

A INFLUÊNCIA DE PÚBLICOS PLURILÍNGUES E PLURICULTURAIS NAS PRÁTICAS DE DOCENTES DE LÍNGUAS-CULTURAS ESTRANGEIRAS

José Carlos Chaves da Cunha
Amanda Teixeira Bastos**

Resumo: Neste artigo, investigamos as práticas docentes de línguas-culturas estrangeiras (LE) junto a públicos heterogêneos do ponto de vista linguístico-cultural. Nosso objetivo é aferir em que medida essas práticas são influenciadas pelo contexto plurilíngue e pluricultural de ensino-aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujos dados foram constituídos através de observações de aula de uma turma de Português como Língua Estrangeira e de entrevistas com professores (-estagiários) e alunos da referida turma. Os resultados obtidos apontam que as práticas docentes são influenciadas pela presença em sala de aula de alunos plurilíngues e pluriculturais. Apontam também que os procedimentos metodológicos que levam esses aprendentes de línguas e culturas distintas a interagirem são os mais eficazes.

Palavras-chave: Práticas de ensino de LE. Plurilinguismo e pluriculturalismo. Competência comunicativa intercultural.

Abstract: In this article, we investigate the teaching practices of foreign languages-cultures with heterogeneous public from the linguistic and cultural point of view. Our aim is to assess in which measure these teaching practices are influenced by plurilingual and pluricultural context of teaching and learning. It is a qualitative research which the data were constituted through classroom observations of a Portuguese as Foreign Language class (PFL) and interviews with teachers (-trainees) and students from that class. The results indicate that the foreign language-culture teacher's practices are influenced by the presence of plurilingual and pluricultural students in the classroom. It also points to the methodological procedures which aim to bring these learners of different languages-cultures to interact and socialize with cultural differences seem to be more effective.

Keywords: FL teaching practices. Plurilinguism and pluriculturalism. Intercultural communicative competence.

Introdução

O desenvolvimento do ensino de Português Língua Estrangeira (PLE) em nosso país tem sido favorecido, por um lado, pela economia brasileira, que tem atraído muitos estrangeiros nos últimos anos e, por outro lado, pelo forte incremento dos intercâmbios

· Professor Doutor na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA, Belém/PA, Brasil; jccunha@gmail.com.br.

** Graduanda do curso de Letras – Licenciatura em Língua Inglesa, na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas da UFPA, Belém/PA, Brasil; amanda.teixeirabastos@hotmail.com.

universitários que têm sido incentivados, tanto por nossas IES, quanto por programas governamentais, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)¹.

Embora saibamos que, em nosso país, há um número cada vez mais expressivo de turmas de PLE compostas por públicos plurilíngues e pluriculturais, ainda são poucas as descrições, análises e propostas voltadas para o trabalho de docentes de PLE que lidam com esse tipo de público. Daí nosso propósito, por um lado, de aferir a efetividade das práticas de ensino e, por outro lado, de verificar e compreender os impactos desses contextos plurilíngues e pluriculturais nessas práticas docentes.

Para isso, interessa-nos buscar respostas para as seguintes questões: quais as práticas docentes observadas em turmas heterogêneas do ponto de vista linguístico e cultural e seus efeitos na aprendizagem? Como as práticas docentes são influenciadas pelo contexto plurilíngue e pluricultural de ensino-aprendizagem?

Partindo desses questionamentos, foram realizadas, no segundo semestre de 2014, observações de aulas de uma turma de PLE do PEC-G na Universidade Federal do Pará, além de entrevistas com todos os professores (-estagiários)² e alunos da referida turma, visando ampliar os conhecimentos disponíveis acerca de práticas de ensino de PLE em turmas plurilíngues e pluriculturais – notadamente aqueles que já foram produzidos pelo Grupo de Ensino-Aprendizagem de Línguas-Culturas (GEALC)³ ao qual estamos vinculados. Tendo como objetivo central analisar as práticas desses docentes, recorreremos, principalmente, aos pressupostos teóricos do *plurilinguismo* e *pluriculturalismo*, da *interculturalidade* e das *competências comunicativa e intercultural*, à luz do Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001) e de pesquisadores como Abdallah-Preteille (2010, 1992), Mendes (2004), Beacco (2000) e Bizarro e Braga (2004), entre outros.

Plurilinguismo e pluriculturalismo

O fenômeno da globalização tem contribuído significativamente para o fluxo migratório existente no mundo todo, propiciando, portanto, o contato mais próximo entre

¹ O Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) é 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 mantêm acordos educacionais e culturais com o Brasil. Para mais informações: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=530>>.

² Isto é, professores e professores-estagiários.

³ Grupo de pesquisa da UFPA coordenado pelo primeiro autor.

pessoas de diferentes línguas-culturas. Partindo dessa realidade, pesquisadores da área de ensino-aprendizagem têm se interessado pelo impacto do plurilinguismo e do pluriculturalismo na sala de aula de línguas-culturas.

O conceito de plurilinguismo⁴ não se restringe, no Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas (QECRL, CONSELHO DA EUROPA, 2001), apenas ao domínio de diversas línguas-culturas, abarca também uma estreita relação entre língua e cultura. O QECRL (2001) ressalta que o plurilinguismo e o pluriculturalismo⁵ devem ser analisados num mesmo contexto, no qual não estão alocados em níveis hierárquicos, mas no mesmo plano. Essa relação foi mencionada também por Brown (2007, p. 74), ao afirmar que “sempre que se ensina uma língua, ensina-se também um sistema complexo de costumes culturais, valores, e maneiras de pensar, sentir e agir”. Em outras palavras, língua e cultura estão entrelaçadas e não podem ser vistas em campos separados; assim, quando se aprende uma língua, conseqüentemente, adquire-se a bagagem cultural da língua-alvo.

Segundo o *Conseil de l'Europe* (2009), o plurilinguismo é tido ainda como uma capacidade inerente ao ser humano que possibilita o uso e a aprendizagem de mais de uma língua-cultura, seja de forma autônoma ou através do ensino. Esta competência desenvolve-se através dos repertórios linguísticos e das experiências que cada indivíduo já possui. Por conseguinte, certifica-se que a aprendizagem de uma língua-cultura não é independente da aprendizagem anterior ou simultânea de outra(s) língua(s)-cultura(s).

Logo, visa-se o desenvolvimento da competência plurilíngue e pluricultural, que é definida pelo QECRL (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 231) como “a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas”.

A competência plurilíngue e pluricultural é de natureza evolutiva, isto é, constitui-se num processo de modificação constante. Assim, identifica-se a preocupação em diferenciá-la da competência comunicativa tradicional, que se materializa em uma perspectiva monolíngue, apresentando características ‘estabilizadas’. Fica claro, então, que o propósito da competência plurilíngue e pluricultural é não somente desenvolver a competência comunicativa, mas

⁴ Plurilinguismo seria “a capacidade de um indivíduo de empregar conscientemente muitas variedades linguísticas” (CUQ, 2003, p.195. Tradução nossa). As citações em língua estrangeira, contidas neste trabalho, foram traduzidas por seus autores.

⁵ “O pluriculturalismo supõe uma identificação com valores, crenças e/ou práticas de pelo menos duas culturas (...) Ser pluricultural significa adquirir conhecimentos, *savoir-faire* linguístico-culturais, comportamentais, *savoir-faire* para interagir e comunicar em pelo menos duas culturas” (CHAVES; FAVIER; PÉLISSIER, 2013, p.12).

também alavancar a interação entre sujeitos de línguas-culturas distintas, através da interculturalidade num ambiente onde, segundo Coste *et al.* (2009), nenhuma língua-cultura deve ser superior ou inferior às outras.

Portanto, considerando os propósitos da competência plurilíngue e pluricultural, nos apoiaremos também nos princípios de interculturalidade e da competência comunicativa.

Interculturalidade

O aumento dos fluxos migratórios favorece a intensificação das relações – e dos conflitos – entre pessoas de diferentes línguas-culturas. Daí a necessidade de prepará-las para atuarem como ‘cidadãos do mundo’, visando integrá-las efetivamente a esta nova sociedade na qual estão vivendo. A noção de interculturalidade, que apresentaremos sucintamente aqui, foi elaborada com essa finalidade.

No campo do ensino-aprendizagem de línguas-culturas, Mendes (2004, p. 154) concebe essa noção como:

[...] 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 o 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.

A interculturalidade⁶ evoca uma série de propostas de convivência democrática entre culturas distintas. Segundo Beacco (2000), a partir dos anos 1970, ela passou a ser abordada e explorada com o objetivo de sanar problemas advindos da migração (choques culturais, intolerância, discriminação etc.) que acabaram por desencadear conflitos de ordem sociocultural. Em 1984, o *Conseil de l'Europe* publicou o trabalho *Recommandation sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration*, no qual procura integrar uma Abordagem Intercultural (AI) à formação de docentes de língua-cultura estrangeira.

⁶ “O prefixo “inter” de “intercultural” indica que [...] se estabelece uma relação e se leva em consideração as interações entre grupos e indivíduos. O intercultural não corresponde a um estado, a uma 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).

Na concepção do Conselho da Europa, a AI prevê que o ensino seja voltado para o desenvolvimento do aprendente, não apenas linguisticamente, mas como um todo, especialmente em relação à sua identidade⁷ e à do Outro, apresentando-se como resposta às experiências em contextos linguístico-culturais distintos. Abdallah-Pretceille (1992) acentua o fato de que, para haver o enriquecimento da identidade, é importante promover (re)encontros com a alteridade. Para ela (2010), o quadro conceitual de uma AI se organiza em torno de alguns princípios:

- O espaço concedido ao sujeito nas interpretações e percepções. A abordagem intercultural rompe com o ponto de vista objetivista e estruturalista já que se interessa pela produção da cultura pelo próprio sujeito. A cultura perdeu, num contexto heterogêneo, seu valor de determinação único dos comportamentos. Ela se interessa também pelas estratégias desenvolvidas pelo indivíduo para afirmar sua identidade.
- O retorno do ‘eu’, o retorno do ator consagra o retorno do ‘tu’, isto quer dizer que é a relação e, logo, a interação que define os espaços e as características dos autores. A abordagem intercultural se assenta nas interações, na rede de intersubjetividades. A ênfase é, portanto, dada às relações entre os indivíduos e os grupos mais que sobre suas características. São as estratégias, as manipulações, as dinâmicas e não as estruturas, as características ou, ainda, as categorias que são os objetos privilegiados da abordagem intercultural.
- O terceiro eixo de estruturação é a tensão universalidade/singularidade. O interculturalismo se elabora a partir de um equilíbrio sempre instável entre o universal e o singular. Assim, por exemplo, encontrar uma pessoa estrangeira é encontrar um estrangeiro ou um indivíduo cuja uma das características é a de ser estrangeiro? Em outras palavras, é a universalidade ou a singularidade que define o sujeito? (ABDALLAH-PRETCEILLE, 2010, p. 99)

Esses princípios ajudam o indivíduo a superar barreiras de cunho cultural que o separam do Outro e contribuem assim “para a construção de uma leitura positiva da pluralidade social e cultural, um novo ponto de vista baseado no respeito à diferença, uma perspectiva de educação para a alteridade, para a compreensão do ‘diferente’” (PADILHA, 2004, p. 14). Assim sendo, a interculturalidade é suscetível de favorecer a comunicação entre indivíduos de culturas diferentes. Logo, quando se ensina uma LE, parece indispensável levar os alunos a adquirirem não apenas uma competência linguística⁸, mas também uma

⁷ Para Camilleri *et alii* (1990), Identidade diz respeito a um sentimento através do qual o indivíduo percebe a existência do Eu e do Outro e da diferença entre os dois. Portanto, o Outro serve como referencial para a construção da identidade pessoal. *Alteridade*, por sua vez, trata do conhecimento do Outro, através das diferenças e enfatizando a relação entre Eu-Outro (AGUIAR; BIZARRO, 2011).

⁸ “Chomsky introduziu a noção de *competência linguística* para se referir aos conhecimentos intuitivos das regras gramaticais subjacentes à fala que um locutor nativo ideal tem de sua língua e que o tornam capaz de

competência comunicativa na língua-cultura alvo que, segundo Rojas (2008), pode ser afetada caso a comunicação (inter)cultural não seja considerada.

Competência comunicativa

O conceito de Competência Comunicativa (CC) surge com a publicação do texto *On Communicative Competence* (1972), no qual Hymes critica virulentamente a noção de competência linguística de Noam Chomsky (Ver nota 8).

Para Hymes (1984), a competência comunicativa designa a capacidade que tem o sujeito de produzir e interpretar enunciados apropriadamente, de adaptar seu discurso à situação de comunicação levando em conta fatores externos que o condicionam: o quadro spatiotemporal, a identidade dos participantes, a relação entre eles, os papéis que desempenham, os atos que realizam, a adequação destes às normas sociais etc. Essa competência se utiliza de um vasto sistema de saberes, fazeres e atitudes que ocorrem em função de diversos fatores como intenções e organização languageira. Segundo ele, é o domínio dessa competência que permite à criança saber:

quando falar, quando não falar, e também de que falar, com quem, em que momento, onde, de que maneira. Em síntese, 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. Além disso, essa competência é indissociável de certas atitudes, valores e motivações referentes à língua, a suas marcas e a seus usos e é igualmente indissociável da competência e das atitudes relativas à inter-relação entre a língua e os outros códigos de conduta em comunicação (HYMES, 1984, p.74).

Canale (1983) distingue na competência de comunicação quatro outras competências: a gramatical, a sociolinguística, a discursiva e a estratégica. A primeira diz respeito ao domínio do código linguístico (itens lexicais e regras fonológicas, sintáticas e morfológicas da língua); a segunda integra as regras socioculturais de uso da língua (conhecimento do contexto de uso da língua, dos papéis dos participantes, funções e tipos de atos de fala emitidos etc.); a terceira envolve o domínio de recursos de coesão linguística, que asseguram

produzir e de reconhecer as frases corretas. Esses conhecimentos concernem às unidades, às estruturas e ao funcionamento do código interno da língua – fonologia, morfologia e sintaxe – cujo estudo será descontextualizado, dissociado das condições sociais de produção da fala” (CUQ, 2003, p.48).

a coerência do texto; e a última vincula-se ao campo das estratégias de comunicação verbal e não verbal utilizadas nas diferentes situações de uso da língua. É essa a noção de competência comunicativa que permeia o ensino-aprendizagem de LE, sobretudo pelo surgimento da Abordagem Comunicativa, na segunda metade da década de 1970. Tal abordagem, até hoje hegemônica nas salas de aula de LE no Brasil, vem mais recentemente sendo enriquecida e transformada pela noção de competência comunicativa intercultural graças, sobretudo, à contribuição de Byram (1997 *apud* MENDES, 2004).

Competência comunicativa intercultural

De fato, tendo como base a competência comunicativa (CC) de Hymes, Byram (1997 *apud* MENDES, 2004) elaborou a noção de Competência Comunicativa Intercultural (CCI). Esta competência diz respeito ao desenvolvimento da habilidade de interação com sujeitos de diferentes línguas-culturas, oriundos de diversos contextos culturais. Um sujeito detentor desta competência é capaz de estabelecer uma comunicação bem sucedida com pessoas de línguas-culturas distintas.

Servem de base para a CCI a competência de comunicação e a competência intercultural. Esta última, segundo Byram e Zarate (1997 *apud* CANTONI, 2005), é definida por cinco saberes: Saber ser (*savoir être*), Saber aprender (*savoir apprendre*), Conhecimentos (*savoirs*), Saber fazer (*savoir faire*) e Saber se engajar (*savoir s'engager*).

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).

Com o desenvolvimento da CCI, começou a tomar forma outra abordagem de ensino-aprendizagem de línguas: a Abordagem Comunicativa Intercultural (ACI).

Segundo Mendes (2004, p. 155), a ACI orienta o “modo de ser e de agir, de ensinar e de aprender, de produzir planejamentos e materiais culturalmente sensíveis aos sujeitos participantes do processo de aprendizagem, em busca da construção de um diálogo intercultural”. Ou seja, a ACI intervém no ambiente de ensino-aprendizagem de uma Língua-2/ Língua Estrangeira (L2/LE), criando um ambiente favorável tanto para professores, quanto para aprendentes, ambiente em que todos atuarão como mediadores interculturais, buscando estabelecer um diálogo intercultural entre todos, compreendendo a existência das diferentes formas de ser, pensar e agir. Vale ressaltar que ser e agir interculturalmente é muito mais do que trabalhar tópicos culturais em sala de aula.

O processo de ensino-aprendizagem de uma L2/LE em turmas plurilíngues e pluriculturais faz com que exista, no âmbito da ACI, um ‘encontro’ bastante intenso e diversificado de indivíduos de diferentes línguas-culturas na sala de aula. Esse ‘encontro’, dependendo da forma que é organizado e gerenciado, pode tanto provocar conflitos, quanto propiciar não apenas o desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendentes, como também a abertura para o diálogo intercultural, a diminuição de conflitos entre os aprendentes e a aceitação do Outro.

Metodologia

O procedimento utilizado para geração de dados assenta-se no método etnográfico. Este permite evidenciar as interações que ocorrem no contexto escolar. Segundo Watson-Gegeo (1988), a pesquisa etnográfica associada ao campo do Ensino-Aprendizagem de LE se confunde com os princípios da pesquisa qualitativa. Na pesquisa etnográfica, os dados são obtidos através do contato direto do pesquisador com o seu objeto de estudo.

Nossos dados foram, pois, constituídos através de observação de aulas de PLE ministradas à turma PEC-G/2014 da UFPA⁹, de entrevistas com todos os seus alunos e professores(-estagiários) e de conversas informais com os sujeitos observados. Servimo-nos também de dados já coletados pelo GEALC.

Esse curso de PLE visa preparar os alunos para o exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)¹⁰, sem o qual não podem cursar uma faculdade no Brasil.

As observações de aulas foram realizadas no período de 23 de setembro a 14 de outubro de 2014, às terças-feiras e quartas-feiras, de 14h50min às 18h20min (3h30 min/aula/dia), perfazendo um total de 17h30min/aula.

As entrevistas com esses alunos visavam mapear a turma (informações apresentadas no quadro 1, abaixo) e investigar o impacto da diversidade linguístico-cultural dos aprendentes nas práticas docentes de PLE. Já as entrevistas com os professores visavam verificar quais as abordagens ou metodologias por eles utilizadas e em que medida elas lhes pareciam ou não adequadas para uma turma plurilíngue e pluricultural.

Os quadros, a seguir, apresentam o perfil dos aprendentes e professores(-estagiários) da referida turma.

Quadro 1: Perfil dos alunos da turma PEC-G 2014

APRENDENTE	NACIONALIDADE	IDADE	LM	LS	LE
HOND1	Hondurenha	19	Espanhol	Francês	Inglês, Português
BEN1	Beninense	20	Fon, Goun, Mina/Ewe, Adja, Rofon	Francês	Português
HOND2	Hondurenha	19	Espanhol	-	Inglês, Português
BEN2	Beninense	23	Fon, Goun, Dendi	Francês	Português
HOND3	Hondurenha	19	Espanhol	Françês	Inglês, Português
BEN3	Beninense	23	Fon	Francês	Português
BEN4	Beninense	22	Fon	Francês	Português
CONG1	Congolesa	20	Lari	Francês	Português
HOND4	Hondurenha	19	Espanhol	-	Inglês, Português
GAN1	Ganense	22	Lingafa, Munukutuba	Inglês	Português
GAN2	Ganense	20	Twi/Akan	Inglês	Português
GAN3	Ganense	20	Twi/Akan, Fante, Ga, Mina/Ewe	Inglês	Português
GAN4	Ganense	23	Twi/Akan	Inglês	Português
HOND1	Hondurenha	19	Espanhol	-	Inglês, Português

⁹ O curso teve a duração de oito meses e, ao final desse período, isto é, em outubro, esses alunos foram submetidos ao exame do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

¹⁰ 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)

Quadro 2: Perfil dos professores e professores-estagiários.

PROFESSOR	FUNÇÃO	NACIONALIDADE	FORMAÇÃO	LM	LS	LE
P1	Estagiário	Brasileira	-Graduando em Letras Licenciatura em Língua Inglesa.	Português	-	Espanhol e Inglês
P2	Professor	Brasileira	-Graduado em Letras Licenciatura em Língua Francesa; -Mestre em Linguística.	Português	-	Inglês e Francês
P3	Professor	Brasileira	-Graduado em Letras Licenciaturas em Português e Espanhol; -Mestre Em Letras; -Doutorando em Letras.	Português	-	Espanhol
P4	Professor	Brasileira	-Graduado em Letras Licenciaturas em Português e Francês; -Mestre em Letras.	Português	-	Francês
P5	Estagiário	Brasileira	-Graduando em Letras Licenciatura em Língua Espanhola.	Português	-	Espanhol
P6	Estagiário	Brasileira	-Graduando em Letras Licenciatura em Língua Inglesa.	Português	-	Inglês
P7	Estagiário	Brasileira	-Graduando em Letras Língua Francesa.	Português		Francês, Inglês e Espanhol

Práticas (inter)culturais em turmas plurilíngues e pluriculturais

Nesta seção do artigo, descreveremos e analisaremos os procedimentos metodológicos utilizados pelos professores da turma supramencionada, notadamente aqueles voltados para uma abordagem comunicativa intercultural, com a finalidade de investigar se e como estas práticas de ensino são influenciadas pelo público alvo e quais seus efeitos na aprendizagem dos alunos.

Observamos que, em uma turma plurilíngue e pluricultural, os conflitos/choques culturais são ainda mais recorrentes e influenciam favorável ou desfavoravelmente o processo de ensino-aprendizagem. Através das observações e entrevistas, constatamos que esses conflitos repercutem significativamente sobre as práticas dos docentes, como verificamos nos relatos dos professores que entrevistamos.

- (1) O principal desafio, mas não dificuldade, é analisar esse ponto de cultura, qual é o limite de cada um. Uma brincadeira que pode ser feita com um nativo de espanhol, não é a mesma com um inglês... o que ajuda é dizer: “isso é parecido com a sua cultura? No seu país tem algo similar a essa celebração, por exemplo, círio é parecido com direção de graças obtidas?”. O desafio maior é saber lidar com conflitos que essas diferentes culturas podem trazer (P1).
- (2) Ano passado (2013), eu tive um choque muito grande com eles. Justamente, por conta da cultura, esses alunos vêm, a maioria, da África e na África, a mulher vive de uma outra maneira... eu percebi que eles tiveram uma resistência, em relação a mim e a minha colega. Tivemos alguns conflitos em sala, porque não queriam respeitar... eu ficava aborrecida, mas o professor tem que ser neutro... No início, foi um impacto (nas atividades docentes) (P2).
- (3) Mesmo já tendo certa experiência com turmas heterogêneas, é sempre delicado o trabalho nesse contexto... Formam-se grupos por afinidades culturais e/ou linguísticas, criam-se conflitos por conta das diferenças culturais dos alunos, algo que não foge da conduta do professor. Este último precisa ser imparcial, até mesmo quando discorda do aluno, para que não valorize um determinado ponto de vista (P4).

É importante reconhecer que conflitos podem ocorrer em qualquer ambiente de ensino-aprendizagem, seja ele heterogêneo ou homogêneo. Por meio dos relatos (1), (2) e (3), fica evidente que os docentes têm ciência disso. Contudo, não explicitaram claramente os procedimentos metodológicos que utilizam para gerenciar esses conflitos e é justamente a maneira como esses conflitos são gerenciados que determinará como o processo de aprendizagem será afetado. Nas entrevistas, todos relataram que buscam fazer com que os alunos de línguas-culturas distintas interajam entre si, através de trabalhos em grupos – geralmente compostos por integrantes de nacionalidades diferentes – e realizam discussões acerca de temas polêmicos, como o papel da mulher na sociedade, água, poluição, política etc.

Pudemos perceber então que, consciente ou inconscientemente, os professores sentem necessidade de gerenciar esses conflitos através de suas práticas de ensino. Todavia, como o conhecimento deles acerca das práticas interculturais ainda é lacunar, suas práticas em sala de aula se limitam muitas vezes à transmissão de informações culturais, como se observa no

relato (1). Isso é certamente decorrente da formação dos docentes, já que a maioria dos cursos de graduação em língua estrangeira ainda direciona o foco dos estudos para a abordagem comunicativa. Não se aprende explicitamente a construir um ambiente intercultural em sala de aula que favoreça o conhecimento mútuo dos aprendentes e o respeito às diferentes línguas-culturas presentes nesse espaço. Ainda assim, alguns professores conseguiram atuar como mediadores interculturais¹¹, propiciando oportunidades para que seus alunos conhecessem a si mesmos e para que pudessem se pôr “*no lugar do outro e compreender as suas reacções, desenvolvendo empatias*” (BIZARRO; BRAGA, 2004).

Um exemplo que ilustra perfeitamente uma boa mediação intercultural foi levado a efeito por P2. Era muito difícil para esse professor – que é do sexo feminino – lidar com alunos em cujas culturas as mulheres deviam ser submissas aos homens. Alguns deles, além de externarem claramente seu ponto de vista a respeito da submissão das mulheres, chegaram a se recusar, no início do curso, a realizar as tarefas que a professora solicitava, conforme se observa em (4):

- (4) Tivemos alguns conflitos em sala, porque não queriam respeitar. Então, até mesmo em atividades, onde dividíamos os grupos e os rapazes falavam: “não, as mulheres que tem que vir até nós, não somos nós que temos que ir até elas”. Isso me chocava muito (P2).

P2 resolveu, então, explicar-lhes, num tom neutro que, no Brasil, é comum mulheres ocuparem cargos de chefia e que, em algum momento, eles iriam se deparar com situações em que seriam subordinados a mulheres: professoras do curso que fariam no Brasil e até mesmo orientadoras e/ou chefes imediatos mulheres em seus futuros estágios. A atitude tomada pela docente nos pareceu adequada, pois agiu como mediadora intercultural, conscientizando os alunos de que há diferentes maneiras de ser, pensar e agir além daquelas a que estavam habituados. A partir daí, os aprendentes passaram a interagir melhor com as professoras e alunas, caracterizando uma relação entre identidade e alteridade, pois esses alunos passaram a reconhecer a si próprios com sua cultura e valores, assim como, passaram a perceber e aceitar também o outro com outra cultura, com outros valores. Se a intervenção de P2 tivesse sido diferente, o processo de ensino-aprendizagem poderia ter sido impactado negativamente.

Demo-nos conta, durante a pesquisa, do quanto o ensino intercultural em turmas plurilíngues e pluriculturais é complexo. Ele não pode se restringir apenas a dar e/ou receber informações sobre as diferentes culturas presentes em sala de aula; precisa priorizar o sujeito

¹¹ Aquele que media os diálogos interculturais entre os grupos heterogêneos.

e sua relação com os demais. Percebemos que os conflitos culturais não devem ser ignorados. Eles são provocados geralmente pelo confronto entre ideias, atitudes, concepções de mundo etc. É a partir da exposição dessas divergências que surge a oportunidade de lhes criar novos significados. Cabe ao professor, através de suas práticas de ensino, tomar e gerenciar medidas que favoreçam a cooperação entre os aprendentes, enfatizando o respeito à diversidade cultural.

Práticas de ensino voltadas para o uso da língua-cultura

A abordagem comunicativa intercultural prevê que os aprendentes desenvolvam uma competência comunicativa intercultural através de práticas de ensino que propiciem momentos de discussões embasadas em análises e observações críticas por todos os indivíduos que constituem o ambiente da sala de aula. Além disso, espera-se que esses indivíduos passem a interagir com pessoas de contextos culturais diferentes, buscando dialogar e compreender outras formas de pensar e agir.

Na turma observada, os trabalhos desenvolvidos pelos docentes buscavam promover momentos de discussão entre os alunos. Para os professores (-estagiários), isso servia para desenvolver a competência comunicativa dos alunos, mas especialmente para P2, P3 e P4 se percebia, muitas vezes, o esforço para ajudar a desenvolver, além dessa competência, o senso crítico desses alunos. Queriam que se desse conta da existência de diferentes visões de mundo e da necessidade de se respeitar esta alteridade, passando, para isso, por etapas de confronto, troca e negociação. As práticas interculturais eram realizadas a partir da exploração da heterogeneidade linguístico-cultural, por meio da realização de tarefas em grupos. Apresentaremos e analisaremos, a seguir, algumas dessas práticas observadas que ilustram intervenções comunicativas e interculturais.

No dia 24 de setembro de 2014, registramos a aula de P1 e P2, que consistia na análise de um elemento provocador¹² – uma reportagem intitulada “Falar de si dá prazer”¹³. Os alunos foram orientados, inicialmente, a analisar o título, as imagens e a origem do texto. A intenção, naquele momento, era a de que os alunos reconhecessem os elementos que caracterizam o

¹² Elementos provocadores consistem em pequenos textos, fotos, cartuns, entre outros, cujo objetivo é tratar de determinado assunto, gerando assim uma discussão acerca deste. Os elementos provocadores são utilizados durante as avaliações orais do Celpe-Bras.

¹³ Elemento provocador 2. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2012_2>.

gênero textual “reportagem”, já que a adequação de suas produções aos gêneros textuais solicitados no comando das tarefas é um dos critérios avaliativos do exame Celpe-Bras.

Após o reconhecimento, pelos alunos, do gênero em foco, P2 fez as seguintes perguntas sobre o texto: *O texto fala sobre o quê? Por que falar de si pode dar prazer? Você se sente bem quando fala de si? Falar de si mesmo pode ser egoísmo? Em que situações e espaços as pessoas falam de si mesmas? Em que situação é inadequado falar sobre si mesmo?*

Nota-se que apenas as duas primeiras perguntas remetem ao texto; as demais recorrem aos conhecimentos gerais dos alunos. Em algumas respostas, apesar de haver divergência de opiniões, a discussão manteve-se em um bom nível de tolerância e respeito.

Essa prática de ensino escolhida por P2 propiciou um momento de discussão muito interessante. As perguntas despertaram o senso crítico dos aprendentes, que expuseram suas opiniões e respeitaram as que divergiam das deles. P2 promoveu um ambiente intercultural na sala de aula, fornecendo oportunidades iguais a todos os grupos, dando espaço para que as ideias fossem expostas e discutidas. Percebemos, ao analisar essa prática, que a abordagem comunicativa intercultural favorecia o desenvolvimento crítico dos aprendentes e um melhor gerenciamento de conflitos culturais, facilitando a interação e, conseqüentemente, a aprendizagem de PLE entre os alunos dessa turma plurilíngue e pluricultural.

Entretanto, nem todas as práticas de ensino foram exitosas. Em 07 de outubro de 2014, P7 realizou uma atividade que consistia no desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita e produção oral. Os alunos foram divididos em grupos¹⁴, e cada um deles recebeu uma revista e um artigo preestabelecido. Os alunos foram orientados a ler e a discutir em grupo sobre seus artigos – as revistas eram de diferentes segmentos, com temas sobre engenharia mecânica, cerveja, psicologia e tecnologia. Após a leitura, sem o auxílio do professor, cada grupo falou sobre o artigo da revista e todos expressaram suas opiniões sobre os temas em pauta. Segundo P7, o objetivo era desenvolver a comunicação e se apropriar de temas atuais, considerando as características do exame Celpe-Bras.

A proposta de P7 não se mostrou adequada ao público alvo. Limitou-se ao desenvolvimento das habilidades de compreensão escrita e produção oral que não foram realizadas com sucesso, em virtude da descontextualização da atividade, o que evidenciou a falta de planejamento no que concerne aos procedimentos da atividade. As orientações foram vagas e não direcionaram os aprendentes, de maneira clara e objetiva, para o que deveria ser

¹⁴ Grupo 1: GAN2, GAN4 e BEN1; Grupo 2: CONG1, BEN4, GAN3; Grupo 3: GAN1, BEN2, BEN3 e HOND2; Grupo 4: HOND1, HOND3 e HOND4.

feito. Isso interferiu no momento da exposição oral, pois os alunos não tinham conseguido compreender claramente os assuntos lidos. Aliás, essa incompreensão foi também resultado da escolha inadequada dos textos a serem trabalhados em sala de aula – que tratavam de assuntos complexos e apresentavam inúmeros termos técnicos –, o que dificultou a sua compreensão. Além disso, não se levou em conta a heterogeneidade dos grupos quanto a sua organização. Por exemplo, o grupo 04 ficou homogêneo do ponto de vista linguístico-cultural, o que não favoreceu nem o uso da língua alvo, nem uma maior interação/integração com aprendentes de línguas-culturas diferentes.

Ficou evidente para nós, durante as observações de aula, que as práticas de ensino voltadas para este público devem considerar aspectos linguísticos e culturais, como também situar quaisquer atividades em um contexto social significativo. Caso contrário, a língua-cultura poderá ser ensinada como uma língua “morta-escrita-estrangeira”, e a enunciação dela advinda será “isolada-fechada-monológica”, conforme afirmou Bahktin (2002, *apud* MENDES, 2004). Ficou evidente também a necessidade de se proporem ao público alvo atividades suscetíveis de provocar e alimentar o diálogo intercultural, não apenas (nem principalmente) para motivar a comunicação na língua-cultura alvo, mas também (e sobretudo) para ajudá-los a ampliar sua visão de mundo, a respeitar o Outro que é diferente (nem inferior, nem superior), a não o julgar a partir de sua cultura, de seus valores, de seus preconceitos..., a se ‘descentrar’.

Práticas de ensino voltadas para o sistema linguístico

Como mencionamos neste texto, a competência comunicativa engloba outras subcompetências, dentre elas, a linguística, isto é, o conhecimento da gramática, léxico etc. Pareceu-nos importante aqui descrever e analisar como os professores(-estagiários) trabalharam o sistema linguístico considerando (ou não) a heterogeneidade linguístico-cultural do público alvo.

Conforme o Quadro 1, havia na sala de aula que observamos 13 alunos de quatro nacionalidades diferentes e quase 20 línguas-culturas representadas.

Entrevistados por nós, os alunos de nacionalidade hondurenha consideraram que a proximidade entre sua língua materna (o espanhol) e o português favorecia a compreensão do que era ensinado pelos professores, notadamente as explicações gramaticais e o vocabulário. Já os alunos africanos (de Gana, do Benim e do Congo) afirmaram todos que se apoiavam

sobretudo em sua língua segunda (Inglês ou francês), para aprender a gramática e o léxico do português. Alguns anglófonos (ganeses) exploraram certas estratégias (como a da comparação, por exemplo) e descobriram regularidades, como expôs um dos alunos.

Tem algumas palavras que são similares entre inglês e português: Hospital. Todas palavras que terminam em *-ão*, em inglês é *-tion*. Se eu tenho uma dúvida, eu tenho que abrir o dicionário, mas se a palavra acabou em “ão”, eu já percebi a significação da palavra, significação em inglês signification (GAN2).

No entanto, todos eles ressaltaram ter dificuldades quanto à determinação dos gêneros das palavras, à escolha das desinências, dos tempos e modos verbais etc.

Já os beninenses e o congolês perceberam que o francês e o português apresentavam muitos vocábulos e estruturas gramaticais similares, o que, segundo eles, facilitava a compreensão das explicações linguísticas feitas pelos professores de PLE.

[...] às vezes, tem certas palavras que quando eu vi isso parece francês, eu consegui entender o texto ou as frases, então isso me ajuda muito (BEN2). Porque não tem regras gramaticais (na língua Fon), nada disso, então é muito diferente da língua portuguesa, mas o Francês está um pouco parecido com a língua portuguesa. Mas a língua materna não (BEN3).

Durante as entrevistas, os alunos relataram ainda que sempre havia um professor que os ajudava mais a resolver as dificuldades que tinham, referentes a questões de cunho gramatical e/ou vocabular. Esse professor era aquele que dominava a língua materna ou segunda daquele(s) aluno(s) que verbalizava(m) sua dificuldade. Percebemos também, durante a observação das aulas, que cada professor, ao tratar de algum tópico gramatical, direcionava-se a um grupo de alunos específico. De fato, conhecer a língua materna e/ou segunda do aluno pode favorecer o ensino; entretanto, quando se trata de um contexto plurilíngue e pluricultural, os demais grupos acabam não sendo contemplados. Isso ficava evidente quando os demais alunos externavam que eles ainda não haviam compreendido determinado assunto e, então, os professores viam que era necessário traçar estratégias de ensino que englobassem todos os grupos ali presentes. Porém, quanto ao ensino da gramática, isso raramente acontecia. Vejamos os seguintes exemplos.

Em 11 de março de 2014¹⁵, P5, em sua aula, abordou os verbos “ser” e “estar”. Escreveu inicialmente no quadro vários exemplos descontextualizados utilizando os verbos em questão e, em seguida, pediu aos alunos que dessem exemplos de sentenças com esses verbos. Apesar de P5 interagir com os alunos – o que, sem dúvida, é uma prática que favorece a aprendizagem – não houve contextualização da atividade. O foco se limitou às formas (e concordâncias) verbais. Após os 25 minutos que foram utilizados para essa ação, P5 iniciou uma exposição sobre as formas verbais de verbos de 1ª conjugação sem nenhum tipo de conexão que justificasse a mudança de tópico.

Verifica-se que não houve uso efetivo das formas verbais através de contextos significativos, nem sequer explicação a respeito dos diferentes sentidos que os verbos “ser” e “estar” podem veicular em razão dos diferentes contextos de uso. P5 limitou-se a dar uma aula meramente expositiva, bem adequada aos moldes do método tradicional de ensino. Não identificamos o produto da aprendizagem, o que sugere que práticas de ensino descontextualizadas não surtem efeito, pelo menos não em turmas heterogêneas como a que observamos.

No dia 14 de outubro de 2014, P3 realizou uma revisão sobre Discurso Direto e Indireto – Manual Novo Avenida Brasil 3 (LIMA *et al*, 2010). Ele explicou o assunto através de suas funções comunicativas, apresentando exemplos e situações em que discursos diretos e indiretos são recorrentes, como: recados, trabalhos acadêmicos (citações diretas e indiretas). Os alunos compreenderam a finalidade prática daquele tópico gramatical e deram alguns exemplos. Para concluir, P3 utilizou um material complementar (Slides) para explicar as estruturas linguísticas de discursos diretos e indiretos, já que os alunos fariam logo depois uma atividade. Em seguida, os alunos resolveram um exercício do livro (Exercício B – p 113; B1 – p 114). A tarefa final ocorreu da seguinte forma: a turma foi dividida em quatro grupos¹⁶. Cada grupo elaborou um recado (escrito em discurso direto). Em seguida, P3 trocou os recados e os grupos reescreveram os recados para discurso indireto.

Contrariamente a P5, P3 buscava ensinar os conteúdos através de exemplos de uso da língua, apresentando os objetivos e atos de comunicação em que cada um poderia ser usado. As interações eram realizadas em função dos aspectos abordados. No que diz respeito às atividades linguísticas, percebemos que P3 passou pelas etapas de interação (professor-aluno), recepção, mediação, produção e interação (aluno-aluno), que constituem o desenvolvimento

¹⁵ Aula registrada e observada por xxx, integrante do GEALC.

¹⁶ Grupo 1: GAN2, BEN1, GAN4; Grupo 2: CONG1, BEN4, GAN3; Grupo 3: GAN1, BEN2, BEN3, HOND2; Grupo 4: HOND1, HON3, HON4.

da competência comunicativa, conforme o QECRL. O trabalho realizado foi bem sucedido na medida em que os objetivos foram claramente atingidos. De lamentar apenas o fato de que ele partiu da dificuldade gramatical e não de texto(s) onde essa dificuldade tivesse se manifestado.

As práticas de ensino voltadas para o sistema linguístico muitas vezes também ignoraram o fato de que há uma diferença significativa entre fazer comparações entre a língua alvo e a língua-materna e/ou segunda e propiciar oportunidades para que os aprendentes recorram aos seus repertórios linguísticos para facilitar a comunicação e a aprendizagem.

Considerações finais

De um modo geral, o ensino de LE é um trabalho complexo que exige, por parte dos docentes, constantes reflexões acerca de suas práticas de sala de aula. Quando se trata, então, de turmas plurilíngues e pluriculturais, o nível de complexidade aumenta exponencialmente.

Conscientes dessa complexidade e cientes da escassez, no Brasil, de descrições e análises de práticas docentes junto a públicos plurilíngues e pluriculturais, pareceu-nos interessante compreender como são realizadas, concretamente, as práticas de sala de aula com o referido público e em que medida elas são impactadas pela heterogeneidade linguístico-cultural do público alvo.

Durante a pesquisa, constatamos que, de fato, as práticas de ensino na turma de PLE que observamos eram impactadas pela heterogeneidade do grupo e que, muitas vezes, para fazer frente a essa heterogeneidade, vários professores, consciente ou inconscientemente, procuravam desenvolver nos alunos uma competência comunicativa intercultural. Constatamos também que, por estarem imersos no país da língua-cultura alvo com colegas de línguas-culturas diferentes, os alunos eram levados a se comunicar na língua alvo – no caso o português – em situações reais de uso. Então, as práticas de ensino que promoveram o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos surtiram efeitos favoráveis, possibilitando a percepção de um resultado do produto da aprendizagem.

Além disso, as práticas interculturais, em turmas plurilíngues e pluriculturais, se mostraram eficazes para sanar ou, pelo menos, atenuar conflitos que são recorrentes quando se trabalha com esse tipo de público. Cabe, pois, ao professor um papel fundamental na criação de um ambiente intercultural, pois é ele quem age como mediador intercultural, evitando ou gerenciando conflitos, conscientizando seus alunos de que não há cultura melhor

que a outra e levando-os a avaliarem criticamente os valores culturais da língua alvo e de sua própria, respeitando a Identidade do Outro sem abrir mão da sua.

Referências

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

_____. *Quelle école pour quelle intégration?* Paris: Hachette. Education, CNDP, 1992.

AGUIAR, A. R. C.; BIZARRO, R. A diversidade cultural na aula de português: um percurso para a descoberta de Si e do Outro. *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.

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

BIZARRO, R.; BRAGA, F. *Educação intercultural, competência plurilingue e competência pluricultural: novos desafios para a formação de professores de línguas estrangeiras*. Porto: Universidade do Porto: Faculdade de Letras, 2004. Disponível em: <<http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8830/2/4373.pdf>>. Acesso em: 19 set. 2014.

BROWN, H. D. *Theaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3. ed. Nova York: Pearson Education, 2007. p. 74-75.

CAMILLERI, C.; KASTERSZTEIN, J.; LIPANSKY, E. M.; MALEWSKA-PEYRE, H.; TABOADA-LEONETTI, I.; VASQUEZ, A. *Stratégies identitaires*. Paris: PUF, 1990.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. & SCHMIDT, R.W. (org.) *Language and communication*. Harlow: Loohgman, 1983, p. 29-59.

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.

CHAVES, R.-M.; FAVIER, L.; PÉLISSIER, S. *L'interculturel en classe*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble, 2013.

CONSEIL DE L'EUROPE. *Competence plurilingue et pluriculturelle*. Strasbourg: Division des Politiques Linguistiques, 2009.

_____. *Recommandation sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration*. Strasbourg: Éd. du Conseil de l'Europe, 1984.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto : Edições ASA, 2001.

COSTE, D. ; MOORE, D. ; ZARATE, G. *Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires*. Strasbourg, France: Council of Europe, 2009.

CUQ, J.-P. (Coord.). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International, ASDIFLE, 2003.

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

_____. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B. e HOLMES, J. *Sociolinguistics*. England: Penguin Books, 1972. p.269-293.

LIMA, E. E. et al. *Novo Avenida Brasil 3: curso básico de português para estrangeiros*. São Paulo: EPU, 2010.

MENDES, E. *Abordagem comunicativa intercultural (ACIN): uma proposta para ensinar e aprender língua no diálogo de culturas*. Tese (Doutorado em estudos linguísticos) - Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2004. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/zeus/auth.php?back=http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000316832&go=x&code=x&unit=x>>. Acesso em: 10 out. 2014.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12270&ativo=519&Itemid=518>. Acesso em: 17 jul. 2015.

PADILHA, P. R. *Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2004.

ROJAS, A. R. Competencia comunicativa intercultural y diversidad cultural. In: _____ (Org). *Didáctica del español como 2ª lengua para inmigrantes*. Sevilla: Universidad Internacional de Andalucía, 2008. p. 10-35.

SESU/MEC. *Programa de estudantes convênio de graduação*. Disponível em: <www.mec.gov.br/pecg>. Acesso em: 04 nov. 2015.

WATSON-GECEO, K.A. Ethnography in ESL: defining the essentials. *Tesol Quarterly*, v.22, n.4, p. 575-92, 1988.

Artigo recebido em: 21/03/2017.

Artigo aceito em: 24/06/2017.

Artigo publicado em: 20/07/2017.