

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA KATY LAZARE GABRIEL

JOGO DE ESPELHOS: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino.

São Paulo

2016

LAZARE- GABRIEL ANA KATY	JOGO DE ESPELHOS: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizagens bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino.		MESTRADO FEUSP 2016
-----------------------------	---	--	---------------------------

ANA KATY LAZARE GABRIEL

JOGO DE ESPELHOS: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino.

VERSÃO CORRIGIDA

A versão original se encontra disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP) bem como na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP

Dissertação apresentada ao Programa de Linguagem e Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração:

Educação e Linguagem

Orientador: Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanović.

São Paulo

2016

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

375.136.9 Lazare-Gabriel, Ana Katy

L431j Jogo de espelhos: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino / Ana Katy Lazare Gabriel; orientação Vojislav Aleksandar Jovanovic. São Paulo: s. n., 2016.

203 p. ils.; grafs.; tabs.; tabs.; anexos

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração: Educação e Linguagem) - - Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo.

1. Língua portuguesa – Ensino 2. Aprendizagem de língua estrangeira
3. Didática 4. Multiculturalismo 5. Interação social 6. Interação professor
aluno I. Jovanovic, Vojislav Aleksandar, orient.

Nome: Lazare-Gabriel, Ana Katy

Título: JOGO DE ESPELHOS: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino.

Dissertação apresentada ao Programa de Linguagem e Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. Vojislav A. Jovanović. Instituição: USP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. Regina C. P da Silveira

Instituição: PUC/SP

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Profa. Dra. Norimar Júdice

Instituição: UFF

Julgamento: Aprovada

Assinatura: _____

Ao meu companheiro de pesquisas e de vida, Milton Gabriel Junior, admiração e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo da elaboração desta pesquisa e as minhas duas pérolas Caio César e Juliana por compreender minhas ausências e omissões.

AGRADECIMENTOS

Aos meus familiares, em especial, a minha mãe Iraci (revisora e companheira) ao meu pai Alfredo, ao meu irmão César, a minha cunhada Suzane e as minhas “gatinhas” Heloisa e Lorena. Agradeço a eles pela compreensão da minha ausência em vários momentos a quem dedico meu eterno amor, respeito e gratidão por tudo que vocês representam para mim.

A minha sogra Franceia, meu sogro Milton e minhas cunhadas Liliana e Yara, pelo constante incentivo e apoio.

Ao meu orientador Aleksandar pela paciência nas orientações e incentivo que tornaram possíveis a conclusão desta dissertação.

À professora Norimar Júdice pela ética, profissionalismo e apreço em suas contribuições na banca de defesa.

À professora Regina Célia Pagliuchi da Silveira com quem partilhei as primeiras ideias daquilo que veio a ser esse trabalho. Nossas conversas do NUPPLE foram fundamentais.

Um agradecimento especial à professora Regina Sellan que me ensinou os primeiros passos da vida acadêmica ao realizarmos um projeto de iniciação científica.

Ao professor José Carlos de Almeida Filho, pelas orientações na banca de qualificação.

Agradeço às professoras do NUPPLE, Maria José Nelo, Déborah, Siomara e Maria do Carmo, pelas boas lembranças e “aventuras” e “desventuras” durante os eventos acadêmicos.

Agradeço aos professores das escolas “Marcílio Dias” e “Angelina Maffei Vitta” pelas narrativas que me permitiram realizar esta dissertação.

Aos aprendizes bolivianos que participaram das entrevistas e, em especial às alunas Pilar e Carla que, apesar da pouca idade, foram sábias por compartilhar a realidade da vida de um imigrante.

À equipe pedagógica da E.M.E.F. “Marcílio Dias” pelo apoio e pela compreensão das minhas ausências.



Imagem 1 “Se migrar é um direito, nenhum ser humano é ilegal”

RESUMO

LAZARE-GABRIEL, A. K. **JOGO DE ESPELHOS: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

Esta Dissertação está situada na área da Didática de Ensino de Língua, dos Estudos Culturais e da Teoria das Representações Sociais, e tem por objetivo geral acompanhar e compreender a relação do professor com sua atividade profissional diante das especificidades do ensino de português em contexto multicultural. São objetivos específicos: 1. Verificar como transcorre a relação do professor com sua atividade profissional diante das especificidades do ensino de português em contexto multicultural e como eles se representam e representam o aprendiz boliviano em sala de aula. 2. Constatar como aprendizes bolivianos representam os professores em sala de aula. A pesquisa está delimitada a investigar a interação e as diferentes formas de representação social entre professores e aprendizes bolivianos em sala de aula multicultural na Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo. No mundo globalizado, a demanda de aprendizagem de segunda ou terceira língua se faz necessária, no entanto, somente o conhecimento linguístico não garante a inserção e interação nas diferentes práticas sociais. Para a análise foram coletados questionários e narrativas de professores polivalentes de Ciclo I, de professores de língua portuguesa de Ciclo II e de aprendizes bolivianos. O procedimento metodológico foi a análise de conteúdo conforme Bardin (1979), a análise de conteúdo visa estudar um determinado processo que ocorre em um determinado grupo social. Desta maneira, a análise das narrativas dos professores e de aprendizes bolivianos subsidiaram dados para a verificação das diferentes formas de se representar socialmente de representar o outro. Para analisar as representações sociais as concepções de Representações Sociais de Moscovici (1978) foram aplicadas. Os resultados obtidos propiciam dizer que: 1. Professores se representam conforme o preconizado nos documentos de orientação e formação pedagógica que acreditam ser correto em sua prática pedagógica; representam os aprendizes de acordo com os seus valores e crenças oriundas de uma forma de pensamento social transmitidos de geração em geração, todavia não há a total compreensão da complexidade do ensino de língua portuguesa em sala multicultural. 2. Os alunos bolivianos classificam os professores em duas categorias, o bom e mau professor. Sendo apresentado como “bom” o professor intuitivamente utiliza de estratégias de ensino com enfoque interculturalista e “mau” os professores que não percebem ou ignoram a presença e as dificuldades dos alunos estrangeiros.

Palavras-chaves: português língua estrangeira; contexto multicultural; aprendizes bolivianos; representação social; enfoque interculturalista.

ABSTRACT

LAZARE-GABRIEL, A. K. **REFLEX MIRRORS: social representations of Portuguese-speaking teachers and Bolivian learners in a multicultural context in public-school.** 2016. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

This thesis is in Didactics of Language Teaching, Cultural Studies and Social Representation Theory, and its general objective is to accompany and understand the teacher's relationship with his professional activity in face of the specifics of Portuguese teaching in a multicultural context. Specific objectives are: 1. To verify how the teacher's relationship with his professional activity takes place in view of the specificities of teaching Portuguese in a multicultural context and how they represent and represent the Bolivian apprentice in the classroom. 2. Find out how Bolivian learners represent teachers in the classroom. The research is limited to investigate the interaction and the different forms of social representation between Bolivian teachers and learners in a multicultural classroom in the Public Education Network of the Municipality of São Paulo. In the globalized world, the demand for second or third language learning is necessary, however, only linguistic knowledge does not guarantee insertion and interaction in different social practices. For the analysis, questionnaires, and narratives of Cycle I polyvalent teachers, Portuguese Cycle II teachers and Bolivian learners were collected. The methodological procedure was the content analysis according to Bardin (1979), the content analysis aims to study a certain process that occurs in a particular social group. In this way, the analysis of the narratives of Bolivian teachers and apprentices subsidized data for the verification of the different ways of representing the social representation of the other. In order to analyze the social representations the conceptions of Social Representations of Moscovici (1978) were applied. The results obtained suggest that: 1. Teachers are represented according to what is recommended in the orientation and pedagogical training documents that they believe to be correct in their pedagogical practice; Represent apprentices according to their values and beliefs derived from a form of social thought transmitted from generation to generation, however there is no full understanding of the complexity of Portuguese language teaching in a multicultural room. 2. Bolivian students classify teachers into two categories, the good and bad teacher. Being presented as "good" the teacher intuitively uses teaching strategies with an interculturalist approach and "bad" teachers who do not perceive or ignore the presence and difficulties of foreign students.

Key words: Portuguese as foreign language; Bolivian students; Social Representation; intercultural approach.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Foto muro na praça do <i>Kantuta</i>	5
Ilustração 2 – Quadro - Sistematização hierárquica de Anthony (1963). Adaptado.....	53
Ilustração 3 – Quadro - Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993: 22).....	54
Ilustração 4 – Quadro - Sistematização de Richards e Rodgers (1986). Adaptado.....	55
Ilustração 5 – Quadro - Definições relacionados à Aprendizagem Intercultural.....	75
Ilustração 6 - Quadro - Modelo de Competência Intercultural.....	75
Ilustração 7: Quadro - Processo do Modelo de Competência Intercultural.....	76
Ilustração 8: Quadro - Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural de Bennett.....	80
Ilustração 9: Quadro - Modelo 2 de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural de Bennett.....	81
Ilustração 10: Quadro - Forma de Representação do Conhecimento.....	93
Ilustração 11: Quadro - A Natureza Psicológica das Representações Sociais.....	94
Ilustração 12: Quadro – Plano metodológico de trabalho.....	109
Ilustração 13 – Quadro - Categorias de estrutura dos relatos.....	145
Ilustração 14: Quadro - Relatos distribuídos de acordo com a estrutura de relatos (cridas pela autora).....	145

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil sociocultural dos professores	105
Tabela 2 - A seletividade lexical aplicada à representação do aprendiz estrangeiro	148

LISTA DE SIGLAS

BRICS – acrônimo que se refere aos países que o constitui.

CCI – Competência Comunicativa Intercultural

CF – Constituição Federal

Celpe-Bras - Certificado Brasileiro de Proficiência em Português como Língua Estrangeira

COGEAE - Coordenação Geral de Aperfeiçoamento e Extensão

COPED - Coordenadoria Pedagógica

CPMig - Coordenação de Políticas para Migrantes

DOT-P - Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica (atual DIPED)

DRE – Diretoria Regional de Ensino

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

NEER- Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais

NUPPLE - Núcleo de Pesquisa Português como Língua Estrangeira

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

POIE - Professore Orientador de Informática Educativa

PSOL - Professores Orientadores de Sala de Leitura

PUC – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

RMSP - Região Metropolitana de São Paulo

RNE - Registro Nacional de Estrangeiro

SIPLE - Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira

SMDHC - Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania

SME - Secretaria Municipal de Educação

INTRODUÇÃO.....	16
1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	21
1.1. As mudanças sociais e econômicas provenientes da globalização.....	21
1.2. Aspectos institucionais: a Coordenação de Políticas para Migrantes, a estrutura e expectativa da educação básica na cidade de São Paulo e a proposta de formação continuada do ERER.....	28
1.3. O ensino de português língua estrangeira no Brasil e em na cidade de São Paulo.....	33
1.4. Cultura e ensino.....	40
1.5. O ensino de línguas estrangeiras.....	43
1.6. O ensino intercultural.....	47
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	54
2.1. Abordagem comunicativa.....	54
2.2. O conceito da competência comunicativa.....	64
2.3. Estratégias de aprendizagem.....	71
2.4. Multicultura e interculturalismo.....	72
2.5. Comunicação intercultural.....	74
2.5.1. Os conceitos de competência intercultural e seus componentes em Darla Deardorff.....	75
2.5.2. Os conceitos de comunicação e consciência intercultural de Milton J. Bennett e seu modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural	80
2.6. Objetivos para o ensino de línguas estrangeiras de Jan van Ek.....	85

2.7.	Os conceitos de comunicação e consciência intercultural e modelo de competência comunicativa intercultural proposto por Michael Byram.....	86
2.8.	A noção de terceira cultura proposta por Claire Kramsch.....	89
2.9.	O professor e o aprendiz intercultural.....	89
2.10.	A teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici.....	92
3.	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	98
3.1.	Metodologia e material de análise.....	98
3.2.	Classificação da pesquisa.....	99
3.3.	Justificativa da pesquisa.....	105
3.4.	Objetivos da pesquisa.....	106
3.5.	Contexto, participantes da pesquisa e tratamento dos dados.....	107
4.	ANÁLISE.....	115
4.1.	Representações Sociais do professor de língua portuguesa.	115
4.2.	Representações Sociais do aprendiz boliviano.....	161
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	169
	REFERÊNCIAS.....	176
	ANEXOS.....	186

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa inscreve-se na grande área da Didática de Ensino de Línguas, assim como na área de Estudos Culturais e de estudos da Teoria das Representações Sociais; inscreve-se ainda no campo de trabalho e de formação de professor especialista de português como língua estrangeira.

A prática docente como professora de inglês para brasileiros na rede pública de ensino despertou o interesse pelo assunto e me encorajou por anos a pesquisar sobre as diferentes didáticas de ensino de língua estrangeira. Desse modo, após fazer parte do grupo de estudos do NUPPLE¹ da PUC/SP e de lecionar português como língua estrangeira no COGEAE/PUC-SP,² fui apresentada a uma nova realidade, a de lecionar minha língua materna a estrangeiros. Tal experiência motivou-me a refletir e questionar o uso da língua portuguesa. Esse novo olhar de indagação e questionamentos sobre as escolhas lexicais e usos de expressões tão comumente utilizados fez surgirem dúvidas que levaram a perguntas não formuladas até então.

Não obstante, ao lecionar na rede pública de ensino, pude constatar a grande quantidade de aprendizes bolivianos que enfrentavam dificuldade em aprender tanto a língua inglesa quanto a portuguesa. Desse modo, senti a necessidade de investigar a interação entre aprendizes estrangeiros e professores brasileiros, as formas de entender o ensino/ aprendizagem e forma de ver o Outro, sendo todas essas relações imersas em contexto multicultural.

Nesse sentido, entende-se que a realidade do mundo globalizado aponta para a necessidade de aprendermos e sabermos conviver com indivíduos de culturas, valores e ideais diferentes. Sendo assim, o contexto escolar pode ser considerado o espaço mais adequado para que professores possam oportunizar momentos de

¹ NUPPLE/IP/PUC-SP (Núcleo de Pesquisas Português como Língua Estrangeira do Instituto de Pesquisas *Sedes Sapientiae* proporciona encontros semanais nos quais entraves culturais ou linguísticos ocorridos em sala de aula de PLE são tratados pelos professores/ pesquisadores. O grupo também forma professores especialistas de PLE com enfoque interculturalista.

² O COGEAE que é a Coordenação Geral de Aperfeiçoamento e Extensão da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo oferece cursos de português como língua estrangeira. <http://www.pucsp.br/pos-graduacao/especializacao-e-mba/a-cogae>.

reflexão e de prática, a fim de preparar aprendizes capazes de interagir de forma adequada em situações nas quais há relação entre diferentes culturas.

Sabe-se que o mundo globalizado demanda a aprendizagem de, pelo menos, uma língua estrangeira, no entanto, somente o conhecimento linguístico não promove a habilidade de interagir como o “Outro”³ em contextos socioculturais. Por essa perspectiva, o ensino de português em contexto multicultural demanda uma prática reflexiva por parte de todos, tal como Mendes (2008:64) aponta para a necessidade de professores e aprendizes se comportar como “etnógrafos da sua própria experiência”, como aqueles que participam por meio da língua e observam a interação entre as diferentes culturas. De acordo com essa lógica, o enfoque intercultural precisa ser praticado e articulado com a competência comunicativa e suas dimensões.

O contexto específico no qual esta pesquisa está sendo realizada é de duas escolas de Ensino Fundamental, sendo a E.M.E.F. “Marcílio Dias” e a E.M.E.F. “Angelina Maffei Vitta”, ambas localizadas na Zona Norte da cidade de São Paulo, local onde há a terceira⁴ maior concentração de aprendizes estrangeiros matriculados, cujo acesso à educação formal está garantido pela Constituição Federal e a LDB (lei 9394/96). Esses aprendizes estão imersos em uma cultura de aprendizagem diferente da realizada em seu país. Para tal estudo, foi selecionado um grupo de professores polivalentes de Ciclo I e outro de professores de língua portuguesa de Ciclo II.

As escolas da Zona Norte foram selecionadas, pois, esta é uma área da cidade com grande concentração de aprendizes estrangeiros, contudo, este contexto não havia sido foco de pesquisas. Ao passo que escolas da zona central e Leste da cidade já subsidiaram dados para pesquisas sobre o tema.

O objetivo geral da presente pesquisa é acompanhar e compreender a relação do professor com sua atividade profissional diante das especificidades do ensino de português em contexto multicultural, ou seja, ensino do português como língua estrangeira; analisar esse processo à luz das teorias dos Estudos Interculturais e refletir acerca da formação linguístico-cultural suscetível de facilitar o ensino e a aprendizagem.

³ O termo “Outro”, grafada em letra maiúscula, é uma forma de marcar a valorização das alteridades que constituem as relações interlocutivas do “estar entre línguas”.

⁴ Conforme dados constantes no Anexo E desta dissertação.

Em resposta aos novos paradigmas impostos pela globalização e às condições econômicas favoráveis, constitui-se um novo fluxo migratório de estrangeiros para países com economias em ampla expansão, já que oferecem oportunidades de investimentos e/ou empregos. É nesse cenário que o Brasil se encontra e se evidencia como o país “das oportunidades”. Assim, estrangeiros de diferentes origens migram com suas famílias em busca de melhores condições econômicas e sociais. Nesse fluxo migratório, há imigrantes ‘operários’, isto é, aqueles que têm baixa qualificação profissional/acadêmica e se sujeitam a trabalhos manuais com pouca ou nenhuma especificidade técnica.

Esses imigrantes estão em busca de melhores oportunidades de trabalho, de educação e melhoria das condições de vida, pois estes trabalhadores imigram com toda a sua família para o país e, como nossas leis determinam a inclusão de toda criança, em idade escolar, em uma unidade de ensino, os pais migrantes matriculam seus filhos nas escolas públicas brasileiras. Legislações municipais e federais brasileiras asseguram o acesso dessas crianças estrangeiras a escolas municipais, estaduais ou particulares, garantindo o acesso dos jovens imigrantes ao ensino formal, todavia a legislação não garante o aprendizado, a adaptação e permanência, uma vez que não há políticas, nem orientações ou, tampouco, metodologias adequadas ao ensino de aprendizes estrangeiros em imersão, ou seja, o Estado oportuniza o acesso ao ensino formal, mas não prioriza a permanência desses aprendizes, como também não há oferta de metodologia específica.

É certo afirmar que os aprendizes estrangeiros têm características diferentes dos aprendizes brasileiros, uma vez que trazem consigo uma bagagem cultural distinta (outro idioma ou dialeto, outras formas de compreender o mundo, outros valores e crenças), ou seja, diferentes formas de interações sociais. Conseqüentemente, tornam-se necessárias orientações pedagógicas diferenciadas das utilizadas na educação de aprendizes nativos, que atendam às especificidades pertinentes ao ensino de aprendizes estrangeiros em contexto multicultural e de imersão. Tais orientações podem apresentar propostas que norteiem a prática pedagógica e que promovam reflexões acerca das dificuldades, dos entraves linguísticos e interacionais que possam ocorrer no processo educacional formal nas Instituições de Ensino em território nacional.

É nesse contexto que a presente pesquisa se insere e caracteriza-se por reflexões tecidas a partir de análise de narrativas de professores de duas escolas da Prefeitura do Município de São Paulo e de entrevistas de alunos bolivianos. Nesse sentido, a linha de investigação deste trabalho busca articular o enquadramento teórico que trata da competência comunicativa intercultural (CCI) com a prática pedagógica e a Teoria das Representações Sociais, para constatar como professor e aluno, em aula de língua portuguesa, representam o Outro e diferenciam dificuldades de aprendizagem e de relacionamento social nas interações comunicativas.

Assim, a medida proposta é subjetiva, isto é, constatada pela observação em campo: a maneira como os sujeitos envolvidos se veem e veem o outro e os representam, considerando-se as particularidades do contexto multicultural em que se deu esse processo.

Da reflexão acerca dessa problemática de pesquisa emergiram questionamentos. Assim, o *objetivo geral* dessa dissertação é acompanhar e compreender a relação do professor com sua atividade profissional diante das especificidades do ensino de português em contexto multicultural.

Do mesmo modo, ao responder ao questionamento apresentado, tem-se como *objetivos específicos* a serem respondidos:

1. A partir de relatos de experiência de professores de língua portuguesa de Ciclo II e professor polivalente de Ciclo I, verificar como eles se representam e representam o aluno boliviano em sala de aula e;
2. A partir de entrevista com alunos estrangeiros, verificar como eles representam os professores.

O plano estrutural desta dissertação, que visa responder às inquietações motivadas pelos questionamentos, está sistematizado em concordância com o exposto a seguir. A presente organização pretende explicitar o percurso do trabalho, mostrando o encadeamento e a evolução do tratamento da teoria, da metodologia e da análise.

Dessa maneira, no primeiro capítulo, o tema a ser tratado será discutido à luz do referencial teórico que contempla os seguintes aspectos da pesquisa: breve panorama dos fluxos migratórios; apresentação da estrutura da Educação Básica da Prefeitura do Município de São Paulo; ensino de PLE no MERCOSUL e, em específico, no Brasil. Para a compreensão da relação intrínseca entre cultura e língua e o ensino de língua em contexto multicultural, o aporte teórico de Kramsch (1993) que trata esse ensino como “um componente essencial da cultura”, sendo que língua e cultura não podem ser dissociadas, uma vez que a língua é entendida como sistema que, em uso, adquire funções semânticas, textuais e interpessoais ao passo que o discurso uma prática social.

O segundo capítulo será dedicado à apresentação da teoria que embasa esta pesquisa. Desse modo, Widdowson (1990), Canale & Swain (1980), Krashen (1989) e Littlewood (1984) contribuem para o entendimento do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Ainda fazem parte do quadro teórico reunido nesta pesquisa os postulados que tratam do enfoque interculturalista de Deardorff (2009), Bennett (2005) e Byram (1997). Além disso, as contribuições de Moscovici (1998) para a conceituação de representação social, considerando as dinâmicas sociais e discursivas como imprescindíveis.

O terceiro capítulo será dedicado à exposição e discussão da metodologia utilizada na observação do contexto e na produção de dados. A perspectiva metodológica, de cunho qualitativo e de abordagem etnográfica, orientou a presença da pesquisadora nas escolas selecionadas, durante o ano de 2015, onde foram realizadas as entrevistas e as narrativas. Os aportes teóricos de Bardin (1979) e Moraes (1992/1999) deram alicerce às tomadas de decisão, assim como à observação, interação e tratamento dos dados.

O quarto capítulo consiste em analisar os dados produzidos em campo, com o intuito de elaborar um panorama analítico do contexto no qual a pesquisa foi realizada, subsidiando informações para pesquisas futuras. Para a execução de tal análise, servimo-nos como base do aporte teórico e metodológico apresentados.

Assim, considerando as especificidades envolvidas na didática de língua portuguesa em contexto multicultural, esta dissertação visa contribuir com a formação de professores de língua portuguesa de Ciclo II e de professores polivalentes na rede pública de ensino.

1. CONTEXTUALIZAÇÃO DOS FLUXOS MIGRATÓRIOS E O ENSINO DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

“Se migrar é um direito, nenhum ser humano é ilegal”

ERER

Apresentaremos neste capítulo um conjunto de caracterizações sobre o contexto de ensino de língua portuguesa em escola municipal na cidade de São Paulo. Para tanto, apresenta-se, inicialmente, um breve histórico sobre a globalização, os fluxos migratórios, os aspectos institucionais, tais como a estrutura da Educação Básica no município de São Paulo, o ensino de Português Língua Estrangeira (doravante PLE) no Brasil, com especial atenção na cidade de São Paulo e um breve conceito sobre a cultura, a linguagem e o ensino com enfoque intercultural.

Entende-se que a globalização é um processo econômico e social em progresso, que estabelece a integração entre os países e pessoas do mundo todo. Por meio desse processo rápido, praticamente instantâneo, ocorrem aproximações de pessoas, governos e empresas intercambiando ideias, que realizam transações financeiras e comerciais. Como consequência do intercâmbio contínuo, rápido, há a disseminação dos aspectos culturais existentes no planeta.

1.1. As mudanças sociais, econômicas provenientes da globalização

No final do século XX, após a queda do socialismo no leste europeu e o fim da União Soviética, o neoliberalismo ganhou mais força e impulsionou o processo de globalização econômica, uma vez que muitos países tinham seus mercados internos saturados. Isso levou grandes empresas a intensificarem suas pesquisas e elevarem os investimentos nas filiais externas; consequentemente, as multinacionais

conquistaram ou buscaram novos mercados consumidores, principalmente dos países recém-saídos do socialismo.

A grande concorrência por um mercado consumidor em expansão fez com que as empresas investissem cada vez mais recursos em pesquisas na área da tecnologia, o que levou à redução dos custos na produção. Os custos com matéria prima, mão de obra e transporte foram reduzidos em grande escala e, dessa maneira, baratearam os preços finais. A diminuição dos custos da mão de obra deu-se pelo fato de que muitas mercadorias passaram a ser produzidas em vários países, simultaneamente, e começou a centralizar a fabricação de determinados produtos em países onde a mão de obra, a matéria-prima e a energia são mais baratas.

As instituições financeiras (bancos, casas de câmbio, financeiras) adaptaram-se às novas necessidades de mercado, criando um sistema rápido e eficiente para favorecer a transferência de capital e comercialização de ações em nível mundial. Assim, investimentos, pagamentos e transferências bancárias passaram a ser realizados de forma instantânea, por meio da *internet* ou a partir de um telefone celular.

Esse contexto, na busca da redução de custos na produção industrial e da instantaneidade das transações comerciais, levou a uma nova onda migratória dos países com pouco ou nenhum desenvolvimento para países em franco desenvolvimento, como os BRICS, grupo de países-membros fundadores de um grupo político de cooperação dos países emergentes na economia global - Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul. Todos os países que encontravam-se em um estágio similar devido ao seu desenvolvimento econômico tornaram-se polo de atração de dois tipos de deslocamentos de grupo de pessoas, a saber:

Os deslocamentos provocados ou motivados por razões profissionais, de aprendizado ou econômicas são as transferências “aceitáveis” porque a comunidade de partida entende ser uma oportunidade de crescimento pessoal, profissional e econômica; enquanto a comunidade que recebe, entende ser um profissional ou estudante capacitado, mas também em busca de uma capacitação melhor.

Os deslocamentos forçados – são as transferências devido à guerra, a questões políticas, a fatores climáticos ou à necessidade da busca de melhores condições de vida.⁵

⁵ Os termos deslocamentos: provocados, motivados e forçados foram tiradas do artigo Mudanças climáticas e deslocamentos: implicações sobre os direitos humanos do site “Instituto de imigrações e direitos humanos”

Todo fluxo migratório, seja ele motivado ou forçado, leva os indivíduos para novas culturas e ambientes diferentes da pátria-mãe, o que geralmente causa transtornos e frustrações tanto no âmbito emocional quanto no social. A migração voluntária ou motivada é sempre menos traumática do que a migração forçada, já que o governo ou a empresa cria uma rede de amparo ao estrangeiro. E, enquanto isso, o imigrante forçado, “refugiado”, não tem quase ou nenhum auxílio governamental.

Segundo Grinberg e Grinberg (1984:28), nos imigrantes podem-se identificar traços comportamentais e elementos comuns em suas reações emocionais de sujeitos implicados na imigração. Isto porque o imigrante irá lidar com sentimento de perda, saudade, distância, tristeza de forma diversa. Tal situação está vinculada diretamente aos motivos pelos quais ele precisou deixar seu país e, independentemente do tipo de migração, haverá reações e choque com a cultura que está sendo absorvida.

Para Oberg (1960, *apud* BUENO, 2004:91) as fases ou estágios que passam os imigrantes em contato com a nova cultura são:

- Fase da euforia ou estágio lua de mel – onde verificamos o estado da excitação, do entusiasmo pelas novidades do novo país.
- Fase de estranhamento, choque cultural – quando começam a surgir os desconfortos, as dificuldades de interação, conseqüentemente a rejeição de alguns aspectos da cultural local.
- Fase de mal-entendidos – quando os indivíduos passam a sentir menos desconforto e aceitam a nova cultura, compreendendo melhor o porquê de determinadas ações, sentindo-se mais familiarizados e integrados.
- Fase de entendimento – quando são compreendidas em sua completude as ações e são aceitas, valorizadas, o que leva ao sentimento de pertencimento ao local.

Todo movimento migratório é responsável por transformações e pela reconfiguração de cenários e culturas locais, uma vez que promovem a (re) criação de valores, crenças, estilos de vida, modos diferentes de compreender o mundo a sua volta. Esse fenômeno foi observado na constituição da sociedade brasileira no curso e de sua história, ao observarmos as influências e contribuições deixadas pelas culturas indígena, árabe, africana, japonesa, italiana, alemã e outras.

Atualmente, isso pode ser observado na cidade de São Paulo, sobretudo nas regiões do Brás, Pari, Glicério, com o grande número de imigrantes bolivianos, haitianos e sírios.

O grande fluxo migratório no Brasil a partir do ano de 2008, entretanto, levou ao surgimento de características quase desconhecidas do brasileiro. Até então este era tido como cordial e receptivo ao estrangeiro mas passou a ser entendido como um povo e um país de difícil adaptação, uma vez que nenhuma cordialidade acaba sendo evidenciada por parte dos brasileiros, ainda mais se o estrangeiro tiver baixo poder aquisitivo e menor conhecimento ou formação.

A reação de estranhamento e repulsa aos imigrantes se faz notória no dia a dia e aparece em comentários ou até na recusa de sentar-se ao lado do estrangeiro no transporte público, conforme descrito por Ianni (1992 *apud* SILVA, 2008: 79) com relação à forma de focalizar o estrangeiro:

O que se observa, em geral, é a transformação da diferença em estereótipos, estigmas, racismos, xenofobia e até mesmo em atitudes extremas como etnocídio e o genocídio, em que o outro, geralmente o (i) migrante, é transformado em perigo, e muitas vezes é responsabilizado pelos problemas existentes na sociedade que o recebe.

Uma parcela da população associa ao imigrante pobre o aumento da criminalidade, a desordem, a escassez de empregos e de moradias, apesar de não haver qualquer dado substancial que corrobore tais fatos. Nada mais são do que ideias preconcebidas, sem qualquer sustentabilidade, sobretudo ao se observar a comunidade que se instala em determinada região. Na realidade, o que se constata é justamente o inverso, pois o aumento da criminalidade pode ocorrer nessas regiões povoadas pelo imigrante, contudo a vítima sempre é o imigrante.

Deve-se levar em conta que o migrante, ao deixar seu país, traz consigo toda uma bagagem histórico-cultural que necessita se readequar a uma nova cultura, além de seus sonhos, expectativas, aspirações e desejos. Traz também o medo da incerteza, da insegurança em não ser compreendido como um ser humano em busca de melhores oportunidades e condições de vida para sua família; incerteza também de que não seja visto como uma ameaça social ou econômica ao nativo, porque o imigrante irá sujeitar-se a todo tipo de trabalho que os nativos se recusariam a fazer.

Por esse motivo, em grande parte dos encontros de culturas diferentes, há o choque de valores e a sociedade que está acolhendo o imigrante cria, na maioria das

vezes, valores e crenças que levam à marginalização do estrangeiro, ocasionando um rearranjo de valores e comportamentos de inferioridade.

De acordo com dados da organização das Nações Unidas, em 1995, a população migrante era de aproximadamente cem milhões de pessoas. Em 2013, esse número aumentou para duzentos e trinta e dois milhões. A porcentagem de imigrantes no Brasil é de aproximadamente 0,85 da população, sendo que 32,7% residem na cidade de São Paulo, cerca de trezentas e sessenta e oito mil pessoas.

Assim:

Do final do século 19 até os anos 1970 se estabeleceram na cidade as comunidades que hoje são vistas como tradicionais: italianos, espanhóis, sírio-libaneses, alemães, japoneses, lituanos, russos, poloneses entre outros. Ademais, a partir da década de 30 a capital paulista foi também o destino de milhares de trabalhadores nordestinos, nortistas e sulistas, incrementando ainda mais a diversidade local. (Informação verbal)⁶.

Entre as migrações recentes para o Brasil, o maior grupo é de bolivianos: estima-se em torno de 350 mil imigrantes, sendo apenas 100 mil documentados. De acordo com o último censo do IBGE (2002), em 2000, 8919 pessoas residentes nos 39 municípios da Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) declararam ter nascido na Bolívia. Obviamente, existe uma defasagem entre esse número e as múltiplas estimativas do volume da presença dos imigrantes bolivianos na Grande São Paulo. Essa defasagem tende a demonstrar a fragilidade da informação estatística.

Hoje o panorama de imigração aponta uma gama de nacionalidades diferentes das que fizeram parte da nossa história. Assim, temos imigrantes paraguaios, peruanos, haitianos, chineses, senegaleses, congolese, sírios, haitianos e bolivianos. Nesse sentido:

[...] crises econômicas, desastres naturais, guerras, ditaduras ou perseguições políticas, a busca por melhores condições de vida e dignidade. Por esses e outros motivos, indivíduos, famílias, comunidades e até populações inteiras decidem migrar ou são forçadas a isso para sobreviver. Porém, se conseguem chegar ao destino escolhido (caso tenham todo o privilégio da escolha) para recomeçar suas vidas, as pessoas migrantes se deparam com inúmeras barreiras: idioma desconhecido, falta de apoio do poder público, exploração abusiva do trabalho, xenofobia, racismo, fome, dificuldade de encontrar moradia, criminalização e ameaça de expulsão. Suas

⁶ (Informação verbal) Entrevista concedida por Rafael Ferreira Silva. Entrevista 1. [Jun. 2015]. Entrevistadora: Ana Katy Lazare Gabriel. São Paulo, 2015. 1 arquivo mp3 1h40 minutos. (Os dados mais importantes da entrevista estão no Anexo E desta dissertação.)

histórias de vida, os motivos da migração, suas particularidades e as inúmeras contribuições culturais e econômicas que trazem para nossa sociedade não são levadas em conta. (NEER⁷, 2015).

Com essas palavras, o grupo étnico-racial inicia a formação dos profissionais da Educação da Rede Municipal de Ensino, formação que está sendo ofertada e construída pelo NEER. Essa apresentação nos faz refletir acerca da migração e das dificuldades que os migrantes têm de enfrentar ao sair de seus países e iniciar uma nova vida. O Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais – NEER é o responsável na COPED (Coordenadoria Pedagógica) de promover ações que viabilizem a implementação das Leis Federais 10.639/03, e 11.645/08 no âmbito da secretaria Municipal de Educação, em cumprimento à Meta 58 do Plano de Metas 2013-2016 da cidade de São Paulo. As contribuições do NEER serão apresentadas em diversos momentos desta pesquisa, uma vez que as investigações realizadas por esse grupo visam conscientizar e nortear a prática docente da PMSP.

Segundo Cymbalista e Xavier (2007: 123) os números e estimativas sobre o real tamanho da comunidade boliviana em São Paulo apresentam uma enorme variação, uma vez que para o Consulado da Bolívia o cálculo é de 50 mil *indocumentados*. Já a Pastoral dos Imigrantes acredita que o número é de 70 mil bolivianos em São Paulo, sendo que 35 mil habitam no bairro do Brás. O Ministério do Trabalho e Emprego tem estimativa que varia entre 10 e 30 mil *indocumentados*, enquanto o Ministério Público fala em 200 mil bolivianos ao todo (regulares e irregulares).

Segundo o censo de 2000 (SALA; CARVALHO, 2008), 20.388 imigrantes bolivianos formaram o oitavo contingente de imigrantes e 3% total dos nascidos no exterior e residentes no Brasil. O perfil do imigrante boliviano no Brasil era de jovens de ambos os sexos, solteiros, atraídos pelas oportunidades de empregos oferecidas por brasileiros, coreanos e outros bolivianos nas oficinas de costura. Contudo, nos últimos anos, vemos uma mudança nesse perfil, já que se verificam famílias sendo atraídas para o Brasil devido à busca de melhores condições de vida; a uma economia

⁷ A sigla NEER é utilizada para o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-Raciais que é responsável, na COPED (Coordenadoria Pedagógica) de promover ações que viabilizem a implementação das Leis Federais 10.639/03, e 11.645/08 no âmbito da secretaria Municipal de Educação.

em ascensão; a promessas de moradia, alimentação e emprego, sobretudo no setor têxtil, com melhores salários em comparação à Bolívia.

O destino de muitos deles é a capital paulista, onde se localizam muitas oficinas têxteis. É comumente noticiado e constatado que esses imigrantes se instalam nos locais de trabalho e, dessa maneira, passam a ser explorados. Muitas vezes eles são taxados pelo uso das máquinas de costura, pelas despesas de luz, água e aluguel da oficina, o que acarreta um trabalho de servidão.

Atualmente, há ações que combatem as práticas do trabalho escravo, seja pelo setor público, seja pelo privado, tais como: a criação da Cooperativa de Imigrantes Bolivianos, em maio de 2012, e a Cooperativa de Empreendedores Bolivianos e Imigrantes em Vestuários e Confecções. Elas deram um passo importante para dar fim a condições indignas de trabalho e à violência vivida por muitos dos imigrantes. Dessa forma, pode-se observar uma mudança da comunidade boliviana, uma vez que seus integrantes puderam aumentar os rendimentos e, conseqüentemente, conseguiram comprar ou alugar residências fora do centro têxtil da cidade. Em diversos casos conseguiram sua regularização, isto é, conquista do RNE (Registro Nacional de Estrangeiro) e aquisição de um automóvel, o que leva à conquista de novas ocupações em diferentes áreas do mercado de trabalho.

A comunidade boliviana, como sendo uma das maiores na capital paulista, acabou por promover e conquistar espaço e mecanismos para ações afirmativas que levaram a comunidade a criar espaços de convivência e divulgação de sua cultura. Dessa forma, aos domingos, pode-se encontrá-los no Parque Trianon ou na Feira Kantuta, situada na Rua Pedro Vicente, s/n – Canindé, vestidos com trajes andinos, expondo e comercializando alimentos, artesanato, literaturas regionais, além de fazerem apresentações musicais e danças do folclore boliviano.

Apesar de haver uma cultura xenófoba por uma parcela da população, que se reflete nas escolas e que levam ao isolamento das crianças, muitas ações governamentais procuram combater esta e outra sorte de problemas. Nessa perspectiva, a Secretaria de Direitos Humanos da Prefeitura preparou um Guia de Direitos e Deveres para imigrantes, com o objetivo de integrá-los à sociedade e torná-los menos vulneráveis a crimes e doenças. A Secretaria de Educação vem desenvolvendo um trabalho de conscientização e integração das crianças e de suas famílias com a comunidade escolar.

1.2. Aspectos institucionais

▪ A Coordenação de Políticas para Migrantes

A prefeitura do Município de São Paulo, de forma pioneira, propôs a criação da Coordenação de Políticas para Migrantes-CPMig. Coordenada pela profa. Dra Camila Baraldi, a CPMig está vinculada à Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania – SMDHC, que objetiva “articular as políticas públicas migratórias no município de forma transversal, intersetorial e intersecretarial, conforme informações constantes no *site* da Coordenação. Além desse objetivo, a Coordenação visa:

Criar e programar a políticas municipais para migrantes e de enfrentamento à xenofobia são ações previstas na meta 65 do Programa de Metas da Cidade de São Paulo 2013-2016. Consulte e acompanhe aqui o andamento destas ações.

Os principais valores e princípios da Coordenação de Políticas para Migrantes são: o reconhecimento da importância dos novos fluxos migratórios para a cidade de São Paulo e dos imigrantes como sujeitos de direitos; a promoção e a garantia de seus direitos fundamentais; a promoção da integração social e cultural mediante o intercâmbio de saberes entre as diferentes comunidades no espaço público; a não criminalização daqueles que migram e o respeito ao direito de mobilidade.

O trabalho da CPMig é realizado em estreita relação com os movimentos sociais, com universidades e com as várias esferas do poder público, de forma a construir uma cidade que aponte para a cidadania plena e universal. (SME, 2015, *passim*).⁸

▪ A estrutura e expectativa da educação básica na cidade de São Paulo

O ensino de línguas, tanto portuguesa quanto estrangeira na cidade de São Paulo, é regulamentado por diferentes instâncias: a esfera federal, por meio da

⁸ Os objetivos da CPMig foram extraídos do link:

http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/coordenacao/index.php?p=156223. Neste site é possível encontrar outras orientações para garantir a inserção do (i) migrante na cidade de São Paulo. SME, 2015, *passim*.

Constituição Federal de 1998, pela Lei de Diretrizes e Bases e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que regulamentam o ensino desde o seu acesso na pré-escola ao ensino superior; a esfera municipal fica a cargo de supervisionar o ensino, garantir a elaboração de propostas pedagógicas, criar oportunidades para a melhoria do rendimento escolar, garantir os dias letivos conforme regulado pela esfera federal, aproximar o universo escolar e a família, administrar os recursos financeiros e de pessoas. Todos esses fatores são regulamentados por meio da Secretaria Municipal de Educação (doravante SME), pela Diretoria de Orientação Técnica Pedagógica (DOT-P), e/ou por decretos, portarias ou orientações.

A Constituição Federal de 1998 garante como princípio básico o acesso à educação e a universalização do Ensino Básico⁹, enquanto a Lei de Diretrizes e Bases 1996 (LDB) regula a oferta de vagas nas escolas federais, estaduais e municipais. A LDB também descentraliza a tarefa de gestão dos sistemas de ensino, sendo que fica a cargo das secretarias estaduais e municipais o desenvolvimento de suas políticas de educação. Cabe aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) subsidiar diretrizes federais que norteiem as secretarias estaduais e municipais com relação ao conteúdo a ser ofertado, de acordo com cada área do conhecimento, ou seja, de acordo com cada disciplina. Já o material didático fica a cargo da esfera federal, pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), garantindo a gratuidade desse material aos aprendizes das redes públicas tanto de ensino municipal quanto estadual.

Na esfera municipal foi criada a Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógico (DOT-P). Cabe a ela organizar, divulgar e acompanhar a realização de Encontros entre pesquisadores, professores, aprendizes, com a finalidade de:

- Programar a política educacional de formação proposta pela SME nas unidades educacionais;
- Acompanhar as ações pedagógicas das unidades educacionais nas diferentes áreas do conhecimento, com ênfase no estudo de línguas e matemática para professores dos primeiros anos do Ensino Fundamental;

⁹ Art. 205 A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

- Promover e acompanhar a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹⁰ na região;
- Promover a formação dos professores orientadores de sala de leitura, na perspectiva do encantamento pela leitura de obras escritas, com seleção de textos que privilegiem a vivência dos princípios da liberdade, solidariedade e respeito à diversidade e da construção da autonomia leitora e de produção de textos pelos aprendizes e professores;
- Promover a produção dos livros bilíngues, com participação dos aprendizes do Ensino Fundamental, sob a coordenação dos professores orientadores de sala de leitura (PSOL's)¹¹;
- Promover a formação dos professores orientadores de informática educativa, na perspectiva do uso do recurso tecnológico em favor da construção de conhecimentos e de comunicação e intercâmbio de saberes entre as unidades educacionais parceiras, em consonância com as metas da SME;
- Produzir o Jornal da DRE (Diretoria Regional de Ensino), com participação dos professores orientadores de informática educativa (POIE's) e aprendizes inscritos nos programas criados pela SME: Ampliar/Mais Educação São Paulo e;
- Participar do processo de construção do Plano Municipal e Nacional de Educação, via conferências regionais, estaduais e nacionais.

Subordinados à DOT-P, existem diversos grupos de trabalho nas diferentes esferas do ensino, tais como: ciclo interdisciplinar; de gênero e diversidade sexual; questões étnico-raciais; pacto nacional pela alfabetização na idade certa; rede proteção; sala de leitura; educação de jovens e adultos trabalhando na produção de

¹⁰ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um compromisso firmado pelas três instâncias governamentais (Município, Estado e Federal) que visa assegurar que “todas” os aprendizes estejam alfabetizados até os oito anos de idade, ou seja, até a conclusão do 3º ano do ensino fundamental. As informações acerca do Pacto estão disponíveis no site: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

¹¹ PSOL é acrônimo para designar o professor orientador de sala de leitura cuja função é contribuir para a democratização da sala de leitura; a democratização do acervo e do espaço aos aprendizes; construir planos de trabalho que promovam o desenvolvimento da competência leitora e articular os espaços de leitura com os trabalhos desenvolvidos nas salas de aula. Mais informações sobre o papel do PSOL estão disponíveis no site: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Main/Page/PortalSMESP/PSOL>.

materiais e ciclos de palestras para a formação continuada dos professores da rede municipal na educação infantil, ensino fundamental ciclos I e II, no ensino médio e EJA, além de buscar a transdisciplinaridade e a transversalidade.

O grupo de questões étnico-raciais tem por objetivo desenvolver ações de formação continuada com as Equipes Docente, Gestora e Apoio da Rede Municipal de Ensino. Tais ações visam atender às determinações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 que alteram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96, no sentido de contribuir para a continuidade da implementação das Orientações Curriculares para a Educação Étnico-racial e inserção no currículo da História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena.

Além das questões históricas e raciais, ao considerar a crescente presença de aprendizes estrangeiros na Rede Municipal de Ensino, sobretudo oriundos de países latino-americanos, o grupo oportunizou a inserção das questões pertinentes à Cultura e História Latino-Americana, igualmente os Estudos dos Movimentos Migratórios Contemporâneos. Tais ações deverão ser planejadas e executadas em consonância com o perfil de arte-educador, proposto pela SME para atuar em conjunto com a DOT/Núcleo de Educação Étnico-racial¹².

- **A proposta de formação continuada do ERER (Educação para as Relações Étnico-Raciais)**

Os documentos e legislações apresentados evidenciam a preocupação e busca da SME na formação integral do aprendiz, bem como a formação de jovens cidadãos críticos e qualificados para o trabalho.

O intuito de assegurar o acesso a todos, incluindo os estrangeiros, está garantido pela legislação federal (Constituição Federal, LDB Normas e Decretos estaduais e municipais). Contudo, ainda não há orientações pedagógicas que estabeleçam

¹² Texto acessado em 29/02/2016 referente ao edital de contratação de formadores para o grupo de questões étnico raciais, encontrado na página <http://girasp.com.br/2014/09/secretaria-municipal-de-educacao-divulgadital-de-credenciamento-de-arte-educadores/>.

orientações didático-pedagógicas para o ensino de português em sala de aula “mista”, isto é, com aprendizes brasileiros e estrangeiros.

Com esse panorama de falta de políticas públicas, o Núcleo de Educação Étnico-Racial, em parceria com a Coordenação de Políticas para Migrantes da Secretaria Municipal de Direitos Humanos e Cidadania, propõe uma formação para funcionários da educação, com a proposta de:

- a. Oportunizar formação continuada do quadro administrativo das unidades escolares sobre a questão da migração em São Paulo, visando o combate a práticas de xenofobia no ambiente escolar;
- b. Oferecer suporte técnico e teórico para o trabalho cotidiano de profissionais da educação no trato com as pessoas migrantes;
- c. Compreender a importância do acesso à educação para a inserção social do migrante, considerando as diferenças culturais como elementos de enriquecimento para a sociedade brasileira e;
- d. Discutir e promover o acesso a direitos e serviços públicos de pessoas migrantes local e nacionalmente, com especial enfoque no direito irrestrito à educação.

O grupo ERER também oferece formação continuada e trabalha em parceria com organizações não governamentais e com instituições que trabalham em prol dos direitos dos imigrantes.

No período do segundo semestre de 2014 ao primeiro bimestre de 2016, sob orientação da SME e das DREs¹³, um grupo de pesquisadores elaborou documento denominado “Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria, elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar” que culminará nos “Direitos de Aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar”. Tais documentos visam trabalhar com aprendizes do 4º, 5º e 6º anos dos Ciclos Básicos I e II.

¹³ A sigla DRE é utilizada para se referir à Diretoria Regional de Ensino.

Tal documento foi escrito após o outro, que apontou questões pertinentes e relativas à construção curricular com base em direitos de aprendizagem que:

[...] priorize a composição de um currículo integrador para a Educação Básica, que leve em conta as culturas existentes na cidade e no meio escolar, além de um olhar para os documentos curriculares produzidos na rede, tanto historicamente, quanto os que estão em produção. É fundamental concentrar as reflexões na constituição do currículo, pois todas as ações desencadeadas desdobram-se no cotidiano da escola e ganham corpo na prática educativa em todas as modalidades de ensino. ” (SME, 2015: 7).

O mundo que habitamos é formado por uma imensa diversidade. A diversidade se manifesta tanto nas características físicas, psíquicas, sociais, culturais e biológicas dos seres humanos quanto na natureza, nos instrumentos e artefatos e nas organizações sociais. Nessa perspectiva, a diversidade traz em si uma imensa riqueza para os seres humanos, para a cultura e para a natureza. Porém, como vivemos em uma sociedade hierarquizada e excludente, muitas vezes as diversidades acarretam desigualdades e engendram modos de exclusão e de segregação. Ou seja, a diversidade muitas vezes torna-se o ponto de partida das desigualdades. (BRASIL, 2009: 59-60 *apud* SME, 2015: 28).

Dessa forma, pode-se inferir que o universo escolar, isto é, a sala de aula, seja hierarquizada e, por conseguinte, excludente, uma vez que ao evidenciar de forma mais próxima à diversidade também pode causar “exclusão e segregação” de diferentes grupos sociais ou de diferentes culturas. Todavia, as ações para a construção do documento final estão em desenvolvimento, não sendo disponibilizados os resultados dos diferentes grupos de trabalho.

1.3. O ensino de português língua estrangeira (PLE)

O ensino e aprendizagem de PLE vem crescendo nos últimos anos, principalmente devido à globalização que leva a uma readequação e a um redimensionamento de grupos e de movimentos migratórios. Isso acaba por elevar ou dar notoriedade à relevância do ensino e aprendizado de línguas, e tal fato ocorre com o ensino e aprendizagem do português do Brasil.

Segundo dados do Ministério de Educação de Portugal,¹⁴ a língua portuguesa é a sexta língua materna e a terceira língua europeia mais falada no mundo. Informa também que é língua oficial de oito Estados em quatro continentes, sendo que a língua portuguesa se tornou uma das línguas oficiais e obrigatórias nos países do MERCOSUL.

A obrigatoriedade da língua portuguesa no MERCOSUL levou a um crescimento significativo do ensino da língua portuguesa nos países latino-americanos, pertencentes ou não ao MERCOSUL. O aumento e procura pelo aprendizado da língua portuguesa refletiu-se no aumento exponencial da procura pelo Certificado Brasileiro de Proficiência em Português como Língua Estrangeira (Celpe-Bras)¹⁵, que nos últimos anos chega próximo a 2000.

Devido ao crescente aumento da demanda pelo ensino e aprendizagem de PLE, surgiram vários grupos de estudos e pesquisas, associações e sociedades que ofertam cursos, formações iniciais e continuadas bem como eventos acadêmicos voltados para o ensino de PLE. Tais grupos de pesquisas também contribuem com a publicação de teorias e manuais didáticos voltados ao ensino e aprendizagem de PLE.

Podemos citar a Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE) que objetiva incentivar o ensino e a pesquisa na área de PLE e PL2; promover a divulgação e intercâmbio da produção científica em PLE e PL2; facilitar a troca de informações e contatos sociais entre profissionais e instituições e promover o intercâmbio “cooperativo” entre instituições de ensino. Além da SIPLE, apresentaremos outras associações regionais e internacionais.

A APLE – RJ¹⁶ – associação de professores de português língua estrangeira do estado do Rio de Janeiro, de caráter regional, visa “congregar” profissionais da área de PLE; contribuir para a formação inicial e continuada; apoiar e incentivar a criação e atualização de cursos e disciplinas de graduação relacionadas ao ensino de PLE;

¹⁴ Disponível em: < http://www.dgidc.min-edu.pt/lingua_portuguesa/linguaportugmundo.asp>. Acesso em: 07 jun 2008.

¹⁵ Celpe-Bras outorgado pelo Ministério da Educação com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE) aceito em empresas e instituições estrangeiras de ensino com comprovação de competência na língua portuguesa, no Brasil é exigido para ingresso nas instituições universitárias.

¹⁶ Informações adicionais disponíveis em: <http://aplerj.com.br/>

dinamizar troca de informações relacionadas às pesquisas em PLE e divulgar as atividades realizadas pela a associação.

A PPPLE¹⁷, portal do professor de português como língua estrangeira é uma plataforma on-line que oferece a seus membros e comunidade em geral recurso e materiais para o ensino e aprendizagem de PLE. O portal é gerido e alimentado de forma multilateral com a colaboração de seus membros.

A AOTP¹⁸ – “American Organization of Teachers of Portuguese” é uma organização sem fins lucrativos comprometida com a valorização e promoção do ensino da língua portuguesa nos Estados Unidos da América.

A AMPPLIE¹⁹ – Associação mineira dos professores de português como língua estrangeira tem como objetivo congregar profissionais da área de ensino de PLE; capacitar professores em formação; contribuir para a pesquisa e científica; propiciar troca de informações e parceiras com entidades congêneres ou afins e divulgar as atividades realizadas por membros da associação.

As informações mencionadas foram obtidas nos sites das associações.

No que tange ao ensino de português nos países componentes do MERCOSUL, mesmo tendo assinados acordos em que os países membros se comprometeram a incrementar o ensino das línguas oficiais – Português e Espanhol, pois nota-se que não saiu do papel tal resolução e não houve aumento significativo, seja no Brasil, seja nos demais países membros do MERCOSUL, onde a oferta de ensino, quer seja de português, quer seja do espanhol, continua incipiente e longe de ser implementada como nos documentos e acordos oficiais.

- **PLE no Brasil e em especial na cidade de São Paulo.**

O número de estrangeiros que chegam ao país, sobretudo à cidade de São Paulo, aumenta exponencialmente a cada ano, e, em sua maioria, os estrangeiros recém-chegados a São Paulo têm a intenção de estabelecer-se na cidade. Nos últimos anos,

¹⁷ Informações adicionais disponíveis em: <http://www.ppple.org>

¹⁸ Informações adicionais disponíveis em: <http://www.aotpsite.net/sobre-a-aotp-about-aotp>

¹⁹ Informações adicionais disponíveis em: <http://ampplie.com.br/>

o Brasil teve uma crescente elevação econômica e tornou-se foco de inúmeros investidores de todo o globo. Tais fatores levaram a um fluxo migratório enorme e de todos os tipos.

Por esses motivos, a administração pública vem criando políticas formativas sociais e educativas para absorver os imigrantes de forma menos traumática. No campo educacional, passou a organizar grupos de trabalho para desenvolver estratégias e guia orientadores no ensino de língua estrangeira como segunda ou terceira língua. Esses grupos, nas diferentes áreas do ensino, passaram a discutir, frequentemente, os problemas constatados por todos os envolvidos na educação, estabelecendo políticas públicas para o ensino desses imigrantes.

Os dados oficiais ainda não refletem a realidade de estrangeiros vivendo na cidade de São Paulo, pois muitos se encontram em situação de não documentados, ou seja, não têm Registro Nacional de Estrangeiro (RNE), não tendo a oportunidade de conquistar algumas garantias trabalhistas, cíveis e afins. Contudo, não lhes é negado o acesso das crianças à escola.

Aprender e utilizar uma língua significa interagir com os indivíduos de uma determinada sociedade. Desse modo, pelo idioma é que uma sociedade se organiza e sistematiza seus padrões de cultura, porque por meio dela se revela uma pluralidade de mundos. Nesse panorama, ensinar uma língua é ensinar as inter-relações em suas múltiplas faces, seja a social, a humana, a política, etc. capacitando o aprendiz a reconhecer e compreender a identidade, a cultura e a diversidade nela existente.

O PLE se insere nesse contexto e, diante do aumento exponencial na procura por aprender o idioma, a cada dia há necessidade de preparar professores de Português com especialização na modalidade língua estrangeira. Segundo Almeida Filho (1993), a língua estrangeira é a língua de estranhos, a língua de outros diferentes de nós e essa *estrangeiridade* permanece no esforço de ensino e aprendizagem, provocando uma debilidade no sucesso dessa empreitada, uma vez que a língua se *estrangeirizou* não dotando o aspirante a membro da comunidade comunicativa de língua portuguesa.

Atualmente, vemos esforços de algumas instituições universitárias na formação complementar de professores, seja em cursos de graduação, seja em nível de pós-graduação e de extensão. Eis algumas dessas instituições: Universidade Federal da

Bahia; Universidade de Brasília, Universidade Federal do Paraná, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Pontifícia Universidade Católica São Paulo e Rio de Janeiro e Universidade de São Paulo.

A formação do professor de língua portuguesa como língua estrangeira não é a mesma do professor de língua materna (LM). Necessita ser diferenciada, já que o professor de PLE não deve trabalhar num contexto específico ensinando de forma genérica ou similar ao ensino de LM, pois estaria utilizando pressupostos inadequados, voltados para a escrita e a leitura, com foco no léxico e regras gramaticais.

Ensinar Língua Portuguesa como Língua Estrangeira (PLE)²⁰ exige do professor a consideração das diferenças existentes entre as culturas envolvidas, ou seja, a cultura brasileira e a cultura do aspirante a falante de português. E ao professor cabe reunir conhecimentos da multiplicidade de usos do idioma, as diferentes formas de usos possíveis nas diversas interações cotidianas em que o aprendiz irá utilizar a língua, pois, dessa maneira dotará ou pretenderá dotar o aprendiz da capacidade comunicativa em forma de competência linguística. O espaço de ensino e aprendizagem de PLE é o local de interação social, em que se devem reconhecer os estados afetivos dos aprendizes e suas limitações na compreensão ou não de determinado aspecto da língua/cultura.

Inicialmente, ensinar PLE encontrou muita dificuldade por parte dos professores e da comunidade acadêmica, porque o processo foi associado ao ensino de LM. Desse modo, em um primeiro momento, foi utilizada a mesma formação profissional docente para ambos os casos, o que levou os profissionais a utilizarem as mesmas estratégias e metodologias de aula de PLM, conforme se constata no relato da professora Marília Carvalho Batista (2012):²¹

Minha experiência como professora de Português para estrangeiros não foi muito agradável. Na época, eu era professora de PLM em escolas na rede pública em Uberlândia, Estado de Minas Gerais, sendo conhecida como uma

²⁰ Tomaremos como referência a obra “O português como língua não materna: concepções e contextos de ensino” do prof. Almeida Filho (2005) para nos nortearmos sobre o ensino de português como língua estrangeira.

²¹ O relato a seguir foi extraído do artigo “Especificidades do ensino de PLE” disponível em: <http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:edicao-4&Itemid=109>. Revista da SIPLE.

experiente professora de gramática. Recebi, então, um convite de uma amiga e colega que dirigia uma “escola de Idiomas” para ser professora de Português para um grupo de missionárias estadunidenses.

Ao tentar ensinar Português com enfoque na combinação de elementos sintagmáticos (sujeito, verbo, objetos direto e indireto, complementos, adjuntos) as educandas sentiam muita dificuldade em entender o sentido das frases que construíamos. E mesmo com muitos exercícios de fixação da forma, as educandas não conseguiam entender e falar o português.

Seguia o mesmo método de minhas aulas de língua portuguesa das turmas de 6^a, 7^a e 8^a séries, utilizando exercícios do livro da 8^a série. Percebi que minhas aulas eram cansativas e improdutivas. Eu mesma ficava desmotivada. Tentei renovar, utilizando canções e textos de jornais seguindo minhas aulas de ensino médio. Essa foi outra tentativa frustrante. As educandas não discutiam os textos, o que nos levava de novo para uma aula construída ao redor da gramática – léxico e sintaxe, principalmente.

Ninguém, à época, no meu círculo de amizades e relações profissionais possuía conhecimento de metodologias, métodos, materiais e abordagens de ensino de PLE. Minha graduação não previra qualquer disciplina, introdutória que fosse direcionada ao ensino de PLE. Então, tanto minhas colegas de graduação quanto nossos professores da universidade não dispunham de conhecimentos sobre como planejar, e como agir numa sala de PLE. Fiquei apenas um mês com esse grupo de aprendizes, mas foi o suficiente para perceber meu total despreparo para conduzir o ensino de Português para estrangeiros.

Pode-se observar que os professores, ao adentrarem na seara de ensino de PLE, não se encontravam devidamente preparados e tampouco a universidade conseguia subsidiá-los com metodologias, abordagens, teorias para o ensino de PLE. Todavia, logo a comunidade acadêmica se deu conta da necessidade de pesquisas sobre o tema e iniciou um profícuo período de estudos, tendo conseguido construir um arcabouço teórico diferenciador entre o ensino de LM, L2 e LE.

Uma L1 serve para a comunicação ampla desde a casa, passando para rua até a escola e os meios culturais. É a língua em que se constitui a identidade pessoal, regional, étnica e cultural de uma pessoa. Toda L1 se manifesta por meio de um dialeto (uma variante regional, muitas vezes, combinada com traços étnicos e de classe social).

Língua Estrangeira (LE) é outra língua e cultura a ela associada pela qual se desenvolve um interesse particular institucionalizado (escolar) em conhecê-la ou em aprender a usá-la.

Uma L2 é uma língua não materna que se sobrepõe a outra (s) que não circula (m) socialmente em setores ou instituições ou que circula com

restrições (nos contextos em que a L2 é requerida). (ALMEIDA FILHO, 2005: 7, 9 e 10).

Como evidenciou o professor e pesquisador Almeida Filho, a formação do professor de LM não pode ser a mesma do professor de LE, porque ensinar LE é ensinar uma língua a quem não a tem, não conhece suas variantes e, por conseguinte, requer maior tempo para significar, para compreender as expressões/língua e se inter-relacionar com a situação. Dessa forma, a formação do professor de PLE deve ser diferenciada e específica, mas não a ponto de não capacitar o professor para o ensino em contexto de língua materna ou não materna.

Atualmente, o ensino de LM situa-se em duas concepções de ensino, conforme postulado por Matencio:

É consenso, nos estudos sobre o ensino de Português no Brasil, que, sobretudo até fins dos anos 1980, duas foram as concepções predominantes no ensino/aprendizagem de língua materna: a primeira, e a mais tradicional, sugere ser necessário adquirir conhecimentos estruturais (sobretudo gramaticais) sobre a língua para que se aprenda a utilizá-la; a segunda pressupõe que a aprendizagem de uma língua é decorrente de sua utilização. (MATENCIO, 2001: 66)

No que concerne o ensino de LE e L2, o foco está na situação comunicativa, o que leva à realização da língua pensando e constatando o seu uso no lugar de aprender a norma, sem qualquer contextualização. Procura-se trabalhar os acontecimentos cotidianos e possíveis de ocorrer na diversidade da língua, ou seja, operar com a língua 'real', em uso. Deve-se também lidar com o intercultural ou transcultural, levando gradualmente a uma *desestrangeirização* da língua que se iniciou estrangeira (ALMEIDA FILHO, 1993: 11-12) e reformular o material de ensino constantemente. São as propostas para trabalhar com o ensino de LE e L2.

1.4. Cultura e ensino de língua

Há uma complexidade de definições acerca do termo “cultura”, uma vez que tal objeto é analisado por diferentes disciplinas, tais como comunicação, sociologia, antropologia, psicologia e demais ciências sociais, com diferentes focalizações nelas. Baldwin, Faulkner e Hecht (2006) afirmam que a definição de cultura é um alvo em constante movimento e aqueles que escolhem defini-la devem fundamentá-la num contexto multidisciplinar e histórico da palavra.

Dessa forma, autores como Kluckhohn e Kroeber (1952, *apud* ADLER, 1997) coletaram 150 definições para cultura, além de formalizarem e disponibilizarem um sumário crítico que serve como base para diversos autores nas diferentes disciplinas. Raymond Williams (1969) postulou e reformulou o conceito restrito e elitista na tradição conceitual vigente na Inglaterra do final dos anos de 1950, afirmando que cultura compreende as artes e a aprendizagem de uma sociedade humana, ou seja, engloba uma forma de vida global, seus sentidos e direções comuns, porque a cultura é uma experiência ordinária, usual, em toda a sociedade e em todo o indivíduo (WILLIAMS, 1969).

Face à diversidade de definições e conceitos, ao tratar de cultura, buscamos expor uma sequência de definições que ofertem subsídios que se relacionem aos objetos deste estudo. Assim, as definições de cultura que tratam da sua relação intrínseca e indissolúvel com a linguagem serão utilizadas como base teórica para a análise das narrativas.

Etimologicamente, o termo cultura vem do latim “cultura, ae” que é cognato do verbo “cōlo, is, ui, cultum, ěre”. Tem diversos significados, sendo o sentido cultivar o selecionado por contribuir para esta pesquisa. Além da etimologia, segundo a filosofia, o termo cultura refere-se ao conjunto de manifestações humanas que contrastam com a natureza ou o comportamento natural, isto é, refere-se a uma atitude pessoal e coerente da realidade, destinada às posições suscetíveis de valor íntimo, argumentação e aperfeiçoamento, que envolvem uma exigência global e uma justificativa satisfatória. Na antropologia, é compreendida como a totalidade dos padrões aprendidos e desenvolvidos pelo ser humano, ou seja, representa o saber acumulado e adquirido pelas experiências de uma comunidade.

No Iluminismo, o questionamento sobre o modo de viver do homem, bem como sua vida em sociedade, era base de indagações, ao passo que a sociedade da época buscava autonomia em relação aos estudos filosóficos, para que estes fossem tratados pelas ciências humanas e, em específico, pela etnografia.

A primeira definição sistemática do termo cultura foi do antropólogo britânico Edward Burnett Tyler (1832-1917). Em seu texto intitulado “The Science of Culture”, publicado em 1871, acreditava que a Antropologia era a “ciência da cultura”, um sistema para analisar os elementos existentes da civilização humana que são socialmente criados, mas não herdadas biologicamente. Tyler definiu cultura como:

[...] aquele todo complexo que inclui conhecimento, crença e arte moral, direito, costume e quaisquer outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade. ” (TYLOR, 1958: 1)²².

Tylor acreditava e postulava a cultura como única e que a língua seria uma parte integrante da cultura; enquanto o fundador da antropologia cultural nos Estados Unidos, Franz Uri Boas acreditava na autonomia das culturas (relativismo cultural) e que cada cultura tinha uma singularidade cultural (algo único). Boas salientou a importância do conhecimento histórico, com o método indutivo e empirista, foi o primeiro a propor a possibilidade de se criar leis sobre a cultura e, nesse arcabouço teórico, a língua passou a ser considerada como constituinte da cultura, o que se pode averiguar conforme afirma que:

[...] a totalidade das reações e atividades mentais e físicas que caracterizam a conduta dos indivíduos que compõem um grupo social, coletiva e individualmente, em relação ao seu ambiente natural, a outros grupos, a membros do mesmo grupo e de cada indivíduo para consigo mesmo. (BOAS, 2010:113, *apud* LAKATOS, 2010:132).

²² Tradução do autor. Texto original: "Culture, or civilization, taken in its broad, ethnographic sense, is that complex whole which includes knowledge, belief, art, morals, law, custom, and any other capabilities and habits acquired by man as a member of society."

Importantes estudos desenvolvidos nos Estados Unidos e Europa, principalmente no primeiro, sobre a relação entre língua e cultura, contribuíram para compreensão da relação cultura/língua; dentre elas há a “Hipótese Sapir-Whorf”.

A Hipótese Sapir-Whorf foi formulada na década de 1930, por Edward Sapir e Benjamim Lee Whorf. Após pesquisas, concluíram que há uma relação sistemática entre as categorias gramaticais de uma língua e a forma de falar de seus falantes, de entenderem o mundo e de representá-lo em língua. A hipótese Sapir-Whorf combina determinismo linguístico com relatividade linguística, isto é, a língua determina o pensamento e não há limites para a diversidade estrutural das línguas.

Há duas interpretações usuais da hipótese, sendo uma *forte* e uma *fraca*. Na hipótese *forte*, há uma forma de determinismo linguístico. Assim, a língua determina completamente a forma como o indivíduo conceitua, memoriza e classifica a sua realidade, determinando, assim, o pensamento do falante em nível semântico. Tal compreensão impediria a compreensão dos significados de outras culturas, uma vez que não há equivalentes linguísticos entre diferentes culturas. Ao passo que, na hipótese *fraca*, a língua de um falante tem certa influência na forma de conceituar e memorizar a realidade, exclusivamente em nível semântico.

Roman Jakobson (1972) retomou o conceito de Sapir – Whorf, que trata a língua e cultura como pontos de vista complementares e intrinsecamente ligados, sendo que ambas estão presentes nos estudos das Ciências Humanas e Sociais. A capacidade simbólica da linguagem de criar uma realidade, de dar vida a essa criação, é de conhecimento e objeto de investigação, sendo a cultura e a linguagem frutos da capacidade de construção simbólica, legítima e de propriedade inerente ao ser humano, tal como Clifford Geertz postulou:

Para obter a informação adicional necessária no sentido de agir, fomos forçados a depender cada vez mais de fontes culturais - fundo acumulado de símbolos significantes. Tais símbolos são, portanto, não apenas simples expressões, instrumentalidade ou relatos de nossa experiência biológica, psicológica e social: eles são seus pré-requisitos. ” (GEERTZ, 1989: 61).

Lyons (1981) definiu duas concepções de cultura, uma com viés voltado para a antropologia e outra para outras ciências. Na concepção voltada às outras ciências, a

cultura é tudo que é erudito; na segunda concepção, ganha definição antropológica, ou seja, o legado social que um indivíduo herda de seu povo, conhecimento adquirido socialmente. Tal definição é a mais frequentemente adotada pela Linguística Aplicada.

Hall (1976) contribui para os trabalhos de Lyons ao tratar da relação entre linguagem e contexto, visto que para ele o contexto é um conjunto de mecanismos de interpretação, que tem origem na cultura e permite o entendimento de um enunciado. O contexto pode, em grande parte, ser determinante na variação do entendimento, ou seja, todo ser e toda linguagem tem funcionalidade e em um contexto X haverá resultado Y. O conceito de cultura é dinâmico e plural. Dessa maneira, ao tratar da cultura não se trata apenas das civilizações e dos acontecimentos que afetam ou afetaram as civilizações, mas trata de fatos peculiares a um grupo ou indivíduos que compõem as diferentes culturas.

1.5. O ensino de línguas estrangeiras

Um dos primeiros métodos de ensino de línguas foi o da gramática e tradução, que consistia a transmissão das regras gramaticais por meio de um processo dedutivo, além da aplicação das regras nas traduções. Tinha por objetivo a aplicação e a capacitação do aprendiz na utilização da linguagem escrita, conforme os pressupostos da “boa forma e conteúdo” das obras tidas como excelentes.

A língua utilizada é a materna, dominante no processo de ensino, e a base para o método é o literário, uma vez que a literatura era considerada a representação intelectual do povo. A problemática existente nesse método consiste em ensinar um padrão de língua abstrato e fora do uso, não levando em conta a mutabilidade da língua. Segundo os estudiosos, a gramática não deve ser apenas um conjunto de regras universais, imutáveis, e sim aquilo que a sociedade faz dela.

As críticas ao método gramatical levaram ao método direto, que consistia na busca de uma aprendizagem indutiva das regras gramaticais e, com isso, a aprendizagem das regras ocorreria de forma intuitiva. O aprendiz utilizaria a língua de

forma impensada, não refletida, ou seja, o ensino de LE seria igual de LM: o aprendiz adquire a língua falada antes da língua escrita e, dessa forma, procura-se introduzir a “língua padrão” ou “natural”. Assim, o aprendiz é introduzido na língua do cotidiano, para sentir-se mais à vontade e familiarizado com situações do dia a dia, conseqüentemente acreditava-se que o aprendiz compreenderia o modo de pensar e de sentir dos falantes.

A contribuição do método direto ocorreu na primeira tentativa de tornar a aprendizagem da língua estrangeira em uma situação de uso de língua sem que a LM fosse a referência; o viés pragmático existente no método levou a crescente investigação linguística.

O método Audiolingual surgiu com a 2ª Guerra Mundial, pois diferentes povos formavam um bloco de aliança para combater um inimigo comum. Para tanto, necessitavam que seus soldados falassem a língua de seus aliados e até mesmo de seus inimigos. Assim, desenvolveram-se vários programas de ensino de línguas estrangeiras, em grande parte, de predominância auditiva em curto espaço de tempo. Após a guerra, o ensino de língua estrangeira fez-se necessário para diferentes órgãos mundiais, o que levou ao incremento dos estudos linguísticos da língua falada.

A inovação no método Audiolingual foi a introdução de meios tecnológicos, sendo o mais relevante o laboratório de línguas, onde se exercitava a compreensão oral e pronúncia, o que levou a separação das capacidades de base, são elas: a de ouvir, falar, ler e escrever. O método se caracteriza pelo estruturalismo, o comportamentalismo, a linguística constrativa e descritiva, não utilizando a LM e priorizando professor nativo da língua-alvo.

A aprendizagem da língua ocorre por estímulo/resposta, associados à aquisição de hábitos, reforçados continuamente, que levam a frase correta. O objetivo do método é levar o aprendiz, primeiramente, a saber se comunicar/falar e em um segundo momento saber escrever, através de diálogos estruturados em interações cotidianas, reforçados com textos específicos de *Landeskunde* (textos com situações práticas do dia a dia que possam ser utilizados na comunicação do dia a dia) em detrimento aos textos literários.

O método obteve muitas críticas devido à inconsistência da aplicação da teoria seja psicológica, seja linguística e a ineficácia nas técnicas, todavia houve pontos

positivos para o ensino de línguas estrangeiras, tais como: desenvolvimento de teorias de ensino de línguas estrangeiras; utilização e desenvolvimento de técnicas específicas tanto para a prática oral, quanto a audição.

Na Europa, logo após método Audiolingual, desenvolvia-se o método audiovisual caracterizado por apresentar ao aprendiz uma situação de interação, através de meios áudios visuais. Dessa forma, o aprendizado ocorre pela repetição do áudio visual e assim a língua seria absorvida através do contato com a linguagem cotidiana e do contexto social em que ela ocorre.

Em meados dos anos 70 devido a fatores sociais, políticos, pedagógicos ocorreram mudança no ensino das línguas estrangeiras, houve a inserção da pragmalinguística, ou seja, a fala é compreendida como aspecto do agir humano, portanto a linguagem é compreendida como ação²³ dando origem a abordagem comunicativa.

Segundo Neuner (1993), os postulados de Habermas tiveram uma contribuição muito grande para o desenvolvimento das teorias comunicativas, principalmente na Alemanha, Habermas identificou duas formas de comunicação na linguagem corrente, são elas:

- O negociar comunicativo caracteriza-se por um acordo implícito entre os falantes sobre os âmbitos temático, situacional e hábitos sociais envolvidos no tema e;
- O discurso que ocorre na interação e se torna problemático, porque sempre um dos falantes exerce poder por meio da linguagem, sendo ideal a não ocorrência de tal fato.

O conceito de competência comunicativa foi postulado por Hymes como forma de contestar a teoria da competência linguística de Chomsky²⁴. A crítica à teoria

²³ Tradução nossa, original "mit Sprache etwas (miteinander) tun" (Neuner:1993:84).

²⁴ "For Chomsky, the focus of linguistic theory was to characterize the abstract abilities speakers possess that enable them to produce grammatically correct sentences in a language. (...) Hymes's theory of communicative competence was a definition of what a speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech community".

chomskyniana levou a uma nova orientação didática da língua estrangeira, orientação esta que se alicerça nas seguintes perspectivas: a pragmática e a pedagógica.

A orientação pragmática já fora introduzida nos métodos Audiolingual e audiovisual que impulsionaram a didática comunicativa, entretanto o mais relevante é entender e se fazer entender na língua estrangeira, no lugar dos conhecimentos de gramática ou de *Landeskunde*.

[...] die Entwicklung von fremdsprachlichem Können, d.h. von fremdsprachlichen Fertigkeiten (Hören Sprechen, Lesen, Schreiben in der Fremdsprache)... (NEUNER, 1993: 84).

Tradução: [...] o desenvolvimento de língua estrangeira, pode ou seja, de competências em línguas estrangeiras (Ouvir, falar, ler e escrever na língua estrangeira... (NEUNER, 1993: 84).

Na orientação pedagógica, leva-se em consideração, principalmente, a “formação” da personalidade do aprendiz e o pleno exercício de sua identidade, tendo em vista as diferenças existentes entre as culturas; os conceitos de gramática não são o objetivo central, mas sim as intenções de fala, as simulações, os conteúdos e os textos que sejam autênticas representações situacionais reais do cotidiano.

Dessa maneira, o tratamento dos fenômenos linguísticos e de *Landeskunde* levaram a um novo estágio nos estudos e metodologias para o ensino de línguas estrangeiras ao levar o aprendiz a uma comparação entre a LM, cultura com a LE e sua cultura. O foco passou a ser os processos de aprendizagem nas fases da aquisição, do tratamento e aplicação da LE, o que levou à comunicação intercultural.

Os métodos apresentados têm uma concepção sociocultural como mecanismos de aprendizagem e compreensão de outras culturas ao comparar com a sua (interculturalidade) de forma que minimize ou anule os choques culturais. Com isso, haverá melhor entendimento dos hábitos do outro, conseqüentemente, melhor adaptação e outras formas de viver (abordagem comunicativa).

1.6. O ensino intercultural

A perspectiva de Kramersch (1996:3) sobre linguagem e cultura é importante para alcançar os objetivos propostos desta pesquisa. A autora ao tratar da relação entre linguagem e cultura, define a linguagem como o principal meio pelo qual a vida é conduzida, quando utilizada em contextos comunicativos se conecta à cultura de variadas formas. Dentre essas formas, pode-se afirmar que a linguagem, ao expressar uma realidade cultural, transmite ideias, valores e se refere às experiências comuns, ao conhecimento de mundo, ou seja, a tudo aquilo que é adquirido e compartilhado em nossa existência.

Segundo Kramersch (1993), a linguagem é “um componente essencial da cultura”, língua e cultura não podem ser dissociadas, uma vez que a língua é entendida como prática social. Posteriormente a autora declara:

A linguagem é a principal forma através da qual conduzimos nossa vida social. Quando ela é usada em contexto de comunicação, ela está embebida da cultura de múltiplas e complexas maneiras. (KRAMSCH (1998) *apud* BERWING, 2004: 25).

A língua e a cultura são observadas de várias maneiras. Segundo Guerreiro (2005), ela “expressa”, “incorpora” e “simboliza” uma realidade cultural; quando expressa valores, ideias estão expressando a realidade que é compartilhada por todos os membros de um mesmo grupo social; no instante em que os indivíduos de uma comunidade utilizam a linguagem verbal e não verbal para criar significações inteligíveis a todos os seus membros é o momento da incorporação e assim leva a possibilidade de identificação dos membros dessa comunidade pela linguagem (a simbolização da realidade cultural).

Assim, os falantes identificam-se e identificam os outros na e pela linguagem; a linguagem, nesse contexto, é um símbolo de identidade social, uma vez que os membros de um grupo social ou de uma comunidade não só expressam suas experiências, como também criam novas experiências pela linguagem.

A título de exemplificação, se um falante tiver dificuldade em se comunicar, decorrente do não conhecimento do sistema linguístico ou de dados culturais implícitos apresentados nos enunciados linguísticos, tais dificuldades levarão à sua rejeição pelo grupo social ou a rejeição de sua cultura, pois ele não conseguirá construir a simbologia esperada.

A cultura também pode ser percebida e considerada como expressões da linguagem, seja por meio visual, seja escrito ou falado. Tanto a linguagem verbal quanto a linguagem não verbal são incorporadas a uma realidade cultural (contextualização) e criam significados e significações compreensíveis para membros de um mesmo grupo social.

[...] a língua e seus discursos, juntamente com as semióticas não verbais, conferem a uma comunidade humana: a sua história social; a sua consciência histórica; a consciência de sua identidade cultural. (KRAMSCH, 1998 *apud* BERWIG, 2004: 26).

Kramsch (1998:4) distingue natureza de cultura. A seu ver, natureza é o que nasce e cresce organicamente, ao passo que cultura é algo que é cultivado. Tendo por base essas distinções, a autora nos incita a refletir se os homens, ao nascer, são produtos determinados pela natureza ou se desenvolvem pela socialização e escolarização.

As expectativas na comunicação podem ter resultados libertadores ou constrangedores, uma vez que o falante ou ouvinte podem atribuir diferentes significados, sejam eles positivos sejam negativos, ou seja, no momento da interação e da construção da identidade, há relações de poder, em que se polarizam o 'eu/nós' e o 'ele (s)' que nada mais é do que uma classificação atributiva de valores positivos ou negativos, lembrando que o eu/nós geralmente apresentam-se de forma positiva em relação ao ele(s). Contudo, para que esses significados resultem em entendimento, os significados particulares são impostos às comunidades de falantes, não permitindo, assim, outras significações originais.

A autora exemplifica essa questão ao falar da relação que culturas diferentes têm com os crisântemos, pois em certos países eles são considerados símbolos de amor ou nacional, como no caso do Japão, onde o crisântemo é símbolo da Família

Imperial Japonesa. Entretanto, na Alemanha, como no Brasil, essa flor remete aos seus falantes a ideia de morte. Outro exemplo relevante, ao se tratar da comunicação ou sua falta, entre bolivianos e brasileiros, um dia ao voltar para casa, deparei-me com a seguinte cena, que descreve bem esses símbolos imutáveis: uma mulher, com traços ameríndios, acompanhada de seus filhos, desejava atravessar a rua, quando um motorista deu sinal de farol alto para que ela pudesse atravessar, porém a mulher continuou a esperar na calçada até o momento em que o motorista desistiu de esperá-la e foi embora. Assim, a cultura pode ser libertadora e retirar as pessoas do “anonimato” e da aleatoriedade da natureza ao retransmitir o mesmo valor significativo.

No momento em que os estrangeiros passam a significar e a se identificar com os valores e formas de compreender determinadas situações como os nativos, eles passam a adquirir formas semelhantes de focalizar o mundo na interação. Essas formas de focalizar o mundo são reforçadas pelas instituições, como a escola, a igreja e outras, transmitindo a seus participantes as crenças e valores. Assim, o membro da instituição identifica-se como pertencente a determinado grupo e passa a refletir, também nas estruturas linguísticas, o modo de agir, atitudes comuns, crenças, valores e até mesmo a seleção lexical.

Segundo Kramsch (1998), há uma diferenciação entre a comunidade de falantes e a comunidade discursiva. Para a autora:

[...] comunidade de falantes é composta por um grupo de pessoas que usam o mesmo código linguístico, à medida que comunidade discursiva se refere aos modos comuns os quais os membros de um mesmo grupo social usam a língua a fim de suprir suas necessidades sociais. ” (KRAMSCH, 1998: 6).

Kramsch acrescenta, em seus postulados, que não somente os traços gramaticais, fonológicos, lexicais, jargões profissionais ou termos específicos de determinados grupos os diferenciam dos outros, mas também o tópico selecionado, isto é, a forma como a informação é apresentada e o modo de interagir. As atitudes e escolhas são denominadas como *discourse accent*.

A autora justifica a proposição ao apresentar exemplos significativos em seu trabalho que poderiam ser utilizados. Contudo, apresentaremos situações experienciadas de questionamentos em prática de sala de aula de português como

língua estrangeira. Ao aprenderem a palavra desculpa, os aprendizes acabam por ficar em dúvida sobre em que momento deve usá-la, uma vez que a palavra desculpa é utilizada no Brasil para introduzir um novo tópico à conversa, "... Desculpa, mas eu acredito que...", ou após, "desculpa, eu não ouvi muito bem, você poderia repetir"; "Me desculpa, eu não te vi".

As seleções das palavras são baseadas nos valores que cada grupo atribui aos diferentes enunciados, pois, segundo a autora: "Essa visão de cultura que focaliza nas diferentes formas de pensar, comportar-se, atribui valor aos enunciados compartilhados por falantes da mesma comunidade discursiva." (KRAMSCH, 1998:7).

Dessa maneira, os falantes identificam-se como membros do mesmo grupo social ou acreditam que elas são pertencentes a determinado grupo, o que leva ao sentimento de pertencimento à história daquele grupo, identificando-se com os hábitos e atitudes.

Ao acontecimento de identificação ou pertencimento a um grupo Kramsch denomina efeito libertador e de imposição. O efeito libertador da linguagem é quando entendem, e se fazem entender, tranquilamente, nas situações comunicacionais. Tal efeito ocorre com os falantes nativos de forma gradual, quase espontânea, ao passo que a linguagem aos estrangeiros tem efeito de imposição, uma vez que não é permitindo que se faça inferências com liberdade de interpretações, baseadas em conhecimentos pertencentes a outro grupo social.

Desse modo, tanto o princípio de libertação quanto o de imposição afetam o falante em seus aspectos social, histórico e metafórico, ou seja, nas formas de criar imagens das coisas. As perspectivas citadas por Kramsch (1998) - o social, o histórico e o metafórico, fazem parte do plano social, isto é, das atitudes compartilhadas, crenças, valores e seletividade lexical presentes em língua.

A perspectiva histórica é a proporção herdada, que faz parte ou apresenta os traços culturais, passados de geração para geração, seja de forma oral ou escrita, e estão sedimentados. Associado à perspectiva histórica, tem-se a perspectiva imaginária, que também faz parte do que a autora denomina "contexto sociocultural". Assim:

As comunidades discursivas são caracterizadas não somente por fatos e artefatos, mas por sonhos compartilhados, cheios ou não de imaginação. Tais imaginações são mediadas pela linguagem, que, ao longo dos tempos de uma comunidade, reflete e molda além de ser uma metáfora cultural da realidade... A linguagem está intimamente relacionada não somente a cultura como a cultura é ou foi, mas a cultura de imaginação que governa as decisões e ações de um grupo muito além do que podemos imaginar. (KRAMSCH, 1998: 8).

Kramsch salienta que a perspectiva imaginária é parte integrante do contexto social, uma vez que o imaginário, segundo a autora, é compartilhado, isto é, os sonhos comuns, as aspirações induzem o falante se portar de determinadas formas, como exemplo ela citada a resignificação do edifício “Memorial” em Washington, após o discurso “I have a dream...” de Martin Luther King Junior (1963).

Segundo Kramsch (1998), os grupos sociais se expressam por meio da linguagem, principalmente pela língua, dando-lhes significado por meio das diferentes formas de uso: da fala, da escrita ou da forma visual. Para Pais (2006: 156): a língua e seus discursos, juntamente com as semióticas não-verbais, conferem a uma comunidade humana: sua história; sua consciência e identidade.

Assim, pode-se constatar que o indivíduo se identifica e identifica os outros como membro de um grupo devido aos padrões de comportamento, às normas de conduta, ao que dizer e em qual ocasião.

A identificação ou não com outros integrantes do grupo, segundo Silva (2000) e Hall (2005) são determinados mutuamente e resultam de processo de criação linguística, isto é, são criações socioculturais e não naturais, que necessitam ser classificadas e/ou nomeadas. De acordo com Silva:

É apenas por atos de fala que instituímos a identidade e a diferença como tais. A definição da identidade brasileira, por exemplo, é o resultado da criação de variados e complexos atos linguísticos que a definem como sendo diferente de outras identidades nacionais. (SILVA, 2000: 77).

A identificação ou não é o que Kramsch (1998: 8) definiu como sendo: “insiders”, aqueles pertencentes à mesma comunidade discursiva e “outsiders” os não pertencentes ao grupo, e sim a outros grupos. Dessa maneira, a cultura é compreendida como um processo de “inclusão – eu sou” e “exclusão – você não é”,

que está relacionada ao exercício de controle e poder, que passa a ser exercido no instante em que ocorre o estabelecimento da identidade, porque nesse instante ocorre a comparação entre ser ou não ser

A cultura de dominação decide quais valores e crenças serão aplicadas ao seu grupo. Geralmente passa a ser o grupo majoritário, enquanto cabe aos grupos minoritários aceitar a imposição e tentar compartilhar dessa cultura ou ficar alienado a ela. Segundo Silva (2000), para o processo de fixação das identidades nacionais ocorre o essencialismo cultural. Tal conceito é discutido nos postulados de Andrade e Pinto (2001), alicerçados nos ideais de Platão entre o mundo ideal (metafísico e de modelos) e o mundo material (onde os modelos tentam se reproduzir). Os autores afirmam existir as essências, seja do mundo ideal, seja mundo material, as quais determinam os parâmetros, as regras de comportamento, os modelos ideais a serem seguidos.

Segundo Silva (2000), todo *essencialismo* é cultural, uma vez que eles “nascem da necessidade de fixação que caracteriza o processo de produção de identidade e de diferença. ” Tal posicionamento leva a uma postura etnocêntrica, ou seja, “meu ponto de vista, meus valores e minhas crenças” são únicas e corretas, o que leva os indivíduos de determinado grupo, geralmente o grupo majoritário e de poder, a enxergar o outro, grupo minoritário, como inferior e fora dos padrões idealizados pelo *essencialismo*.

Para Pereiro (2004-2005), o *etnorrelativista* provoca a intolerância cultural, uma vez que se fecha para a troca e para o conhecimento do outro. Essa imposição é vivenciada pelos bolivianos na escola pública na cidade de São Paulo, dada a sua situação de imigrante; mesmo aquele que se encontra em situação inversa aos não documentados, ou seja, regularizado e residente há muitos anos no país.

O estrangeiro boliviano é representado no imaginário do brasileiro como um povo sem cultura - indígena, que se sujeita a situações degradantes de vida e trabalho, próximos à escravidão. Dessa forma, a posição etnocêntrica do paulistano procura assimilar e modelar uma nova cultura aos estrangeiros, principalmente em sala de aula, não abrindo espaço para a inserção de diferentes culturas presentes nesse contexto. Nele, vale ressaltar que dentro de uma comunidade discursiva, na sala de

aula, há diferentes culturas inseridas, que, conforme Willians (1969) são diferentes culturas inseridas em uma mesma cultura.

O ensino de PLE é o ensino de cultura, ou seja, o ensino dos mecanismos orientadores do comportamento do brasileiro, mediado pela língua/linguagem. Ao ensinar cultura, abarcamos o ensino de como as coisas são, mas também como elas poderiam ser. Segundo Kramsch (1996), nem a história nem a etnografia promovem aos aprendizes imaginar, entender ou compreender as diferenças culturais.

Aprender uma LE significa romper os estereótipos, além de compreender como as normas de determinada cultura orientam as interações sociais, quais os valores e representações estão em jogo e dessa forma, descobrir que os outros não são como imaginávamos e que temos tanto semelhanças quanto diferenças, entendendo que somos únicos. Kramsch (1996), com base em Kristeva (s.d.) reformula suas ideias e apresenta essa proposição: “Que o estranho está em nós”.

A pluralidade é a condição humana pelo fato de sermos humanos, isto é, diferentes, pois, apesar de parecermos ter os mesmos traços e condições físicas, ninguém é exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.

Em síntese, na rede municipal de São Paulo, observa-se a existência da cultura de dominação, em que há crenças e valores para representar o outro, sobretudo o estrangeiro (boliviano). No *essencialismo* e no *etnorrelativismo* ocorre a intolerância à cultura minoritária ou diferente, vivenciada pelos jovens bolivianos matriculados na escola pública na cidade de São Paulo.

Portanto, urgem trabalhos e projetos de ensino de PLE com enfoque intercultural, em contexto escolar na rede municipal, como ferramentas de ensino de culturas, uma vez que tal ensino possibilita compreender e explicitar o comportamento do brasileiro mediado pela língua/linguagem. Ao ensinar cultura, demonstramos como as coisas são como os grupos sociais compreendem e representam o mundo, além de ensinar aos alunos estrangeiros quais são as “normas” que orientam as interações sociais.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Aprender uma nova língua não é somente aprender novas palavras para as mesmas coisas, mas outra forma de pensar sobre as coisas.

Flora Lewis

Este capítulo apresenta fundamentos da didática do ensino de línguas, nos estudos culturais/interculturais, no campo de trabalho da formação de professor especialista em PLE e nos estudos da teoria das representações sociais.

Os estudos propuseram diferentes abordagens para a compreensão e o ensino de línguas maternas e estrangeiras; e servirão como base teórica para as análises e resultados propostos no presente trabalho.

2.1. Abordagem comunicativa

Nas décadas de 60 e 70, surgiram novas tendências no ensino que favoreceram e focalizaram o aprendiz/aprendiz em uma interação social. Tais fatos propiciaram o aparecimento da abordagem comunicativa, que se desenvolveu nas duas últimas décadas do século XX. Ela é também chamada de *Communicative Approach* ou *Functional Approach*. As novas tendências iniciadas na década de 60 eram uma reação ao estruturalismo, que era alicerçado no estudo das formas da língua bem como de sua estrutura gramatical, e ao behaviorismo que postulava aprendizagem por meio do condicionamento do comportamento.

Foi a insatisfação dos linguistas com os métodos implementados até aquele momento nas traduções, bem como em estudo e aprendizagem de segunda língua, o que levou estudiosos como Hymes (1972) e Halliday (1989) a afirmarem que os aprendizes não estavam aprendendo completamente em situações reais, uma vez que eles não conseguiam comunicar-se no idioma estudado. Tal fato levou-os a

afirmarem que não adianta estudar uma língua estrangeira nos seus aspectos formal e estrutural se, ao utilizá-la em situação de interação, o aprendiz não obtiver êxito, ou seja, não adianta estudar a língua e não saber utilizá-la.

Os estudos desenvolvidos no paradigma comunicativo defendem que a unidade básica da língua é o ato comunicativo em detrimento do estudo exaustivo da constituição da frase. Assim, pode-se dizer que o imperativo na abordagem comunicativa é o significado, enquanto nas abordagens e métodos anteriores privilegiava-se a forma. Em outras palavras, objetiva-se a competência comunicativa e abandona-se a memorização de regras.

Segundo Widdowson (1990), foi na década de 90 que as aulas de línguas estrangeiras passaram por uma reformulação. Essa mudança levou a focalizar a habilidade de comunicação e interação na língua, o que levou os professores a buscar novos métodos, novas estratégias no ensino de língua estrangeira, por meio dos quais os aprendizes estivessem mais expostos ao *input*, isto é, levá-los a ficarem mais expostos à linguagem que estivessem aprendendo. Dessa maneira, a abordagem comunicativa passou a ter por característica o foco no sentido, no significado e na interação propositada entre sujeitos na língua estrangeira.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), a era dos métodos foi caracterizada pelo ensino de línguas dos últimos cem anos. Anterior a esse período, a preocupação em relação ao ensino/ aprendizagem de línguas envolvia a sistematização de procedimentos que apresentava a visão de como se ensina e se aprende. Porém, o termo *abordagem* surgiu a partir de pesquisa no campo da psicologia comportamental e da linguística estruturalista, mencionando o método Audiolingual. Nesse bojo, evidencia-se a diferença conceitual entre os termos *abordagem* que trata das *questões teóricas* e *método*, que trata das *questões práticas*.

Anterior aos estudos de Richards e Rodgers (2001), Eduard M. Anthony, professor titular do departamento de linguística e diretor do instituto de língua inglesa da Universidade de Pittsburgh, em seu artigo denominado *Approach, Method and Technique: English Language Teaching*, traduzido para o português como “*Abordagem, Método e Técnica*”²⁵ (1963:7/1965), trouxe para discussão a

²⁵ A tradução escolhida aqui foi a utilizada por José Carlos P. Almeida Filho num artigo titulado: “A importância do Artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua Tradução Hoje.”

necessidade de esclarecer os termos: “abordagem aural”; “método audiolingual”; “abordagem da tradução”; “método direto” e “método da mímica-memorização”; “técnicas da prática do modelo”; “método da gramática” e “método natural”, uma vez que havia uma disseminação de sobreposições terminológicas. O autor propôs e definiu uma reorganização hierárquica para os termos *abordagem*, *método* e *técnica* bem como seus limites de uso.

De acordo como o modelo de Anthony (1963/1965:65):

- Abordagem é o “conjunto de suposições correlatas tratando da natureza da linguagem e da natureza do ensino e da aprendizagem de línguas” (1963:1). De outro modo, nível no qual suposições e crenças sobre língua e aprendizagem de língua são especificadas e incorpora os princípios teóricos e rege o ensino/ aprendizagem. Abordagem é axiomática.
- Método é o momento em que a teoria é posta em prática, determina a seleção de determinadas habilidades, tópicos e ordenamento no qual um determinado conteúdo será apresentado e ensinado. Em outras palavras, método é plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico e no qual é baseado. O método é processual.
- Técnica é o nível em que os procedimentos da sala de aula são descritos.

A título de esclarecimento, apresentaremos um quadro adaptado da tese de doutoramento de Borges (2009:259):



Ilustração 2 – Quadro - Sistematização hierárquica de Anthony (1963), adaptado.

Almeida Filho (1993:22) acrescenta ao modelo de Anthony (1963/1965) as quatro materialidades da operação de ensino. Dessa forma, no nível do método

encontram-se: o planejamento de cursos e de currículo; da criação ou da adoção do material didático; da produção das experiências na nova língua (o método propriamente dito) e avaliação do processo. Este é representado no quadro a seguir:

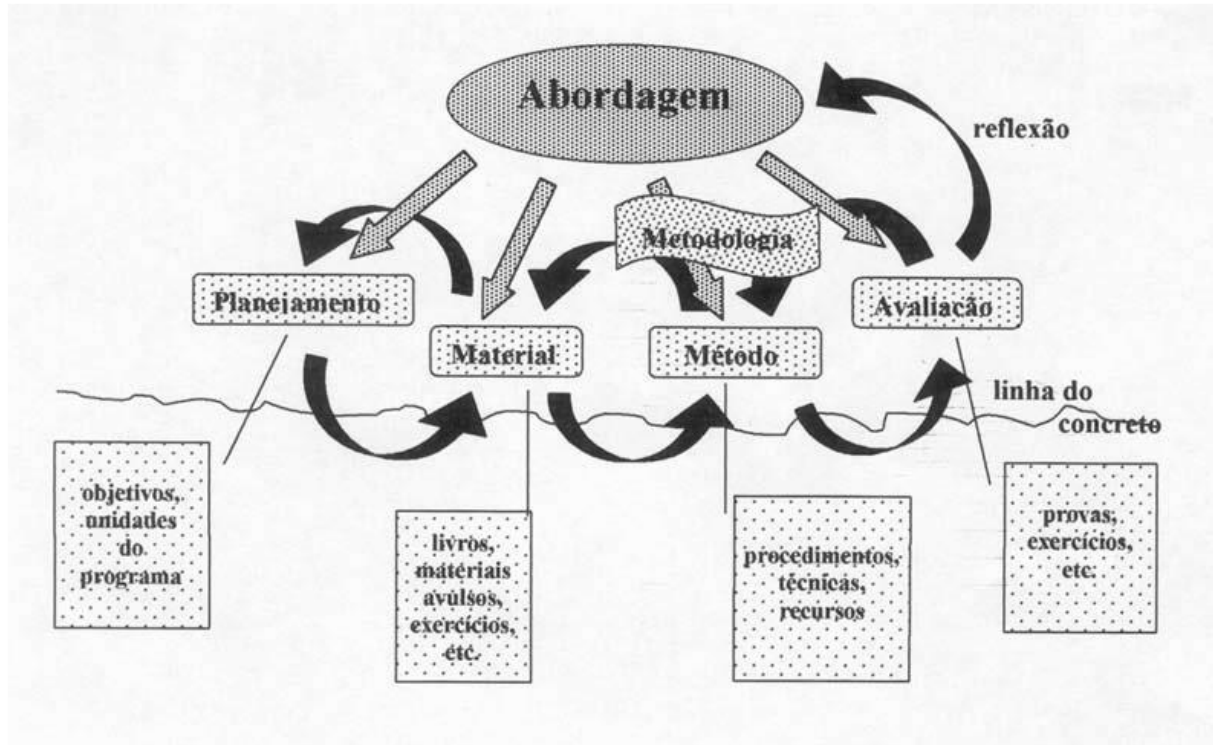


Ilustração 3: Quadro - Modelo de Operação Global do Ensino de Línguas (Almeida Filho, 1993:22).

Posterior à proposição e definição do uso hierárquico dos termos *abordagem* (axiomática), *método* (processual) e *técnica* (particular), Richards & Rodgers (1982) as revisitam e propõem modificações convergentes. Os autores, ao escreverem o artigo *Approaches and Methods in Language Teaching* (1986/2001), evidenciaram que não há uma hierarquia entre os termos método e abordagem e, assim, preferiram utilizar o termo *umbrela*, guarda-chuva, para fazer referência mais ampla entre a teoria e a prática no ensino de línguas estrangeiras. Desse modo, postularam uma nova proposta para os postulados de Anthony, pois, assim, os autores propuseram a inversão da posição do método, realocando-o no topo (a parte superior do guarda-chuva), além de reduzir o modelo a dois níveis: no primeiro nível encontra-se o método (topo guarda-chuva) e no segundo nível encontra-se a abordagem, o desenho/planejamento e os procedimentos. A título de melhor visualização, segue um

organograma adaptado dos elementos e subelementos que constituem o Método de acordo com Richards & Rodgers (2001:33):

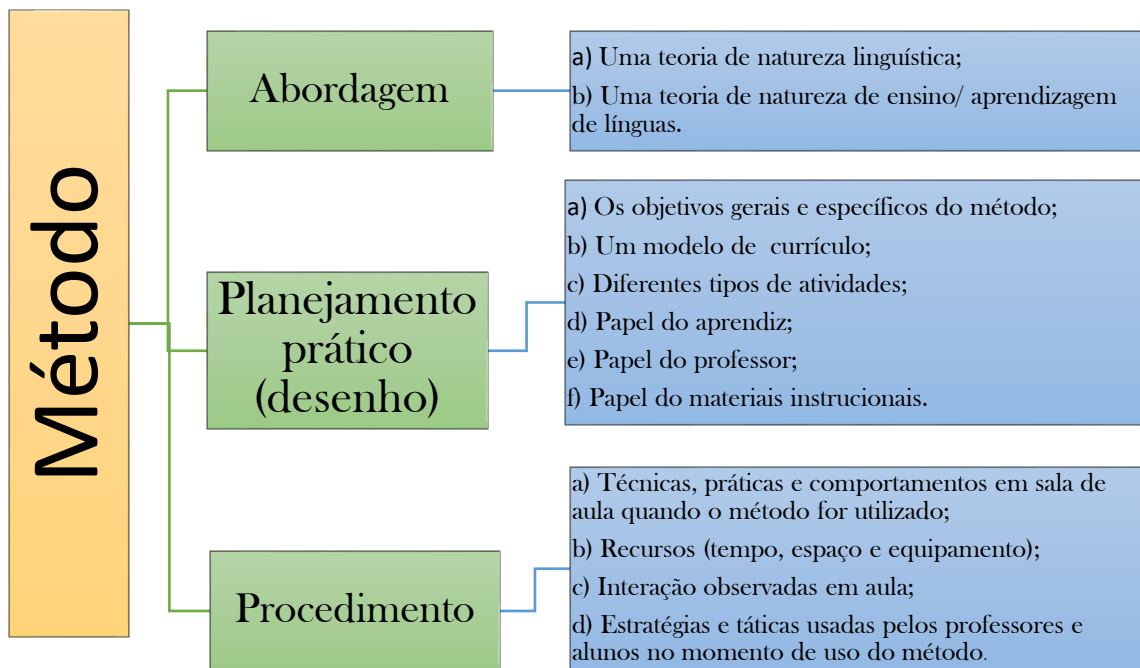


Ilustração 4 – Quadro - Sistematização de Richards e Rodgers (1986). Adaptado

Para Richards e Rodgers (1986), entende-se como método a conjunção da abordagem, do planejamento (desenho) e os procedimentos. Para eles, o conceito de abordagem é semelhante ao de Anthony, ou seja, representa as concepções oriundas das teorias linguísticas (noção de língua e linguagem) e das teorias psicolinguísticas (noção dos processos de ensino/ aprendizagem). No entanto, as duas propostas se divergem na elucidação do item planejamento/ desenho, pois na formulação de Anthony não há os itens apontados por Richards e Rodgers, tais como: *objetivos gerais e específicos do método; modelo de currículo; diferentes tipos de atividades; papel do aprendiz e do professor e papel dos materiais instrucionais ou livros didáticos.*

Brown (1997) também trouxe definições acerca de abordagem e método. Segundo ele, *abordagem* é vista como: [...] posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico. (Brown, 1997: 48).

Já *método* é entendido como:

[...] um conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula com a finalidade de atingir objetivos linguísticos. Os métodos pendem-se a estar relacionados, em primeiro plano, com os papéis e comportamentos dos professores e dos alunos e, em segundo plano, com aspectos tais como objetivos linguísticos, de conteúdo, ordem dos assuntos e materiais utilizados [...] (Brown, 1997: 48).

Após o final dos anos 90, uma gama de pesquisas averigua novas terminologias e revisa as teorias a fim de ampliá-las ou adequá-las ao cenário atual.

A professora Diane Larsen-Freeman, educadora, professora de linguística e diretora do instituto de Língua Inglesa na Universidade de Michigan, em seu livro *“Técnicas e princípios no ensino de línguas”* expõe oito métodos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e aponta que os métodos e abordagens são possíveis “soluções de problemas de ensino/aprendizagem podendo ou não ser aplicados em qualquer circunstância (LARSEN-FREEMAN, 2000).

A professora Diane Larsen-Freeman, educadora, professora de linguística e diretora do instituto de Língua Inglesa na Universidade de Michigan, em seu livro *Técnicas e princípios no ensino de línguas*, expõe oito métodos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira e aponta que os métodos e abordagens são possíveis “soluções de problemas de ensino/aprendizagem podendo ou não ser aplicados em qualquer circunstância (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Brown (1997) corrobora essa opinião e Richards e Robson acrescentam a essa proposição os fatores contextuais como fatores fundamentais na implementação em um planejamento de curso. Nesse bojo de fatores contextuais estão presentes: *contexto cultural, contexto político, institucional local bem como contexto constituído pelos professores e aprendizes em sala de aula.* (2001:248).

Condizentes às pesquisas das áreas da linguística e psicolinguística, bem como as diferentes proposições sobre os termos abordagem e metodologia, pesquisadores da década de 90, tais como: Prabhu (1990); Allwright (1991); Kumaravadivelu (1994) e Brown (1997), interpelaram a aplicabilidade de um único método a ser utilizado na prática docente do ensino de línguas estrangeiras.

Kumaravadivelu no artigo “Rumo a uma pedagogia pós-método” (*Toward a postmethod pedagogy*, 2001) apresentou as bases da *Condição Pós-Método* (1994). O autor define tal condição como "um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método" (1984:28). Tal definição nos faz refletir sobre a importância de aliar teoria à prática.

Brown (1997) propôs um “ecletismo” no qual caberia ao professor escolher entre os métodos e abordagens as atividades que mais o agradasse ou que já tivera utilizado e que surtira efeito positivo. Esse “ecletismo” foi refutado por Kumaravadivelu (1994):

[...] ecletismo na sala de aula, invariavelmente, transforma-se numa pedagogia assistemática, acrítica e sem princípios, porque os professores com pouco preparo profissional para serem criteriosamente ecléticos, têm poucas opções, além de reunir um amontoado de técnicas de vários métodos diferentes aleatoriamente e chamá-lo de eclético (Kumaravadivelu, 1994:30).

Kumaravadivelu (2001) reviu os princípios da pedagogia do pós-Método e acrescentou o fator “autonomia”. Ele apontou que cabe ao professor oportunizar aos aprendizes momentos de reflexão sobre seu papel na sociedade. Desse modo, questões sociopolíticas que permeiam o ensino são destacadas e a prática pedagógica torna-se instrumento para a construção da cidadania do aluno. Nessa concepção, a pesquisa é o foco da sala de aula e o professor é um eterno pesquisador cuja abordagem se constrói a partir da dinâmica entre a realidade do professor, do aluno e do contexto. Kumaravadivelu (2006:69) acrescenta: “Qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas.”

Segundo Leffa (2012:399), na visão de Kumaravadivelu “[...] há uma ênfase na ideia de mudança, cujo objetivo principal não é descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser”. Leffa apresenta, de forma resumida, a proposta das dez *macroestratégias de Kumaravadivelu* (1994). São elas:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos;

2. Facilitar ao aluno interação negociada com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo;
3. Minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno;
4. Ativar a heurística intuitiva dos alunos, fornecendo input linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta;
5. Incentivar a consciência linguística do aluno, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais;
6. Contextualizar o input linguístico, usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG, e outras atividades que integram vários componentes linguísticos;
7. Integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;
8. Promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem;
9. Aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna;
10. Assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno.

Nota-se, desse modo, que há controvérsias, tanto nas concepções quanto nas aplicações dos métodos e das abordagens, fator que aponta a complexidade do tema e constante necessidade de pesquisas. Entretanto, vale ressaltar a importância de se conhecer os métodos e abordagens apresentadas ao longo das pesquisas que tratam do ensino/ aprendizagem de língua estrangeira.

Na década de 90 foi o momento em que o ensino de língua estrangeira passou por grandes modificações e reformulações sobre métodos, abordagens e técnicas utilizadas na sala de aula, contudo todas as reformulações levaram à abordagem comunicativa.

O ensino comunicativo organiza as experiências de aprender em termos de atividades relevantes/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aprendiz para que

se capacite a usar a língua-alvo a fim de realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários.

Segundo Nunan (*apud* BROWN (1992)), há cinco características da abordagem comunicativa. São elas:

- Ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- Introdução de textos autênticos na situação da aprendizagem;
- Provisão de oportunidades para os aprendizes, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- Intensificação das próprias experiências pessoais do aprendiz como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula;
- Tentativa de ligar a aprendizagem da linguagem em sala de aula com ativação da linguagem fora da sala de aula.

Além dessas características, a abordagem comunicativa tem alguns procedimentos metodológicos que auxiliam na aprendizagem do aprendiz, isto é, desenvolve-se uma sequência de atos corriqueiros, tais como o de cumprimentar, de socializar em situações casuais, em experiências de auxílio de um objeto ou coisas similares. Na abordagem comunicativa tais atos podem incluir traços da oralidade e carga informativa. Todavia não esgota, nem de longe, o seu enorme potencial, uma vez que o objetivo visa criar condições favoráveis para a aquisição de um desempenho real em uma nova língua.

Outro aspecto que não se pode deixar de considerar é o aspecto afetivo. Este é visto como uma variável de grande importância, já que o professor exerce papel fundamental de apresentar sensibilidade e percepção diante dos interesses dos aprendizes, encorajando a participação e aceitando sugestões.

Krashen (1989) diz que há três variáveis que influenciam a aquisição de linguagem: a autoestima, a motivação e o nível de ansiedade. Para o autor, se o aprendiz está com autoestima elevada, ele se sente mais capaz, mais suscetível a aprender. A motivação faz com que o aprendiz fique mais concentrado nas apresentações dos pontos tratados; a ansiedade pode se tornar uma barreira na

aprendizagem e na comunicação. Conseqüentemente, quanto maior o nível de ansiedade, maior será a barreira de aprendizagem da forma.

Adotar a abordagem comunicativa significa que o professor deve preocupar-se com o aprendiz, isto é, o foco está no aprendiz, sujeito e agente no processo de formação e aquisição da língua estrangeira. Em outras palavras, o foco ou destaque não está no ensinar a regra pela regra; a forma é adquirida por meio de práticas cotidianas do aprendiz, pois ele reconhece tais práticas como sendo suas também e formula sentido para sua vida. (ALMEIDA FILHO, 1993: 42).

2.2. O conceito da competência comunicativa

Canale e Swain (1980) postulam que a competência comunicativa é compreendida como sistemas subjacentes de conhecimento e habilidades requeridas para comunicação. Por exemplo, conhecimento de vocabulário, conhecimento da estrutura frasal e habilidade de usar as convenções sociolinguísticas da língua. Para os autores, a competência comunicativa é composta de quatro competências interligadas, que ao se desenvolverem em paralelo, tornam o aprendiz de LE proficiente na língua-alvo. São as competências: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

A *competência gramatical* consiste no domínio do código linguístico, seja ele verbal ou não verbal; por meio dela verificam-se as características e regras da língua (gem), como o domínio do vocabulário, da pronúncia, da ortografia, o conhecimento da formação de palavras e frases, e o valor semântico. Essa competência está voltada para o conhecimento da estrutura gramatical da língua e de expressar-se adequadamente, ou seja, compreender e conseguir obter o sentido literal das expressões.

A *competência sociolinguística* consiste no conhecimento das regras socioculturais de uso das expressões linguísticas, como também as regras de discurso. Dessa forma, cabe a ela verificar e analisar em que medida as expressões linguísticas são produzidas e entendidas adequadamente nos diferentes contextos

sociolinguísticos, levando em conta os fatores contextuais, tais como: a situação e propósitos dos participantes na interação, as normas e convenções da interação, conhecimentos partilhados socialmente aceitáveis na língua naquele tipo de situação.

A *competência discursiva* (produção de coesão e coerência) consiste no modo como se combinam as formas gramaticais, isto é, a seleção de termos, palavras para formação de um determinado significado pretendido e os significados atingidos para conseguir produzir um texto/discurso seja oral, seja escrito-nos diferentes gêneros textuais. Segundo CANALE e SWAIN (1980), o gênero textual é uma narrativa oral ou escrita, que tem características específicas de organização/construção com uma finalidade social, podendo ser apresentado na forma de ensaio argumentativo, artigo científico, carta comercial etc.

A *competência estratégica* é composta pelo domínio das estratégias de comunicação verbal e não verbal. Estas podem e são utilizadas por diferentes razões na interação, como, por exemplo, buscar a compensação de falhas na comunicação devido a condições limitadas na comunicação real. Ou seja, a incapacidade momentânea para lembrar uma forma gramatical de um verbo ou insuficiência no domínio não verbal para determinada interação. Outra forma de utilização é procurar a empatia na comunicação. Isto é, falar de maneira lenta, clara em tom de voz ameno com uma intenção retórica ou recorrer às paráfrases para compensar o não-conhecimento ou esquecimento momentâneo de construção gramatical.

Segundo Krashen (1989), o professor é o primeiro gerador de *input*. Necessita criar um ambiente interessante, amigável e favorável para que o aprendiz sintase seguro, estável afetivamente e, assim, possa realizar a aquisição da língua. Cabe ao professor formular um número grande e rico de atividades, materiais, que se liguem às reais necessidades dos aprendizes. Dessa maneira, irá despertar o interesse deles pela língua alvo, ressaltando que o clima em sala de aula entre professor e aprendiz pode realçar ou inibir a aquisição do idioma. Como forma de não ocorrer nenhum entrave na aquisição da língua alvo, deve-se buscar a formação de um ambiente em que o aprendiz se sinta respeitado e valorizado.

A sociedade atual demanda novas práticas pedagógicas, que podem ser observadas no processo do ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Os aprendizes da atualidade primam pela busca do eficiente, da informação rápida, do

significado e da criatividade. Estas são algumas das exigências com as quais a maioria dos professores se defronta.

Tal como outras épocas, a diferença de ideias entre professores e aprendizes criam entraves na relação professor-aluno. Para encontrar soluções para esses entraves, os professores necessitam se preparar cada vez mais para atuarem em uma sociedade alicerçada sob o signo da competitividade, em que se busca todo instante pela excelência.

Portanto, os professores de língua estrangeira são responsáveis pela preparação de seus aprendizes para serem capazes de conviver e sobreviver nesse processo de competitividade e capazes de utilizar os conhecimentos práticos da língua estudada.

Nesse contexto, faz-se necessário um professor mediador apto a capacitar e preparar o aprendiz a utilizar o idioma aprendidas a fim de interagir nas mais diversas situações do dia a dia de forma competente, segura e criativa. Essa preparação do aprendiz visa sua inserção em um sistema globalizado, d informação rápida, e hábil para se conectar.

Segundo Hymes (1972), o falante precisa tornar-se apto a comunicar-se em sala de aula. Para o autor, uma pessoa que adquiriu a competência comunicativa, adquiriu tanto o conhecimento quanto a habilidade de usar a língua- alvo em diferentes situações.

Para Canale (1980), a comunicação humana é uma forma de interação social, adquirida e usada pelas pessoas com um elevado grau de imprevisibilidade e criatividade, quer seja em sua forma, quer seja em seu conteúdo. Para o autor, a interação é uma constante negociação de significados, que se utiliza dos signos verbais e não verbais para construir a sua concepção de mundo.

Hymes (1972), em seus postulados, introduziu um dos pontos mais importantes com relação às abordagens comunicativas, uma vez que durante muito tempo o paradigma vigente sobre conhecer uma língua estrangeira era saber a sua gramática e, por um longo período, o ensino de línguas constituía-se no ensino da forma e acreditava-se que se um indivíduo soubesse as regras gramaticais, saberia a língua estrangeira. O que foi reformulado pelo autor ao postular um novo paradigma que apresentava uma nova metodologia e novo enfoque é que o mais importante consiste

na necessidade ou motivação, isto é, o estímulo é fator essencial para que haja a comunicação.

Devido ao estímulo, ocorre o interesse em aprender a comunicar-se numa língua estrangeira, compreender quais os meios socioculturais envolvidos, tais como gestos, tons de voz, contextualização etc., como também conhecer as regras da língua que serão utilizadas em determinada situação. E isso deverá consistir para o ouvinte numa formulação compreensiva e carregada de intenção, por meio da mensagem comunicada pelo interlocutor.

Littlewood (1984) postulou uma teoria por meio da qual afirma que a aquisição da competência comunicativa é um exemplo do desenvolvimento das habilidades. Para ele, isso envolve tanto o aspecto cognitivo quanto o aspecto comportamental. No que tange ao aspecto cognitivo, refere-se à internalização de sistemas para a criação de um comportamento, ou seja, a internalização de vocabulário, dos procedimentos de seleção e combinação lexical, das regras gramaticais e o conhecimento/estudo das convenções sociais envolvidas na interação. Já o aspecto comportamental é a automatização desses sistemas, para que possam ser introduzidos em uma comunicação fluente, isto é, convertam-se tais sistemas em desempenho e a teoria na prática.

Os postulados de Littlewood não apenas encorajam como também enfatizam a prática como o caminho do desenvolvimento das habilidades comunicativas. Dessa forma, existem várias maneiras de comunicar-se sem necessariamente usar a língua, como, por exemplo, o emprego de gestos e expressões faciais.

Segundo Littlewood (1984), as formas mais comuns de comunicação são:

- A participação numa conversa em LE, em que há a necessidade de falar, ouvir e compreender o que está sendo dito;
- Ouvir - dispor-se a ouvir, seja uma música, uma conferência ou assistir a um filme. Nesses casos específicos, não há necessidade de saber a língua em toda a sua completude, ou seja, não precisamos saber ou sermos capazes de lê-la ou escrevê-la;

- Ler textos na LE que se aprende e para fazer isso, não se necessita, necessariamente, de um grande conhecimento para escrevê-la, falá-la ou ouvi-la;
- Escrever textos na LE. Entretanto, ser capaz de escrevê-la não significa necessariamente capacidade de falá-la ou ouvi-la, embora se pressuponha que sabendo escrever o usuário saberá ler a Lee;
- Dessa maneira, fica evidente que o conceito de estímulo/necessidade torna se essencial para a aquisição de LE, associado a outras habilidades e competências que podem ser subdivididas de acordo com as necessidades do aprendiz. Isso levará o docente a (re) criar novas estratégias e ferramentas que deem conta da necessidade. Para Canale e Swain (1980), a competência comunicativa deve englobar todas essas dimensões: seja o estímulo, a necessidade, a habilidade e competências para que o aprendiz seja capaz de produzir comunicação efetiva.

Os métodos comunicativos, inicialmente, eram compreendidos como uma abordagem ligada à filosofia do ensino. Todavia, a partir da definição dos objetivos da abordagem comunicativa, diversos linguistas, em diferentes perspectivas, passaram a desenvolver postulações em que apresentaram diferentes programas de ensino, associados a outras disciplinas, pois verificaram que a interdisciplinaridade e multidisciplinaridade era necessária para produzirem novas técnicas. Dessa maneira, pode-se dizer que se desenvolveram variados “métodos comunicativos”.

O Marco Comum Europeu de Referência para as línguas: ensino, aprendizagem e avaliação ²⁶(Conselho as Europa, 2001:4, grifo nosso), fundamenta a competência comunicativa numa série de outras competências. São elas:

- a) a competência linguística é o domínio dos conhecimentos sobre a língua, sobre as regras de seu funcionamento na fala para entender o que diz o outro e para expressar pensamentos do usuário, oralmente ou por escrito e;

²⁶ Nossa tradução do original: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.

b) a competência sociolinguística permite escolher a forma linguística adequada, de acordo com as condições do ato de fala: a situação e os objetivos e intenções do falante.

O referido documento é o resultado de mais de dez anos de pesquisas realizadas por especialistas na área de linguística aplicada e na de pedagogia, estudos provenientes dos quarenta e um estados membros do Conselho da Europa. A Comunidade Europeia promove uma firme política de pesquisa para melhorar e consolidar o ensino/aprendizagem das línguas faladas no continente, buscando a reflexão dos objetivos e a metodologia do ensino/ aprendizagem das línguas, assim como facilitar a comunicação. Desse modo:

- c) o componente sociocultural (ou pragmático) prevê o conhecimento das particularidades do comportamento social e verbal dos falantes nativos da língua que se estuda e seu uso adequado na comunicação;
- d) o componente discursivo permite construir e interpretar textos e;
- e) a competência estratégica (compensatória) ajuda o falante a preencher lacunas nas outras competências.

O documento que regula o Marco também apresenta as competências gerais dos aprendizes ou dos usuários de línguas, mostrando os seus conhecimentos, além de sua capacidade de aprender. Toda comunicação humana depende de um conhecimento de mundo, no que se refere ao uso e a aprendizagem de línguas e de uma cultura. O conhecimento acadêmico no campo educativo é do tipo científico ou técnico e o conhecimento empírico está relacionado à vida diária (organização da jornada, comida, comunicação e informação). Todas essas áreas variam de um indivíduo para outro, fazendo com que a aprendizagem de uma segunda língua também varie de uma pessoa para outra. Os conhecimentos já adquiridos por um indivíduo estão diretamente relacionados à aprendizagem de línguas.

Segundo Bartlett (1932), as formas humanas de conhecimento não são aleatórias, mas construídas por esquemas mentais organizados. Tais esquemas são relativos a

conhecimentos declarativos, os planos, as estratégias, os acontecimentos, as ações etc. Um esquema mental pode ser exemplificado por uma sequência de ações explicitadas de forma ordenada no tempo, um *script*. Logo, um *script* é definido como uma sequência de ações situadas em uma relação de tempo anterior e tempo posterior; ações essas expressadas por sentidos secundários. O sentido mais global de um *script* é designado *frame*.

Segundo van Dijk (1992), *frame* é o sentido mais global de um esquema mental, atribuído socialmente a uma representação mental de algo do mundo. No processamento da informação, ocorre uma construção hierárquica dos sentidos formalizados a partir de um *frame*, indo do sentido mais global para os sentidos secundários, *script*, construídos pela *sequenciação* dos participantes e suas ações, cronologicamente orientados por um modelo contextual, verbal ou não verbal e de natureza avaliativa.

Para que ocorra avaliação de alguém ou alguma coisa, faz-se necessário partir de um conhecimento prévio do objeto – referente ao que se quer avaliar, ou seja, avalia-se por meio de inferências determinadas pelo ponto de vista, que é guiado pelo conhecimento prévio, este se constrói por meio de experiências pessoais e também sociais, ligadas ao grupo que pertence o indivíduo.

O conhecimento enciclopédico, também denominado de conhecimento de mundo, constrói-se pelo guia cultural e ideológico dos grupos sociais. Eles se definem como conhecimento de mundo, construídos por pontos de vista diferentes, sendo que cada ponto de vista é guiado por objetivos, interesses e propósitos específicos de um grupo social que constroem um determinado contexto sociocognitivo.

Sob uma visão centrada na interação, as pessoas, na interação, constroem compreensões diferentes das contidas no texto ou pretendidas pelo autor/emissor, a partir de hipóteses e inferências que lhe permitem posicionar-se diante do insumo textual. Assim, “o leitor, ao construir o sentido do texto, ele o faz baseando-se em seus valores sociais, seus conhecimentos prévios e suas experiências de vida” (Souza, 2003, p.97). Isso posto, pode-se afirmar que esse processo é de natureza sociointerativa, uma vez que as hipóteses e inferências são constituídas a partir dos conhecimentos enciclopédicos (dos valores e crenças) que resultam em determinados padrões de cultura e contribuem para que essa cultura se construa e se reconstrua.

Dessa forma, o indivíduo constrói os sentidos do texto, como também constrói a si mesmo a partir do texto, e essas construções repercutem, de alguma forma, no âmbito social. É de grande importância levar em conta que a natureza do conhecimento que o leitor já tem se inter-relaciona com o ponto de vista cognitivo, uma vez que trata do armazenamento dos conhecimentos ou experiências anteriormente vivenciadas.

O conhecimento prévio constitui parte da estrutura cognitiva (Smith, 1989). Por estrutura cognitiva, entende-se, seguindo Ausubel, Novak e Hanesian (1980:140), “um corpo de conhecimento claro, estável e organizado”, que, no primeiro momento, é a variável dependente da aprendizagem. Depois de constituído, esse conhecimento torna-se “a variável independente mais significativa” capaz de influenciar a aquisição de novos conhecimentos na mesma área temática. Em muitos casos, os métodos de ensino/ aprendizagem exigem uma experiência de mundo. Além disso, em determinados contextos (por exemplo; na imersão, a universidade onde a língua de instrução não seja a língua materna) dá-se um enriquecimento simultâneo, correlacionados conhecimentos linguísticos e de outros contextos relacionados.

2.3. Estratégias de aprendizagem

Brown (2000) conceitua “estratégias” como sendo métodos específicos de abordar um problema ou tarefa, modos de operação para alcançar um fim particular, modelos planejados para controlar e manipular certas informações. Podem variar de momento a momento, também variam intra-individualmente, uma vez que cada um tem formas diferentes para resolver um problema.

Para Ellis (1994), a estratégia consiste numa atividade mental e comportamental, relacionada a alguns estágios específicos no processo de aquisição da língua e seu uso.

As estratégias de aprendizagem, propriamente ditas, vinculam-se ao input no processo, estocagem e recuperação da mensagem. E elas dividem-se em três categorias:

- a) estratégias metacognitivas;
- b) estratégias cognitivas;
- c) estratégias socioafetivas.

O termo *metacognitivo* é usado na teoria de processamento de informação para indicar uma função executiva. Em outras palavras, estratégias que envolvam o planejamento para aprender pensar sobre o processo de aprendizagem enquanto ele está acontecendo, ou ainda, monitorar a própria produção e compreensão.

As estratégias cognitivas são mais limitadas às tarefas específicas de aprendizagem e envolvem manipulações mais diretas do material aprendido.

As estratégias socioafetivas estão ligadas à atividade social e de interação com os outros.

2.4. Multicultura e interculturalismo

O termo *multicultura*, de acordo com Abdallah-Preteille (1999), refere-se à distinção de duas abordagens, à diversidade cultural. Assim, há o modelo multicultural anglo-saxônico e a orientação intercultural francófona.

Os Estados Unidos da América foram um dos países que vivenciaram as interações entre diferentes etnias e culturas no mesmo espaço. Nesse contexto, após reivindicações de cidadãos imigrantes, que buscavam preservar sua cultura e garantir seus direitos e, conseqüentemente, o modelo multicultural surgiu. Em 1960, nesse

contexto de preservação e luta de garantia de direitos, surgiu a ideologia *melting-pot*²⁷ e, como consequência, o termo multiculturalismo fora utilizado emprestado a outros países.

No Canadá, o termo multiculturalismo foi ratificado pela Carta Canadense dos Direitos e Liberdades (1982)²⁸ e pela lei de 1988, sobre a manutenção e valorização do multiculturalismo. Em países europeus, tais como a Suécia, a Holanda e Grã-Bretanha, que vivenciaram a imigração, o termo multiculturalismo foi utilizado como referência às minorias étnicas ou aos imigrantes. O termo multiculturalismo ainda é amplamente utilizado no meio acadêmico, em programas de estudos multiculturais nos Estados Unidos da América.

Já o termo *intercultural* geralmente opõe-se ao termo *multicultural*, as suas especificações e diferentes implicações na compreensão e posicionamento face à diversidade cultural. Embora os termos tenham origens na necessidade de integração de grupos minoritários em diferentes contextos, o multiculturalismo descreve e busca fortalecer a cultura de um grupo diante da necessidade de inserção em outra cultura tal como a necessidade de autonomia.

O termo interculturalismo, por outro lado, busca mediar a interação entre diferentes grupos de diferentes culturas e a boa convivência.

Para o Conselho da Europa, o termo intercultural pressupõe a utilização dos termos “inter” e “multi”. Logo, o uso dos termos implica em inserir o outro que está em contato com uma nova cultura. Em outras palavras, não significa que o sujeito tenha de esquecer a identidade do grupo ou do país à qual ele pertence, tampouco aceitar, sem entendimento a cultura do outro. Mas, esse processo envolve reconhecer que há diferentes culturas. Reconhecer que há culturas diferentes favorece a comparação e confrontação. Dessa maneira, ao contrapor as culturas, o sujeito acaba refletindo sobre a sua cultura. Em suma, o termo interculturalismo:

²⁷ *Melting pot* é uma expressão que designa a fusão cultural nos Estados Unidos da América. Nos remete à ideia de que a cultura norte-americana é uma resultante da mistura de várias culturas.

²⁸ O Art. 27 descreve o Canadá como um país que se preocupa em manter e seu valorizar o patrimônio multicultural. *Grifo nosso* do “Article 27. Toute interprétation de la présente charte doit concorder avec l’objectif de promouvoir le maintien et la valorisation du patrimoine multiculturel des Canadiens”.

- Implica a integração de indivíduos ou grupos minoritários de diferentes etnias inseridos em uma cultura diferente;
- Não permite a existência de desvantagens sociais e econômicas de origem étnica, bem como a discriminação e privação de envolvimento de grupos minoritários em decisões que envolvam os direitos cívicos;
- Afirma-se na mistura cultural sem imposições de culturas dominantes;
- Engloba um vasto espectro nocional e disciplinar, abarca uma gama de conceitos que envolvem indivíduos assim como grupos sociais (cultura, identidade, etnia, sociedade, subjetividade, alteridade e outros) assim como as relações que tais conceitos estabelecem entre si;
- Considera uma rede de subjetividades que envolve o indivíduo em sua relação com a alteridade;
- Tem como princípio básico, a compreensão, o entendimento e o respeito pelo Outro e;
- Crença de que através da consciência intercultural, os diferentes grupos podem aprender e enriquecer através da inte-relação das diferentes culturas envolvidas.

2.5. Comunicação intercultural

Vários autores definiram a comunicação intercultural, dentre eles, Samovar, Porter e McDaniel que definiram a competência comunicativa intercultural que envolve “a interação entre pessoas cuja percepção cultural e de sistema simbólico são suficientes distintos a ponto de alterar o evento comunicativo. ” (Samovar, Porter, & McDaniel, 2004:12).

Stella Ting-Toomey (1999) define comunicação intercultural como: “[...] processo de troca simbólica através do qual falantes de duas ou mais comunidades culturais diferentes negociam significados compartilhados na situação interacional. (TING-TOMEY, 1999:20).

Kramsch (1998) define comunicação intercultural como: “[...] o encontro de pessoas de culturas e línguas diferentes na política de fronteira de nações” e “comunicação entre pessoas de diferentes etnias, grupos sócios, gêneros e culturas dentro de uma mesma nação.” (KRAMSCH, 1998: 128).

Pelo exposto, fica evidente que a comunicação intercultural é conduzida na interação de grupos de diferentes origens culturais, podendo ser ou não entre grupos dominantes e grupos minoritários. Essa interação entre grupos tem como objetivo principal a negociação de significados compartilhados, a fim de influenciar o comportamento do outro. Devido às diferenças culturais em diferentes contextos de interação ocorrem mal-entendidos e choques culturais.

Assim, para reduzir a possibilidade da ocorrência desses mal-entendidos e dos choques culturais, a comunicação intercultural torna-se uma prática necessária.

Com a expansão de métodos e da abordagem intercultural surgida na década de 90, constatou-se a necessidade de expandir o conceito de comunicação, acompanhado pelos novos postulados na abordagem comunicativa; tais estudos propiciaram a constatação de desentendimentos na comunicação ocorrerem pela falta de conhecimento de tópicos normativos, mas, sobretudo, pelas diferenças culturais ou pelo não conhecimento de dados culturais presentes em enunciados linguísticos, pois a falta de conhecimento cultural pode e atrapalhará a comunicação.

Definir competência intercultural é uma tarefa complexa. Todavia, a base da competência intercultural é a preparação de cada indivíduo para interagir apropriadamente e efetivamente na cultura da língua-alvo. Embora não haja consenso e uma única definição para competência intercultural, há inter-relação em determinados pontos ou temas comuns que emergem de pesquisas sobre o tema.

2.5.1. Os conceitos de competência intercultural e seus componentes em Darla Deardorff

A aprendizagem intercultural objetiva a melhoria das Competências Interculturais, em outras palavras, a capacidade de interagir e comunicar-se de forma efetiva e apropriada com pessoas de culturas diferentes e em contextos culturais diferentes.

Desse modo, ter Competência Intercultural carece de três componentes: conhecimento, habilidades e atitudes.

- O componente conhecimento trata dos aspectos teóricos e analisa como os diferentes grupos culturais se portam, interagem e comunicam-se; trabalha com os valores e princípios. Do mesmo modo, Deardorf (2009) propõe que:
- O componente *habilidade* trabalha as destrezas em interpretar, estimar e agir com base no conhecimento prévio;
- O componente *atitude* é constado como uma mentalidade, ou modo como agimos quanto às diferenças culturais e;
- Ao analisarmos os componentes citados, pode-se inferir que a atitude seja o mais difícil de adquirir ou de mudar, pois, ele envolve ponto crenças e ponto de vista de mundo.

Assim, dentre os estudos sobre estudos interculturais, realizados nos Estados Unidos, as pesquisas de Darla Deardorff (2009: 478) propõem chegar a um conceito de competência intercultural e seus componentes, a saber:

A competência intercultural é definida como a comunicação e o comportamento apropriado e efetivo que ocorram em situações interculturais, os quais podem ser detalhados em termos de comportamento "*apropriado*" (itálico do autor) em contextos específicos. (Sendo o comportamento avaliado como "apropriado" pelos participantes da interação).

Além dos componentes que compõem a competência cultural, Deardorff (2009) propõe outras definições que elucidam a proposta de competência intercultural. O quadro abaixo os apresenta de forma sucinta:

Intercultural

- Relação ou interação entre indivíduos de diferentes culturas. (qualquer grupo: religião; sexualidade; orientação sexual; gênero e etc.)

Transcultural

- Estudos comparativos de diferentes culturas (cultura como nacionalidades).

Multicultural

- Diversidade cultural. Descreve uma realidade que já existe. Coexistência de diferentes grupos culturais que dividem um mesmo ambiente.

Aprendizagem Intercultural

- Processo que leva à compreensão aprofundada da própria cultura e de outras culturas.

Competência Intercultural

- Objetivo principal da aprendizagem intercultural.

Comunicação Intercultural

- Comunicação entre indivíduos de diferentes culturas .

Ilustração 5 – Quadro - Definições relacionados à Aprendizagem Intercultural.

Quadro modelo de competência intercultural



Ilustração 6: Quadro - Modelo de Competência Intercultural²⁹

Notas da autora³⁰: *Mudar de nível pessoal (atitude) para o nível interpessoal/ interativo (resultado). Nível de competência intercultural depende do grau de elementos subjacentes adquiridos.*

²⁹ Elaborada pela autora com base em Deardorff (2009).

³⁰ Os gráficos originais estão em anexo (anexo F). Disponível em: <http://www.education.uw.edu/cirge/wp-content/uploads/2012/11/Darla-INTERCULTURAL-COMPETENCE-MODELS-deardorff-09.pdf>

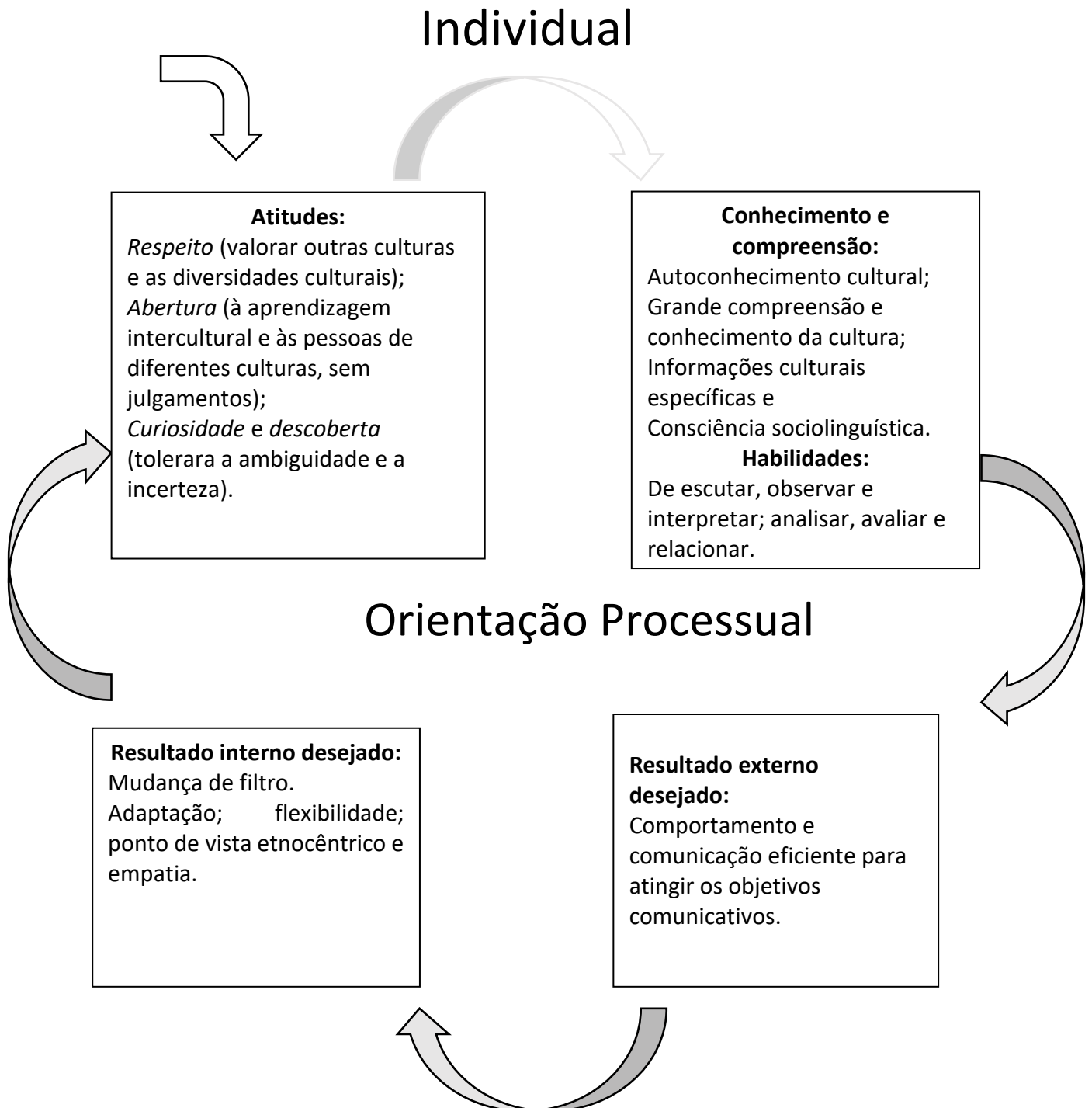


Ilustração 7: Quadro - Processo do Modelo de Competência Intercultural

Interação

Notas:

Iniciar com atitudes: Mover do nível para o individual (atitudes) ao nível interacional (resultados). Graus de competência intercultural depende do grau de elementos subjacente adquiridos.

Com base na definição de Deardorff, que é abrangente, apresentaremos algumas teorias e modelos de competência intercultural da didática do ensino de línguas estrangeiras.

2.5.2. Os conceitos de comunicação e consciência intercultural de Milton J. Bennett

A teoria de Milton Bennett sobre comunicação e consciência intercultural e, em especial, o Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural, contribuíram para o ensino de línguas estrangeiras. Apesar de sua teoria ter como enfoque as relações empresariais, seu modelo vem sendo aplicado em diferentes áreas do conhecimento, entre elas, a do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, de forma útil ao desenvolvimento de teorias e práticas pedagógicas.

Para Bennett, o pressuposto básico da comunicação intercultural é a diversidade e contraponto à comunicação monocultural, que se baseia na similaridade. Assim, as pessoas podem ter consciência da própria experiência cultural e mudá-la intencionalmente em diferentes contextos multiculturais (BENNETT, 2004), podendo tornar-se mais competente pelo prisma da interculturalidade.

O autor (2001) acrescenta à tríade conhecimento-atitude-habilidades, das teorias e modelos à didática de ensino das línguas estrangeiras, à estrutura cognitiva, uma visão de mundo “*worldview*”, apta a suportar a experiência da diferença cultural, ou seja, as pessoas teriam condições de potencializar sua capacidade de compreender a realidade e elaborar as diferenças, esse processo envolve três níveis de aprendizagem, o cognitivo, o afetivo e o comportamental. A fim de transformar os encontros de culturas distintas em encontros interculturais, Bennett (2004:1) aponta três condições que os indivíduos precisam desenvolver em si:

Lógica intercultural - reconhecimento das diferenças culturais e a manutenção de uma atitude positiva para com elas;

Competência intercultural – a habilidade de usar estruturas (frameworks)³¹ para aprender a aprender com o objetivo de identificar potenciais áreas de mal-entendidos e escolher o comportamento apropriado e;

Sensibilidade intercultural – a habilidade de vivenciar as diferenças culturais de modo sofisticado.³² ” (BENNETT, 2001:1).

- **O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural de Milton J. Bennett (1993)**

O modelo de Milton J. Bennett (1993) trata do desenvolvimento pessoal do aprendiz e de seu nível de sensibilidade cultural, sua forma de perceber as diferenças culturais e de estabelecer relações, diferenças e similitudes entre a sua própria cultura e a cultura dos falantes da língua-alvo com a qual está em contato. Tal modelo oferece subsídios para o entendimento da competência comunicativa intercultural ao evidenciar a adequação da forma de agir do aprendiz em contato com uma língua e cultura estrangeira.

O desenvolvimento da competência intercultural envolve um processo de aprendizagem contínuo aliado a um indivíduo reflexivo, tais fatores observados e analisados motivaram Milton J. Bennett (2004: 7) a constatar diferenças nítidas quanto ao processo de aprendizagem de um aprendiz em situações interculturais. O pesquisador constatou que aprendizes que já tiveram um grau de competência intercultural tinham uma qualidade diferenciada de perceber as diferenças culturais do outro. Assim, para Bennett (2004), tal constatação e pesquisas posteriores resultaram no Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS)³³.

³¹ Inserir a cultura objetiva, a subjetiva Castiglioni 2005 e o framework marcos culturais de referência de uso pragmático da língua.

³² Do original: [...] the recognition of cultural differences and the maintenance of a positive attitude toward them [...] intercultural mindset; [...] the ability to use learning-to-learn frameworks to identify potential areas of misunderstanding and to choose behavior appropriately [...] the intercultural skillset and; [...] the ability to experience cultural difference in sophisticated ways [...] intercultural sensitivity.

³³ A sigla original DMIS, The Developmental Model of Intercultural Sensitivity, equivale a tradução: Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural.

De acordo com Bennett (2004: 7), a adaptação mútua só pode acontecer quando duas pessoas são similares em seus aspectos culturais e de autoconhecimento, igualmente como sua sensibilidade em relação a outras culturas. Assim, o Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural (DMIS) descreve o desenvolvimento de uma habilidade de vivenciar diferenças culturais e, durante o processo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural, o indivíduo passa por diferentes fases, de iguais naturezas, o autor contrapõe dois níveis de percepção que se desdobram em outras etapas, partindo do etnorrelativista rumo ao etnorrelativismo.:

De um extremo, o mais etnocêntrico, que são pessoas que só conseguem vivenciar sua própria cultura e uma única realidade. O outro extremo, o mais etnorrelativo, que são pessoas que vivenciam sua própria cultura dentre uma miríade de possíveis experiências reais, e esses são aptos a mudar suas perspectivas em diferentes experiências. ” (BENNETT, 2010: 7).³⁴

O Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural consiste em apresentar o movimento que o indivíduo faz ao longo dos estágios ou posições em contexto multicultural. Bennett (2004: 7) ressalta que são estágios do contexto de educação para uma cidadania ética e global: *ethical global citizenship*. O Modelo consiste em seis estágios diferentes: a negação; a defesa; a minimização, a aceitação e a integração, tal como ilustrado por Cushner, McClelland e Safford (2012: 155):

³⁴ Do original: “At one extreme, the most ethnocentric, people can only experience their own culture as the single reality. At the other extreme, the most ethnorrelative, people experience their own culture as one among a myriad of possible experiences of reality, and they are adept at shifting their perspective among different experiences”.



Ilustração 8: Quadro - Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural. Bennett³⁵

Os conceitos de *Etnocentrismo* e *Etnorrelativismo* estão intrinsecamente relacionados ao Modelo de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural. Bennett (1993) classifica os três primeiros estágios como estágios *etnocêntricos* (negação, defesa e minimização) e os três últimos como *etnorrelativistas* (aceitação, adaptação e integração).

De um lado, o autor postula que o etnocentrismo descreve o ponto de vista com base na perspectiva cultural do grupo ao qual o indivíduo pertence. “Nessa perspectiva, o indivíduo enxerga seus valores como “corretos” e “normais” e ainda, como “superiores” e julga a cultura do outro como “errada”, inferior” ou “estranha”, e que só pode ser vista por meio de seus próprios valores.

³⁵ Elaborada pela autora com base em Bennett (1993)

Por outro lado, Bennett (1993) presume que o *etnorrelativismo* é o oposto do *etnocentrismo*, e, quando um indivíduo estiver nas etapas *etnorrelativistas*, tornar-se-á capaz de perceber os valores e comportamentos de outras culturas e as olhará de forma relativa, isto é, levará em consideração os contextos culturais nos quais os elementos estão inseridos. Com o intuito de ilustrar as etapas do *etnorrelativismo* ao *etnorrelativistas*, segue quadro ilustrativo:

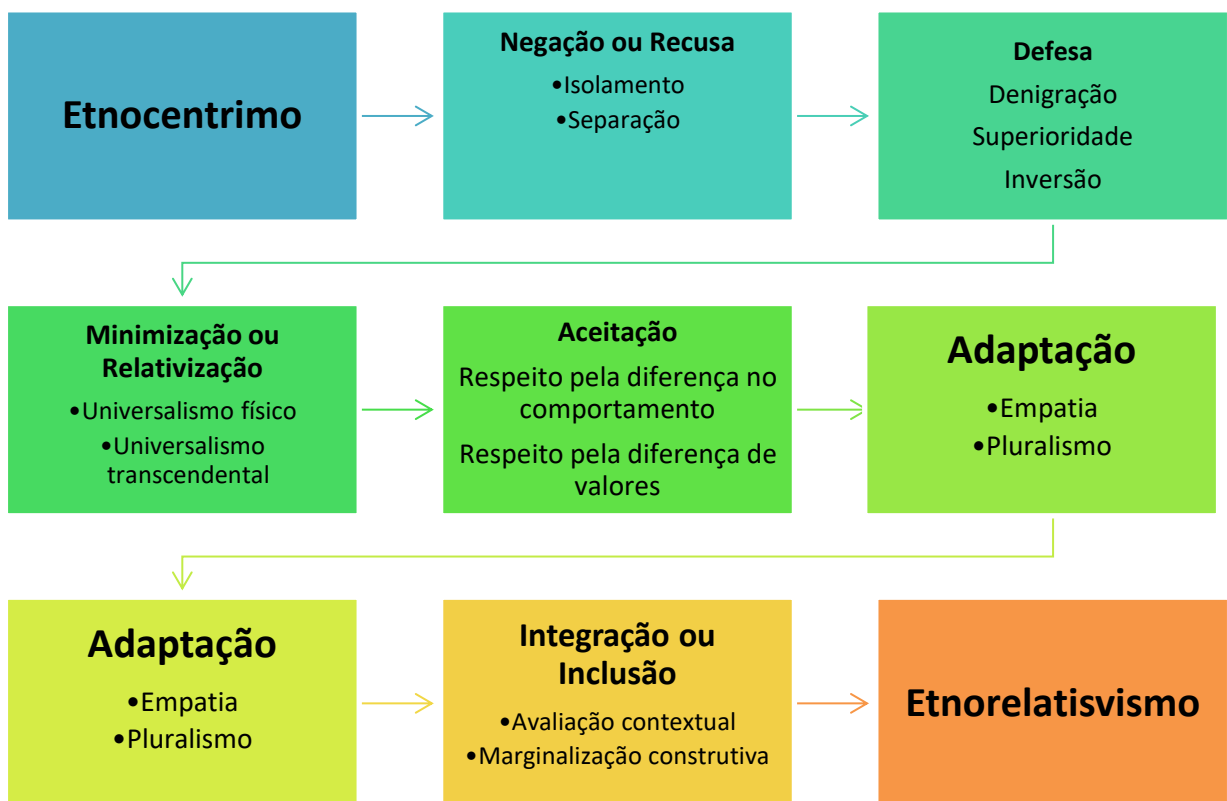


Ilustração 9: Quadro - Modelo 2 de Desenvolvimento de Sensibilidade Intercultural de Bennett.

2.6. Objetivos para o ensino de línguas estrangeiras de Jan van Ek

Há mais de quatro décadas, tiveram início pesquisas sobre o paradigma comunicativo, no qual a didática das línguas estrangeiras estava e ainda está localizada. A noção de competência comunicativa proposta por Hymes contrapõe -se ao conceito de competência linguística da gramática gerativista de Chomsky.

Jan van Ek propôs o Quadro Geral dos Objetivos para o Ensino de Língua Estrangeira (*Framework for comprehensive foreign language learning*), que seria posteriormente reelaborado por Byram, no qual faz-se necessário focalizar o aprendiz, valorizando seu aprimoramento pessoal e social, estimulando, dessa forma, a sua competência e responsabilidade social da mesma maneira que sua autonomia. O Quadro de Ek (1986) foi posteriormente reelaborado por Byram (1997) e será apresentado *a posteriori* nesta pesquisa.

Na década de 1980, Canale e Sawain (1983) estabeleceram os quatro componentes da competência comunicativa: a *competência gramatical*; a *competência discursiva* (coesão e sentidos); a *competência sociolinguística* (adequação ao contexto social) e a competência estratégica (mecanismos para garantir o fluxo de comunicação). Desde a segunda metade da década de 1980, outros autores se dedicaram à discriminação a competência sociocultural.

van Ek (1986) foi o primeiro autor que tratou dessa competência e acrescentou às quatro sub - competências a competência sociocultural e social. O autor propôs um modelo mais detalhado da competência comunicativa. Com base no exposto, apresentaremos, de forma breve, as seis competências para o ensino de língua estrangeira propostas por van Ek (1986:1):

- Competência linguística: conhecimento de vocabulário e domínio de certas estruturas e normas;
- Competência sociolinguística: habilidade de usar a língua/linguagem adequada a cada situação comunicativa;
- Competência discursiva: habilidade em perceber e atingir a adequação na comunicação;

- Competência sociocultural: o grau de familiaridade de contextos e de uso cultural da linguagem.
- Competência social: exemplo o desejo e autonomia de interação, tal como a empatia e habilidade nas interações nas diferentes situações sociais.

O modelo de van Ek reflete a atenção que o autor dedicou às relações entre língua e contexto social e cultural. Esses estudos evidenciaram as influências que foram utilizadas nas abordagens utilizadas no ensino/ aprendizagem de línguas e o reconhecimento do papel das convenções culturais, já que tais convenções regulam a participação dos indivíduos nos intercâmbios linguísticos.

2.7. Os conceitos de comunicação e consciência intercultural em Byram

Como mencionado anteriormente e tendo por base o quadro de van Ek sobre as seis competências de ensino de língua estrangeira, Michael Byram (1997: 73) formula os modelos de “Competência Comunicativa” e “Competência Comunicativa Intercultural”. Todavia, nas proposições de van Ek,

Byram aponta as seguintes limitações:

- ✓ Estipula uma meta para o aprendiz atingir em situação intercultural;
- ✓ Aponta que os enunciados têm que manter seu valor convencional, mesmo que estes sejam atribuídos por um nativo em situação fora de seu contexto de produção;
- ✓ Tem de “falar” de acordo com a gramática normativa da língua alvo sem preocupar-se com o entendimento das mesmas.

Os itens apontados como lacunas nos postulados de van EK foram reformulados, com as devidas adequações, segundo a definição de Byram 1987), sobre o ensino de língua estrangeira.

▪ **O modelo de competência comunicativa intercultural proposto por Michael Byram**

Ao tratar da Competência Comunicativa Intercultural, Byram elaborou um modelo dessa competência, que evidenciou a necessidade da inserção da dimensão intercultural na prática docente. De acordo com o autor, faz-se necessários “falantes interculturais” que tenham as habilidades necessárias para comunicar-se e que sejam capazes de negociar, analisar, interpretar e refletir sobre os aspectos socioculturais da comunicação intercultural. O autor acredita que se faz necessário desenvolver a competência intercultural nos aprendizes para prepará-los para interações com pessoas de outras culturas. Assim, em contexto escolar, o foco é aprender a lidar com o outro, com o diferente, saber adaptar-se e entender o interlocutor. De acordo com Byram (2002), há cinco componentes ou “*savoirs*” que são base da competência comunicativa intercultural:

- *Savoir être* (ou atitudes interculturais), que indica uma abertura em relação ao outro, uma disposição a rever os próprios valores, crenças e comportamentos como não sendo os únicos possíveis, e uma capacidade de assumir uma ‘perspectiva de fora’ e de entender como a própria cultura é vista pelo outro;
- *Savoirs* (ou conhecimentos), que se referem a uma abordagem mais informativa sobre a cultura, conhecendo os produtos, as práticas, os comportamentos, o país;
- *Savoir comprendre* (ou habilidade de interpretar e relacionar), que se refere à habilidade de interpretar referências da cultura-alvo e relacioná-las à cultura fonte;

- *Savoir apprendre/ savoir faire* (ou habilidade de descoberta e interação), que corresponde à capacidade de adquirir novos conhecimentos sobre a cultura alvo e saber colocá-los em prática e;
- *Savoir s'engage* (ou consciência cultural crítica), que indica a capacidade de avaliar criticamente produtos, práticas e perspectivas culturais da cultura fonte e da cultura alvo.

Esses saberes promovem a competência comunicativa intercultural, que se reflete nas competências linguísticas, sociolinguísticas e discursivas e formam o que o autor denomina consciência cultural crítica (saber envolver-se) conforme critérios, avaliativos, elaborados sobre as práticas e expectativa/perspectivas culturais de si e do outro. Com base nos componentes expostos, o conhecimento da cultura alvo é uma parte de todos os saberes, assim, a abordagem é menos informativa e mais analítica e reflexiva da dimensão cultural.

Na percepção cultural, toda e qualquer informação e conhecimento sobre o mundo são mediados pelo processo perceptual, ou seja, o processo de seleção, classificação e interpretação dos dados sensoriais de modo a permitir que o sujeito dê sentido ao mundo, o resultado desse processo é único influenciado pelos conhecimentos prévios individuais. Dessa maneira, a intercultural é a integração de grupos, ou seja, como é tratada a relação com o outro, a aceitação ou não do outro e, em específico, o entendimento do outro e a intersecção das culturas no processo comunicativo. A língua reflete na cultura assim como a cultura reflete na língua, no entanto, são poucos os aspectos da vida cultural que são compreensíveis sem se levar em consideração a forma de falar.

Dessa forma, o processo de ensino/aprendizagem de uma língua para estrangeiros é considerado um processo complexo, que vai além da habilidade de comunicar-se e permeia a interação social imersa na cultura.

Em suma, o ensino intercultural é resultante da inserção dos aspectos culturais presentes na maioria das atitudes e na enunciação dos falantes nativos, essa inserção tem de ser prevista e praticada paralelamente ao ensino da língua alvo. Nesse modelo, Byram manteve os conceitos de competência estratégica, sociocultural e social, porém, incluiu a noção de falante intercultural no lugar de falante nativo.

2.8. A noção de terceira cultura proposta por Claire Kramsch

[...] é um espaço originado através do choque entre as fronteiras da cultura materna e da cultura da língua alvo, e que proporciona ao aprendiz uma posição onde ele tem uma interseção de vários papéis sociais e é capaz de criar, a partir daí significados pessoais. (KRAMSCH. *apud*, BRITO, 1999: 52).

A proposta contempla os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), os quais preveem o desenvolvimento de um trabalho voltado para reflexão sobre a função social da LE e das limitações impostas sobre as condições de aprendizagem. Desse modo, também serão examinados os pressupostos teóricos de Edileise Mendes, José Carlos Paes de Almeida Filho e outros autores que dialogarão com as teorias de Byram e Kramsch.

2.9. O professor e o aprendiz intercultural

▪ O professor intercultural

Segundo Mendes (2008, p. 61), não é um conjunto de técnicas ou um modo específico de ensinar línguas ou de produzir materiais didáticos que forma um professor intercultural. Envolve, certamente: “[...] o planejamento de cursos, a produção de materiais e a avaliação da aprendizagem, com o objetivo de promover a construção conjunta de significados para um diálogo entre culturas. (MENDES, 2008:61).

Notadamente, o mais difícil é a busca pelo equilíbrio entre a teoria e a prática, entre o ser e o agir, entre o que se pretende fazer e o que se faz, especialmente porque se deve partir de uma avaliação constante da prática pedagógica do professor em diferentes contextos de interação com os seus aprendizes.

Para a autora, o professor precisa fazer certo esforço para tornar-se culturalmente sensível, ou seja, não se torna um professor intercultural de um

momento para outro. Exige vontade, determinação e conhecimento para que possa: “[...] incentivar os aprendizes a reconhecer a língua em suas especificidades não só formais, mas, sobretudo, culturais e contextuais, e também reconhecer-se nela como sujeito histórico e social (MENDES, 2008: 63).

A efetividade dos resultados é mais notória quando se assume uma pedagogia culturalmente sensível na escola como um todo, em que professores, coordenadores e direção respeitem as diferenças culturais e minimizem as dificuldades de interação e comunicação entre professores e aprendizes, orientados para o respeito ao outro, às diferenças, à diversidade cultural que caracteriza todo processo de ensino e aprendizagem.

Assim, a educação intercultural não deve ser uma disciplina acrescentada ao currículo, mas uma “modalidade de pensar, propor, produzir e dialogar com as relações de aprendizagem” (SOUZA; FLEURI, 2003: 73).

Nessa perspectiva, Mendes (2008) cita três princípios norteadores da Abordagem de Ensino Intercultural, os quais se forem incluídos na prática do professor certamente, além de atender à necessidade do aprendiz consciente do propósito de sua aprendizagem, favorecerá esse indivíduo a exercer a sua cidadania de forma mais crítica e inclusiva.

O primeiro princípio diz respeito ao modo como vemos o outro, o diferente de nós, e o mundo a nossa volta. São as relações entre diferentes mundos culturais representados pelas culturas individuais de professores e aprendizes com variadas esferas significativas em interação.

O segundo princípio relaciona-se ao modo como nós nos posicionamos no mundo e compartilhamos a nossa experiência, pois as nossas atitudes vão ser guiadas pelo modo como somos e estamos no mundo, assim como os nossos conhecimentos são produzidos em nossa vivência e partilhados com os outros. Daí a necessidade de se buscarem respostas para os porquês, como, o que e onde ensinar e aprender uma língua. Pressupõe a autora que:

[...] uma atitude, um modo de agir e ser que deve orientar professores e aprendizes, instrutores ou aprendizes, para o desenvolvimento da intersubjetividade, de uma postura que reconheça as experiências do outro nas suas próprias (Mendes, 2008: 68).

O terceiro princípio diz respeito ao modo como nós interagimos, como nos relacionamos e dialogamos com o outro. O contexto da interação deve propiciar a vivência de experiências autênticas na/com a língua, em mão dupla, em situação de verdadeiro diálogo de culturas, de modo a transformar o ambiente da sala de aula, ou o ambiente do encontro, num espaço para a difusão da interculturalidade.

- **O aprendiz intercultural**

A abordagem comunicativa se baseia e preceitua a aprendizagem centrada no aprendiz. Dessa maneira, o professor deixa de ter um papel de orientador ou norteador do saber para subordinar seu comportamento, suas estratégias em sala de aula e o conteúdo a ser tratado de acordo com as necessidades de aprendizagem dos aprendizes. A sala de aula torna-se um ambiente de interação, de construção do saber, uma vez que o aprendiz tem papel preponderante ao tornar-se responsável pela sua própria aprendizagem.

As técnicas de trabalho em grupo se tornarão de grande importância, da mesma maneira, serão ferramentas encorajadoras para que haja maior interação e troca de conhecimentos entre os aprendizes de segunda língua, relegando um papel de mediador do conhecimento ao professor.

Segundo Gardner (1985), os aprendizes de língua estrangeira apresentam motivações distintas, ora levados por necessidades específicas (especialização no exterior devido ao trabalho ou estudo), ora por necessidades mais gerais (aprender uma segunda língua por influência dos pais). Tais necessidades e interesses irão nortear a busca de conhecimento dos aprendizes.

Para Williams e Burden (1999), o aprendizado de língua estrangeira diferencia-se do aprendizado de língua materna devido à sua natureza sociocomunicativa. Dessa forma, aprender uma língua estrangeira envolve se comunicar com outras pessoas e a interação exige habilidades sociais e comunicativas complexas, já que o indivíduo

irá organizar o seu conhecimento em língua por meio de seus valores e crenças, ou seja, cada indivíduo focaliza, compreende e organiza o seu mundo de maneira única.

2.10. A teoria das representações sociais de Serge Moscovici

Eu sou um homem invisível. Não, eu não sou um fantasma como os que espantaram Edgar Allan Poe; nem sou eu um de vossos ectoplasmas dos cinemas de Hollywood. Eu sou um homem concreto, de carne e osso, fibra e líquidos – e de mim pode-se até dizer que tenho inteligência. Eu sou invisível, entenda-se, simplesmente porque as pessoas recusam ver-me. Como a cabeça sem corpo, que às vezes se vê em circos, acontece como se eu estivesse cercado de espelhos de vidro grosso e que distorcem a figura. Quando eles se aproximam de mim, eles veem apenas o que me cerca, se veem eles mesmos, ou construções de sua imaginação – na realidade, tudo, exceto eu mesmo. (ELISSON, Invisible Man, 1965 apud Moscovici, 2015:31)

O estudo sobre a teoria das representações tem por base os estudos de representações sociais como “representações coletivas” de Émile Durkheim, quem designou a especificidade do pensamento social em relação ao pensamento individual, além de distinguir o estudo das representações individuais e das representações coletivas. Nesse contexto, as representações coletivas constituem-se em fato social. Todavia, Moscovici (1978) postula a representação social como:

[...] tanto na medida em que ela possui uma contextura psicológica autônoma como na medida em que é própria de nossa sociedade e de nossa cultura (MOSCOVICI, 1978: 45).

Assim, a teoria das representações, proposta por Serge Moscovici (1978), apresenta a inter-relação entre sujeito-objeto e busca analisar como se dá o processo de construção de conhecimento, individual e coletivo, na construção das Representações Sociais.

Moscovici (1978) defende que a teoria das Representações Sociais não é vaga, mas é uma opção descritiva e explicativa dos fenômenos sociais. Os estudos das Representações Sociais são partes integrantes da Psicologia Social, sendo descritas por Moscovici (*apud* CRUSOÉ, 2004:30):

Essa teoria é também uma manifestação do pensamento científico e, por isso, quando estuda o sistema cognitivo, ela pressupõe que:

1. Os indivíduos normais reagem a fenômenos, pessoas ou acontecimentos do mesmo modo que os cientistas ou estatísticos e;
2. Compreender consiste em processar informações.

O autor postula, ainda, que:

[...] nós percebemos o mundo tal qual como é e todas as nossas percepções, ideias e atribuições são repostas a estímulos do ambiente físico em que nós vivemos. O que nos distingue é a necessidade de avaliar seres e objetos corretamente, de compreender a realidade completamente; e o que distingue o meio ambiente é sua autonomia, sua independência com respeito a nós, ou mesmo poder-se-ia dizer, sua indiferença com respeito a nós e a nossas necessidades e desejos. Moscovici (*apud* CRUSOÉ 2004:30).

O ambiente escolar é fundamentalmente composto de relações interpessoais e de representações, processo que envolve classificação, decodificação, denotação e categorização. Assim, o que em primeiro momento nos parecem desconhecido também pode ser considerado como algo que pode nos ensinar. De acordo com Reis; Bellini:

Tais coisas que nos parecem estranhas e perturbadoras têm também algo a nos ensinar sobre a maneira como as pessoas pensam e o que as pessoas pensam. (REIS; BELLINI, 2011:149).

Crusoé (2015:108) apresenta outra questão apontada por Durkheim e retomada e ampliada por Moscovici, ao elaborar a Teoria das Representações Sociais, afirmando que:

[...] a questão do peso que a “opinião” tem no processo de desenvolvimento da ciência. Para Durkheim, [...] o valor que atribuímos à ciência, como aliás, nas religiões, depende, em suma, da ideia que fazemos coletivamente da sua natureza e do seu papel na vida; quer dizer, ela exprime um estado de opinião. É que, de fato, tudo na vida social, inclusive a própria ciência, pesa ao pensamento *durkheimiano*, a valorização da opinião no desenvolvimento da ciência assenta Moscovici. (1978: 45, *apud* Crusoé, 2004:108).

A autora acrescenta que, segundo Moscovici (1978: 45, *apud* Crusoé, 2004:108):

[...] trabalhar no campo da opinião envolve uma escala de valores que pode levar à valorização maior de uma ciência em detrimento de outra, e, por isso, o papel da opinião na estrutura e no desenvolvimento das teorias científicas vem sendo cada vez mais reduzido.

Como se sabe, a opinião é, por um lado, uma fórmula socialmente valorizada a que um indivíduo adere; e, por outro lado, uma tomada de posição sobre um problema controvertido da sociedade. Moscovici (1978: 46 *Apud* Crusoé, 2004:108).

Conclui, então, seus estudos, com o peso da opinião nas Representações Sociais com base em Alves-Mazzotti (2000: 59), ao apresentar o que Moscovici enfatiza, ou seja:

[...] é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que ‘determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas. (Crusoé, 2004:108).

Ao apresentar as diferenças entre as abordagens da Psicologia e da Antropologia, Spink (1993: 301) discute a questão do nível de análise proposta por Sperber, afirmando que:

As representações, segundo o autor, podem ser abordadas, enquanto eventos intra-individuais, como representações mentais, estudadas pela Psicologia Cognitiva e pela Psicanálise, onde o social é apenas uma sombra; como elementos centrais da comunicação, sendo então representações públicas, objeto de estudo da Psicologia Social; ou, ainda, como elementos coletivos, comunicados repetidamente e distribuídos igualmente numa determinada formação social, sendo então representações culturais, objeto de estudo da Antropologia. (SPERBER 1989, *apud* SPINK, 1993:301).

A autora introduz outra maneira de se entender a transdisciplinaridade pela explicitação das múltiplas dimensões do campo de estudo das Representações Sociais, uma vez que, segundo ela, a perspectiva adotada por Jodelet (1989a)

[...] tem a vantagem de abandonar a divisão de territórios disciplinares e assinalar a importância da definição precisa do aspecto a ser abordado no estudo das representações sociais. A Figura 1, uma simplificação de um esquema apresentado por Jodelet (1989a), nos permite visualizar os dois eixos principais deste campo de estudos: no primeiro eixo, as representações constituem formas de conhecimento prático orientadas para a compreensão do mundo e para a comunicação; no segundo eixo, elas emergem como elaborações (construções de caráter expressivo) de sujeitos sociais a respeito de objetos socialmente valorizados. As duas dimensões descortinam pressupostos de natureza epistemológica sobre a natureza do conhecimento. Jodelet (1989a, *Apud* SPINK, 1993:301).

Spink (1993: 301) apresenta um gráfico adaptado de Jodelet (1989a) que explicita a forma de representação de conhecimento:

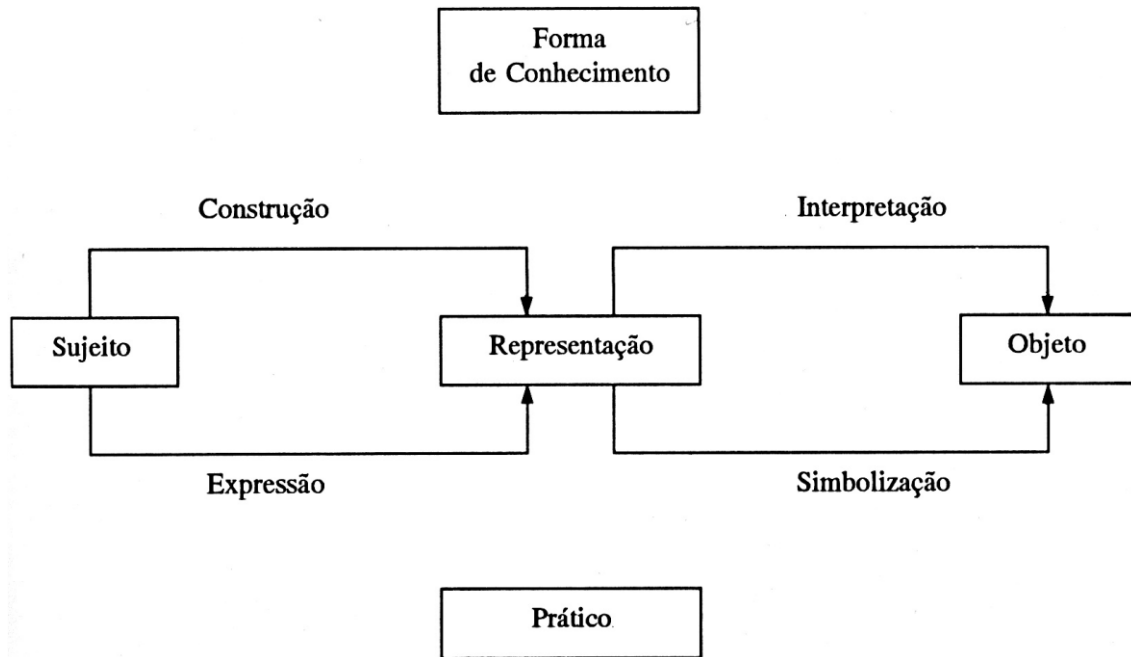


Ilustração 10 – Quadro – Forma de representação do Conhecimento.

Em suma, ao propor a Teoria das representações Sociais, Moscovici retomou o conceito de representação coletiva proposto por Durkheim; distinguiu o conceito de Representação Social dos mitos, da ciência e da ideologia; contrapôs os conceitos de natureza psicológica, como os de opinião, atitude e imagem externamente estimulados e os processos que originam as representações: a objetivação e a ancoragem, sendo a primeira definida como a passagem de conceitos ou ideias para esquemas ou imagens concretas, ao passo que a segunda é a constituição de uma rede de significações sobre o objeto, atribuindo-lhe valor.

Em relação aos conceitos de opinião, Alves-Mazzotti (2008:23) coteja:

Finalmente, observa que os conceitos de opinião, atitude e imagem não levam em conta o papel das relações e interações entre as pessoas: os grupos são considerados a posteriori e de maneira estática, apenas enquanto selecionam e utilizam as informações que circulam na sociedade e não como as instâncias que as criam e as comunicam. Os contextos, bem como os critérios, as intenções e as propensões dos atores sociais não são considerados.

A fim de elucidar, a autora resume:

[...] o que Moscovici procura enfatizar é que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particulares, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos, e que “determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores ou das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subsequentemente, as condutas desejáveis ou admitidas” (p. 51 *Apud* Alves-Mazzotti (2008:23)).

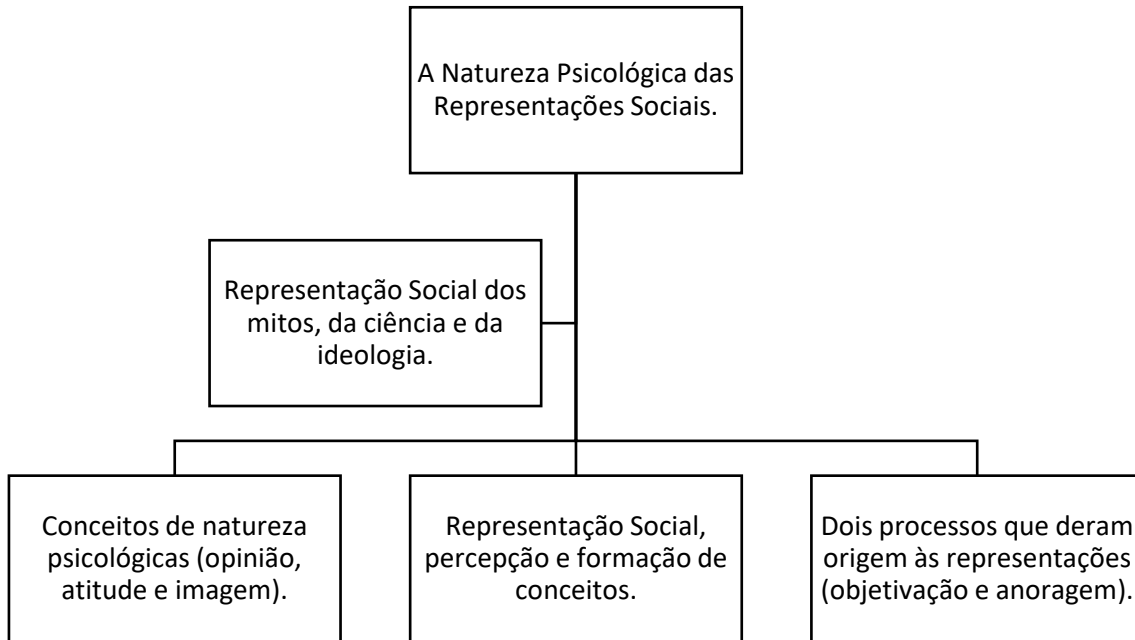


Ilustração 11: Quadro - A Natureza Psicológica das Representações Sociais.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

“O objetivo da análise de conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações explícitas ou ocultas”.
Chizzotti (2006:8)

3.1. Metodologia e material de análise

Nas seções anteriores, apontamos o panorama dos fluxos migratórios; a apresentação da estrutura da educação básica na Prefeitura do Município de São Paulo; o ensino de PLE no Mercosul e no Brasil. Expôs-se a relação intrínseca entre cultura, língua e o ensino de língua em contexto multicultural, sendo que língua e cultura não podem ser dissociadas, uma vez que a língua é entendida como prática social.

Foram evidenciadas as teorias que embasam esta pesquisa, como também tratam e contribuem para o entendimento do ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, fornecendo, assim, um quadro teórico que trata do enfoque interculturalista. Por fim, foram apresentadas as contribuições de Moscovici (1998) que tratam e conceituam a representação social, considerando as dinâmicas sociais e discursivas.

Acredita-se que o percurso construído fornece o embasamento necessário para responder aos questionamentos propostos no início da pesquisa e obter resultados satisfatórios no momento de confrontar como alunos e professores se representam em interação na sala de aula.

Dessa forma, a pesquisa propôs-se a responder às seguintes questões norteadoras:

- Como transcorre a relação do professor com sua atividade profissional diante das especificidades do ensino de português, em contexto multicultural?
- Como professores de Ciclo II e professor polivalente de Ciclo I representam o aluno boliviano em sala de aula?
- Como alunos bolivianos representam os professores em sala de aula?

3.2. Classificação da pesquisa

A presente pesquisa é de cunho etnográfico, pois a etnografia é uma perspectiva de pesquisa utilizada por antropólogos para estudar como um determinado processo ocorre em um grupo social. No entanto, se o foco dos antropólogos para estudar um ou os diferentes grupos sociais se dá pelo viés cultural, as pesquisas na área da educação buscam utilizar o aporte teórico-metodológico adaptando-o aos processos educacionais.

De acordo com Erikson (2001), o trabalho etnográfico envolve observação e participação de longo prazo em determinado contexto no qual o fenômeno ocorre. Dessa forma, o pesquisador tem tempo para se aproximar do objeto de estudo e torna-se apto a averiguar, classificar e categorizar o conteúdo selecionado. Nesse método de pesquisa, a preocupação do pesquisador é com a maneira com que os sujeitos interagem e se representam.

Nessa perspectiva, o pesquisador utiliza, para a coleta de dados, questionamentos, por meio de entrevistas ou questionários. Em termos gerais, a etnografia pressupõe um estudo “não manipulável” das características de um grupo no mundo real, em vez de laboratório. Utilizam-se procedimentos etnográficos, tais como:

- Uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- Interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- Flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
- Ênfase no processo, e não nos resultados finais;
- Visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
- Não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;
- Variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos;
- Coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório.

(GERHARD; SILVEIRA, 2009:4).

As autoras acrescentam que:

[...] são exemplos desse tipo de pesquisas realizadas sobre os processos educativos, que analisam as relações entre escola, professor, aluno e sociedade, com o intuito de conhecer profundamente os diferentes problemas que sua interação desperta. (GERHARD; SILVEIRA, 2009:4).

A pesquisa etnográfica fornece-nos base para explicar assuntos considerados difíceis, ou seja, para verificar e explicar fatos sociais, não comprovados em laboratórios, em especial as pesquisas na área da educação que envolvam a relação entre professores e alunos.

Nunan (1992: 140), ao tratar da pesquisa etnográfica, de levantamento, elucida que o aspecto mais significativo e distintivo entre o *survey* e pesquisas experimentais está no papel do pesquisador, pois a partir de sua observação e inferência obtêm-se os resultados. A pesquisa *survey* apresenta duas fases distintas:

1. A seleção e estudo do material bibliográfico e;
2. A pesquisa empírica, com os instrumentos (questionários e entrevistas) de coletas de dados, iniciando-se com uma pilotagem com um pequeno grupo.

Quanto à metodologia, esta pesquisa é uma pesquisa qualitativa do tipo “análise de conteúdo”, que visa tratar as características específicas do presente *corpus* obtidos pela aplicação de questionários e entrevistas. A escolha da análise de conteúdo justificou-se, uma vez que

A análise de conteúdo constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos. Essa análise, conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum. (MORAES, 1999:2).

Assim, Bardin (1979:2) descreve a metodologia de análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise de comunicação visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

Essa metodologia propicia ferramentas metodológicas que contribuem para a análise no campo das investigações sociais e tem “características e possibilidades próprias” (MORAES, 1999:2). O autor salienta que:

A matéria-prima da análise de conteúdo pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, como cartas, cartazes, jornais, revistas, informes, livros, relatos autobiográficos, discos, gravações, entrevistas, diários pessoais, filmes, fotografias, vídeos, etc. Contudo, os dados advindos dessas diversificadas fontes chegam ao investigador em estado bruto, necessitando, então ser processados para, dessa maneira, facilitar o trabalho de compreensão, interpretação e inferência a que aspira a análise de conteúdo.

Bardin (1979:229) diz que a análise de conteúdo tem duas funções que podem coexistir de maneira complementar:

- a) uma função heurística, que visa a enriquecer a pesquisa exploratória, aumentando a propensão à descoberta e proporcionando o surgimento de hipóteses quando se examinam mensagens pouco exploradas anteriormente; e,
- b) uma função de administração da prova, ou seja, servir de prova para a verificação de hipóteses apresentadas sob a forma de questões ou de afirmações provisórias.

Os autores Olabuenaga e Ispizúa (1989: 185), Moraes (1992: 2) apontam que a análise de conteúdo, em sua vertente qualitativa, é oriunda de uma gama de pressupostos que no ato de leitura do texto é produzido pelo entrevistado, tais pressupostos podem evidenciar sentidos simbólicos. Tal sentido pode estar implícito ou explícito e pode ser interpretado em função de diferentes perspectivas do produtor e do leitor.

Para Olabuenaga e Ispizúa (1989:185) as diferentes perspectivas podem ser apresentadas da seguinte maneira:

- a) O sentido que o autor pretende expressar pode coincidir com o sentido percebido pelo leitor;
- b) O sentido do texto poderá ser diferente de acordo com cada leitor;
- c) Um mesmo autor poderá emitir uma mensagem, sendo que diferentes leitores poderão captá-la com sentidos diferentes;
- d) Um texto pode expressar um sentido do qual o próprio autor não esteja consciente.

A interpretação pessoal ou inferência, por parte do pesquisador, em relação à percepção que ele tem sobre os dados, está baseada nos valores culturais que cada enunciado carrega. Igualmente, MORAES (1999:4) destaca:

Os valores e a linguagem natural do entrevistado e do pesquisador, bem como a linguagem cultural e os seus significados, exercem uma influência sobre os dados da qual o pesquisador não pode fugir. De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra. Toda leitura se constitui numa interpretação. Esta questão de múltiplos significados de uma mensagem e das múltiplas possibilidades de análise que possibilita está muito intimamente relacionada ao contexto em que a comunicação se verifica. Ainda que em sua proposta original a análise de conteúdo se preocupasse mais diretamente com o significado das mensagens para os receptores, na sua evolução, assumiram uma importância cada vez maior as investigações com ênfase tanto no processo como no produto, considerando tanto o emissor como o receptor. Ao longo desta evolução, cada vez mais, a compreensão do contexto evidencia-se como indispensável para entender o texto. A mensagem da comunicação é simbólica. Para entender os significados de um texto, portanto, é preciso levar o contexto em consideração. É preciso considerar, além do conteúdo explícito, o autor, o destinatário e as formas de codificação e transmissão da mensagem.

Outro fator determinante a ser considerado na análise de conteúdo é o contexto no qual estão inseridos os participantes da pesquisa. Mesmo que os dados simbólicos se apresentem implícitos ou explícitos no texto, o contexto auxiliará na compreensão dos dados a serem analisados:

O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer análise de conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isto estabelece certos limites. Não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isto vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise. (MORAES, 1999:4).

Para categorizar a análise de conteúdo, optou-se por uma classificação baseada em Laswell (apud MORAES, 1999:4), pela qual se caracteriza a comunicação a partir de seis questões:

1. Quem fala?
2. Para dizer o quê?
3. A quem?
4. De que modo?

5. Com que finalidade?

6. Com que resultados?

- ***Quem fala?***

Visa investigar quem emite a mensagem. Este estudo, naturalmente será efetuado a partir da mensagem, a partir da qual procurar-se-á determinar características de quem fala ou escreve, seja quanto à sua personalidade, comportamento verbal, valores, universo semântico, características psicológicas ou outras. Nesse caso, de certo modo, avança-se a hipótese de que a mensagem exprime e representa o emissor. Frente a esse objetivo, são feitas inferências ao texto, ao emissor da mensagem.

- ***Para dizer o quê?***

O estudo direciona-se para as características da mensagem propriamente dita, seu valor informacional, as palavras, argumentos e ideias nela expressos. É o que constitui uma análise temática.

- ***A quem?***

A investigação focaliza o receptor, procurando inferir as características deste, a partir do que lê ou ouve. Indicadores e características da mensagem originam inferências sobre quem a recebe.

- ***De que modo?***

O pesquisador estará voltado à forma como a comunicação se processa, seus códigos, seu estilo, a estrutura da linguagem e outras características do meio pelo qual a mensagem é transmitida.

- ***Com que finalidade?***

O pesquisador questionará os objetivos de uma dada comunicação, sejam explícitos ou implícitos. Analisar a finalidade é novamente orientar-se para o emissor, mas no

sentido de captar as finalidades com que emite uma determinada mensagem, sejam eles manifestos ou ocultos.

- **Com que resultados?**

O pesquisador procura identificar e descrever os resultados efetivos de uma comunicação. Os objetivos não coincidem necessariamente com os resultados efetivamente atingidos e, assim, a pesquisa pode também explorar a questão da congruência entre fins e resultados.

Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa de campo e, quanto aos procedimentos, é descritiva, do tipo *survey*, que visa constatar como determinado processo ocorre em selecionado grupo social; propõe-se, também, a auxiliar na compreensão de uma realidade específica, cujos significados estão situados em determinado contexto.

Em suma, para a realização da pesquisa qualitativa, fez-se necessário o levantamento bibliográfico, além da pesquisa e contato com o “campo” para a identificação dos informantes; bem como a elaboração das questões e verificação da pertinência do contexto.

Vale salientar que as pesquisas qualitativas são multimetodológicas, sendo que para esta, a entrevista, o questionário e o relato de experiência foram utilizados.

3.3. Justificativa da pesquisa

A presente pesquisa justifica-se pela relevância, para a comunidade científica e para a sociedade, da literatura que trata da Didática de Ensino Línguas Estrangeiras, dos Estudos Interculturais e das diferentes formas de Representações Sociais.

Este estudo possibilita aos professores de língua portuguesa, assim como de língua estrangeira e de português como língua materna, esclarecimentos sobre o que seja a interculturalidade e sua aplicação em contexto escolar.

O estudo também oportuniza a reflexão acerca de estratégias de ensino e a busca de novas estratégias e elaboração de aulas que possibilitem a comunicação intercultural entre alunos estrangeiros e brasileiros para que ambos sejam valorizados como sujeitos culturais, que, ao interagirem entre si, confrontem suas culturas às culturas do outro, resultando na comunicação intercultural.

Por fim, esta investigação espera contribuir, de modo limitado, em vários aspectos, para que novas questões e sejam elaboradas e novos estudos sejam realizados na área da Didática de Ensino de línguas estrangeiras ou áreas afins.

3.4. Objetivos da pesquisa

Não pretendemos, com este estudo, apontar conclusões generalizadoras, mas algumas percepções para a compreensão do problema estudado e instigar futuras pesquisas que venham a contribuir para a ampliação do conhecimento na área da Didática do Ensino de Línguas Estrangeiras e dos Estudos Interculturais.

Desse modo, o levantamento bibliográfico e a coleta e análise de dados tiveram como objetivos específicos:

- Verificar o referencial teórico que contribui com a análise dos dados;
- Averiguar as formas de representações que professores e alunos estrangeiros projetam de si e do outro;
- Levantar as orientações/ normas que regem a prática docente e;
- Apresentar a viabilidade e benefícios da prática docente com o uso do enfoque intercultural em contexto multicultural.

3.5. Contexto, participantes da pesquisa e tratamento dos dados

O elemento motivador desta pesquisa surgiu, primeiramente, da experiência de contato com alunos bolivianos matriculados na E.M.E.F. Marcílio Dias, escola pública da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo.

À época, eu lecionava língua estrangeira moderna - língua inglesa. Neste período, eu tinha regência compartilhada com os professores de Ciclo I³⁶.

A opção pela realização desta pesquisa também foi motivada pela constatação da necessidade de se levar em consideração a inserção de alunos estrangeiros em sala de aula e a necessidade de se considerar e aplicar metodologia adequada a essa realidade.

Análogo a essa constatação, houve momentos em que foi possível verificar a dificuldade que os alunos estrangeiros, de Ciclo I e II, apresentavam para se comunicarem e compreenderem a língua portuguesa.

É válido lembrar que nesta pesquisa não trataremos da dificuldade que esses aprendizes apresentavam em aula de língua inglesa.

▪ **Os professores participantes**

O grupo de professores que participa desta pesquisa é constituído de quinze professores, sendo doze professores polivalentes de Ciclo I e três professores de língua portuguesa de Ciclo II. Desses profissionais, catorze atuam na E.M.E.F. “Marcílio Dias” e uma na E.M.E.F. “Angelina Maffei Vitta”. A diferença de participantes das duas escolas se deu pelo fato da pesquisadora trabalhar na E.M.E.F. “Marcílio Dias”. Embora a equipe gestora tenha facilitado nosso acesso a equipe pedagógica, os professores não aderiram a nossa proposta.

• **Perfil sociocultural dos professores**

(Baseado nos dados coletados nos questionários e explicitados no Anexo D - infográfico)

³⁶ Conforme orientação da Portaria 5930/13 de SME de 14 de outubro de 2013. A referida portaria, no Art. 6º institui que as aulas de Língua Inglesa serão ministradas pelo professor especialista de cada área sendo compartilhada entre o professor de Educação Infantil e Ensino Fundamental I e o especialista da área

Unidade Escolar
14 professores da E.M.E.F. “Marcílio Dias”
1 professor da E.M.E.F “Angelina Maffei Vitta”
Sexo
15 do sexo feminino
Formação
5 professoras graduadas
11 professoras pós-graduadas
Tempo de serviço na educação (PMSP)
4 (de 6 a 10 anos)
4 (de 11 a 20 anos)
7 (com mais de 20 anos)
Ciclo que leciona
1 Ciclo I
2 Ciclo II
1 EJA
Conhecimento da língua espanhola
4 nenhum
10 básico
1 intermediário

Tabela 1 - Perfil sociocultural dos professores

- **Os aprendizes bolivianos participantes**

Os aprendizes selecionados pelos pesquisadores foram comunicados e seus responsáveis foram notificados o que pode ter interferido na adesão e participação de aprendizes. Dessa forma, o grupo de aprendizes participantes, ficou restrito a aqueles que já haviam feito o curso de português mencionado anteriormente ou aprendizes cujos pais entenderam a proposta da pesquisa.

Vale ressaltar que o grupo inicial de aprendizes entrevistados fora maior, mas a qualidade de algumas entrevistas não permitiu que elas contribuíssem para a pesquisa.

▪ **Cronologia, procedimentos e produção de dados**

A coleta de dados desta pesquisa iniciou-se em agosto de 2014 e se estendeu até o primeiro semestre de 2016. Durante o segundo semestre de 2014, realizamos as pesquisas (entrevistas gravadas e diários de observações) com a equipe gestora e funcionários da secretaria das escolas a fim de conhecer o contexto nos quais professores e aprendizes estavam inseridos. Tais dados coletados não serão apresentados nesta pesquisa, pois, só tratamos das Representações Sociais entre professores e aprendizes bolivianos, contudo, as informações obtidas auxiliaram nas análises. No decorrer do primeiro semestre de 2015, aplicamos um questionário piloto a fim de iniciar as análises. Neste período, tais questionários bem como as primeiras análises foram apresentadas à banca de qualificação que sugeriu que os pesquisadores desse “voz” aos professores e aos aprendizes. Desse modo, optamos por realizar um questionário estruturado que obtivesse informações sociocultural e profissional para reconhecimento e categorização do grupo escolhido, além da solicitação de um relato de uma vivência com aprendizes bolivianos. Além dos questionários e relatos, optamos por gravar as entrevistas com os aprendizes bolivianos. Em maio, junho e julho de 2015, realizamos as autoconfrontações simples e iniciamos as análises. No segundo semestre de 2015, iniciamos as análises e as interpretações dos dados. No primeiro semestre de 2016, finalizamos a interpretação dos dados, confrontamos os resultados das análises com as confirmações iniciais e realizamos a redação final da dissertação.

▪ Tratamento dos dados

As anotações das gravações seguem as orientações de Marcuschi, 2003:9. A fim de obter um texto para ser analisado, faz-se necessário realizar recortes, uma vez que a entrevista envolve uma série de manifestações comportamentais e linguísticas, além de interferências, ruídos, externos. Desse modo, é necessário utilizar critérios para a transcrição uma vez que:

O sistema sugerido é eminentemente ortográfico, seguindo a escrita padrão, mas considerando a produção real. E aqui surgem os primeiros problemas a serem resolvidos pelo pesquisador sua intuição de ao ouvido. Como grifar palavras pronunciadas de diferente do padrão? Alguns consensos: *né, pra, prum, comé, tava*, etc, ou eliminação de morfemas finais: *quê, só, vô* etc, ou truncamentos: *compor* (=comprou), *vam di* (=vamos dizer) etc. (MARCUSCHI, 1986:9-10).

Marcuschi (1986:10) aponta que para o “formato da conversação, é usual uma sequenciação, com linhas não muito longas para melhor visualização do conjunto.” E acrescenta:

- Indicar os falantes com siglas (letras iniciais dos nomes ou letras do alfabeto);
- Não cortar palavras na passagem de uma linha para outra e;
- Evitar o uso de letras maiúsculas em início de turno.

Com base em outros autores presentes na obra “Análise da conversação” da Série Princípios, constante nas referências bibliográficas, segue, em anexo, o quadro que apresenta as normas compiladas e propostas por Marcuschi (2003).

- Metodologia para a análise de conteúdo

Em relação ao método, etapa anterior à análise de conteúdo e triangulação dos dados, uma metodologia de tratamento dos dados foi utilizada de acordo com Moraes (1999). Dessa forma, descreveremos os passos seguidos.

- Preparação das informações

Nesta fase, as narrativas e gravações foram lidas e foram selecionadas as amostras pertinentes à análise. Desse modo, foram descartadas entrevistas não audíveis ou relatos nos quais o entrevistado narrou algo em desacordo com a proposta inicial.

- Identificação das narrativas e entrevistas

Na sequência, as narrativas foram identificadas em concordância com: E1 para a E.M.E.F. Marcílio Dias e E2 para a E.M.E.F. Professora Angelina Maffei Vitta; F1 para professores de Ciclo I, F2 para professores de Ciclo II e EJA para a descrição do ensino para jovens e adultos A numeração de 1 a 15 corresponde à ordem na qual as narrativas foram coletadas, ao passo que as entrevistas dos alunos foram identificadas de acordo com a ordem em que foram realizadas, utilizando-se a sequência numérica.

- Unitarização

Nesta fase, as narrativas e entrevistas foram relidas cuidadosamente, com a finalidade de “definir a unidade de análise” (MORAES, 1999:6). Igualmente, as unidades selecionadas foram as categorias lexicais que carregam dados culturais implícitos em enunciados linguísticos.

- Categorização

Bardin (2006:103) aponta que, após a codificação, o pesquisador-analista deve seguir para a categorização, que consiste em classificar os elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. Desse modo:

[...] as categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos [...] sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos (BARDIN, 2006:117).

As unidades de análise foram isoladas e as ocorrências de repetições, semelhanças ou analogias foram avaliadas. As unidades lexicais foram agrupadas considerando “ (a parte comum existente entre eles) (MORAES, 1999:9) ”.

Assim, os critérios escolhidos foram os sintáticos (adjetivos, locuções adjetivas e outras formas de descrições). Foram selecionados também itens lexicais que suscitam sentidos importantes. Logo, nessa fase de análise, o contexto não foi considerado, para que somente a escolha lexical fosse analisada.

- Descrição

Nesta fase, foi elaborada a descrição dos métodos a serem utilizados e tratamentos dos dados coletados que compõem esse capítulo de metodologia.

Como se trata de uma pesquisa numa abordagem qualitativa, a descrição de cada unidade foi feita a partir de ‘textos sínteses’ em que:

“[...] se expresse um conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas. Geralmente é recomendável que se faça o uso intensivo de “citações diretas” dos dados originais. (MORAES, 1999:9).

- Interpretação

Na fase final de tratamento dos dados, buscamos “captar os sentidos implícitos” (MORAES, 1999:10), logo, partimos dos dados explícitos aos sentidos implícitos, ou seja, à intenção do autor e “[...] chegando, às vezes, a captar algo de quem nem o autor tinha consciência plena”. (MORAES, 1999:9).

Recapitulando, os instrumentos de coleta de dados propostos foram os seguintes:

- Visitação às escolas participantes e ao entorno para reconhecer a comunidade e as colônias de imigrantes;
- Entrevista informal com as equipes gestoras, para verificar como os funcionários percebem os alunos estrangeiros;
- Questionário “perfil sociocultural profissional”, um questionário com perguntas semiestruturadas, como dito anteriormente, as perguntas semiestruturadas foram substituídas por um relato de experiência.
- Entrevista com alunos bolivianos. O critério de escolha desses alunos foi aleatório, sendo que a solicitação de participação foi enviada a todos alunos bolivianos, mas por motivos particulares, alguns responsáveis optaram por não autorizar a participação dos jovens na pesquisa.

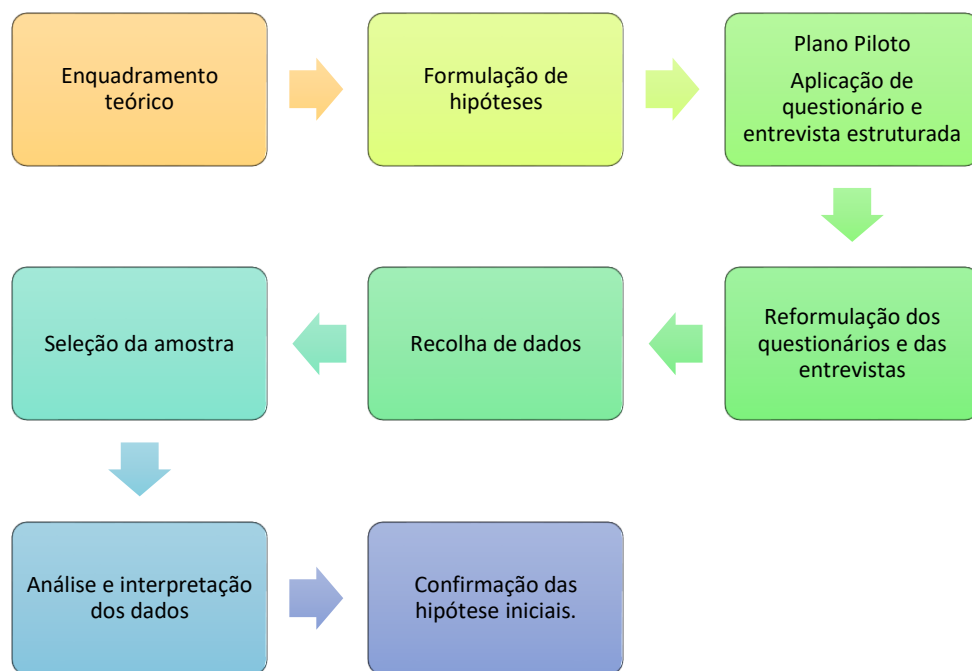


Ilustração 12 – Quadro – Plano metodológico de trabalho.

A análise de dados coletados de forma diversa permitiu a triangulação dos dados coletados, que deu mais segurança à análise da pesquisa.

4. ANÁLISE

“Não sei se temos muito a ensinar ou muito a aprender”.

Alexandra - Professora da E.M.E.F. “Marcílio Dias”

Este capítulo trata da sistematização e análise das categorias das diferentes formas de representar o outro socialmente. As representações são construções dos participantes da pesquisa apresentadas por meio de questionários e entrevistas. Assim, busca-se verificar as formas de representação e se elas são, em certos momentos, convergentes ou divergentes no contexto escolar, em especial na sala de aula, uma vez que as representações refletem a conduta e os valores dos indivíduos representados pelos enunciados linguísticos.

Desse modo, à luz das teorias das Representações Sociais e dos estudos interculturais, temos subsídios para verificar o processo de construção de tais representações, elaboradas pelos professores e pelos aprendizes entrevistados, cujos resultados serão apresentados no decorrer deste capítulo. Todavia, pode-se afirmar de antemão que a representação social difere de indivíduo para indivíduo devido à construção ideológica do grupo social a que pertence.

4.1. Representações Sociais no discurso dos documentos oficiais e acadêmicos

O ensino de línguas, tanto portuguesa quanto estrangeira, na cidade de São Paulo, é regulamentado por diferentes instâncias. A esfera nacional faz-se representar por meio da LDB e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ao passo que a esfera municipal é regulamentada por documentos como decretos, portarias e orientações.

Dessa maneira, professores representam-se com base nas teorias, parâmetros e documentos estudados em sua formação inicial e continuada. Tais documentos têm por finalidade nortear a prática pedagógica e construir um imaginário ideal no que concerne à política educacional. Tal imaginário e práticas construídas podem ser reproduzidas de geração a geração.

Essas questões nos reportam aos conceitos sobre as “Representações Sociais” de Moscovici (1978), que postula que o conceito de Representação Social compreende a concepção que um indivíduo ou um grupo social tem sobre determinado assunto.

Ao que Alves-Mazzotti (2000: 59) acrescenta:

Moscovici procura enfatizar [...] que as representações sociais não são apenas “opiniões sobre” ou “imagens de”, mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e linguagem particular, uma estrutura de implicações baseada em valores e conceitos que ‘determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das ideias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas.

Dessa forma, norteados pelas orientações institucionais como PCN’s, as teorias de Piaget, Wallon, Vygotsky e Ferreiro, professores se representam socialmente de forma preconizada nos documentos e no que acreditam ser correto em sua prática pedagógica. Da mesma maneira, os professores de língua portuguesa buscam se representarem socialmente de acordo com a concepção de língua, linguagem e de ensino de línguas, construída na sua formação por meio do estudo dos documentos já relatados.

De igual natureza, pensar no ensino de língua portuguesa nos remete à ideia de cogitar como as aulas de língua portuguesa são elaboradas e prevê qual pode sua importância na sociedade. Contudo, o professor não adquire total compreensão, durante sua formação, da complexidade da concepção de língua e linguagem nem de qual forma esses conceitos podem nortear e facilitar a prática do ensino de língua portuguesa.

Assim sendo, cabe ao professor definir suas concepções, assumir posturas, escolher a metodologia adequada e estabelecer como as atividades serão realizadas de forma a conceber a língua e a linguagem como uma prática social.

Isso posto, questões relacionadas ao ensino de língua portuguesa e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) compreendem o espaço reservado para os estudos de análise linguística de modo a conceber o texto oral e/ou escrito como objeto principal de ensino.

Neste panorama, e na tentativa de esclarecer qual é o objeto de ensino de língua portuguesa, surgiram os PCNs, documentos oficiais que orientam o ensino de língua portuguesa na Educação Básica, no Ensino Médio e na Educação para Jovens e Adultos. Os documentos dão suporte para os docentes, sugerem reformulações e apresentam orientações. Assim:

A finalidade dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa é constituir-se em referência para as discussões curriculares da área. Em curso há vários anos em muitos estados e municípios e contribuir com técnicos e professores no processo de revisão e elaboração de propostas didáticas. (PCN's,1997: 5).

Para contribuir com a aprendizagem de língua portuguesa, os PCNs apresentam diferentes capacidades a serem ativadas nos aprendizes, ou seja: “cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal”. (PCN's,1997:25).

Igualmente, os PCNs apresentam a linguagem como meio que usamos para nos comunicar, apresentar críticas, defender nosso ponto de vista e compartilhar conhecimento:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua, como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística, são condições de possibilidade de plena participação social. (PCN's,1997:19).

Desse modo, os PCN's apontam que:

[...] é pela linguagem que os indivíduos se comunicam, acessam informações e tornam-se aptos a defenderem seus pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo e podem produzir cultura. (PCN's,1997:19).

A linguagem entende-se, no Fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, como na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Em síntese, pela linguagem expressam-se ideias, pensamentos e intenções, estabelecem-se relações interpessoais anteriormente inexistentes e influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade, bem como o rumo de suas (re) ações.

Nessa perspectiva, a língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Apreendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (PCNs,1997:20).

- **Como o professor de língua portuguesa representa o outro e se representa com base em seu papel social**

Durante as análises dos relatos desta dissertação, nós não tivemos a intenção de utilizar uma categorização prévia baseada nos pressupostos teóricos apresentados. Todavia, as análises das representações sociais que emergiram dos relatos dos professores e das entrevistas dos aprendizes nos levaram a formar uma categorização para melhor compreender e identificar como os professores de língua

se representam no tocante ao ensino/aprendizagem, em específico, de português como língua estrangeira.

As categorias desenvolvidas para a análise buscaram agrupar os relatos de experiência que estão situados no tempo e no espaço e são a memória de um evento. Assim sendo, eles são subjetivos e escritos em primeira pessoa, detalhados, com estilo coloquial e o tema apresenta a participação ou o ponto de vista do narrador; o tempo verbal selecionado para sua realização pode ser o pretérito perfeito ou imperfeito.

Quanto à utilização ou seleção verbal, nota-se uma estratégia do autor para apresentar sua participação efetiva no evento ou um afastamento, como uma estratégia de ocultamento. Logo, os relatos de experiência desta pesquisa têm por finalidade relatar um evento social protagonizado por professores de língua portuguesa e aprendizes bolivianos.

Assim, são peculiaridades dos relatos coletados:

- a) Marcas de tempo (sequência temporal das ações, uso do presente, do pretérito perfeito ou imperfeito do Modo Indicativo);
- b) Marcas de autoria (verbos na primeira pessoa do singular ou do plural);
- c) Predicações (seletividade lexical, adjetivos, locuções adjetivas, implícitos culturais e dados ideológicos) e;
- d) Transformações ocorridas ao longo dos relatos.

Para facilitar a leitura das análises, as professoras foram identificadas somente pela sigla **P** - professor; **F1** Fundamental 1; **F2** Fundamental 2; **E1** escola 1 e **E2** escola 2. Nesse contexto, por meio de dados apresentados e observados inicialmente, pudemos verificar e compreender que os relatos apresentam determinadas sequências em concordância com a intenção do narrador, além de terem uma estrutura, sendo ela:

- Apresentação da situação inicial na qual se busca contextualizar o leitor sobre uma situação ou problema;
- A Proposição de intervenção (consciente ou não) para solução do problema;
- A resposta obtida à intervenção, podendo ser adequada ou positiva como também inadequada ou negativa à intervenção e;

- A conclusão com o uso do reforço da proposta inicial ou com a proposta inicial transformada (adequada ou não).

A seguir, apresentaremos as análises dos quinze relatos coletados de acordo com as descrições contidas na metodologia desta dissertação.

P1 (E2 F1)

“Durante o ano de 2014, lecionei numa classe de 4º ano, que tinha uma aluna boliviana muito tímida, não falava nada e, quando queria dizer alguma coisa, falava muito baixo. Na alfabetização (leitura e escrita), ela era alfabética. Com a ajuda de outras professoras, desenvolvi atividades que abordavam culturas e as diferenças. Levei materiais com informações sobre culturas de origem latina. A aluna, mesmo assim, continuou muito tímida, mas percebi que ela ficou muito contente. Ao mesmo tempo em que eu fiquei satisfeita com as situações, fiquei também frustrada, pois gostaria que ela desenvolvesse mais a fala, mas ela continuou do mesmo jeitinho: muito tímida.”

ESTRUTURA DO RELATO NA REPRESENTAÇÃO	
P1 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de tempo	“Durante o ano de 2014 . ”
Marcas de autoria	“ Lecionei numa classe de 4º ano; desenvolvi atividades; leve materiais; fiquei satisfeita; gostaria.”
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	“Aluna boliviana muito tímida , não falava nada e quando queria dizer alguma coisa, falava muito baixo . Na alfabetização (leitura e escrita), ela era alfabética.
Proposição de intervenção	Com a ajuda de outras professoras desenvolvi atividades que abordavam culturas e as diferenças . “

	“ Levei materiais com informações sobre culturas de origem latina. ”
Resposta à Intervenção	“A aluna, mesmo assim continuou muito tímida , mas percebi que ela ficou muito contente. ”
Conclusão	“Ao mesmo tempo que eu fiquei satisfeita com as situações , fiquei também frustrada , pois gostaria que ela desenvolvesse mais a fala, mas ela continuou do mesmo jeitinho: muito tímida. ”

Na tentativa de facilitar a aprendizagem, a professora **P1 (F1 E2)** evidencia diferentes formas de apresentar o conteúdo para atingir os objetivos principais do ensino de língua portuguesa, para desenvolver a competência comunicativa. Assim, ela se propôs a desenvolver atividades e selecionar materiais diferenciados, além de se representar como pessoa engajada ao grupo profissional que recorre aos seus pares, em busca de solução de problemas ou entraves. Todavia, ao término da narrativa, podemos inferir que a professora se representa de forma paradoxal, pois ela se descreveu como satisfeita e frustrada.

A professora tem consciência da existência de culturas diferentes e buscou desenvolver atividades nas quais evidenciasse ou caracterizasse a diferença entre as culturas do Brasil e de países sul-americanos. Há um distanciamento da professora para com o aprendiz boliviano e até mesmo um menosprezo ao subjugar as características específicas de seu país e de sua cultura. A docente considera latinos os países colonizados pela Espanha e desconsidera a origem Latina do Brasil.

Na visão da professora, a aluna é representada como introspectiva, o que a leva a não se integrar com os demais aprendizes; há, ainda, uma desconsideração devido ao fato da aluna ser estrangeira e implicitamente o histórico de migração desfavorável. Ocorre uma avaliação pela característica psicológica, além de um distanciamento entre a aluna e a professora evidente no menosprezo das características das culturas dos países hispano-falantes.

Segundo o relato, pudemos inferir que a professora conclui sua experiência

desapontada, pois ela apresenta uma ambiguidade de sentimentos, uma vez que ora afirma estar contente com as situações vivenciadas em sala, ora frustrada devido à permanência da timidez na aluna. A professora não apresentou o resultado pedagógico da aluna diante de sua estratégia, bem como não detalhou como as atividades foram realizadas, se houve realmente a troca de conhecimento entre diferentes culturas ou apenas a apresentação de dados estanques da cultura do Brasil e da Bolívia.

Dessa forma, podemos dizer que a professora desconhece a abordagem comunicativa com enfoque interculturalista, pois, ao propor uma atividade na qual a professora apresentou o que ela nomeou “[...] informações sobre cultura de origem latina [...]”, ela, além de excluir o Brasil da América, propôs informações culturais sobre os países que ela enxerga como latinos. Dessa forma, apresenta, em seu relato, o “fracasso” de sua abordagem, uma vez que ela encerra sua narrativa caracterizando a aluna da mesma forma que iniciou.

P2 (E2 F1)

“Ao lecionar para uma quarta série, tive a oportunidade de conviver com um menino cuja família era de origem boliviana. Aluno aplicado que obtinha notas elevadas e não evidenciava dificuldade quanto ao idioma. Por ocasião de uma reunião de pais e educadores, expliquei aos responsáveis aspectos relacionados às menções e, somente no final, quando todos os outros pais haviam saído o pai do aluno citado, levantou-se e, de maneira educada, me disse que não tinha entendido nada. Assim, expliquei novamente para que ele pudesse entender. Percebi que este pai tinha receio ou até vergonha de expressar-se na frente dos outros pais. ”

ESTRUTURA DO RELATO	
P2 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de tempo	“Ao lecionar para uma quarta série tive[...]”
Marcas de autoria	“[...] tive a oportunidade de conviver [...]; “[...] expliquei aos responsáveis aspectos[...]”; “[...] expliquei novamente [...]” e “ Percebi que este pai tinha [...]”.

Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	<p>Ao lecionar para uma quarta série tive a oportunidade de conviver com um menino cuja família era de origem boliviana. Aluno aplicado que obtinha notas elevadas e não evidenciava dificuldade quanto ao idioma.</p> <p>Por ocasião de uma reunião de pais e educadores, expliquei aos responsáveis aspectos relacionados às menções e, somente no final, quando todos os outros pais haviam saído o pai do aluno citado, levantou-se e, de maneira educada, disse-me que não tinha entendido nada.</p>
Proposição de intervenção	Assim, expliquei novamente para que ele pudesse entender
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	-----
Conclusão	Percebi que este pai tinha receio ou até vergonha de expressar-se na frente dos outros pais.

A docente apresentou uma situação-problema que se situa fora da sala de aula, ocorrida em uma reunião de pais. A representação do aluno é positiva, pois a professora afirma que o aluno é aplicado, com notas elevadas e não apresenta qualquer dificuldade linguística. Talvez pela não dificuldade apresentada de interação pelo aluno, a professora não o represente de forma afetiva.

A professora apresenta um desconforto em relação ao pai, que não apresenta conhecimento e compreensão do idioma, contudo não evidencia se a falta de conhecimento do idioma e da cultura brasileira é entrave ou não para o aprendizado do aluno. Em seu relato, não fica claro se o aluno é brasileiro ou estrangeiro, uma vez que a professora o descreve como o “menino cuja família era de origem boliviana”, o que nos deixa a possibilidade de o aluno ser brasileiro.

P3 (E2 F1)

“De acordo como minha experiência percebi que os aprendizes bolivianos que tive eram crianças reservadas e, geralmente, ficavam juntos com o seu próprio grupo, mas isso não impedia de interagirem bem com os outros colegas da classe. Nunca tivemos que fazer nenhuma atividade extra para a inclusão deles, pois isto já era tranquilo entre os aprendizes. ”

ESTRUTURA DO RELATO	
P3 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	De acordo como minha experiência percebi [...]
Marcas de tempo	[...] minha experiência percebi
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	os alunos bolivianos que tive eram crianças reservadas e, geralmente, ficavam juntos com o seu próprio grupo , mas isso não impedia de interagirem bem com os outros colegas da classe
Proposição de intervenção	-----
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	-----
Conclusão	“Nunca tivemos que fazer nenhuma atividade extra para a inclusão deles , pois isto já era tranquilo entre os alunos. ”

A professora não apresentou uma problemática ou quaisquer dificuldades com aprendizes bolivianos. Em sua prática, não notamos a necessidade de adaptação de atividades para a integração e inserção de aprendizes bolivianos. Neste relato, evidencia-se a invisibilidade existente de aprendizes bolivianos, pois ela os ignora ao afirmar não haver entraves entre aprendizes nativos e estrangeiros, uma vez que em sua visão eles “preferem” se relacionar entre si. Descrevem-se, pois, os aprendizes bolivianos como reservados, além da docente relatar como ocorre a interação como

aprendizes brasileiros ou se essa interação acontece de forma “forçada/imposta” em determinadas situações.

Na prática da professora, não há indício da compreensão, nem da complexidade do novo idioma, uma vez que de acordo com os PNCs a linguagem é apresentada como meio ou mecanismo que utilizamos para nos comunicar, apresentar críticas, defender e compartilhar conhecimento. No momento em que ignora seus aprendizes bolivianos, a professora não compreende que estes não têm condições de se comunicar na língua alvo.

P4 (E2 F1)

“No Ciclo de Alfabetização, há muita dificuldade em trabalhar com os alunos em contexto multicultural. O ensino da Língua Portuguesa para as crianças bolivianas é dificultado pela diferença dos fonemas. Os alunos confundem a pronúncia dos fonemas e são prejudicados no processo de aprendizagem da leitura. Percebo que muitos alunos não conseguem entender as atividades (comandos), mas têm vergonha de perguntar ao professor ou aos colegas. Há dificuldade em entender as tarefas para casa. Muitas vezes, percebo a dificuldade dos pais desses alunos em entender bilhetes, boletins e participar das reuniões de "Pais e Mestres”.

ESTRUTURA DO RELATO	
P4 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	Percebo que muitos alunos[...]
Marcas de tempo	Atemporal
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	“No Ciclo de Alfabetização, há muita dificuldade em trabalhar com os alunos em contexto multicultural. O ensino da Língua Portuguesa para as crianças bolivianas é dificultado pela diferença dos fonemas ”; “Percebo que muitos alunos[...];”[...] que muitos alunos não conseguem entender as atividades (comandos)[...]” e “[...] dificuldade dos pais desses

	alunos em entender[...]”.
Proposição de intervenção	-----
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	-----
Conclusão	Há dificuldade em entender as tarefas para casa. Muitas vezes, percebo a dificuldade dos pais desses alunos em entender bilhetes, boletins e participar das reuniões de "Pais e Mestres".

A professora aponta que os aprendizes bolivianos têm dificuldade na produção de fonemas e que compreende a complexidade do ensino e aprendizagem em contexto multicultural. Todavia, ela se representa como conhecedora das dificuldades e das especificidades do ensino de línguas.

Essa docente representa o aprendiz hispano-falante como aquele que apresenta dificuldades na comunicação oral, uma vez que, pelo fato de o espanhol e o português serem língua de contato, há muitos mal entendidos, isto é, devido à proximidade, ocorre um entendimento na maioria dos enunciados, entretanto em alguns casos a proximidade das línguas leva a uma compreensão diversa da pretendida.

A mesma professora avalia, ainda, o aluno como uma pessoa com muita vergonha, pois, segundo ela, as dificuldades mais evidentes são decorrentes da não compreensão do solicitado e da falta de auxílio por parte do pais, uma vez que estes não compreendem as solicitações feitas pelos bilhetes, boletins ou reuniões de pais, o que leva ao não acompanhamento adequado da vida escolar de seus filhos. Entretanto, ela não apresenta uma proposição para aproximação e interrelação entre escola-pais-alunos ou entre professor-alunos.

P5 (E2 F1)

“Já trabalhei com vários alunos de origem boliviana. Há uns quatro anos as dificuldades eram a comunicação oral e a escrita com os responsáveis e o entendimento da “consigna” pelos alunos. Na classe, os alunos perguntavam várias

vezes até entender qual era a atividade e em casa, na maioria das vezes, eram feitas erradas, por orientações dos responsáveis. Hoje, já é diferente, pois os alunos que frequentaram o ano passado e esse ano possuem um vocabulário melhor em língua portuguesa, o que dificultou a comunicação e o entendimento. A dificuldade que permanece é a pronúncia de algumas palavras, pois eles não conseguem falar algumas consoantes. ”

ESTRUTURA DO RELATO	
P5 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	“Já trabalhei com vários alunos de origem boliviana[...]”;
Marcas de tempo	“Há uns quatro anos as dificuldades eram a comunicação oral e a escrita com os responsáveis e o entendimento da “consigna” pelos alunos. ”
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	“[...] vários alunos de origem boliviana. Há uns quatro anos as dificuldades eram a comunicação oral e a escrita com os responsáveis e o entendimento da “consigna” pelos alunos[...]” “[...] a atividade e em casa, na maioria das vezes eram feitas erradas, por orientações dos responsáveis.”
Proposição de intervenção	-----
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	-----
Conclusão	Hoje, já é diferente, pois os alunos que frequentaram o ano passado e esse ano possuem um vocabulário melhor em língua portuguesa “A dificuldade que permanece é a pronúncia de algumas palavras, pois eles não conseguem falar algumas consoantes.”

A professora apresenta um panorama de sua experiência, ressaltando que há anos as dificuldades estavam relacionadas à competência comunicativa. Ela também

se exime da responsabilidade de desenvolver as competências leitora e escritora, imputando aos pais tal responsabilidade. Em seu relato, há um antagonismo e certa confusão, uma vez que ela apresenta dificuldade na comunicação oral e escrita, sendo que ela relata que a dificuldade em determinadas pronúncias ainda ocorre, mesmo havendo melhora na questão oral.

No relato da professora, podemos observar um profundo conhecimento dos entraves e das dificuldades encontradas em sala de aula multicultural, entretanto não há a apresentação de qualquer metodologia ou estratégias que pudessem auxiliá-la na solução dos problemas enfrentados nesses anos.

A professora representa os aprendizes bolivianos como aprendizes com falta de conhecimento da norma culta e com grandes problemas de compreensão na produção de tarefas, principalmente quando tais aprendizes seguem a orientação de seus responsáveis, visto que, como eles não dominam o idioma, não conseguem auxiliar os filhos nem interagir socialmente.

P6 (E2 F1)

“Trabalhei com alunos bolivianos durante alguns anos e o que ficou marcante e significativo foi a participação da família na vida escolar dos filhos e uma preocupação constante com o desempenho escolar. São alunos frequentes, com rotina escolar, participativos e carinhosos. Com relação as aulas de LP, os alunos que tive apresentavam poucas dificuldades com relação a escrita, eram alfabetizados e nas produções escritas apresentavam poucos erros ortográficos. Com relação a leitura percebo uma pequena dificuldade mas procurei sempre incentivá-los e ajudá-los a superarem suas dificuldades. Tive uma aluna de 4º ano boliviana que participava das aulas de xadrez da escola e disputava campeonatos, essa aluna também se destacava nas suas produções escritas apresentando um rendimento excelente. Preciso destacar também que alguns alunos bolivianos são tímidos, mas apresentam bom desempenho escolar. ”

ESTRUTURA DO RELATO	
P6 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	“ Trabalhei com alunos bolivianos durante alguns anos e o que ficou marcante e significativo [...]“; “ percebo uma pequena dificuldade[...]“; “[...]Tive

	uma aluna[...]” e “ Preciso destacar também[...]”
Marcas de tempo	“Trabalhei com alunos bolivianos durante alguns anos[...]”
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	“Trabalhei com alunos bolivianos durante alguns anos e o que ficou marcante e significativo é a participação da família na vida escolar dos filhos e uma preocupação constante com o desempenho escolar . ” e “São alunos frequentes , com rotina escolar , participativos e carinhosos ”
Proposição de intervenção	“[...] mas procurei sempre incentivá-los e ajudá-los a superarem suas dificuldades[...]”
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	“Tive uma aluna de 4 ^o ano boliviana que participava das aulas de xadrez da escola e disputava campeonatos , essa aluna também se destacava nas suas produções escritas apresentando um rendimento excelente . ”
Conclusão	“Preciso destacar também que alguns alunos bolivianos são tímidos , mas apresentam bom desempenho escolar.

A professora relata que sua experiência com aprendizes bolivianos foi marcante e significativa. Para ela, o auxílio dos pais é determinadamente positivo no desenvolvimento escolar, uma vez que leva os aprendizes a terem altos índices de frequência. Apresenta um panorama de sua prática em contextos multiculturais, todavia sua representação dos alunos tem um olhar ou viés de professora “tradicional” de língua portuguesa, ao avaliá-los em concordância com a competência leitora e escritora em relação às aulas de língua portuguesa. Apresenta, em seu relato e na sua representação dos aprendizes, um olhar psicológico ao afirmar que os aprendizes são tímidos e que sua timidez não os impede de ter bom rendimento.

P7 (E2 F1)

“Jeniffer e Brian são dois alunos meus, bolivianos, irmãos. Se destacam pela boa disciplina e responsabilidade nas atividades realizadas. Acredito que a escola seja o principal meio de interação com as crianças brasileiras e com a língua portuguesa. Agora que já estamos findando o ano, eles lamentam, pois em casa, pelo o que eu pude observar, não há muita atividade de lazer, porque ajudam seus pais no trabalho. Falam muito bem o português e são muito afetivos. Erika, outra aluna boliviana tímida e introvertida. Tem mais dificuldade de aprendizagem, mistura o espanhol com o português. Por ser muito tímida, não conversa muito com os amigos de sala. Acredito que tenha uma família não muito afetiva, pois nas reuniões de pais sinto uma certa agressividade por parte da mãe. Uma vez quando sua mãe soube que a Erika estava com nota vermelha em matemática, na frente de outros pais e do professor, a mãe deu um tapa na cabeça da filha. Às vezes, por não compreender o conteúdo, a aluna chora em sala de aula. ”

ESTRUTURA DO RELATO	
P7 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	“ Acredito que a escola seja o principal meio de interação com as crianças brasileiras[...]; “[...]que já estamos findando o ano[...].”
Marcas de tempo	“ Agora que já estamos findando o ano , eles lamentam[...].”
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	“Agora que já estamos findando o ano, eles lamentam , pois em casa, pelo o que eu pude observar, não há muita atividade de lazer , porque ajudam seus pais no trabalho.” e “Erika, outra aluna boliviana tímida e introvertida. Tem mais dificuldade de aprendizagem, mistura o espanhol com o português . ”
Proposição de intervenção	-----
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	-----
Conclusão	“Acredito que tenha uma família não muito afetiva , pois nas reuniões de pais sinto uma certa agressividade por parte da mãe. ”

A professora, em seu relato, apresenta-se diferente das demais professoras analisadas até o momento, uma vez que ela se preocupa com a interação professor-aprendiz, e é perceptível a individualização que ela faz dos aprendizes ao nominá-los. Dessa forma, representa-se como consciente de seu papel social, preocupa-se com a interação entre os aprendizes nativos e estrangeiros, reconhece que a escola é o local na qual há a oportunidade de aprendizes de vivenciar e interagir na língua-alvo. A docente, enfim, preocupa-se em criar as oportunidades para a aprendizagem da língua-alvo.

Na representação dos aprendizes bolivianos, a professora apresenta familiaridade, descreve os aprendizes de forma positiva, “disciplinados e responsáveis”, além de apresentá-los como “conscientes” da questão social na qual estão inseridos, ou seja, de migrantes em busca de melhores condições de vida e que precisam auxiliar seus pais nos afazeres domésticos ou em oficina de costura.

A professora apresenta uma consciência da importância da presença dos pais e de sua afetividade como forma de impulsionar o aprendizado. Quando apresenta a falta ou pouca afetividade experienciada pela aprendiz Erika, dá a entender que, devido à afetividade, esta é tímida e introvertida, o que acarreta maior dificuldade de aprendizagem. Contudo, não apresenta uma proposição para que as dificuldades da aluna sejam diminuídas paulatinamente.

P8 (E2 F1)

“Em 2014 lecionei para uma turma de 2º ano do Ciclo de Alfabetização, da qual participava um aluno nascido na Bolívia, que completou 8 anos em 23 de junho. Iniciou o ano na hipótese de escrita silábica com valor sonoro. Durante o primeiro semestre, faltou muito, o que prejudicou seu aproveitamento. Ao retornar do recesso, o responsável comprometeu-se com a frequência do aluno o que refletiu significativamente em seu aprendizado. Foi um aluno esforçado e interessado e à medida que avançava e ficava mais seguro, sua socialização foi mais afetiva. No começo era muito introspectivo e ao final já era participativo. Era muito admirado por suas habilidades artísticas. Terminou o ano alfabético e muito realizado por ler. O aluno veio para o Brasil com dois anos. Sua pronúncia, praticamente não apresenta influência do idioma o que facilitou nossa comunicação. O contrário acontecia durante as conversas com a mãe, que precisava me esforçar muito para compreender o que ela falava.”

ESTRUTURA DO RELATO DE	
P8 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	“Em 2014 lecionei para uma turma de 2º ano[...].”
Marcas de tempo	“Em 2014 lecionei para uma turma de 2º ano do Ciclo de Alfabetização”.
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	“Durante o primeiro semestre, faltou muito , o que prejudicou seu aproveitamento . ”
Proposição de intervenção	“Ao retornar do recesso, o responsável comprometeu-se com a frequência do aluno
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	o que refletiu significativamente em seu aprendizado”
Conclusão	Era muito admirado por suas habilidades artísticas. Terminou o ano alfabético e muito realizado por ler

A professora representa-se com base no papel em que está investida, a de professora alfabetizadora, conhecedora das necessidades dos aprendizes, em especial, do seu aprendiz boliviano; apresenta-se como pessoa capaz e preocupada com a interação entre os aprendizes nativos e estrangeiros, que procura estimular e realçar as capacidades, as habilidades de cada aprendiz, dotando-os de maior segurança, além de proporcionar a socialização.

Essa docente representou seu aprendiz com muitas dificuldades devido à falta de comprometimento dos responsáveis e baixa frequência às aulas, o que acarretou em baixo aproveitamento deste durante o primeiro semestre. Após a intervenção da professora, junto ao responsável, houve mudança significativa em seu aprendizado. O alunodemonstrou-se esforçado e interessado, tendo por resultado um grande aproveitamento na leitura, na fala e, sobretudo, na interação com aprendizes nativos.

P9 (E2 F1)

“No segundo semestre deste ano, recebi um aluno boliviano na minha turma do 3º ano na E.M.E.F. Marcílio Dias. Desde a sua chegada, ele já se mostrou bastante agressivo e comunicativo. Inicialmente, os alunos se divertiam com o sotaque do novo membro, o que com o tempo entrou para pautas de discussões das rodas de conversa em sala de aula, visto que tais atitudes geraram polêmicas e intrigas. O grande problema, que se tornou o maior agravante na adaptação do aluno, se refere ao comportamento e à personalidade do mesmo que ocasionaram diversas relações conflituosas na escola como um todo. O aluno é extremamente inteligente, está alfabetizado e tem um ótimo raciocínio lógico, porém, ao mesmo tempo é muito teimoso e ansioso. Assim que finalizava as lições e atividades, queria que tudo fosse corrigido e verificado naquele exato momento, não respeitava a vez da fala dos outros, interrompia diálogos entre terceiros, enfim, tinha dificuldade em se adaptar aos combinados da turma. Com tudo isso, percebi certa rejeição da turma do aluno e, em alguns casos, o mesmo era excluído das propostas de trabalho em grupo. Algumas situações de agressividade foram vivenciadas em sala de aula, porém, em número bem maior durante intervalos (recreios), o que resultou na convocação dos familiares para um diálogo com a coordenação pedagógica da escola. Enfim, após muitas orientações ao aluno, outras tantas aos demais estudantes da sala, até mesmo sinalizando as diferenças culturais e o respeito às mesmas, as conversas e intervenções resultaram em avanços no relacionamento interpessoal, visto que no processo de aprendizagem tudo se encaminhava de modo satisfatório.”

ESTRUTURA DO RELATO		
P9 (E2 F1)	Seletividade lexical	
Marcas de autoria	“[...] recebi um aluno boliviano[...]’ e “[...] percebi certa rejeição da turma do aluno[...]”.	
Marcas de tempo	“No segundo semestre deste ano [...]”	
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.		
Situação inicial	“Desde a sua chegada, ele já se mostrou bastante agressivo e comunicativo. [...] o que com o tempo entrou para pautas de discussões das rodas de conversa em sala de aula, visto que tais atitudes geraram polêmicas e intrigas. ”	

Proposição de intervenção	“Enfim, após muitas orientações ao aluno, outras tantas aos demais estudantes da sala, até mesmo sinalizando as diferenças culturais e o respeito às mesmas [...]”.	
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	“[...] as conversas e intervenções resultaram em avanços no relacionamento interpessoal[...]”	
Conclusão	“[...] visto que no processo de aprendizagem tudo se encaminhava de modo satisfatório. ”	

A professora inicia seu relato descrevendo o aprendiz como “agressivo e comunicativo”. Ela atribui a dificuldade de adaptação dele ao modo como se comporta e sua característica psicológica. Descreve o aprendiz utilizando adjetivos que representam um comportamento que a incomodou. No entanto, segundo a professora, o aprendiz é representado como “extremamente inteligente”, dotado de “raciocínio lógico”, “teimoso” e “ansioso”.

O relato da educadora tem características de relatório individual de aluno ao ser apresentado em reuniões pedagógicas, o que nos faz pensar que a professora utilizou esse espaço para desabafar sua angústia em relação à situação vivenciada com o aprendiz.

P10 (E2 F1)

“Já vivenciei algumas experiências com alunos bolivianos. Tive uma aluna na Educação Infantil chamada Aracelly, era seu primeiro ano escolar e tinha 5 anos. No início do ano, a aluna era muito tímida, falava pouco e bem baixinho, apresentava bastante dificuldade na comunicação. O ambiente escolar foi muito importante para a aluna desenvolver a linguagem, pois, no cotidiano e a partir da necessidade de comunicar-se, foi ampliando seu repertório e conhecendo novas palavras. Na turma

também tinha outro aluno boliviano, Bryan, ele já possuía uma boa oralidade, era muito esperto; os colegas, às vezes, achavam engraçado a forma de pronunciar alguma palavra, pois, tinha um “sotaque”. Os alunos bolivianos tiveram uma grande contribuição para os alunos perceberem que existem outras formas de linguagem que tem países que falam diferente de nós, mesmo tendo pouca idade, acredito que trouxe uma pequena contribuição para valorizar outras formas de linguagem, cultura e respeito à diversidade. ”

ESTRUTURA DO RELATO	
P10 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	“Já vivenciei algumas”; “ Tive uma aluna”; “diferente de nós[...] ”
Marcas de tempo	“Já vivenciei algumas experiências com alunos bolivianos [...]”
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	“No início do ano, a aluna era muito tímida, falava pouco e bem baixinho , apresentava bastante dificuldade na comunicação ”.
Proposição de intervenção	“Os alunos bolivianos tiveram uma grande contribuição para os alunos perceberem que existem outras formas de linguagem que tem países que falam diferente de nós, mesmo tendo pouca idade [...]”
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	-----
Conclusão	“[...] acredito que trouxe uma pequena contribuição para valorizar outras formas de linguagem , cultura e respeito à diversidade . ”

A professora inicia sua narrativa representando-se socialmente como professora crítico-reflexiva ao evidenciar e afirmar que a escola onde leciona tem característica multicultural. Afirma ser conhecedora de que o ambiente escolar é determinantemente favorável para o desenvolvimento da competência comunicativa.

Representa os aprendizes de formas distintas e com características específicas. Por exemplo, no tocante ao aprendiz Bryan, representa-o com adjetivos de valor positivo, como “muito esperto”, “boa oralidade”; enquanto utiliza adjetivos como

“tímida” de forma a caracterizar negativamente a aprendiz Aracelly, imputando-lhe características que motivaram o baixo rendimento.

Essa docente apresenta, mesmo que intuitivamente, conhecimento da necessidade da inserção de aprendizes e a necessidade de tomar consciência da existência de diferentes culturas no ambiente educacional, qualificando-o como local ideal para que haja o compartilhamento, a troca e aprendizagem do diferente, ou seja, aprendizagem e compreensão de culturas distintas.

Entretanto, a professora não compreende ou não reconhece que a aluna Aracelly fala pouco e baixinho por estar há pouco tempo no país ou ter pouco tempo de contato com a língua e seus falantes, o que acarreta a pouca interação.

P11 (E2 F1)

“De uns anos para cá, é comum termos na sala de aula alunos bolivianos. Como trabalho com as séries iniciais, sempre tenho alguns recém-chegados de lá, que carregam o idioma e os costumes. Essas crianças são bem tímidas, chegam com carinhas assustadas. Em alguns casos dá para sentir neles o medo, o sofrimento por terem deixado seu país, seus amigos e parentes para trás, ter deixado sua história, para construir outra. Devemos fazer o máximo para que elas se sintam à vontade, para que percebam que não tem o que temer, que estamos lá para ajudá-las e é nosso dever fazer com que se sintam acolhidas. Às vezes fica difícil para o professor compreender a língua, e com certeza para elas também. Quando tenho dificuldade de entendimento, peço para que ela pronuncie devagar e se possível para que aponte o que deseja, assim que compreendo sua necessidade, peço para que ela repita o que quer em nosso idioma, tentando mostrar como aquilo é usado ou falado por nós. Se não entendo, peço ajuda aos colegas de classe, que por inúmeras vezes me ajudaram a identificar o que o colega queria dizer. Sempre costumo dizer para os alunos que vamos aprender novas palavras com eles e também lhes ensinar a falar o nosso idioma, é uma troca e as crianças adoram a diferença de significado e de pronúncia entre algumas palavras. É de fato uma troca muito interessante. Acredito que para elas me entenderem também deve ser bem complicado, por isso quando vou explicar algo que deve ser feito, procuro falar devagar, me certificando que ela tenha compreendido a comanda. Às vezes confesso que demora um pouco, mas sempre chegamos ao objetivo. É bonito observar nessas crianças recém-chegadas o respeito que elas têm pela família e pelas pessoas, sejam elas mais velhas ou da mesma idade. Não sei se temos muito a ensinar ou muito o que aprender com eles.

O acolhimento desses alunos depende muito de como o professor vai conduzir essa adaptação e aceitação do grupo, pois acredito que assim como a criança é o reflexo de sua família, o aluno é o reflexo de seu professor. ”

ESTRUTURA DO RELATO	
P11 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	‘Como trabalho com as séries iniciais, sempre tenho [...]’; “ Devemos fazer o máximo para que elas se sintam à vontade[...]”; “Quando tenho dificuldade de entendimento[...]”; “Se não entendo , peço ajuda; “Sempre costumo dizer”; “ Acredito que para elas”; “Não sei se temos muito[...]”
Marcas de tempo	“De uns anos para cá , é comum termos na sala de aula alunos bolivianos”.
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	“De uns anos para cá, é comum termos na sala de aula alunos bolivianos .”; “[...], sempre tenho alguns recém-chegados de lá, que carregam o idioma e os costumes . Essas crianças são bem tímidas , chegam com carinhas assustadas . Em alguns casos dá para sentir neles o medo , o sofrimento por terem deixado seu país, seus amigos e parentes para trás, ter deixado sua história , para construir outra. ”
Proposição de intervenção	“ Devemos fazer o máximo para que elas se sintam à vontade, para que percebam que não tem o que temer, que estamos lá para ajudá-las e é nosso dever fazer com que se sintam acolhidas. ”
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	“Às vezes fica difícil para o professor compreender a língua, e com certeza para elas também. Quando tenho dificuldade de entendimento, peço para que ela pronuncie devagar e se possível para que aponte o que deseja, assim que compreendo sua necessidade, peço para que ela repita o que quer em nosso idioma, tentando mostrar como aquilo é usado ou falado

	por nós.”
Conclusão	<p>“Não sei se temos muito a ensinar ou muito o que aprender com eles.</p> <p>O acolhimento desses alunos depende muito de como o professor vai conduzir essa adaptação e aceitação do grupo, pois acredito que assim como a criança é o reflexo de sua família, o aluno é o reflexo de seu professor. ”</p>

A professora representa-se como experiente na prática e na alfabetização com aprendizes bolivianos, o que leva à ideia de distanciamento e superioridade na relação entre Brasil e Bolívia. Ela demonstra se sensibilizar com a situação de imigração boliviana, com relação às péssimas condições de trabalho, de moradia, em que seus aprendizes encontram-se; aparenta também ter consciência de seu papel como mediadora do conhecimento.

Ao representar seu aprendizes, a professora demonstra que eles são jovens e que, apesar da pouca idade, vivenciam situações desfavoráveis ,pois necessitam trabalhar para ajudar seus familiares, o que leva a altos números de ausência na sala de aula.

No relato da professora,verificam-se princípios da consciência intercultural, no momento em que se coloca no lugar do outro ou quando ela percebe e reconhece que na diferença, na comparação com o outro, há o aprendizado. Dessa maneira, nessa troca, segundo ela, ocorre o aprendizado pelo acolhimento e aceitação das diferenças.

P12 (E2 F1)

“Durante esse meu período de sala de aula tive muito alunos de origem boliviana e realmente a língua sempre foi um grande complicador, principalmente com as famílias desses alunos. No ciclo I consegui estabelecer com os alunos uma troca de experiências onde eles acabavam por me ensinar muito já que que o meu conhecimento da língua espanhola é básico. Procurei adequar algumas situações em sala de aula fazendo relações de palavras da língua espanhol para a língua portuguesa e essa atitude surtiu efeito pois, além de se sentirem acolhidos na sua

cultura também puderam ensinar aos seus pares e aprender também uma nova cultura. O aprendizado das crianças se dava com tranquilidade sem nenhum problema que pudesse atrapalhar o processo de alfabetização. A maior dificuldade que tive sempre foi na relação com a família, pois, o entendimento dos adultos é mais complicado pois na maioria das vezes eles não compreendem e nem se fazem compreender. Durante o período em que trabalhei com os bolivianos, os próprios alunos eram o elo entre eu e os pais deles. A comunicação acabava sendo sempre através das crianças. ”

ESTRUTURA DO RELATO	
P12 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	“[...] meu período de sala de aula tive muito alunos de origem boliviana[...]; “[...] consegui estabelecer com os alunos[...]; “ Procurei adequar algumas situações[...]; “A maior dificuldade que tive sempre[...]; “[...]durante o período em que trabalhei com[...].”
Marcas de tempo	“Durante esse meu período de sala de aula tive [...].”
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	“Durante esse meu período de sala de aula tive muito alunos de origem boliviana e realmente a língua sempre foi um grande complicador, principalmente com as famílias desses alunos ... A maior dificuldade que tive sempre foi na relação com a família
Proposição de intervenção	No ciclo I consegui estabelecer com os alunos uma troca de experiências onde eles acabavam por me ensinar muito já que que o meu conhecimento da língua espanhola é básico
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	Procurei adequar algumas situações em sala de aula fazendo relações de palavras da língua espanhol para a língua portuguesa e essa atitude surtiu efeito pois, além de se sentirem acolhidos na sua cultura também puderam ensinar aos seus pares e aprender também uma nova cultura

Conclusão	O aprendizado das crianças se dava com tranquilidade sem nenhum problema que pudesse atrapalhar o processo de alfabetização ... A comunicação acabava sendo sempre através das crianças
-----------	--

A professora representa-se como profissional especialista em língua portuguesa, que busca estimular o desenvolvimento da competência leitora e escritora em seus aprendizes. Em seu relato, observa-se que ela conhece as especificidades do ensino de português para falantes de outras línguas.

No relato, verificamos que a professora apresenta indícios de conhecer abordagem comunicativa intercultural, uma vez que ela propicia a seus aprendizes a troca de experiências. Tal abordagem pode conseguir resultados positivos na aprendizagem de uma nova língua e cultura, conseqüentemente, a interação e o desenvolvimento da rotina em sala de aula dar-se-ão de forma tranquila.

P13 (E2 F1)

“Ailton, primeiramente, aluno atípico. Sem vontade de realizar suas tarefas. Calado nunca demonstrava participar de nossas rodas de conversa. Por mais que eu conversasse com ele, estimulando-o a participar destes momentos, o resultado era quase sempre o mesmo, mantinha-se fechado e calado. Foi em um destes momentos que eu estava trabalhando sobre imigração no Brasil, que me surgiu a ideia de trabalhar a história dele, pois, disse me uma vez que era nascido na Bolívia. Trabalhando a certidão de nascimento que é um documento oficial, sobre a história de cada um, o Ailton, novamente deixou de participar, alegando que não tinha a certidão. Como a classe toda havia trazido o documento, fiquei incomodada pelo fato dele não ter o material necessário para realizar a atividade a qual, queria destaca-lo. Não pensei duas vezes, deixei a sala compartilhando suas histórias e fui até a secretaria atrás do prontuário escolar do Ailton. Fiquei feliz ao achar sua certidão e surpresa ao constatar que ele não era boliviano e sim brasileiro. Bom, o trabalho fluiu e o Ailton se interessou. Trabalhei com a história da família do Ailton, que incentivou a família a trazer objetos da cultura boliviana que enriqueceu as nossas aulas. A turma compreendeu o fato histórico sobre a imigração do Brasil, atual, com a do passado e o Ailton se soltou tornando-se participativo e mais interessado em nossas aulas. ”

ESTRUTURA DO RELATO	
P13 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	“Por mais que eu conversasse com ele, estimulando-o a participar[...]”;

	“[...]que eu estava trabalhando sobre imigração no Brasil, que me surgiu a ideia de trabalhar a história dele; fiquei incomodada pelo fato dele[...]”; “Não pensei duas vezes, deixei a sala compartilhando suas histórias e fui até a secretaria atrás do prontuário; Trabalhei com a história da família do Ailton[...]”
Marcas de tempo	“Foi em um destes momentos que eu estava trabalhando sobre imigração no Brasil, que me surgiu a ideia de trabalhar a história dele[...]”
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	“Ailton, primeiramente, aluno atípico . Sem vontade de realizar suas tarefas. Calado nunca demonstrava participar de nossas rodas de conversa. Por mais que eu conversasse com ele, estimulando-o a participar destes momentos, o resultado era quase sempre o mesmo, mantinha-se fechado e calado. ”
Proposição de intervenção	“Foi em um destes momentos que eu estava trabalhando sobre imigração no Brasil, que me surgiu a ideia de trabalhar a história dele, pois, disse me uma vez que era nascido na Bolívia. ”
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	“Fiquei feliz ao achar sua certidão e surpresa ao constatar que ele não era boliviano e sim brasileiro. ”
Conclusão	“A turma compreendeu o fato histórico sobre a imigração do Brasil, atual, com a do passado e o Ailton se soltou tornando-se participativo e mais interessado em nossas aulas. ”

A professora representa-se como experiente na prática e na alfabetização de aprendizes bolivianos e que busca desenvolver a competência leitora e escritora nos seus aprendizes.

No relato, averiguamos que a professora apresenta indícios de conhecer a abordagem comunicativa intercultural, uma vez que ela propicia a seus aprendizes a troca de experiências e a valorização do diferente.

Ao apresentar uma sequência didática na qual ela tivesse a oportunidade de apresentar dados culturais das diferentes etnias, a professora conseguiu, via aprendiz, que a família do aprendiz boliviano se sentisse parte integrante da atividade e se ofereceu para levar à escola objetos que representassem a cultura andina. Essa participação despertou interesse além de todos.

P14 (E1 F1)

“Sou professora da rede municipal há quase cinco anos. Este ano estou dando aula para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) e na minha sala há uma aprendiz adulta boliviana. Como ensinar língua portuguesa, em poucos dias, para uma adulta de outra nacionalidade, que fala outra língua, que já tem dificuldade de aprendizado por estar tanto tempo fora da escola, dentre outras questões sociais sofridas. Essa é uma questão que me deparei desde o primeiro dia que a encontrei. Ela é uma pessoa disciplinada e disposta a aprender. Fala em espanhol, e, agora, com 45 anos, voltou para a escola, que, na Bolívia, parou no 3º ano. O mais difícil não é se comunicar oralmente, pois isso conseguimos, o maior problema dela é na escrita. Sempre falo para ela que isso não é uma deficiência, que ela é muito inteligente, mas que realmente nosso alfabeto funciona diferente, na pronúncia e na escrita, que temos diferenças na forma como a língua funciona, mas, que o mais importante, é a comunicação, é a troca de informações, é ela estar lá e podermos compartilhar aprendizado. Na maioria das questões que trabalhamos em sala, peço para ela relatar fatos parecidos e diferentes do país de origem dela, e assim ela traz um pouco da sua cultura e aprendemos todos. Uma das minhas metas é que um aluno de outra nacionalidade, como ela, da Bolívia, seja valorizado por todos como um ganho para nós brasileiros da sala, como algo de sorte podermos aprender sobre culinária, comportamento, dança, costumes, língua de outro local. Que todos nós somos diferentes, mas que essas diferenças não podem nos desvalorizar em nada. O ensino da língua portuguesa, portanto, deve ter essa sensibilização. Ela, como os outros, terá a possibilidade de vivenciar as variedades linguísticas, a norma culta e informal da língua portuguesa, mas, respeitando os seus limites e tempo pedagógico.”

ESTRUTURA DO RELATO	
P14 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	“ Sou professora da rede municipal há quase cinco anos”; “estou dando aula

	para a EJA”; “Uma das minhas metas é que um aluno de outra nacionalidade[...].”
Marcas de tempo	Não há.
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	
Situação inicial	[...] em poucos dias, para uma adulta de outra nacionalidade , que fala outra língua, que já tem dificuldade de aprendizado por estar tanto tempo fora da escola , dentre outras questões sociais sofridas.; Fala em espanhol , e, agora, com 45 anos, voltou para a escola, que, na Bolívia, parou no 3º ano. O mais difícil não é se comunicar oralmente, pois isso conseguimos, o maior problema dela é na escrita.
Proposição de intervenção	Sempre falo para ela que isso não é uma deficiência, que ela é muito inteligente, mas que realmente nosso alfabeto funciona diferente, na pronúncia e na escrita, que temos diferenças na forma como a língua funciona, mas, que o mais importante, é a comunicação, é a troca de informações, é ela estar lá e podermos compartilhar aprendizado; que todos nós somos diferentes , mas que essas diferenças não podem nos desvalorizar em nada. O ensino da língua portuguesa, portanto, deve ter essa sensibilização. Na maioria das questões que trabalhamos em sala, peço para ela relatar fatos parecidos e diferentes do país de origem dela...
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	[...] e assim ela traz um pouco da sua cultura e aprendemos todos. Uma das minhas metas é que um aluno de outra nacionalidade, como ela, da Bolívia, seja valorizado por todos como um ganho para nós brasileiros da sala, como algo de sorte podemos aprender sobre culinária, comportamento, dança, costumes,

	língua de outro local. Que todos nós somos diferentes, mas que essas diferenças não podem nos desvalorizar em nada
Conclusão	O ensino da língua portuguesa , portanto, deve ter essa sensibilização. Ela, como os outros, terá a possibilidade de vivenciar as variedades linguísticas, a norma culta e informal da língua portuguesa, mas, respeitando os seus limites e tempo pedagógico.

A professora representa-se como experiente na prática e na alfabetização de aprendizes bolivianos e que busca desenvolver a competência leitora e escritora nos seus aprendizes.

No relato, verificamos que a professora apresenta indícios de conhecer a abordagem comunicativa intercultural, uma vez que ela se apresenta como conhecedora do ensino de língua em contexto multicultural. Logo, evidencia que o ensino de língua demanda várias competências linguísticas.

O trabalho no Ensino de Jovens e Adultos (EJA) implica compreender as especificidades nessa modalidade devido à maturidade de seus aprendizes, tais como a necessidade de motivá-los a não desistir.

Nesse sentido, a professora relata que em sua aula estimula a aprendiz estrangeira a relatar se há fatos similares ou díspares do aprendizado em sala. Dessa maneira, a espaço reservado para a aprendiz apresenta características e peculiaridades de sua cultura.

Com tal estratégia, a professora valoriza a aprendiz e têm como resultado um melhor aproveitamento por parte de todos. Assim, ao demonstrar que “todos somos diferentes, mas que essas diferenças não podem nos desvalorizar”, ela evidencia seu conhecimento, mesmo que intuitivo, da abordagem intercultural.

P15 (E1 F1)

“Ano passado dei aula para um 2º ano do Ciclo I, de uma escola na periferia da Zona Norte de São Paulo, no bairro do Jardim Brasil. Um lugar também característico por conter bastante imigrantes bolivianos, que em sua maioria estão numa situação ilegal no país, fazendo trabalhos para pequenas fábricas também ilegais, com uma remuneração ínfima. Nessa sala, não por coincidência, tinha um grupo de alunos bolivianos recém-chegados da Bolívia. Eles eram todos tímidos, com muita dificuldade de se enturmarem, de se expressarem e também de acompanhar os conteúdos propostos. Pois, além de estarem num ambiente novo, com uma cultura nova, costumes novos, a língua também era outra. A língua, que traz a identidade de um povo, aonde se pode expressar sentimentos mais sinceros, era parecida, mas não a deles. Como docente da classe, tive que enfrentar o desafio de respeitá-los com suas especificidades, juntamente com suas dificuldades e de toda a turma. Comecei a enturmá-los com os demais, fazia atividades em grupos, me deixava à disposição para dúvidas quanto ao entendimento de qualquer atividade. Trouxe um pouco da cultura boliviana, como músicas, roupas, fotos de lugares do país, e mostrava para toda a sala, de forma a valorizar esse local e os alunos pertencentes àquela turma. Trabalhei, também, com temas como diferenças e respeito às diferenças – tema esse que deve ser trabalhado em qualquer turma – o que senti uma sensibilização maior dos alunos e atitudes de maior tolerância nas horas das brincadeiras e até de desentendimentos. Aos poucos a língua portuguesa foi sendo inserida e vivenciada por eles de forma mais natural, e houve um grande avanço pedagógico e principalmente social, como sujeitos, eles já se colocavam, criaram mais independência e autonomia. Acredito que ensino de língua portuguesa nos anos iniciais principalmente deve ser feito o mais natural e espontâneo possível. Meu desafio foi tentar passar aos alunos que qualquer língua é rica, que ela nos dá poder e prazer. Penso que fui feliz. Quanto aos bolivianos, também tive um resultado muito positivo, principalmente por respeitá-los e respeitar sua língua, cultura e tempo de aprendizado.”

ESTRUTURA DO RELATO	
P15 (E2 F1)	Seletividade lexical
Marcas de autoria	“[...] dei aula para um 2º ano do Ciclo I”; “Como docente da classe, tive que enfrentar o desafio de respeitá-los”; “ Comecei a enturmá-los com os demais; “ Trouxe um pouco da cultura boliviana” e “ Meu desafio foi tentar passar”.
Marcas de tempo	“ Ano passado dei aula para um 2º ano do Ciclo I.”
Sequência temporal das ações e transformações ocorridas ao longo do relato.	

Situação inicial	<p>“Um lugar também característico por conter bastante imigrantes bolivianos, que em sua maioria estão numa situação ilegal no país, fazendo trabalhos para pequenas fábricas também ilegais, com uma remuneração ínfima. Nessa sala, não por coincidência, tinha um grupo de alunos bolivianos recém-chegados da Bolívia. Eles eram todos tímidos, com muita dificuldade de se enturmarem, de se expressarem e também de acompanhar os conteúdos propostos.”</p>
Proposição de intervenção	<p>“Comecei a enturmá-los com os demais, fazia atividades em grupos, me deixava à disposição para dúvidas quanto ao entendimento de qualquer atividade. Trouxe um pouco da cultura boliviana, como músicas, roupas, fotos de lugares do país, e mostrava para toda a sala, de forma a valorizar esse local e os alunos pertencentes àquela turma. Trabalhei, também, com temas como diferenças e respeito às diferenças[...] o que senti uma sensibilização maior dos alunos e atitudes de maior tolerância nas horas das brincadeiras e até de desentendimentos. Aos poucos a língua portuguesa foi sendo inserida e vivenciada por eles de forma mais natural, e houve um grande avanço pedagógico e principalmente social, como sujeitos, eles já se colocavam, criaram mais independência e autonomia.”</p>
Resposta(s) à(s) intervenção(ões)	<p>[...] o que senti uma sensibilização maior dos alunos e atitudes de maior tolerância nas horas das brincadeiras e até de desentendimentos. Aos poucos a língua portuguesa foi sendo inserida e vivenciada por eles de forma mais natural, e houve um grande avanço pedagógico e principalmente social, como sujeitos, eles já se</p>

	colocavam, criaram mais independência e autonomia
Conclusão	Quanto aos bolivianos, também tive um resultado muito positivo , principalmente por respeitá-los e respeitar sua língua, cultura e tempo de aprendizado.

A professora apresenta o panorama de imigração que ela vivenciou na escola onde trabalhava, narrando que em sua turma havia um grupo de aprendizes recém-chegados da Bolívia. Assim, representa-se socialmente como conhecedora das especificidades da imigração de bolivianos e do enfoque intercultralista, pois ela relata que os aprendizes estão inseridos em um contexto diferenciado do seu, isto é, com uma língua e cultura diferentes. Acrescenta, ainda, que a língua traz a identidade de um povo e que teve de “enfrentar o desafio” de respeitar os aprendizes e “suas especificidades”.

Isso nos faz refletir sobre a importância de nós, professores, assumirmos a posição de igualdade nas interações entre diferentes culturas que compartilhem o mesmo tempo e espaço.

A representação do aprendiz, feita pela professora, é de alguém que tem dificuldades, devido às condições desfavoráveis de imigração, de falta de domínio da língua-alvo, de baixa autoestima e de falta de valorização por parte dos nativos.

Nesse panorama, a professora observou que os aprendizes bolivianos não se compreendiam como pertencentes ao grupo. Para solucionar tal entrave, ela propiciou atividades nas quais a cultura boliviana foi inserida e, como resultado, ocorreu a aproximação dos aprendizes bolivianos aos brasileiros e a sensibilização de todos.

▪ **Resultados obtidos das análises dos relatos dos professores**

As análises levam-nos a constatar que os professores, em grande parte, reforçam as propostas preconizadas pelos PCNs e pelas regulamentações que

ênfatizam a necessidade de utilizar a oralidade como facilitadora para a inserção do aprendiz boliviano nas práticas comunicativas.

De mesmo modo, as análises propiciaram constatar a existência de estruturas nos relatos saber:

- Forma de apresentar a situação para contextualizar o leitor;
- Proposição de intervenção (consciente ou não) para solução do problema proposto na contextualização;
- Resposta à intervenção, podendo ser adequada ou inadequada e;
- Conclusão com o uso de reforço da contextualização inicial ou com a proposta inicial transformada (com resultado positivo ou negativo).

Vale lembrar que há poucos relatos que não apresentam a estrutura, sejam por não haver a necessidade de omitir um item ou por desconhecimento do profissional.

Isso posto, pudemos conceber as seguintes categorias de estrutura dos relatos:

Categoria 1

Tempo 1 (T1) - Contextualização ou apresentação da problemática na interação entre aprendizes e professores;

Tempo 2 (T2) – Intervenção ou proposta de solução ao entrave apresentado na contextualização (T1);

Tempo 3 (T3) - Reação à proposta (T2) ou fazer transformador;

Tempo 4 (T4) - Reforço à contextualização (T1).

Categoria 2

Tempo 1 (T1) - Contextualização ou apresentação da problemática na interação entre aprendizes e professores;

Tempo 2 (T2) - Intervenção ou proposta de solução ao entrave apresentado na contextualização (T1);

Tempo 3 (T3) - Reação à proposta (T2) ou fazer transformador;

Tempo 4 (T4) – Fazer transformado (T1) e resultado esperado.

Categoria 3

Tempo 1 (T1) - Apresentação do Panorama e da problemática na interação entre aprendizes e professores;

Tempo 2 (T2) – Não há;

Tempo 3 (T3) - Não há;

Tempo 4 (T4) - Não há ou há a retomada a problemática inicial (T1).

Ilustração 13: Quadro -Categorias de estrutura de relatos (criadas pela autora).

As análises dos relatos puderam ser ordenadas, conforme as categorias apresentadas, para estruturá-los, o que nos propicia agrupá-los conforme categorias de estruturas de relato, no seguinte quadro:

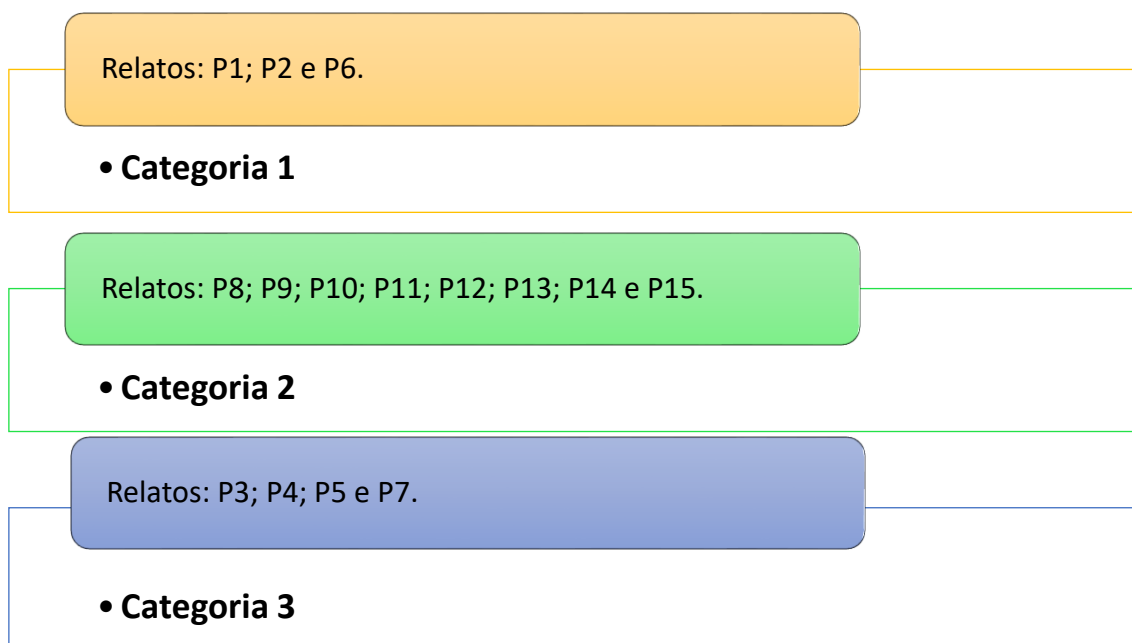


Ilustração 14: Quadro - Relatos distribuídos de acordo com a estrutura de relatos (criadas pela autora).

Jean Piaget (1896-1980) faz parte do ideário do professor brasileiro, uma vez que suas teorias estão presentes em nossos currículos, cursos de licenciaturas, nas formações iniciais, continuadas e no ideário pedagógico. Desse modo, as ideias psicogenéticas *piagetianas*, em especial as que tratam de temas educacionais, influenciam a prática educacional no contexto nacional.

Por consequência, nos PCNs verifica-se a influência de Piaget, mesmo que implicitamente, nas concepções teóricas metodológicas *neotecnicistas* de ensino e aprendizagem.

Dentre as concepções teóricas para esta pesquisa, a questão da afetividade foi selecionada, pois os professores, ao descreverem seus aprendizes, utilizaram predicativos que nos remetem à ideia de características, da dimensão afetivo-emocional. Tal escolha justifica-se pela proposição presente nos PCNs, de características *piagetianas* e das propostas de Wallon e Vygostky, porque eles associam o “bom” aprendizado ao bom estado emocional.

Alicerçados nesse panorama, encontramos traços nos relatos e verificamos que os professores representam socialmente os aprendizes bolivianos como “tímidos”; “não falavam nada”; “sem vontade”; “introvertidos”; “com medo e inseguros”, como

forma de expressar e apresentar a inadequação da postura do aprendiz, considerando que os professores esperam um aluno ideal.

Em um segundo momento, os professores apresentaram uma progressão ao utilizar os adjetivos e advérbios de intensidade: “esforçado” e “interessado” que, com o passar do tempo, ficou mais “seguro” e sua socialização foi “afetiva”; “iniciou o ano introspectivo e ficou participativo e alfabético” e concluiu o ano “muito realizado” e conseguia entender e fazer-se entendido e com pouca influência do espanhol.

A partir das narrativas dos professores P4; P6; P10; P11; P13 e P15, pudemos inferir que eles representam socialmente os aprendizes bolivianos utilizando recursos sociocognitivos, pois pudemos verificar que nos relatos há uma relação binária entre os predicativos que desqualificam os aprendizes “mais tímidos”, o que resulta em “baixo rendimento”, e, por outro lado. A “confiança” em que resulta em “bom rendimento”.

A afetividade está presente e serve como base para bom relacionamento entre aprendizes e professores. Dentre os autores da didática de ensino, Paulo Freire (1997) aponta a importância dos componentes afetivos na construção do conhecimento e acrescenta:

[...] é necessário que evitemos outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca os desprezar. (Freire, 1997).

A questão da afetividade também foi tratada por Wallon (1995), pois, segundo ele, tanto a emoção quanto a inteligência são consideráveis no processo de desenvolvimento da criança, de maneira que cabe ao professor lidar com o estado emocional da criança para estimular seu crescimento e desenvolvimento.

Ao tratar de questões cognitivas, Wallon (1995) vê o desenvolvimento da criança como uma construção progressiva da qual decorrem fases predominantemente alternadas entre o afetivo e o cognitivo; assim, compreende-se o processo de

aprendizagem como dialético no sentido de alternância entre o que é cognitivo e o que é afetivo, como essencial para o desenvolvimento humano.

Ao abordar o ensino-aprendizagem, o autor acrescenta: [...] dificuldade de aprendizagem é, igualmente, um problema de ensino, e sua análise deve focalizar a relação ensino-aprendizagem como uma unidade. (WALLON, 1995).

Estabelecendo a relação intrínseca entre afetividade e entre bom/mau, resultado/ rendimento, o autor acrescenta:

Quando não são satisfeitas as necessidades afetivas, estas resultam em barreiras para o processo ensino-aprendizagem e, portanto, para o desenvolvimento, tanto do aluno como do professor (WALLON, 1995)

De acordo com Oliveira e Rego (2003), Vigotsky apresenta uma solução única para a problemática das relações entre afetividade e cognição. Desse modo, Vygotsky declara que: [...] os processos pelos quais o afeto e o intelecto se desenvolvem estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.

A questão da afetividade é um fator determinante de caracterização do aprendiz boliviano. Para demonstrar como ela se apresenta nas representações dos professores, organizamos uma tabela com as amostras da seletividade lexical presentes nas narrativas e suas equivalências com a aprendizagem. Em suma, resultado satisfatório ou não.

Representação Social do aluno		
Professor	Descrição do aluno	Participação e uso da língua
	Característica (positiva/negativa)	Rendimento (bom/mau)
P1	Tímida Falava muito baixo	Gostaria que ela desenvolvesse mais a fala.
P2	Aplicado e sem dificuldades	Não evidenciava dificuldades quanto ao idioma

P3	Crianças reservadas que ficavam juntos com “seu próprio grupo”	Não impedia de fazer amizades com brasileiros.
P6	Preciso destacar também que alguns alunos são tímidos ...	Mas apresentam bom rendimento escolar.
P7	Jennifer e Brian são afetivos	Jennifer e Brian falam muito bem o português
	Erika [...] tímida e introvertida.	Tem dificuldades de aprendizagem e mistura o espanhol com o português.
P8	Introspectivo que se tornou participativo	Terminou o ano alfabético e realizado por ler. Sua pronúncia não apresenta influência do idioma.
P10	Aracelly é uma aluna tímida, falava pouco e “bem” baixinho	Com dificuldade de comunicação
	Bryan era muito esperto.	Possuía boa oralidade.
P11	Chegados de lá; são bem tímidas; chegam com carinha de assustadas; [...] dá para sentir neles o medo e o sofrimento.	Às vezes fica difícil para o professor entender a língua.
P13	Atípico, calado, não participativo.	Não participava das rodas de conversa; Sem vontade de realizar as tarefas.
P15	Eles eram tímidos, com dificuldades de se enturmarem, de se expressar e[...]	[...] acompanhar os conteúdos propostos.

Tabela 2– Seletividade lexical aplicada à representação do aprendiz estrangeiro.

Pelo quadro, pode-se inferir que os professores representam seus aprendizes bolivianos pelo uso de predicativos relacionados às características psicológicas, como ditas anteriormente.

Nessa perspectiva, “ser tímido”; “falar baixo”, “ser calado”, desconsiderando o fato de ser um aluno estrangeiro, são léxicos relacionados ao rendimento não satisfatório. Contudo, vale ressaltar que ao narrar que o aprendiz apresenta bom rendimento, a professora recorre ao uso da conjunção adversativa – mas, pois, espera-se que “timidez” não esteja relacionada a “bom rendimento”.

Considera-se que há um contraponto nessa equação, pois, ao avaliar o rendimento e a postura do aprendiz brasileiro, outras questões são consideradas, via de regra, o aprendiz que fala mais é o que tem pior rendimento, ao passo que aqueles que são mais calados são os que apresentam bom rendimento.

Os aportes de Piaget, Wallon e Vigotsky estão sendo retomados pelos professores, a fim de entender sua percepção intuitiva e como suas experiências e a afetividade influenciam nos processos de ensino-aprendizagem.

Em se tratando de educação, entende-se que a preocupação com a forma de ensinar é tão importante quanto com o conteúdo a ser ensinado. Por esse motivo, o aumento das relações, os aspectos afetivos emocionais, a dinâmica das manifestações e as formas de comunicação passam a ser conjunturas para o processo de construção do conhecimento.

As relações e as atitudes dos professores, assim como suas crenças têm sido objeto de estudos e há uma gama de linhas de investigação que tratam destas, dentre elas, as relações de causalidade e desempenho, que visam entender a motivação e o desempenho de professores e aprendizes no processo de ensinar e de aprender.

Segundo Weiner (1979), que tratou e propôs um referencial teórico para os estudos das relações entre atribuições de causalidade e desempenho, as experiências de fracasso e sucesso em contexto escolar são, em sua maioria, atribuídas a fatores como dedicação, inteligência, dificuldade, temperamento, influência do espaço e interferência dos envolvidos no processo de aprendizagem. Na perspectiva dos professores desta pesquisa, pudemos detectar particularidades pertinentes à expectativa de fracasso e de sucesso.

Assim, podemos apresentar como fracasso na interação entre aprendizes bolivianos e brasileiros, professores ou aprendizes, a ocorrência do ocultamento da face ou distanciamento da realidade, atribuindo-se a “culpa” às características psicológicas dos aprendizes ou ao distanciamento da realidade, atribuindo a “culpa” aos pais dos aprendizes.

Dessa maneira, pudemos averiguar que os professores P5 e P7 atribuem o fracasso escolar dos aprendizes bolivianos aos pais e desconsideram fatores socioeconômicos, forma de imigração, receio de se comunicar em língua portuguesa por não dominar a língua ou receio de cometer erros.

Por outro lado, conseguimos depreender que os professores P1, P3, P7, assim, como parte do relato da professora P10; P13 e P15 atribuíram o fracasso ou a dificuldade de atingir as expectativas propostas às características psicológicas dos aprendizes.

Já os professores P2, P5, P7, P8 e P12 apontam dificuldades na interação com os pais, contudo as dificuldades sinalizadas não interferem no processo de ensino/aprendizagem. Já os professores P6, P8, P9, P11 e P13 apresentam a participação e a colaboração da família como fator de sucesso na aprendizagem.

A sala de aula pode ser um local de encontro de múltiplas identidades, local de trocas, não somente de aquisição da cultura da língua-alvo, mas de troca de experiências que, quando diferentes culturas entram em contato, reveem seus conceitos. Nesse sentido, sala de aula multicultural tende a favorecer a interação e a curiosidade pela cultura do outro.

Desse modo, o conhecimento do contexto multicultural em que estão inseridos os aprendizes bolivianos pode ser um facilitador e um instrumento na construção de conhecimentos. Os documentos norteadores da prática dos professores de língua portuguesa, PCNs, propõem que as questões da transversalidade e da educação participativa, fundada no respeito à diversidade e às diferenças, devem ser elementos primordiais.

Os relatos dos professores P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8, P9, P10, P11, P12, P14 e P15 faz-nos considerar que eles têm consciência de sala de aula multicultural, uma

vez que têm aprendizes bolivianos e brasileiros. Vale ressaltar que além da cultura dos brasileiros e dos bolivianos, há as culturas individuais e regionais.

Todavia, somente ter conhecimento de que há diferentes culturas não garante a inserção do enfoque intercultural. Por este ângulo, podemos entender que nos relatos poucos professores reconhecem a sala de aula como contexto multicultural e sabem ou desenvolvem estratégias e/ou práticas que atendam essa demanda.

A complexidade das relações sociais e interculturais demandam novas atitudes e formas de elaborar o conhecimento. Assim, o monoculturalismo prega que todos os povos compartilhem uma cultura universal, ao passo que multiculturalismo entende que cada grupo social desenvolve historicamente uma cultura própria.

Nesse contexto, o multiculturalismo permite que se considere pensar em alternativas às minorias. Para além das propostas do monoculturalismo e do multiculturalismo, o interculturalismo surgiu de movimentos sociais que reconhecem a identidade cultural de determinado grupo social, na medida em que buscam desenvolver a interação e a reciprocidade entre diferentes grupos sociais. Essa forma, o interculturalismo presume a livre inter-relação entre diferentes culturas e a vontade de mudança. Conforme Rey (1986:119):

O prefixo inter indica uma relação entre vários elementos diferentes: marca uma reciprocidade (interação, intercâmbio, ruptura do isolamento) e, ao mesmo tempo, uma separação ou disjuntiva (interdição, interposição, diferença). Este prefixo não corresponde a um 'mero indicador retórico, mas se refere a um processo dinâmico marcado pela reciprocidade de perspectivas'. Estas perspectivas são representações sociais construídas em interação.

Os relatos das professoras P11, P12, P13, P14 e P15 alertam-nos para as diferentes formas de interação social entre professores e aprendizes estrangeiros, pois, conscientemente ou inconscientemente, as seletividades lexicais das professoras declaram suas tentativas para problematizar as diferenças culturais, as diferentes estruturas de línguas (o português e o espanhol) e as diferentes formas de aprender e de ensinar.

Nesse enquadramento, o relato da professora P11 expõe a proposta de troca de experiências em sua atividade, pois ela teve a humildade de reconhecer que a língua espanhola tem especificidades e não pode ser considerada como uma língua que não demanda estudo nem dedicação para aprendê-la.

A professora procurou “[...] adequar algumas situações em sala de aula fazendo relações de palavras da língua espanhola para a língua portuguesa”. E, propiciou a todos os aprendizes a troca de conhecimento das culturas imbricadas naquele contexto. Como resultado, ela pode considerar que tal atitude:

“[...] surtiu efeito, pois, além de se sentirem acolhidos na sua cultura também puderam ensinar aos seus pares e aprender também uma nova cultura”. E concluiu: “Não sei se temos muito a ensinar ou muito que aprender com eles”.

O relato da professora P12 corrobora com a fala da professora P11 em relação à necessidade de saber outro idioma, a fim de facilitar a aprendizagem com aprendizes de pouca idade. Ela expõe esta dificuldade:

No ciclo I consegui estabelecer com os alunos uma troca de experiências onde eles acabavam por me ensinar muito já que que o meu conhecimento da língua espanhola é básico.

Do presente enunciado também podemos deduzir que, mesmo sem dominar o código linguístico dos aprendizes bolivianos, a professora conseguiu estabelecer relações de trocas de saberes e de dados culturais. Da mesma forma, ela procurou:

[...] adequar algumas situações em sala de aula fazendo relações de palavras da língua espanhol para a língua portuguesa e essa atitude surtiu efeito pois, além de se sentirem acolhidos na sua cultura também puderam ensinar aos seus pares e aprender também uma nova cultura.

A professora P13 propôs uma sequência didática que viabilizasse a troca de conhecimentos culturais entre países, dentre eles, o Brasil e a Bolívia. Durante a sequência, ela deixou os aprendizes: “*compartilhando suas histórias*”; nesse momento, ela permitiu que os aprendizes compartilhassem seus conhecimentos, o que motivou o aluno, até o momento excluído, a se interessar em participar da atividade, o que permitiu a professora desenvolver sua proposta:

[...] com a história da família do Ailton, que incentivou a família a trazer objetos da cultura boliviana que enriqueceu as nossas aulas. A turma compreendeu o fato histórico sobre a imigração do Brasil, atual, com a do passado e o Ailton se soltou tornando-se participativo e mais interessado em nossas aulas.

A professora P14 compartilha a noção de que as línguas têm estruturas e singularidades, que o importante no início da aprendizagem é a comunicação adequada. Tais noções da estrutura e singularidade das línguas são transmitidas aos aprendizes estrangeiros para acalmá-los na fase inicial de aquisição do novo idioma. Da mesma forma, ela menciona que sempre fala aos aprendizes:

[...] que isso [não dominar o novo idioma] não é uma deficiência, [...] mas que realmente nosso alfabeto funciona diferente, na pronúncia e na escrita, que temos diferenças na forma como a língua funciona, mas, que o mais importante, é a comunicação, é a troca de informações, é ela estar lá e podermos compartilhar aprendido.

O interculturalismo propõe a troca de conhecimentos, da sua cultura e da cultura da língua alvo, pois, a partir do conhecimento e da reflexão da cultura do outro, estamos aptos a refletir sobre a nossa própria cultura. Desse modo, a professora P14 propõe que: “Na maioria das questões que trabalhamos em sala, peço para ela relatar fatos parecidos e diferentes do país de origem dela, e assim ela traz um pouco da sua cultura e aprendemos todos.”

A professora conclui o relato apresentado sua perspectiva intercultural de ganho coletivo:

Uma das minhas metas é que um aluno de outra nacionalidade, como ela, da Bolívia, seja valorizado por todos como um ganho para nós brasileiros da sala, como algo de sorte podermos aprender sobre culinária, comportamento, dança, costumes, língua de outro local. Que todos nós somos diferentes, mas que essas diferenças não podem nos desvalorizar em nada”. A professora ressalta que: “O ensino da língua portuguesa, portanto, deve ter essa sensibilização”. E considera que os aprendizes terão: “[...] a possibilidade de vivenciar as variedades linguísticas, a norma culta e informal da língua portuguesa, mas, respeitando os seus limites e tempo pedagógico.

A professora (P15) observou a necessidade da inserção do enfoque intercultural para facilitar e garantir a inserção dos aprendizes bolivianos em contexto multicultural. Dessa maneira, ela realizou atividades que promovessem a aproximação entre os aprendizes nativos e estrangeiros. Dessa forma, ela começou:

[...] a enturmá-los com os demais, fazia atividades em grupos, me deixava à disposição para dúvidas quanto ao entendimento de qualquer atividade. Trouxe um pouco da cultura boliviana, como músicas, roupas, fotos de lugares do país, e mostrava para toda a sala, de forma a valorizar esse local e os alunos pertencentes àquela turma. Trabalhei, também, com temas como diferenças e respeito às diferenças – tema esse que deve ser trabalhado em qualquer turma – o que senti uma sensibilização maior dos alunos e atitudes de maior tolerância nas horas das brincadeiras e até de desentendimentos.” Segundo a professora, a língua portuguesa foi: “[...] sendo inserida e vivenciada por eles de forma mais natural, e houve um grande avanço pedagógico e principalmente social, como sujeitos, eles já se colocavam, criaram mais independência e autonomia.

Pudemos depreender que a falta de conhecimento da língua espanhola gera situações de entraves comunicativos. Da mesma maneira, vale evidenciar a necessidade de oferta de um curso de língua espanhola aos professores de Ciclo I e II, pois o conhecimento da língua espanhola faz-se necessária enquanto ferramenta facilitadora para suprir as lacunas apresentadas nesses relatos.

Dessa maneira, foi possível constatar que os professores, em sua grande maioria, têm noções sobre as competências comunicativas, contudo em grande parte

não têm estratégias que ajam como facilitadoras para que seja corriqueira a prática de modelo de competência comunicativa intercultural.

De acordo com os postulados de Byram, a competência comunicativa intercultural busca apontar para a necessidade de termos “falantes interculturais” que sejam capazes de negociar, analisar, interpretar e refletir sobre os aspectos socioculturais da comunicação intercultural.

Para o autor, faz-se necessário desenvolver a competência intercultural nos aprendizes para prepará-los para as interações com pessoas de outras culturas. Assim, na aula de português como língua estrangeira em contexto multicultural, o foco passa a ser o aprender a lidar com o outro, com o diferente, a saber, adaptar-se e entender o interlocutor.

A necessidade de investigar a relação professor/ aprendiz em aulas de língua portuguesa em contexto multicultural surgiu pela constatação da urgência em propor ações que contribuam para a melhoria do ensino de língua portuguesa.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, decidimos, além de entrevistar os professores, dar voz aos aprendizes bolivianos. Pudemos constatar nas representações feitas pelos professores que os aprendizes bolivianos são caracterizados como “tímidos” que “falam pouco” e nos sentimos motivados a escutá-los fora da sala de aula.

Vale lembrar que a pesquisadora/ professora da escola é conhecida como a professora que “defende os direitos” dos aprendizes bolivianos e que consideramos essa posição da pesquisadora como um facilitador no momento das entrevistas, sem se esquecer de que os aprendizes bolivianos são crianças e têm, na sua maioria, entre oito e onze anos.

4.2. Representações Sociais do aprendiz boliviano

Na análise dos dados não houve a intenção de realizar uma categorização prévia baseadas na literatura. Entretanto, as representações sociais sobre “o bom professor

de língua portuguesa” ou “o mau professor de língua portuguesa” que emergiram das falas dos aprendizes são referendadas pela bibliografia sobre ensino/ aprendizagem de línguas.

Os aprendizes falaram mais que o habitual em sala de aula. Entretanto, a conversa informal tomou grande parte da entrevista, sendo que a parte significativa para a pesquisa ficou restrita a duas perguntas:

1. Como é uma boa aula de língua portuguesa para você?
2. Como é um bom professor de língua portuguesa para você?

Para facilitar a leitura das análises, os aprendizes foram separados em dois grupos, a saber: aprendizes menores de onze anos e aprendizes maiores de doze anos. Essa divisão foi feita, pois, os aprendizes menores de onze anos nos deram respostas tais como: “porque sim”; “ sem problemas”; “tudo bem”; “não sei dizer”; “sei lá”; “hum... não sei” além de longos silêncios e, conseqüentemente, não ofereceram subsídios para as análises. Desse modo, somente as entrevistas com os aprendizes maiores de onze anos foram analisadas.

- **Análises individuais das gravações.**

Para facilitar a leitura das análises, utilizaremos a sigla **A** para referir aos aprendizes bolivianos e **E** para o entrevistador.

Aluno: A1 (*forte sotaque espanhol*)

E: *Como são as aulas de português?*

A1: *Mais ou menos hum, porque algumas aulas de português eu gosto, algumas, no ano passado eu tipo, não entedia direito, mas agora...*

E: *O que você não entedia?*

A1: *Umás palavras lá, mas eram umas palavrinhas que eu não entendia. Eram umas palavras...*

E: *Só você não entendia, ou os colegas também não entendiam?*

A1: *Eu tinha a impressão que só eu não entendia.*

E: *E você acha que poderia ser por causa do espanhol?*

A1: *Acho que eu... tipo, hum, pode ser. As aulas que eu mais gosto é da professora Esmeralda.*

E: *E como são as aulas de português para você?*

A1: *Eu acho que as professoras podiam ter um pouco mais de paciência com a gente que é boliviana. Elas falam, falam, falam e nem percebem que a gente não entendeu nada.*

E: *E como é um bom professor de português para você?*

A1: *Um professor que explicasse tudo com muita paciência.*

Na gravação do aluno A1, podemos ler que o aluno inicia a fala relatando as dificuldades que teve na fase da alfabetização que perpetuou até o quinto ano, último ano do Ciclo I, em: “no ano passado eu tipo, não entedia direto, mas agora...”. Ao ser indagado sobre as dificuldades em sala de aula, a aluna relata que foi mais fácil ter aula com a professora polivalente de Ciclo I do que a professora de língua portuguesa do Ciclo II e evidencia a falta de paciência que alguns professores têm. A aluna também relata que pode ter tido momentos de incompreensão por não dominar a língua portuguesa. “Eu acho que as professoras podiam ter um pouco mais de paciência com a gente que é boliviana. Elas falam, falam, falam e nem percebem que a gente não entendeu nada”.

Aluno: A2

E: *Como são as aulas de língua portuguesa?*

A2: *Eu vejo que têm alunos que querem mais atenção, a minha mãe fala que eu tenho que estudar, tem que prestar atenção e que tenho que ir para a faculdade.*

E: Com seria um bom professor de língua portuguesa?

A2: Um professor que dê atenção tem um professor que explica tão bem que dá vontade de saber, ele me anima. Ele me anima a aprofundar mais, a prestar mais atenção. Para aprender as coisas bem direitinhas até... as desnecessárias.

E: E as aulas de português, como são?

A2: Eu não sei por que por enquanto está ótimo, só às vezes eu quero perguntar, mas tenho medo de estar errada e aí eu prefiro mas tentar né?

Ao ler a narrativa do aluno A2, podemos verificar o comprometimento da aluna e a cobrança dos pais em relação ao seu comportamento. Ao ser questionado sobre como ela categoriza um professor como bom, ela o descreve o professor como aquele que consegue chamar a atenção dos alunos, mas não no sentido de aula show, tal como as de cursinho pré-vestibular, mas como um professor que leciona o “conteúdo” e um pouco mais, que desafie os alunos. Assim: *“Um professor que dê atenção, tem um professor que explica tão bem que dá vontade de saber, ele me anima. Ele me anima a aprofundar mais, a prestar mais atenção. Para aprender as coisas bem direitinha até ... as desnecessárias”*.

Aluno: A3

E: Como são as aulas de língua portuguesa para você?

A3: Eu vejo uns professores em algumas aulas com olhos em abertos olhando para mim.

E: Interessante, mas como são as aulas de língua portuguesa?

A3: Na aula de português, eu tenho muita dificuldade, sabe, eu tinha notas feias e fico preocupada com as notas.

E: Você ficou muito preocupada? O que te preocupa tanto?

A3: Tipo, eu me confundo os números cardinais com ordinais. E na prova eu coloquei cardinais.

E: E era ordinal?

A3: *Era.*

E: como é uma boa aula de português?

A3: *Eu tenho assim, vergonha e não pergunto muito, mas a professora ensina bem.*

A aluna inicia sua narrativa descrevendo os professores por sua postura, assim: “*Eu vejo uns professores em algumas aulas com olhos bem abertos olhando para mim*”. Há um diálogo entre a primeira resposta e a segunda pergunta, pois, a entrevistadora quis saber do que se tratavam os professores “dar aulas com os olhos bem abertos” e o aprendiz relatou que se tratava da professora de Artes, cujos olhos azuis são grandes e expressivos. Logo, para não perder o foco, a entrevistadora logo lhe questiona sobre a aula de língua portuguesa e o aprendiz, tal como o aluno A1, o aluno A3 também descreve o professor pelo seu papel social, ou seja, o de professor de língua portuguesa cujo atributo é o de ensinar, tirar dúvidas e propiciar ambiente favorável para a aprendizagem, em outras palavras, desenvolver no aprendiz a competência leitora, escritora e interacional.

As entrevistas dos alunos A4; A5 e A7 não forneceram dados a serem analisados, pois, como explicado anteriormente, os aprendizes não interagiram de forma a contribuir à pesquisa.

Aluno A6 (o texto a seguir apresenta a leitura que foi feita da gravação da aluna, por este motivo, há palavras grafadas de forma não adequada à gramática normativa).

E: Como seria uma boa aula de língua portuguesa

A6: *(leve sotaque espanhol). Têm dois tipos de aprender, os dois são na força. Que não ela estiver falando de coisas, são regras, é para ela nos explicar, é que tem umas professoras que nos deixa no canto e, se pudesse nos ajudar, porque a gente também tem dificuldade de aprender a gente pode entender para tem palavras que a gente não pode entender. Se elas nos dessem um pouco de atenção e quando for falar, olhasse olhos, pois tem uma que quando vão falar não nos olha nos olhos. Daí é a mesa coisa.*

E: Você disse que tem dois tipos de força para aprender. Quais são esses dois tipos de força? Você poderia explicar melhor?

A6: (moderado sotaque espanhol) A gente tem dificuldade de aprender, a gente de aprender mesmo na aula senão a gente vai ficar falando espanhol e não vai dar, por isso, é que tem que ser a força. O português, aprender à força. E a força, a outra força é que é para aprender e entender o que os outros falam porque se a gente não aprender as pessoas não vão entende o que a gente fala professores.

E: Teria como ser sem a força?

A6: (forte sotaque espanhol). Teria, se a gente é aprendesse de vagar pouco a pouco, têm muitos bolivianos que aprenderam como eu à força, do jeito dele, eles têm de se virar.

E: Você se lembra de alguma aula que tenha te marcado?

A6: Como?

E: Uma coisa boa que você se lembre de e tenha gostado. Algo que tenha acontecido na escola?

A6: Teve uma palavra que me marcou, que eu não entendi. Ela falou uma palavra grande, eu pensei que eu não fosse entender com o modo que eu sou estrangeira, eu não ia conseguir falar aquela, palavra, eu não lembro agora. Depois que tive que aprender, ela falou devagar, e eu aprendi. Olha ela é uma estrangeira e conseguiu falar ela me surpreendeu.

E: Como seria uma boa aula de português?

A6: Que ela não deixasse nós, estrangeiros como outros que querem aprender, necessariamente que elas expliquem para aqueles que perguntam, e aqueles que ficam mudinhos como não perguntam. Eles escrevem uma palavra errada, ela fica brava e mesmo em uma aula, é que mesmo que nos ficássemos quietinhos, elas dessem mais atenção.

Ressaltamos que a aprendiz entrevistada está há pouco tempo no Brasil, mas é muito dedicada e têm consciência de sua nacionalidade, sua origem e sua cultura.

Seus pais trabalham com costura e sua mãe está engajada em movimentos sociais que visam garantir os direitos das mulheres bolivianas.

Podemos inferir da fala do aprendiz que há o discurso do oprimido pela sociedade, daquele que reconhece que está em situação de inferioridade em relação a outro, no caso, a escola brasileira. O discurso do oprimido é reproduzido e foi culturalmente adquirido, em outras palavras, passado de pai para filho. Verificamos este discurso na seleção lexical do aprendiz, que caracterizam os aprendizes bolivianos como frágeis e nos seguintes enunciados:

“[...] é que tem umas professoras que **nos deixa no canto [...]**”

“[...] porque **a gente** também **tem dificuldade** de **aprender** a gente pode entender [...]”.

O uso do diminutivo reforça a ideia de inferioridade: “[...] e aqueles que ficam **mudinhos** como não perguntam [...]”.

Com base no enunciado: “Se elas nos dessem um **pouco de atenção** e quando fossem falar, **olhassem olhos**, pois tem umas que quando vão falar não nos olham nos olhos”. Pudemos verificar que além do uso do diminutivo, o aprendiz nos relata a forma como é vista pelos professores, e nos ressalta a noção de um olhar de cima para baixo que evita o olhar nos olhos. Assim, podemos imaginar que este olhar, que não é direto nos olhos dos aprendizes, ocorra por diversos motivos, a saber:

1. Grande quantidade de aprendizes, aproximadamente trinta e cinco, não favorece o atendimento individualizado;
2. “Desviar o olhar” pode indicar a vontade de não ver o problema, inserção do aprendiz estrangeiro ou;
3. Forma individual de ser de cada profissional.

No que diz respeito à representação social do professor, feito pela aluna **A6**, pudemos verificar que ela representa o professor como apto a lecionar português para nativos, mas não apto a lecionar para aprendizes estrangeiros.

▪ **Resultados das análises das narrativas dos aprendizes bolivianos**

O cenário das narrativas elucidada que no imaginário dos aprendizes bolivianos, tal como no imaginário da maioria dos brasileiros, a mulher ainda é vista como professora ao invés do homem, pois, os aprendizes aos serem questionados “como seria um bom professor? ” Eles utilizam o feminino para ser fazer referência ao professor, tal como em: “ela teria de” ou “seria bom se ela...”.

No que se refere à formulação das representações dos professores de língua portuguesa e após a leitura dos relatos dos aprendizes com mais de 12 anos, em relação aos seus professores, pudemos inferir que:

1. Apesar de haver referências na literatura sobre o bom relacionamento entre professores e aprendizes é provável que a representação do “bom professor” possa estar relacionada a outros fatores, como “empatia’ pelo profissional, pela disciplina ou pelo contexto escolar;
2. Os pais dos aprendizes entrevistados acompanham a educação de seus filhos e exigem que seus filhos estudem para que possam “ser alguém” na terra do outro. Esta preocupação pode ser justificada, pois, acreditamos que os pais destas crianças não desejam que elas tenham que trabalhar em oficinas de costura;
3. Que há um discurso, culturalmente construído, do aprendiz que se representa socialmente como “oprimido” e que está em situação subjugada aos demais aprendizes e;
4. Os aprendizes bolivianos representam socialmente seus professores por seu papel social que lhes foram socialmente investidos, isto é, o de professores especialistas aptos a lecionar a língua portuguesa. Contudo estes profissionais, segundo os enunciados dos aprendizes, não apresentaram indícios de estarem preparados a lecionar a língua portuguesa em contexto multicultural, tampouco, estavam preparados para conviver com o diferente.

Para pesquisas futuras, seria interessante que o tema imigrante em contexto escolar brasileiro fosse mais investigado e, se possível que se verificasse as similitudes e divergências entre os modos de aprender e de ensinar na Bolívia e no Brasil, pois, desse modo os resultados desta análise poderão ser ampliados ou refutados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Traçaremos as considerações finais baseadas nos resultados obtidos e apresentados durante as análises. Definiremos propostas para que estudos sejam conduzidos na área da Didática de Ensino de Língua, de Estudos Interculturais e das Representações Sociais.

No decorrer desta pesquisa, procuramos, por meio de levantamento das pesquisas anteriormente realizadas na área da Didática de Ensino de Língua, de Estudos Interculturais e de Representações Sociais, responder às seguintes perguntas de pesquisa:

Como ocorre a interação entre aprendizes estrangeiros (bolivianos) e professores brasileiros; quais são suas formas de entender o ensino/ aprendizagem e verificar como um vê e representa o outro com base nos papéis sociais dos indivíduos que partilham de um mesmo espaço.

Tal questionamento resultou, nessa pesquisa que buscou verificar as práticas, as estratégias educativas de professores polivalentes e, também, de professores de língua portuguesa de Ciclo II em contexto multicultural.

O panorama atual da educação na Prefeitura do Município de São Paulo aponta para um novo cenário no qual aprendizes de culturas diferentes estão inseridos. Desse modo, ao consideramos o contexto escolar multicultural, constatamos a necessidade de metodologias de ensino diferenciada e adequada a essa demanda além da necessidade e de um professor de língua portuguesa apto a trabalhar com metodologias específicas e necessárias à prática de ensino e que saiba utilizar ferramentas e abordagens interculturalistas que levem em consideração as diferentes culturais envolvidas no processo e integrando-as e lhes atribuindo o devido valor.

Parece-nos, então, que o ensino de português em contexto multicultural demanda domínio das estratégias de ensino/aprendizagem de línguas, pois:

Todo professor de LE (ou de outras disciplinas, com os devidos ajustes) constrói um ensino com pelo menos quatro dimensões (as de planejar cursos, escolher ou fazer materiais, criar experiências com a nova língua, e avaliar o desempenho do programa dos alunos), todas elas influenciadas

simultaneamente por uma dada abordagem de ensinar que vão construindo. (ALMEIDA FILHO, 1999: 16).

Pudemos verificar que os documentos norteadores da prática docente fornecidos pela Prefeitura do Município de São Paulo (portarias, cadernos de orientações e outros) norteiam a prática pedagógica e preveem abordagens específicas em concordância com a disciplina a ser ensinada. No entanto, no ensino de língua portuguesa tais orientações prescrevem a prática de ensino de língua portuguesa como língua materna desconsiderando o contexto atual de inserção de aprendizes estrangeiros.

Dessa forma, compreendemos que a inserção do método comunicativo com o enfoque intercultural em aulas de língua portuguesa é apropriado, pois, o ensino de uma nova língua engloba vários fatores, entre eles, a cultura. Dessa maneira, a abordagem com enfoque interculturalista rompe com o paradigma de ensino estruturalista com aulas de gramática normativa sem oportunizar momentos de troca cultural. Do mesmo modo, Silveira (1998:18) afirma:

Entendo que ensinar uma língua para estrangeiros é ensinar uma outra língua e a cultura de seus falantes. Tenho por pressuposto que a língua é o código social de uma comunidade que implica visões políticas e culturais; e o discurso, uma prática social em que a identidade nacional de grupos sociais está em interdiscursividade, como marco das cognições sociais. (SILVEIRA, 1998:18).

Contudo, vale lembrar que há um movimento que visa apresentar às equipes gestoras e pedagógicas o novo quadro da educação nas escolas públicas na cidade de São Paulo. De modo igual, grupos de pesquisadores do ensino superior também estão estabelecendo parcerias entre as universidades e a escola pública a fim de propor discussões que possam apontar um novo caminho para a prática pedagógica. Dentre os grupos, destacamos o Núcleo de Educação para as Relações Étnico-raciais que, como apresentado anteriormente, promove ações para a ressignificação das relações entre diferentes etnias; os grupos de formação “diálogos interdisciplinares a caminho da autoria” cujo foco principal é o de pensar a educação no Ciclo Interdisciplinar (4º, 5º e 6º anos), construir dialogicamente um documento com o olhar do professor e voltado ao professor. Esta construção foi um marco na educação da

Prefeitura do Município de São Paulo e conta com a participação de professores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

Dentro do quadro analítico deste estudo, destacamos os aspectos relacionados às Representações Sociais no panorama das concepções de Moscovici (1981; 2001 e 2003) e Jodelet (1984) que contribuem para o entendimento da forma como os professores e aprendizes se representam e contribuiu para respondermos às perguntas de pesquisa.

Partimos do princípio de que as Representações Sociais são homogêneas, compartilhadas e vivenciadas por todos os membros de um grupo, da mesma forma que partilham uma língua e objetivam “preservar” o vínculo entre os membros de um grupo e “prepará-los para pensar e agir de modo uniforme”. Ao descrever a Representação Social, Moscovici (2001:47) acrescenta: “Ela é coletiva, por isso, e também porque perdura pelas gerações e exerce uma correção sobre os indivíduos, traço comum a todos os fatos sociais. ”

Nessa perspectiva, buscamos investigar a interação entre aprendizes estrangeiros e professores brasileiros, bem como as formas de entender o ensino/ aprendizagem e a forma de ver o outro. As diferentes formas de representar socialmente o outro o motivou-nos a buscar repostas aos seguintes objetivos específicos:

1. Verificar como transcorre a relação do professor com sua atividade profissional diante das especificidades do ensino de português em contexto multicultural e como eles se representa e representa o aprendiz boliviano em sala de aula.

Esse item foi cumprido, uma vez que verificamos ao analisarmos as narrativas que os professores se representam e se veem como especialistas e conhecedores das especificidades do ensino de língua portuguesa como língua materna bem como o ensino de português como língua estrangeira em sala de aula multicultural. Porém, na verdade, os professores desconhecem como devem agir em contexto multicultural e não possuem consciência disso.

Pudemos inferir que nas representações dos professores, a forma preconizada nos documentos norteadores de suas formações inicial e continuada, estão presentes

na representação de si e do outro. Eles buscam representar-se socialmente de acordo com a concepção de linguagem e de ensino de línguas construída na sua formação, como professores alfabetizadores e conhecedores das necessidades dos aprendizes.

O destaque dado em alguns relatos de professores, apresentaram o apagamento ou invisibilidade de aprendizes estrangeiros, esta representação pôde ser confirmada pela fala da aluna “eles poderiam olhar nos nossos olhos”

Nessa perspectiva, podemos fazer referência às crianças invisíveis como no filme “all the invisible children”³⁷ “crianças invisíveis”, o filme apresenta a invisibilidade de crianças que apresentam entraves na educação.

Acreditamos que o apagamento ocorra, pois, os professores estão do lado favorável da relação entre a cultura do brasileiro e a cultura subjugada dos aprendizes imigrantes, pois, pudemos verificar a mesma situação quando grupos de brasileiros buscavam usufruir o “American way of life” em português, o modo de viver norte americano que esteve no ideário de muitas pessoas.

Diante do exposto, admitimos a necessidade de mudanças nas práticas como forma de garantir a interação igualitária entre aprendizes nativos e estrangeiros para que todos envolvidos no processo educativo ganhem, pois, nas interações sociais entre diferentes culturas há a troca de conhecimentos> Logo, quando há troca de experiências, as diferentes culturas reveem seus conceitos e suas formas de ver o mundo.

Em outros relatos observamos professores preocupados com a interação entre os aprendizes nativos e estrangeiros, com o desenvolvimento da competência comunicativa, ao procurar estimular e realçar as capacidades, as habilidades de cada aprendiz dotando-os de maior segurança no uso da língua o que leva à socialização. Entretanto somente possuir o conhecimento de que há diferentes culturas não garante a inserção do enfoque interculturalista.

Outro conjunto de representações dos professores, foi a incidência de reforçar a influência dos pais, ora positiva, ora negativa nos aprendizes. Se por um lado um grupo de professores representou os pais como participativos e que estimulam seus filhos, por outro, um grupo representou os pais como aqueles, que, por não compreenderem o idioma, não contribuem ou atrapalham a vida escolar dos alunos.

³⁷ É filme que descreve o cenário infanto-juvenil de vários países que apresenta a violência, suas várias modalidades e consequências.

A relação entre pais estrangeiros e professores precisa ser revista e reformulada, pois, acreditamos que faltou aos professores considerar que:

- Os pais dos aprendizes são estrangeiros, falam outro idioma, sendo o português uma língua segunda ou terceira considerando a Bolívia como um país plurilíngue e pluricultural ou;
- Muitos pais imigraram em situações desfavoráveis e interagem com os brasileiros com medo.

Diante da impossibilidade de verificar o que torna estas relações díspares, sugerimos que seja vista a possibilidade de propiciar momentos de interação desses pais e escola. Assim, a escola poderia oportunizar momentos de curso de formação de pais, cursos de língua portuguesa como língua estrangeira ou momentos de trocas de conhecimentos culturais. Isso facilitaria a relação entre os pais e professores e consequentemente contribuirá para a escolarização dos aprendizes.

No tocante à representação dos aprendizes bolivianos, os professores constroem suas representações baseadas em crenças e valores oriundas de uma forma de pensamento social que incluem experiências individuais e modelos transmitidos e recebidos de geração anteriores a suas.

Todavia, o professor não adquire, em sua formação, a compreensão da complexidade da concepção de língua e linguagem, motivo pelo qual se faz necessária pesquisa como esta que tem por finalidade orientar e subsidiar os professores com ferramentas adequadas para a nova realidade educacional junto ao ensino público na cidade de São Paulo, isto é, o ensino em contexto multicultural para que se possa adequar seu conhecimento – teorias, parâmetros, cadernos de orientação curricular à prática com aprendizes nativos e estrangeiros.

2. A partir de entrevista com aprendizes estrangeiros, verificar como eles representam os professores.

Esse item foi cumprido, uma vez que nas entrevistas com os aprendizes bolivianos, eles descrevem o bom professor como aquele que consegue chamar a atenção dos aprendizes por meio de apresentação de seu conhecimento técnico e específico em consonância com a proposta de sua disciplina em concordância com o

contexto dos aprendizes, ou seja, o professor que consegue transmitir o conteúdo aliado a sua funcionalidade, sua aplicabilidade no dia a dia dos aprendizes estrangeiros; enfim, é função do professor levar o aluno estrangeiro a se sentir inserido no grupo e esta inserção se dará pelo uso da língua em situações comunicativas reais.

Como apresentado nas análises, o bom relacionamento entre professores e aprendizes pode evidenciar resultados que possam estar ou não relacionados a outros fatores como “empatia” pelo profissional, pela disciplina ou pelo contexto escolar”.

Como pudemos observar, os aprendizes apontaram que seus pais os acompanham nas tarefas de casa e exigem bom rendimento, o que nos faz refletir sobre os processos de imigração e aponta representação que o estrangeiro boliviano faz em relação à educação como libertadora. Pudemos depreender que há um discurso, culturalmente construído, do aprendiz que se representa socialmente como “oprimido” e que está em situação subjugada aos demais aprendizes brasileiros.

Verificamos que os aprendizes bolivianos representam seus professores como especialistas aptos a lecionar a língua portuguesa, mas como professores despreparados a lecionar a língua portuguesa em contexto multicultural além de não estarem preparados para conviver com o diferente.

Um ponto importante da análise foi verificar que poucos professores, mesmo sabendo que a proposta inicial era narrar uma situação de aprendizagem de ensino de língua portuguesa com aprendizes estrangeiros em contexto multicultural, narraram as especificidades do ensino de língua portuguesa, tal como apresentar a evolução do aluno em relação à aprendizagem; relatar dificuldades em produções orais ou escritas ou dificuldade de interação causadas por desconhecimento do sistema linguístico.

Dessa maneira, foi possível constatar que os professores, em sua grande maioria, têm noções sobre as especificidades necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa, embora desconheçam estratégias que ajam como facilitadoras para que seja corriqueira a prática de modelo de competência comunicativa intercultural.

Esta pesquisa procurou mostrar que, enquanto não houver uma reformulação na didática de ensino de português, tanto como língua materna e como língua

estrangeira em contexto multicultural, os alunos brasileiros e estrangeiros entrarão na escola e sairão sem ter adquiridos o que a escola se propõe a ensinar, as especificidades de cada disciplina. Desse modo, é imprescindível, que professores tenham acesso à formação específica que trate das especificidades do ensino de PLE que promova reflexões sobre as novas concepções desta modalidade de ensino. Tal atitude influenciará no ensino de português nas duas modalidades (PLM e LE). Assim, é importante que os professores de língua portuguesa reflitam sobre o seu papel de educador e sobre suas concepções de língua, linguagem e didática de ensino. Desse modo a língua será um instrumento de inserção social.

Em suma, para o estrangeiro dominar a língua alvo propicia a prática intercultural que os habilitará estarem aptos a negociar, analisar, interpretar e refletir sobre os aspectos da sociedade que estão inseridos.

Portanto, tornam-se necessárias novas pesquisas na área para que se possa ampliar a inserção da abordagem intercultural na prática docente e que o enfoque interculturalista seja regulamentado por políticas públicas de línguas a fim de facilitar a prática pedagógica do professor de língua portuguesa em contexto multicultural e a aquisição da língua alvo.

REFERÊNCIAS

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. **L'éducation interculturelle, Que sais-je?**, Paris: Puf, 1999.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação. Rio de Janeiro, 2002a. 7 p.
- ADLER, N. **International Dimensions of Organizational Behavior**. Ohio: 1997. Disponível em:<
file:///C:/Users/MILTON~1/AppData/Local/Temp/caderno_estudos_9_pt_1.pdf>
 Acesso em: 18 jan. 2017.
- ALLWRIGHT, D. **The Death of the Method**. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University, Ottawa, Canada, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. **A importância do Artigo de Edward M. Anthony (1963) e da sua Tradução Hoje**. Revista HELB. Ano 5, n. 5: 2011 Disponível em:<http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=194:a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-sua-traducao- hoje&catid=1111:ano-5-no-5-12011&Itemid=16>. Acesso em 11 jul 2016.
- _____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. **O Português como língua não materna: Concepções e contexto de ensino**. Acervo digital do Museu da Língua Portuguesa. 2005. Disponível em:<http://www.museulinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso 20 jan 2013.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J. **Representações sociais: desenvolvimentos atuais e aplicações à educação**. In: CANDAU, V. M. (Org). Linguagem : espaços e tempo no ensinar e aprender. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE), 10., Rio de Janeiro. Anais Rio de Janeiro: LP&A, 2000.
- _____. **Representações sociais: aspectos teóricos e aplicação à educação**. Revista Múltiplas Leituras, v.1, p.18-43/ jun. 2008 Disponível em:<

<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/ML/article/view/1169/1181>>.

Acesso em 14 abr 2015.

ANDRADE, B.L.; PINTO, L.D.N. **Homossexualidade e Alteridade**. In: Grupo de Estudos de Direitos Humanos, 2001. UNESP, Bauru, SP. Disponível em: <http://www2.faac.unesp.br/pesquisa/tolerancia/gedh/texto_direitos_breno.htm>

Acesso em: 13 jun 2013.

ANTHONY, E. M. **Approach, method and technique**. English language teaching journal, v.17, n.2, p.63-67, 1963.

AUSUBEL, D. P; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BALDWIN, J. R., FAULKNER, S. L., HECHT, M. L., & LINDSLEY, S. L. **Redefining (Eds.). Culture: Perspectives across the disciplines**. New Jersey: 2006.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BATISTA, M.C. **Especificidades do ensino de PLE. SIPLE** - Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, Brasília, s/d. Disponível em:<http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=235:6-especificidades-do-ensino-de-ple&catid=64:edicao-4&Itemid=109. 2012.>.

Acesso em 25 out. 2016.

BENNETT, J.M., & BENNETT, M. J. **Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity**. In D. Landis, J. Bennett & M. Bennett (Eds.), Handbook of intercultural training, 3rd Edition, Thousand Oaks: Sage, 2004.

_____. **Paradigmatic assumption of intercultural communication**. IDR Institute. 2005.

_____. **Toward ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity**. In R. M. Paige (Ed.), Education for the intercultural experience. Yarmouth, ME: Intercultural. 1993.

BERWIG, C. A. **Estereótipos culturais no ensino/aprendizagem de português no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

BORGES, E. F. V. **Em reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 298f. Tese de Doutorado – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, SP, 2009.

BRASIL, Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1998. Disponível em http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/01_02_2010_13.39.05.85b72235f860536bcb82c3463914f15d.pdf. Acesso em 25 fev. 2016.

_____. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética**. Secretaria da Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2016.

_____. 2013. **PORTARIA 5930/13** de SME de 14 de outubro de 2013. Disponível em: < http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integr_a.asp?alt=15102013P%20059302013SME>. Acesso em 25 fev. 2016.

_____. **Referenciais para formação de Professores**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental. (1999). Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Conselho Nacional da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2014-pdf/15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf/file>>. Acesso em 25 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares**/ Secretaria de Educação fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 25 fev. 2016.

BRITO, I. de **Conceito de cultura e competência: contribuição para um ensino crítico de inglês no contexto brasileiro**. Dissertação de Mestrado do Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall: 1997.

BYRAM, M. **Assessing Intercultural Competence in Language Teaching**. SPROGFORUM: 2009. Disponível em: <<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr18/byram.html> [retrieved, June, 2009]. Acesso em: 03 nov 2014.

_____. **From foreign language education to education for intercultural citizenship: Essays and reflections**. Clevedon: Multilingual Matters, 2008.

_____. **Teaching and assessing intercultural communicative competence**. Bristol, PA: Multilingual Matters Ltd, 1997.

BYRAM, M, GRIBKOVA, B, STARKEY, H. **Developing the intercultural dimension in language teaching**. A practical introduction for teachers. Modern Languages, Council of Europe, Strasbourg, 2002.

CANALE, M. & SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**. Applied Linguistics, Vol. I, n. 1, Spring, p. 1-47, 1980.

CRUSOÉ, N. M de C. **A teoria das representações sociais em Moscovici e sua importância para a pesquisa em educação**. Aprender cad. de Filosofia e Psic. da Educação. Vitória da Conquista, Ano II, n.2 p. 105-114. 2004 Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/aprender/article/viewFile/3792/pdf_121>. Acesso em 04 jun. 2015.

CUSHNER, K., McClelland, A.; SAFFORD, P. **Human Diversity in Education**. New York: McGraw Hill, 2012.

Cymbalista, R.; Xavier, I. R. **A comunidade boliviana em São Paulo: definindo padrões de territorialidade**, Cadernos da metrópole (17), São Paulo, EDUC, pp. 119-133. (2007).

DEARDORFF, D. K. **Intercultural Competence: A Definition, Model and Implications for Education Abroad.** In: Developing Intercultural Competence and Transformation: Theory, Research, and Application in International Education, ed. Victor Savicki. Sterling, VA: Stylus, 2008.

_____. **The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States.** Journal of Studies in International Education, 2006.

_____. **The SAGE Handbook of Intercultural Competence.** Thousand Oaks, CA: Sage. Deardorff, Darla K. 2009. "Implementing Intercultural Competence Assessment." In the SAGE Handbook of Intercultural Competence, 2009.

ELISSON, R. **Invisible man.** HarmondsWhorf: Penguim (1965:7) in: MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigação em psicologia social. Traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition.** Oxford: Oxford University press, 1994.

ERICKSON, F. **Cenas de sala de aula.** Prefácio. In: COX, M. I. P.; ASSIS-PETERSON, A. A. de (orgs). Campinas: Mercado de Letras, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação.** São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'agua, 1997.

GARDNER R. **Social Psychology and Second Language Learning: The role of attitudes and Motivation.** Edward Arnold, 1985.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas.** Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GERHARD, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa.** Série educação a distância. Universidade Federal Rio Grande do Sul. RS: 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em 28 de ago. 2016.

GRINBERG, L.; GRINBERG, R. **Psicoanálisis de La Migracion y Del Exilio. Madrid.** Alianza, A. A., 1984.

HALL, E. T. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

_____. **Beyond Culture**. New York: Doubleday, 1976.

HALLIDAY, M.A.K. **An introduction to Functional Grammar**. Second Edition. London: Edward Arnold. 1994.

HALLIDAY, M.A.K e HASAN, R. **Language, context and text: aspects of language in a social semiotic perspective**. Oxford University Press. 1989.

HYMES, D. **On Communicative Competence**. In PRIDE, J. B. e HOLMES, J. Sociolinguistics. England: Penguin Books, 1972.

JAKOBSON. R. **Linguística e Comunicação**. São Paulo: Cultrix, 1972.

JODELET, D. **La representación social: Fenómenos, concepto y teoría**. In: **Psicología Social** (S. Moscovici, org.), pp. 469-494, Barcelona: Paídos, 1985.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

_____. **The Cultural Component of Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in second language acquisition**. Oxford, Pergamon Press, 1989.

KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

_____. **Toward a postmethod pedagogy**. In: TESOL Quarterly 35, p. 537-60, 2001.

LAKATOS, E. M. **Sociologia Geral**. 7. e.d. São Paulo: Atlas, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. Disponível em:< http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/ens_ling_pas_pres_futuro.pdf>. Acesso em 19 set 2012.

LITTLEWOOD, W. **Foreign and second language learning: language acquisition research and its implications for the classroom.** Cambridge: Cambridge University Press. (1984).

LYONS, J. **Linguagem e linguística: uma introdução.** Trad. Marilda Winkler Averbug. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação.** (Série Princípios). São Paulo: Ática, 2003.

MATENCIO, M. de L. M. **Estudo da Língua Falada e Aula de Língua Materna: Uma abordagem processual da interação professor/aprendizes.** Campinas: Mercado Aberto. 2001.

MENDES, E. **Língua, cultura e formação de professores: por uma abordagem de ensino intercultural.** In: MENDES, Edleises; CASTRO, M. L. S. (Org.). Saberes em Português: ensino e formação docente. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **O português como língua de mediação cultural: por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE.** In: MENDES, Edleise (Org.) Diálogos interculturais. Ensino e formação em português língua estrangeira. Campinas: Pontes Editores, 2011.

MORAES, R. **Análise de Conteúdo.** Revista de Educação, Poro Alegre, v22, n. 37, p.7-32, 1992/1999. Disponível em:<http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html>. Acesso em 28 ago. 2016.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise.** Tradução de Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

NEUNER, G. H.; HANS. **Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts.** Eine Einführung. Fernstudieneinheit . Kassel, Langenscheidt: 1993.

NUNAN, D. **Research methods in language learning.** Cambridge: Cambridge University Press.1992.

OBBERG, K. **Cultural Shock:** adjustment to new cultural environments. In: Practical Anthropology, 1960. Bd.7.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa**. Bilbao, Universidad de Deusto, 1989.

OLLER, J. W., Jr.; RICHARD-AMATO, P. A. **Methods that work: A smorgasbord of ideas for language teachers**. Rowley, MA: Newbury House: 1983.

PAIS. C. T. **Considerações sobre a Semiótica das Culturas, uma ciência da interpretação: identidade, inserção cultural, transcodificações**. Cadernos do CNLF, série X, nº 11, 2006.

PEREIRO, X. **Cultura e Sociedade**. In: Apontamentos de Antropologia Cultural. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro-UTAD. 2004-2005. Disponível em:< <http://docplayer.com.br/8753011-Apontamentos-de-antropologia-sociocultural.html>> . Acesso em: 29 jul 2014.

PRABHU, N.P. **There is no Best Method – Why?**, TESOL Quarterly, vol 24/2, 1990.

REIS, S. L. de A.; BELLINI, M. **Representações sociais: teoria, procedimentos metodológicos e educação ambiental**. Acta Scientiarum. Human and Social Science. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/viewFile/10256/pdf>. Acesso em 10 de mai 2016.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge University Press, 2001.

SALA, G. A.; CARVALHO, J. A. M. de. **A presença de imigrantes de países do Cone Sul no Brasil: medidas e reflexões**. Revista Brasileira de Estudos de População (Abep), São Paulo, v.25, n.2, pp. 287-304, 2008.

SAMOVAR, L. A.; PORTER, R. E. **Communication Between Cultures**. Belmont: WadsWorth, Thomson Learning, 2004.

_____ **Intercultural Communication: a reader**. Thirteen edition. WadsWhorf, Cengage Learning. 2009.

SÃO PAULO (município). **Coordenação de políticas para migrantes** (Secretaria de Direitos Humanos). Dispõe sobre os propósitos da SMDHC. Disponível em< http://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/direitos_humanos/migrantes/coordenacao/index.php?p=156223> Acesso em 14 mai 2014.

_____. **Diálogos Interdisciplinares a caminho da autoria, elementos conceituais e metodológicos para a construção dos direitos de aprendizagem do Ciclo Interdisciplinar.** São Paulo, SME, 2015.

SILVA, R. F. **Depoimento** [jun. 2015]. Entrevistadora: Ana Katy Lazare Gabriel. São Paulo: NEER/SME, 2015.mp3. Entrevista concedida a pesquisadora desta dissertação.

SILVA, S. A. da. **O imigrante boliviano e o papel da cultura em suas trajetórias.** In: Ciberteologia – revista de teologia 7 cultura – Anoll, n.16, mar/abr 2008.

SILVA, T. T. da. **A produção social da identidade e da diferença.** In: _____. (org.). *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes, 2000.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler.** Trad. Daise Batista, Porto alegre: artes Médicas, 1989.

SPINK, M. J. **Conceito de Representação Social na Abordagem Psicossocial.** Cad. Saúde Públ. Rio de Janeiro, 9 (3) 300-308, jul/set, 1993. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v9n3/17.pdf>> Acesso em 28 abr. 2015.

TING-TOOMEY, S. **Communicating across culture.** Guilford Press, New York, 1999.

TYLOR, E. **Primitive culture.** Londres: John Mursay & Co; Nova Iorque: Harper Torchbooks, 1958.

VAN DIJK, T.A. **Elite Discourse and the Reproduction of Racism.** In J. Stanfield and R.M. Dennis (eds) *Methods in Race and Ethnic Relations Research.* Newbury Park, CA: Sage (in press). (1992).

VAN EK, J. A. **Objectives for foreign language learning.** Vol. 1: Scope, 1986.

VERGARA. S. C; FERREIRA, V. C. P. **Representação social de ONGs segundo formadores de opinião do município do Rio de Janeiro.** Revista de Administração Pública, Rio de Janeiro, v. 39, n. 5, p. 1137-59, set./out. 2005.

WIDDOWSON, H.G. **Aspects of Language Teaching.** OUP: OXFORD 1990.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade.** 1.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

WILLIAMS, M., BURDEN, R. L. **Psicología para profesores de idiomas: enfoque del constructivismo**. Cambridge, 1999.

ANEXOS

ANEXO A - Questionário - Perfil Sociocultural e Profissional dos Participantes

JOGO DE ESPELHOS: representações sociais de professores de língua portuguesa e de aprendizes bolivianos em contexto multicultural na rede pública de ensino

1. Idade

 Entre 25 e 30 anos. Entre 31 e 45 anos. Acima de 46 anos

2. Sexo

 Feminino. Masculino.

3. Formação

 Ensino Médio. Graduação. Especialização/ Pós-graduação. Mestrado/Doutorado. Outro: _____

4. Há quanto tempo você trabalha na educação?

 Menos de 5 anos. De 6 a 10 anos. De 11 a 20 anos. Mais de 20 anos.

5. Com qual ciclo que você trabalha?

 Ciclo I. Ciclo II.

6. Qual é o seu grau de conhecimento da língua espanhola?

 Nenhum. Básico. Intermediário. Avançado.

ANEXO B – Relato de Experiência

Ao longo de seus anos na prática pedagógica você certamente vivenciou situações boas e ruins em suas aulas de língua portuguesa para alunos bolivianos em contexto multicultural³⁸. Gostaríamos que você escolhesse uma dessas vivências, ou mais de uma, para nos contar.

³⁸ O conceito multicultural é de origem latina e resulta da junção de dois termos, multi e cultura, significando pluralismo cultural, o que define a existência de diferentes culturas em certa localidade.

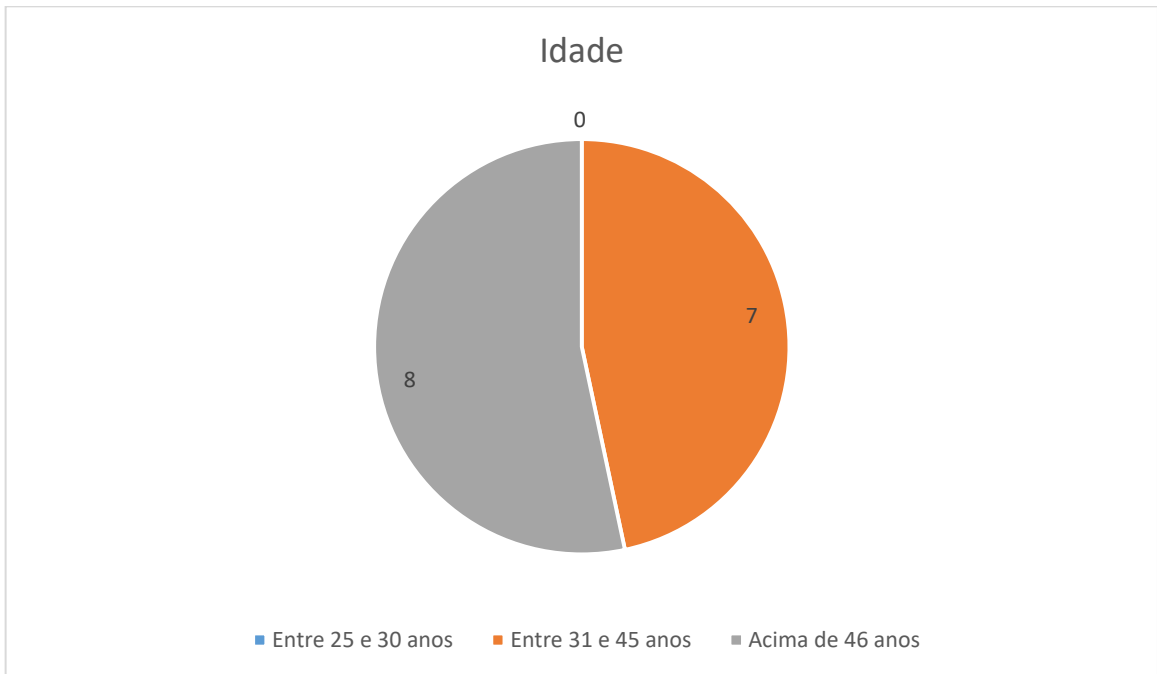
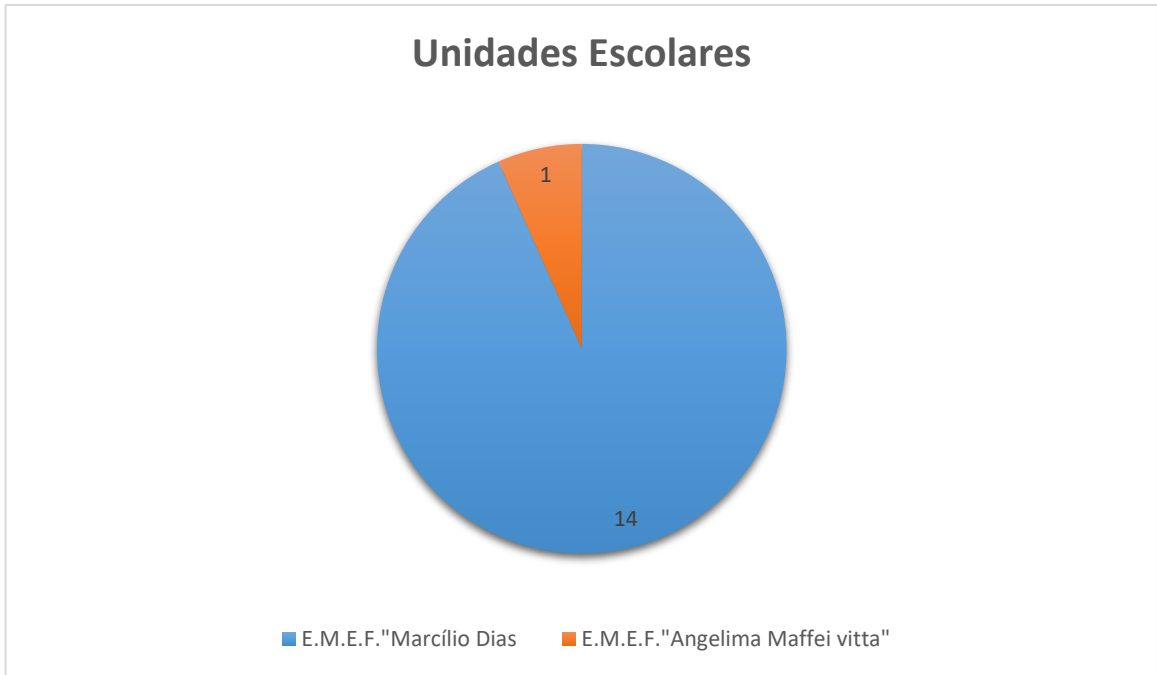
ANEXO C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

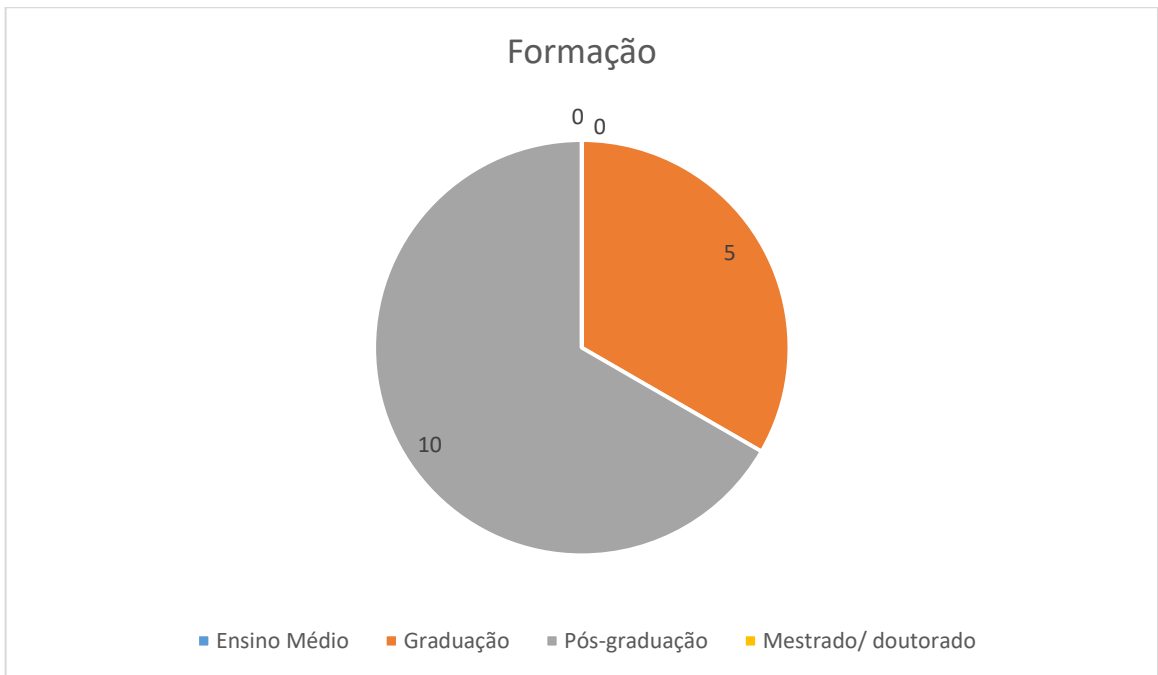
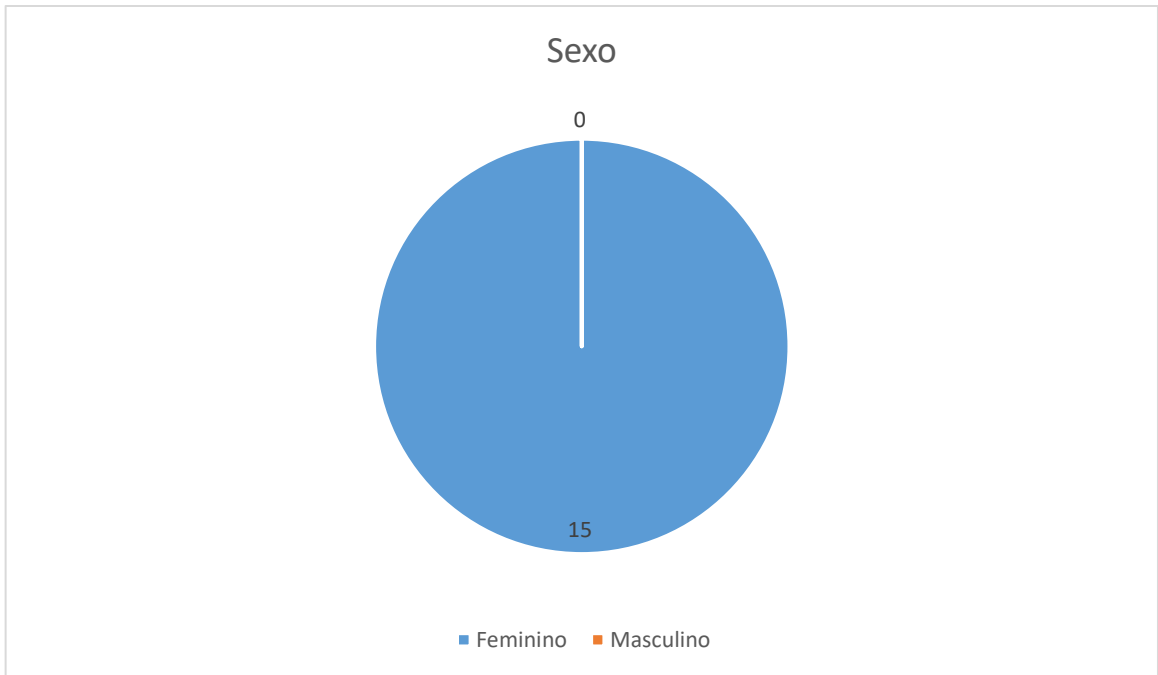
Concordo em participar, como voluntário/a, da pesquisa intitulada: “O ensino de português para alunos bolivianos na Rede Pública do Município de São Paulo: uma proposta de inserção do Português como Língua Estrangeira”, orientada pelo *Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanovic* e que tem como pesquisadora *Ana Katy Lazare Gabriel*, mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, a qual pode ser contatada pelo e-mail anakaty@usp.br ou telefone (11) XXXXXXXX. O presente trabalho tem por objetivo: verificar como se dá o ensino de português para alunos bolivianos inseridos na Rede Pública de Ensino do Município de São Paulo. Minha participação consistirá em relatar uma ou mais experiências com alunos bolivianos em contexto multicultural. Compreendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa, e que os dados obtidos serão divulgados seguindo as diretrizes éticas da pesquisa, assegurando, assim, minha privacidade. Sei que posso retirar meu consentimento quando eu quiser, e que não receberei nenhum pagamento por essa participação.

Nome e Assinatura

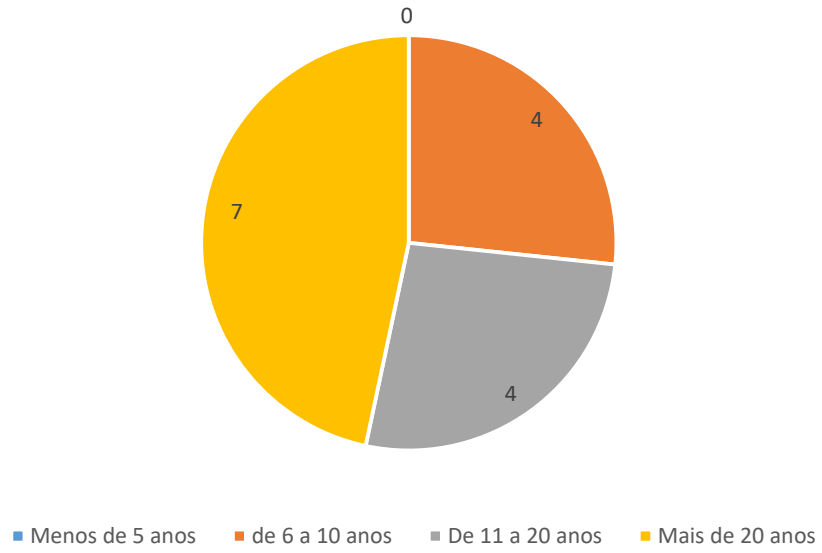
Local e data.

ANEXO D - Infográfico - Perfil Sociocultural e Profissional dos Participantes

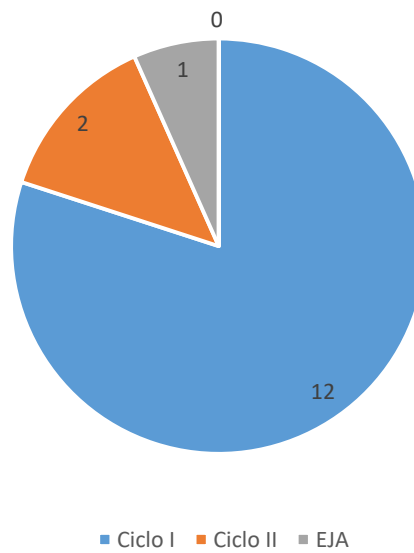


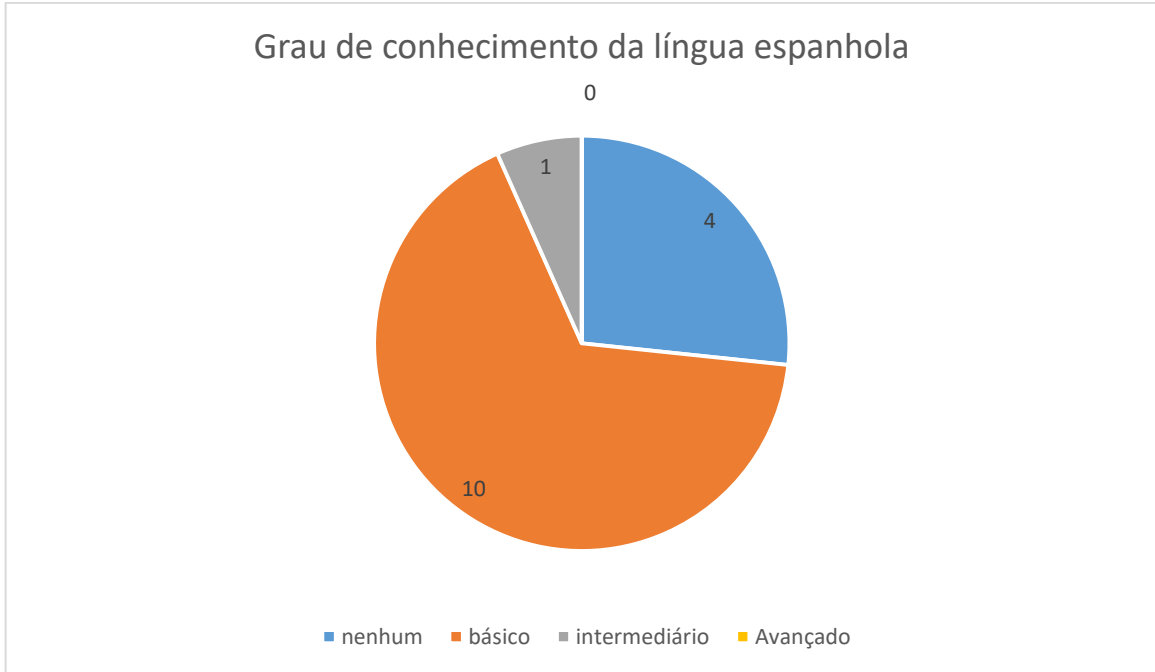


Tempo de serviço na educação



Ciclo que lecciona





ANEXO E - Resumo entrevista grupo Étnico-Racial – SME

Complementação da entrevista realizada com funcionários do COPED Étnico Racial.

Adriana de Carvalho Alves e Rafael Ferreira Silva.

Ana: Quais são os dados oficiais que vocês possuem em relação à quantidade de alunos estrangeiros matriculados na Rede Municipal de Ensino?

COPED: De acordo com os dados do Sistema EOL, são 4.318, assim distribuídos:

DRE	Total
Butantã	85
Campo Limpo	126
Capela do Socorro	69
Freguesia do Ó/Brasilândia	439
Guaianases	206
Ipiranga	402
Itaquera	374
Jaçanã/ Tremembé	938
Penha	1099
Pirituba	160
Santo Amaro	49
São Mateus	157
São Miguel	214
Total Geral	4318

Ana: Quais são os dados oficiais que vocês possuem em relação à quantidade de alunos em situação de itinerância e refugiados matriculados na Rede Municipal de Ensino?

COPED: As nacionalidades são as que aparecem abaixo. Não temos uma diferenciação entre os alunos refugiados ou em itinerância. Contudo, ao analisar os dados abaixo, você pode inferir, a partir do país de origem, quais seriam os contextos de migração (ex. Síria, Haiti, etc).

Nacionalidade	Total
Afar Francês	1
Alemanha	1
Andorra	1
Angola	474
Ártico Argentino	1
Argentina	112
Birmânia	2
Bolívia	2530
Burundi	1
Cabo Verde	7
Camarões	2
Canadá	2
Chile	8
Romênia	1
São Tomé e Príncipe	1
Senegal	1
Serra Leoa	1
Síria	44
Togo	3
Trinidad e Tobago	1
Turquia	2
Uruguai	6
Venezuela	7
Vietnã do Sul	1
Zaire	2
Total	4318

Ana: Quais são os dados oficiais que vocês possuem em relação à metodologia utilizadas pelos professores dos Ciclos I e de Língua portuguesa de Ciclo II? (Quais vocês puderam observar nas formações).

COPED: Percebemos que ainda não existe uma Metodologia construída especificamente para atender esses educandos.

Ana: O Art. 28 que trata da matrícula e da classificação do educando, aponta que a classificação do educando fica a cargo do diretor de escola, nesse contexto, quais são os parâmetros norteiam essa classificação?

COPEd: Os Parâmetros são os presentes na PORTARIA 6837/14 – SME DE 23 DE DEZEMBRO DE 2014 (Dispõe sobre normas gerais do Regime Escolar dos educandos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e Médio, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Profissional da Rede Municipal de Ensino, e dá outras providências).

DO ALUNO ESTRANGEIRO

Art. 29 - O aluno estrangeiro terá assegurado o direito à matrícula e continuidade de estudos na Rede Municipal de Ensino, sem qualquer discriminação e independentemente de sua situação legal no país.

Art. 30 – Para matrícula por transferência de aluno estrangeiro, o Diretor de Escola deverá analisar a documentação apresentada, observando-se o tempo de escolaridade no exterior, idade e grau de conhecimento, o que possibilitará sua classificação no ano/etapa/série adequado(a)s.

§ 1º - Não havendo apresentação da documentação necessária, a análise será efetuada com base em informações do pai ou responsável, idade e o desenvolvimento no processo de aprendizagem, para classificação do educando no ano/etapa do Ciclo ou série adequado(a).

Ana: Considerando a cidade de São Paulo como um polo atrativo e favorável ao processo migratório, tanto de estrangeiros quanto de moradores de outras regiões do Brasil, quais são as orientações que estão disponíveis aos professores para trabalharem em contexto multicultural?

COPEd: Temos oferecido cursos de formação continuada, nos quais trabalhamos com três eixos conceituais:

- 1) Migrar é um direito humano;
- 2) Combate ao preconceito, discriminação, racismo e xenofobia;
- 3) Pela construção de práticas Pedagógicas Interculturais;

Ana: Com base na missão desse grupo voltada ao ensino da história e cultura brasileira e africana, qual é possibilidade de se implementar diretrizes para a educação de imigrantes e de alunos em situação de itinerância?

COPEd: Desde 2013 o Núcleo Étnico-racial tem consolidada a área de “Educação para Imigrantes”, e temos construído diversas ações formativas destinadas aos educadores da Rede Municipal de Ensino

de São Paulo. Nos orientamos pelas produções acadêmicas na área, Resoluções da ONU e demais documentos a que o Brasil é signatário. Nessa gestão (2013-2016) não foi estabelecido como prioridade a escrita de um documento voltado para esse tema. Compreendemos que estamos em uma etapa anterior: a de trazer ao conhecimento dos educadores que a migração é um direito humano, discutindo as noções que circulam no senso comum a esse respeito. Nesse sentido, foram ofertadas as formações abaixo relacionadas:

“Educar para conviver: uma proposta pedagógica para educação na diversidade cultural e combate à xenofobia e intolerância” (350 vagas);

“A presença imigrante em São Paulo: contextos educacionais e práticas antirracistas” (350 vagas);

“Imigração e Educação Étnico-racial: Introdução à Questão Boliviana em São Paulo” (350 vagas);

“Imigração e Trabalho: Quem vem lá?” (350 vagas);

“Chamamento ao estudo das Culturas da América Latina: por uma educação inclusiva” (350 vagas);

“Imigração e Educação: pensando a presença boliviana em São Paulo” (350 vagas);

“Somos Todos Migrantes: educação e migrações na cidade de São Paulo” (350 vagas)

“Compreendendo os processos migratórios em São Paulo: estratégias para uma Educação antixenofóbica” (350 vagas)

“Juventude Migrante latino-americana no Cinema Contemporâneo” (50 vagas)

“Somos Todos Migrantes: educação e migrações na cidade de São Paulo” / Dezembro Imigrante 2015 (400 vagas)

“Imigração Caribenha em São Paulo: aportes históricos, literários e Audio-visuais para uma prática pedagógica antirracista e antixenofóbica” (50 vagas)

“Imigração e língua espanhola nas escolas públicas municipais de São Paulo” (50 vagas)

“Territórios de Identidade e memória: os museus como espaços de aprendizagem e valorização da diversidade” (50 vagas)

“Olhares para a imigração na cidade: contribuições para uma educação intercultural”/ Dezembro Imigrante 2014 (720 vagas)

“El cantar tiene sentido - introdução ao espanhol por meio de canções sociais latino-americanas” (200 vagas)

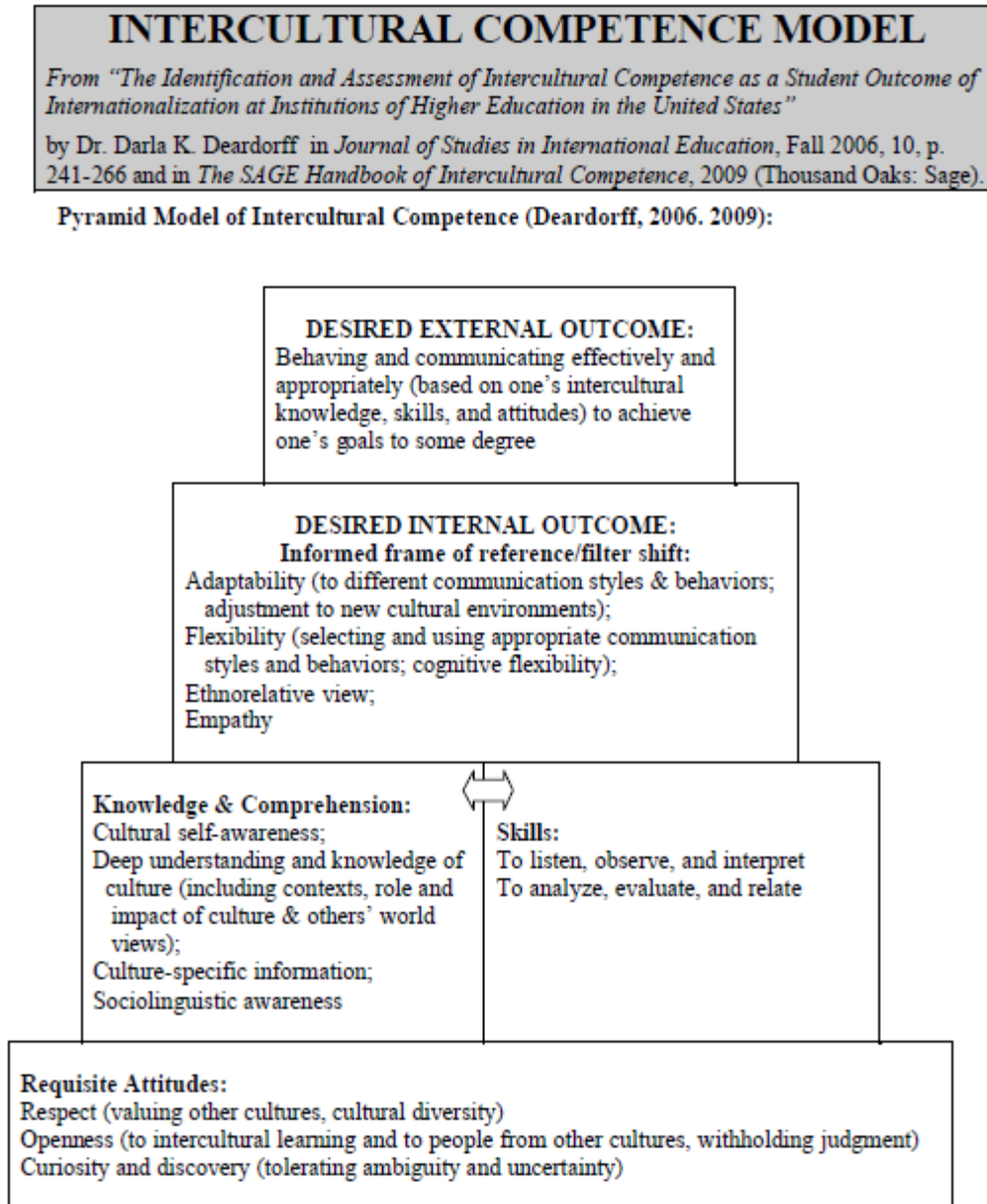
Seminário “Brasil Latino: revelando a América Latina para a Educação Paulistana”/ Brasil Latino 2016
(600 vagas)

Fórum “A América Latina no Currículo: Vivenciando a Cultura e Refletindo sobre a Prática
Pedagógica”/ Brasil Latino 2016 (100 vagas)

“Migração como Direito Humano: rompendo o vínculo com o Trabalho Escravo” 2 módulos (50
vagas)

ANEXO F - Modelo de Competência Intercultural (Original)

Darla Deardorff (2006 – 2009)



NOTES:

- *Move from personal level (attitude) to interpersonal/interactive level (outcomes)*
- *Degree of intercultural competence depends on acquired degree of underlying elements*

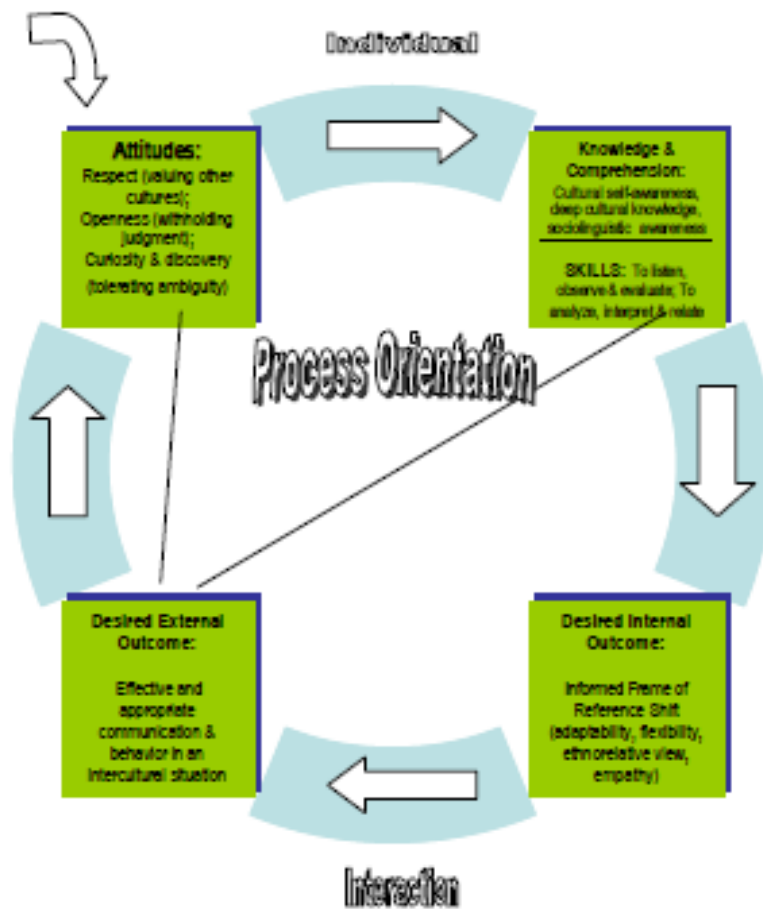
Copyright 2006 by D.K. Deardorff

INTERCULTURAL COMPETENCE MODEL

From "The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States"

by Dr. Darla K. Deardorff Deardorff in *Journal of Studies in International Education*, Fall 2006, 10, p. 241-266 and in *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*, 2009 (Thousand Oaks: Sage)

Process Model of Intercultural Competence (Deardorff, 2006, 2009):



Notes:

- *Begin with attitudes; Move from individual level (attitudes) to interaction level (outcomes)*
- *Degree of intercultural competence depends on acquired degree of attitudes, knowledge/comprehension, and skills*

Copyright 2006 by D.K. Deardorff

ANEXO G - Autorização Comitê de Ética

FEUSP
COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

USP
1934 1911

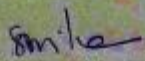
FEUSP 061/2015

Projeto: Ensino de português em contexto multicultural na rede pública de ensino

Interessados: Ana Katy Lazare Gabriel e Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanović

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa: Ensino de português em contexto multicultural na rede pública de ensino, de autoria da pesquisadora de mestrado: Ana Katy Lazare Gabriel, orientanda do Prof. Dr. Vojislav Aleksandar Jovanović. Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 466/2012 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 23 de novembro de 2015


Prof. Dra. Shirley Silva
Membro da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - Avenida de Universidade, 206, 05309-040, São Paulo/SP, Brasil, www.fe.usp.br, tel. 55 11 3091 1254

ANEXO H - Uma ilustração interpretativa do modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural (MDSI) (Original)

An Illustrated Interpretation of the Developmental Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)

