práticas de ensino e de aprendizagem, relacionadas com as experiências de Ensino-Aprendizagem de LE.

sala de aula; diferentemente da turma de 2016 que pareceu adaptar-se com mais rapidez às diferenças relacionais em sala de aula.

Temos aí um exemplo claro de que o sujeito molda sua própria CE através dos encontros interculturais, das experiências com outras culturas em sua trajetória de aprendizagem.

Para BEN1, NAM1 e PAQ1 estas normas relacionais pareceram influenciar a aprendizagem do PLE desde o início do curso.

Aqui, eu acho que é um problema de cultura. A cultura brasileira influencia muito o comportamento daqui que existe entre alunos e professores. Eu vejo que tem muita liberdade. Mas não é assim no meu país. Quando eu cheguei aqui parecia estranho a interação entre alunos e professores [...] eu acho que quando você dá oportunidade para os alunos de ficar perto de você, ele “vai subir na sua cabeça”, ele vai perder o respeito que ele tem por você (BEN1).

Na minha opinião, é muito estranho pra mim, porque o professor pede minha opinião, muito esquisito... Por que ele quer saber a minha opinião? Também, ele me pergunta sobre eu, por que ele quer saber sobre eu? Acho esquisito, porque estou acostumado a só entrar na aula, sentar, ouvir, depois sair. Pra mim, é muito esquisito... Participar muito, falar muito (NAM1).

Aqui é muito diferente. Achei estranho os professores falarem com os alunos, fazerem brincadeiras. Uma vez, uma professora falou comigo quando entrei na sala, me cumprimentando com um aperto de mão. Fiquei assustado e expliquei a ela que no meu país, os alunos reverenciam os professores. No meu país, também não falamos durante as aulas, mas aqui os professores mandam a gente falar e ajudar os colegas. Então, falar e participar das aulas, eu faço hoje em dia, porque percebi que é algo que vai me ajudar a aprender o português. (PAQ1)

De fato, BEN1, no início do curso, interagiu em sala apenas quando era solicitado pelo professor. No entanto, com o passar do tempo, passou a interagir com os colegas e a participar mais ativamente das aulas. NAM1, por outro lado, apesar de ter evoluído no decorrer do curso, ainda tinha dificuldades em interagir até o quarto mês do curso. Falava apenas quando era solicitado e quando tinha dúvidas, esperava para perguntar ao professor durante o intervalo ou no final das aulas. É interessante notar que, embora a interação em sala lhe causasse estranhamento, NAM1 não bloqueou sua aprendizagem. Já PAQ1 pareceu estranhar algumas atitudes em sala de aula nas duas primeiras semanas, no entanto, fazia tudo o que os professores solicitavam. Essa atitude estava relacionada à hierarquia existente entre professores e alunos em seu país, já que, segundo ele, deve-se ter muito respeito para com os professores.

Vale ressaltar que esta adaptação dos alunos à CE dos professores e às diferentes CE presentes na sala de aula se deu através do intenso discurso intercultural proferido por professores e coordenadora. Tanto em 2015, quanto em 2016, esta realizou uma aula inaugural na qual discorreu sobre diferenças culturais, propiciando esta percepção por parte dos alunos que haviam acabado de chegar. Esse discurso intercultural foi provocado e incentivado durante várias aulas através de atividades nas quais os alunos tinham que falar a respeito de seus costumes, do papel da mulher na sociedade etc. Esses momentos propiciavam intensos e ricos encontros interculturais e levaram a percepção do Outro como alguém diferente, porém nem inferior, nem superior a ninguém. Assim, as tensões foram evitadas ou gerenciadas e não havia imposição por

parte de ninguém, apenas negociação onde professores e alunos tiveram que se adequar ao Outro. Neste sentido, a adaptação das CE está relacionada à identidade¹⁰ dos indivíduos.

A sala de aula de LE é um contexto social marcado por CE distintas – notadamente quando ela é heterogênea do ponto de vista linguístico-cultural – uma vez que cada grupo social cria regras de comportamento, linguagens ritualizadas de desculpas, polidez entre outros aspectos. Nela, o contato com a língua-cultura do Outro provoca choques culturais decorrentes, muitas vezes, de implícitos culturais não partilhados. Estes implícitos, conforme Lepez (2012), são uma das dificuldades que os alunos encontram durante a aprendizagem de uma LE em contexto exolíngue. O exemplo abaixo ilustra bem essa dificuldade que, aliás, não é exclusiva dos alunos.

No dia 26/05/2015, os alunos estavam realizando um debate sobre a importância de cada profissão. Houve um momento em que alguns deles discordaram de alguma colocação e, tentando defender suas ideias, começaram a falar ao mesmo tempo. A professora-estagiária, que estava mediando o debate, utilizou uma interjeição, pedindo silêncio e fazendo gestos como: bater na mesa e assoviar para chamar a atenção dos alunos, e pedir que falassem mais baixo. Após a aula, dois alunos congolezes e dois ganenses procuraram a coordenação do curso para se queixar da professora. Segundo eles, estes gestos, em suas culturas, são utilizados para animais ou para crianças pequenas. Na aula seguinte, a professora se desculpou e explicou que seu objetivo não era constrangê-los, mas pedir que fizessem silêncio.

Como vemos, contextos sociais diferentes produzem culturas distintas. (DARMON-SHIMAMORI, 2010). Daí a necessidade de construir, na sala de aula, uma CE que seja compreendida por todos os sujeitos envolvidos.

6. Conclusão

O ensino de LE exige por parte dos docentes reflexões constantes acerca de suas práticas de ensino e intervenções metodológicas, dado que, ao ensinar uma LE, é necessário perceber as particularidades de seus alunos que são sujeitos únicos, possuindo diferentes perfis de aprendizagem. O contexto de ensino-aprendizagem deve propiciar a restituição do Outro como um participante ativo desse processo. Isto precisa ser levado em consideração, mormente quando tratamos de turmas plurilíngues e pluriculturais, como é o caso das turmas de PLE do PEC-G.

O contato com diferentes culturas pode ocasionar choques culturais, intolerância, discriminação etc. O contato com uma dada metodologia que difere daquela a que o aluno foi exposto durante todo seu trajeto de aprendizagem pode provocar incompreensões e dificultar a aprendizagem. Diante desse quadro, as CE dos sujeitos envolvidos são fatores que influenciam de modo determinante a maneira de ser, agir e aprender de cada aluno e precisam, pois, ser mediadas para que tanto o ensino quanto a aprendizagem sejam favorecidos.

¹⁰ Segundo Cuche (1999, p. 182), “a construção da identidade se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas”.

Identificamos, em nossa pesquisa, a existência de dois perfis de CE: um que ensinava a LE mais nos moldes da metodologia Gramática-tradução e outro, mais pragmático, que se aproximava das características da abordagem comunicativa.

Esses perfis nos possibilitaram uma melhor compreensão dos impactos das CE dos alunos em sala de aula:

a) nas práticas docentes que apresentavam metodologia diferente daquela à qual estavam acostumados, neste caso, aos gêneros de exercícios de seus países, onde havia uma supervalorização da escrita. Esta, porém, era trabalhada de maneira descontextualizada, nos moldes de uma concepção tradicional de ensino; bem diferente da organização didática dos professores das turmas PEC-G, cujos moldes metodológicos visavam o uso integrado das quatro habilidades gerais (compreensão escrita e oral, produção escrita e oral);

b) nas normas relacionais que diferiam de um aluno para outro, sendo que a maioria estava adaptada àquela imposta por “professores à moda antiga”.

Estes impactos pareceram ter sido atenuados pelo trabalho intercultural que é realizado ao longo de cada período letivo pela coordenação do curso e pelos professores. O insistente discurso sobre o respeito ao Outro e a reflexão sobre a diversidade cultural levou os alunos a procurarem constantemente se adaptar ao ambiente plurilíngue e pluricultural da sala de aula. Quando surgia alguma tensão de cunho cultural, ela era gerenciada através de conversas e discussões.

Quanto à metodologia, viu-se que o processo de confronto e negociação ajudou os alunos a perceberem, progressivamente, que essa metodologia de ensino que desconheciam poderia ser uma forma positiva de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. In: Recherches en Education: Education et formation interculturelles: regards critiques. N°9, p. 10 – 17, 2010. Disponível em: <<http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no9.pdf>>. Acesso em: 18 de julho de 2015.

_____. L'Éducation interculturelle. 2. ed. Paris : PUF, 2005 (1. ed., 1999).

ABDALLAH-PRETCEILLE, M., PORCHER, L. Éducation et communication interculturelle. Paris: Presses Universitaires de France, 2 ed. (coll. “Éducation et formation”), p. 192, 2001.

AGUIAR, A. R. C.; BIZARRO, R. A diversidade cultural na aula de português: Um percurso para a descoberta de Si e do Outro. In: Eduscience – Revista do centro de estudos em educação e formação. v1, 2011. Disponível em: <<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/eduscience/article/view/2162/1668>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

ALMEIDA, A. E. Por uma perspectiva intercultural no ensino-aprendizagem do Francês Língua Estrangeira. Tese (Doutorado em estudos linguísticos) - Universidade de São Paulo, USP, 2008.

BEACCO, J. Formation et représentations en didactique des langues. Le français dans le monde – Recherches / Applications, n° spécial, p. 44-47, 1992.

_____. Les dimensions culturelles des enseignements de langue: des mots aux discours. Paris: Hachette, 2000.

_____. Les cultures éducatives et le Cadre européen commun de référence pour les langues, 2008.

CADET, L. Des notions opératoires en didactique des langues et des cultures: modèles? Représentations? Culture éducative? Clarification terminologique. Les Cahiers de l'Acedle, N. 2, 2006, recherches en didactique des langues, colloque Acedle, p. 36-51, 2005.

CANTONI, M. G. S. A interculturalidade no ensino de línguas estrangeiras: Uma preparação para o ensino pluricultural o caso do ensino de língua italiana. Dissertação (Mestrado em estudos linguísticos) - Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2005.

CICUREL, F. Figures de maître, Le français dans le monde, n.326. 2003.

_____. Les interactions dans l'enseignement des langues. Agir professoral et pratiques de classe. Paris : Didier, 2011.

CUCHE, D. A noção de cultura nas ciências sociais. Bauru: EDUSC, 1ª ed. (traduzida), 1999.

DARMON-SHIMAMORI, C. M. L'influence de l'aculture éducative irlandaise sur l'enseignement/apprentissage du français dans les études supérieures en Irlande: Les cas des étudiants de Trinity College Dublin. Mémoire de Master 1, Université Stendhal, 2010.

GREEN, J.; BLOOME, D. Ethnography and ethnographers of and in education: a situated perspective. In: FLOOD, J.; HEATH, S.B.; LAPP, D. (Org.) Handbook for literacy educators: research in the community and visual arts. New York: Macmillan, p.181-202, 1998.

HYMES. D. H. Vers la compétence de communication. Paris: CREDIF, Hatier, 1984.

HYMES. D. H. On communicative competence. Sociolinguistics, London: Penguin, p. 269-273, 1972.

LEPEZ, Brigitte. Expliciter et conscientiser les cultures éducatives comme principe facilitateur d'enseignement-apprentissage des langues. Mélanges CRAPEL n. 34. 2012.

LIMA, E. E. O. F. et al. Novo Avenida Brasil 1: Curso Básico de Português para Estrangeiros. - São Paulo: EPU, 2008.

_____. Novo Avenida Brasil 2: Curso Básico de Português para Estrangeiros. - São Paulo: EPU, 2013.

LONG, M. H.; RICHARDS, J.C. Culture in Second Language Teaching and Learning. New York: Cambridge University Press. 1999.

MARTIN, E. Culture(s) éducative(s) et formation continue dans le contexte de la coopération bilatérale. Le cas des enseignants chinois de FLE des universités, Mémoire de Master 2, Université du Mans. 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/celpe-bras>>. Acesso em: 17 jul. 2015.

PORCHER, L. Le français langue étrangère : émergence et enseignement d'une discipline. Paris : Hachette éducation/CNDP (coll. "Ressource et formation"), p. 105, 1995.

_____. L'enseignement des langues étrangères. Paris : Hachette Éducation, 2004.

PORQUIER, R. Trajectoires d'apprentissage(s) des langues: diversité et multiplicité des parcours. In: Rev. Études de Linguistique Appliquée, n° 98, 1995.

PUREN, C. Conférence à l'Alliance Française d'Osaka, 2010. Disponível em: <<http://www.christianpuren.com/mes-travaux-liste-et-liens/2010e/>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

SEELYE, H. N. Teaching Cultural: Strategies for intercultural communication. Illinois: National Textbook Company, 1993.